

Universidad de Guadalajara
Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades
Maestría en Lingüística Aplicada



**El desarrollo de la polisemia de preposiciones espaciales en narraciones de niños en
etapa escolar**

Tesis para obtener el grado de
Maestra en Lingüística Aplicada

Presenta

Rossie Janín Arévalo Espinal

Directora de tesis

Dra. Paula Gómez López

Guadalajara, Jalisco

24 de junio de 2024

A Rosa García y Jovana Espinal

Agradecimientos

Agradezco al Departamento de Lenguas Indígenas, personal administrativo y cuerpo académico, así como al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías CONAHCYT por hacer posible la realización de esta investigación.

Extiendo mi profundo agradecimiento a la Doctora Paula Gómez López por sus conocimientos y su pasión por la lingüística. Por acompañarme cada semana y compartir lecturas y opiniones. Por su calidez y humanidad con los estudiantes de Michoacán y todo el apoyo que recibimos durante la Maestría. Fue un honor trabajar con la mejor asesora de la Universidad de Guadalajara.

Agradezco a mis lectoras, la Dra. Rebeca Barriga Villanueva y la Dra. Clara María de Lourdes Ramos Garín, por sus consejos y comentarios durante el proceso de escritura de esta investigación y por su amabilidad durante el Encuentro de Adquisición del Lenguaje.

Agradezco a Rosa María Espinal y Damián Arévalo, por impulsarme y apoyarme en esta etapa y en todas las que me hicieron llegar hasta este momento. A mis hermanas Wendy y Stefany que a la distancia estuvieron siempre para mí. A todas las personas que me siguieron de cerca en esta investigación y me brindaron apoyo: colegas, amigas y amigos.

Resumen

El propósito de la presente tesis es el análisis de los significados espaciales y no espaciales de las preposiciones en narraciones en español de niños de 2º, 4º y 6º de primaria. Los morfemas espaciales a menudo son polisémicos (Lyons 1997). La preposición en español es una categoría importante para la expresión de contenidos espaciales, pero también de otra naturaleza. La mayoría de las preposiciones son polisémicas: López (1970), Alarcos (1994), De Bruyne (1999), RAE (2010).

Soteria Svorou (1994) y Holger Diessel (2011) establecen que los contenidos espaciales direccionales son más básicos que los locativos. Los contenidos espaciales en general son más básicos que los temporales y nocionales. Esto se ha visto reflejado en estudios de adquisición temprana de morfemas espaciales en distintas lenguas (Tomasello, 1987; De León 1997, Gómez 2008). En estudios sobre español, Peronard (1985), Rojas Nieto (1998) y Castro y Sandoval (2009), entre otros, han encontrado resultados similares. Sin embargo, hay pocos trabajos sobre el desarrollo de esta categoría y los fenómenos que ocurren en etapas tardías y en contextos escolarizados en la producción de narraciones.

A partir de diversos estudios del desarrollo de la narración en la etapa escolar (Karmiloff-Smith, 1986; Nippold 1998, 2004, 2006; Berman y Slobin, 1994; Barriga Villanueva, 2002; Berman, 2004; Tolchinsky, 2014; Ramos, 2022) intentamos describir algunos de los fenómenos del desarrollo de las preposiciones y su relación con la etapa escolar a la que pertenece cada grado. De esta forma, intentamos determinar si existe un patrón paralelo a la teoría propuesta por Svorou (1994) y Diessel (2011).

Palabras clave: *preposiciones, morfemas espaciales, polisemia, narraciones, desarrollo.*

Abstract

The aim of the present thesis is to analyze the spatial and non-spatial meanings of prepositions in Spanish narratives of 2nd, 4th, and 6th grade children. Spatial morphemes are often polysemous (Lyons 1997). The preposition in Spanish is an important category for the expression of spatial content, but also of a different nature. Most prepositions are polysemous: López (1970), Alarcos (1994), De Bruyne (1999), RAE (2010).

Soteria Svorou (1994) and Holger Diessel (2011) state that directional spatial contents are more basic than locative ones. Spatial contents in general are more basic than temporal and notional ones. This has been reflected in studies of early acquisition of spatial morphemes in different languages (Tomasello 1987, De León 1997, Gómez 2008). In studies on Spanish, Peronard (1985), Rojas Nieto (1998) and Castro and Sandoval (2009), among others, have found similar results. However, there is little work on the development of this category and the phenomena that occur in late stages and in school contexts in the production of narratives. Based on various studies of narrative development in the school stage (Karmiloff-Smith, 1986; Nippold 1998, 2004, 2006; Berman & Slobin, 1994; Barriga Villanueva, 2002; Berman, 2004; Tolchinsky, 2014; Ramos, 2022) we attempt to describe some of the phenomena of the development of prepositions and their relationship with the school stage to which each grade belongs. In this way, we try to determine if there is a parallel pattern to the theory proposed by Svorou (1994) and Diessel (2011).

Key words: *prepositions, spatial morphemes, polysemy, narratives, development.*

Índice

1	Introducción	10
1.1	Planteamiento del problema	10
1.2	Preguntas de investigación	11
1.3	Hipótesis	11
1.4	Objetivos.....	11
1.5	Justificación	12
2	Antecedentes.....	13
2.1	Estudios sobre el desarrollo en las narraciones en etapa escolar.....	13
2.2	Estudios sobre desarrollo de la expresión del espacio en español.....	17
2.3	Estudios sobre la adquisición de morfemas espaciales en otras Lenguas de México 20	
3	Marco teórico	22
3.1	Conceptualización del espacio en las lenguas	22
3.1.1	Categorías para analizar la expresión lingüística del espacio.....	22
	<i>Patrones de lexicalización y lenguas de marco verbal y satelital: Leonard Talmy (1985).....</i>	<i>22</i>
	<i>Marcos de referencia: Levinson y Wilkins (2006).....</i>	<i>24</i>
3.1.2	Polisemia y polifuncionalidad: el caso de las preposiciones.....	27
3.2	Desarrollo diacrónico y ontogenético de los morfemas espaciales	33
3.2.1	La propuesta de Soteria Svorou (1994)	33
	<i>Los objetos antes de la ubicación.....</i>	<i>35</i>
	<i>El egocentrismo</i>	<i>36</i>
	<i>Referencia inherente antes de Referencia deíctica.....</i>	<i>37</i>
	<i>El movimiento antes de las relaciones estáticas</i>	<i>37</i>
	<i>Las relaciones espaciales antes de las relaciones temporales.....</i>	<i>37</i>

3.2.2	La propuesta de Holger Diessel (2011)	38
	<i>Noción de espacio antes que nociones de tiempo</i>	39
3.3	Adquisición de la expresión del espacio en la narración.....	42
3.4	Adquisición de las preposiciones	45
3.5	Fenómenos específicos del desarrollo en etapa escolar.....	51
3.6	Las preposiciones en español: funciones y significados	58
3.6.1	La propuesta de María Luisa López (1970).....	58
3.6.2	La propuesta de Emilio Alarcos (1994).....	62
3.6.3	La propuesta de la Real Academia Española (2010).....	65
3.6.4	Propuesta de Jacques De Bruyne (1999)	69
4	Metodología y análisis	79
4.1	Formación de corpus	79
4.2	Categorías de análisis	80
4.3	Las preposiciones encontradas en el corpus: sus significados y funciones.....	82
4.4	Contraste entre la polisemia de las preposiciones en los estudios reseñados y en el presente trabajo.....	83
5	Resultados.....	94
6	Conclusiones.....	110
7	Referencias bibliográficas.....	113
8	Anexos: Corpus y tablas de significados.....	124
8.1	Corpus y análisis de segundo grado	124
8.2	Corpus y análisis de cuarto grado.....	138
8.3	Corpus y análisis de sexto grado	154

Índice de tablas

Tabla 1. Distintas soluciones al análisis de la variación semántica (Gómez 2002, p. 107).	29
Tabla 2. Categorías funcionales y su expresión formal (Berman y Slobin, 1994, p. 19).	42
Tabla 3. Orden de aparición de preposiciones (Peronard, 1985, p. 102).	45
Tabla 4. Orden de aparición de las nociones expresadas por las preposiciones (Tomado de Gómez López, 2008, p.95)	46
Tabla 5. Tabla de elaboración propia a partir de la propuesta de María Luisa López (1970)	59
Tabla 6. Tabla de elaboración propia a partir de la propuesta de Emilio Alarcos Llorach (1994).	62
Tabla 7. Tabla de elaboración propia a partir de la propuesta de la Real Academia Española (2010).	65
Tabla 8. Tabla de elaboración propia a partir de la propuesta de Jacques De Bruyne (1999)	70
Tabla 9. Tabla de ejemplificación de análisis de corpus	80
Tabla 10. Tabla de las preposiciones encontradas en el corpus con sus funciones y significados	82
Tabla 11. Tabla resumen de las propuestas de M ^a López, (1970) De Bruyne (1999), Alarcos (1994) y la Real Academia Española (2010) sobre las preposiciones del español.	83
Tabla 12. Tabla de ejemplificación de tipos y ocurrencias para el análisis de corpus	94
Tabla 13. Frecuencia de la preposición A con sus distintos significados en los tres grupos	95
Tabla 14. Frecuencia de la preposición CON con sus distintos significados en los tres grupos	95
Tabla 15. Frecuencia de la preposición DE con sus distintos significados en los tres grupos	95
Tabla 16. Frecuencia de la preposición DESDE con sus distintos significados en los tres grupos	96
Tabla 17. Frecuencia de la preposición EN con sus distintos significados en los tres grupos	96

Tabla 18. Frecuencia de la preposición HASTA con sus distintos significados en los tres grupos	96
Tabla 19. Frecuencia de la preposición PARA con sus distintos significados en los tres grupos	96
Tabla 20. Frecuencia de la preposición POR con sus distintos significados en los tres grupos	97
Tabla 21. Frecuencia de la preposición SOBRE con sus distintos significados en los tres grupos	97
Tabla 22. Frecuencia de la preposición TRAS con sus distintos significados en los tres grupos	97

Índice de figuras

Figura 1. Resultados de la pregunta ¿Te gusta leer? en 2º, 4º y 6º.....	107
Figura 2. Resultados de la pregunta ¿Tienes libros en tu casa?	107
Figura 3. Resultados de la pregunta ¿Te leían cuentos cuando eras más pequeño?.....	108

1 Introducción

1.1 Planteamiento del problema

Los estudios sobre los morfemas espaciales y la expresión lingüística del espacio se han abordado desde diversas perspectivas y en diferentes lenguas (Svorou, 1994; Gómez, 1998; Monzón, 2004; Levinson y Wilkins, 2006; De León, 2001; Hickmann, 2004). Se ha descubierto que la dimensión espacial puede codificarse a partir de diversos recursos lingüísticos: léxicos, morfológicos y sintácticos.

En el español identificamos contenidos espaciales en diferentes categorías gramaticales como en adverbios, verbos y preposiciones. Para esta investigación tomamos como objeto de estudio las preposiciones del español. La polifuncionalidad y polisemia de estas palabras ha constituido un punto de debate complejo (López, 1970; Osuna García, 1991; Alarcos Llorach, 1994; De Bruyne, 1999; RAE, 2010). Tradicionalmente, existía la opinión entre los gramáticos de que esta categoría gramatical establecía únicamente relaciones funcionales y carecía de contenidos semánticos (López, 1970, p. 18). Sin embargo, estudios más recientes nos dirigen a contenidos semánticos que podemos reconocer en diversas preposiciones (Álvarez Medina, 2011; Sobrevilla Moreno, 2013; Colín Salazar, 2019).

Estudiar la configuración del espacio en la lengua nos permite entender procesos de cognición del ser humano, así como diferentes estrategias que utiliza desde su proceso de adquisición para expresar dicho concepto. Svorou (1994, p. 40) y Diessel (2011) establecen un paralelismo entre el desarrollo diacrónico y el desarrollo ontogenético de las expresiones de espacio en diferentes lenguas. Svorou (1994) parte de la idea de que una de las primeras nociones que adquirimos y procesamos es el espacio, debido a que como seres humanos es la primera experiencia que tenemos con el mundo físico que nos rodea. Una vez que adquirimos las nociones espaciales y las expresamos, les asignamos, en un orden natural de desarrollo, diferentes significados (p. 40). Ambos autores proponen, por ejemplo, que, en el desarrollo de morfemas, como las preposiciones, los contenidos más concretos, los espaciales, anteceden a otros más abstractos como la noción de tiempo.

Hay estudios que muestran que los significados de las preposiciones que primero adquirimos son los espaciales y que los demás contenidos semánticos se desarrollan a partir de estos. Dichos contenidos pueden ser temporales, nocionales y gramaticales. Sabemos, a partir de trabajos realizados en edades de 0 a 2 años (Peronard, 1985; Rojas Nieto, 1998;

Serra *et al.*, 2000, Castro y Sandoval, 2009) que las preposiciones se adquieren en etapas tempranas. Sin embargo, no encontramos trabajos que muestren el desarrollo de esta categoría y los fenómenos que ocurren en etapas tardías y en contextos escolarizados.

Por lo anterior, nos proponemos el estudio de la polisemia de preposiciones espaciales en narraciones de niños escolares de segundo, cuarto y sexto grado. Se pretende que este trabajo sea un aporte al estudio de la expresión y desarrollo de morfemas espaciales, por un lado, y al estudio de los diversos contenidos semánticos y funciones de las preposiciones en la producción infantil, en lengua española, específicamente en el español de México. Cabe destacar que señalaremos aquellos significados y funciones no descritas por los gramáticos previamente.

Un objetivo importante de nuestro estudio es poder identificar diferencias específicas entre la adquisición de las preposiciones en las etapas tempranas y el desarrollo de estas en la narración en la etapa tardía escolar (Barriga Villanueva, 2002).

1.2 Preguntas de investigación

1. ¿Qué fenómenos ocurren en la expresión de los contenidos espaciales y no espaciales de preposiciones en narraciones de niños de 2º, 4º y 6º de primaria?
2. ¿La ruta de la polisemia y polifuncionalidad de las preposiciones en etapas tardías coincide con la ruta de los significados propuesta por Soteria Svorou (1994) y Diessel (2011) para la etapa temprana de adquisición?

1.3 Hipótesis

Los niños de los primeros grados mostrarán un dominio más amplio de los significados espaciales en las preposiciones que usen al narrar debido a que son los contenidos más accesibles en la ruta de desarrollo y adquisición de estos, establecida en la propuesta de Soteria Svorou (1994) y Holger Diessel (2011).

1.4 Objetivos

1. Identificar los usos espaciales y no espaciales de preposiciones en narraciones de niños de 2º, 4º y 6º de primaria de las preposiciones.

2. Comparar el desarrollo de la polisemia y polifuncionalidad de las preposiciones en etapas tardías con lo que establece la ruta propuesta por Soteria Svorou (1994) y Diessel (2011) para la etapa temprana de adquisición.

1.5 Justificación

A lo largo de los estudios lingüísticos se han realizado diversas aportaciones sobre la adquisición de las preposiciones, principalmente en las etapas tempranas de desarrollo. Es por lo anterior que consideramos necesario describir el desarrollo de estas categorías en etapas tardías escolares.

Aunado a esto, son escasos los estudios que abordan el contenido espacial específicamente de las preposiciones en narraciones de niños. Por otro lado, encontramos numerosos estudios que analizan este tipo de texto, pero se enfocan en otros aspectos de la narración, como en las estrategias de cohesión (tiempo, aspecto, mantenimiento de la referencia a los participantes, conectores, etc.) que usan los niños para contar historias.

El estudio de la adquisición de las preposiciones se ha realizado mayormente en lenguas como el inglés o francés. Los estudios sobre español son menos abundantes y, en México, solo hay registro de un estudio en la *Bibliografía Lingüística (LINGMEX)* (Alonso García *et al.* 1993).

2 Antecedentes

2.1 Estudios sobre el desarrollo en las narraciones en etapa escolar

En México se han realizado numerosos trabajos sobre narración infantil en etapa escolar. Los trabajos recopilados por Rebeca Barriga (2014) son un ejemplo de la cantidad de investigaciones realizadas sobre la narración desde diversas perspectivas, tempranas y escolares. La autora asegura que narrar constituye una parte esencial del ser humano, especialmente en el niño:

Mucho se ha dicho y se ha escrito sobre las narraciones. Cómo no había de serlo, si es un discurso privilegiado para atrapar la referencialidad, la temporalidad, la espacialidad, la modalidad de personajes varios que se mueven en los escenarios –reales o ficticios– del acontecer humano que da sentido a la experiencia y la hace narrable. (2014, p. 14)

Como vemos, la autora reconoce la importancia de la narración como herramienta para conocer el discurso en términos de espacialidad en escenarios reales o ficticios del niño, aspecto relevante para nuestro estudio, que se centra en las preposiciones de contenido espacial.

La narración oral y la narración escrita han sido objeto de estudio de autoras como Liliana Tolchinsky (2014). En un trabajo enfocado en el desarrollo de la narración en etapas posteriores a la infancia, la autora realiza una comparación entre los textos orales y escritos de 80 sujetos monolingües de Córdoba de 9, 12, 16 años y adultos. El interés de Liliana Tolchinsky (2014) por investigar la narración en estas edades surge a partir de la afirmación de que en cada etapa del desarrollo tenemos diferentes estrategias lingüísticas para narrar experiencias personales o exponer una idea sobre un tema (p. 255). De manera general, se reconoce que, conforme crecemos “aumenta con la edad la longitud de los textos, el número de palabras por cláusula, la conectividad en el discurso, la precisión en la referencia nominal” (p. 274). Sin embargo, asegura la autora, son pocos los trabajos que exploran el desarrollo en edades avanzadas y las características lingüísticas del texto:

En este trabajo hemos mencionado los aspectos que cambian con la edad de los narradores en un sentido de creciente complejidad y riqueza –el léxico; la complejidad sintáctica, la conectividad en el discurso– y aquellos que no cambian con la edad de los narradores: la alternancia de tiempo y aspecto para transmitir

información contextualizadora o información eventiva; el tipo de verbo; las personas verbales utilizadas en la narración, el tipo de cláusula. (Tolchinsky, 2014, p. 274)

Luisa Josefina Alarcón (2013), a partir de un estudio sobre los *adjetivos predicativos* y *adverbios de manera* en narraciones de 12 niños de entre 9 y 15 años, señala que en las últimas décadas ha aumentado la cantidad de investigaciones realizadas con el objetivo de describir las etapas tardías del lenguaje, también llamada *late childhood*:

Se ha podido mostrar que ciertos elementos lingüísticos y sus funciones se consolidan hasta edades avanzadas, como es el caso de ciertos elementos de cohesión y coherencia textual (López-Orós y Teberosky, 1998), del manejo temporal y locativo (Hickmann, 2004) o del empaquetamiento lingüístico de la información (Strömqvist, Ahlsén y Wengelin, 1999). Sin embargo, todavía no es suficiente nuestro conocimiento acerca de la diversidad de aspectos del lenguaje que se despliegan a lo largo de la etapa escolar. (p. 214)

Como vemos, el interés por estudiar la etapa tardía no se centra en un solo aspecto de la narración, sino que abre paso a la continuación de la adquisición de la expresión temporal y espacial, centro de interés en esta investigación. El tiempo y el espacio son temas esenciales dentro de la narración. Este tipo de discurso, como lo menciona Luisa Josefina Alarcón (2013, p. 215), nos permite estudiar el estado de la gramática y del léxico de los escolares, así como estrategias que usan para describir situaciones y enlazar los eventos que ocurren.

En el marco de trabajos realizados en edades cercanas a las de esta investigación, de los 6 a los 12 años, tenemos el trabajo realizado por César Antonio Aguilar (2014). En dicho trabajo se cuestiona lo siguiente: “¿Cómo narra un niño de 6 años, y cómo lo hace un niño de 12 años? ¿Siguen un patrón igual, o ambos niños en estas edades toman patrones diferentes? ¿Hay algún elemento que coincida entre los dos?” (p. 290). El autor toma las narraciones orales de niños de las mismas edades para analizar los recursos lingüísticos que emplean, tales como las relaciones entre referencia y cohesión. La conclusión de dicho trabajo, según el autor, no nos dirige únicamente a decir que los niños de 12 años construyen mejores relatos que los de 6 años, sino que ambos usan estrategias distintas acorde a su edad para crear estas narraciones (Aguilar, 2014, p. 307).

Ahora bien, retomando los estudios enfocados en el lenguaje evaluativo en narraciones, tenemos el trabajo de Silvia Romero Contreras y Gloria Elena Gómez Martínez

(2013), quienes analizan las producciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. Es importante señalar que en este trabajo las autoras se interesaron por la postura del narrador, las evaluaciones que hacen sobre los acontecimientos de la historia y de los personajes que en ella se presentan. Para la ejecución del análisis de las narraciones, las autoras emplearon la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN), elaborada por Romero Contreras y Gómez Martínez (2012) previamente, concluyendo, por lo demás, que “en estas narraciones de ficción el discurso evaluativo se centró, por una parte, en describir los estados emocionales que los personajes reflejan a través de sus expresiones (estar feliz, enojado, etc.) más que de sus acciones” (p. 22).

El estudio transversal que realiza Verónica González Márquez (2009) tiene por finalidad la observación de la cohesión en narraciones de niños de cinco, siete y nueve años y de un grupo de adultos. Lo que pretende describir de este fenómeno es: “cuáles son las estrategias que el niño utiliza para presentar a los protagonistas de un cuento y recuperarlos a lo largo de un tipo específico de narración, el cuento clásico, en este caso *El vestido nuevo del emperador*” (p. 69). Como parte de las conclusiones, la autora retoma a Serra *et al.* (2000) quienes aseguran que el desarrollo de las narraciones que realizan los niños de manera independiente recorre un camino de los cinco a los doce años. Por lo demás, asegura que este desarrollo no se manifiesta de manera lineal y resalta la ruptura de esta tendencia a los nueve años (p. 119).

Otro trabajo enmarcado en el estudio de las estrategias de los niños en la narración es el de Minerva Ochoa (2009), el cual describe las formas en que niños de diferentes edades establecen relaciones de diversos eventos ocurridos en la narración, así como las diferencias y similitudes entre cada grupo. Como parte de las conclusiones, la autora señala que los niños usaron “tanto mecanismos de cohesión como mecanismos de coherencia. Los de cohesión fueron: uso de conectores, uso de proformas, repetición, concordancia verbal y paráfrasis” (Ochoa, 2009, p. 143). Con respecto a las estrategias de coherencia la autora señaló que “se observó la inclusión de información adicional para establecer relaciones de causa, posibilidad, razón y propósito entre algunos eventos” (Ochoa, 2009, p. 143).

Además del enfoque de enseñanza o la descripción de corpus, identificamos trabajos que se apoyan de la psicología para describir el uso y elisión de las preposiciones en

narraciones de niños con trastorno específico del lenguaje (TEL), en cuyo trabajo parten de bases teóricas para justificar la polisemia de dicha categoría gramatical (Crespo *et al.*, 2018).

En el trabajo editado por Karina Hess Zimmermann y Luisa Josefina Alarcón Neve (2021) se presentan dos trabajos sobre el desarrollo de la narración de pobladores hispanos. El trabajo de Sofía Vivas, Melisa Garay y María Luisa Silva (2021), realizado con población de niños argentinos, describe la relevancia de la temática de los relatos en niños de siete a diez años, dicha investigación fue realizada a partir del recurso de renarración (p. 15).

Con lo anterior, podemos ver que los estudios sobre la narración en etapas escolares se siguen produciendo. Más recientemente, Clara Ramos Garín (2022) recurre a la narración como instrumento central para identificar la especialización lingüística en los años escolares. La autora toma las teorías del interaccionismo y el funcionalismo para realizar una metodología para el análisis de su corpus (p. 70). Cabe señalar que en dicha metodología se consideran aspectos cognitivos relacionados a las funciones ejecutivas cerebrales, tales como la *atención sostenida* y *memoria de trabajo*. Otro aporte fundamental es la consideración del contexto social de los niños, aspecto que consideramos relevante también en la presente investigación. La autora se interesa por las *Perífrasis Aspectuales de Fase* en dos tipos de narraciones: (1) Recuentos del video *El topo con mala suerte* y del texto *La mejor mascota*; y (2) narraciones de experiencias personales. Ramos Garín (2022) encuentra indicadores de la complejidad estructural, semántica y pragmático-discursiva en las narraciones de niños de preescolar, tercero y sexto de primaria, para caracterizar la evolución de las categorías que analiza.

2.2 Estudios sobre desarrollo de la expresión del espacio en español

Los trabajos previamente revisados son una muestra de los estudios relacionados con las narraciones en etapas escolarizadas, pero no encontramos trabajos centrados en la presencia de morfemas espaciales en narraciones, específicamente de preposiciones. Una de las formas en las que sí se han estudiado los morfemas espaciales es a partir de su adquisición en etapas tempranas. Como parte de estos estudios encontramos el de Cecilia Rojas Nieto (1998), quien se interesa por la adquisición de preposiciones. La discusión de dicho trabajo comienza con la forma en la que se ha abordado la adquisición de palabras funcionales, como lo son las preposiciones, ya que estas no forman parte de las primeras producciones lingüísticas en los niños. Se asegura, a partir de un recorrido por diversas investigaciones del mismo corte, que la incorporación y el desarrollo de dichas unidades conlleva aspectos discursivos, prosódicos, sintácticos, de significados y cognitivos (p. 59).

Con respecto a los significados de las preposiciones, enfoque de interés para nuestra investigación, se señala la importancia de reconocer la complejidad, las diferentes funciones semánticas y aspectos cognitivos que influyen en el proceso de adquisición. Esto es relevante en español debido a la frecuencia en el ámbito de la determinación y transitividad, aspectos de suma importancia para la adquisición temprana en los niños; aunado a lo anterior, la autora asegura que aquellas preposiciones en las que existan significados abstractos y extensa polisemia presentarán mayor dificultad en su incorporación (Rojas Nieto, 1998, p. 60).

El corpus que analizó Cecilia Rojas Nieto (1998) está conformado por 20 horas de habla de once niños recopiladas de familias monolingües con niños de 1;10 a 2;9 años en conversaciones espontáneas con sus familiares. El primer aspecto de interés para la autora es la presencia de una protoforma en edades tempranas y su posible correspondencia con una preposición; entre las apariciones que analiza, localiza aquellas que muestran posibles relaciones espaciales, tales como partes del cuerpo, lugares y objetos, mostrando así una relación entre fondo y meta, origen o solo locativa (p. 65). Posteriormente, analiza también los segmentos prepositivos como parte de una amalgama, concluyendo que los niños usan estrategias diversas de incorporación, identificación y segmentación y no parecen existir combinaciones fijas, sino más bien construcciones individuales que presentan restricciones específicas en su colocación (p. 79).

Otro de los estudios que se acerca a nuestro objeto y sujetos de estudio es el realizado por Claudia Ortiz Alvis (2009), quien se interesa por las expresiones del espacio en niños de 4 a 10 años, esta investigación forma parte de los pocos estudios experimentales del español que tienen por objetivo describir la forma en la que se expresa el espacio durante el proceso de adquisición de la lengua. Parte del interés en este tipo de expresiones gira en torno a su origen, si se puede explicar su surgimiento a partir del desarrollo cognitivo y cómo influyen las estructuras de las lenguas (p. 5). Según la autora, es importante estudiar estos contenidos semánticos en niños debido a que “la forma en que un niño resuelve la tarea de expresar la localización de un objeto nos proporciona información acerca de la manera en que éste va construyendo su representación del mundo” (Ortiz, 2009, p. 4), aspecto en el que estamos de acuerdo. Entre las conclusiones a las que llega la autora encontramos aquella que confirma la teoría de Piaget e Inhelder (1947) sobre la construcción de los niños sobre su concepción del espacio. Ortiz (2009) concuerda con los autores y señala que:

Va desde su percepción topológica caracterizada por relaciones simples de proximidad, separación, orden, inclusión y continuidad, pasando por la elaboración de relaciones proyectivas y la capacidad de trasladar una dirección a lo largo de una línea, hasta la representación de un espacio euclidiano en el cual se ha edificado un sistema relacional capaz de concebir perspectivas y en el cual el sujeto es capaz de realizar operaciones complejas tales la como rotación imaginaria de posiciones ajenas y propias a partir de un punto de referencia cualquiera. (p. 55)

Como asegura la autora, conforme el niño interactúa adquiere la capacidad de relacionarse con los objetos de maneras distintas ocasionando que exprese lingüísticamente estas relaciones de eje horizontal frontal y horizontal lateral, en los que se centra el experimento de Ortiz (2009).

Gabriela Calderón Guerrero y Lidia Lozada Nava (2020) presentan un trabajo sobre la expresión del espacio en niños de tres edades distintas: grupo 1 (9-10 años), grupo 2 (11-12 años) y grupo 3 (13-14 años). El trabajo pretende aportar a los estudios de lenguaje y cognición algunas aproximaciones sobre la conceptualización del espacio en términos del *egocentrismo cognoscitivo* y la forma en que se desarrollan estas nociones a partir de sistemas de referencia en procesos deícticos. El estudio fue realizado en 60 niños y adolescentes mexicanos a los que se les pidió describir a otra persona la localización espacial de diferentes

objetos. Como vemos, las edades antes mencionadas coinciden con las de la presente investigación y nos permite reconocer que no solo es importante estudiar las nociones espaciales durante el proceso de adquisición, sino que también es importante encontrar las particularidades en el proceso de desarrollo de estas categorías. Una de las conclusiones a la que llegan las autoras nos permite conocer lo siguiente:

[...] al menos con la población estudiada y de acuerdo con la idea de que las expresiones lingüísticas locativas dan cuenta de la conceptualización espacial de los sujetos (Lurcat, 1979; Dasen *et al.*, 2009), los participantes del grupo 3 mostraron una conceptualización espacial más evolucionada que los participantes de los otros dos grupos, ya que lograron emplear expresiones complejas como base de sus descripciones (utilización de deícticos tanto de sistemas con coordenadas como de sistemas sin coordenadas) (Calderón y Lozada, 2020, p. 86).

Estas afirmaciones nos ayudan a entender no solo que la relación deíctica se desarrolla después de la inherente, como lo asegura Svorou (1994, p. 119), sino que en las primeras edades existe una tendencia a tener referencias egocéntricas a partir del niño, aspecto que también señala Svorou (1994, p. 119) y que abordaremos en el apartado 2.3.

2.3 Estudios sobre la adquisición de morfemas espaciales en otras Lenguas de México

Los estudios realizados sobre la conceptualización y expresión espacial, en términos de adquisición, son más escasos en lenguas indígenas. Las aportaciones sobre esta línea de investigación se han realizado principalmente en lenguas europeas y parece presentar cierta homogeneidad (De León, 2001, p. 99). En esta investigación consideramos pertinente presentar algunos estudios sobre el tema de la adquisición de morfemas espaciales en lenguas indígenas habladas en México para esbozar las aproximaciones con las que se han abordado estas investigaciones.

El primer estudio, elaborado por la autora Lourdes de León Pasquel (2001), es de la lengua maya tzotzil de Zinacantán. En este trabajo, la autora realiza un esquema por etapas de lo que se ha establecido sobre el aprendizaje de conceptos espaciales:

PREDICCIÓN I: CONCEPTO ESPACIAL A TÉRMINO ESPACIAL

Etapas I: (primeras palabras) 1-2 años

- Movimiento
- Gravedad/ trayectoria vertical
- Representación topológica: soporte, contenido/interioridad

Etapas II: Representación proyectiva: proyección de coordenadas desde el centro corporal

- 2-5 años: ‘frente’ / ‘atrás’
- 10-12 años: ‘izquierda’ / ‘derecha’

(De León, 2001, p. 106)

Una de las diferencias que presenta Lourdes de León (2001), entre los recursos que tiene el tzotzil y el inglés, es que este último tiene preposiciones que establecen trayectoria ‘pura’; por otro lado, el tzotzil codifica esta noción en verbos y direccionales de movimiento, dos sustantivos relacionales y una sola preposición (p. 108). El análisis del corpus de la autora señala que “La riqueza del detalle que aporta la semántica tzotzil sugiere que la lengua provee nociones espaciales complejas que se aprenden desde la etapa de una palabra” (p. 110). La autora señala lo anterior debido a que las nociones como gravedad, soporte, contenido/interioridad son utilizadas en las primeras etapas del vocabulario del tzotzil en raíces verbales.

Otro ejemplo de este tipo de estudios es el trabajo realizado por Paula Gómez López (2008) sobre la lengua wixárika, en cuyo análisis reconoce la importancia de considerar las características propias de cada lengua en el proceso de adquisición. En esta investigación la autora describe el proceso de desarrollo, principalmente en etapas tempranas, de los prefijos verbales espaciales en esta lengua y se centra en el desarrollo de la polisemia. Además de esta descripción, la autora realiza una categorización de los significados y funciones de los prerradicales verbales abordándolos desde los aspectos semánticos y morfosintácticos que implican su aparición (p. 10).

Los resultados muestran que la propuesta de Svorou (1994) sobre el orden de desarrollo de los significados: DIR (direccional) > LOC (locativos) se cumple en gran medida: “Los resultados parecen confirmar la primera hipótesis (Svorou, 1994). Con excepción del prefijo ye-, todos desarrollan antes el significado direccional que el significado locativo” (Gómez, 2008, p. 282).

Por último, nos parece relevante mencionar algunos trabajos dirigidos por Lourdes de León Pasquel con el mismo enfoque en morfemas espaciales en lenguas de México, como el totonaco de Olintla, Puebla y el totonaco de Santa Ana, Chumatlán, Veracruz. El primero es realizado por Jorge Tino Antonio (2005), en dicho trabajo se analizan los verbos de postura corporal con función locativa a partir de la teoría de Levinson (2001) de los marcos de referencia. En el segundo, Faustino Montes Castañeda (2014) se interesa por la adquisición en términos semánticos de raíces topológicas de contacto y separación poner (se) y quitar(se) prendas de vestir. Otro trabajo de investigación también dirigido por Lourdes de León Pasquel es el realizado por Tsitsiki Hernández Estrada (2022) sobre la adquisición de morfemas espaciales en p’urhépecha. La autora identifica los patrones y tendencias en el uso de sufijos que refieren al espacio en el habla infantil. Como parte de algunas conclusiones, la autora señala que: “Los resultados obtenidos de la interacción espontánea revelan una correspondencia estrecha entre el input directo y el indirecto y las producciones infantiles” (Hernández Estrada, 2022, p. 130). La metodología con la que la autora recopila su corpus comprende tres etapas en las que utiliza diversos materiales audiovisuales para obtener construcciones lingüísticas producidas por niños (p. 20).

3 Marco teórico

3.1 Conceptualización del espacio en las lenguas

3.1.1 Categorías para analizar la expresión lingüística del espacio

Patrones de lexicalización y lenguas de marco verbal y satelital: Leonard Talmy (1985)

Leonard Talmy (1985) realizó propuestas para analizar la expresión del espacio en las lenguas. La primera propuesta hace referencia a los patrones de lexicalización que siguen las lenguas para expresar nociones espaciales. A partir de esta clasificación podemos identificar si esos patrones son tipológicos o universales (p. 56). La segunda hace referencia al tipo de lengua y la forma en la que codifican la información espacial, estas pueden ser lenguas de marco verbal (por medio de su raíz) o de marco satelital (en otras partículas dentro de la oración) (p. 102).

Para poder establecer si un evento presenta movimiento o se mantiene estático, el autor define *Fondo* ('ground') y *Figura* ('figure') a partir de conceptos tomados de la psicología Gestalt, pero con diferente interpretación semántica. La Figura es un objeto en movimiento o conceptualmente con la capacidad de ser movido cuyo camino o posición está en cuestión; el Fondo es un marco de referencia, o un punto de referencia estático dentro de un marco de referencia, respecto del cual se caracteriza el camino o el lugar de la *Figura* (1985, p. 62). Por lo tanto, un evento en movimiento es el resultado de un objeto (*Figura*) moviéndose o ubicado con respecto a otro objeto (la referencia-objeto: *Fondo*). Aunado a estos elementos, es necesario considerar la *Trayectoria* ('Path'), que hace referencia al camino que se sigue o sitio ocupado por el objeto. El *Movimiento* ('Motion') se refiere por sí solo al movimiento o a la localización en el evento (p. 61).

Una vez descritos estos conceptos, Talmy (1985) señala que el proceso de lexicalización del espacio involucra dos aspectos: (1) un componente con un significado particular asociado, de manera regular, a (2) un morfema específico. Partiendo de esta premisa, Talmy analiza al verbo como categoría de clase abierta; y al elemento satélite como una clase cerrada (p. 59). En el caso del verbo, Talmy señala tres patrones en lenguas que combinan el verbo con nociones espaciales:

Movimiento + Manera/Causa

En este patrón podemos identificar que en el verbo se expresa el Movimiento y la manera o causa. Esta clasificación está conformada por el inglés, el chino y las lenguas indoeuropeas (a excepción de las romances) (Talmy, 1985, p. 63):

- a. *The lamp stood/leaned on the table.*
- b. *The rope hung across the canyon from two hooks.*
- c. *The rock slid/rolled/bounced down the hill.*
- d. *The smoke swirled/squeezed.*

Movimiento + Trayectoria

Este patrón combina el *Movimiento* y la *Trayectoria* en el verbo. El español es una lengua que puede expresar ambas nociones. Para ejemplificar lo anterior, el autor presenta las siguientes oraciones (Talmy, 1985, p. 69):

- a. La botella *entró* a la cueva
- b. La botella *salió* de la cueva
- c. La botella *pasó* por la piedra

Movimiento + Figura

En esta clasificación podemos encontrar el *Movimiento* y la *Figura* expresada en el verbo. El inglés tiene algunos verbos como: *to rain* o *to spit* (p. 72). Lenguas como el Atsugewi también forman parte de este patrón (Talmy, 1985, p. 73).

La segunda clasificación que propone Talmy (1991, p. 486), como mencionamos al inicio, se divide en las lenguas que expresan la información espacial en el verbo o mediante satélites. La primera se denomina *lenguas de marco verbal*, como el japonés, tamil, polinesio, mayas, bantúes y romances. La segunda, *lenguas de marco satelital*, comprende la mayoría de las lenguas indoeuropeas (menos las romances), el chino, ojibwa, warlpiri, etcétera.

Marcos de referencia: Levinson y Wilkins (2006)

Levinson y Wilkins (2006) proponen otras categorías para el análisis relacionadas con la expresión del espacio, los llamados *marcos de referencia* (p. 20).

La forma en la que los seres humanos adquirimos y conceptualizamos las nociones espaciales es estudiada desde diferentes disciplinas. Levinson y Wilkins (2006) aseguran que el humano no es una especie fundamentalmente especial por la forma en la que se orienta en el espacio en comparación a otras especies como las abejas o las ballenas (p. 1). Una de las directrices en la que se estudia esta conceptualización está relacionada con los universales lingüísticos. Los autores aseguran que “where we have linguistic universals, the correlation may be presumed to be driven by cognitive universals. But where we have cultural divergences, language may not so much reflect underlying cognition, as actively drive it” (Levinson y Wilkins, 2006, p. 1). Para lo anterior, se han realizado investigaciones en diferentes lenguas del mundo, con diferentes culturas, y se ha concluido de manera general que la forma en las que se conceptualizan estas nociones es variable; esto se ve reflejado en las lenguas ya que emplean diferentes sistemas gramaticales y léxicos distintos.

Para llegar a estas aproximaciones, Levinson y Wilkins (2006) recopilaron diferentes investigaciones que describen lenguas de los cinco continentes y son de carácter aislante, aglutinante y polisintético (p. 6). La forma en la que se ha recopilado esta información es a partir de diferentes estímulos que ayudan al investigador a obtener datos precisos de la expresión del espacio. Levinson y Wilkins (2006) señalan al menos los siguientes, siendo estos también los más recurrentes en los estudios de nociones espaciales: (1) *Libro de imágenes de la serie Topology*, (2) *El juego del espacio del hombre y el árbol*, (3) *El cuento de la rana*, entre otras.

En la primera situación, se le pregunta al nativo *¿Dónde está el objeto X?* Y se le muestran diversos objetos que están en las imágenes. A partir de las respuestas, el investigador puede identificar el fondo y la figura de lo dicho por el informante (p. 9). En la segunda situación, dos informantes nativos realizan una tarea de emparejamiento (*matching*) de hombres y árboles para identificar las diferentes posiciones que se establecen en el margen de referencia (p. 11). El tercer estímulo es la historia de la rana: “Frog, where are you?”. Según Levinson y Wilkins (2006) esta historia se ha usado para mostrar los patrones de movimiento en diferentes lenguas. Dicho material se ha usado también por Berman y Slobin

(1994) para describir el desarrollo de las habilidades narrativas de los niños. Esta actividad consistía en presentar a los niños la historia para que eventualmente ellos la narraran mientras veían las imágenes de nuevo. Berman y Slobin (1994) reconocen las fortalezas y debilidades que podría tener esta prueba. Por un lado, se reconoce que no en todas las culturas los libros ilustrados no tienen vigencia y en ocasiones no pueden obtener narraciones directas (p. 13). Sin embargo, se reconoce que, debido a que este trabajo se ha utilizado en más de cuarenta lenguas diferentes, hace que sea un punto de comparación inestimable (p. 13). En la presente investigación se utiliza también el cuento “*Frog, Where are you?*” como estímulo para la producción de las narraciones.

Levinson y Wilkins (2006) señalan que cuando un objeto figurado se aleja en el espacio de un objeto terrestre o punto de referencia relevante es necesario especificar una dirección o ángulo en relación con el punto de referencia en el que se puede encontrar la figura (p. 20). Para lo anterior clasifican tres tipos de marcos de referencia: *marco de referencia intrínseco*, *marco de referencia relativo* y *marco de referencia absoluto*.

Marco de referencia intrínseco

En el *marco de referencia intrínseco* se requiere algún tipo de segmentación del objeto (o punto de referencia) en facetas nombradas (*named facets*) (por ejemplo: al frente – atrás de – a la derecha de - a la izquierda de). A partir de estas facetas nombradas se pueden proyectar los dominios de búsqueda (Levinson y Wilkins, 2006, p. 20). Se le llama *intrínseco* a este marco de referencia porque se basa en la asignación previa de partes y facetas inherentes a los objetos (p. 4). Los autores aseguran que todas las lenguas ofrecen al menos algunas de estas segmentaciones y casi todas son utilizadas en las descripciones espaciales. Como ejemplo de la mezcla de criterios complejos para esta asignación señalan el inglés y el holandés: la parte delantera de una camioneta es la dirección en la que se mueve, la parte de adelante de una televisión de acuerdo con el lado desde el cual se mira, la parte de delante de un edificio se asigna con respecto al lado por el que se entra a este. Por lo tanto, los criterios incluyen la orientación canónica del objeto, la orientación funcional, la dirección normal del movimiento, la orientación característica del usuario, etc.; sin embargo, lenguas como el tzeltal prefieren casi exclusivamente la geometría interna del objeto de fondo a partir de sus ejes más largos y las formas de los lados. El tzeltal, a diferencia de otras lenguas, ignora en

gran medida la orientación con respecto a lo vertical, mientras que para muchas es esencial (p. 21).

Marco de referencia relativo

El *marco de referencia relativo* implica un mapeo (o proyección) desde los propios ejes del observador (delante, detrás, izquierda, derecha) hacia el objeto de fondo, de esta forma se puede decir: *El gato está delante del árbol* por medio de la deducción de un frente para el árbol a partir del frente del observador. En este ejemplo se asigna la parte de enfrente del árbol como si fuera el interlocutor el que se pusiera de frente (Levinson y Wilkins, 2006, p. 21).

En el trabajo de Claudia Ortiz (2009), revisado previamente, la autora realiza algunas aproximaciones a los marcos de referencia en niños hablantes de español, de entre 4 y 10 años:

Al menos en español, donde es posible basarse en un marco de referencia relativo o uno intrínseco en la localización, las estrategias utilizadas para comunicar la ubicación de alguna cosa varían dependiendo del tipo de objeto que el sujeto utilice como Fondo (orientado o no orientado). El Fondo permite la utilización de ciertos marcos de referencia a su vez delimitados por la lengua que el sujeto habla. Además, el análisis de las respuestas nos indica que al parecer dentro del mismo marco de referencia relativo existen diferentes niveles de complejidad, ya sea como la proyección en línea directa de las coordenadas corporales sobre el objeto o como lo que parecería ser la proyección y además rotación de 180° de dichas coordenadas. (p. 59)

Marco de referencia absoluto

Por último, se presenta el *marco de referencia absoluto*. Levinson y Wilkins (2006) aseguran que el uso cotidiano de la lengua requiere de una orientación fija que esté disponible al instante para todos los miembros de la comunidad (p. 21). En el inglés (de la misma manera que en el español y otras lenguas) tenemos palabras que designan el norte, pero pocas señalan sin esfuerzo su ubicación, tampoco se tiene claridad sobre el límite de la horizontalidad que se considera norte. Sin embargo, hay muchas comunidades en las que estos puntos fijos sí

están bien establecidos y se encuentran disponibles para los hablantes de una lengua. De esta forma, los marcos de referencia relativos pierden relevancia a la hora de expresar dirección y las formas de delante, detrás, izquierda y derecha no son empleadas. Algunas de las formas que sí son empleadas, en términos absolutos pueden ser: la brújula solar, el movimiento sideral, las direcciones del viento, el drenaje de los ríos, las pendientes de las montañas, etcétera (p. 22).

Como mencionamos previamente, la variación también puede estar enfocada en la selección de marco de referencia en cada lengua. Si bien algunas lenguas tienen en su sistema la posibilidad de emplear las tres, la mayoría de las lenguas se conforman con dos marcos en la comunicación cotidiana. De esta forma podemos entender que muchas lenguas utilizan el marco relativo o el absoluto, pero no ambos. Por otro lado, el marco de referencia intrínseco está casi siempre presente, al menos de forma residual y, cuando está presente más de uno, existen restricciones en su uso, como en tzeltal (Levinson y Wilkins, 2006, p. 22).

3.1.2 Polisemia y polifuncionalidad: el caso de las preposiciones

Para poder hablar de todos los significados de las preposiciones, es necesario partir de la noción de que esta categoría gramatical es polisémica. John Lyons (1977) profundizó en los métodos y criterios que suelen usarse para definir los fenómenos de *polisemia* y *homonimia* en la lingüística; sin embargo, reconoce que en la práctica estos criterios objetivos no son siempre decisivos. El autor advierte que uno de los criterios que más se ha extendido sugiere la identificación de la etimología del lexema; y que, si bien este criterio suele ser suficiente para comprobar la homonimia, no siempre es necesario y no siempre es determinante, ya que el hablante nativo suele ignorar la información etimológica del lexema que está usando y aun así realizar una interpretación de este lexema sin se vea afectada por su posible desconocimiento (p. 551).

El segundo criterio que señala Lyons (1977) para la distinción entre *homonimia* y *polisemia* es la vinculación o desvinculación del significado. El autor asegura que este es un criterio relevante, pero también es cuestionable si es la única consideración sincrónica que deba de hacerse. El problema de que uno de los criterios teóricos sea la base de la distinción entre ambos fenómenos recae en el hecho de que la relación de significado de un lexema puede ser cuestión de grado y, de hecho, asegura el autor, es muy poco demostrable que las

intuiciones de los hablantes nativos puedan coincidir lo suficiente como para que este sea un criterio claro (p. 551).

Lyons (1977) presenta ejemplos de lexemas en inglés, sin embargo, ambos fenómenos, tanto la polisemia, como la homonimia pueden ser válidos en otras lenguas como el español. En el caso de la polisemia, podemos observar el análisis que dicho autor realizó con el lexema *mouth* (boca), que suele aparecer en frases como *'the mouth of the river'* (la boca del río/ la desembocadura del río), *'the mouth of the bottle'* (la boca de la botella) y *'don't speak with your mouth full'* (no hables con la boca llena). Según el autor, es esperable que se exprese la idea de que es la misma palabra, debido a que el significado básico o literal hace referencia a “aperture in the face (through which men and animals take food, breathe, emit vocal signals, etc.)” y a través de un proceso de transformación metafórica o extensión figurada se suele emplear la misma palabra para hablar de tipos de aberturas (p. 552). A partir de este ejemplo, Lyons (1977) establece que, si el hablante puede reconocer una conexión metafórica entre los diferentes sentidos de *mouth*, podría tratarse de un lexema polisémico.

En términos generales, el trabajo de Lyons (1977) nos presenta un esbozo de lo difícil que ha sido en la semántica determinar si se puede o si se debe tomar en cuenta las intuiciones del hablante nativo sobre la relación entre los distintos significados para decidir entre ambos fenómenos. Y, por lo tanto, mientras no se demuestre que estas intuiciones se correlacionan con las diferencias empíricas, el lingüista podría no tomar en cuenta este criterio (p. 552).

Otra de las formas de estudiar la polisemia es partiendo de un análisis componencial. La dificultad de este tipo de análisis recae en justificar cómo puede utilizarse esa misma palabra en otros ejemplos igual de claros para así separar las palabras homónimas de las polisémicas (Lyons, 1997, p. 553).

Ahora bien, Lyons (1977) asegura que hay al menos dos formas de resolver esta cuestión metodológica. Una de ellas consiste en la maximización de la homonimia; es decir, asociamos un lexema independiente a un significado distinto, por ejemplo, con el lexema *mouth* (*'mouth'*, *'mouth 2'* *'mouth 3'*, etc). Otra forma consiste en definir el lexema solo a partir de sus formas asociadas y su función sintáctica. Si se recurre al primer método, según el autor, encontraremos más entradas de las que hay en un diccionario y se añadiría probablemente información fonológica y gramatical (p. 554).

Sobre el término de *polisemia*, Lyons (1997) señala que “la polisemia («significado múltiple») es una propiedad de lexemas únicos” (p. 85). Por otro lado, la *homonimia* se entiende como palabras diferentes que se presentan de la misma forma (1997, p. 82). Para ello, señala que hay dos tipos de *homónimos*: *absolutos* y *parciales*. Aquellos que son absolutos deben cumplir tres condiciones: “(i) tendrán significados no relacionados entre sí, (ii) todas sus formas han de ser idénticas; (iii) las formas idénticas han de ser gramaticalmente equivalentes” (p. 82), como *banco* o *llama*. Por otro lado, la *homonimia parcial* hace referencia a los casos en los que “(a) hay identidad de (como mínimo) una forma y (b) se satisfacen una o dos pero no las tres condiciones mencionadas”, como en el caso de los verbos *poder* y *podar*, cuyas formas conjugadas corresponden a *podemos* y *podéis* (1997, p. 82).

Lyons (1997) señala que en los análisis semánticos es relevante conocer el grado de equivalencia gramatical entre los homónimos, ya sean parciales o absolutos debido a que esto nos proporciona mayor conocimiento sobre la posible existencia de ambigüedad y el grado en el que se presentaría (p. 83).

Paula Gómez (2002) realizó un estudio sobre las distintas formas en las que se puede elaborar un análisis de variación semántica y funcional. En dicho trabajo, presenta algunas discusiones en torno a los términos de *significado*, *polisemia*, *homonimia* y *vaguedad* de autores como E. Coseriu (1981), Pottier Navarro (1991) y Taylor (1989), quienes establecieron algunas bases para el análisis de variación semántica (p. 73). Asimismo, la autora presenta un esquema que permite identificar los enfoques y niveles categoriales de los que se han servido diversos semánticos para resolver lo relacionado a los términos previamente expuestos:

Tabla 1. Distintas soluciones al análisis de la variación semántica (Gómez 2002, p. 107).

DESCRIPCIÓN en términos de:	ENFOQUE LINGÜÍSTICO	NIVEL CATEGORIAL Y OBJETO DE ANÁLISIS	AUTORES
Homonimia	Estructural	Léxico: prefijos	Bolinger (1948)
Homonimia	Generativo	Léxico-gramatical: preposiciones	Rauh (1991)
Significado general	Estructural	gramatical: casos	Jakobson (1936) Hjemslev (1935)
Monosemia significado general		Gramatical: preposiciones	Ruhl (1989)
Polisemia	Estructural	Léxico: preposiciones	Pottier (1993)
Polisemia Rasgos semánticos	Estructural	Léxico: sustantivos	Pottier Navarro (1991)

Polisemia Categoría Prototipo	Cognitivo	Léxico-gramatical: Preposiciones	Brugman (1983) Lindner (1981)
Polisemia Categoría radial	Cognitivo	Léxico-gramatical	Lakoff (1987) Tyler/Evans (1989)
Polisemia Continuo Agent.	Funcional	Léxico-gramatical: Afijos derivativos	Dressler (1986)
Polisemia- polifuncionalidad Continuo de Gram.	Funcional	Léxico-gramatical: Prefijos espaciales afijos gramaticales	Iturrioz <i>et al.</i> (1988); Iturrioz (1990)
Polisemia Proceso de Gram.	Diacrónico	Sintáctico: <i>Estar/andar</i> V-GER	Torres (2001)

A partir de las bases de la semántica clásica, Gómez (2002) señala que una de las dificultades de análisis es la comprobación de la relación entre los significados de una misma unidad léxica. Para ejemplificar lo anterior, la autora presenta todos los significados de la preposición A en el Diccionario de la Real Academia Española en los que señala la falta de jerarquización entre los 13 usos y la falta de relación entre cada acepción (p. 78).

Otra de las formas de análisis que señala Gómez (2002) abarca los estudios enfocados a la *polifuncionalidad* o *plurifuncionalidad* (correspondiente al modelo operacional de UNITYP) en términos léxicos y gramaticales; este fenómeno lingüístico ocurre “cuando los significados de una misma forma pertenecen a distintos *dominios funcionales* (p. 96). Al señalar este tipo de análisis, la autora sugiere ejemplos de la preposición hasta, cuyos significados: a) temporal, b) espacial y c) límite espacial o temporal convergen en las siguientes oraciones: “a) *Nos vemos hasta mañana*, b) *Hasta aquí llegamos*, c) *Hasta este punto, todo está igual*” (p. 96). Cabe señalar que, en investigaciones posteriores, Gómez señala que: “[...] utilizo el término polisemia para referirme tanto a la multiplicidad de significados léxicos como a la multiplicidad de significados de distintos dominios funcionales (*polifuncionalidad*)” (2008, p. 70).

La descripción de los significados de las preposiciones suele presentarse a partir de una lista de acepciones o clasificación según sus características, los semas que comparten o las funciones sintácticas que pueden desempeñar. En el apartado 3.6. Se presentan las propuestas de diversos autores sobre los significados de las preposiciones del español.

Ahora bien, existen trabajos que tienen por objetivo la enseñanza de español como lengua extranjera (LE en adelante), estos parten de la afirmación de que las preposiciones son categorías gramaticales polisémicas. Como parte de este fenómeno, encontramos

investigaciones que analizan el uso de las preposiciones en textos creados por hablantes de noruego que aprenden español como lengua extranjera, mediante un análisis contrastivo, para identificar los errores que cometen (Garzón Osorio, 2012). Asimismo, hay trabajos que revisan la polisemia de las preposiciones *por* y *para* en relación con el espacio y movimiento en la enseñanza de español como LE (Ibarretxe-Antuñano *et al.*, 2017). De igual forma, existen propuestas de enseñanza de las preposiciones *a*, *de*, *por* y *para* a partir de sus significados para estudiantes de español como LE en España y Finlandia (Frago Cañellas, 2021). Añadido a estos trabajos, encontramos propuestas (Zato, 2011; Omori, 2014) que pretenden explicar la polisemia de las preposiciones a partir de la teoría del lexicón generativo de Pustejovsky (1995). También encontramos trabajos realizados a partir de dichas propuestas analizando las preposiciones *con*, *en* y *por* (Saiz Navarro, 2020). Por último, existen análisis que se centran en la producción de errores de omisión, adición y confusión de las preposiciones a partir de la heterogeneidad semántica de esta unidad en estudiantes de español como LE (Perea Siller, 2007).

Otro tipo de estudios sobre la polisemia de preposiciones se realiza a partir de corpus de hablantes nativos. Encontramos descripciones del comportamiento semántico de la preposición *a* a partir de entrevistas orales del español de México (Mendizábal de la Cruz, 2012). Además, localizamos investigaciones sobre la polisemia de las preposiciones *sobre* y *bajo* en eje vertical en el corpus CREA de literatura de Perú, México, Guatemala y España (Domínguez Chenguayen, 2016). Aunado a estos trabajos, encontramos un análisis de tres preposiciones (*hacia*, *desde* y *hasta*) que comparten el significado direccional de trayectoria. A partir del Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México, el Corpus de Monterrey y el Corpus de la Real Academia Española, se establece la conexión entre la trayectoria del espacio físico (concreto) y el espacio del hablante (espacio mental) (Colín Salazar, 2019). De la misma forma, encontramos investigaciones de la polisemia de la preposición *a* en el corpus CREA (Chávez Duran, 2019). Así como de las preposiciones *hasta* y *hacia* en el CREA-oral y en el Corpus Sociolingüístico de la Ciudad de México para identificar las diferencias aspectuales y pragmáticas de las que se sirven los hablantes para expresar diversos significados (Colín Salazar, 2022).

Por último, el estudio de Carlos Ponce (2018) proporcionó una lista de significados y funciones que tienen las preposiciones *por* y *para* en el Corpus de Habla de Michoacán. Con

base en el modelo de UNITYP encontró que la preposición *por* presentaba las siguientes operaciones: *localización, temporalidad, proporción, beneficiario, agente, representación, sustitución, perspectiva, causa y usos lexicalizados* (p. 63). La preposición *para* presentó las siguientes: *localización, temporalidad, cantidad, comparación, destinatario, perspectiva, finalidad y usos lexicalizados* (p. 63).

3.2 Desarrollo diacrónico y ontogenético de los morfemas espaciales

3.2.1 La propuesta de Soteria Svorou (1994)

Parte de la base teórica de nuestro trabajo proviene de lo establecido por Soteria Svorou (1994) quien, en su trabajo *The Grammar of Space*, asegura que podemos asociar la utilización de morfemas espaciales a la capacidad que tenemos como seres humanos de exponernos frecuentemente a situaciones con objetos físicos. Para ello, hace referencia al anclaje deíctico espacio-temporal que nos ayuda a comprender los mensajes lingüísticos que producimos y escuchamos. Para abordar este fenómeno, la autora señala expresiones como *aquí* y *allá*, para hablar de los tipos de mensajes y el tipo de explicitud con respecto a la intención comunicativa del hablante (p. 6). La autora asegura, como vemos, que nuestro sistema de creencias y, por lo tanto, la base de nuestro lenguaje se conforma por nuestras experiencias cotidianas con el mundo físico y nuestro entorno cultural; pensamos y razonamos el mundo utilizando esta lengua, de manera que revelan la dependencia con nuestras creencias.

Según Svorou (1994) en las lenguas se utiliza relativamente un número pequeño de elementos para expresar el espacio, para abarcar a todos estos, la autora designa el nombre de *spacial grams*. Estas unidades interactúan con el resto de los elementos de la lengua y les proporcionan estructura y organización; por lo tanto, reflejan también la organización del pensamiento del ser humano, es por ello por lo que también debemos hablar del significado de estos elementos y no sólo de su función (p. 31). Para lo anterior, la autora asegura que:

I assume that the semantic content of spatial grams is structured by the relation between the morphosyntactic and phonological conventions of a particular language and the human experience of spatial arrangements of entities. A theory of meaning of spatial grams will have to specify that relation, providing a description of its structure and the mechanisms that motivate that structure. (p. 32)

Con respecto al carácter *polisémico* de estas unidades, Svorou (1994) señala que a lo largo del tiempo se han descrito a partir de esquemas con imágenes y estructuras prototípicas de núcleo-periferia (p. 32), además, establece que:

The semantic structure of polysemous spatial grams is neither random nor arbitrary in any sense. There are principles that govern the configuration of senses in that structure. I assume that the semantic structure of spatial grams is motivated by general cognitive mechanisms and cultural beliefs, both in the narrow sense of individual cultures and the broad sense of culture of our species. In fact, these mechanisms are so general that one may claim that they are universal. (Svorou, 1994, p. 32)

La clasificación que Soteria Svorou (1994) realiza sobre los *spacial grams* se divide de acuerdo con su estructura interna y con su interacción con otros elementos. Sobre su estructura interna, la autora señala que las preposiciones, tema de interés de esta investigación, son de carácter *simple* y, por lo tanto, parecen implicar menor complejidad cognitiva (p. 34). Con respecto a su interacción con otros elementos, asegura que pueden estar unidos a otros elementos en diversos grados de fusión morfológica, sintáctica, fonológica o bien, como en el caso de las preposiciones, a partir de su contenido semántico “since the meaning of case markers is different from that of prepositions like "before", I propose that variation in the scope of spatial grams is also dependent upon the individual meaning of the grams” (Svorou, 1994, p. 38).

Por último, uno de los aspectos que la autora señala y que nos sirve para comprender el desarrollo de la polisemia de las preposiciones es la visión diacrónica de los *spacial grams*. Svorou (1994) señala que:

Variation in the form and meaning of spatial grams is not only a possibility but an unavoidable consequence of the evolution of language. [...] Any similarities observed in the comparison of the paths of change of spatial grams across languages would reflect not the nature of a human language (since we would be comparing different ones), not the nature of a culture (since they would be from diverse cultures), but the nature of human cognition as it manifests itself above and beyond specific languages and cultures. (p. 40)

Soteria Svorou (1994) señala que existen paralelismos entre el cambio histórico de las lenguas y la adquisición de la lengua en otros dominios (p. 118). La autora realiza un estudio en 26 lenguas no relacionadas en las que identifica fenómenos similares. A partir del análisis de estos fenómenos, Soteria Svorou (1994) cita a autores como Johnston (1981), Gopnik y Meltzoff (1986), Kuczaj y Maratsos (1975), Bybee y Slobin (1982), entre otros, para

comparar las aportaciones que han hecho con respecto a la adquisición de la lengua desde los primeros meses de edad para plantear una comparación entre los procesos y algunos patrones. Las rutas de gramaticalización de los *spacial grams* que la autora presenta son las siguientes:

1. CUERPO	> OBJETO	> ESPACIO O REGIÓN
2. REFERENCIA INHERENTE	> REFERENCIA DEÍCTICA	
3. MOVIMIENTO	> RELACIÓN ESTÁTICA	
4. ESPACIO	> TIEMPO	

(Gómez López, 2008, p. 96)

Trasladado al proceso de adquisición de la lengua, Svorou (1994) identifica los siguientes fenómenos:

Los objetos antes de la ubicación

El primer fenómeno que presenta es el de *Los objetos antes de las ubicaciones*. Para ello, el primer trabajo que señala es el realizado por Johnston (1981) quien asegura que, en las tareas espaciales no verbales, los niños de 15 a 18 meses presentan un comportamiento que los lleva a inferir que los objetos físicos tienen una existencia independiente y permanente (p. 118). Es a partir de los dos años que construyen relaciones entre los objetos y sus características inherentes. Eventualmente, de los 30 a 40 meses de edad construyen relaciones que no necesariamente se basan en las características del objeto, por el contrario, toman en cuenta los marcos y puntos de referencia (*frames of reference y Landmarks*). Al estar en contacto con los objetos, los niños pueden comenzar a entenderlos como puntos de referencia y relacionarlos con otros, aunque los objetos no estén en contacto (Svorou, 1994, p. 118).

Las aportaciones, por ejemplo, de Gopnik y Meltzoff (1986) muestran que los niños usan la unidad *there* para señalar objetos; progresivamente, usan esta misma palabra para designar el lugar en el que quieren posicionar un objeto que se mueve. A partir de estas primeras expresiones y con mayor tiempo de diferencia, los niños comienzan a usar este deíctico para referirse a objetos inmóviles cuando no existe un movimiento de por medio (Svorou, 1994, p. 118).

Las observaciones de Kuczaj y Maratsos (1975), que nos remiten más a la corporalidad de los niños, demuestran que, en términos de comprensión, los niños comprenden primero las nociones de *front* y *back* con respecto a las partes de sus propios cuerpos y con los objetos que no pueden moverse (Svorou, 1994, p. 119). Es posterior a esta primera aproximación que los niños pudieran situar objetos adelante o atrás con respecto a otros objetos. A partir de estas afirmaciones, Soteria Svorou (1994) asegura que la direccionalidad en términos cognitivos y lingüísticos es similar a la trayectoria de los términos para referir el espacio, ya que esta trayectoria comienza desde la referencia de partes del cuerpo y las partes de los objetos hasta ubicaciones y regiones que están asociadas con esas partes (p. 119).

El egocentrismo

Otro de los fenómenos que ocurren dentro de la ontogénesis es entendido a partir del *egocentrismo del niño*. La capacidad de entender al objeto como el centro es posterior al momento en el que los niños se entienden como el centro de todo (Svorou, 1994, p. 119). Como mencionamos previamente, Kuczaj and Maratsos (1975) muestran evidencia de esto en su estudio al señalar que los niños entienden las nociones de *front* y *back* primero con respecto a su cuerpo, después, con otros objetos familiares, animales, otros seres humanos y juguetes y es hasta después de comprender las nociones en estos objetos que pueden hacerlo en otros objetos nuevos en su experiencia. Sin embargo, como mencionan Gopnik y Meltzoff (1986), durante todo el proceso previo a la identificación de partes de estos objetos, el egocentrismo del niño está latente en otras nociones. Los niños a los que observaron Gopnik y Meltzoff (1986) usaban las formas de *up/down*, *in/out* y *on/off* para la petición de subir y bajar ellos mismos. Eventualmente, la usaron para cuando hacían que un objeto se moviera hacia adentro o afuera de contenedores o bien, para la unión o separación de un idioma. Después, los niños podían hacer estas mismas asociaciones, pero en relaciones espaciales entre objetos (Svorou, 1994, p. 119). En el inglés antiguo el registro del uso de las preposiciones *before* y *behind* hacían referencia a seres humanos codificados con pronombres personales: *beforan him*, *behindan him* (Svorou, 1994, p. 119).

Referencia inherente antes de Referencia deíctica

El siguiente fenómeno del que presenta paralelismos es el de *Referencia inherente antes de Referencia deíctica*. Para demostrar este paralelismo refiere a los autores Johnston (1981, 1984) y Kuczaj and Maratsos (1975), quienes describen que los niños logran entender primero las configuraciones espaciales en las que la ubicación del objeto es determinada por sus propiedades inherentes antes de que sean capaces de comprender tales ubicaciones con referencia a relaciones entre ellos y los objetos que están involucrados (Svorou, 1994, p. 119). Ahora bien, el grado de paralelismo con el que se enfrenta el proceso ontogenético en términos diacríticos según Soteria Svorou radica en “the precedence of the uses of spatial terms in which inherent reference frames are inferred over their uses with deictic interpretation” (1994, p. 119).

El movimiento antes de las relaciones estáticas

Otro proceso es *El movimiento antes de las relaciones estáticas*. Según los hallazgos de Gopnik y Meltzoff (1986), mencionados por la autora, existe la producción espontánea de los niños en las formas ‘there, up, down, in, out, on, off’. Se observó que estas formas fueron empleadas en situaciones en las que existía movimiento, específicamente cuando los niños movían o hacían que se movieran objetos a lugares determinados. Eso sucedía antes de que utilizaran los términos para referirse a lugares estáticos. Ahora bien, con respecto al inglés antiguo, el registro que se tiene de *before* y *behind* es como adverbios que describían situaciones de movimiento y, más tarde, como preposiciones que aludían a usos estáticos. El ejemplo que se presenta de Beowulf (1000:1412)27 es el siguiente (Svorou, 1994, p. 120):

(27) *Hē fēara sum beforan gengde wīsra monna*

'With a few wise counsellors the king rode ahead to search out the way'

Las relaciones espaciales antes de las relaciones temporales

Por último, el paralelismo que hace referencia a *Las relaciones espaciales antes de las relaciones temporales* es abordado por Svorou (1994) a partir de dos premisas. La primera se refiere a que los niños adquieren primero conceptos espaciales antes de razonar sobre el orden temporal; la segunda, que también ha sido estudiada por Traugott (1975) y Lakoff y Johnson (1980) se refiere a la base espacial de los conceptos temporales. El paralelismo en este fenómeno, por ende, existe en tanto que la lengua es un sistema, ya que puede interactuar

con el tiempo de una forma coherente y basada en principios. Los eventos se desarrollan desde cero hasta convertirse en un sistema (la adquisición de la lengua) y evolucionando de una etapa a otra (cambio lingüístico) (p. 120).

3.2.2 La propuesta de Holger Diessel (2011)

Otro autor que aborda el paralelismo entre el desarrollo diacrónico y el ontogenético es H. Diessel (2011). El autor realiza un estudio que compara la evolución diacrónica de los marcadores gramaticales con el desarrollo en el lenguaje infantil. En dicho estudio se demuestra que la gramaticalización y la adquisición de la primera lengua implican a menudo los mismos cambios semánticos.

Como primer elemento, el autor señala que en ambos desarrollos los significados gramaticales abstractos suelen derivar de significados más concretos, además, sustenta que los desarrollos semánticos son paralelos tanto en la gramaticalización como en la adquisición de la lengua porque la diacronía y la ontogenia implican los mismos mecanismos de categorización (p. 1). H. Diessel presenta diversos casos de gramaticalización de marcadores gramaticales del inglés, específicamente: adposiciones, auxiliares del tiempo futuro, verbos modales y presente perfecto (2011, p. 2).

Sobre las adposiciones, H. Diessel (2011) señala que históricamente son derivadas de sustantivos relacionales, verbos seriales y otras expresiones léxicas. Ejemplo de esto es cuando en algunas lenguas estas adposiciones se derivan de partes del cuerpo: “ ‘head’ (‘on’), ‘belly’ (‘in’), or ‘buttock’ (‘under’)” (p. 3).

Una de las primeras diferencias entre el proceso diacrónico y ontogenético que reconoce H. Diessel (2011) es que, a diferencia de la evolución diacrónica, el desarrollo ontogenético no se origina a partir de expresiones léxicas, el autor asegura que no existen pruebas de que las primeras producciones de adposiciones de niños sean derivaciones de sustantivos o verbos (p. 2). Sin embargo, sí hay ciertos paralelismos en el plano diacrónico y ontogenético dentro de la evolución semántica de estas adposiciones. Por ejemplo, las adposiciones pueden denotar conceptos semánticos de espacio, tiempo, causalidad, etc. Este fenómeno sí puede ser comprobable a partir de las pruebas que presenta el autor con respecto a que el sentido espacial es el significado más básico del que históricamente se pueden derivar

los demás sentidos (p. 2). El espacio parece ser la base semántica en la ruta de desarrollo de otros significados, al igual que en el lenguaje infantil.

Según H. Diessel (2011) las primeras preposiciones que los niños producen tienen usualmente un significado espacial “the earliest prepositions that English-speaking children produce have usually a spatial meaning” (p. 2). El ejemplo que subyace de esta afirmación es el caso de *from*. A partir de los datos de niños angloparlantes, se encontró que la preposición *from* es usada con significados principalmente espaciales y temporales, pero también puede marcar agente oblicuo del verbo *get* (p. 2):

- | | |
|---|----------|
| (2) That vase comes <i>from</i> Lugano. | spatial |
| (3) From World War II on, their fortune failed. | temporal |
| (4) He got a book <i>from</i> Jill. | agent |

Ahora bien, en el inglés antiguo, la preposición *from* aparece en contextos más diversos, no solo indican espacio, tiempo y agentes animados, sino fuerzas naturales como la lluvia y el viento, denotando una *noción de fuente* general (Diessel, 2011, p. 2). Según H. Diessel (2011) esta misma noción parece tener un rol importante en el desarrollo ontogenético puesto que esta preposición *from* se usa para conceptos espaciales, temporales y otros similares a los del inglés antiguo:

- | | |
|--|--------------------|
| (5) This fall down <i>from</i> me. | animate instigator |
| (6) Look at that knocked down tree <i>from</i> the wind. | natural force |

Además, estos usos pueden extenderse a causas abstractas, instrumentos y poseedores (Diessel, 2011, p. 3):

- | | |
|--|------------|
| (7) I am tired <i>from</i> my games. | cause |
| (8) I drew the lines <i>from</i> the pencil. | Instrument |
| (9) That's a finger <i>from</i> him. | possessor |

Noción de espacio antes que nociones de tiempo

Otro de los aspectos que revisa Diessel (2011, p. 3) es la noción de espacio a tiempo que se configura en el auxiliar de futuro *go*. Este verbo de movimiento en su construcción de origen expresa un evento en movimiento, este evento implica un agente y una frase preposicional alativa (*allative prepositional phrase*) que designa el objeto (físico) en movimiento. En este

caso podemos observar un cambio semántico a partir de la metáfora de la actividad de *go*. La transformación diacrónica se originó a partir de una estructura de dos cláusulas, en la primera se denota el evento en movimiento y en la segunda se presenta un infinitivo que tiene un objetivo metafórico. Eventualmente, ya no se perciben como actividades independientes. En el desarrollo ontogenético, por otro lado, el proceso ocurre de manera similar. A partir del estudio de Schmidtke-Bode (2009), Diessel (2011) señala que los primeros enunciados que usan los niños de dos años con *go*, con un significado implícito de futuro marcan acontecimientos de movimientos combinados con otra actividad (movimiento-propósito), por ejemplo:

(11)

Child: *Going wash* a hands.

Comment: [Child goes into the kitchen to wash a towel]

Diessel (2011) señala que los paralelismos ocurren únicamente en rasgos semánticos y pragmáticos, los morfosintácticos y fonológicos se presentan de manera diferente (p. 4). Es importante resaltar lo que establece el autor: con esta descripción no se asegura que la adquisición de la lengua proviene de la evolución diacrónica de la gramática, así como tampoco se establece que la gramaticalización ocurre a partir de los cambios del lenguaje infantil. No obstante, estos fenómenos suceden de manera paralela en al menos los planos semánticos y pragmáticos (p. 4).

Para describir el proceso ontogenético que tiene como origen la noción espacial, el autor realiza una descripción de las líneas de gramaticalización, dejando en claro, como mencionamos ya, que no todos los fenómenos gramaticales siguen esta misma ruta conceptual de adquisición y cambio diacrónico:

(i) espacio > tiempo

(ii) movimiento > futuro

(iii) modalidad deóntica > modalidad epistémica

(iv) perfecto de estado resultante > perfecto de experiencia/perfecto de continuidad

(Diessel, 2011, p. 7).

Un aspecto importante que señala Diessel (2011, p. 8) es que investigaciones como las de Slobin no toman en cuenta los diferentes aspectos creativos e innovadores que se presentan en el lenguaje infantil.

Podemos concluir, a partir de lo propuesto por Soteria Svorou (1994, p. 120), que sí existen paralelismos entre la conceptualización y expresión del espacio en el plano diacrónico y ontogenético; si bien no suceden de manera total, sí podemos encontrar diversas similitudes en el plano semántico y pragmático (Diessel, 2011, p. 8). Diessel asegura que estos procesos son, en un principio, independientes entre ellos, no parece existir un vínculo directo entre estos (p. 8).

En nuestro estudio evaluaremos las propuestas de estos dos autores, analizando si estas rutas trazadas por ellos se reflejan de alguna manera en nuestros resultados, como se han reflejado en los estudios de adquisición temprana.

3.3 Adquisición de la expresión del espacio en la narración

Ruth Berman y Dan Isaac Slobin (1994) presentan una serie de trabajos enfocados en la narración, en diversas lenguas; sus principales objetivos estaban dirigidos, en un inicio, al estudio del desarrollo de las expresiones temporales en lenguas como el inglés y el hebreo (p. 2). En estos estudios se utiliza como estímulo el cuento del autor Mercer Mayer “*Frog, where are you?*”

Una de las principales razones por la cual la historia de Mercer Mayer (1969) se ha utilizado por más de una década es debido a que dicho recurso ha ayudado a los investigadores a tener mayor control sobre el contenido de la expresión sin determinar la forma (p. 17). El análisis gira en torno a aquellas formas lingüísticas que cumplen un rol fundamental en la construcción de la narrativa. Las categorías funcionales y su expresión formal que fueron tomadas en cuenta en el trabajo de Berman y Slobin (1994) son:

Tabla 2. *Categorías funcionales y su expresión formal (Berman y Slobin, 1994, p. 19).*

Temporalidad: <i>la expresión de la ubicación de los eventos en la línea del tiempo, las relaciones temporales entre eventos y la constitución temporal de los eventos (contour, phase) por medio de: marcación de tiempo/aspecto en verbos, marcación léxica de aspecto (partículas, verbos, adverbios), conjunción temporal y subordinación.</i>
Combinación de eventos: <i>La codificación de componentes de eventos en expresiones relativamente compactas o expandidas por medio de: verbos y satélites (especialmente verbos de movimiento y partículas locativas), frases adposicionales, formas verbales no finitas (participios, gerundios)</i>
Perspectiva: <i>la elección de tópico y foco, foreground y background, relaciones de agente-paciente por medio de alternancia de voz de los verbos (activo, pasivo, medio), variación pragmática del orden de las palabras, formas de referencia (NP, pronombre cero), marcas de tópico.</i>
Conectividad: <i>“knitting the fabric” (entretejer la tela) del discurso narrativo mediante: conjunción y subordinación sintáctica (conjunciones subordinantes, oraciones de relativo), formas verbales no finitas, nominalizaciones, elipsis de tópicos.</i>

Estilo narrativo: *establecer un nivel personal de discurso (por ejemplo, coloquial, crítica, práctico, literario, poético)* por medio de: todos los recursos enumerados anteriormente, además de la elección léxica, la prosodia, el tiempo, etc.

En la presente investigación es de suma relevancia la segunda categoría funcional de ‘Combinación de eventos’ ya que nos interesa la forma en la que se codifica el espacio en las formas preposicionales, específicamente.

Como mencionamos previamente, el material en el que se apoyan los distintos autores para observar todos estos fenómenos lingüísticos, el cuento *Frog, where are you?*, presenta las siguientes características descritas por Berman y Slobin (1994, p. 21):

- (1) Expresiones del contexto temporal y la relación entre los eventos seguidos uno tras otro secuencialmente
- (2) Descripciones de las trayectorias locativas
- (3) La posibilidad de tener diferentes perspectivas de los eventos
- (4) Contiene dos protagonistas de la historia, lo cual permite que se exprese la relación temporal de simultaneidad mientras se habla de eventos que coocurren, así como el mantenimiento y el cambio de referencia de un personaje a otro.

Además de las investigaciones editadas por Berman y Slobin (1994), diversos trabajos han usado este recurso para analizar la narración en diferentes etapas y con diferentes enfoques (Aguilar, 2014; Montes Miró, 2014; Alarcón Neve, 2014; Barriga Villanueva, 2014; Ordoñez, 2014; Parra, 2014; De León 2014; Jackson-Maldonado, Bárcenas Acosta y Alarcón Neve, 2014). En el uso del cuento de Mayer, la tarea que se le ha asignado a los sujetos ha consistido en ver el libro y pedir que cuenten la historia mientras siguen viendo el material. Como nota de esta tarea, los autores señalan que los niños menores de 5 años se enfocaban más en el contenido de las páginas de manera individual o marcos espaciales, que en contar la historia en secuencias extendidas o eventos relacionados (Berman y Slobin, 1994, pp. 22-25).

Aunado a lo anterior, Berman y Slobin (1994) presentan diversos temas guía a considerar para el análisis de las producciones de los niños. Uno de ellos corresponde al desarrollo y señalan lo siguiente:

Development:

THEME: Younger children take fewer expressive options because: (a) cognitively, they cannot conceive of the full range of encodable perspectives; (b) communicatively, they cannot fully assess the listener's viewpoint; and (c) linguistically, they have not mastered the full range of formal devices. (p. 15)

Los autores apuntan a que no es hasta edades escolarizadas en las que algunos niños muestran en sus narraciones que tienen un mejor dominio de las demandas cognitivas, comunicativas y lingüísticas necesarias para narrar un evento (p. 16). Es debido a lo anterior que en esta investigación nuestros informantes se encuentran en etapas escolares de los 6 a los 12 años.

3.4 Adquisición de las preposiciones

Marianne Peronard (1985) realizó una investigación sobre la producción de preposiciones en construcciones adverbiales de tres niños hispanohablantes de entre 1 año, 7 meses hasta los 3 años, 6 meses. La autora descubrió que la polisemia aumentó con la edad, aquellas preposiciones que al inicio tenían solo un significado, progresivamente presentaron más de uno: espacio, instrumento y compañía (p. 95). Las preposiciones que aparecieron en las sesiones fueron: *a, con, de, en, hasta, para, por* y *sin*. Podemos observar en la siguiente tabla el orden de aparición con respecto a las sesiones en las que se realizó la grabación:

Tabla 3. Orden de aparición de preposiciones (Peronard, 1985, p. 102)

<i>Table 2. Order of appearance of prepositions</i>			
Session no.	Patricio	Soledad	Alvaro
1	En, con	Para, de	En, con, a, por
2	-	-	Para, de
3	Para, a	En	-
4	-	-	-
5	-	Con	-
6	-	-	-
7	Por	A	-
8	-	Por	Sin
9	-	-	Hasta
10	-	-	-
14	De	Sin, hasta	-
15	Sin	-	-
16			
17	Sobre	-	-
24	-	-	Desde
27	Hasta	-	-
30	-	Entre	-

Para el análisis, Peronard recurre a diversos autores para identificar los significados de las preposiciones, uno de los cuales es el significado nocional; sin embargo, la autora señala que es muy vago para su uso. Debido a lo anterior, las categorías que consideró para el análisis fueron: *place, manner, time, cause, purpose, company, instrument* (1985, p. 98). Como parte de la discusión final, además de señalar que hubo cierta regularidad en el uso previsto de las

preposiciones, la autora encontró que los niños usaron el mismo número de preposiciones diferentes, expresaron un número muy aproximado de significados por preposición y emplearon la mayor variedad de preposiciones para expresar los significados de lugar y tiempo (p. 107).

Como parte de las observaciones al margen de su tesis inicial, Peronard (1985) descubrió que se puede hablar de una categoría general temprana que contemple: compañía, instrumento y, posiblemente, espacio. Estas categorías (compañía, instrumento y espacio) podrían desarrollar otros significados una vez que el niño pueda asignar personas, objetos y acontecimientos a otras categorías como: punto de referencia (point of reference), acuerdo (agreement) y medio para un fin (means to an end). La autora advierte que estas categorías podrían establecerse más como culturales que directamente perceptivas, por lo que al niño le tomará tiempo aprenderlas (p. 107).

La siguiente tabla muestra los diferentes significados que se desarrollaron de las preposiciones que aparecieron en estas sesiones:

Tabla 4. Orden de aparición de las nociones expresadas por las preposiciones (Tomado de Gómez López, 2008, p.95)

<i>Cuadro 2. Orden de aparición de las nociones expresadas por las preposiciones</i>		
Patricio	Soledad	Alvaro
lugar	lugar	lugar, compañía, instrumento
instrumento	compañía	--
compañía, propósito	instrumento	--
---	propósito	propósito
tiempo	tiempo	manera
manera	manera	tiempo
causa	causa	causa

Hay que señalar que, a diferencia de lo que hacemos en el presente trabajo, Peronard no distingue los significados direccionales o de trayectoria de los de locativo o de lugar, parece que la categoría *Lugar* (place) abarca estos dos significados. Algunos de los ejemplos de las apariciones en el corpus de Peronard (1985) son los siguientes:

- *Llega la niña a la casa* (A. 2;8)
- *E mato con esta pistola* (A. 2;8)
- *Lo trajeron de Mendoza* (A. 3;3)

- *El mío llegó **hasta** allá (A. 3;2)*
- *Pato está nadando **en** agua (S. 2;4)*
- *¿Qué pasó con tu sombra? E vino **para** acá (S. 2;2)*
- *Mira cómo pasa **por** el túnel (P. 3;4)*
- ***Desde** chico (A. 3;6)*

Miquel Serra *et al.* (2000) realizaron un compendio de trabajos enfocados a la adquisición del lenguaje. Para ello, se señala que las preposiciones son categorías gramaticales que podemos dividir en dos tipos: *preposiciones plenas* y *vacías*. Las primeras hacen referencia a aquellas que otorgan un papel semántico y seleccionan al complemento que pretenden regir, creando así sintagmas preposicionales. Por otro lado, se encuentran las vacías, que solo marcan el caso gramatical, este tipo, según el autor, no crea sintagmas preposicionales (p. 371). Añadido a esto, aseguran, a partir de trabajos como el de Hernández-Pina (1984) y Serrat *et al.* (1998), que algunos complementos preposicionales muestran sus primeras apariciones alrededor de los dos años y que el orden de aparición, a partir de los trabajos mencionados, es el siguiente: *en, a, de, para, con, por, hasta, sin, desde, entre* (p. 371).

La autora Maya Hickmann (2004) señala que se sabe muy poco sobre el anclaje espacial en las narrativas discursivas de los niños (p. 146). Sin embargo, la autora presenta evidencia sobre producciones en conversaciones espontáneas en las que no parecen existir parámetros espaciales claros en estas narraciones. Además, asegura que “in general, all of these lines of research suggest that children have difficulties with providing sufficient spatial anchoring in discourse, although no systematic cross-linguistic comparisons are available in this respect” (p. 146). Además, señala que:

Piagetian theory typically assumes that the acquisition of linguistic devices such as referring expressions, spatial prepositions, or temporal-aspectual morphology follows universal and language-independent cognitive stages, determining a variety of children’s concepts (classes of entities, spatial relations, the temporal structure of situations), which underlie particular sequences in their uses and interpretations of these linguistic devices. (Hickmann, 2004, p. 7)

Esto sustenta, por tanto, la propuesta de Soteria Svorou (1994, p. 118) en la que establece una secuencia de adquisición en términos cognitivos. Además, asegura que existe una diferencia entre la forma de aparición de preposiciones según la lengua en la que estén expresados estos morfemas “Thus, prepositions that are seemingly similar across languages need not encompass the same set of spatial relations, for example everything that can be expressed by English on need not or cannot be expressed by French sur” (Svorou, 1994, p. 14).

Maya Hickmann (2001) señala que las preposiciones espaciales forman parte de esta secuencia de adquisición en el niño:

Despite a number of divergent results, most studies have argued that these devices are acquired in a regular and universal order (cf. Reviews in Bowerman 1989, 1996). Depending on the theoretical perspective adopted, such regularities have been interpreted to follow Piagetian stages and/or other principles of sequencing that are linked more specifically to universal semantic properties of the linguistic system (e.g., Clark 1973). (2001, p. 117)

A partir de diversas investigaciones realizadas en otras lenguas, la autora señala que las preposiciones espaciales se adquieren en un orden regular, que de alguna forma refleja las bases sensoriales, motoras y cognitivas de manera universal:

Children then acquire prepositions expressing a relation along the vertical axis, following several developmental steps: before six years they first differentiate these prepositions along the dimension of covering, thereby opposing on and underneath, other relations being rare before four years (e.g. Above is first used like on). (Hickmann, 2004, p. 144)

Entre los estudios sobre la adquisición de las preposiciones en inglés encontramos el realizado por Michael Tomasello (1987). En un estudio de caso, el autor documentó el uso de preposiciones de una niña de dos años cuya lengua materna es el inglés; las primeras oposiciones espaciales que la niña produjo fueron *up-down*, *on-off*, *in-out* y *over-under*, posteriormente, se registró el uso de las preposiciones *with*, *by*, *to*, *for*, *at* y *of* (p. 89). Si bien este es un trabajo realizado en el idioma inglés, es un referente indispensable que aborda la polisemia de las preposiciones, aspecto central en nuestro trabajo. Según el autor, a partir de la teoría establecida por Grimm (1975) y Vorster (1984), este estudio de caso comprueba que

aquellas preposiciones que designan relaciones espaciales son las primeras que se aprenden, en comparación con las que designan otras relaciones (p. 90). Tomasello asegura, por lo demás, que este orden de adquisición parece establecer una ruta para los demás conceptos: “It is also plausible, although there is no direct evidence for this, that this acquisition order can be explained as a more or less direct reflection of the developmental order of the underlying concepts” (1987, p. 90).

The Crosslinguistic Study of Language Acquisition es un trabajo editado por Dan I. Slobin (1985) que recoge una serie de investigaciones sobre la adquisición de lenguas como el inglés, alemán, hebreo, japonés, entre otras. Uno de estos trabajos es el realizado por Judith R. Johnston (1985) quien, en un estudio de adquisición de preposiciones, señala que en el inglés:

Members of certain closed linguistic form classes, e.g. Prepositions, appear to be acquired over a span of years rather than simultaneously as their common syntactic properties might suggest. Moreover, they are acquired in largely consistent orders and at similar ages across children. This protracted and regular course of acquisition may well reflect the gradual emergence of conceptual prerequisites. (p. 33)

Otro punto a destacar es que, en el inglés, la secuencia de adquisición de las preposiciones locativas va de los 2 a los 5 años (Johnston, 1985, p. 35).

Otro estudio que aborda la visión de preposiciones es el de Melissa Bowerman (1985). La autora asegura que las preposiciones locativas no serán aprendidas por los niños hasta que estos no se den cuenta de que los objetos pueden relacionarse espacialmente en diversas formas “we must recognize that the child’s ability to understand and interpret spatial configurations, contingent relations, etc. On a non linguistic basis is *not isomorphic with the ability to categorize these relations in the way required by the language being learned*” (p. 706). Bowerman (1985) asegura que:

We therefore cannot be satisfied with a theory that stops with the observation that meanings in some sense precede the acquisition of the forms that encode them. We need to go beyond this to determine how children work out the principles of semantic categorization that are functional in their language. (p. 706)

Para finalizar, consideramos, al igual que Bowerman (1985), que es necesario realizar estos estudios partiendo desde un enfoque inter-lenguas en el que consideremos las características formales de la lengua, así como su relación con el contexto cultural en el que se desarrollan.

3.5 Fenómenos específicos del desarrollo en etapa escolar

Desde los estudios del innatismo de Noam Chomsky y el cognitivismo de Jean Piaget, se han establecido distintas teorías sobre cómo surge el lenguaje; sin embargo, la investigadora Annette Karmiloff-Smith (1986, p. 456) se ha preguntado ¿qué pasa después de las primeras edades? ¿qué fenómenos específicos ocurren en la etapa escolar? Estas preguntas, que la autora se hizo en 1976, le hicieron darse cuenta de que los trabajos previos establecían que a la edad de 5 años los niños parecían tener el dominio total de aspectos morfosintácticos y léxicos y no era sino hasta después de esa edad que adquirirían el dominio de otros fenómenos como la subordinación oracional (p. 455). Sin embargo, el análisis minucioso de fenómenos morfosintácticos y léxicos específicos le hicieron observar que a los 5 años no ocurre un dominio (*mastery*) lingüístico total como se ha descrito. El caso que la autora revisa es el uso de los determinantes en francés. Y, de hecho, parece que ocurre una reorganización de diferentes fenómenos como la pronominalización o la subordinación a medida que se avanza el desarrollo (p. 456).

Considerar estas afirmaciones de la autora nos permite dar cuenta de que los fenómenos que encontremos con respecto al uso de las preposiciones durante el desarrollo y la etapa escolar serán una representación de esta misma re-organización, puesto que la lengua no es un sistema que se adquiera a través de una serie siempre específica de pasos, sino que, conforme se desarrolla el niño en diferentes entornos y con distintos estímulos, podrá interactuar con las categorías y funciones de la lengua hasta encontrar cuáles piezas combinan con cuáles a través del uso de las mismas.

Karmiloff-Smith (1986) reconoce que esta reorganización puede tomar varios años y será indispensable para el niño enfrentarse a las complejidades que las estructuras lingüísticas tienen por sí mismas (p. 456). Para entender un poco más acerca de esta organización, la autora recopila diferentes aportaciones cognitivas y lingüísticas. En el plano léxico, Sinclair (1967) señalaba que, aunque los niños produjeran frases como *more than*, *less than*, *thicker*, *longer*, no significaba que las comprendieran completamente; a nivel sintáctico, los niños realizan ciertas alteraciones en el orden canónico que podían demostrar que aún existían una falta de dominio (p. 456).

Carol Chomsky (1969), quien trabajó con niños de entre 5 y 10 años, señaló que se suelen adquirir primero las reglas sintácticas que sean más productivas en su lengua. La pronominalización, por otro lado, sería uno de los fenómenos que se dominan completamente después de los 5 años. Posterior a esa edad, la autora también identifica fenómenos como el uso de la voz pasiva, construcciones que invierten el orden temporal de los acontecimientos o las cláusulas relativas (Karmiloff-Smith, 1986, p. 457).

Cabe señalar que Karmiloff-Smith (1986) genera una crítica con respecto a los experimentos que se hacen para entender el desarrollo, ya que es una etapa en la que los niños están experimentando con diferentes formas lingüísticas y eso puede apreciarse en las inconsistencias de los resultados que obtenemos en estas edades. El caso que la misma autora investigó está relacionado con el uso de los determinantes en francés, en él resalta la complejidad que conlleva entender si lo que el niño puede hacer en el experimento es lo que realmente hace en su uso y entendimiento cotidiano, pues los niños pueden ser sensibles a las muchas funciones que tienen algunas categorías lingüísticas (p. 461).

Debido a lo anterior, la autora introduce un aspecto fundamental del desarrollo de la lengua: la *plurifuncionalidad*. Debido a que en muchas lenguas los verbos y determinantes son plurifuncionales, Karmiloff-Smith (1986) determina que hay tres periodos en los que los niños producen de manera distinta los determinantes. En la primera etapa, de los 3 a los 5, se observa que son usados eficazmente, sin embargo, también se puede observar que el determinante *les*, cuya función principal es marcar plural, también es utilizado para referirse al plural de cualquier objeto X. Es decir, *les X* no significaba para los niños “todas las X presentes” sino cualquier cantidad plural de X. Lo mismo ocurrió con el uso de los adjetivos posesivos como *mes* (p. 463). En la segunda etapa, que corresponde a los 5 y 8 años, se presentaron más construcciones agramaticales y marcas redundantes, y, aunque en esta etapa conocían una nueva función (la de totalización en este caso), la expresaron mediante un morfema separado: *tous* y no un morfema como *les* que ya usaban los otros niños para marcar el plural. Mientras los niños de entre 3 y 5 usaban el determinante *les* solo con la función de plural, los de 5 a 8 años usaban *tous* solo con la función de totalización y producían sintagmas como *tous les X* para expresar ambas funciones: pluralidad y totalidad. No es hasta la siguiente etapa, entre los 8 y 12 años, que los morfemas dejan de ser unificionales y pueden ser usados para expresar dos o más nociones. Esto demuestra, además, que es una etapa con

mayor economía lingüística, existen menos formas agramaticales o marcas redundantes y son conscientes de, como señala el siguiente niño de 9 años:

(6) My yellow cars must . . . Euh. The yellow cars must go to the petrol station. [Experimenter asks the child why he changed from *mes* to *les*] It's because 'les' is shorter . . . Well it's not true for the number of letters. But it's just as if . . . I can't quite explain . . . Well. You can say both. 'les' or 'mes'. But if there [points to another parking lot] there were some yellow cars then I would have to say 'mes'; but there aren't any there. So it's better to say '*les voitures jaunes*'. . . Even if they belong to me. (Karmiloff-Smith, 1986, p.466)

Si bien este tipo de experimentos en los que se les pregunta a los niños participantes sobre una forma lingüística en particular pueden variar mucho en resultados, la autora nos permite ver la percepción metalingüística que tienen los niños de esta edad.

El último aspecto que señala Karmiloff-Smith (1986) se refiere al desarrollo del discurso extendido. En ese momento, la autora consideraba que había sido un área descuidada hasta ese momento, pues la psicolingüística se había centrado en la oración como unidad central de análisis y no en el texto completo. Las narraciones de niños de 5 años, que ejemplifica la autora (sobre la historia de un niño y una niña discutiendo por una cubeta), las considera bien construidas, coherentes y cohesivas, y con todos los detalles de la imagen. Parece que no hay errores de léxico, la sintaxis es correcta; sin embargo, al hacer la comparación con la narración de niños de más de 5 años se percata de que, en esta segunda, los niños expresan menos detalles y parece solo un resumen de las actividades que hace el protagonista de la historia (el niño), dejando a la niña (el otro personaje) casi completamente fuera de la historia. Progresivamente, a la edad de 8 y 9 años, construyen una historia con más marcas lingüísticas como frases nominales complejas, pronombres, anáforas, etcétera (Karmiloff-Smith, 1986, p. 471).

Como pudimos observar, este trabajo de Karmiloff-Smith (1986) nos presenta un panorama sumamente relevante para nuestra investigación, ya que incluye la polifuncionalidad (plurifuncionalidad) entre los tres aspectos que analiza (1. Desarrollo cognitivo y lingüístico, 2. Desarrollo funcional y 3. Desarrollo plurifuncional). De esta forma, concluye que se ha demostrado que existe un paso gradual de morfemas unifuncionales, homónimos yuxtapuestos a morfemas plurifuncionales en el desarrollo de las frases

nominales y, posiblemente, también en las frases verbales después de los 5 años (Karmiloff-Smith, 1986, p. 474).

Previamente, en el apartado 3.3, mencionamos los estudios de Ruth A. Berman y Dan I. Slobin (1994) cuyo aporte resulta esencial en los estudios de desarrollo, especialmente en el desarrollo de la narración en niños de diferentes edades. Los autores aseguran que esta se desarrolla en etapas relativamente tempranas (p. 1) y permite identificar diferentes categorías funcionales y su expresión formal (p. 19). Estas categorías: temporalidad, combinación de eventos (expresión espacial), perspectiva, conectividad y estilo narrativo son eje central de análisis para describir el desarrollo lingüístico de los niños. A partir de investigaciones previas, los autores anticipan una serie de fenómenos que esperan encontrar en las expresiones lingüísticas de los niños en el plano narrativo, general y tipológico. Algunas de estas predicciones que realizan con respecto al *plano narrativo* en edades tempranas (3-4 años) son las siguientes: 1) la descripción de los eventos de cada imagen del cuento será a partir de hechos no necesariamente ligados; 2) se espera la presencia de una trama dirigida a un objeto, relaciones secuenciales y, en algunos casos, causales; 3) entre los 5 y 9 años se espera una mejor organización jerárquica en la narración, en la que puedan identificar y delimitar los segmentos como episodios y las acciones que ocurren en estos; 4) en edad escolar se espera que los niños expresen las causas de los acontecimientos de la historia, ya sean emocionales, cognitivos o físicos (p. 33).

En el *desarrollo lingüístico general* dentro de estas expresiones, se espera que: 5) las formas individuales presenten más funciones; 6) se desarrollen nuevas habilidades lingüísticas que permitan el uso flexible del tiempo y aspecto, se distinga *Fondo* y *Figura*, sepan alternar la voz activa y pasiva, alternen el orden de las palabras, identifiquen *Tema* y *Foco*, y produzcan una serie amplia de construcciones sintácticas como oraciones subordinadas; 7) que los textos narrativos presenten una cantidad superior de cláusulas que contengan mayor dependencia sintáctica, por lo tanto, se espera un incremento también de los tipos de conexiones que faciliten el aumento de dichas cláusulas (Berman y Slobin, 1994, p. 33).

Aunado a estas expectativas, los autores señalan la importancia de considerar las diferencias tipológicas de cada lengua, ya que esto significará una forma de expresión del tiempo o espacio distinta durante el desarrollo. El horizonte de expectativas en este sentido

contempla que: 8) habrá diferencias entre los componentes que son obligatorios y gramaticales en el sistema morfológico de una lengua a otra, por ejemplo: aspecto simple y progresivo en inglés, formas perfectivas o imperfectivas en español, todas ellas marcas de aparición temprana; 9) es posible que una vez adquiridas estas formas, los niños se vean estimulados a usar formas más avanzadas a su edad, que las usarán de manera parecida a los adultos; 10) de no existir marcas obligatorias, los niños expresarán diferentes nociones a través de unidades léxicas variadas (p. 33)

En su estudio sobre la expresión del espacio en la narración infantil en tzeltal basada en la historia *Frog Where are You?* P. Brown (2000, p. 70) señala que los resultados de las investigaciones translingüísticas realizadas por el equipo asociado a Berman y Slobin (1994) se muestra que a los 9 años los niños no dominan todavía el estilo narrativo adulto. También encontró que los niños de 8 a 13 años van más allá que los adultos en su estilo de combinar la expresión de POSICIÓN + MOVIMIENTO/TRAYECTORIA (p. 75)

Ahora bien, Rebeca Barriga Villanueva (2002) ha realizado diversos estudios que abordan aspectos específicos en el desarrollo de las narraciones infantiles en español. La autora describe la polifuncionalidad que tienen algunos conectores oracionales. A partir de un corpus recolectado de niños de entre 6 y 11 años encuentra un aumento en los significados que tienen estos conectores (*y, porque, si, ...*) en las narraciones y conversaciones orales analizadas (p. 44). Nosotros partimos de la hipótesis de que existe un fenómeno similar en el caso de las preposiciones. Como indica la autora, a lo largo de su desarrollo los niños crean nuevas estrategias para narrar las experiencias de su entorno (p. 44).

Con respecto a la importancia del incremento de las experiencias del niño conforme se desarrolla, que menciona la autora, por estudios como los de Marianne Peronard (1985) sobre la adquisición de las preposiciones del español, sabemos que los significados aumentan con la edad (1985, p. 105) y que, parte de esos significados, parecen pertenecer a categorías culturales (1985, p. 107), por lo que creemos en esta investigación que los múltiples significados que pueden tener las preposiciones solo podríamos descubrirlos una vez que el niño haya obtenido más experiencias a partir de la interacción en su vida cotidiana. En ese sentido, en la presente investigación nos atrevemos a decir que la forma en la que los padres o cuidadores de los niños intervienen en su día a día tiene un papel fundamental en ese aumento de vocabulario y significados nuevos a partir de las unidades ya conocidas. Esto

justificaría, de alguna forma, que el input que sigue teniendo el niño en etapas posteriores a las de adquisición sean clave en su desarrollo lingüístico.

Retomando a Rebeca Barriga Villanueva (2002), quien asegura que “el niño aprende una nueva forma de organizar la realidad y de conferirle nuevos significados” (p. 46), coincidimos en que esta nueva organización de la realidad y la interacción con su entorno, tanto familiar, como en nuevos espacios escolares dentro y fuera del aula, le permitirían al niño poder expresar ese conocimiento espacial mediante las preposiciones, lo que nos interesa en la presente investigación. Así como asegura la autora, los significados de una unidad lingüística no se adquieren todos al mismo tiempo, sino que el niño se adentra de una manera más profunda conforme crece (p. 46). Nosotros creemos que el desarrollo espacial se ve reflejado en el uso de nuevos significados y nuevas funciones que adquieren las preposiciones dentro de su discurso.

En el plano discursivo, Rebeca Barriga Villanueva (2002) asegura que las narraciones de los niños de 6 años presentan más muletillas y deícticos, a diferencia de los niños de 12 años, que representan mejor las secuencias temporales y temáticas, hay mayor congruencia y un dominio más amplio del lenguaje (p. 84). De esta forma, en nuestra investigación podemos predecir que es posible encontrar descripciones más detallada de lo que ocurre en la historia y que eso propiciará un mayor uso de preposiciones con significados tanto espaciales, como abstractos; es posible también que podamos percibir la reorganización de significados que menciona Karmiloff-Smith (1986, p. 456) a través de la experimentación con el uso del catálogo de preposiciones ya adquiridas.

M. A. Nippold (2006) reconoce que por mucho tiempo se creyó que el lenguaje estaba totalmente desarrollado al momento en el que el niño entraba a la escuela (p. 368), como también lo menciona Karmiloff-Smith (1986, p. 455); sin embargo, se ha comprobado en la actualidad que ocurren muchos fenómenos a lo largo de las etapas escolares que muestran que la lengua se sigue desarrollando. Esto lo podemos explicar a partir de los factores que influyen durante esos años, ya sea el conocimiento metalingüístico que el niño desarrolla dentro de la escuela, aunado a su desarrollo cognitivo y social, la habilidad de leer y el crecimiento de sus experiencias en el mundo (Nippold, 2006, p. 369). A partir de los 6 años, se espera que los niños tengan un inventario amplio de unidades léxicas; además, a los 10 años, este inventario se expande gracias a la nueva habilidad de consumir textos, libros,

revistas, periódicos, etc. (p. 369). Según la autora “is not until late adolescence or even early adulthood that individuals can define abstract nouns in this concise efficient, and informative matter” (p. 369). Es a partir de afirmaciones como estas, que creemos que los significados más abstractos de las preposiciones no serán desarrollados hasta las edades más avanzadas en nuestro corpus de narraciones.

A nivel léxico, Nippold (2004) señala que los niños continúan adquiriendo y desarrollando vocabulario abstracto, frases hechas, metáforas, términos científicos, entre otras unidades (p. 2). Con respecto al nivel sintáctico, la autora asegura que podemos observar el desarrollo lingüístico a través de la producción de construcciones pasivas, oraciones subordinadas, cláusulas relativas, auxiliares, oraciones más largas o, de manera menos frecuente, el uso de conjunciones adverbiales (p. 3). Los fenómenos que señala Nippold requieren el uso de preposiciones, como en el caso de las oraciones pasivas en inglés con la preposición *by* (p. 3). En la presente investigación nos centramos en el uso de las preposiciones como una categoría plurifuncional que desarrollan los niños en etapas escolares y que podemos observar por medio de sus narraciones. Si bien en esta investigación no pretendemos profundizar en las prácticas de los padres para fomentar la lectura en los niños, creemos que es fundamental la cercanía que los niños puedan tener a libros de texto y de otro tipo y a narraciones orales en su entorno que les permitan descubrir y desarrollar nuevas formas de expresarse. Consideramos que a lo largo de los tres grupos escolares revisados (2°, 4° y 6° de primaria) podremos encontrar algunas de las estrategias que les permiten implementar nuevos significados de las preposiciones a partir del 2° grado.

Sobre los fenómenos que podemos observar durante la etapa escolar del desarrollo de la lengua, Clara Ramos Garín (2022) realiza un análisis a partir de la producción de Perífrasis Aspectuales de Fase (PAF) como forma de especialización y complejidad evolutiva en las narraciones de niños de entre 5 y 12 años, aproximadamente. A partir de un enfoque interaccionista, la autora realiza una investigación con dos métodos narrativos: el recuento y la experiencia personal. Para describir el proceso de desarrollo, analiza de manera cualitativa y cuantitativa el uso de las PAF. Según la autora, la complejidad evolutiva desempeña un papel central ya que es una medida de desarrollo que concreta todos los procesos de especialización que se presentan, por ejemplo, al narrar una historia (p. 222).

Las conclusiones a las que llegó Clara Ramos (2022), con respecto a las PAF, señalan una menor complejidad de las PAF **incoativas** (ejemplos de su corpus: *empezó a llorar*, *se puso a festejar*, *se echó a correr* y *salió corriendo*) y las **continuativas** (*estaba leyendo*, *iban comiendo*, *andaba leyendo*, *seguía llorando* *se quedó en la bañera comiendo*), siendo estas las construcciones con más apariciones tempranas; por otro lado, están las **reiterativas** (*volvieron a atropellar* y *volvió a encontrar*), **terminativas** (*dejó de caminar*, *terminó de hacer* y *había pasado*) y **resultativas** (*quedó pegado*, *estaba abandonado*, *terminó aplastado* y *se fue a esconder*), las cuales muestran mayor grado de complejidad, teniendo menor cantidad de apariciones en edades mayores (p. 222). Además de estos dos procesos, se señala una ruta de especialización de las PAF **prospectivas** (*iban a atropellar* y *estaba a punto de caer*), cuyas características las posicionan en medio del proceso de especialización (p. 222).

A partir de los estudios antes presentados, que atienden fenómenos más específicos en los diferentes niveles y componentes de la lengua, reconocemos que el desarrollo no ocurre en todos los aspectos de manera lineal, sino que podremos observar la experimentación de estructuras gramaticales con múltiples funciones y significados a lo largo de las edades. Las conclusiones de estas investigaciones conforman un base indispensable para entender la variación del uso de las preposiciones en cada grado y cada niño, así como la posible reorganización de sus múltiples funciones.

3.6 Las preposiciones en español: funciones y significados

3.6.1 La propuesta de María Luisa López (1970)

Reconocemos que ha existido a lo largo del tiempo un debate acerca de la polifuncionalidad de las preposiciones (López, 1970; Alarcos, 1994; De Bruyne, 1999; RAE, 2010); sin embargo, no siempre se ha hablado de la polisemia de estas unidades. Autores como María Luisa López (1970) realizan, como eje fundamental para su análisis, un recorrido histórico sobre la forma en la que se han estudiado las preposiciones. Luego, señala cuáles han sido algunas estrategias de sistematización elaboradas para entender las funciones y significados de estas preposiciones. Una de las primeras directrices para el análisis consiste en la división entre los planos de *forma* y *función* de estas unidades lingüísticas. Su *función* consiste en relacionar un término A y un término B. Otras unidades, como las conjunciones de

subordinación o ciertos adverbios, presentan una variante combinatoria entre la relación de un término A y un término no B (p. 129).

A partir de la distinción entre los planos de *forma* y *función*, la autora especifica que las preposiciones no tienen únicamente un significado. Estos significados se forman por diversos rasgos pertinentes que pueden representarse *grosso modo* en la lengua. Aunado a estos significados, se pueden adquirir otros significados en el plano discursivo dependiendo del contexto (López, 1970, p. 129).

Asimismo, considera que para el estudio de los significados de las preposiciones debemos tomar en cuenta la diferencia entre el universo dimensional (Espacio y Tiempo) y el universo nocional. De este último universo no hay mayor descripción de su conformación. Según la tesis histórica que señala la autora, el orden de aparición de estos valores sería (1) Espacio, (2) Tiempo y (3) Noción (p. 131). A partir de este conocimiento, la autora señala que podemos argumentar que el significado parte de lo espacial debido a que:

- (1) Las dimensiones espaciales pueden ser separadas, como formas autónomas, por un lado, del tiempo; por otro, de las formas de intuición.
- (2) El tiempo y las restantes intuiciones (las intuiciones llamadas 'modales') pueden ser derivadas del espacio.
- (3) De una manera general, una forma de intuición puede ser derivada de otra. (1970, p. 132)

La siguiente Tabla (5) sintetiza la información de los efectos de sentido (Espacio, Tiempo y Noción) que María Luisa López (1970) describe de cada preposición, así como los ejemplos creados por ella misma para ilustrar su análisis.

Tabla 5. Tabla de elaboración propia a partir de la propuesta de María Luisa López (1970)

Preposición	Efectos de sentido	Ejemplos de María Luisa López (1970)
A (pp. 134-135)	<p>a) Espacio: hacia, en dirección a, lugar puntual</p> <p>b) Tiempo: hasta, al cabo de, tiempo puntual</p> <p>c) Noción: destinado a “si”, coincidencia, manera coincidente</p>	<p>a) Espacio: voy a París</p> <p>b) Tiempo: a los dos días</p> <p>c) Noción: a no ser que</p>
ANTE (p. 140)	<i>Ante</i> y <i>tras</i> : límite orientado. Una posición delante supone una posición detrás.	<p>a) Espacio: ante la puerta</p> <p>b) Tiempo: antes de decirlo</p>

		c) Noción: <i>ante tal proyecto</i>
BAJO (pp. 141-142)	<i>Bajo y sobre:</i> límite orientado, pero de abajo a arriba.	a) Espacial: <i>bajo la mesa</i>
CON (p. 139)	Signo de adición.	a) Noción: <i>es amable con todos</i>
CONTRA (p. 144)	Indica oposición.	a) Espacio: <i>está contra la pared</i> b) Noción: <i>está contra María</i>
DE (pp. 135-136)	a) Espacio: origen, providencia b) Tiempo 1: punto de partida, “a partir de” c) Tiempo 2: “durante” d) Noción: origen (- > causa, agente, condición, etc.)	a) Espacio: <i>vengo de casa</i> b) Tiempo 1: <i>de la mañana a la tarde</i> c) Tiempo 2: <i>no duerme ni de día ni de noche</i> d) Noción: <i>morir de hambre</i>
DESDE (p. 143)	Movimiento de alejamiento de un límite con contacto inicial; punto de mira acompañante.	a) Tiempo: <i>desde el 3 de agosto</i> b) Espacio: <i>viene desde Valencia</i>
EN (pp. 136-137)	a) Espacio: situación en el interior de o en los límites de, consecución de un límite, con entrada o contacto b) Tiempo: en los límites de, consecución de un límite c) Noción: entrada en una nueva situación, entrada en un nuevo estado	a) Espacio: <i>estar en clase</i> b) Tiempo: <i>lo haré en dos días</i> c) Noción: <i>ocuparse en algo</i>
ENTRE (pp.137-138)	Indica situación en el interior de dos límites expresamente señalados (de aquí que aparezca frecuentemente y)	a) Espacio: <i>entre la casa y el río</i> b) Tiempo: <i>entre la una y las dos</i> c) Noción: <i>entre los dos cocinamos</i>
HACIA (p. 143)	Indica movimiento hacia un punto, que no es necesariamente el límite final del movimiento.	a) Espacio: <i>se dirigió hacia la ciudad</i> b) Tiempo: <i>hacia mediodía</i>
HASTA (p. 143)	Indica el movimiento hacia un límite, punto de mira acompañante.	a) Espacio: <i>llegará hasta Córdoba</i> b) Tiempo: <i>te espero hasta las ocho</i>
PARA (pp.138-139)	a) Espacio: en dirección de b) Tiempo: duración c) Noción: fin, consecuencia, etc.	a) Espacio: <i>voy para su casa</i> b) Tiempo: <i>viene para un mes</i> c) Noción: <i>estudia para médico</i>
POR (pp.138-139)	a) Espacio: a través de, a lo largo de b) Tiempo: duración c) Noción: causa, cantidad, medio, etc.	a) Espacio: <i>por el bosque</i> b) Tiempo: <i>por dos días</i> c) Noción: <i>por su riqueza</i>
SEGÚN (p. 144)	Contra indica oposición. En el campo nocional, el acompañamiento se expresa por según.	a) Noción: <i>según me dijo, viene mañana</i>
SIN	Indica sustracción, separación, extracción.	a) Noción: <i>estar sin dinero</i>

(p. 139)		
SOBRE (pp. 141-142)	<p>Sobre I: contacto, aproximación. Sobre II: distancia, exceso. Puede ser orientada horizontal o verticalmente. Campo espacial: dirección. Campo nocional: intensidad, sobrepasar.</p>	<p><i>Sobre I:</i> a) Espacio: <i>sobre la mesa</i> b) Tiempo: <i>sobre las cuatro</i> c) Noción: <i>sobrecurar</i> <i>Sobre II:</i> a) Espacio: <i>inclinado sobre el río</i> b) Tiempo: <i>sobrevivir</i> c) Noción: <i>sobrealimentar</i></p>
TRAS (p. 140)	<p>Ante y tras: límite orientado. Una posición delante supone una posición detrás.</p>	<p>a) Espacio: <i>tras la puerta</i> b) Tiempo: <i>tras haber dicho esto</i></p>

3.6.2 La propuesta de Emilio Alarcos (1994)

Emilio Alarcos Llorach (1994) realiza una descripción de los diversos significados y funciones de las preposiciones en la *Gramática de la Lengua Español*. Alarcos (1994) entiende las preposiciones como índices explicativos de unidades como los sustantivos, adjetivos o adverbios. Estos índices explican las funciones de estas palabras ya sea dentro de la oración o en grupos nominales (p. 214).

En la siguiente Tabla (6), presentamos los significados léxicos y funcionales que el autor establece de cada preposición, así como los ejemplos que el autor cita de diversas obras literarias y de su autoría.

Tabla 6. Tabla de elaboración propia a partir de la propuesta de Emilio Alarcos Llorach (1994)

Preposición	Significados léxicos y funcionales
A (p. 222)	(1) Referencia en la que interviene el movimiento (físico o figurado): <ul style="list-style-type: none"> • Implican acercamiento a la noción designada por su término. • Conexión al límite del destino. (2) Función de objeto indirecto , que obligatoriamente debe ir señalado por a (3) La función de objeto directo carece en principio de índice funcional; pero si la unidad que la cumple hace referencia a entes capaces de ser actores de la noción designada por el verbo, la necesidad de distinguirlo del sujeto impone en el objeto directo la preposición <i>a: Florencio ve entre nieblas y espantos al general (105.187);</i>
ANTE (p. 222)	(1) Se utiliza indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas <ul style="list-style-type: none"> • Relación estática bien definida y concreta oponiendo en dos parejas la dimensión horizontal y vertical.
BAJO (p. 222)	(1) Se utiliza indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas . <ul style="list-style-type: none"> • Relación estática bien definida y concreta oponiendo en dos parejas la dimensión horizontal y vertical.
CABE (p. 222)	En lugar de cabe se dice junto a
CON (p. 222)	(1) Se utiliza indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas . (2) Señala el rasgo de compañía o concomitancia de manera positiva.
CONTRA (p. 222)	(1) Referencia en la que interviene el movimiento (físico o figurado) (2) Implica acercamiento a la noción designada por su término. <ul style="list-style-type: none"> • Aproximación al límite. • Límite como obstáculo.
DE (p. 220)	(1) Referencia en la que interviene el movimiento (físico o figurado). (2) Aluden a alejamiento , pero solo su origen.

(p. 222)	<p>Índice de la dependencia del sustantivo adyacente respecto de su núcleo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cualidad (artista de mérito), • A asunto o materia (museo de escultura; candelabro de plata) • Al contenido (tomó una taza de café) • A la procedencia (cangrejo de río), • A la pertenencia (la casa del guarda), • Al modo (noche de luna), • Al uso (ropa de cama), etc.
DESDE (p. 222)	<p>(1) Referencia en la que interviene el movimiento (físico o figurado)</p> <p>(2) Aluden al proceso de alejamiento.</p>
EN (p. 222)	<p>(1) Se utilizan indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas</p> <p>(2) Separa la relación de compañía o concomitancia.</p>
ENTRE (p.218) (p. 222)	<p>(1) Se utilizan indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas</p> <p>(2) Separa la relación de compañía o concomitancia. Esta implica límites de la situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Función de adyacente circunstancial. • Concordancia con el número del verbo.
HACIA (p. 222)	<p>(1) Referencias en que la que interviene el movimiento (físico o figurado).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implican acercamiento a la noción designada por su término. • Sugiere dirección hacia el límite.
HASTA (p.218) (p. 222)	<p>(1) Referencias en las que interviene el movimiento (físico o figurado).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implican acercamiento a la noción designada por su término. • Conexión al límite del destino. • Señala el trecho que conduce el destino (1). <p>(2) Marca adyacentes circunstanciales que denotan límite en el tiempo o el espacio. Ejemplo: <i>No vuelve hasta el jueves; Se pasearon hasta la estación; Aguantáis hasta las nueve y media (27.20); Paulina continuaba hasta la calle de la Independencia.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Se presenta con valor adverbial denotando límite ponderativo (como los adverbios <i>aun, incluso e inclusive</i>)
PARA (p. 222)	<p>(1) Referencia en la que interviene el movimiento (físico o figurado).</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implica acercamiento a la noción designada por su término. • Sugiere dirección hacia el límite. • Precisión en la orientación del destino.
POR (p. 222)	<p>(1) Referencia en la que interviene el movimiento (físico o figurado)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Implica acercamiento a la noción designada por su término o alude a alejamiento.
SIN (p. 222)	<p>(1) Se utiliza indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas.</p> <p>(2) Señala el rasgo de compañía o concomitancia de manera negativa.</p>
SO Arcaico	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenido solo en construcciones adverbiales unitarias • Cambio de <i>so</i> por <i>bajo</i> y este por <i>debajo de</i>
SOBRE	<p>(1) Se utiliza indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas.</p>

(p. 222)	<p>(2) Relación estática bien definida y concreta oponiendo en dos parejas la dimensión horizontal y vertical.</p> <ul style="list-style-type: none"> • El conjunto desempeña el oficio de adyacente circunstancial (Puso el libro sobre la mesa) hace una referencia concreta de situación (sobre y no bajo ni ante, ni tras la mesa).
<p>TRAS (p. 222) (p. 222)</p>	<p>(1) Se utiliza indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas.</p> <p>(2) Relación estática bien definida y concreta oponiendo en dos parejas la dimensión horizontal y vertical.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tras</i> puede ser <ul style="list-style-type: none"> ○ <i>Detrás de</i> cuando hay referencia locativa (<i>detrás de la casa</i>) ○ <i>Después de</i> cuando es referencia temporal (<i>después de tantos años</i>) ○ <i>Además de</i> con referencia amplia de adición (<i>además de estas advertencias</i>).

3.6.3 La propuesta de la Real Academia Española (2010)

Ahora bien, en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2010) se establece que las preposiciones son “palabras invariables y casi siempre átonas que se caracterizan por introducir un complemento, que en la tradición gramatical hispánica se denomina término” (p. 557). Para la Gramática, sólo algunas de las preposiciones presentan contenido léxico: bajo, durante, entre, según; otras, por el contrario, poseen únicamente contenido gramatical: a, de (p. 563). Sin embargo, se asegura que: “El significado de las preposiciones es abstracto y casi siempre relacional. Por ello, suele presentarse como significado de la preposición el que en realidad corresponde a su término” (p. 563). Aunado a estas afirmaciones con respecto a su sentido abstracto, se añade que:

Por otra parte, dada la naturaleza abstracta de su significado, muchas preposiciones pueden inducir contenidos diferentes. Son numerosas las que aportan un significado espacial además de otro temporal, así como diversos sentidos figurados (llamados a veces nocionales) que remiten a relaciones de naturaleza inmaterial: ante los hechos, bajo su influencia, en la ruina. (p. 564)

Como vemos, es aceptada la idea de que ciertas preposiciones tienen contenidos espaciales, para ello, la RAE (2010) presenta un inventario de preposiciones de las cuales son aceptadas “a, ante, bajo, cabe, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, mediante, para, por, según, sin, so, sobre, tras, versus y vía” (p. 558). Presentamos, a continuación, un cuadro que resume la información proporcionada por la RAE (2010).

Tabla 7. *Tabla de elaboración propia a partir de la propuesta de la Real Academia Española (2010)*

Preposiciones	Significados	Ejemplos
A (p. 565)	(1) Aporta información estrictamente sintáctica cuando introduce el complemento directo o el indirecto (2) Destino (3) Localización (4) Término o límite	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La eligieron <u>a</u> ella</i> • <i>Demos una oportunidad <u>a</u> la paz</i> • <i>No llega <u>a</u> final de mes</i> • <i>Lo detuvieron <u>a</u> la puerta de su domicilio</i> • <i>La casa da <u>al</u> Norte</i> • <i>Llegó <u>a</u> las tres</i> • <i>Vengo <u>a</u> que me ayudes</i> • <i>Cuatro viajes <u>al</u> año</i>

	(5) Ubicación (dirección u orientación) (temporal) (6) Finalidad (7) Distribución (8) Manera	<ul style="list-style-type: none"> • Cocinar <u>a</u> fuego lento
ANTE (p. 565)	(1) Localización orientada respecto del observador (2) Causales (3) Preferencia (4) Presencia figurada	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Ante</u> la puerta ~ <u>delante</u> de la puerta • Don Juan <u>ante</u> semejante villanía, corrió al punto, • <u>Ante</u> la gravedad de los hechos • La actitud <u>ante</u> la vida
BAJO (p. 566)	(1) Localiza lo que ocupa una posición o una situación inferior (sentido físico y figurado)	<ul style="list-style-type: none"> • Los papeles estaban <u>bajo</u> la mesa • <u>Bajo</u> su tutela
CABE (p. 558)	En desuso.	
CON (p. 566)	(1) Compañía. (2) Colaboración o acción conjunta. (3) Utensilio. (4) Medio, material o inmaterial. (5) Cualidades. (6) Manera. (7) Concesión. (8) Condición. (9) Causal.	<ul style="list-style-type: none"> • A veces paseaba <u>con</u> él • Escribió un libro <u>con</u> él • <u>Con</u> un martillo • <u>Con</u> agua • <u>Con</u> habilidad • <u>Con</u> paciencia • Habitación <u>con</u> vistas • Lo escuchaban <u>con</u> sorpresa • <u>Con</u> ser tan inteligente • Se cree que <u>con</u> estudiar una hora al día todo está resuelto • <u>Con</u> un obispo enfermo
CONTRA (p. 566)	(1) Oposición. (2) Ubicación. (3) Destino o término.	<ul style="list-style-type: none"> • Luchar <u>contra</u> los invasores, pastillas <u>contra</u> la tos • Un artículo <u>contra</u> el ministro de Industria, odio <u>contra</u> los intrusos • Estrellarse <u>contra</u> un árbol • <u>Contra</u> más lo intento, peor
DE (p. 566)	(1) Aporta información estrictamente sintáctica cuando encabeza los complementos de los nombres, adjetivos o adverbios. (2) Lugar de origen. (3) Origen temporal. (4) Origen espacial. (5) Agentes. (6) Pacientes.	<ul style="list-style-type: none"> • Mes <u>de</u> enero • Orgulloso <u>de</u> su labor • Dentro <u>de</u> la casa • Colgar <u>del</u> techo • <u>Del</u> jueves en adelante • La decisión <u>del</u> ministro

	<p>(7) Poseedor de algo. (8) El todo del que se señala una parte. (9) Propiedad. (10) Contenido. (11) Materia. (12) Destino. (13) Su causa o su razón de ser.</p>	
<p>DESDE (p. 566)</p>	<p>(1) Origen. (2) Referencia a partir de la cual se establece una medida. (3) Unidad temporal (4) Causa de algo, interpretada como su origen. (5) Punto temporal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>La tradición filosófica <u>desde</u> Aristóteles;</i> • <i>La distancia a la capital <u>desde</u> aquí</i> • <i>Se ve el mar <u>desde</u> su casa</i> • <i><u>Desde</u> hoy</i> • <i><u>Desde</u> que te vi > <u>desde</u> entonces</i>
<p>DURANTE (p. 559)</p>	<p>En su origen era el participio de durar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>“En la viudez las obligan a penitencia, y no sin razón, que ellas, <u>durantes</u> los días de su matrimonio, cometieron pecados</i>
<p>EN (p. 568)</p>	<p>(1) Ubicación (2) Término de un movimiento o resultado de un proceso. (3) Momento o el período en que se localiza el suceso o el estado del que se habla (4) Lapso en el interior del cual se da la situación descrita (5) El tiempo que tarda en alcanzarse o en terminarse la situación (6) Estado en que se encuentra algo o alguien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i><u>En</u> la mesa</i> • <i><u>En</u> el cajón</i> • <i><u>En</u> la pared</i> • <i><u>En</u> la puerta</i> • <i><u>En</u> verano,</i> • <i>Entrar <u>en</u> la ciudad</i> • <i>Los éxitos alcanzados <u>en</u> el primer trimestre del año</i> • <i>El libro está <u>en</u> alemán</i>
<p>ENTRE (p. 568)</p>	<p>(1) Localización por medio de límites en una dimensión espacial. (2) Relación múltiple entre personas o cosas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i><u>Entre</u> Bogotá y Cartagena</i> • <i><u>Entre</u> abril y julio</i> • <i><u>Entre</u> todos lo conseguirán</i> • <i>Hablaron <u>entre</u> sí</i>
<p>HACIA (p. 568)</p>	<p>(1) Dirección u orientación. (2) Ubicación aproximada en el espacio o en el tiempo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se dirigen {a~<u>hacia</u>} el desierto</i>
<p>HASTA (p. 569)</p>	<p>(1) Límite de una acción (2) Límites espaciales - sentido temporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Llegó <u>hasta</u> el muelle y dio la vuelta</i> • <i>Estuve allí <u>hasta</u> las doce</i> • <i>Trabajaban <u>hasta</u> el agotamiento</i>

	<p>(3) <u>Hasta</u> puede construirse con complemento oracional</p> <p>(4) Se distingue del adverbio hasta ‘incluso’. Cuando es preposición, los pronombres personales que introduce aparecen en caso oblicuo (Llegaron hasta mí), mientras que el adverbio hasta se puede anteponer a pronombres en caso recto (Hasta yo comí) y a otros segmentos difícilmente compatibles con la preposición (Hasta duerme de pie).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Llegó <u>hasta</u> la puerta • Llegó <u>hasta</u> la una
MEDIANTE (p. 559)	En su origen era el participio de mediar.	<ul style="list-style-type: none"> • “/ e de tales casos fizieron mençión, / canon será menos la mi narración, / <u>mediantes</u> las musas”
PARA (p. 569)	<p>(1) Destino en el sentido físico y también en el figurado</p> <p>(2) Límite de un movimiento</p> <p>(3) Límite temporal prospectivo</p> <p>(4) Finalidad o propósito</p> <p>(5) Utilidad o servicio</p> <p>(6) Orientación</p> <p>(7) Destinatario</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voy <u>para</u> mi casa • Ya viene <u>para</u> acá • Lo tendré preparado <u>para</u> el martes. • Salí <u>para</u> despejarme • Tiempo <u>para</u> descansar • Estudia <u>para</u> médico • Lo compré <u>para</u> ella
POR (p. 569)	<p>(1) Trayecto o el curso de un movimiento</p> <p>(2) Ubicación aproximada</p> <p>(3) Ubicación aproximada temporal</p> <p>(4) Complementos causales</p> <p>(5) Complemento agente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Paseaban <u>por</u> el centro de la calle) • Viven <u>por</u> el barrio norte • Está cerrado <u>por</u> vacaciones • Lo regañaron <u>por</u> perezoso • El manifiesto fue firmado <u>por</u> numerosas personalidades
SEGÚN (p. 559)	<p>Conforme a/ De acuerdo con / En función de / Dependiendo de.</p> <p>Es la única preposición tónica del español.</p>	
SIN (p. 570)	<p>(1) Privación o carencia</p> <p>(2) Alternar con la preposición con</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lo hizo <u>sin</u> ninguna ayuda • Trabajar {con~<u>sin</u>} ayudantes • Comer {con~<u>sin</u>} cuchara
SO (p. 558)	En desuso.	<ul style="list-style-type: none"> • So pena de
SOBRE (p. 571)	<p>(1) Localización orientada en el eje vertical</p> <p>(2) Opuesta a bajo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La carta estaba <u>sobre</u> la mesa del comedor

	(3) Prominencia o prioridad (4) Tema (5) Cómputos aproximados	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Recordaba al negrito al que quería <u>sobre</u> todas las cosas</i> • <i>Trataron <u>sobre</u> comida, estando delante el ventero</i> • <i>Debe haber ocurrido <u>sobre</u> las cinco de la madrugada</i>
TRAS (p. 571)	(1) Localización orientada respecto del observador (2) Sucesión estática o dinámica	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se limitaron a realizar su trabajo <u>tras</u> una valla en la que fueron ubicados</i> • <i>El seis ha de estar <u>tras</u> el cinco</i>
VERSUS (p. 560)	Se ha reintroducido recientemente en español a través del inglés. Equivale hoy a <i>contra</i> en unos contextos y a <i>frente a</i> en otros, partículas que se consideran preferibles.	1. <i>Moralidad <u>versus</u> inmoralidad.</i>
VÍA (p. 560)	Procede de un sustantivo e introduce, en su sentido estrictamente físico, el lugar por el que se pasa o en que se hace escala en un desplazamiento.	2. <i>Juraría que es el mismo tren que antes iba a Toulouse <u>vía</u> Port-Bou</i>

3.6.4 Propuesta de Jacques De Bruyne (1999)

Jacques De Bruyne (1999) realizó un artículo dedicado a la descripción de las funciones y significados de las preposiciones en la *Gramática descriptiva de la lengua española*, editada por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Nos parece importante resaltar este trabajo debido a que muestra ejemplos no solo de la lengua literaria, como sí lo hacen Alarcos (1994) y la RAE (2010) antes mencionados. En el trabajo de Jacques De Bruyne (1999) podemos encontrar ejemplos tanto de lengua hablada, como de lengua escrita.

Jacques De Bruyne asegura que el estudio de las preposiciones ha sido un problema extenso y complejo, para demostrar lo anterior, describe las preposiciones como “equivalentes o conmutables” entre sí “Así, por ejemplo, en una frase como *Vendrá sobre las cinco*, la idea de tiempo aproximado podría expresarse por otros recursos: *sobre* puede sustituirse por la preposición *hacia* o por la locución temporal *a eso de*” (1999, p. 698). Otro aspecto relevante de este trabajo es que el autor señala y ejemplifica algunos cambios entre

las variantes del español, lo que nos permite identificar si algunos de estos significados son usados por los hablantes del español de México.

Tabla 8. Tabla de elaboración propia a partir de la propuesta de Jacques De Bruyne (1999)

Preposición	Significados	Ejemplos
ANTE (p. 661)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lugar 2. Preferencia (con posibles implicaciones temporales) 3. Causa 4. <i>Ante y contra</i> 5. Comparación 6. <i>Ante</i> en palabras compuestas 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Decenas de polacos hacen cola <u>ante</u> una lechería. [El País, 4-XII-1980: 3]</i> • <i>Misión permanente de Chile <u>ante</u> la Unesco. [Comunicación personal de Jorge Edwards]</i> • <i>El guardia le reiteró que sería enviado a prisión, <u>ante</u> lo cual el joven cobró miedo. [ABC, 10-11-1980: 46]</i> • <i>Cualquier otra belleza palidece <u>ante</u> la suya. [DUE I: 191]</i>
BAJO (p. 663)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Posición o situación inferior; dependencia o sometimiento (también en sentido figurado). 2. Situación inferior: puede desarrollar un sentido ‘instrumental’ y adquiere entonces matiz causal. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quedó sepultado <u>bajo</u> un montón de arena. [Marsá 1986: § 7.2.5]</i> • <i>Murió <u>bajo</u> las flechas de los indios. [Morera 1988: 340]</i>
CABE (p. 663)	<ol style="list-style-type: none"> 3. <i>Junto a, cerca de</i> <p>En el español moderno se emplea muy rara vez.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vive en la plaza mayor, <u>cabe</u> la iglesia. [Mars. (1986: § 7.2.6)].</i>
CON (p. 664)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compañía, 2. Colaboración, 3. Concurrencia ({en/a} casa de, {en/a} la tienda de) En el español de América. 4. Reciprocidad – <u>Para con</u>: modalidad de ‘compañía’ o ‘acompañamiento’ 5. Instrumento, medio o modo, aportación 6. Contenido o adherencia 7. Causa 8. Con y contra: Obtiene valor de ante 9. <u>Con</u> por <u>a</u>: español de América es el uso de <u>con</u> por <u>a</u> tras 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vino <u>con</u> mi padre. [DDDLE: 108]</i> • <i>Sus hijos trabajan <u>con</u> él en la labor de la tierra. [Morera 1988:413]</i> • <i>Concurrencia:</i> • <i>¿Dónde compraste eso? —<u>Con</u> don Darío. [DDDLE: 108]</i> • <i>Era bueno para <u>con</u> sus nietos (Morera 1988: 427) [§ 9.2.3].</i> • <i>Se defendió <u>con</u> el puñal. [DDDLE: 108]</i> • <i>El éxito sólo se consigue <u>con</u> esfuerzo. [Marsá 1986: § 7.2.7]</i> • <i><u>Con</u> mucho gusto. [DUE I:704]</i> • <i>Contribuía <u>con</u> el cuarenta por ciento. [Miguel de Unamuno, Paz en la guerra; tomado de Morera 1988: 411]</i> • <i>Un barco <u>con</u> víveres. [DDDLE: 108]</i> • <i>Un vestido <u>con</u> adornos. [DUE I: 704]</i>

	<p>verbos como presentar, recomendar, quejarse, llevar, venir, ir, llegar, volver, mandar y semejantes.</p> <p>10. Con + infinitivo: con equivale a menudo a <u>aunque</u> y tiene entonces valor adversativo o concesivo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Un barco <u>con</u> víveres. [DDDLE: 108]</i> • <i>Un vestido <u>con</u> adornos. [DUE I: 704]</i> • <i>Se desgasta <u>con</u> el roce. [DUE I: 704]</i> • <i>Me desperté <u>con</u> el alboroto. [Morera 1988: 429]</i> • <i>Y el día que perdamos <u>con</u> Portugal aquí habrá que matar a alguien. [E. Romero, La paz empieza nunca, 310]</i> • <i>¿Me puedes presentar <u>con</u> él? [Kany 1945: 405]</i> • <i>Llévame <u>con</u> él [Kany 1945:404]17</i> • <i>No me han arruinado las mujeres, <u>con</u> haberlas amado tanto! [R. M. Del Valle-Inclán, Luces de Bohemia, 134]</i>
<p style="text-align: center;">CONTRA (p. 667)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hostilidad 2. Oposición o contrariedad en sentido recto o figurado 3. Matiz locativo 4. Lugar 5. <i>A cambio de</i> 6. Temporal 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se hizo famoso por su lucha <u>contra</u> el invasor. [Marsá 1986: § 7.2.9]</i> • <i>Fui allí <u>contra</u> mi voluntad. [DUE I: 747]</i> • <i>Compramos en la farmacia unas pastillas <u>contra</u> la gripe. [Morera 1988: 243]</i> • <i>El ladrón apoyó la escalera <u>contra</u> el muro exterior. [Marsá 1986:§ 7.2.9]</i> • <i>Esta habitación está <u>contra</u> el Norte. [RAE 1973: 3.11.5.j]</i> • <i>Entrega de un objeto <u>contra</u> recibo. [DRAE 1992: 391]</i> • <i>—Llover.? El hombre estiró los labios. —De momento, no. <u>Contra</u> la tarde es posible que truene. [M. Delibes. El disputado voto del señor Cayo, 62]</i>
<p style="text-align: center;">DESDE (p. 668)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indica principio de tiempo o lugar, en sentido recto o figurado. 2. En español de América hay casos donde la palabra no tiene valor semántico. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i><u>Desde</u> el mes pasado no le he visto. [DUE I: 928]</i> • <i>Está aquí <u>desde</u> ayer. [Moreno de Alba 1992: 355]</i> • <i><u>Desde</u> Madrid hasta Aranjuez hay siete leguas. [Morera 1988: 249]</i> • <i><u>Desde</u> el primero hasta el último. [DDDLE: 143]</i> • (2) • <i>Llegó <u>desde</u> ayer. [Moreno de Alba 1992: 355]</i> • <i><u>Desde</u> el lunes llegó. [Lapesa 1980: 592]</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>El tomo se publicó <u>desde</u> abril. [Kany 1945: 421]</i>
<p style="text-align: center;">EN (p. 669)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lugar (Es una preposición de coincidencia espacial en sentido amplio. <ul style="list-style-type: none"> – Verbos de movimiento: se utiliza generalmente la preposición <u>a</u>: – Verbos que denotan penetración (como entrar, ingresar, meter(se), penetrar, etc.), la situación es matizada. En la América hispanohablante se prefiere <u>a</u>. – Término de un movimiento. 2. Tiempo: durante el cual ocurre una acción 3. Modo, manera, medio o instrumento 4. Verbos que significan «aplicar o fijar el pensamiento en algo» o que denotan indecisión, como confiar, creer, meditar, pensar, reflexionar, dudar, vacilar, etc. 5. 'Gerundio preposicional': en la lengua antigua denotaba simultaneidad. En el español moderno indica anterioridad inmediata (RAE 1973: § 3.16.6c). <ul style="list-style-type: none"> – <en + infinitivo>: se forman oraciones adverbiales modales. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cenaré <u>en</u> casa. [DUE 1: 1091]</i> • <i>Entró <u>en</u> la iglesia. [RAE 1973: 3.11.5Í]</i> • <i>Penetrar <u>en</u> la casa. [DDDLE: 286]</i> • <i>Me sentaré <u>en</u> un banco.</i> • <i>El niño se acostó <u>en</u> la cama de sus padres.</i> • <i>Hizo el trabajo <u>en</u> dos horas. [Marsá 1986: § 7.2.14]</i> • <i>Nació <u>en</u> 1920. [DDDLE: 170]</i> • <i>Conserva la ropa <u>en</u> naftalina. [Marsá 1986: § 7.2.14]</i> • <i>Pimientos <u>en</u> vinagre. / Trucha <u>en</u> adobo. [Morera 1988: 380-381]</i> • <i>Hablar <u>en</u> español. / Viajar <u>en</u> tren. [DDDLE: 170]</i> • <i>Dejó de creer <u>en</u> Dios siendo muy joven. [Marsá 1986: § 7.2.14]</i> • <i><u>En</u> llegando el verano, don Evaristo se ponía una chaqueta blanca. [J. M. Pemán, Ensayos andaluces, 179]</i> • <i>Gastó tres minutos <u>en</u> contárselo todo. [Marsá 1986: § 7.2.14]</i>
<p style="text-align: center;">ENTRE (p. 674)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Situación o estado: en medio de dos o más personas, animales o cosas, tanto en sentido material como figurado <ul style="list-style-type: none"> – Dentro de 2. Cooperación: en un grupo o conjunto 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Sentamos al invitado <u>entre</u> el presidente y su esposa. [Marsá 1986: § 7.2.15]</i> • <i><u>Entre</u> tú y ellos hay un abismo. [DDDLE: 177]</i> • <i>Dije <u>entre</u> mí. [DDDLE: 178]</i> • <i><u>Entre</u> Dagobert y don Fausto le tranquilizaron. [P. Baroja, Los pilotos de altura, 138]</i>

	<p>3. Tiempo</p> <p>– Entre con el valor de ‘dentro de’ temporal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Entre tú y yo.</i> • <i>Entre las nueve y las diez de la mañana (Seco, DDDLE: 177).</i> • <i>Entre un mes vendré a verte, [Kany 1945: 428]</i>
<p>HACIA (p. 676)</p>	<p>1. Dirección, 2. Movimiento, 3. Lugar, 4. Orientación</p> <p>En sentido material o figurado, a menudo de manera aproximativa.</p> <p>5. Tiempo: se hace de manera aproximada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Tomó en sus manos la barbilla de María y, atrayendo a la muchacha <u>hacia</u> sí, le dio un beso. [J. M. Gironella, Los cipreses creen en Dios, 61]</i> • <i>La muchacha siente <u>hacia</u> Pablo un agradecimiento profundo. [C. J. Cela, Garito de hospicianos, 206]</i> • <i>Yo creo que vive <u>hacia</u> Antonio Martín, pero no sé más. [C. J. Cela, San Camilo, 1936, 341]</i> • <i>Hubiera preferido tener una casa en Nantucket, <u>hacia</u> el océano. [M. Vázquez Montalbán, Galíndez]</i> • <i>La explosión se produjo <u>hacia</u> las dos de la madrugada. [Marsá 1986: § 7.2.16]</i> • <i><u>Hacia</u> San Segundo caían todos los años por el pueblo los extremeños. [M. Delibes, Las ratas, 77]</i>
<p>HASTA (p. 677)</p>	<p>1. Término de lugar, acción, cantidad o tiempo</p> <p>– México, América Central y Colombia se usa hasta con un sentido de «sólo», «no antes»</p> <p>2. Uso vacío de hasta: empleo comparable al de desde</p> <p>3. Comienzo de una acción</p> <p>4. Valor adverbial: límite ponderativo (así como aun, incluso e inclusive).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Llegaremos <u>hasta</u> la frontera. [DUE II: 21]</i> • <i>No cejó en su empeño <u>hasta</u> conseguirlo. [Marsá 1986: § 7.2.17]</i> • <i>Gastaré <u>hasta</u> cien pesetas. [DDDLE: 219]</i> • <i>Se despidió <u>hasta</u> la noche. [RAE 1973: § 3.11.5.1]</i> • <i>Por esta razón decidió atacar al enemigo donde estaba, pero <u>hasta</u> el día siguiente. [J. Ibarqüengoitia, Los conspiradores, 174]</i> • <i><u>Hasta</u> las doce almorcé. [Lapesa 1980: 592] (es decir, «a las doce almorcé».)</i> • <i><u>Hasta</u> ahora oigo que «pisto» no es palabra castellana. [Kany 1945: 432]</i> • <i>¿<u>Hasta</u> ahora te das cuenta que te equivocaste? [Haensch 1994: 170]</i> • <i><u>Hasta</u> el lunes habrá clases en la escuela. [Kany 1945: 431-432]</i>

<p>PARA (p. 678)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Finalidad, aptitud, destino que se da a las cosas. <ul style="list-style-type: none"> – Finalidad o motivo, para puede ir precedido de como (matiz causal). – Seguido de un infinitivo o unido a la conjunción que para introduce oraciones finales. – <i>Estar para (o ser para)</i> expresa desgana, inoportunidad o inaptitud. 2. Movimiento (con dirección a): para tiene aquí un sentido de orientación espacial comparable al de <i>hacia</i> (tal vez con la particularidad de que <i>para</i> puede implicar un matiz de intencionalidad no presente en <i>hacia</i>). 3. Tiempo o plazo <ul style="list-style-type: none"> – Tiempo aproximado (aunque con término determinado). Para tiene sentido parecido al de <i>hacia</i> (y de <i>sobre</i>, si se refiere a un término que denota cantidad). – <i>Estar para</i>: denota inminencia de algún hecho. – Duración de la situación creada por la acción del verbo. 4. Relación de unas personas, cosas o situaciones con otras. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El gobierno ha realizado gastos enormes para la construcción de sus bases. [La Vanguardia, 20-1-1963, 5]</i> • <i>Todo lo recaudado será para los pobres. [Marsá 1986: § 7.2.18]</i> • <i>En las calles madrileñas cada vez hay menos sitio para aparcar. [ABC, 16-V-1978]</i> • <i>Tela buena para camisas. [RAE 1973: § 3.11.5.11]</i> • <i>No fueron lo bastante discretos y misteriosos como para impedir una ampliación de la sociedad. [C. J. Cela, Garito de hospicianos, 105]</i> • <i>Sali un momento para dar un recado al conserje. [Marsá 1986: § 7.2.19]</i> • <i>Pensábamos hacerlo en seguida porque ni yo ni ella estamos para perder el tiempo. [J. A. De Zunzunegui. El hijo hecho a contrata, 108]</i> • <i>El hombre del puro mira para el viajero. [C. J. Cela, Viaje a la Alcarria, 29]</i> • <i>Lo dejaremos para mañana. [RAE 1973: § 3.11.5.11]</i> • <i>La boda se ha señalado para el día 6 de marzo. [DDDLE: 283]</i> • <i>Miraba también los árboles y pensaba: «Para setiembre se les caerán las hojas y yo no lo veré». [R. J. Sender, Siete domingos rojos, 230]</i> • <i>Vendré para las cinco. [Morera 1988: 225]</i> • <i>Llegué a la estación cuando el tren estaba para salir. [Marsá 1986: § 7.2.18]</i> • <i>La fortaleza estaba para rendirse. [DUE II: 633]</i> • <i>Se lo he prestado para una semana. [DUE II: 633]</i> • <i>Para principiante no lo ha hecho mal. [RAE 1973: § 3.11.5.11]</i> • <i>Para obispo era guapo, sin duda. [M. Mayoral, Recóndita armonía, 67]</i>
---------------------------------	--	--

<p style="text-align: center;">POR (p. 681)</p>	<p>La más plurifuncional de todas las preposiciones españolas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agente de la voz pasiva 2. Finalidad 3. Duración o tiempo 4. Valor espacial: (a menudo aproximado), tránsito o parte. 5. Causa o motivo <ul style="list-style-type: none"> – Uso en frases que expresan un sentimiento (afecto, amor, dolor, admiración, interés, aversión, etc.) O esfuerzo 6. Medio o modo 7. Precio, cambio o trueque, cuantía: <ul style="list-style-type: none"> – Se usa en un sentido relacionable con el de valor causal 8. Por con los significados de «en lugar de», «en favor de» 9. Equivalencia: expresiones de opinión o consideración, como dar(se) por, reconocer por, tener por, tomar por, etc. 9. <Estar por + infinitivo>: idea de que algo (todavía) no se ha realizado. 10. Por en frases concesivas 11. Por en exclamaciones patéticas o de impaciencia o protesta y en conjuros 12. Uso expletivo: por precediendo a otra. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El Conde había sido visto <u>por</u> el Cholo Mendoza pocos días antes. [A. Carpentier, El recurso del método, 307]</i> • <i>Hay veces que una ríe <u>por</u> no llorar. [M. Delibes, Cinco horas con Mario, 262]</i> • <i>Trabajamos <u>por</u> la mañana. [Morera 1988: 322]</i> • <i>Busqué <u>por</u> otro sitio. [F. Umbral, La noche que llegué al café Gijón, 41]</i> • <i>El Rey no ha sido fumador empedernido, en parte <u>por</u> el Protocolo y, sobre todo, <u>por</u> su afición a los deportes. [Cambio 16, 21-V-1978]</i> • <i>Loca <u>por</u> usted a su manera. [R. J. Sender, La luna de los perros, 127]</i> • <i>Llamar <u>por</u> teléfono. [RAE 1973: § 3.11.5m]</i> • <i>El cuadro «La bañista» de Renoir, vendido <u>por</u> 86 millones de pesetas. [El País, 4-XII-1980, 30]</i> • <i>Si no paga, yo pagaré <u>por</u> él. [RAE 1973: § 3.11.5m]</i> • <i>Pocos soldados buenos valen <u>por</u> un ejército. [RAE 1973: § 3.11.5]</i> • <i>Le tengo <u>por</u> una persona inteligente. [Marsá 1986: § 7.2.21]</i> • <i>Puede decirse que está todo <u>por</u> decir; mejor, que está todo <u>por</u> hacer. [J. Ortega y Gasset, Estudios sobre el amor, 33]</i> • <i>Señores; <u>por</u> doloroso que nos resulte a todos, reconozcamos que el Real Madrid siempre llena los estadios. [F. Vizcaíno Casas. ...Y al tercer año resucitó, 50]</i> • <i>¡<u>Por</u> mi madre que lo vi, padre! [F. Vizcaíno Casas, ...Y al tercer año resucitó, 211]</i>
<p style="text-align: center;">SIN (p. 690)</p>	<p>Denota privación o carencia</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Sin + infinitivo:</i> privación o carencia. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Lo consiguieron <u>sin</u> la ayuda de nadie. [Marsá 1986: § 7.2.23]</i> • <i>Me costó tres mil pesetas <u>sin</u> los portes. [DUE II: 1170]</i> • <i>Trabajaba <u>sin</u> cesar. [RAE 1973: § 3.11.5.o]</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • <i>Déjame decirte que le encontré sin afeitarse, cosa rarísima en él. [M. Aub, Campo del moro, 233]</i> • <i>¿A quién vas a agarrar tú, idiota?</i> • <i>—Sin insultar. [S. Lorén, El baile de Pan, 131]</i> • <i>Y Carmina sin venir. [A. Bueno Vallejo, Historia de una escalera, 25]</i>
SO (p. 692)	1. «bajo» o «debajo de» 2. Uso literario	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Entró en la casa <u>so</u> pretexto de revisar la calefacción. [Marsá 1986: § 7.2.24]</i>
SOBRE (p. 692)	1. Lugar, situación: puede significar punto de apoyo (o en lo figurado) – Idea de ataque, violencia u hostilidad. 2. Cercanía 3. Aproximación: <i>Sobre</i> precede a palabras que indican cantidad o números. 4. Tema o asunto: – Cuando anuncia el asunto o tema de que se trata. 5. Repetición, acumulación 6. Valor temporal 7. Usos fijados: sobre seguro, sobre aviso, tomar sobre sí, estar sobre sí, va sobre mi conciencia	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dejé el libro <u>sobre</u> la mesa. [RAE 1973: § 3.II.5q]</i> • <i>Las ventanas dan <u>sobre</u> el Guadarrama. [DUE II: 1181]</i> • <i>Vino <u>sobre</u> nosotros una lluvia de piedras. [DUE II: 1181]</i> • <i>Le dio mil pesetas <u>sobre</u> lo estipulado. [DUE II: 1181]</i> • <i>La vanguardia está ya <u>sobre</u> el enemigo. [DDDLE: 347]</i> • <i>El tren llegará <u>sobre</u> las nueve y media. [Marsá 1986: § 7.2.25]</i> • <i>Habló <u>sobre</u> los orígenes de la novela. [DUE II: 1181]</i> • <i>Vino <u>sobre</u> la tarde. [Vicente Salvá, Gramática de la lengua castellana; tomado de Morera 1988: 332]</i>
TRAS (p. 695)	– Uso casi exclusivamente en la lengua literaria Puede denotar tiempo y espacio , equivaliendo respectivamente a detrás de o después de.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vivo <u>tras</u> la catedral. [Gili y Gaya 1943: 199]</i> • <i>Sisita deja <u>tras</u> de sí una estela de maridos, niños, amores imposibles y deudas. [F. Umbral, Crónica de esa guapa gente, 154]</i>
<i>Preposiciones dudosas</i>		
PRO (p. 696)	«En favor de». RAE (1973)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Se organizó una suscripción <u>pro</u> víctimas de las inundaciones. [DDDLE: 305]</i>
SALVO (p. 696)	«Fuera de», «con excepción de» DRAE (1992)	<ul style="list-style-type: none"> • <i><u>Salvo</u> excepciones, a ella no le agradaban los curas. (M. Delibes, Señora de rojo sobre fondo gris, 124)</i>
SEGÚN (p. 697)	1. Conformidad o dependencia.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Todo ocurrió según tus predicciones. [DUE II: 1126]</i>

	2. Valor temporal , con carácter puntual o durativo	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Según llegó, lo detuvieron. [Morera 1988: 440]</i>
VÍA (p. 697)	<p>No se recoge como preposición en la lexicografía tradicional española ni en los estudios especializados o la doctrina gramatical.</p> <p>DDDLE (1986:376): «el nombre vía, camino’, hoy se usa a menudo como preposición, equivaliendo a por’ o pasando por’ (y que) es un nombre extranjero»</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El conflicto está en <u>vías</u> de solución. [DDDLE: 376]</i> • <i>Por <u>vía</u> de ejemplo, le conté la anécdota de Napoleón. [DDDLE: 376]</i>
VERSUS (p. 697)	<p>Versus tampoco se halla en el DUE ni en el DRAE.</p> <p>VOX (1987: 1125): «prep. Contra, en lenguaje forense»</p> <p>El País (1993: 402- 403): «Expresión latina que en un contexto anglosajón toma el significado de contra o frente a.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cristo <u>versus</u> Arizona, C. J. Cela ll>5).</i>

Como podemos observar, Jacques De Bruyne (1999) excluye de su análisis la preposición de; sin embargo, no todos los autores presentados en la *Gramática Descriptiva*, a cargo de Ignacio Bosque y Violeta Demonte (1999) hacen lo mismo. Encontramos el estudio de M^a Victoria Pavón Lucero (1999) que corresponde a las preposiciones, conjunciones y adverbios y la forma en la que estas partículas interactúan. Uno de los principales puntos que destaca la autora recae en que las preposiciones, las conjunciones y los adverbios comparten una serie de rasgos entre sí, ya que son invariables desde el punto de vista morfológico; además, son partículas encargadas de establecer relaciones sintácticas entre oraciones o partes de la oración (p. 567). Es por ello que define a la preposición como:

[...] una clase de palabras encargada de establecer una relación de modificación o subordinación entre dos constituyentes. El primero de ellos (el elemento rector o modificador) puede pertenecer a diferentes clases de palabras, y puede ser un núcleo

(el libro de mi amigo, consistir en algo) o un constituyente sintagmático (comprar una casa en Madrid). (Pavón, 1999, p. 567)

El segundo constituyente al que refiere la autora, el elemento subordinado, suele ser un sustantivo o bien otro tipo de categoría gramatical. Por la invariabilidad morfológica de esta partícula, como en la conjunción y el adverbio, se presentan mecanismos sintácticos de reestructuración conocidos como locuciones prepositivas, conjuntivas y adverbiales (p. 568).

Además, Pavón Lucero (1999) define una *locución* como “la expresión constituida por varias palabras, con una forma fija que se utiliza en el habla como pieza única y que presenta el comportamiento típico de una determinada categoría gramatical” (p. 568). Dicho término suele emplearse en dos sentidos. En el sentido amplio hay un único criterio para determinar si hay presencia de una locución y es que tenga el comportamiento típico de una preposición, conjunción o adverbio. En el sentido estricto, se dice que la locución debe dar lugar a una “verdadera unidad léxica”; para este último punto, la autora reconoce que uno de los criterios para determinar si existe una locución es que no debe poseer una estructura interna productiva (que los elementos de esta no encabecen propios sintagmas). Pese a lo anterior, se reconocen diversos grados de fijación y gramaticalización (p. 568).

Además del término *locución*, M^a Victoria Pavón Lucero (1999) dedica una sección para profundizar en *la estructura del sintagma preposicional*. En dicho apartado señala que: “La preposición desempeña diversas funciones dentro de la oración y de otros constituyentes. Puede ser, en primer lugar, complemento de nombre” (p. 569). En tal caso, suele aparecer la preposición *de* (a. La chica *de ayer*), aunque no es la única posibilidad, como en los nombres de verbales (b. Su preocupación *por ti*). Aunado a esto, señala que los *complementos verbales* suelen aparecer precedidos por preposiciones, entre ellos presenta la preposición *a*, que precede al objeto indirecto (a. Ofrecieron vino *a los invitados*) y al objeto indirecto bajo ciertas condiciones estructurales y semánticas (b. He conocido *a Inés*). Añadido a lo anterior, la autora señala que numerosos verbos eligen un complemento de régimen preposicional (c. Soñaba *con su novio*) (p. 570).

4 Metodología y análisis

4.1 Formación de corpus

La formación de corpus constó de varios pasos. El primer paso consistió en la elaboración de los documentos correspondientes para solicitar a la institución *Escuela Primaria Urbana 499 “21 de marzo” (SEP: 14EPR1069L)*, del turno matutino, el permiso de realizar la actividad con niños de *segundo*, *cuarto* y *sexto* grado, las edades correspondientes aproximadas de estos grados son 7, 9 y 11 años. Tras obtener el permiso, se realizaron documentos individuales en los que se solicitaba la firma de autorización del padre/madre o tutor para grabar solo audio. El documento explicaba los pasos de la actividad que se realizaría con cada niño(a).

Para la recopilación de los audios, se inició con una prueba piloto, de la cual se recopilaron alrededor de 15 audios. Estos fueron transcritos y analizados en un primer momento para identificar algunas preposiciones y cómo funcionaban estas mismas en las narraciones de cada grado. Al realizar esta primera recolección de audios, tomamos la decisión de hacer preguntas antes de comenzar la actividad, para conocer más a nuestro informante, su contexto y su relación con las narraciones o la lectura en general. Como mencionamos, las preguntas son, en su mayoría, relacionadas a su gusto por la lectura, los libros que están a su alcance y si sus padres tienen o tuvieron el hábito de leerles historias.

Una vez recopilada esta información, se les presentó a los niños la obra de “Rana, ¿dónde estás?” Elaborada por Mayer (1969) que contiene 24 escenas. Se les pidió de manera clara que vieran las imágenes a detalle para que, posteriormente, contaran una historia a partir de las mismas.

Las profesoras seleccionaron a nuestros participantes con la indicación de dar hoja de solicitud de permiso solo aquellos niños que no tuvieran diagnóstico específico del lenguaje. Además, se realizó la actividad solo con aquellos niños que desearan hacerlo. Se realizaron un total de 41 grabaciones de las cuales se seleccionaron 30.

4.2 Categorías de análisis

Como primer paso, realizamos transcripciones de las entrevistas y de las narraciones por grupo. Los pasos para la transcripción del análisis se realizaron a partir de lo estipulado por Berman y Slobin (1994). Esto es, una vez realizada la transcripción del audio, dividimos el texto de acuerdo con las 24 escenas del cuento *Frog, ¿where are you?* (1969).

Posteriormente, realizamos un análisis sintáctico para identificar cláusulas y oraciones. En esta investigación tomamos las siguientes definiciones de *Cláusula* y *Oración*:

The clause: a unit with at least one noun or noun-phrase and an agreeing verb or verb-phrase (Beaugrande y Dressler, 1981, p. 52).

The sentence: a bounded unit with at least one non-dependent clause (Beaugrande y Dressler, 1981, p. 52).

Una vez realizado este análisis, identificamos las preposiciones producidas en cada narración, para posteriormente describir el contenido semántico y las funciones de cada una de ellas. Una vez clasificados los significados y funciones de las preposiciones, realizamos una ruta de desarrollo a partir de lo establecido por Soteria Svorou (1994) y Diessel (2011).

Las oraciones se indican con número y las cláusulas se delimitan con barra (/).

La narración dividida por escenas, cláusulas y oraciones se presentará de la siguiente manera:

Tabla 9. Tabla de ejemplificación de análisis de corpus

5. MA. (7,9)

Escena	
Escena 1	1. / Empieza el niño / estaba jugando con su perro /y la rana está en un bote/
Escena 2	2. /de repente se fue a dormir/ y la rana se había / se estaba escapando/
Escena 3	3. /y de repente a la mañana vio / que su rana ya no estaba /
Escena 4	4. /y entonces la buscó por todos lados/
Escena 5	5. /se asomó por la ventana y estaba gritando su nombre / pero no la encontraba /
Escena 6	6. / y su perro se cayó de la ventana/
Escena 7	7. /entonces el niño enojado levantó al perro/
Escena 8	8. /y lo siguieron buscando/
Escena 9	9. /Siguieron / siguieron / siguieron /y llegaron a un panal [ay] /
Escena 10	10. / y el perro estaba molestando en el panal /

	11. /y está muy molesto por... / [ay ay ay es que ya no le entiendo ahí]
Escena 11	12. / está muy molesto el perro / 13. / y entonces de repente tiró el panal / 14. / el niño seguía buscando / y buscando /
Escena 12	15. / y se espantó / porque vio un búho/ 16. / y se cayó del árbol / 17. / y el perro corriendo / escapando de las abejas /
Escena 13	18. /y el niño molesto porque [ay ay ya me revolví] y el búho está arriba de él/ y él molesto y seguían buscando y buscando/ y el perro llegaba todo picoteado /
Escena 14	
Escena 15	19. /y un venado agarró al niño /porque pensaba /que eran puras ramas/
Escena 16	20. /y lo llevó el venado/
Escena 17	/hasta caerse/
Escena 18	21. /y se cayeron en el lodo/
Escena 19	22. /notaron / que no era tan profundo/
Escena 20	
Escena 21	23. /Entonces buscaban en el árbol / y se asomaron /
Escena 22	24. /y vieron a la rana con otra ranita ¿no? /
Escena 23	25. /Y de repente [ay cómo se llamaba esto] el niño feliz se fue por el tronco/
Escena 24	26. /y agarró la ranita /y se fueron/ 27. /y colorín colorado este cuento se ha acabado/

4.3 Las preposiciones encontradas en el corpus: sus significados y funciones

La siguiente Tabla (9) muestra las preposiciones encontradas en el corpus recopilado y los significados de estas. Para la realización de esta tabla tomamos en cuenta las preposiciones aparecidas en el corpus: *a, con, de, desde, en, hasta, para, por, sobre, tras*. No hubo apariciones de las preposiciones: *ante, bajo, cabe, contra, entre, hacia*; y se excluyó *sin*, ya que no presenta ningún significado espacial.

Tabla 10. Tabla de las preposiciones encontradas en el corpus con sus funciones y significados

Preposición	Funciones y significados	Ejemplo: aparición en corpus
A	a) Trayectoria	a) <i>Salieron <u>a</u> la ventana (4°: B, 10)</i>
	b) Locativo	b) <i>Se durmió junto <u>a</u> su perro (4°: A, 9)</i>
	c) Temporal	c) <i><u>Al</u> siguiente día (4°: CHR, 9)</i>
	d) Finalidad	d) <i>Salieron de la ventana <u>a</u> gritar (2°: AD, 7)</i>
	e) O. Indirecto	e) <i>Le hizo algo <u>al</u> niño (2°: EW, 7)</i>
	f) O. Directo	f) <i>Tiró <u>a</u> los niños (2°: RB, 8)</i>
	g) Verbos preposicional	g) <i>Empezaron <u>a</u> dormir (2°: AD, 7)</i>
	h) Locuciones	h) <i><u>Al</u> parecer estaba buscando (6°: L, 11, 3)</i>
	i) Futuro perifrástico	i) <i>Van <u>a</u> picar (2°: DC, 7)</i>
CON	a) Trayectoria	a) <i>Se bajó <u>con</u> el perro (6°: DY, 11)</i>
	b) Locativo	b) <i>El perro buscando <u>con</u> el panal (6°: L, 11)</i>
	c) Compañía	c) <i>Decidió quedarse <u>con</u> su familia (6°: A, 11)</i>
	d) Concomitancia	d) <i>Estaba jugando <u>con</u> un panal de abejas (6°: DYN, 11)</i>
	e) Contenido o adherencia	e) <i>Otro árbol <u>con</u> un agujero (6°: M, 11)</i>
	f) Verbo preposicional	f) <i>Se toparon <u>con</u> un búho (4°: DI, 9)</i>
DE	a) Trayectoria	a) <i>Y su perro se cayó <u>de</u> la ventana (2°: MA, 7)</i>
	b) Locativo	b) <i>Y después se pusieron todas las ranas arriba <u>del</u> tronco (4°: CHR, 9)</i>
	c) Temporal	c) <i>Y estaba jugando con ella antes <u>de</u> dormir (2°: OS, 7)</i>
	d) Pertenencia	d) <i>Se cayó el panal <u>de</u> abejas (4°: DI, 9)</i>
	e) Materia	e) <i>Tenía un vaso <u>de</u> vidrio (4°: N, 10)</i>
	f) Modo	f) <i>Y le hicieron forma <u>de</u> corazón (2°: OS, 7)</i>
	g) Verbos preposicionales	g) <i>Y luego el niño se cubre <u>de</u> algo (2°: EW, 7)</i>
	h) Locución	h) <i>Y entonces <u>de</u> repente tiró el panal (2°: MA, 7)</i>
	i) Conector de cláusula	i) <i>Y como que ya supieron <u>de</u> qué era (4°: FÁ, 9)</i>

DESDE	a) Trayectoria	a) <i>Lo aventó desde un río (4º: DI, 9)</i>
EN	a) Locativo	a) <i>Lo que tenía en la cabeza (4º: DI, 9)</i>
	b) Temporal	b) <i>En en medio de la noche (6º: V, 11)</i>
	c) Modo	c) <i>No los dejaba en paz (6º: M, 11)</i>
	d) Locución	d) <i>De un niño en donde y una rana que (4º: CH, 9)</i>
HASTA	a) Límite espacial	a) <i>Buscaron hasta afuera (6º: SA, 11)</i>
	b) Límite temporal	b) <i>Lo perseguía hasta que el niño cayó (6º: V, 11)</i>
	c) Adverbial	c) <i>y hasta salieron abejas molestas (2º: EW, 7)</i>
PARA	a) Trayectoria	a) <i>Ya iba para el suelo (6º: F, 11)</i>
	b) Temporal	b) <i>Felices para siempre (4º: DI, 9)</i>
	c) Finalidad	c) <i>Guardan silencio para no ahuyentar (6º: AA, 11)</i>
	d) Destinatario	d) <i>Les regaló un hijito para ellos (4º: B, 10)</i>
POR	a) Trayectoria	a) <i>Lo tiró por un barranco (6º: L, 11)</i>
	b) Locativo	b) <i>La buscaron por el cuarto (6º: SA, 11)</i>
	c) Temporal	c) <i>Por la noche se lo encontraron (6º: F, 11)</i>
	d) Causal	d) <i>El perro asustado por... ya no quería buscar (4: AR, 9)</i>
	e) Finalidad	e) <i>Fueron por un gorro (4º: CHR, 9)</i>
	f) Agente	f) <i>El perro perseguido por las abejas (6º: V, 11)</i>
	g) Locución	g) <i>Por suerte no se lastimó (4º: DY, 11, 6)</i>
SOBRE	a) Locativo	a) <i>Se posó sobre unas ramas (6º: Á, 11)</i>
TRAS	a) Locativo	a) <i>Se escondieron tras un un árbol (6º: DYN, 11)</i>

4.4 Contraste entre la polisemia de las preposiciones en los estudios reseñados y en el presente trabajo

La siguiente tabla resume las cuatro propuestas presentadas previamente: López (1970), De Bruyne (1999), Alarcos (1994) y Real Academia Española (2010).

Tabla 11. Tabla resumen de las propuestas de M^a López, (1970) De Bruyne (1999), Alarcos (1994) y la Real Academia Española (2010) sobre las preposiciones del español

PREPOSICIÓN A			
López (1970)	Alarcos (1994)	RAE (2010)	Jacques (1999)
1. Espacio: hacia, en dirección a, lugar puntual	1. Movimiento (físico o figurado)	1. Información sintáctica cuando introduce el	El autor no describe información sobre la preposición <u>a</u> .

2. Tiempo: hasta, al cabo de, tiempo puntual 3. Noción: destinado a “si”, coincidencia, manera coincidente	- acercamiento a la noción designada por su término - límite del destino 2. Objeto indirecto 3. Objeto directo	complemento directo o el indirecto 2. Destino 3. Localización 4. Término o límite 5. Ubicación (dirección u orientación) (temporal) 6. Finalidad 7. Distribución 8. Manera	
---	---	---	--

PREPOSICIÓN CON			
López (1970)	Alarcos (1994)	RAE (2010)	Jacques (1999)
1. Signo de adición	1. Nociones estáticas o dinámicas 2. Compañía o concomitancia	1. Compañía 2. Colaboración o acción conjunta 3. Utensilio 4. Medio, material o inmaterial 5. Cualidades 6. Manera 7. Concesión 8. Condición 9. Causal	1. Compañía 2. Colaboración 3. Concurrencia (español de América) 4. Reciprocidad 5. Instrumento, medio o modo, aportación 6. Contenido o adherencia 7. Causa 8. Con y contra: Obtiene valor de ante 9. Alternancia de <i>con</i> por <i>a</i> en verbos (español de América) 10. Con + infinitivo: con equivale a menudo a <i>aunque</i> y tiene entonces valor adversativo o concesivo.

PREPOSICIÓN DE			
López (1970)	Alarcos (1994)	RAE (2010)	Jacques (1999)
1. Espacio: origen, providencia 2. Tiempo 1: punto de partida, “a partir de” 3. Tiempo 2: “durante” 4. Noción: origen (causa, agente, condición, etc.)	1. Movimiento (físico o figurado) 2. Alejamiento 3. Cualidad 4. Asunto o materia 5. Contenido 6. Procedencia 7. Pertenencia	1. Información sintáctica cuando encabeza los complementos de los nombres, adjetivos o adverbios 2. Lugar de origen 3. Origen temporal 4. Origen espacial 5. Agentes 6. Pacientes 7. Poseedor de algo	

	8. Modo 9. Uso	8. El todo del que se señala una parte 9. Propiedad 10. Contenido 11. Materia 12. Destino 13. Su causa o su razón de ser	
--	-------------------	---	--

PREPOSICIÓN DESDE

López (1970)	Alarcos (1994)	RAE (2010)	Jacques (1999)
Movimiento de alejamiento de un límite con contacto inicial; punto de mira acompañante. 1. Tiempo: desde el 3 de agosto 2. Espacio: viene desde Valencia	1. Referencia en la que interviene el movimiento (físico o figurado) 2. Proceso de alejamiento.	1. Origen 2. Referencia a partir de la cual se establece una medida. 3. Unidad temporal 4. Causa de algo, interpretada como su origen. 5. Punto temporal.	1. Indica principio de tiempo o lugar, en sentido recto o figurado. 2. En español de América hay casos donde la palabra no tiene valor semántico.

PREPOSICIÓN EN

López (1970)	Alarcos (1994)	RAE (2010)	Jacques (1999)
1. Espacio: situación en el interior de o en los límites de, consecución de un límite, con entrada o contacto 2. Tiempo: en los límites de, consecución de un límite 3. Noción: entrada en una nueva situación, entrada en un nuevo estado.	1. Se utilizan indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas 2. Separa la relación de compañía o concomitancia.	1. Ubicación 2. Término de un movimiento o resultado de un proceso. 3. Momento o el período en que se localiza el suceso o el estado del que se habla 4. Lapso en el interior del cual se da la situación descrita 5. El tiempo que tarda en alcanzarse o en terminarse la situación	1. Lugar (Es una preposición de coincidencia espacial en sentido amplio). - Verbos de movimiento: se utiliza generalmente la preposición <u>a</u> : - Verbos que denotan penetración - Término de un movimiento 2. Tiempo: durante el cual ocurre una acción 3. Modo, manera, medio o instrumento 4. Verbos que significan «aplicar o fijar el pensamiento

		6. Estado en que se encuentra algo o alguien.	en algo» o que denotan indecisión. 5. ‘Gerundio preposicional’ 6. <i>En</i> + infinitivo: se forman oraciones adverbiales modales.
--	--	---	--

PREPOSICIÓN HASTA			
López (1970)	Alarcos (1994)	RAE (2010)	Jacques (1999)
Indica el movimiento hacia un límite, punto de mira acompañante. 1. Espacio: llegará <i>hasta</i> Córdoba 2. Tiempo: te espero <i>hasta</i> las ocho	1. Referencias en las que interviene el movimiento (físico o figurado). 2. Acercamiento 3. Conexión al límite del destino 4. Señala el trecho que conduce el destino. 5. Límite en el tiempo o el espacio. 6. Valor adverbial denotando límite ponderativo.	1. Límite de una acción 2. Límites espaciales - sentido temporal 3. Puede construirse con complemento oracional 4. Se distingue del adverbio <i>hasta</i> ‘incluso’. - Preposición <i>hasta</i> : los pronombres personales que introduce aparecen en caso oblicuo (Llegaron <i>hasta</i> mí), mientras que el adverbio <i>hasta</i> se puede anteponer a pronombres en caso recto (<i>Hasta yo comí</i>) y a otros segmentos difícilmente compatibles con la preposición (<i>Hasta duerme de pie</i>).	1. Término de lugar, acción, cantidad o tiempo - México, América Central y Colombia se usa <i>hasta</i> con un sentido de «sólo», «no antes» 2. Uso vacío de <i>hasta</i> : empleo comparable al de <i>desde</i> 3. Comienzo de una acción 4. Valor adverbial: límite ponderativo (así como <i>aun</i> , <i>incluso</i> e <i>inclusive</i>).

PREPOSICIÓN PARA			
López (1970)	Alarcos (1994)	RAE (2010)	Jacques (1999)
1. Espacio: en dirección de 2. Tiempo: duración 3. Noción: fin, consecuencia, etc.	1. Movimiento (físico o figurado). 2. Acercamiento a la noción designada por su término. 3. Sugiere dirección hacia el límite. 4. Precisión en la orientación del destino.	1. Destino en el sentido físico y también en el figurado 2. Límite de un movimiento 3. Límite temporal prospectivo 4. Finalidad o propósito	1. Finalidad, aptitud, destino que se da a las cosas. - Seguido de un infinitivo o unido a la conjunción que <i>para</i> introduce oraciones finales. - Estar <i>para</i> (<i>o ser para</i>) expresa desgana, inoportunidad o inaptitud.

		<p>5. Utilidad o servicio</p> <p>6. Orientación</p> <p>7. Destinatario</p>	<p>2. Movimiento (con dirección a): sentido de orientación espacial comparable al de <i>hacia</i></p> <p>3. Tiempo o plazo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tiempo aproximado (aunque con término determinado). - Estar <i>para</i>: denota inminencia de algún hecho. - Duración de la situación creada por la acción del verbo. <p>4. Relación de unas personas, cosas o situaciones con otras.</p>
--	--	--	--

PREPOSICIÓN POR			
López (1970)	Alarcos (1994)	RAE (2010)	Jacques (1999)
<p>1. Espacio: a través de, a lo largo de</p> <p>2. Tiempo: duración</p> <p>3. Noción: causa, cantidad, medio, etc.</p>	<p>1. Referencia en la que interviene el movimiento (físico o figurado)</p> <p>2. Implica acercamiento a la noción designada por su término o alude a Alejamiento.</p>	<p>1. Trayecto o el curso de un movimiento</p> <p>2. Ubicación aproximada</p> <p>3. Ubicación aproximada temporal</p> <p>4. Complementos causales</p> <p>5. Complemento agente</p>	<p>La más plurifuncional de todas las preposiciones españolas.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Agente de la voz pasiva 2. Finalidad 3. Duración o tiempo 4. Valor espacial: (a menudo aproximado), tránsito o parte. 5. Causa o motivo - Uso en frases que expresan un sentimiento 6. Medio o modo 7. Precio, cambio o trueque, cuantía: - Se usa en un sentido relacionable con el de valor causal 8. Significados de «en lugar de», «en favor de» 9. Equivalencia: expresiones de opinión o consideración. 10. Estar <i>por</i> + infinitivo idea de que algo (todavía) no se ha realizado. 11. <i>Por</i> en frases concesivas

			12. <i>Por</i> en exclamaciones patéticas o de impaciencia o protesta y en conjuros 13. Uso expletivo: por precediendo a otra.
--	--	--	---

PREPOSICIÓN SOBRE			
López (1970)	Alarcos (1994)	RAE (2010)	Jacques (1999)
Sobre I: contacto, aproximación. Sobre II: distancia, exceso. Puede ser orientada horizontal o verticalmente. Campo espacial: dirección. Campo nocional: intensidad, sobrepasar.	1. Se utiliza indiferentemente para nociones estáticas o dinámicas. 2. Relación estática bien definida y concreta oponiendo en dos parejas la dimensión horizontal y vertical. 3. El conjunto desempeña el oficio de adyacente circunstancial.	1. Localización orientada en el eje vertical 2. Opuesta a <i>bajo</i> 3. Prominencia o prioridad 4. Tema 5. Cómputos aproximados	1. Lugar, situación: puede significar punto de apoyo (o en lo figurado) - Idea de ataque, violencia u hostilidad. 2. Cercanía 3. Aproximación: Sobre precede a palabras que indican cantidad o números. 4. Tema o asunto 5. Repetición, acumulación 6. Valor temporal 7. Usos fijados

PREPOSICIÓN TRAS			
López (1970)	Alarcos (1994)	RAE (2010)	Jacques (1999)
Ante y tras: límite orientado. Una posición delante supone una posición detrás. 1. Espacio: tras la puerta 2. Tiempo: tras haber dicho esto	1. Nociones estáticas o dinámicas. 2. Relación estática bien definida y concreta oponiendo en dos parejas la dimensión horizontal y vertical. - Tras puede ser o <i>detrás de</i> cuando hay referencia locativa (detrás de la casa) o <i>después</i> de cuando es referencia temporal (después de tantos años) o <i>además</i> de con referencia amplia de adición (además de estas advertencias).	1. Localización orientada respecto del observador 2. Sucesión estática o dinámica	- Uso casi exclusivamente en la lengua literaria 1. Puede denotar tiempo y espacio, equivaliendo respectivamente a detrás de o después de.

Enseguida, se hace un contraste entre las propuestas de López, (1970) De Bruyne (1999), Alarcos (1994) y la Real Academia Española (2010) y la lista de preposiciones y significados que tomamos como base para el análisis (Tabla 9).

Preposición a

Como podemos ver en la Tabla (9), los significados de las preposiciones en las narraciones de los niños coinciden en parte con las que presentan M^a Luisa López (1970), Alarcos (1994) y la Real Academia Española (2010). En la propuesta de López (1970) podemos observar la categoría de *Espacio*, correspondiente a nuestras categorías de *trayectoria* y *locativo*. De la misma manera encontramos el significado *temporal*. La propuesta de Alarcos (1994), por otro lado, sí presenta una categoría específica del significado de *movimiento* (correspondiente a la nuestra de *trayectoria*). Además, establece la noción de *límite de destino*, que nosotros presentamos como *finalidad*. Por último, señala dos funciones de la preposición a para introducir *objeto directo* y *objeto indirecto*.

La propuesta de la RAE (2010) señala más significados de esta preposición. Por un lado, menciona que es información sintáctica necesaria cuando se introduce ya sea un *objeto directo* o un *objeto indirecto*. Por otro lado, menciona *localización* (en dirección u orientación) y *ubicación*. Nosotros denominamos los significados de *trayectoria* y *locativo*. Además, se presentan los significados de *temporalidad*, *destino* y *finalidad*, estos últimos dos corresponden a nuestra categoría de *finalidad*.

Preposición con

Sobre la preposición *con*, encontramos un análisis más general en la propuesta de López (1970), quien reconoce a esta preposición como un *signo de adición*. La propuesta de Alarcos (1994), por otro lado, señala que puede tener *nociones estáticas* o *dinámicas*, a esta última nosotros la denominamos *trayectoria*; además, hace una distinción entre el significado de *compañía* (relacionado a los sustantivos animados que pueden presentarse en la oración) y los de *concomitancia* (relacionados a los no animados). Nosotros hacemos uso de estas dos categorías presentadas por Alarcos (1994). La RAE (2010) también señala el significado de *compañía*, además de otros significados que no encontramos en este corpus en específico. Por último, tomamos de la propuesta de De Bruyne (1999) los significados de *compañía* y

contenido o *adherencia*. El autor presenta el significado de concurrencia con el cual la preposición *con* puede alternarse con las preposiciones *en* y *a*. Sobre este significado señala que es frecuente especialmente en la variante del español de América. Los ejemplos presentados son: “¿Dónde compraste eso? -Con don Darío” / “Llévenme con Fernanda - alcanzó a decir” (p. 664). En los ejemplos que presentamos de las narraciones, los niños hacen referencia a un evento que sucede por única vez, es por lo anterior que denominamos este significado como *Locativo* y no como un evento de *concurrencia*.

Preposición de

Las categorías de esta preposición en el corpus revisado son *trayectoria*, *locativo*, *temporal*, *pertenencia*, *materia*, *modo*, *verbo preposicional*, *locuciones* y *conectores de cláusula*. La Real Academia Española (2010) y M^a Luisa López (1970) mencionan los significados de *tiempo* y de *espacio*, de manera más general. El significado de Trayectoria es considerado principalmente por Alarcos (1994), quien describe el movimiento físico o figurado, además, presenta el significado de *modo*, que está relacionado con la forma o manera en la que se realiza algo y no con lo que conocemos por *modalidad*. En esta preposición la RAE (2010) señala diversos significados que coinciden con las apariciones de nuestro corpus, entre ellos están *poseedor de algo*, *propiedad*, *contenido* y *materia*.

Preposición desde

Sobre la preposición *desde* hay una aparición en: “Lo aventó desde un río (4º grado: DI, 9)”. Para esta optamos por el significado de *trayectoria*. Dicho significado es similar a la propuesta de López (1970) y Alarcos (1994) quienes hacen referencia al significado de *movimiento*.

Preposición en

Los significados de las apariciones encontradas en nuestro corpus corresponden a: *locativo*, *temporal*, *modo* y *locuciones*. Las propuestas de López (1970) De Bruyne (1999) y la RAE (2010) hacen referencia al significado temporal que contiene esta preposición. Con respecto al significado espacial: *locativo*, Alarcos (1994) propone las *nociones estática* y *dinámica*. De manera similar, la RAE (2010) habla del *término de un movimiento o resultado de un*

proceso. Asimismo, De Bruyne (1999) señala los significados de *lugar* y *término de movimiento*.

Preposición hasta

Los significados de *hasta* encontrados en el corpus hacen referencia a *límite espacial*, *límite temporal* y *significado adverbial*. En las cuatro propuestas descritas (Tabla 10) encontramos el significado de *movimiento hacia un límite* (López, 1970); *límite en el tiempo o el espacio* (Alarcos, 1994); *límite de una acción* y *límites espaciales-sentido temporal* (RAE, 2010); y *término de lugar, acción, cantidad o tiempo* (De Bruyne, 1999).

Preposición para

Las categorías asignadas a la preposición *para* son *trayectoria*, *temporal*, *finalidad* y *destinatario*. La propuesta de López (1970) hace referencia al espacio (en términos de dirección) y al *tiempo*. Alarcos (1994) hace explícito el *movimiento físico*, el *acercamiento a la noción designada por su término* y la *orientación de destino*. Con respecto al significado de *destino* y *finalidad* en nuestro corpus, la RAE (2010) propone *destino en el sentido físico y figurado* y *finalidad o propósito*. De Bruyne (1999) habla también de *finalidad*, *movimiento*, *tiempo* y *relación de unas personas, cosas o situaciones con otras*.

Preposición por

Los significados que encontramos de la preposición *por* son: *trayectoria*, *locativo*, *temporal*, *causal*, *finalidad*, *agente* y *locución*. López (1970) hace referencia a dos de estos, el de *espacio* y, dentro de la clasificación de noción, el de *causa*. Alarcos (1994) hace referencia al *movimiento físico o figurado*, que corresponde a *trayectoria*. La RAE (2010) señala el significado de *trayecto*, el de *ubicación*, así como los complementos *causales* y de *agente*. De Bruyne (1999) asegura que esta es una de las preposiciones más plurifuncionales del español. Los significados tomados de este autor son los de *agente*, *finalidad*, *valor espacial (tránsito o parte)* y *causa*.

Preposición sobre

El significado de esta preposición en nuestro corpus corresponde a *locativo*. Las propuestas de López (1970), De Bruyne (1999), Alarcos (1994) y la Real Academia Española (2010) toman en cuenta el significado espacial para su definición. López (1970) habla de *campo espacial*; Alarcos (1994) describe el significado de espacio como *relación estática bien definida en ejes de dimensión horizontal y vertical*; la RAE (2010) se refiere al espacio como *localización en el eje vertical*. Y, por último, la propuesta de De Bruyne (1999) emplea el término *lugar*.

Preposición tras

La preposición *tras*, aunque aparece en el corpus con una autocorrección posterior a *detrás* por el mismo hablante, presenta el significado *locativo*. Las propuestas de López (1970), De Bruyne (1999), Alarcos (1994) y la Real Academia Española (2010) presentan el significado de *espacio* (López, 1970; De Bruyne, 1999) ya sea en sentido general o en sentido estricto como *referencia locativa* (Alarcos, 1994) y el de *localización* (RAE, 2010).

Verbos preposicionales

Los verbos preposicionales, también conocidos como verbos de régimen, pueden entenderse de la siguiente manera: “El término ‘régimen’ señala por lo general una relación de dependencia entre elementos sintácticos, en la que uno de ellos aparece como ‘principal’ o ‘núcleo’ y el otro como ‘subordinado’ o ‘modificador’” (Cano Aguilar, 1999, p. 1809). Las propuestas de M^a Luisa López (1970), De Bruyne (1999), Alarcos (1994) y la Real Academia Española (2010) no incluyen este tipo de construcciones. En nuestro corpus hay casos como los siguientes: *Empezaron a dormir* (2º grado: AD, 7), *Se toparon con un búho* (4º grado: DI, 9), *Y luego el niño se cubre de algo* (2º grado: EW, 7), entre otros.

Locuciones

Según la Real Academia Española (2010), una locución preposicional es aquella agrupación de palabras que “adquieren conjuntamente el sentido y el funcionamiento gramatical de las preposiciones, como *a causa de, en orden a, por culpa de, bajo pena de*” (p. 561). La creación de estas unidades se da a partir de mecanismos productivos que hace posible la gramaticalización de significados más específicos que los que las preposiciones simples

podrían establecer. Aunado a lo anterior, se asegura que: “Como sucede con otras locuciones, la clase formada por las preposicionales consta de numerosos miembros y se aproxima a los paradigmas abiertos, aunque no llegue a serlo realmente” (p. 561). En el corpus recopilado encontramos algunas locuciones como: *y entonces de repente tiró el panal* (2º grado: MA, 7), *se paró y por suerte cayeron a un río* (2º grado: AD, 7), entre otras apariciones.

5 Resultados

Para los resultados finales, realizamos tablas de *Tipos* (type) y *Ocurrencias* (tokens) con los diferentes significados y funciones de cada preposición. Primero, se realiza el análisis correspondiente de cada informante (30 en total) y, después, una tabla general de cada grado.

Tabla 12. Tabla de ejemplificación de tipos y ocurrencias para el análisis de corpus

5. MA (7,9)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) <i>llegaron a un panal</i>	1
	Temporal	(1) <i>de repente a la mañana vio</i>	1
	O. Directo	(1) <i>levantó al perro</i>	3
		(2) <i>un venado agarró al niño</i>	
		(3) <i>vieron a la rana</i>	
Verbos preposicionales	(1) <i>se fue a dormir</i>	1	
CON	Compañía	(1) <i>jugando con su perro</i>	2
		(2) <i>la rana con otra ranita</i>	
DE	Trayectoria	(1) <i>se cayó de la ventana</i>	3
		(2) <i>se cayó del árbol</i>	
		(3) <i>corriendo escapando de las abejas</i>	
	Locativo	(1) <i>el búho está arriba de él</i>	1
	Locución	(1) <i>de repente</i>	4
		(2) <i>de repente</i>	
		(3) <i>de repente</i>	
(4) <i>de repente</i>			
EN	Locativo	(1) <i>se cayeron en el lodo</i>	4
		(2) <i>la rana está en un bote</i>	
		(3) <i>estaba molestando en el panal</i>	
		(4) <i>buscaban en el árbol</i>	
HASTA	Límite temporal	(1) <i>hasta caerse</i>	1
POR	Trayectoria	(1) <i>el niño feliz se fue por el tronco</i>	1
	Locativo	(1) <i>lo buscó por todos lados</i>	1
		(2) <i>se asomó por la ventana</i>	
Causal	(1) <i>está muy molesto por...</i>	1	

En las siguientes tablas se expone la producción de las preposiciones con sus distintos significados en cada uno de los grupos estudiados.

Tabla 13. Frecuencia de la preposición *A* con sus distintos significados en los tres grupos

Grupo		2 °		4°		6°	
Prep.	Significado	Aparición	%	Aparición	%	Aparición	%
A	Trayectoria	18	24.3	41	30.6	28	20.4
	Locativo	0	0	1	0.7	1	0.7
	Temporal	1	1.4	4	3	2	1.5
	Finalidad	5	6.8	6	4.5	5	3.6
	O. Indirecto	7	9.5	10	7.5	8	5.8
	O. Directo	20	27.0	28	20.9	42	30.7
	Verbos preposicionales	16	21.6	32	23.9	17	12.4
	Locuciones	1	1.4	0	0	15	10.9
	Futuro perifrástico	6	8.1	12	9	19	13.9
	TOTAL	74	100	134	100	137	100

Tabla 14. Frecuencia de la preposición *CON* con sus distintos significados en los tres grupos

Grupo		2 °		4°		6°	
Prep.	Significado	Aparición	%	Aparición	%	Aparición	%
CON	Trayectoria	0	0	2	9.5	1	3.2
	Locativo	0	0	1	4.8	2	6.5
	Compañía	11	78.6	8	38.1	19	61.3
	Concomitancia	0	0	4	19.0	6	19.4
	Contenido o adherencia	1	7.1	1	4.8	0	0
	Verbo preposicional	2	14.29	5	23.8	3	9.7
	TOTAL	14	100	21	100	31	100

Tabla 15. Frecuencia de la preposición *DE* con sus distintos significados en los tres grupos

Grupo		2 °		4°		6°	
Prep.	Significado	Aparición	%	Aparición	%	Aparición	%
DE	Trayectoria	10	21.7	12	21.4	8	15.1
	Locativo	11	23.9	6	10.7	5	9.4
	Temporal	2	4.3	4	7.1	3	5.7
	Pertenencia	12	26.1	15	26.8	21	39.6
	Materia	1	2.2	4	7.1	0	0
	Modo	1	2.2	0	0.0	2	3.8
	Verbos preposicionales	2	4.3	9	16.1	5	9.4
	Locución	7	15.2	6	10.7	5	9.4

	Conector de cláusula	0	0	0	0.0	4	7.5
	TOTAL	46	100	56	100	53	100

Tabla 16. Frecuencia de la preposición DESDE con sus distintos significados en los tres grupos

Grupo		2 °		4°		6°	
Prep.	Significado	Aparición	%	Aparición	%	Aparición	%
DESDE	Trayectoria	0	0	1	100	0	0

Tabla 17. Frecuencia de la preposición EN con sus distintos significados en los tres grupos

Grupo		2 °		4°		6°	
Prep.	Significado	Aparición	%	Aparición	%	Aparición	%
EN	Locativo	28	90.3	21	95.5	45	90
	Temporal	3	9.7	0	0	3	6
	Modo	0	0	0	0	2	4
	Locución	0	0	1	4.5	0	0
	TOTAL	31	100	22	100	50	100

Tabla 18. Frecuencia de la preposición HASTA con sus distintos significados en los tres grupos

Grupo		2 °		4°		6°	
Prep.	Significado	Aparición	%	Aparición	%	Aparición	%
HASTA	Límite espacial	0	0	1	33.33	2	33.3
	Límite temporal	7	77.8	2	66.7	2	33.3
	Adverbial	2	22.2	0	0	2	33.3
	TOTAL	9	100	3	100	6	100

Tabla 19. Frecuencia de la preposición PARA con sus distintos significados en los tres grupos

Grupo		2 °		4°		6°	
Prep.	Significado	Aparición	%	Aparición	%	Aparición	%
PARA	Trayectoria	0	0	0	0.0	3	20
	Temporal	0	0	2	15.4	0	0
	Finalidad	5	100	10	76.9	12	80

	Destinatario	0	0	1	7.7	0	0
	TOTAL	5	100	13	100	15	100

Tabla 20. Frecuencia de la preposición POR con sus distintos significados en los tres grupos

Grupo		2 °		4°		6°	
Prep.	Significado	Aparición	%	Aparición	%	Aparición	%
POR	Trayectoria	2	15.4	1	4	3	13.0
	Locativo	7	53.8	18	72.0	12	52.2
	Temporal	0	0	0	0	1	4.3
	Causal	2	15.4	3	12	0	0
	Finalidad	1	7.7	1	4	3	13
	Medio	1	7.7	0	0	0	0
	Agente	0	0	1	4	1	4.3
	Locución	1	7.7	1	4	3	13.0
	TOTAL	13	100	25	100	23	100

Tabla 21. Frecuencia de la preposición SOBRE con sus distintos significados en los tres grupos

Grupo		2 °		4°		6°	
Prep.	Significado	Aparición	%	Aparición	%	Aparición	%
SOBRE	Locativo	2	100	0	0	1	100
	TOTAL	2	100	0	0	1	100

Tabla 22. Frecuencia de la preposición TRAS con sus distintos significados en los tres grupos

Grupo		2 °		4°		6°	
Prep.	Significado	Aparición	%	Aparición	%	Aparición	%
TRAS	Locativo	0	0	0	0	3	100
	TOTAL	0	0	0	0	3	100

Preguntas de investigación:

- 1) ¿Qué fenómenos ocurren en la expresión de los contenidos espaciales y no espaciales de preposiciones en narraciones de niños de 2°, 4° y 6° de primaria?

- 2) ¿La ruta de la polisemia y polifuncionalidad de las preposiciones en etapas tardías coincide con la ruta de los significados propuesta por Soteria Svorou (1994) y Diessel (2011) para la etapa temprana de adquisición?

Con respecto a las preguntas de investigación planteadas podemos describir algunos de los fenómenos que ocurren con los contenidos espaciales y no espaciales de las preposiciones. Los porcentajes en la producción de las preposiciones que se muestran en las tablas anteriores nos indican que los significados espaciales se mantienen muy productivos en los tres grados, aunque no son los significados con la mayor frecuencia en todas las preposiciones. Muestran el mayor porcentaje de apariciones en las preposiciones *sobre tras por y en*. En el caso de la preposición *a*, los significados espaciales tienen la mayor frecuencia en el grupo intermedio de 4° grado, y en los grupos de 2° y 6° son el segundo significado más frecuente. Es decir, en 5 de las 9 preposiciones analizadas los significados espaciales son muy importantes. Esto está en concordancia con la predicción que se deriva de las propuestas de Svorou (1994) y Diessel (2011) presentadas en el apartado 3.2.

Por otro lado, podemos observar que de un grado a otro aumentan especialmente los significados gramaticales. Hubo un incremento en el porcentaje de *locuciones, futuro perifrástico, verbos preposicionales y conectores de cláusula*. Por ejemplo, en el caso de la preposición *de*, en el segundo grado encontramos oraciones como la siguiente, que indican *trayectoria*:

- 1) *Salieron **de** la ventana* (2°, AD. 7)

En el sexto grado encontramos estructuras como las siguientes, que podrían indicar un aumento en la complejidad oracional:

- 2) *para tratar **de/ que** el búho no le haga nada* (6°, DY. 11)
- 3) *Pues lo que entendí era **de** que un niño...* (6°, DYN. 11)

El caso de la preposición *a* resulta interesante además debido al porcentaje que presenta en los tres grados al introducir el *objeto directo* y la *trayectoria*. Mientras la función más productiva de la preposición *a* en el segundo grado es la de *objeto directo*, en el cuarto grado

es el significado de *trayectoria*. Sin embargo, en el sexto grado el significado más productivo vuelve a ser el *objeto directo* y después el de *trayectoria*. La alta frecuencia del significado de *objeto directo* de la preposición *a* en nuestros datos, es similar a lo encontrado en otras lenguas. En wixárika (huichol), el prefijo verbal espacial *ta-* es similar a la preposición *a* que presenta también un significado espacial (de *trayectoria* 'en línea recta') y un significado de *objeto directo* (*objeto directo singular*). En Gómez (2008, p. 282-283) se reporta que este último significado es el más frecuente. En ambos casos se debe a la frecuencia en el habla infantil de verbos transitivos y al hecho de que tanto la preposición *a*, como el prefijo *ta-* tienen un alto grado de obligatoriedad en ciertas construcciones transitivas.

Con respecto a la preposición ***con*** podemos establecer que el significado más productivo es el de *compañía*. Sin embargo, algunos casos encontrados podrían pertenecer a más de un significado. Por ejemplo:

4) *lo empujó con las abejas* (4°, N. 10)

En este caso la preposición ***con*** podría ser sustituida por la preposición *hacia*, que puede expresar *trayectoria*. No hay apariciones de la preposición *hacia* en nuestro corpus. Peronard (1985) señaló la alternancia de *con* y *contra*: “In some contexts in which an adult might use *contra* ‘against’ we found *con* ‘with’ and *en* ‘in’, ‘on’, ‘at’ (*el auto chocó con la pared* ‘the car crashed with the wall’)” (p. 102).

Otro ejemplo en el que *con* no tiene un significado muy claro es el siguiente:

5) *el perro seguía con el panal de abejas* (6°, L. 10)

En este caso, aunque podríamos decir que el significado corresponde a *concomitancia*, porque el panal es un sustantivo inanimado, alude también al espacio físico donde está el perro, por lo tanto, lo consideramos como un significado *locativo*. El significado *locativo* de *con* no se menciona en los estudios sobre las preposiciones en español presentados previamente (3.6). El significado *locativo* de la preposición *con* fue un hallazgo. Fue un significado poco frecuente, pero que presenta dos ocurrencias en la producción de los niños de sexto grado.

Uno de los aspectos que nos dirigen a más de una interpretación de esta preposición, fue señalado por Peronard (1985) cuando presentaba ejemplos como los siguientes: (a) *voy a*

poner la zapatilla **en** la mamá y (b) la zapatilla la voy a poner **con** la estufa (p. 106). Según la autora: “Apparently, these examples show that the child is taking a person for a place, a fixed object, for company; the other possibility, that they are giving prepositions different meanings, would also imply that things might not be for them exactly as for an adult” (p. 106).

En el caso de la preposición **de**, el significado más productivo es el de *pertenencia*. Además, los primeros grados muestran un mayor uso de los significados espaciales, tanto el de *trayectoria* como el de *locativo*. En el último grado disminuyen las apariciones de ambos significados y el porcentaje se distribuye en *conectores de cláusula*, *verbos preposicionales* y *locuciones*.

El caso de la preposición **desde** llama nuestra atención ya que solo hubo una aparición en todo el corpus. Además, el significado de *desde* es difícil de determinar.

6) *Lo aventó **desde** un río* (4º grado: DI, 9)

Si recurrimos a la escena de la historia, podemos observar que el niño es aventado *hacia* un río, siendo este la meta y no el origen:



Las construcciones que podrían describir la escena podrían ser: a) *Lo aventó **hacia** un río*, b) *lo aventó **a** un río* o bien c) *Lo aventó **desde** ... **hacia** un río*.

La preposición **en** tiene un porcentaje de 90% o mayor en todos los grados en el significado *locativo*. Además, podemos encontrar el significado de *modo* en el último grado, lo que también muestra el aumento de significados durante el desarrollo.

El análisis de la preposición ***hasta*** presentó dificultades porque en algunas ocurrencias la preposición podría ser considerada en más de un significado. En los siguientes ejemplos puede expresar *límite espacial* y también formar parte de una construcción *adverbial* que puede ser sustituida por “incluso” aunque no debemos omitir el significado espacial que representa:

7) *buscaron hasta afuera* (6°, SA. 11)

8) *y hasta por fuera la buscan* (6°, AA. 11)

La preposición ***para*** también muestra un incremento de los significados conforme avanza el desarrollo. El único significado que registramos del segundo grado es *finalidad*. Por otro lado, el cuarto y sexto grado distribuyen el porcentaje en *temporal*, *trayectoria* y *destinatario*. En el estudio realizado por Ponce (2018, p. 64), con el Corpus Michoacano del español (de habla adulta), se identificó que el significado con mayor ocurrencia fue el de *destinatario*, seguida por *finalidad*, lo cual podría indicarnos que conforme se siga desarrollando el lenguaje, podríamos esperar un incremento de ambos significados; sin embargo, el significado de *finalidad* es el más frecuente en los tres grupos y el significado de *destinatario* solo aparece en el segundo grupo.

Sobre la preposición ***por***, descrita por De Bruyne (1999) como una de las preposiciones más plurifuncionales (p. 681), encontramos ocho significados tanto léxicos como gramaticales. Los porcentajes más altos se encuentran en el significado de *locativo* en los tres grados. La preposición *por* fue estudiada también por Ponce (2018, p. 63) con el corpus antes mencionado, el significado con más apariciones fue el de *causa*, seguido de *localización* y *usos lexicalizados*. En nuestros datos el significado de *causa* aparece con mayor frecuencia en el cuarto grado. La frecuencia de los significados *locativos* es similar en los tres grupos.

Las preposiciones ***sobre*** y ***tras*** solo presentan significados *locativos* con muy pocas apariciones en los tres grados.

Comparación entre la etapa temprana y la etapa escolar

La información que proporcionó Marianne Peronard (1985) en su estudio, mencionado previamente en el apartado 3.4, en tres niños de entre 1 año y 7 meses hasta los 3 años y 6

meses aproximadamente, señala que las preposiciones que produjeron en estas edades fueron: *a, con, de, desde, en, entre, hasta, para, por, sin, sobre* (p. 97). A diferencia de Peronard (1985), nosotros no registramos ninguna aparición de la preposición *entre*. En cambio, sí registramos el uso de la preposición *tras* con el significado *locativo* en los niños más grandes:

- 9) *las abejas estaban **tras** él* (6°, L. 11)
- 10) *Buscaron **tras** del... **atrás** del* (6°, L. 11)

Cabe señalar que las preposiciones *sobre, entre y desde*, de las apariciones de Peronard, fueron usadas de manera individual en las últimas sesiones. Patricio produjo *sobre* en la sesión 17; Soledad, *entre* en la sesión 30; y Alvaro, *desde* en la sesión 24.

De las anteriores, la única preposición que nosotros no registramos en nuestro corpus fue *entre*. Ejemplo de nuestras apariciones son las siguientes:

- 11) *buscar **sobre** árboles* (2°, EW. 7)
- 12) *buscar **sobre** hoyos* (2°, EW. 7)
- 13) *se posó **sobre** unas ramas* (6°, A. 11)
- 14) *Lo aventó **desde** un río* (4°, DI. 9)

Además, el corpus de Peronard (1985, p. 102) nos permite ver que los niños pequeños produjeron la preposición, en algunos casos, a partir de un estímulo previo por parte del adulto:

- 15) *Adulto: ¿**Desde** cuándo te estás lavando así?*
*Alvaro (3,6): **Desde** chico.*

Consideramos importante señalar las diferencias geolectales. Los niños estudiados por Peronard (1985) pertenecen a la variante chilena del español, la nuestra es la mexicana. Las preposiciones usadas para expresar *lugar* en el corpus de Peronard (p. 104) fueron organizadas por la autora de la siguiente forma. Recordemos, por lo demás, que Peronard no distingue entre *trayectoria* y *locativo*.

Tabla 23. *Preposiciones usadas para expresar ‘Lugar’ (Peronard, 1985, p. 104)*

Tabla 4. Preposiciones usadas para expresar 'Lugar'

Orden	Patricio	Soledad	Alvaro
1	<i>En</i>	<i>Para</i>	<i>A, En, Por</i>
2	<i>A</i>	<i>Por</i>	-
3	<i>Por, Para</i>	<i>A, En</i>	-
4	-	-	<i>De</i>
5	<i>Sobre</i>	<i>De</i>	<i>Hasta</i>
6	<i>De</i>	<i>Hasta</i>	<i>Para</i>
7	-	<i>Entre</i>	-

A pesar de que los tres niños no usaron las mismas preposiciones, la autora resalta la similitud que presentaron los tres en el grado de polisemia de los significados usados. Además, reconoce que los resultados obtenidos muestran que los significados incrementan conforme los niños crecen. El hecho de que los niños usen más preposiciones con el tiempo puede deberse a que quieren expresar diferentes significados con cada una de ellas (Peronard , 1985, p. 105).

A partir de nuestros resultados cuantitativos, podemos observar que los significados espaciales, tanto *locativos* como de *trayectoria*, fueron altamente productivos en la preposición *a, de, en, por, sobre* y *tras*. Si bien no es el primer significado con más apariciones en todos los grados, sí es de los más productivos.

La siguiente tabla es una comparación general entre los datos que presenta Peronard (1985) (*niños de: 1 año y 7 meses hasta los 3 años y 8 meses*) de los significados iniciales de las preposiciones y los significados léxicos más productivos en cada grado de nuestro corpus, de tal manera que podamos observar cuál es el significado más accesible en la etapa temprana y cuál en la etapa tardía.

Tabla 24. Comparación entre la etapa temprana (Peronard 1985) y la etapa escolar en nuestro corpus

	M. Peronard (1985) <i>Etapa temprana (1,7 – 3,8)</i>	Escuela Primaria (2°, 4° y 6°) <i>Etapa tardía (7,2- 11,11)</i>
a	Lugar	Trayectoria
con	Instrumento, compañía	Compañía
de	Lugar	Pertenencia
desde	Tiempo	-
en	Lugar	Locativo
entre	Lugar	-
hasta	Lugar, Tiempo	Límite Temporal y Espacial
para	Lugar, Finalidad	Finalidad
por	Lugar	Locativo
sobre	Lugar	Locativo
Tras	-	Locativo

En la tabla anterior no consideramos los significados gramaticales, ya que la autora descartó las preposiciones usadas en construcciones adjetivales, las que introducen objetos directos o indirectos, y los verbos preposicionales, asegurando que son requeridas por el verbo y no hay posibilidad de cambio ni de significado adicional (p. 96). Si bien comparar datos entre etapa temprana y tardía no es el eje principal de esta investigación, podemos rescatar, a partir de la Tabla 24, que el significado de la preposición *de* parte de una noción espacial como el significado más accesible para el niño y en una etapa tardía es el significado de pertenencia. Dejando de lado el caso de la preposición *de*, no vemos muchas diferencias entre los significados iniciales en los datos de Peronard (1985) y los significados más frecuentes en nuestros datos.

En la presente investigación incluimos los significados gramaticales como parte de la polifuncionalidad de las preposiciones, los identificamos y contabilizamos partiendo de la idea de que las construcciones gramaticales y otros tipos de construcciones serán las que marquen el desarrollo en la etapa escolar. Los niños en ambos procesos experimentan y usan las preposiciones según ciertas reglas gramaticales, creando oraciones que pueden no ser comunes o usadas. Como los siguientes casos:

16) *buscar **sobre** hoyos* (2°, EW. 7)

17) *los llevó **hasta**... corrió y corrió asustado* (6°, AA. 11)

Señalamos, por lo demás, que en otros idiomas como en el caso del inglés las preposiciones en las etapas tempranas de adquisición (2 años) sirven para indicar *movimiento*, como en el caso de “up” (Tomasello, 1986). En nuestros resultados vemos que hacia las edades más avanzadas las preposiciones comienzan a gramaticalizarse en frases como: *toparse con* (ejemplo de nuestro corpus), que aun presenta significado espacial, pero comienza a fijarse o presentarse el verbo con la preposición (verbos preposicionales) en una relación de obligatoriedad.

La etapa escolar del desarrollo

Con respecto a la *etapa escolar* nos parece pertinente señalar, como lo han hecho en diferentes estudios de adquisición y desarrollo (Nippold, 2004, 2006; Barriga Villanueva, 2002; Ramos, 2022), que este estudio demuestra que, aunque los niños tengan un conocimiento general de la lengua, no significa que han adquirido y desarrollado todos los significados que se registran en el habla adulta. Según Rebeca Barriga Villanueva (2002):

Hacia los seis años, "edad frontera", se da un paso sustantivo que va del *qué* se adquiere (estructuras y léxico, básicamente) de los primeros años de adquisición, al *cómo* (situaciones comunicativas, diversidad de interlocutores) se adquiere en las etapas tardías (de siete a doce años). Si bien el niño de seis años ha adquirido la columna vertebral de su lengua, a lo largo de los años escolares tendrá que dar aún muchos y variados pasos para llegar a su dominio⁷. (Barriga Villanueva, 2002, p. 260)

Esto lo vemos en aspectos más específicos de la lengua, por ejemplo, en su estudio sobre las perífrasis verbales de aspecto (PAF) en la etapa escolar, Clara Ramos (2022) encontró rutas de especialización que reflejan la complejidad evolutiva en esta etapa. Este fenómeno de especialización (*mastery*) solo podemos percibirlo durante la etapa de desarrollo. No se suele hablar de especialización en etapas tempranas. Algunos ejemplos que menciona Clara Ramos (2022) como parte de esa especialización son las oraciones que presentan PAF **reiterativas**: “*volvieron a atropellar y volvió a encontrar*”, PAF **terminativas**: “*dejó de caminar, terminó de hacer y había pasado*” y PAF **resultativas**: “*quedó pegado, estaba abandonado, terminó aplastado y se fue a esconder*” (p. 222).

Nosotros encontramos algunos ejemplos de especialización del uso de las preposiciones en oraciones como: “*para tratar de que el búho no le haga nada*” (6°, DY. 11) en la que el niño comienza a usar la preposición con otros significados y estructuras sintácticas.

El contacto con la lectura en la etapa escolar de desarrollo

Desde un punto de vista social, nos parece importante hablar del contacto con la lectura en esta etapa. Reconocemos que este no es el tema central de la presente investigación y que la información recopilada puede variar debido a las respuestas y la realidad de nuestros informantes. El propósito es contrastar los datos de preguntas como “*¿te gusta leer?*” con los resultados obtenidos en el análisis, para ver si existe una relación importante entre el contacto con la lectura y la producción narrativa que presentan los niños.

Además, como lo señala Nippold (2006, p. 369) la capacidad de adquirir nuevas palabras y expandir ese conocimiento continua durante un periodo largo de vida, especialmente en individuos que se mantienen activos en la lectura, escritura u oradores que disfrutan la comunicación con otras personas. En una de las entrevistas realizadas a una niña de sexto grado, cuya narración del cuento presentó una notable interpretación de voces, personajes y eventos, descubrimos que la niña recibía diferentes estímulos por parte de su familia cuya profesión era la ejecución musical con varios instrumentos musicales.

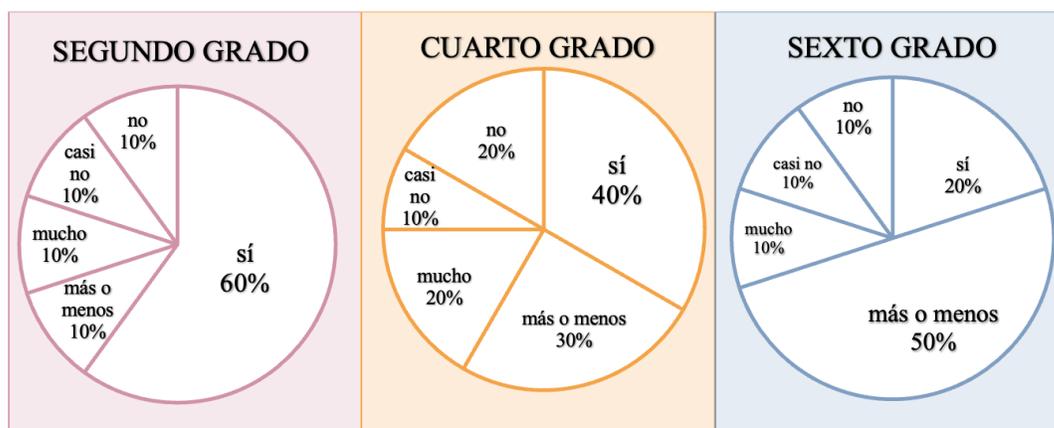
Reconocemos, al igual que Nippold (2006, p. 369) que las palabras que el niño adquiere las ha escuchado en contextos informales a partir de la interacción con adultos y otros niños, pero a la edad (alrededor de los nueve o diez) en que el niño es capaz de leer de manera proficiente encuentra un nuevo recurso para aprender vocabulario, la lengua escrita. De esta forma, al estar rodeado de libros revistas, periódicos, etc., los niños están expuestos a palabras diferentes a las de contextos informales que pueden contener significados abstractos, conocimiento metalingüístico, metacognitivo, adjetivos de emociones, terminología especializada, expresiones metafóricas, etcétera (p. 370). La autora reconoce la importancia de la socialización con amigos, pues le da al hablante la oportunidad de desarrollar y practicar sus habilidades, así como recibir retroalimentación (p. 372).

Es por lo anterior que decidimos preguntar a nuestros estudiantes la relación que tienen con libros, narraciones hechas por sus padres o personas cercanas, entre otras cosas. Debido a que no todos los datos son contabilizables, podemos rescatar al menos tres

preguntas centrales: ¿te gusta leer? ¿tienes libros en tu casa? y ¿te contaban historias de niño? Entendemos la naturaleza e imprecisión de las respuestas, pero consideramos que podrían darnos indicios de su contacto general con la lectura y la relación entre la producción de sus narraciones y sus respuestas.

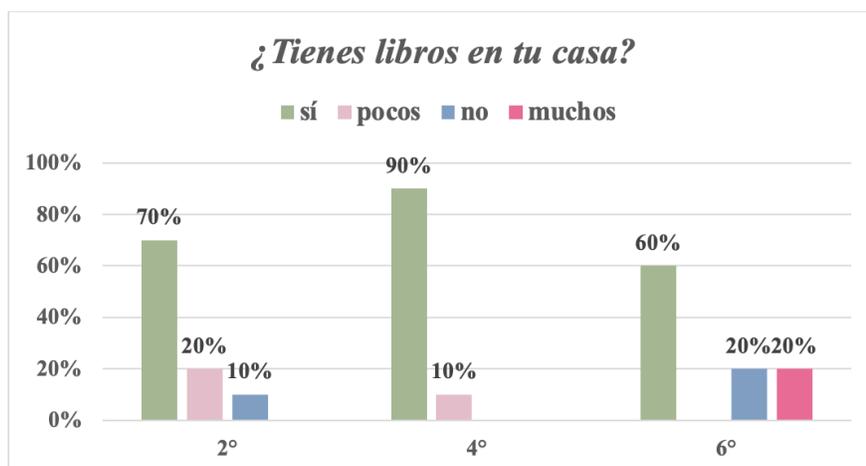
Sobre la pregunta *¿te gusta leer?* Recibimos una respuesta más positiva en segundo grado, ya que varios niños acompañaron esta respuesta con sus cuentos favoritos.

Figura 1. Resultados de la pregunta *¿Te gusta leer?* en 2°, 4° y 6°



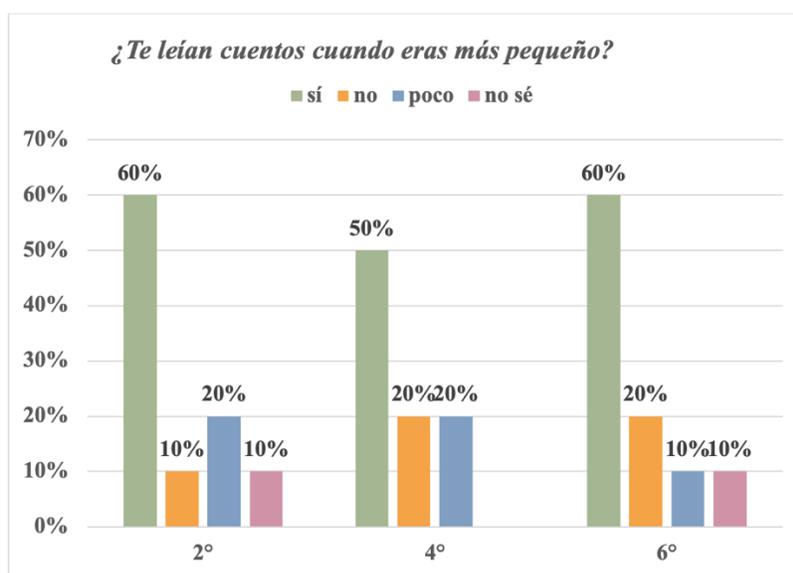
Sobre la presencia de libros en su casa, la respuesta de los niños de cuarto grado nos mostró que en este grupo hay mayor presencia de libros en su casa, con el 90%. Por el contrario, entre los niños de sexto, el 20% no tiene y otro 20% tiene muchos.

Figura 2. Resultados de la pregunta *¿Tienes libros en tu casa?*



Por último, con respecto a la lectura o narración de historias por personas cercanas a su entorno, encontramos los siguientes datos. Cabe señalar que algunos niños mencionaron específicamente el tipo de texto que les leían y las personas que lo hacían. Entre los libros, mencionaron *historias de fantasía, libros infantiles, La Biblia*, etcétera. Las principales personas que contaban historias son *papá, mamá, hermanos, hermanas, abuelitas*.

Figura 3. Resultados de la pregunta *¿Te leían cuentos cuando eras más pequeño?*



Reconocemos que la relación entre los valores de las tablas y la producción lingüística de los niños no es totalmente clara, en la producción de preposiciones. Sin embargo, nos parece relevante señalar que los datos en la pregunta: *¿Tienes libros en tu casa?* nos podrían tal vez explicar porqué los niños de cuarto grado, que tienen más libros a su alcance, intentaron producir nuevas preposiciones como *desde* y porqué aumentaron los significados de preposiciones de segundo a cuarto grado. En los otros dos grados (2° y 6°), hay niños que mencionaron no tener libros en casa. Esto podría ser un indicador de la importancia que los padres les dan a los libros en la vida de los niños en esta etapa.

Además, un dato importante es que de segundo a sexto grado hay una disminución en el gusto por la lectura. En segundo grado *Sí y Mucho, como respuesta a "¿Te gusta leer?"*, es igual a **70%**, en cuarto *Sí y Mucho* equivale al **60%** y en sexto *Sí y Mucho* es tan solo un **30%**. Esto no concuerda con el aumento de la producción de preposiciones en el grupo de sexto grado que mencionamos antes.

Sobre la lectura de cuentos por parte de los adultos a los niños, son los más pequeños, de 2°, los que presentan los mayores porcentajes. Esta actividad disminuye entre los niños de 4° y vuelve a aumentar entre los de 6°.

A partir de los datos de adquisición y desarrollo revisados, sabemos que los niños desarrollarán diferentes técnicas para especializar su lenguaje. Al mismo tiempo creemos que es importante la interacción con los demás y con los libros, como parte de los estímulos pertinentes para lograr esa especialización. Sin embargo, la práctica y el gusto por la lectura en estos niños no coincide totalmente con la diversidad y volumen de la producción de preposiciones.

6 Conclusiones

- La hipótesis planteada en esta investigación: *Los niños de los primeros grados mostrarán un dominio más amplio de los significados espaciales en las preposiciones que usen al narrar debido a que son los contenidos más accesibles en la ruta de desarrollo y adquisición de estos, establecida en la propuesta de Soteria Svorou (1994) y Holger Diessel (2011)*, se cumple parcialmente ya que los significados espaciales se mantienen altamente productivos durante los tres grados de desarrollo y encontramos un incremento de polisemia en el 4° y 6°.
- En el grupo 1 (segundo grado) observamos menor uso de preposiciones y significados que en el grupo 3 (sexto grado), que es lo esperado. Pero en el grupo 2 (cuarto grado) hay una mayor producción que en el grupo 3 (sexto grado). Esta discontinuidad entre el grupo 2 (cuarto grado) y el grupo 3 puede deberse a la reorganización y experimentación que se produce durante el desarrollo, como lo propone Karmiloff-Smith (1986, p. 46).
- Los fenómenos que ocurren en el desarrollo de los significados de las preposiciones muestran una polisemia gradual que atiende a relaciones semánticas y sintácticas, pues una preposición puede tener más de una interpretación, lo que no ocurre en el primer grado. Esto podría considerarse tal vez un índice de complejidad evolutiva.
- Durante la recolección del corpus, los niños y las niñas establecieron diferentes escenarios en los que los personajes de la historia subían, bajaban o avanzaban. Las estrategias que usaron cada uno para describir una misma acción en la obra, nos habla de cómo entienden el espacio y otro tipo de significados, nos habla también de diferentes puntos de vista. Por ejemplo, observamos que algunos niños conciben y describen *el panal* como un espacio físico al que se acercan los personajes, otros entendieron *el panal* como un objeto con el cual se puede jugar o como el hogar de las abejas.
- Como parte exploratoria para realizar esta investigación, aplicamos esta misma prueba a niños de edades más tempranas y a sus madres. Una vez que observamos algunos significados decidimos que la etapa escolarizada nos arrojaría datos interesantes.

- Los estudios en etapa escolar, como vimos, son abundantes, tanto en narraciones orales como escritas; sin embargo, son escasos los trabajos que nos permitan ver el desarrollo de las preposiciones o de los morfemas espaciales en esta etapa. Consideramos clave esta etapa para entender el desarrollo de las preposiciones porque, como mencionamos previamente, los niños se encuentran en un periodo de constante análisis metalingüístico en el aula, hay corrección constante de formas aceptadas por las gramáticas. Los niños se acercan con otra mirada a los libros de texto que pueden contener estructuras o vocabulario complejo o nuevo. Es posible que en su casa exista también una corrección en el habla, que la variante lingüística les haga preferir un uso determinado, y muchos otros factores que pueden encaminar al niño a un uso específico o varios de las preposiciones. Si existieran más trabajos de preposiciones en una misma variante o en un mismo grupo de hablantes durante diferentes etapas tendríamos más indicios de cómo se desarrolla un significado, cómo se eliminan o se transforman algunos usos o, incluso, de cómo se va perdiendo parte del significado hasta llegar a frases hechas.
- Además de conocer los procesos de desarrollo de las preposiciones en cuanto a su significado, estudios sobre estas unidades en diferentes contextos nos permitirían complementar las propuestas sobre la diversidad de significados y usos de los gramáticos antes mencionados (López, 1970; Alarcos, 1994; De Bruyne, 1999; RAE, 2010). La propuesta de De Bruyne (1999) fue una de las que más nos acercó a usos específicos de algunas zonas de América, como en el caso de la preposición *con*, que puede expresar una noción espacial, por ejemplo, en *voy con don Darío* (voy donde Darío).
- Identificar los diferentes usos de las preposiciones nos podría establecer pautas para entender la polisemia y la polifuncionalidad de estas unidades. Vimos que algunas de las preposiciones ocurren más frecuentemente con significados léxicos y otras con significados gramaticales. Esta gradualidad podría ayudarnos a entender cómo es el desarrollo durante la infancia y si es que se mantiene a lo largo del habla adulta.

- A pesar de que encontramos más trabajos sobre las preposiciones en etapas tempranas, consideramos importante que se sigan haciendo más estudios tanto en la etapa temprana como en la etapa escolar. Si bien el trabajo de Peronard (1985) es un referente en la adquisición de preposiciones en contextos semicontrolados, se trata de un estudio sobre la variante chilena del español. Prácticamente no encontramos registros de la adquisición de las preposiciones en México. Más investigaciones nos facilitarían la comparación entre el habla temprana y la etapa escolar en una misma variante del español.
- A partir de la comparación entre la adquisición y el desarrollo de las preposiciones, reconocemos la importancia de continuar estudiando etapas tardías de aprendizaje, puesto que, a diferencia de lo que se ha establecido con respecto a que después de los 5 años ya se adquirieron habilidades lingüísticas suficientes, a lo largo de los diferentes grados escolares encontramos una reorganización de los significados, especialmente en el grupo intermedio, como lo señaló Karmiloff-Smith (1986). Estamos conscientes de que sería necesario profundizar más en aspectos del desarrollo, que sólo se abordó de manera superficial en este trabajo, como la interacción en el aula, el desarrollo de la función metalingüística del lenguaje, el contacto con la literatura dentro y fuera del aula y las estrategias narrativas y discursivas.

7 Referencias bibliográficas

- Aguilar, C. A. (2014). Había una vez que tenía un sapo en un frasco: relaciones entre referencia y cohesión en narraciones infantiles. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 253-281). El Colegio de México.
- Alarcón Neve, L. J. (2013). Adjuntos adjetivales y adverbiales en el discurso narrativo de niños y jóvenes escolares. En K. Hess Zimmermann y A. Auza Benavides (Eds.), *¿Qué me cuentas? Narraciones y desarrollo lingüístico en niños hispanohablantes* (pp. 213-260. Editorial Universitaria UAQ.
- Alarcón Neve, L. J. (2014). Evaluación de estados mentales de personajes por medio de construcciones adjetivales en cuentos de niños escolares. En Rebeca Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 143-172). El Colegio de México.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Espasa.
- Álvarez Medina, M. L. (2011). Desarrollo diacrónico de las preposiciones A y EN con verbos de desplazamiento [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. Repositorio Institucional DGBSDI-UAQ. <https://ring.uaq.mx/handle/123456789/642>
- Barriga Villanueva, R. (2002). *Estudios sobre habla infantil en los años escolares: "...un solecito calientote"*. El Colegio de México.
- Barriga Villanueva, R. (2014). De títulos, inicios y finales. Narraciones escritas de niños bilingües y monolingües mexicanos. En Rebeca Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 339-376). El Colegio de México.
- Barriga Villanueva, R. (Ed.) (2014). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*. Colegio de México.
- Barriga Villanueva, Rebeca (Coord.), con la colaboración de Valeria Chávez Granados, *Lingmex: Bibliografía Lingüística de México desde 1970*. 29a. ed., El Colegio de México, México, 06 de junio, 2023. Disponible en: <https://lingmex.colmex.mx/>

- Beaugrande, R. y U. Dressler, W. (1981) *Introduction to Text Linguistics*. Longman.
- Berman, R. y Slobin, D. (Eds.). (1994). *Relative Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Lawrence Erlbaum.
- Bowerman, M. (1985). What Shapes Children's Grammars? En D. I. Slobin. (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition Vol. 2: Theoretical Issues*. Lawrence Erlbaum.
- Bowerman, M. (1989). Learning a semantic system: What role do cognitive predispositions play? En M. L. Rice y R. L. Schiefelbusch (Eds.), *The teachability of language* (pp. 133–169). Paul H. Brookes Publishing.
- Bowerman, M. (1996). Learning how to structure space for language: A crosslinguistic perspective. En P. Bloom, M. A. Peterson, L. Nadel, y M. F. Garrett (Eds.), *Language and space* (pp. 385–436). The MIT Press.
- Brown, P. (2000). 'He descended Legs-Upwards': Position and Motion in Tzeltal Frog Stories". En E. V. Clark (Ed.), *The Proceedings of the Thirtieth Annual Child Language Research Forum* (pp. 67-76). CSLI.
- Bybee, J. L. y Slobin, D I. (1982). Why small children cannot change language on their own: suggestions from the English past tense. En A. Ahlquist (Ed.), *Papers from the V International Conference on Historical Linguistics Current Issues in Linguistic Theory Series, Vol.21* (pp. 29-37). John Benjamins.
- Calderón Guerrero, G. y Lozada Nava, L. (2020). La conceptualización del espacio: Lenguaje y egocentrismo cognoscitivo. *Psicumex*, 10(1), 75–91. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i1.331>
- Cano Aguilar, R. (1999). Los complementos de régimen verbal En V. Demonte Barreto, I. Bosque, *Gramática descriptiva de la lengua española Vol. 2* (Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales, aspectuales y modales), (pp. 1807-1854). Espasa Calpe.
- Castro Yáñez, G. y Sandoval Zúñiga, M. S. (2009). La aparición de las preposiciones en niños hispanohablantes entre los 18 y los 36 meses de edad. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(2), 243- 255. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3034386>

- Chávez Duran, E. (2019). *Análisis semántico de la polisemia de la preposición española «a»: un enfoque cognitivo*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos].
Cybertesis UNMSM.
http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12672/10383/Chavez_de.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Chomsky, C. (1969). *The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10*. Cambridge, The M.I.T. Press.
- Clark, H. (1973). Space, time, semantics and the child. En T. E. Moore (Ed.), *Cognitive development and the acquisition of language* (pp. 28-63). Academic Press.
- Colín Salazar, L. C. (2019). *Del espacio físico al espacio del hablante: las preposiciones direccionales hacia, desde y hasta en español*. [Tesis de doctorado. Universidad Autónoma de Querétaro.] Repositorio Institucional DGBSDI-UAQ.
<https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/1821>
- Colín Salazar, L. C. (2022). Aspecto en dos preposiciones: el caso de *hacia* y *hasta*. Normas, [S.l.], 12(1), 152-168. <https://doi.org/10.7203/Normas.v12i1.25512>
- Coseriu, E. (1981). *Principios de semántica estructural*. Gredos.
- Crespo, N., Koza, W., y Alfaro, P. (2018). Elisión y sustitución de las preposiciones en español en narraciones de niños con trastorno específico del lenguaje. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 56(1), 161-184. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832018000100161>
- Dasen, P., Changkakoti, N., Abbiati, M., Niraula, S., Mishra, R., y Foy, H. (2009). Geocentric gestures as a research tool. En A. Gari, y K. Mylonas (Eds.), *Quod Erat Demonstrandum: From Herodotus' ethnographic journeys to cross-cultural research* (pp. 115-121). Pedio Books.
- De Bruyne, J. (1999). Las Preposiciones. En V. Demonte e I. Bosque (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 657-704), Espasa Calpe.
- De León Pasquel, L. (2001). ¿Cómo construir un niño zinacanteco?: Conceptos espaciales y lengua materna en la adquisición del tzotzil. En C. Rojas Nietas y L. De León Pasquel (Coord.). *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, (pp. 99-124).

- De León Pasquel, L. (2014). Entre la oralidad y el libro: autoría y desarrollo narrativo infantil en tzotzil (maya). En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp.651-688). El Colegio de México.
- De León Pasquel, L. (1997). Vertical path in Tzotzil (Mayan) acquisition: cognitive vs. linguistic determinants. En *Proceedings of the 28th child language research forum* (pp. 193-198). Stanford: Center for the Study of Language and Information.
- Diessel, H. (2011). Grammaticalization and language acquisition. En B. Heine y H. Narrog (Eds.), *Handbook of Grammaticalization*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/oxfordhb/9780199586783.013.0011
- Domínguez Chenguayen, F. J. (2016). *Semántica de las preposiciones españolas entorno al eje vertical: un estudio cognitivo de "sobre" y "bajo"*. [Tesis, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Institucional <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/item/e69eacc0-ac8d-426f-9b75-f7f4072a2f9b>
- Frago Cañellas, J. (2021). *Enseñanza de las preposiciones "a", "de", "en", "por" y "para" mediante su significado*. [Tesis doctoral, Universidad de Helsinki]. Helsingin yliopisto. <http://hdl.handle.net/10138/333991>
- García, A., Del Pilar, M. y Tello de la Parra, L. A. (1993). La adquisición de las preposiciones en niños hispanohablantes de la ciudad de México, de los 2.4 a los 5.4 años. [Tesis de Licenciatura, Psicolingüística: Adquisición y Desarrollo de L1 y L2 y Morfosintaxis. Español]. Colegio Superior de Neurolingüística y Psicopedagogía. En LINGMEX.
- Gómez López, P. (1998). Factores perceptuales y semánticos en la adquisición de la morfología en huichol. *Función* 18, 175-204. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/funcion/pdf/17-18/lopez.pdf>
- Gómez López, P. (2002). Diversos acercamientos al análisis de la variación semántica y funcional. *Función*, 25-26, 71-112. <Http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/funcion/pdf/25-26/71-112.pdf>
- Gómez López, P. (2008). La adquisición de expresiones espaciales en Wixárika (huichol). *Función* 31-32. <http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/funcion/volumenes/funcion31-32.htm>

- Gómez Martínez, G. E. (2012). *Diseño y piloteo de la Prueba de Evaluación Narrativa (PEN) para niños de tres a doce años*. [Tesis de maestría no publicada, Universidad Autónoma de San Luis Potosí.]
- González Márquez, V. (2009). Adquisición del discurso narrativo infantil: el mantenimiento de la referencia a los participantes. *Función* 33-34, 65-126. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/funcion/pdf/33-34/2.pdf>
- Gopnik, A. y Meltzoff, A. N. (1986). Words, plans, things and locations: Interactions between semantic and cognitive development in the one-word stage. En S.A. Kuczaj, y M. D. Barrett (Eds.), *The development of word meaning. Progress in cognitive development research*. Springer-Verlag.
- Grimm, H. (1975). On the child's acquisition of semantic structure underlying the wordfield of prepositions. *Language and Speech* 18(2), 97–119. DOI: <http://doi.org/10.1177/002383097501800201>
- Hernández Estrada, C. T. (2022). *El uso infantil de sufijos de espacio en la lengua purépecha*. [Tesis de maestría, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social]. Repertorio Institucional. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1523/1/TE%20H.E.%202022%20%20Citlalli%20Tsitsiki%20Hernandez%20Estrada.pdf>
- Hernández-Pina, F. (1984). *Teorías psicosociolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Siglo XXI.
- Hess Zimmermann, K. y Alarcón Neve, L. J. (Eds.). (2021). *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes*. Ediciones Comunicación Científica.
- Hickmann, M. (2001). La sémantique des verbes de mouvement : perspectives inter-langues et développementales. *Verbum* 23(4), 369-383.
- Hickmann, M. (2004). *Children's discourse. Person, space and time across languages*. Cambridge Studies in Linguistics: Cambridge.
- Ibarretxe-Antuñano, I., Hijazo-Gascón, A. y Mendo Murillo, S. (2017). Preposiciones, partículas del movimiento y estilo retórico en ELE: un análisis desde la lingüística cognitiva. *Cuadernos AISPI*. 10. 63-90. 10.14672/10.2017.1323.
- Jackson-Maldonado, D., Bárcenas Acosta, R. P. y Alarcón Neve, L. J. (2014). Variabilidad morfosintáctica en las narrativas de niños con trastorno específico del lenguaje. En

- R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 691-728), El Colegio de México.
- Johnston, J. R. (1981). On location: Thinking and talking about space. *Topics in Language Disorders*, 2(1), 17–31. <https://doi.org/10.1097/00011363-198112000-00006>
- Johnston, J. R. (1985). Cognitive Prerequisites: The Evidence from Children Learning English. En D. I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition Vol. 2: Theoretical Issues*. Lawrence Erlbaum.
- Karmiloff-Smith, A. (1986). Some fundamental aspects of language development after age 5. En P. Fletcher & M. Garman (Eds.), *Language Acquisition: Studies in First Language Development*, (pp. 455–474). Cambridge University Press.
- Kuczaj, S. A. y Maratsos, M. P. (1975). On the acquisition of "front", "back" and "side". *Child development*, 46(1), 202–210. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1975.tb03291.x>
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metáforas de la vida cotidiana*. Cátedra.
- Lakoff, G. (1987): *Women, fire, and dangerous things: What categories reveal about the mind*. University of Chicago Press.
- Levinson, S. C. (2001). *Pragmatics*. (11th Edition), Foreign Language Teaching and Research Press.
- Levinson, S. C. y Wilkins, D. (2006). The background to the study of the language of space. En S. C. Levinson y D. P. Wilkins (Eds.), *Grammars of Space. Explorations in Cognitive Diversity* (pp. 1-23), Cambridge University Press.
- López Oros, M. y Teberosky, A. (1998). La evolución de la referencia en catalán en narraciones orales y escritas. *Infancia y Aprendizaje*. 21(1) 75-92. ISSN-e 1578-4126, ISSN 0210-3702
- López, M. L. (1970). *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*. Editorial Gredos.
- Lurcat, L. (1979). *El niño y el espacio. La función del cuerpo*. FCE.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge University Press.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística. Una introducción*. Paidós.
- Mayer, M. (1969). *Frog, where are you?* Dial Books for Young Readers.

- Mendizábal de la Cruz, M. N. (2012). Valores semánticos de la preposición en: el caso del español de México en un corpus de entrevistas orales. *AnMal Electrónica* 33, ISSN 1697-4239
- Montes Castañeda, F. (2014). Adquisición semántica de las raíces léxicas topológicas de contacto y separación: ‘poner (se)’ y ‘quitar (se)’ prendas de vestir en el totonaco de Santa Ana, Chumatlán, Veracruz. [Tesis de maestría, Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social. UVa DOC, <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/46090>]
- Montes Miró, R. G. (2014). Descripción de estados internos y atribución de intenciones en narrativas infantiles. Aproximaciones a una teoría de la mente. En R. Barriga Villanueva (Ed). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 111-142). El Colegio de México.
- Monzón García, C. (2004). *Los morfemas espaciales del p'urhépecha*. El Colegio de Michoacán.
- Nippold, M. (1998). *Later Language development: The school-age and adolescent years*. Pro-ed.
- Nippold, M. (2004). Research on later language development: International perspectives. En R. Berman (Ed.), *Language Development across Childhood and Adolescence* (pp. 1-8), John Benjamins.
- Nippold, M. (2006). Language development in school-age children, adolescents, and adults. En K. Brown (Ed.), *Encyclopedia of Language and Linguistics*. 6(852) 368-372 Elsevier Publishing.
- Ochoa, M. (2009). Estrategias infantiles para relacionar eventos en una narración. *Función* 33-34, Universidad de Guadalajara. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/funcion/pdf/33-34/3.pdf>
- Omori, H. (2014). ¿Cómo explicar la polisemia de las preposiciones en el lexicon generativo? Una propuesta para la enseñanza del español desde la teoría lingüística. En N. Contreras. (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, ISBN 978-84-617-1475-9, (pp. 531-538).

- Ordóñez, C. L. (2014). Desarrollo del español en adolescentes bilingües... y el cuento del sapo. En R. Barriga Villanueva (Ed.), *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp. 467-498). El Colegio de México.
- Ortiz Alvis, C. (2009). La expresión de relaciones espaciales en niños de 4 a 10 años de edad en una situación experimental. *Función* 33-34, Universidad de Guadalajara. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/funcion/pdf/33-34/1.pdf>
- Osorio, A. G. (2012). Las preposiciones en composiciones de alumnos de VG1 y VG2. Un análisis de errores. Masteroppgave, University of Oslo.
- Osuna García, F. (1991). *Función semántica y función sintáctica de las preposiciones*. Librería Ágora.
- Parra, M. L. (2014). "Español, where are you?" Encontrando las estrategias narrativas de niños hispanohablantes en Estados Unidos. En R. Barriga Villanueva (Ed). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil*, (pp.449-534. El Colegio de México.
- Pavón Lucero, M^a. V. (1999). Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio. En V. Demonte e I. Bosque (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 565-656), Espasa Calpe.
- Perea Siller, J. (2007). Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera. *Marco ELE. Revista de Didáctica*. <https://helvia.uco.es/handle/10396/2196>
- Peronard, M. (1985). Spanish prepositions introducing adverbial constructions. *Journal of Child Language* 12(1), 95-108. <https://doi.org/10.1017/S0305000900006255>
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1947). *The Child's Conception of Space*. Routledge y Keegan Paul.
- Ponce Velasco, C. A. (2018) *Polisemia de las preposiciones por y para. Desde una perspectiva operacional*. [Tesis de maestría, Universidad de Guadalajara]
- Pottier Navarro, H. y Álvarez Pérez Segundo. (1991). *La polisemia léxica en español: teoría y resolución*. Gredos.
- Pustejovsky, J. (1995). *The generative lexicon*. The MIT Press.
- Pustejovsky, J. (2002). The Generative Lexicon. *Computational Linguistics*. 17(4). DOI: 10.2307/415891.

- Ramos Garín, C. M. de L. (2022). *La especialización lingüística en los años escolares vistas a través de las Perífrasis Aspectuales de Fase en dos clases de narraciones*. [Tesis de doctorado. El Colegio de México], Repositorio COLMEX. https://repositorio.colmex.mx/concern/theses/6t053j44f?f%5Bsubject_sim%5D%5B%5D=Estudio+de+casos&locale=es&per_page=100
- Ramos Garín, C. M. de L. (2023). La función referencial de las perífrasis aspectuales de fase (PAF) como mecanismo cohesivo en los años escolares. En L. M. Sánchez Loyo (Ed.), *Tópicos de Lingüística Aplicada Vol. 2*. Universidad de Guadalajara.
- Real Academia Española (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Rojas Nieto, C. (1998). Preposiciones en el habla infantil temprana. Protoformas, amalgamas y selección léxica. *Función* 17-18, (pp. 55-95). Universidad de Guadalajara. <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/funcion/pdf/17-18/rojas.pdf>
- Romero Contreras, S. y Gómez Martínez, G. E. (2013). El desarrollo del lenguaje evaluativo en narraciones de niños mexicanos de 3 a 12 años. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/1332/133229443004.pdf>
- Saiz Navarro, F y Koza, W. A. (2020). Polisemia preposicional: identificación de significados en las preposiciones ‘con’, ‘en’ y ‘por’ desde el marco de la teoría del lexicón generativo. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. <http://repositorio.ucv.cl/handle/10.4151/75253>
- Schmidtke-Bode, K. (2009). A typology of purpose clauses. *Typological Studies in Language* 88. John Benjamins.
- Serra, Miquel *et al.* (2000). *La adquisición del lenguaje*. Editorial Ariel.
- Serrat, E., Aparici, M. y Serra, J. M. (1998). L'adquisició inicial del llenguatge: la combinació de mots. Póster presentado en el II Encuentro Internacional sobre la adquisición de las lenguas del estado, Barcelona.
- Sinclair De Zwart, H. (1967). *Acquisition du langage et développement de la pensée*. Dunod.
- Slobin, D.I. (1985). Crosslinguistic evidence for the Language-Making-Capacity. En D.I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of Language Acquisition, Vol. 2*. Lawrence Erlbaum Associates.

- Sobrevilla Moreno, Z. (2013). La preposición de: un estudio diacrónico. [Tesis de maestría. Universidad Autónoma de México.] Repositorio de Tesis DGBSD. <https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000706631/3/0706631.pdf>
- Strömquist, S., Ahlsén, E. & Wengelin, A. (1999). *The production process in speech and writing*. En S, Strömquist & E. Ahlsén (Eds.), *The Process of Writing. A Progress Report*, Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics (pp.9-24). Göteborg: University of Gothenburg.
- Svorou, S. (1994). *The Grammar of Space*. John Benjamins.
- Talmy, L. (1985) Lexicalization patterns: semantic structure in lexical forms. En T. Shopen (Ed.), *Language typology and syntactic description*, (pp. 57-149).
- Talmy, L. (1991). Path to Realization: A Typology of Event Conflation. En *Proceedings of the 17th Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society* (pp, 480-519).
- Taylor, J. (1989). *Linguistic categorisation. Prototypes in linguistic theory*. Clarendon Press.
- Tino Antonio, J. (2005). El uso infantil de los verbos de postura corporal con función locativa en totonaco de Olintla, Puebla. [Tesis de maestría. Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social]. Repertorio CIESAS. <https://ciesas.repositorioinstitucional.mx/jspui/bitstream/1015/1337/1/TE%20T.A.%202005%20Jorge%20Tino%20Antonio.pdf>
- Tolchinsky, L. (2014). El desarrollo de la narración más allá de la primera infancia. En R. Barriga Villanueva (Ed). *Las narrativas y su impacto en el desarrollo lingüístico infantil* (pp-253-282). El Colegio de México.
- Tomasello, M., Mannle, S., y Kruger, A. C. (1986). Linguistic environment of 1- to 2-year-old twins. *Developmental Psychology*, 22(2), 169–176. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.2.169>
- Tomasello, M. (1987). Learning to use prepositions: a case study. *Journal of Child Language* 14(02), 79-98. DOI: 10.1017/s0305000900012745
- Traugott, E. C. (1975). Spatial expressions of tense and temporal sequencing: a contribution to the study of semantic fields. *Semiotica* 15(3), 207-230. <https://doi.org/10.1515/semi.1975.15.3.207>
- Vivas, S. B., Garay Frontini, M. y Silva, M. L. (2021). Renarración infantil de cuentos ficticiales: incidencia de la temática en las estructuras narrativas. En K. Hess

- Zimmermann y L. J. Alarcón Neve (Eds.), *Desarrollo lingüístico tardío en poblaciones hispanohablantes* (pp. 147-179) Ediciones Comunicación Científica.
- Vorster, J. (1984) The first prepositions in Afrikaans: order and semantic distinctions. Paper presented to the Third International Congress for the Study of Child Language, Austin, Texas.
- Zato, Z. (2011). Alternancia preposicional en los complementos preposicionales regidos en español: Aproximación subléxica. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 48, 41-76.

8 Anexos: Corpus y tablas de significados

8.1 Corpus y análisis de segundo grado

1) AD. (7,11)

Escena	
Escena 1	1. /Tenían una ranita atrapada /que encontraron de de un de un lugar de un deste/
Escena 2	2. /empezaron a dormir/
Escena 3	2. /salió la ranita/ y se dieron cuenta/ 3. /se asustaron mucho/
Escena 4	4. /después la andaban buscando por todos lados/ pero no la encontraron /
Escena 5	5. /salieron de la ventana a gritar por su nombre/ 6. /y el perro tenía atrapado algo el brazo allí adentro/
Escena 6	7. /se cayó el perrito /y el y el niño estaba viendo/
Escena 7	8. /después se enojó el niño con el perro /y el perro estaba chupándolo /
Escena 8	9. /y estaba gritando / buscando en el parque/ 10. /no lo encontraron/ 11. /en un bosque tuvieron que buscar/
Escena 9	12. /dijeron /hay que buscar ahí/ 13. /lo buscaron /y buscaron/ pero solamente encontraron animales mamíferos/
Escena 10	14. /y el perro se asustó mucho/ porque tenía muchas abejitas /que lo querían picar/
Escena 11	15. /y el niño estuvo buscando/ 16. /el niño estuvo buscando en el árbol /pero no lo encontró/
Escena 12	17. /salió una ave/ 18. /el perro estaba corriendo de las abejitas/ 19. /no podía/
Escena 13	20. /después el niño se escuchó un águila/ pero se le ocurrió /¿por qué no subo esas piedras /para encontrar a mi amigo? /
Escena 14	21. /subió /y gritó su nombre otra vez/ 22. /el perro estaba viendo muy asustado/ 23. /el perro lo estaba buscando abajo de las piedras/
Escena 15	24. /y el niño lo agarró un animal/
Escena 16	25. /Y el perro lo andaba persiguiendo /pero había un acantilado/
Escena 17	26. /así que los dos cayeron/ 27. /el el animal se paró /y por suerte cayeron a un río/
Escena 18	28. /se empaparon/ pero lo bueno que seguían vivos/
Escena 19	29. /después escucharon una rana /y pensaron /que era su amiga/
Escena 20	30. /y y dijeron /y dijo: shhh /espero/ que no sea otro animal mamífero/
Escena 21	/pero voltearon /y eran sus amigos/
Escena 22	31. /ya tenía a una pareja/
Escena 23	32. /ya tuvieran hijos/ y se sorprendiera/

Escena 24	<i>/hasta que siguieron jugando /y enseñando las las ... de los de la naturaleza/ 33. /y ellos vieron/ cómo se iban ellos /y darles una despedida/.</i>
------------------	---

1. AD (7,11)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) <i>cayeron a un río</i>	1
	Finalidad	(1) <i>Salieron (de la ventana) a gritar</i>	1
	O. Directo	(1) <i>encontrar a mi amigo</i>	2
		(2) <i>ya tenía a una pareja</i>	
Verbo preposicional	(1) <i>empezaron a dormir</i>	1	
CON	Verbo preposicional	(1) <i>se enojó el niño con el perro</i>	1
DE	Trayectoria	(1) <i>Salieron de la ventana</i>	2
		(2) <i>corriendo de las abejas</i>	
	Locativo	(1) <i>que encontraron de de un de un lugar de de deste</i>	2
		(2) <i>estaba buscando abajo de las pierdas</i>	
Pertenencia	(1) <i>enseñando las ... de los de la naturaleza</i>	1	
EN	Locativo	(1) <i>buscando en el parque</i>	3
		(2) <i>en un bosque tuvieron que buscar</i>	
		(3) <i>el niño estuvo buscando en el árbol</i>	
HASTA	Límite temporal	(1) <i>hasta que siguieron jugando</i>	1
PARA	Finalidad	(1) <i>para encontrar a mi amigo</i>	1
POR	Locativo	(1) <i>la andaban buscando por todos lados</i>	1
	Medio	(1) <i>salieron de la ventana a gritar por su nombre</i>	1
	Locución	(1) <i>y por suerte cayeron a un río</i>	1

2) DR. (7,7)

Escena	
Escena 1	1. <i>/Estaba despierto con el perro la rana/</i>
Escena 2	2. <i>/La cuando se durmieron el perro y el niño/ la rana salió/ 3. <i>/y cuando se despertaron/ ya no estaba/</i></i>
Escena 3	
Escena 4	4. <i>/andaban buscando en todo el cuarto afuera de su casa/</i>
Escena 5	
Escena 6	5. <i>/el perro se cayó/</i>
Escena 7	6. <i>/el el niño se enojó con el perro/</i>
Escena 8	7. <i>/andaban buscando/</i>
	8. <i>/la andaban gritando/</i>
	9. <i>/estaban buscando a... en estos árboles/</i>
Escena 9	10. <i>/andaban buscando en el hoyo/</i>
Escena 10	11. <i>/apareció una ardilla/</i>
Escena 11	12. <i>/se cayó el el panal de abejas/</i>
	13. <i>/andaban revisando en ese hoyo/</i>
Escena 12	14. <i>/y apareció un búho/</i>

	15. /al perro lo andaban persiguiendo las abejas/
Escena 13	16. /y lo andaba atacando el búho al niño/
Escena 14	17. /andaba buscando arriba de unas de de nieve/
Escena 15	18. /era un ren... / era un ciervo con nieve/
Escena 16	19. /y se detuvo/ y se cayeron al agua/
Escena 17	
Escena 18	
Escena 19	
Escena 20	
Escena 21	20. /y se subieron al /se subieron al tronco a revisar/ si ahí está /y ahí estaba/
Escena 22	21. /vieron a las ranas/
Escena 23	
Escena 24	22. /y se los llevaron/ el fin.

2. DR (7, 7)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) se cayeron al agua	2
		(2) se subieron al tronco	
	Finalidad	(1) se subieron al tronco a revisar	1
	O. Directo	(1) al perro lo andaban persiguiendo (2) vieron a las ranas	2
CON	Compañía	(1) estaba despierto con el perro	1
	Contenido y adherencia	(1) era un ciervo con nieve	1
	Verbo preposicional	(1) se enojó con el perro	1
DE	Locativo	(1) andaban buscando en todo el cuarto afuera de su casa (2) buscando arriba de unas...	2
		Pertenencia	
EN	Locativo	(1) andaban buscando en todo el cuarto (2) estaban buscando a... en estos árboles (3) andaban buscando en el hoyo (4) andaban revisando en ese hoyo	4

3) **DC. (7.10)**

Escena	
Escena 1	1. /Había un perro con esta... y un un niño/
Escena 2	2. /luego se quedó dormido/ y la rana está ahí/
Escena 3	3. /y luego el perro está arriba del del niño/
Escena 4	4. /y luego se encontró una bota /y el perro se está metiendo/
Escena 5	5. /luego abrieron la ventana/
Escena 6	6. /Y luego el perro se cayó/
Escena 7	7. /y el niño tiene los ojos así/
	8. /luego lo abrazó/

Escena 8	9. /luego está roncando/
Escena 9	10. /y luego el perro está / quiere alcanzar ese panal/
Escena 10	11. /y luego vio una rata/ 12. /y el perro quiere agarrar ese panal todavía/
Escena 11	13. /y luego todas las abejas le van a picar / 14. /y la rata ahí sigue / 15. /y el niño se sube ahí/
Escena 12	16. /Y luego el niño se cae / y el [no sé cómo se llama] 17. /y luego el perro está corriendo/
Escena 13	18. /luego la ave... y ahí está el niño/
Escena 14	19. /luego el niño ahí... / y el perro acá abajo /
Escena 15	20. /luego el niño está arriba de / no sé / [le doy vuelta]
Escena 16	21. /y luego el perro quería agarrar el este / pero se van a caer / que está ahí/
Escena 17	22. /luego se cayeron y el perro también/ [ahí no se ve nada]
Escena 18	23. /y luego el niño que se cae al agua/
Escena 19	24. /y luego el perro y el niño se salieron/
Escena 20	25. /Y luego decía shhh/
Escena 21	26. /y el perro y él salieron/
Escena 22	27. /Y luego el perro y él ese están subidos/ 28. /y ahí están unas ranas así/
Escena 23	29. /y luego el niño y las ranas... y ahí van las ranitas / y el perro ahí está/
Escena 24	30. /luego el perro y el niño y agarró una rana/ 31. /luego ahí están las dos ranotas/ 32. /Y tod... el papá y la mamá y ahí están todos los niños/y la otra hija está allí abajo/ 33. /y ya se acaba. /

3. DC (7,10)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) el niño que se cae al agua	1
	Futuro perifrástico	(1) las abejas le van a picar	2
		(2) pero se van a caer	
CON	Compañía	(1) había un perro con esta... y un un niño	1
DE	Locativo	(1) el perro está arriba del del niño	2
		(2) el perro está arriba de no sé	

4) **EW. (7,2)**

Escena	
Escena 1	1. / Vemos / que el niño y su perrito están viendo a la rana/
Escena 2	2. /y luego el niño cuando se duerme / y el perrito está también dormido / 3. / la rana se ve / que quiere escapar /
Escena 3	4. /y luego cuando el niño despierta / ve / que la rana ya no está en en su bote /

Escena 4	5. / luego el niño y el perrito empiezan a buscarla /
Escena 5	6. / buscan por la ventana / y hasta el perrito se le quedó una botella en la en la cabeza/
Escena 6	7. / luego el perrito se cae /
Escena 7	8. /y el niño y el niño lo regaña /
Escena 8	9. /luego aúllan / 10. /y luego ven / 11. /lo quieren buscar sobre árboles/
Escena 9	12. / lo buscan sobre hoyos / y hasta salieron abejas molestas/
Escena 10	13. / salió / salió una ardilla / y el perrito estaba aullando /
Escena 11	14. / la ardilla le le se ve / como que le hizo algo al niño / 15. /y el perrito ve / que hay muchas abejas detrás de él / 16. / luego el niño busca en un árbol /
Escena 12	/ y de ese árbol sale un búho/ 17. /y se cae/ 18. /y luego el niño está rodeado de abejas/ 19. /luego las abejas empiezan a perseguir a su perrito/
Escena 13	20. /y luego el niño se cubre de algo / que le va a hacer / que le quiere pegar el búho / le quiere aventar algo /
Escena 14	21. / y luego sí este el niño grita / para que a ver si le responde /
Escena 15	22. / y entonces luego ve / que ca... el niño cae en la cabeza de un venado /
Escena 16	23. / el venado se lo lleva / 24. /y el perrito persigue al venado / hasta que el venado se detiene / porque hay una/ porque hay un pozo/
Escena 17	25. / hay un ho... / ahí ya no hay piso / y entonces el perrito y el niño se cayeron / 26. / lo y ahí se ven / que es / que hay árboles /
Escena 18	27. / y acá se ve / que que cayeron al agua /
Escena 19	28. /luego el niño empieza a oír como sonidos de la ranita /
Escena 20	29. /el niño le dice a su perrito / que haga silencio / y luego volte.. /
Escena 21	30. / se fijan / y ven a la ranita /
Escena 22	31. /y luego ven a sus hijos /
Escena 23	
Escena 24	32. /y luego se llevan a la ranita / 33. /y luego va a visitar a su familia/ 34. Ya.

4. EW (7, 2)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) se cayeron al agua	1
	O. Indirecto	(1) le hizo algo al niño	2
		(2) le dice a su perrito	
	O. Directo	(1) están viendo a la rana	7
(2) empiezan a perseguir a su perrito			

		(3) <i>el perrito persigue al venado</i>	3
		(4) <i>ven a la ranita</i>	
		(5) <i>ven a sus hijos</i>	
		(6) <i>se llevan a la ranita</i>	
		(7) <i>visitar a su familia</i>	
	Verbos preposicionales	(1) <i>empiezan a buscarla</i>	
		(2) <i>empiezan a perseguir</i>	
	(3) <i>empieza a oír</i>	1	
Locuciones	(1) <i>a ver si le responde</i>	1	
Futuro perifrástico	(1) <i>que le va a hacer</i>	2	
	(2) <i>va a visitar</i>		
DE	Trayectoria	(1) <i>y de ese árbol sale un búho</i>	1
	Locativo	(1) <i>hay muchas abejas detrás de él</i>	1
	Pertenencia	(1) <i>cabeza de un venado</i>	2
		(2) <i>sonidos de la ranita</i>	
	Verbos preposicionales	(1) <i>se cubre de algo</i>	1
Locución	(1) <i>está rodeado de abejas</i>	1	
EN	Locativo	(1) <i>cae en la cabeza</i>	4
		(2) <i>el niño busca en un árbol</i>	
		(3) <i>ya no está en en su bote</i>	
		(4) <i>se le quedó una botella en la en la cabeza</i>	
HASTA	Límite temporal	(1) <i>hasta que el venado se detiene</i>	1
	Adverbial (<i>incluso</i>)	(1) <i>y hasta el perrito se le quedó una botella</i>	2
		(2) <i>y hasta salieron abejas molestas</i>	
PARA	Finalidad	(1) <i>el niño grita para que a ver si le responde</i>	1
POR	Locativo	(1) <i>buscan por la ventana</i>	1
SOBRE	Locativo	(1) <i>buscar sobre árboles</i>	2
		(2) <i>buscar sobre hoyos</i>	

5) MA. (7,9)

Escena	
Escena 1	1) / <i>Empieza el niño / estaba jugando con su perro / y la rana está en un bote/</i>
Escena 2	2) / <i>de repente se fue a dormir/ y la rana se había / se estaba escapando/</i>
Escena 3	3) / <i>y de repente a la mañana vio / que su rana ya no estaba /</i>
Escena 4	4) / <i>y entonces la buscó por todos lados/</i>
Escena 5	5) / <i>se asomó por la ventana y estaba gritando su nombre / pero no la encontraba /</i>
Escena 6	6) / <i>y su perro se cayó de la ventana/</i>
Escena 7	7) / <i>entonces el niño enojado levantó al perro/</i>
Escena 8	8) / <i>y lo siguieron buscando/</i>
Escena 9	9) / <i>Siguieron / siguieron / siguieron / y llegaron a un panal [ay] /</i>
Escena 10	10) / <i>y el perro estaba molestando en el panal /</i>
	11) / <i>y está muy molesto por... / [ay ay ay es que ya no le entiendo ahí]</i>
Escena 11	12) / <i>está muy molesto el perro /</i>

	13) /y entonces de repente tiró el panal / 14) /el niño seguía buscando / y buscando /
Escena 12	15) /y se espantó / porque vio un búho/ 16) /y se cayó del árbol / 17) /y el perro corriendo / escapando de las abejas /
Escena 13	18) /y el niño molesto porque [ay ay ya me revolví] y el búho está arriba de él/ y él molesto y seguían buscando y buscando/ y el perro llegaba todo picoteado /
Escena 14	
Escena 15	19) /y un venado agarró al niño /porque pensaba /que eran puras ramas/
Escena 16	20) /y lo llevó el venado/
Escena 17	/hasta caerse/
Escena 18	21) /y se cayeron en el lodo/
Escena 19	22) /notaron / que no era tan profundo/
Escena 20	
Escena 21	23) /Entonces buscaban en el árbol / y se asomaron /
Escena 22	24) /y vieron a la rana con otra ranita ¿no? /
Escena 23	25) /Y de repente [ay cómo se llamaba esto] el niño feliz se fue por el tronco/
Escena 24	26) /y agarró la ranita /y se fueron/ 27) /y colorín colorado este cuento se ha acabado/

5. MA (7,9)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) llegaron a un panal	1
	Temporal	(1) de repente a la mañana vio	1
	O. Directo	(1) levantó al perro	3
		(2) un venado agarró al niño	
		(3) vieron a la rana	
Verbos preposicionales	(1) se fue a dormir	1	
CON	Compañía	(1) jugando con su perro	2
		(2) la rana con otra ranita	
DE	Trayectoria	(1) se cayó de la ventana	3
		(2) se cayó del árbol	
		(3) corriendo escapando de las abejas	
	Locativo	(1) el búho está arriba de él	1
	Locución	(1) de repente	4
		(2) de repente	
		(3) de repente	
(4) de repente			
EN	Locativo	(1) se cayeron en el lodo	4
		(2) la rana está en un bote	
		(3) estaba molestando en el panal	
		(4) buscaban en el árbol	
HASTA	Límite temporal	(1) hasta caerse	1
POR	Trayectoria	(1) el niño feliz se fue por el tronco	1

	Locativo	(1) lo buscó por todos lados (2) se asomó por la ventana	1
	Causal	(1) está muy molesto por...	1

28) **MÍ. (7,8)**

Escena	
Escena 1	1. /Había una vez un niño / que encontró una rana/
Escena 2	2. /luego se fue a dormir / y la rana se fue/
Escena 3	3. /Luego el niño se despertó / y vio el bote / que ya no estaba la rana/
Escena 4	4. / Luego el niño siguió buscando/
Escena 5	5. /y luego fueron a la ventana a buscar/
Escena 6	6. /Y luego estuvieron un rato/ 7. /y luego se salieron / para buscar/
Escena 7	
Escena 8	8. /Luego estaban buscando y buscando/
Escena 9	
Escena 10	
Escena 11	9. /El niño se trepó a un árbol / para buscarlo/
Escena 12	/ Pero solo salió un búho/ 10. /Luego el perro igual seguía buscando/
Escena 13	
Escena 14	
Escena 15	11. /Y luego el niño se encontró un reno/
Escena 16	
Escena 17	12. /Luego el reno los tiró al lago/
Escena 18	
Escena 19	13. /Luego después que los tiraran al lago / los niños seguían buscando/
Escena 20	
Escena 21	
Escena 22	14. /Y luego buscaron más y más / hasta que lo encontraron. /
Escena 23	
Escena 24	

6. MÍ (7,8)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) se trepó a un árbol	4
		(2) los tiró al lago	
		(3) los tiraran al lago	
		(4) fueron a la ventana	
	Finalidad	(1) y luego fueron a la ventana a buscar	1
	Verbos preposicionales	(1) se fue a dormir	1
HASTA	Límite temporal	(1) hasta que lo encontraron	1
PARA	Finalidad	(1) se salieron para buscar	2
		(2) El niño se trepó a un árbol para buscarlo	

29) NI. (7,9)

Escena	
Escena 1	1. /Estaba el niño/ ahí estaba jugando con su ranita /
Escena 2	2. /Luego se durmió/ y la ranita se quería escapar/
Escena 3	3. /y se dio cuenta/
Escena 4	4. /y se fue corriendo con su perro/ 5. /Se puso la chamarra/
Escena 5	6. /se escaparon por la ventana/
Escena 6	7. /El perro se le escapó /y el niño también estaba viendo / qué pasaba/
Escena 7	8. /Luego el perro lo chupó / y a él no le gusta/
Escena 8	9. /Estaban gritándole a la rana en el bosque/
Escena 9	10. /El perro estaba jugando con las abejas/ y el niño buscándolo/
Escena 10	11. /El perro quería tumbar el árbol/ y el niño estaba diciendo que no/ y estaba asustado por la rata/
Escena 11	12. /Luego el perrito vio el este/ y el otro perrito lo estaba viendo/ 13. /el niño se subió al árbol/
Escena 12	14. /apareció una abeja/ y lo aventó/ 15. Luego el perro se fue corriendo / porque las abejas lo perseguían/
Escena 13	16. /El niño se cubrió de la paloma / porque lo quería morder/
Escena 14	17. /El niño estaba gritándole a su ranita/
Escena 15	18. /Se quedó atorado/
Escena 16	19. /Se subió a un caballo/
Escena 17	/y se cayó/ 20. /Luego estaba por el bosque/
Escena 18	21. /y el niño se cayó en otro lodo/
Escena 19	22. /Y se / y no se dio cuenta / y se estaba empinado /
Escena 20	23. /Luego estaba guardando silencio / porque lo iba a encontrar /
Escena 21	24. /Se aventó/
Escena 22	25. /La encontró/
Escena 23	26. /Luego fue por ella/
Escena 24	27. /Estaba ahí jugando con las ranitas/ 28. /Y luego toda la familia se juntó. /

7. NI (7,9)

Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) se subió al árbol	2
		(2) se subió a un caballo	
	O. Indirecto	(1) y a él no le gusta	3
		(2) estaban gritándole a la rana	
(3) estaba gritándole a su ranita			
Futuro perifrástico	(1) iba a encontrar	1	
CON	Compañía	(1) estaba jugando con su ranita	4

		(2) se fue corriendo con su perro	
		(3) estaba jugando con las abejas	
		(4) Estaba ahí jugando con las ranitas	
DE	Verbos preposicionales	(1) el niño se cubrió de la paloma	1
EN	Locativo	(1) se cayó en otro lado	2
		(2) estaban gritándole... en el bosque	
POR	Trayectoria	(1) Se escaparon por la ventana	1
	Locativo	(1) luego estaba por el bosque	1
	Causal	(1) asustado por la rata	1
	Finalidad	(1) fue por ella	1

30) OS. (7,7)

Escena	
Escena 1	1. /Era una vez un niño / que tenía una ranita antes / y estaba jugando con ella antes de dormir /
Escena 2	2. /luego se durmió / y la ranita empezó a salirse del frasquito / para escaparse /
Escena 3	3. /luego se escapó / y la y cuando el niño se dio cuenta en la mañana / él se despertó muy asustado /
Escena 4	4. /y empezó a buscar en todas partes /y el perro se quedó atorado en el boteci... en un lado en el bote de vidrio/
Escena 5	5. /y luego salieron a buscarlo/
Escena 6	6. /Y luego el perro cayó/
Escena 7	7. /y le cay... luego tuvieron / que el niño le tuvo / que quitar el frasco /
Escena 8	8. /luego empezaron a llamar el nombre de la rana / 9. / luego fueron a un bosque/
Escena 9	10. /luego el niño empezó a buscar en una hormiguera de topoz/
Escena 10	11. /luego luego el perro se empezó a subir un árbol/
Escena 11	12. /y tumbó un panal de abejas / 13. /y luego el niño dijo que qué miedo / 14. /y se fueron corriendo/
Escena 12	15. /Y el perro se quedó bien picoteado / 16. / y luego lo picotearon / y le hicieron forma de corazón / 17. /luego el niño empezó a buscar en los arb... dentro de los árboles / 18. /y luego un búho lo asustó / 19. /y le... hiz... / él se cayó / y el perro mientras lo perseguían las de estas/ 20. / el niño seguía abajo tirado / mientras la perseguían al perro las abejas /
Escena 13	21. /luego llegó el búho volando / 22. / y el niño le dijo / que se fuera muy enojado/
Escena 14	23. /y luego él se subió a una piedra / y gritó el nombre de la rana /
Escena 15	24. /y apareció un alc... un alce / que se lo llevó/
Escena 16	25. /y luego el alce empezó a correr y a correr / y ca...
Escena 17	26. /y se cayó el niño y el perro/
Escena 18	27. /y luego ca... luego el perro y el niño cayeron en un lago/

Escena 19	28. /luego encontraron unas ranas/
Escena 20	
Escena 21	
Escena 22	29. /y luego detrás del tronco habían / había una familia de ranas/ la cual encontraron después de mucho tiempo/
Escena 23	30. /y el hijo era la rana del niño/
Escena 24	31. /así que ellos se despidieron con la ranita en la mano / y se fueron / 32. / y los papás le dijeron adiós a su hijo. /

8. OS (7,7)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) fueron a un bosque	2
		(2) se subió a una piedra	
	Finalidad	(1) salieron a buscarlo	1
	O. Indirecto	(1) le dijeron adiós a su hijo	1
	O. Directo	(1) mientras la perseguían al perro las abejas	1
	Verbos preposicionales	(1) empezó a salirse	7
		(2) empezó a buscar	
(3) empezaron a llamar			
(4) empezó a subir			
(5) empezó a buscar			
CON	Compañía	(1) estaba jugando con ella	2
		(2) se despidieron con la ranita en la mano	
DE	Trayectoria	(1) empezó a salirse del frasquito	1
	Locativo	(1) a buscar en los arb... dentro de los árboles	2
		(2) detrás del tronco habían	
	Temporal	(1) estaba jugando con ella antes de dormir	2
		(2) encontraron después de mucho tiempo	
	Pertinencia	(1) gritó el nombre de la rana	6
		(2) en una hormiguera de topos	
(3) tumbó un panal de abejas			
(4) gritó el nombre de la rana			
(5) habían una familia de ranas			
Materia	(6) era la rana del niño		
Materia	(1) en el bote de vidrio	1	
Modo	(1) y le hicieron en forma de corazón	1	
EN	Locativo	(1) se cayeron en un lago	8
		(2) empezó a buscar en todas partes	
		(3) se quedó atorado en el boteci...	
		(4) ... en un lado	
		(5) en el bote de vidrio	
		(6) empezó a buscar en una hormiguera	

		(7) buscar en los ... dentro de los árboles	
		(8) con la ranita en la mano	
	Temporal	(1) se dio cuenta en la mañana	1
PARA	Finalidad	(1) para escaparse	1

31) RB. (8,0)

Escena	
Escena 1	1. /Había una vez una rana en un frasco y un niño y un perro/
Escena 2	2. /Luego se quedaron dormidos / y la rana se salió/
Escena 3	3. /Luego vieron/ 4. /se sorprendieron / porque no estaban /
Escena 4	5. /y empezaron a buscarlos por todas partes/
Escena 5	6. /Luego se asomaron por la ventana / y no vieron nada/
Escena 6	7. /y el perro se cayó /
Escena 7	8. /y el niño lo agarró enojado / porque se había caído el perro / y había rotpido el cristal/
Escena 8	9. /y salieron a buscarlo afuera/
Escena 9	10. /y luego fueron pa... así a un bosque a una colmena de abejas/
Escena 10	11. /y el perro hizo salir a las abejas / 12. /y vieron una ardilla /
Escena 11	13. /y les persiguió las abejas / 14. /y luego buscaron ahí/
Escena 12	15. /y salieron todas las abejas otra vez / y persiguieron /
Escena 13	
Escena 14	
Escena 15	16. /y el niño se subió a un reno /
Escena 16	17. /y luego corrió / y se deteni6 /
Escena 17	18. /y tir6 a los niños en un en un lago/
Escena 18	
Escena 19	19. /Luego busc6 en un tronco/
Escena 20	
Escena 21	20. /vieron ahí/
Escena 22	21. /y vieron / que ahí estaba /
Escena 23	/pero ahora había ranitas/
Escena 24	22. y luego ya.

9. RB (8,0)

Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) fueron así a un bosque	3
		(2) a una colmena	
		(3) se subió a un reno	
	Finalidad	(1) salieron a buscarlo	1

	O. Directo	(1) <i>tiró a los niños</i> (2) <i>hizo salir a las abejas</i>	2
	Verbos preposicionales	(1) <i>empezó a buscarlos</i>	1
DE	Pertenencia	(1) <i>una colmena de abejas</i>	1
EN	Locativo	(1) <i>y tiró a los niños en un en un lago/</i>	3
		(2) <i>Había una vez una rana en un frasco</i>	
		(3) <i>buscó en un tronco</i>	
POR	Locativo	(1) <i>buscarlos por todas partes</i>	2
		(2) <i>se asomaron por la ventana</i>	

32) TY. (7,10)

Escena	
Escena 1	1. /Había una vez un niño/ que se encontró una ranita/
Escena 2	2. /La ranita el niño estaba dormido con su perro/
Escena 3	3. /la ranita escapó/ 4. /y ahí el niño se asustó/ porque ya no estaba la rana/
Escena 4	5. /y buscó en las botas/ y el perro también le ayudó/
Escena 5	6. /Hasta que le empezaron a gritar/
Escena 6	/y el perro se cayó del del de la ventana /
Escena 7	7. /y y su el dueño le dijo / lo regañó /
Escena 8	8. /y fueron a buscar más más los las ranas/
Escena 9	9. /y y caminaron/ hasta que hallaron abejas/
Escena 10	10. /y y están buscando buscando/
Escena 11	/hasta que se hasta que rompieron la casa de las abejas/ 11. /y estaban buscando en los árboles/
Escena 12	12. /y apareció un búho /y el niño se cayó del árbol/
Escena 13	13. /El perro corrió /y el búho persiguió al perro y al niño/
Escena 14	14. /y empezaron a buscar a la ranitas/ 15. /y el perro buscó las piedras/
Escena 15	16. /y se hallaron un reno/
Escena 16	17. /de ahí estaba el reno/ y se fueron corriendo/
Escena 17	18. /y ahí se cayó el niño y el perro/
Escena 18	19. /Y ahí fueron /se cayeron de la cima /y y se cayeron a un lago/
Escena 19	20. /y de ahí el perro se cayó encima/
Escena 20	21. /y por qué le dijo el perro/ guarda silencio/
Escena 21	22. /y vieron atrás del árbol/
Escena 22	23. /y eran la rana y él y su esposa /
Escena 23	24. /y tenían tres hijos/
Escena 24	25. /y y le hablaron / y le dijeron adiós a los amigos / 26. /y y su hijo se quedaron abajo/.

10. TY (7,10)		
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus
A	Trayectoria	(1) <i>se cayeron a un lago</i>

	O. Indirecto	<i>(1) le dijeron adiós a los amigos</i>	1
	O. Directo	<i>(1) persiguió al perro</i>	3
		<i>(2) y al niño</i>	
		<i>(3) buscar a las ranitas</i>	
Verbos preposicionales	<i>(1) empezaron a gritar</i>	2	
	<i>(2) empezaron a buscar</i>		
Futuro perifrástico	<i>(1) fueron a buscar</i>	1	
CON	Compañía	<i>(1) estaba dormido con su perro</i>	1
DE	Trayectoria	<i>(1) se cayó del del de la ventana</i>	3
		<i>(2) se cayó del árbol</i>	
		<i>(3) se cayeron de la cima</i>	
	Locativo	<i>(1) vieron atrás del árbol</i>	1
	Pertenencia	<i>(1) la casa de las abejas</i>	1
Locución	<i>(1) y de ahí el perro se cayó encima</i>	2	
	<i>(2) y se hallaron un reno de ahí estaba el reno</i>		
EN	Locativo	<i>(1) buscó en las botas</i>	2
		<i>(2) estaba buscando en los árboles</i>	
HASTA	Límite temporal	<i>(1) caminaron hasta que ya hallaron abejas</i>	3
		<i>(2) hasta que le empezaron a gritar</i>	
		<i>(3) hasta que se hasta que rompieron la casa</i>	

8.2 Corpus y análisis de cuarto grado

(1) ARN. (9, 3)

Escena	
Escena 1	1. /Todo empezó cuando un niño/ y un perrito tenían una rana en un frasco/
Escena 2	2. /y como era de noche / se fueron a dormir / y la rana se escapó /
Escena 3	3. / Al día siguiente el niño y el perro se dieron cuenta / de que ya no estaba la rana/
Escena 4	4. /La empezaron a buscar por toda el parqu... por toda la habitación/
Escena 5	5. /luego después salieron a buscarlo por la ventana/
Escena 6	6. /entonces el perro saltó de la ventana/
Escena 7	7. /y el niño también saltó para buscarlo/
Escena 8	8. /Luego luego el niño empezó a llamarlo /y el perro empezó a oler abejas /
Escena 9	9. /Luego fueron al bosque / y ahí el niño empezó a buscar en un hoyo 10. /y el perro mientras estaba jugando con el panal /
Escena 10	11. /Luego salió un animalito del hoyo /y el perro y el perro empezó a sacudir el árbol/
Escena 11	12. /se cayó el panal / y el perro se se asustó/ 13. / Luego el niño buscó adentro de un árbol /
Escena 12	/ pero luego salió un búho / que lo tiró / 14. /después el perro empezó a correr / porque lo seguían las abejas /
Escena 13	15. /después el niño empezó a escalar una una roca / porque el búho estaba ahí /
Escena 14	16. /Luego empezó a llamar a la rana/
Escena 15	17. /Y apareció un / apareció un un ciervo/
Escena 16	18. /Luego después tiró / el ciervo tiró al niño y al perro a de una barranca/
Escena 17	
Escena 18	19. /Luego los dos cayeron en el agua/
Escena 19	20. /Después vieron un tronco/
Escena 20	
Escena 21	21. /Y luego luego iban a buscar atrás/
Escena 22	22. /Y cuando vieron atrás / vieron que/ habían /que estaba la rana con otra rana /
Escena 23	23. /y habían varios hijos / entonces el niño y el perro agarraron un una rana bebé una rana bebé / y se fueron /
Escena 24	24. /mientras los padres y los otros hermanit... y los hermanitos de la ranita lo veían/.

(1) ARN (9, 3)

Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) luego después salieron a buscarlo	3
		(2) tiró al niño y al perro (a) de una barranca	

		(3) Luego fueron al bosque	
	Temporal	(1) Al día siguiente	1
	O. Directo	(1) Luego empezó a llamar a la rana	3
		(2) el ciervo tiró al niño y	
		(3) al perro	
	Verbos preposicionales	(1) La empezaron a buscar	8
		(2) empezó a llamarlo	
		(3) empezó a oler abejas	
		(4) empezó a buscar	
		(5) empezó a sacudir	
(6) empezó a correr			
(7) empezó a escalar			
(8) empezó a llamar			
Futuro perifrástico	(1) se fueron a dormir	2	
	(2) luego iban a buscar atrás		
CON	Compañía	(1) estaba la rana con otra rana	1
	Concomitancia	(1) estaba jugando con el panal	1
DE	Trayectoria	(1) Luego salió un animalito del hoyo	2
		(2) saltó de la ventana	
	Locativo	(1) Luego el niño buscó adentro de un árbol	1
	Temporal	(1) y como era de noche	1
Pertenencia	(1) y los hermanitos de la ranita lo veían	1	
EN	Locativo	(1) los dos cayeron en el agua	3
		(2) tenían una rana en un frasco	
		(3) el niño empezó a buscar en un hoyo	
PARA	Finalidad	(1) también saltó para buscarlo	1
POR	Trayectoria	(1) salieron a buscarlo por la ventana	1
	Locativo	(1) La empezaron a buscar por toda el parqu...	2
(2) ... por toda la habitación			

(2) AR. (9.6)

Escena	<i>La rana y el niño y su perro</i>
Escena 1	1. /Había una vez un niño / que quería mucho a su rana y a su perro/
Escena 2	2. /Y estaba la rana en un frasco/
	3. /un día el niño se durmió junto a su perro /mientras que la rana se escapaba de su frasco/
Escena 3	4. / al despertar el niño no sabía/ dónde estaba la rana/ porque se había escapado/
Escena 4	5. /entonces empezaron a buscar por todas partes /y no la encontraron/
Escena 5	6. /Así que se asomaron /y gritaron “rana” /
Escena 6	7. /entonces el perro fue a abajo a ver / si estaba /y no estaba/
Escena 7	8. /El niño dijo / se estaba enojado/ porque rompió el frasco / donde vivía su rana/
Escena 8	9. /Y gritaron otra vez “rana” /
	10. /Entonces buscaron en un bosque/

	11. /se fueron a un bosque / para buscarla/
Escena 9	12. /Buscaron en muchas partes/ 13. /por ejemplo buscaron en una casa de un animal [que cómo se dice] en un panal/
Escena 10	/Pero todo salió mal/
Escena 11	14. /Aún peor el perro asustado había tirado el panal / 15. /y había muchas abejas persiguiéndolos/ 16. /Y el niño buscó en otra parte en un árbol /pero salió otra vez mal/
Escena 12	17. /El búho escandaloso vio / que el niño se estaba asomando/ entonces el niño se tiró por accidente al suelo/ 18. /Luego el perro estaba persiguiendo por el por las abejas/
Escena 13	19. /Luego el niño otra vez buscó/ y vio a otro a otra vez / que lo estaba persiguiendo el mismo búho/
Escena 14	20. /Otra vez gritaron “rana” / 21. /el perro asustado/ por ya no quería buscar/ 22. /Luego otra vez salió mal/
Escena 15	23. /se hincaron en un en un tipo caballo/ no sé/
Escena 16	24. /y los llevó / hasta... corrió /y corrió asustado/
Escena 17	25. /Y los tumbó a un lago/ 26. /Y todo salió mal/
Escena 18	27. /Se aventaron/ e hizo un charco/
Escena 19	28. /Se levantaron así de /que nada estaba bien/
Escena 20	29. /Escucharon algo/ les dijo: eeh el niño le dijo al perro /que se callara/ porque ya era bien/ ya era muy/ porque creo que/ ya lo habían encontrado/
Escena 21	
Escena 22	30. /Se asomaron /y sí estaba ahí la rana/
Escena 23	31. /Entonces la rana tuvo hijos/
Escena 24	32. /Se llevaron a la rana/ 33. /y y la rana y su hijo ya estuvieron bien/ Fin

(2) AR (9,6)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) fue a abajo a ver	4
		(2) se fueron a un bosque	
		(3) se tiró por accidente al suelo	
		(4) los tumbó a un lago	
	Locativo	(1) el niño se durmió junto a su perro	1
	Temporal	(1) al despertar el niño no sabía dónde estaba la rana	1
	O. Indirecto	(1) el niño le dijo al perro	1
O. Directo		(1) Había una vez un niño que quería mucho a su rana	4
		(2) y a su perro	
		(3) y vio a otro	

		(4) Se llevaron a la rana	
	Verbos preposicionales	(1) empezaron a buscar	1
	Futuro perifrástico	(1) fue a abajo (a) ver	1
DE	Pertenencia	(1) buscaron en una casa de un animal	1
	Verbos preposicionales	(1) la rana se escapaba de su frasco	1
	Locución	(1) Se levantaron así de /que nada estaba bien	1
EN	Locativo	(1) se hincaron en un en un tipo caballo no sé	8
		(2) estaba la rana en un frasco	
		(3) buscaron en un bosque	
		(4) Buscaron en muchas partes	
		(5) buscaron en una casa	
		(6) buscaron en una casa de un animal en un panal	
		(7) buscó en otra parte	
		(8) en un árbol	
HASTA	Límite espacial	(1) los llevó hasta... corrió y corrió asustado	1
PARA	Finalidad	(1) se fueron a un bosque para buscarla	1
POR	Locativo	(1) buscar por todas partes	1
	Causal	(1) el perro asustado por ya no quería buscar	1
	Agente	(1) estaba persiguiendo por el por las abejas	1
	Locución	(1) se tiró por accidente	1

(3) BI. (10, 1)

Escena	
Escena 1	1. /Érase una vez un niño /que tenía una rana de mascota/ y también tenía un perro/
Escena 2	2. /Entonces él había adoptado una rana/ y después se fue a dormir/ y la rana se escapó/
Escena 3	3. /Al otro día el niño ya no pudo encontrar a la rana/
Escena 4	4. /y el niño empezó a buscar por sus botas / 5. /el perro también empezó a buscar por todos lados / 6. /y el perro se atoró en un bote /donde estaba la rana/
Escena 5	7. /después salieron a la ventana a buscar/ por para ver si la encontraban/
Escena 6	8. /después el perro se cayó/ y tumbó /y quebró el el vaso /
Escena 7	9. /y su dueño lo regañó/
Escena 8	10. /después se fueron a un bosque /y empezaron ahí a buscar/
Escena 9	11. /después el niño empezó a buscar en una madriguera 12. /y el perro estaba muy distraído/ y empezó a buscar en un panal de abejas/
Escena 10	13. /después el panal se estaba empezando a caer/ y todas las abejas se empezaron a salir/
Escena 11	14. /después se cayó el panal /y el perro estaba muy asustado/ 15. /después después el niño se subió a un árbol /y empezó a buscar ahí/
Escena 12	16. /y le salió un búho/ y lo tumbó/

	17. /después el al perro estaba / estaba corriendo /porque lo estaban persiguiendo las abejas para picarlo /porque estaban muy enojadas/
Escena 13	18. /después el búho también seguía persiguiendo al niño/ y el niño ya se había enfadado/
Escena 14	19. /después el búho después el búho se quedó tranquilo/ y el niño se subió a una roca/
Escena 15	20. /Después se agarró de unos cuernos/ y esos cuernos eran de un venado /y el niño se asustó mucho/
Escena 16	21. /Después el venado estaba muy enojado/ y el perro lo andaba persiguiendo / para que dejara su dueño/
Escena 17	22. /Después el venado como estaba muy enojado/ tumbó al tumbó al niño y a su perro/
Escena 18	23. /Después estem cayeron a un río los dos/
Escena 19	24. /y después el empezaron a buscar otra vez/
Escena 20	25. /y el niño le dijo a su perro/ que se callara /y no hiciera tanto ruido/
Escena 21	26. /Después empezaron a buscar/ hasta que se subieron a un tronco/
Escena 22	27. /y allí encontraron a su rana con otra ranita/
Escena 23	28. /Se sorprendieron /porque habían tenido hijos/
Escena 24	29. /Después el papá les regaló un hijito para ellos /y todos vivieron felices para siempre/.

(3) BI (10,1)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) salieron a la ventana	6
		(2) se subió a una roca	
		(3) se subieron a un tronco	
		(4) se fueron a un bosque	
		(5) se subió a un árbol	
		(6) cayeron a un río	
	Finalidad	(1) salieron (...) a buscar	1
	O. Indirecto	(1) el niño le dijo a su perro	1
	O. Directo	(1) no pudo encontrar a la rana	5
		(2) seguía persiguiendo al niño	
		(3) tumbó al niño...	
		(4) ... y a su perro	
		(5) allí encontraron a su rana	
	Verbos preposicionales	(1) el niño empezó a buscar	10
(2) empezó a buscar			
(3) empezaron ahí a buscar			
(4) empezó a buscar			
(5) empezó a buscar			
(6) empezando a caer			
(7) empezando a salir			
(8) empezó a buscar			
(9) empezaron a buscar			

		(10) empezaron a buscar	
	Futuro perifrástico	(1) se fue a dormir	1
CON	Compañía	(1) encontraron a su rana con otra ranita	1
DE	Pertinencia	(1) que tenía una rana de mascota	3
		(2) buscar en un panal de abejas	
(3) y esos cuernos eran de un venado			
	Verbos preposicionales	(1) se agarró de unos cuernos	1
EN	Locativo	(1) el perro se atoró en un bote	3
		(2) buscar en una madriguera	
		(3) buscar en un panal de abejas	
HASTA	Límite temporal	(1) buscar hasta que se subieron	1
PARA	Temporal	(1) todos vivieron felices para siempre	1
	Finalidad	(1) por para ver si la encontraban	3
		(2) lo estaban persiguiendo las abejas para picarlo	
		(3) lo andaba persiguiendo para que dejara su dueño	
Destinatario	(1) les regaló un hijito para ellos	1	
POR	Locativo	(1) empezó a buscar por sus botas	2
		(2) buscar por todos lados	

(4) CHR. (9, 9)

Escena	
Escena 1	
Escena 2	1. /De un niño en donde y una rana que querían salir de de una casa/
Escena 3	2. /Y después fuer... /se durmieron primero/
Escena 4	3. /Al siguiente día fue.../ ya querían salir /y fueron por un gorro/
Escena 5	4. /Y querían salir de la ventana/
Escena 6	5. /Y el perrito se cayó / y su cabeza se le metió un a un bote/
Escena 7	6. /y el niño se enojó/
Escena 8	7. /Después fueron a un lugar/
Escena 9	8. /Después fueron a un panal/
Escena 10	9. /Y empezaron a salir las abejas/
	10. y salió una ardilla de un hoyo/
Escena 11	11. /y después las empezaron a perseguir las las abejas al perro/
	12. /Y y después se subieron a un árbol/
Escena 12	13. /y después un búho aventó al niño por por el árbol /
	14. /y después salieron corriendo/
Escena 13	15. /Después se escondieron atrás de una piedra/
Escena 14	16. /Después el niño se subió a la piedra/
Escena 15	17. [C. ¿Este es un venado?
	18. R. (Asiente con la cabeza)]
Escena 16	19. /Y después el venado se llevó al niño creo/

	20. /y se lo llevó/ y lo aventó/
Escena 17	21. /Y se escondieron /después se avent.../
Escena 18	22. /se cayeron a un lugar / a donde había agua
Escena 19	
Escena 20	23. /Después querían salir/
Escena 21	24. /Después entraron a un tronco/
Escena 22	25. /Después se subieron /y encontraron dos ranas/
Escena 23	26. /Y después fueron a jugar con la rana/
Escena 24	27. /y después se pusieron todas las ranas arriba del tronco. /

(4) CH (9,9)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) su cabeza se le metió un a un bote	8
		(2) se subieron a un árbol	
		(3) se subió a la piedra	
		(4) se cayeron a un lugar	
		(5) entraron a un tronco	
		(6) fueron a un lugar	
		(7) fueron a un panal	
		(8) se cayeron a un lugar a donde había agua	
	Temporal	(1) Al siguiente día	1
	O. Directo	(1) perseguir las las abejas al perro	3
(2) un búho aventó al niño			
(3) se llevó al niño creo			
Verbos preposicionales	(1) empezaron a salir	2	
	(2) empezaron a perseguir		
Futuro perifrástico	(1) fueron a jugar	1	
CON	Trayectoria	(1) fueron a jugar con la rana	1
DE	Trayectoria	(1) querían salir de de una casa	3
		(2) Y querían salir de la ventana	
		(3) y salió una ardilla de un hoyo	
	Locativo	(1) se escondieron atrás de una piedra	2
		(2) y después se pusieron todas las ranas arriba del tronco.	
Materia	(1) [la historia trata de...]De un niño	1	
EN	Locución	(1) De un niño en donde y una rana que	1
POR	Locativo	(1) un búho aventó al niño por por el árbol	1
	Finalidad	(1) fueron por un gorro	1

(5) DI. (9,10)

Escena	
Escena 1	1. /Había una vez un niño y una rana/ un niño con una rana y un perrito llamado Jacobo/

Escena 2	2. /La ran... Jacobo o sea la rana se salió del bote /así que al día siguiente Jacobo se escapó/
Escena 3	3. /y el niño se puso muy triste y su perrito también/
Escena 4	4. /y lo empezaron a buscar / hasta que su perrito se le metió un / se tiene un cuando lo estaban buscando/
Escena 5	5. /se le metió un bote al perrito /y el niño gritaba: Jacobo Jacobo/ así que lo buscaron/
Escena 6	6. /se cayó el perrito /
Escena 7	/y se rompió el lo/ que tenía en la cabeza/
Escena 8	7. /Así que lo buscaron:/ Jacobo, Jacobo en un bosque encontraron/
Escena 9	8. /el niño buscaba a Jacobo/ y el perrito distrayéndose/
Escena 10	9. /Jacobo se encontró con una ardilla muy peligrosa 10. / así que el perrito distrayéndose/
Escena 11	11. /y luego después con un panal de abejas se distrayó 12. /y luego se cayó el panal de abejas/ y el perrito lo xxx/
Escena 12	13. /el niño buscaba a la rana /pero nunca la encontr... / 14. /luego después de buscar tanto se encontraron / se toparon con un búho / y las abejas las abejas persiguieron al perrito /
Escena 13	15. /así que Jacobo buscaba/ buscaba /y gritaba: Jacobo/
Escena 14	
Escena 15	16. /Luego después se topó con un con un venado/ se asustó el venado/
Escena 16	17. /y empezó a corretearlo/
Escena 17	18. /y luego el venado lo aventó /desde un río/ Inversión de fondo y figura (desde)
Escena 18	19. /y luego después de eso cayó en una agua/
Escena 19	20. /luego después oyó una rana/ y buscaron/
Escena 20	21. /y así encontraron /y se cons../
Escena 21	
Escena 22	22. /Y se toparon con un rana con dos ranas /y una era la el suyo /y luego se pusieron todos felices/ por porque tenía novia/
Escena 23	23. /Luego tuvieron hijos/
Escena 24	24. /Luego así fue la historia de Jacobo el niño y el perrito /y fueron hicieron felices para siempre.

(5) DL (9,10)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Temporal	(1) al día siguiente	1
	O. Indirecto	(1) se le metió un bote al perrito	1
	O. Directo	(1) el niño buscaba a Jacobo	3
		(2) el niño buscaba a la rana	
		(3) persiguieron al perrito	
Verbos preposicionales	(1) empezaron a buscar	2	
	(2) empezó a corretearlo		
CON	Compañía	(1) Un niño con una rana	1

	Concomitancia	(1) después con un panal	1
	Verbo preposicional	(1) se toparon con un búho	5
		(2) se topó con un con un venado	
		(3) se toparon con un rana ...	
		(4) ... con dos rana	
	(5) se encontró con una ardilla muy peligrosa		
DE	Trayectoria	(1) o sea la rana se salió del bote	1
	Temporal	(1) luego después de buscar	2
		(2) después de eso cayó	
Pertinencia	(1) un panal de abejas	3	
	(2) el panal de abejas		
	(3) la historia de Jacobo el niño y el perrito		
DESDE	Trayectoria	(1) lo aventó desde un río	1
EN	Locativo	(1) cayó en una agua	3
		(2) lo que tenía en la cabeza	
		(3) Jacobo, Jacobo en un bosque encontraron	
HASTA	Límite temporal	(1) hasta que su perrito se le metió	1
PARA	Temporal	(1) felices para siempre	1
POR	Causal	(1) Felices por porque tenía novia	1

(6) FÁ. (9,3)

Escena	
Escena 1	1. /Había una vez un niño /que atrapó una rana/
Escena 2	2. /Entonces los niños se fueron a dormir /para ver /qué pasaba o así/
Escena 3	3. /Tonces cuando despertaron/ no vieron a la rana/
Escena 4	4. /Los niño... el niño y el perro la estaban buscando /pero no encontraban nada/
Escena 5	5. /Lo siguieron buscando, pero nada/
Escena 6	6. /El perro se cayó /pero el niño lo alcanzó a atrapar/
Escena 7	7. /Salieron de la casa a buscarlo/
Escena 8	8. /Encontraron como unas florecitas unas hojas / que se iban / 9. /tonces las persiguieron / y llegaron a un bosque/
Escena 9	10. /Entonces el perro estaba jugando con un [¿cómo se decía?] Ay con un... 11. R. Como tú te acuerdes Con unas abejitas/
Escena 10	12. /Y el niño estaba buscando en un hoyo /entonces del hoyo sale una ardilla / o lo que sea / y le pega / 13. /entonces se cae el panal / [ya me acordé] / y las abejas se salen / entonces el perro lo ve /
Escena 11	14. /El niño busca en el hoyo de un árbol / pero no encuentra nada / más bien le sale un búho/
Escena 12	15. /El perro va corriendo de las abejas/
Escena 13	16. /El niño escap... intenta escapar del búho/

Escena 14	17. /Se subieron a una roca /
Escena 15	18. /y el niño se agarró de algo / y era un venado /
Escena 16	19. /Entonces el venado estaba corriendo /y traía al niño encima / y el perro le ladraba / para que lo soltara/
Escena 17	20. /entonces frenó / y los dos se cayeron a a un lago/
Escena 18	
Escena 19	21. /Entonces oyeron un sonido/ y como que ya supieron de qué era/
Escena 20	22. /Entonces le pidió al niño/ que guardara silencio al perro/
Escena 21	
Escena 22	23. /y descubrieron /que ahí estaba la rana una familia/
Escena 23	
Escena 24	24. /Entonces los niños agarraron su ranita /y se fueron despidiéndose de los demás y fin/.

(6) FÁ (9,3)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) llegaron a un bosque	3
		(2) Se subieron a una roca	
		(3) se cayeron a a un lago	
	Finalidad	(1) Salieron de la casa a buscarlo	1
	O. Indirecto	(1) le pidió al niño	2
		(2) que guardara silencio al perro	
O. Directo	(1) no vieron a la rana	2	
	(2) traía al niño encima		
Verbos preposicionales	(1) alcanzó a atrapar	1	
Futuro perifrástico	(1) los niños se fueron a dormir	1	
CON	Compañía	(1) estaba jugando con un ¿cómo se decía? ay con un... con unas abejas	1
DE	Trayectoria	(1) Salieron de la casa	1
	Locativo	(1) entonces del hoyo sale una ardilla	1
	Pertenencia	(1) el hoyo de un árbol	1
	Materia	(1) ya supieron de qué era	1
	Verbos preposicionales	(1) El perro va corriendo de las abejas	4
(2) El niño escap... intenta escapar del búho			
(3) y el niño se agarró de			
(4) se fueron despidiéndose de los demás			
EN	Locativo	(1) El niño busca en el hoyo	1
PARA	Finalidad	(1) para ver qué pasaba o así	2
		(2) el perro le ladraba para que lo soltara	

(7) L. (10,1)

Escena	
Escena 1	1. /Primero aquí el niño estaba viendo a la ranita y el y también el perro/

Escena 2	2. /Y acá luego se durmió/ y la rana se escapó/
Escena 3	3. /Aquí el niño se da cuenta/ que se escapó/
Escena 4	4. /Y acá la empieza a buscar por todas partes /y el perro se le se mete la cabeza esa a la al bote/
Escena 5	5. /aquí el niño le empieza a gritar a la rani... a la rana/
Escena 6	6. /y el perro se cae/
Escena 7	7. /Aquí este el niño se enojó /y lo agarró/
Escena 8	8. /Aquí le empiezan a gritar ehh/ 9. /Empiezan a buscar por como por el campo/
Escena 9	10. /Le le grita por un hoyo/ 11. /y el perro estaba agarrando el panal de abejas/
Escena 10	12. /Después se encontró una ardilla / y le pegó al niño / 13. /y el perro seguía con el panal de abejas/
Escena 11	14. /Después el panal de abejas se cayó/ el y el perro se asustó/ 15. /Aquí él se subió a un árbol / para seguir buscando a la ranita/
Escena 12	16. /Aquí el niño se cayó/ porque lo empujó el búho / 17. /Aquí el perro corrió de las abejas/
Escena 13	18. /El niño estaba asustado /porque por a que no le hiciera daño el búho/
Escena 14	19. /Le seguía gritando a la ranita/
Escena 15	20. /Aquí se atoró/
Escena 16	21. /Acá se estaba arriba de un venado intentando bajar/
Escena 17	22. /Aquí se cayó / 23. /y aquí amm es el campo/
Escena 18	24. /Aquí el niño se ve /cuando se cayó/
Escena 19	25. /Aquí ya pues intent... se salió / para secarse /
Escena 20	26. /Aquí el niño le dijo a su perro/ que guardara silencio/
Escena 21	27. /Aquí subió el tronco / para poder baj... salir del agua/
Escena 22	28. /Aquí este aquí encontró a las ranitas/
Escena 23	30. /y aquí intentó bajar a agarrar a todas ranitas/
Escena 24	31. /Y ya luego iba de regreso / y les dijo adiós/ 32. /Y las ranitas aquí ya le pues estaban viendo / cómo les dijo adiós el niño/.

(7) L (10,1)					
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus			
A	Trayectoria	(1) se subió a un árbol	2		
		(2) se le se mete la cabeza esa a la al bote			
	Finalidad	(1) intentó bajar a agarrar	1		
		O. Indirecto		(1) le empieza a gritar a la rani... a la rana	4
				(2) le pegó al niño	
				(3) gritando a la ranita	
	(4) le dijo a su perro				
	O. Directo	(1) estaba viendo a la ranita	4		
(2) buscando a la ranita					

	Verbos preposicionales	(3) encontró a las ranitas	3
		(4) agarrar a todas ranitas	
		(1) empieza a buscar	
		(2) le empiezan a gritar ehh	
CON	Locativo	(3) Empiezan a buscar	1
		(1) el perro seguía con el panal de abejas	
DE	Trayectoria	(1) Aquí el perro corrió de las abejas	3
		(2) salir del agua	
		(3) ya luego iba de regreso	
	Locativo	(1) estaba arriba de un venado intentando bajar	1
		Pertinencia	(1) estaba agarrando el panal de abejas
	(2) el panal de abejas		
(3) después el panal de abejas			
PARA	Finalidad	(1) Para seguir buscando	3
		(2) se salió para secarse	
		(3) subió el tronco para poder baj...	
POR	Locativo	(1) por todas partes	3
		(2) por como por el campo	
		(3) le grita por un hoyo	
	Causal	(1) porque por a que no le hiciera daño el búho	1

(8) M. (9,4)

Escena	
Escena 1	1. /Había una vez un niño observando junto a su perro una ranita en su habitación/
Escena 2	2. /Pero cuando era de noche/ y se acostaron a dormir/ 3. /la rana salió de del vaso /que estaba ahí /y se escapó/
Escena 3	4. /Y cuando despertaron/ ya no estaba /y se sorprendieron/
Escena 4	5. /Empezaron a buscar en las botas/ y en el bote donde estaba/
Escena 5	6. /Y también le gritaron por la ventana / pero no estaba/
Escena 6	7. /Pero de repente se cayó el perrito/
Escena 7	/Y el niño bajó a agarrarlo/
Escena 8	8. /También salieron al patio a buscar a la rana ahí por el árbol también-
Escena 9	-Y también por más árboles y un panal de abejas/
Escena 10	9. /El perro buscó por el panal de abejas y el niño por un agujero de tierra/ 10. /Pero de repente salieron más abejas del panal de abejas /y por el hoyo de tierra salió salió un castor/
Escena 11	11. /Pero de repente se cayó el panal de abejas / y salieron muchas/ 12. /Y el niño también buscó por otro árbol con un agujero / pero no vio a nadie/
Escena 12	13. /Pero salió un búho / y se tropezó / y se cayó/

	14. /Pero pero el perro estaba huyendo de las abejas / que lo estaban persiguiendo/
Escena 13	15. /Y también el búho estaba siguiendo al niño/
Escena 14	16. /estaba buscando también por la piedra/
Escena 15	17. /El perro igual pero se cayó el niño / pero y cayó en un venado/
Escena 16	18. /de repente el venado huyó /y el perro lo persiguió/
Escena 17	19. /y se cayó el perro y el niño a un charco de agua/
Escena 18	20. /Y de repente cayeron por más árboles y más pasto 21. /cayeron/
Escena 19	22. /Y se encontraron a un tronco/ y escucharon ranitas/
Escena 20	23. /El niño le dijo al perro /que se callara/ o que no hiciera ruido / para ver quién estaba/
Escena 21	24. /Se asomaron/
Escena 22	/y vieron la la rana /que se escapó con otra ranita/
Escena 23	25. /y salieron más ranitas bebés/
Escena 24	26. /Y se pusieron feliz lo / el perro y el niño y el perro y el niño se fueron junto a la rana despidiéndose de las demás / y las ranas vieron cómo se iban/ Fin.

(8) M (9,4)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) salieron al patio a buscar	4
		(2) y se cayó el perro y el niño a un charco de agua	
		(3) salieron al patio	
		(4) se fueron junto a la rana	
	Finalidad	(1) bajó a agarrarlo	2
		(2) salieron al patio a buscar	
	O. Indirecto	(1) El niño le dijo al perro	1
O. Directo	(1) salieron al patio a buscar a la rana	4	
	(2) el búho estaba siguiendo al niño		
	(3) Y se encontraron a un tronco		
	(4) no vio a nadie		
Verbos preposicionales	(1) Empezaron a buscar	1	
CON	Compañía	(1) se escapó con otra ranita	1
	Contenido o adherencia	(1) otro árbol con un agujero	1
DE	Trayectoria	(1) la rana salió de del vaso	2
		(2) salieron más abejas del panal de abejas	
	Temporal	(1) Pero cuando era de noche	1
	Materia	(1) un charco de agua	1
		(1) el perro estaba huyendo de las abejas	2

	Verbos preposicionales	(2) <i>despidiéndose de las demás</i>	
	Locución	(1) <i>de repente</i>	4
		(2) <i>de repente</i>	
		(3) <i>de repente</i>	
(4) <i>de repente</i>			
EN	Locativo	(1) <i>cayó en un venado</i>	1
		(2) <i>una ranita en su habitación</i>	4
		(3) <i>buscar en las botas</i>	
		(4) <i>y en el bote donde estaba</i>	
PARA	Finalidad	(1) <i>no hiciera ruido para ver quién estaba</i>	1
POR	Locativo	(1) <i>cayeron por más árboles</i>	9
		(2) <i>le gritaron por la ventana</i>	
		(3) <i>ahí por el árbol también</i>	
		(4) <i>también por más árboles</i>	
		(5) <i>el perro buscó por el panal de abejas</i>	
		(6) <i>y el niño por un agujero de tierra</i>	
		(7) <i>por el hoyo de tierra salió un castor</i>	
		(8) <i>buscó por otro árbol</i>	
		(9) <i>estaba buscando también por la piedra</i>	

(9) MX. (9,7)

Escena	<i>/La historia de una rana/</i>
Escena 1	1. <i>/Érase una vez un niño y un perrito / tenían una rana/</i>
Escena 2	2. <i>/Entonces se fue a dormir / y de ahí salió la rana/</i>
Escena 3	3. <i>/Luego la estaban buscando /pero no la encontraban/</i>
Escena 4	4. <i>/Seguían buscando y buscando /pero no la encontraban/</i>
Escena 5	5. <i>/Aquí fueron a investigar/ digo... aquí salieron a ver / si estaba /pero tampoco/</i>
Escena 6	6. <i>/Aquí su perrito lo ayudó /</i> 7. <i>/aquí su perrito se cayó / que diga/</i>
Escena 7	8. <i>/Y rompió el frasco/</i> 9. <i>/Entonces el niño se enojó/</i>
Escena 8	10. <i>/Aquí fueron al bosque a buscarla/</i> 11. <i>/Pero no la encontraron/</i>
Escena 9	12. <i>/Aquí estaban buscando/</i> 13. <i>/ el perrito 'taba ladrando tampoco/</i>
Escena 10	14. <i>/Aquí le picó la ardilla /</i> 15. <i>/y aquí el perro estaba ladrando otra vez/</i>
Escena 11	16. <i>/Aquí el niño ya se había ido a buscar a otro lado/</i> 17. <i>/Aquí las abejas habían perseguido/ iban a perseguir al perro/</i>
Escena 12	18. <i>/Aquí se había trepado al árbol / pero lo picoteó un búho / entonces se cayó/</i> 19. <i>/Y las abejas iban correteando al perro/</i>

Escena 13	20. /Entonces el niño subió una roca/ y los y lo estaba persiguiendo una paloma /y lo estaba picoteando/
Escena 14	21. /Aquí se... aquí estaba agarrando una un venado/
Escena 15	22. /y aquí se subió a venado/
Escena 16	23. /Entonces el venado corrió/
Escena 17	/y los tiró el perro se cayó también/ [Aquí tampoco sé qué pasó]
Escena 18	24. /Aquí el niño había caído junto con el perro / entonces se había mojado/
Escena 19	25. /Aquí taban jugando/
Escena 20	26. /Aquí todavía lo seguían buscando/
Escena 21	29. /Aquí se treparon/ pero todavía no la encontraron/
Escena 22	30. /Aquí seguían buscando / y la encontraron/
Escena 23	31. /Entonces se pusieron felices/
Escena 24	32. /Lo encontraron / y dijeron adiós / 33. /'tonces la la rana volvieron y ya/.

(9) MX (9,7)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) se había ido (a buscar) a otro lado	4
		(2) se había trepado al árbol	
		(3) se subió al venado	
		(4) fueron al bosque	
	Finalidad	(1) salieron a ver	1
	O. Directo	(1) perseguir al perro	2
		(2) iban correteando al perro	
	Futuro perifrástico	(1) se fue a dormir	5
		(2) fueron a investigar	
		(3) fueron al bosque a buscarla	
(4) se había ido a buscar			
(5) iban a perseguir			
CON	Compañía	(1) había caído junto con el perro	1
DE	Pertenencia	(1) La historia de una rana	1
	Locución	(1) Entonces se fue a dormir y de ahí salió la rana	1

(10) N. (10,1)

Escena	
Escena 1	1. /Había una vez un niño / que está con una ranita/
Escena 2	2. /Después el niño se fue a dormir / y la ranita salió silenciosamente/ 3. /El perrito no se daba cuenta/ porque también se durmió/
Escena 3	4. /Luego el niño se despertó/ y no vio a su rana el perrito también/
Escena 4	5. /Después el niño empezó a buscar en su ropa en todos lados/

Escena 5	6. /Luego el niño se asomó a la ventana / y el perrito tenía un vaso de vidrio/
Escena 6	7. /Después el perrito se cayó junto con el vaso/ y el niño se había asustado/
Escena 7	8. /Luego luego el niño se había enojado/ porque lo quebró/
Escena 8	9. /Después el niño fue a una casa / y había muchos árboles y unos pajaritos/ 10. /El perrito también estaba feliz/ 11. /Luego había un panal árboles y troncos/
Escena 9	12. /Después el perrito quería jugar con el panal/ y el niño se asomó a un agujero/
Escena 10	13. /Después el niño ehh lo había mordido una ardilla/
Escena 11	14. /El perrito estaba moviendo el árbol / así que el panal se empezaron a salir las abejas/ 15. /Luego se ha caído el panal /y salió la ardilla/ 16. /Y las abejitas empezaron a salir/ 17. /Después el niño se había subido a un tronco/
Escena 12	18. /Luego llegó un búho / y lo empujó con las abejas/ 19. /Luego el perrito los empezaron a seguir las abejas/
Escena 13	20. /Después el niño se había pegado/ porque el búho lo había empujado en una piedra/ 21. /Y había un venado/
Escena 14	22. /El niño estaba llamado a su perrito/ y el perrito estaba abajo de él/
Escena 15	23. /El venado lo agarró /y se lo llevó/
Escena 16	24. /Después lo aventó con su junto con su perrito/
Escena 17	25. /Así que el niño y el perrito cayeron al lago/ 26. /Después había unos troncos ramas y todo/
Escena 18	27. /Luego el niño se había caído y le y / [ah, ya]
Escena 19	28. /Y después el niño se el perrito se subió a la cabeza de él / y hallaron un tronco/
Escena 20	29. /El niño dijo: / guarda silencio/
Escena 21	30. /Se subieron al tronco/
Escena 22	/y había una familia de ranitas/
Escena 23	31. /Salieron sus hijitos el papá y la mamá/
Escena 24	32. /El niño estaba muy contento/ y la familia le regaló una ranita/ 34. /Después la familia se despidió de él y ya./

(10) N (10,1)		
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus
A	Trayectoria	(1) se asomó a la ventana
		(2) fue a una casa
		(3) se asomó a un agujero
		(4) se había subido a un tronco
		(5) cayeron al lago
		7

		(6) se subió a la cabeza	
		(7) Se subieron al tronco	
	O. Directo	(1) no vio a su rana	2
		(2) estaba llamado a su perrito	
	Verbos preposicionales	(1) empezó a buscar	4
		(2) empezaron a salir las abejas	
(3) empezaron a salir			
(4) empezaron a seguir			
Futuro perifrástico	(1) se fue a dormir	1	
CON	Trayectoria	(1) lo empujó con las abejas	1
	Compañía	(1) está con una ranita	2
		(2) Después lo aventó con su junto con su perrito	
Concomitancia	(1) Quería jugar con el panal	2	
	(2) el perrito se cayó junto con el vaso		
DE	Locativo	(1) el perrito estaba abajo de él	1
	Pertenencia	(1) se subió a la cabeza de él	2
		(2) había una familia de ranitas	
	Materia	(1) el perrito tenía un vaso de vidrio	1
Verbos preposicionales	(1) Después la familia se despidió de él	1	
EN	Locativo	(1) buscar en su ropa	3
		(2) en todos lados	
		(3) lo había empujado en una piedra (HACIA)	

8.3 Corpus y análisis de sexto grado

(1) AA. (11, 4)

Escena	
Escena 1	1. /Pues aquí se ve que el niño tiene una rana de mascota junto a su perro/
Escena 2	2. /Después se van a dormir / y la mascota se escapa la ranita /
Escena 3	3. /se dan cuenta /
Escena 4	/y se sorprenden /
	4. /la buscan/
Escena 5	5. /y hasta por fuera la buscan muy bien/
Escena 6	6. /aquí se cae el perro/
Escena 7	7. /y el niño al parecer está enojado con el perro/ porque se cayó /se aventó/
Escena 8	8. /la buscan/
	9. / le hablan /
	10. /encuentran un bosque/
Escena 9	11. /y ahí el perro ve un panal / y el niño ve un agujero en el piso/
Escena 10	12. /y el niño se encuentra a una un topo/ al parecer sí un topo/
Escena 11	13. /Y el perro ve muchas abejas / al parecer sí son abejas / y el niño intenta buscar en otro agujero de un árbol/

Escena 12	14. /y al parecer es una lechuza/ creo / que se llama / que sale/ y lo avienta y / el perro sigue corriendo de las abejas/
Escena 13	15. /Aquí el niño ve una roca y la lechuza / creo / que lo persigue al parecer/
Escena 14	16. /ya el niño se sube/ y le le habla a la ranita / y está un venado/
Escena 15	/sí un venado/
Escena 16	17. /y lo agarra / y se van corriendo / el perro el venado y el niño arriba del venado/
Escena 17	18. /y se cae el niño/ y el perro y el venado no/ 19. / Al parecer se caen a en un árbol o/
Escena 18	20. /y caen en lodo al parecer en un lago / y están bien/
Escena 19	21. /y ven un tronco flotando/
Escena 20	22. /y guardan silencio / para no ahuyentar a nadie/
Escena 21	23. /se asoman/
Escena 22	24. /Y ven a las ranitas a la ranita / y al parecer con una pareja /
Escena 23	25. /y ven / que tienen / que tiene / que tienen hijos ranitas chiquitas/
Escena 24	26. /Se llevan a su mascota / y les dicen adiós y ahí./

(1) AA. (11, 4)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Locativo	(1) niño tiene una rana de mascota junto a su perro	1
	O. Indirecto	(1) le habla a la ranita	1
	O. Directo	(1) ven a las ranitas	5
		(2) a la ranita	
		(3) Se llevan a su mascota	
		(4) se encuentra a una un topo	
		(5) a nadie	
	Futuro perifrástico	(1) se van a dormir	1
	Locución	(1) al parecer	8
		(2) al parecer	
(3) al parecer			
(4) al parecer			
(5) al parecer			
(6) al parecer			
(7) al parecer			
(8) al parecer			
CON	Compañía	(1) ven a las ranitas a la ranita y al parecer con una pareja	1
	Verbo preposicional	(1) está enojado con el perro	1
DE	Trayectoria	(1) el perro sigue corriendo de las abejas	1
	Locativo	(1) y el niño arriba del venado	1
	Pertenencia	(1) el niño tiene una rana de mascota	2

		(2) en otro agujero de un árbol	
EN	Locativo	(1) y caen en lodo	4
		(2) ve un agujero en el piso	
		(3) el niño intenta buscar en otro agujero	
		(4) en un lago	
HASTA	Adverbial	(1) y hasta por fuera la buscan	1
PARA	Finalidad	(1) guardan silencio para no ahuyentar	1

(2) Á. (11, 7)

Escena	
Escena 1	1. /Había una vez un un niño con sus dos mascotas un perro y una rana/
Escena 2	2. /Ya como ya era noche el perro/ y la y el perro y su dueño el niño decidieron ya dormirse/ 3. /Y se darse cuenta/ la rana se escapó / y huyó/
Escena 3	
Escena 4	4. /Los el perro y el niño lo buscaron por todas partes/ y no lo encontraron en la casa/
Escena 5	5. /Salieron afuera/ y lo siguieron buscando/
Escena 6	6. /y por accidente el perro se cayó/
Escena 7	7. /Y el niño lo agarró/ y se enojó/
Escena 8	8. /Después siguieron buscándolo/ lo siguieron buscando / y encontraron en.../
Escena 9	9. /Buscaron en unos árboles / donde había un panal de abejas / 10. /El perro el niño estaba buscando un hoy... / mientras que el perro estaba jugando en el panal/
Escena 10	11. /El perro sacu... sac... alcanzó a sacudir el árbol/ y el niño se asustó / porque salió ¿una rata? Una rata /
Escena 11	12. /El perro al ver que las se había caído el panal / y salieron muchas abejas / corrió / mientras que el niño seguía buscando en otro árbol este/
Escena 12	13. /Cuando de repente mientras pasaban las abejas / un búho salió del árbol asustando al niño/ 14. /mientras que las abejas seguían persiguiendo al perro/
Escena 13	15. /Mientras el niño mientras que el búho seguía molestando al niño/
Escena 14	16. /por fin los animales lo dejaron / los dejaron a los dos / y siguieron buscando al a la a su ranita/ 17. /y el niño para buscarla /se posó sobre unas ramas/
Escena 15	18. /Pero las ramas resultaron ser los cuernos de un venado/
Escena 16	19. /El venado asustado dec.. / estaba viendo / cómo quitárselos de encima/ y por accidente los tiró a un río/
Escena 17	20. /Ya en el río / el venado na' más los vio/

Escena 18	21. /Vio / cómo caían / y se y los dejó/
Escena 19	22. /mientras que al caer escucharon el sonido de unas ranas/
Escena 20	23. /los dos fueron silenciosamente/
Escena 21	24. /y detrás de un tronco encontra... encontraron a su ranita/
Escena 22	25. / Al parecer se escapaba / porque tenía una familia una esposa
Escena 23	y sus hijos/
Escena 24	26. /y el niño al ver la situación decidió dejarlos/ y él se fue con su mascota su perro y las ranas/ y su ranita entendió / y decidió quedarse con su familia y ya/

(2) A. (11, 7)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) los tiró a un río	1
	O. Directo	(1) asustando al niño	6
		(2) persiguiendo al perro	
		(3) molestando al niño	
		(4) los dejaron a los dos	
		(5) siguieron buscando al a la a su ranita	
	(6) encontraron a su ranita		
Verbos preposicionales	(1) alcanzó a sacudir	1	
Locución	(2) El perro al ver	4	
	(3) Y el niño al ver		
	(4) al caer		
CON	Compañía	(1) un niño con sus dos mascotas	3
		(2) él se fue con su mascota	
		(3) decidió quedarse con su familia	
DE	Trayectoria	(1) un búho salió del árbol	1
	Locativo	(1) cómo quitárselos de encima	2
		(2) detrás de un tronco encontra...	
	Pertenencia	(1) donde había un panal de abejas	3
		(2) las ramas resultaron ser los cuernos de un venado	
(3) el sonido de unas ranas			
Locución	(1) Cuando de repente mientras pasaban las abejas	1	
EN	Locativo	(1) no lo encontraron en la casa	6
		(2) encontraron en...	
		(3) Buscaron en unos árboles	
		(4) buscando en el panal	
		(5) el niño seguía buscando en otro árbol	
		(6) Ya en el río	
PARA	Finalidad	(1) Y el niño para buscarla	1
POR	Locativo	(1) lo buscaron por todas partes	1

	Locución	(1) <i>por accidente</i>	2
		(2) <i>por fin</i>	
SOBRE	Locativo	(1) <i>se posó sobre unas ramas</i>	1

(3) DYN, (11,11)

Escena	
Escena 1	1. /Pues lo que entendí / era de que /un niño capturó una rana en un frasco ¿no?/
Escena 2	2. /luego el niño se fue a dormir/ y la rana se escapó/
Escena 3	3. /Luego cuando amaneció /y el niño se despertó/ la rana ya no estaba /porque se había escapado/
Escena 4	4. /El niño empezó a buscar por todos lados de su cuarto /y no la encontró/
Escena 5	5. /salió / se asomó por su ventana / para buscar /si veía a la rana/
Escena 6	6. /Luego el perro se cayó/
Escena 7	7. /Y luego el niño se bajó con el perro /y se lo llevó/
Escena 8	8. /Lo buscó por afuera y todo/ y no lo encontraba/ 9. Luego decidieron ir al bosque/
Escena 9	10. /El niño estaba buscando en un hoyo/ y el perro estaba jugando con un panal de abejas/
Escena 10	11. /y el niño luego encontró un topo o algo así en el hoyo y el perro seguía jugando con el panal
Escena 11	12. /El perro tumbó el panal /y las abejas se enojaron/ 13. /Luego el niño se subió a un árbol este y/ buscó en un hoyo del árbol/
Escena 12	14. /y encontró un búho / 15. /y el perro estaba siendo perseguido por las abejas/
Escena 13	
Escena 14	16. /Luego el niño se quiso subir a una roca una piedra gigante /y se agarró de unas ramas/
Escena 15	17. /Que no eran ramas / y eran los cuernos de un venado o algo/
Escena 16	18. /El venado empezó a correr/
Escena 17	19. /luego frenó/ y tumbó al niño por un lugar/ y el niño se cayó junto con su perro/
Escena 18	/pero cayó en el agua/
Escena 19	20. /Luego escucharon sonidos de rana/
Escena 20	21. /se escondieron tras un un árbol /
Escena 21	
Escena 22	22. /y ahí estaba la rana/ que tenía familia/
Escena 23	23. /y pues al final se agarraron a una de las ranitas chiquitas/
Escena 24	24. /y se las llevó / 25. /y ahí se quedaron las ranitas la demás familia ya/

(3) DYN, (11,11)			
Preposición	Significado	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) <i>se subió a un árbol</i>	3
		(2) <i>se quiso subir a una roca una piedra</i>	
		(3) <i>decidieron ir al bosque</i>	
	Temporal	(1) <i>al final</i>	1
	O. Directo	(1) <i>buscar si veía a la rana</i>	2
		(2) <i>se agarraron a una de las ranitas</i>	
	Verbos preposicionales	(1) <i>empezó a buscar</i>	2
(2) <i>empezó a correr</i>			
Futuro perifrástico	(1) <i>se fue a dormir</i>	1	
CON	Trayectoria	(1) <i>se bajó con el perro</i>	1
	Concomitancia	(1) <i>estaba jugando con un panal de abejas</i>	2
		(2) <i>perro seguía jugando con el panal</i>	
Compañía	(1) <i>se cayó junto con su perro</i>	1	
DE	Pertinencia	(1) <i>empezó a buscar por todos lados de su cuarto</i>	6
		(2) <i>jugando con un panal de abejas</i>	
		(3) <i>buscó en un hoyo del árbol</i>	
		(4) <i>eran los cuernos de un venado</i>	
		(5) <i>Luego escucharon sonidos de rana</i>	
		(6) <i>se agarraron a una de las ranitas chiquitas</i>	
	Verbos preposicionales	(1) <i>se agarró de unas ramas</i>	1
Conector de cláusula	(1) <i>Pues lo que entendí era de que un niño</i>	1	
EN	Locativo	(1) <i>cayó en el agua</i>	5
		(2) <i>en un frasco</i>	
		(3) <i>estaba buscando en un hoyo</i>	
		(4) <i>estaba jugando con un panal de abejas</i>	
		(5) <i>buscó en un hoyo del árbol</i>	
PARA	Finalidad	(1) <i>para buscar</i>	1
POR	Trayectoria	(1) <i>se asomó por su ventana</i>	2
		(2) <i>tumbó al niño por un lugar</i>	

	Locativo	(1) <i>por todos lados</i>	2
		(3) <i>Lo buscó por afuera</i>	
	Agente	(1) <i>estaba siendo perseguido por las abejas</i>	1
TRAS	Locativo	(1) <i>se escondieron tras un un árbol</i>	1

(4) DY. (11, 6)

Escena	
Escena 1	1. /Un día un niño y su perrito encontraron una rana/ 2. /El niño agarró a la rana /y se la la metió en un frasco/
Escena 2	3. /Ya después se fueron a dormir /y la rana se escapó/
Escena 3	4. /Cuando el niño despertó /empezó a buscar la rana por todos lados /pero no la encontraba/
Escena 4	5. /Su perrito también le estaba ayudando /que que su cabeza quedó atrapada en el frasco/
Escena 5	6. /La empiezan a gritar por la ventana /para ver/ si la podían en... escuchar/
Escena 6	7. /Pero el perrito se acercó tanto /que terminó cayéndose/
Escena 7	8. /Y se le reventó el frasco/ 9. /Por suerte no se lastimó / 10. /el niño rápido bajó /y lo agarr... lo abrazó/
Escena 8	11. /Después la fueron a buscar por todos lados /pero no la hallaban/
Escena 9	12. /El perrito empezó a jugar con un panal de abejas /mientras el niño estaba buscando en un hueco/
Escena 10	13. /El hueco tenía un animal /que casi le muerde al niño/ 14. /cuando el perr... mientras el perrito estaba jugando con el panal de abejas/
Escena 11	15. /se cae el panal de abejas /y las abejas lo empiezan a perseguir/ 16. /Un el niño esta.. El niño no estaba poniendo atención al perrito/ y se trepó en un árbol/ para ver/ si ahí podía encontrar a la rana /pero no estaba/
Escena 12	17. /pero lo asustó un búho /que estaba ahí en el árbol/ 18. /se cae el niño y/ ve cómo todas las abejas/ empiezan a pasar/ 19. /estaban persiguiendo al perrito las abejas/
Escena 13	20. /el niño se sube a una piedra/ para tratar de/ que el búho no le haga nada/
Escena 14	21. /ya después de que el búho ya se tranquilizó /y ya se fue/ 22. /se subió a la piedra el niño / y se sostuvo de una rama/
Escena 15	23. /pero la rama eran los cuernos de un... de un... reno... veno... de un reno/
Escena 16	24. /y empezó a correr con el niño en la cabeza/ y el perro intent... queriendo alcanzar a su niño/

Escena 17	25. /cuando el reno se para /en lo que parece ser un acantilado /el niño cae junto con el perrito/
Escena 18	26. /y cae en un en un lago/
Escena 19	27. /el niño empieza a escuchar algo /y al parecer escucha el sonido de la rana/
Escena 20	28. /el niño va en silencio/ para ver /si es/
Escena 21	29. /cuando se asoma/
Escena 22	30. /encuentra la rana /encuentra la rana con otra rana/
Escena 23	31. /y ahí ven /que tienen ranitas chiquitas /al parecer pueden ser sus hijos/
Escena 24	32. /y el niño agarra a su ranita /y se va diciéndole/ despidiéndose de las ranas/

(4) DY. (11, 6)			
Preposición	Significados	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) se sube a una piedra	2
		(2) se subió a la piedra	
	O. Indirecto	(1) atención al perrito	1
	O. Directo	(1) El niño agarró a la rana	5
		(2) le muerde al niño	
		(3) encontrar a la rana	
		(4) persiguiendo al perrito las abejas	
		(5) el niño agarra a su ranita	
	Verbos preposicionales	(1) empezó a buscar	7
		(2) empiezan a gritar	
		(3) empezó a jugar	
		(4) empiezan a perseguir	
(5) empiezan a pasar			
(6) empezó a correr			
(7) empieza a escuchar algo			
Locuciones	(1) al parecer escucha el sonido	2	
	(2) al parecer		
Futuro perifrástico	(1) se fueron a dormir	2	
	(2) fueron a buscar		
CON	Compañía	(1) correr con el niño	3
		(2) la rana encuentra la rana con otra rana	
		(3) junto con el perrito	
Concomitancia	(1) con un panal de abejas	2	
	(2) jugando con el panal de abejas		
DE	Pertenencia	(1) empezó a jugar con un panal de abejas	5
		(2) estaba jugando con el panal de abejas	
		(3) se cae el panal de abejas	
		(4) los cuernos de un... de un... reno... veno... de un reno	
		(5) el sonido de la rana	

	Verbos preposicionales	(1) <i>despidiéndose de las ranas</i> (2) <i>y se sostenió de una rama</i>	2
	Conector de cláusula	(1) <i>para tratar de/ que el búho no le haga nada</i>	1
EN	Locativo	(1) <i>se trepó en un árbol</i>	8
		(2) <i>cae en un en un lago</i>	
		(3) <i>la metió en un frasco</i>	
		(4) <i>quedó atrapada en el frasco</i>	
		(5) <i>estaba buscando en un hueco</i>	
		(6) <i>estaba ahí en el árbol</i>	
		(7) <i>en la cabeza</i>	
		(8) <i>se para en lo que parece ser un acantilado</i>	
	Modo	(1) <i>va en silencio</i>	1
PARA	Finalidad	(1) <i>para ver si la podían en... escuchar</i>	4
		(2) <i>para ver si ahí podía encontrar</i>	
		(3) <i>una piedra para tratar de que el búho</i>	
		(4) <i>para ver si es</i>	
POR	Locativo	(1) <i>por todos lados</i>	3
		(2) <i>por la ventana</i>	
		(3) <i>por todos lados</i>	
		Locución	(1) <i>Por suerte</i>

(5) F. (11, 5)

Escena	
Escena 1	1. /Había un perro / que esta... había una rana /que es /que la tenían atrapada en un frasco en un como un frasquito / y había un perro y un niño este/
Escena 2	2. / Por la noche se lo encontraron /y se fueron a dormir / 3. /y el la rana eh la rana eh la rana eh decidió irse /y salirse del frasco/
Escena 3	4. /y los niños cuando despert... el niño el perrito cuando despertaron /ya no estaba la rana/
Escena 4	5. /Y la empezaron a buscar por todos lados /pero no aparecía/
Escena 5	6. /así que la empezaron a llamar/
Escena 6	7. /y el perrito se cayó /y se cayó de la ventana /y ya iba para el suelo/
Escena 7	8. /el niño se enojó/ porque había roto el frasco /y ps la alcanza a garrar/
Escena 8	9. /Lo estaban llamando /pero no aparecía / 10. /lo buscaron por bosque por un bosque/
Escena 9	/y hasta por un panal de abejas/
Escena 10	11. /y estaban llamándolo/
Escena 11	12. /pero de pronto salió una ardilla/ y un y empezaron a salir todas las abejas /y el perrito se quedó ahí parado /porque las abejas ya iban por él a picarle / 13. /el niño se subió a un árbol / para buscarlo en en un hoyo/ que estaba ahí/

Escena 12	14. /se cayó el niño /porque apareció un este un un búho/ 15. /y las abejas estaban persiguiendo al perro/ 16. /El perro estaba corriendo lo más rápido /que podía /porque lo iban a alcanzar las abejas / y le iban a picar/
Escena 13	17. /y el niño como se había caído/ se estaba sobando la cabeza/
Escena 14	18. /y se subió a un a unas rocas/ y no se dio cuenta de que /y ahí estaba el perro / 19. /y ahí estaba el niño /estaba llamando a la rana /pero la rana no no no aparecía/
Escena 15	20. /De pronto el niño sintió algo/ que lo agarró /y era un venado/
Escena 16	21. /y luego el venado empezó a correr / y el perro empezó a correr / para detener al venado/
Escena 17	/pero fue demasiado tarde /porque a los dos los aventó para para abajo/ 22. /Cay.. Y luego había un árbol/
Escena 18	23. /y cayeron en cayeron en como un lago/
Escena 19	24. /y vieron a un como un tronco/
Escena 20	
Escena 21	25. /y ahí se subieron/ y empez... y se subieron ahí /se subieron ahí / para que no se para que no se ahogaran/
Escena 22	26. /encontraron ya encontra... / se fueron para atrás / y encontraron a la rana con otra ranita/ 27. /y vieron cómo estaba de feliz ran... la rana/
Escena 23	28. /y tenía hijos la rana/
Escena 24	29. /Entonces los niños dejaron libre a a su amigo /y lo dejaron ir /y ya ahí los dejaron con sus hijos./

(5) F. (11, 5)			
Preposición	Significados	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) subió a un árbol	2
		(2) subió a un a unas rocas	
	Finalidad	(1) alcanza a garrar	1
	O. Directo	(1) persiguiendo al perro	6
		(2) el niño estaba llamando a la rana	
		(3) porque a los dos los aventó	
		(4) vieron a un como un tronco	
		(5) encontraron a la rana	
		(6) dejaron libre a a su amigo	
	Verbos preposicionales	(1) empezaron a buscar	5
		(2) empezaron a llamar	
		(3) empezaron a salir	
		(4) empezó a correr	
		(5) empezó a correr	
	Futuro perifrástico	(1) se fueron a dormir	4
(2) iban por él a picarle			
(3) iban a alcanzar			

		(4) le iban a picar	
CON	Compañía	(1) con otra ranita	2
		(2) los dejaron con sus hijos.	
DE	Trayectoria	(1) y salirse del frasco	2
		(2) y se cayó de la ventana	
	Pertenencia	(1) y hasta por un panal de abejas	1
	Modo	(1) vieron cómo estaba de feliz ran... la rana	1
	Locución	(1) pero de pronto salió una ardilla	1
	Conector de cláusula	(1) y no se dio cuenta de que	1
EN	Locativo	(1) cayeron en cayeron en como un lago	4
		(2) la tenían atrapada en un frasco	
		(3) en un como un frasquito	
		(4) buscarlo en en un hoyo	
HASTA	Adverbial	(1) hasta por un panal de abejas	1
PARA	Trayectoria	(1) Se fueron para atrás	3
		(2) ya iba para el suelo	
		(2) para para abajo	
	Finalidad	(1) para buscarlo	3
		(2) para detener al venado	
		(3) se subieron ahí para que no se para que no se ahogaran	
POR	Locativo	(1) por todos lados	2
		(2) lo buscaron por bosque por un bosque	
	Temporal	(1) Por la noche se lo encontraron	1
	Finalidad	(1) iban por él	1

(6) L. (11,3)

Escena	
Escena 1	1. /Érase una vez un niño /que se llamaba Jonathan/ 2. /ese pequeño niño estaba un día con su perrito /y encontraron un pequeño sapo/ 3. /A ellos se les hizo muy curioso / así que los llevaron a su casa en un pequeño frasco/ 4. /ya era noche /y se tenían que ir a dormir/
Escena 2	/así que los dos se fueron a dormir/ pero lo que no contaban / es que la rana no quería estar ahí / y de dos en dos se fue yendo/
Escena 3	5. /Ellos sorprendidos en el día /pues no vieron a la rana/
Escena 4	/entonces fueron a buscarla/ 6. / buscaron en los zapatos abajo en todas partes/ pero no la encontraban/
Escena 5	7. /estaban buscando/ llamándola /pero no la encontraron/
Escena 6	8. /y el perro de una se cayó de la ventana/
Escena 7	9. /El enojado lo agarró/
Escena 8	10. /y bueno siguieron buscando/ buscaron/ y buscaron/

	11. / se fueron al bosque/
Escena 9	12. /El perro jugando con el panal /y él buscando/
Escena 10	13. /Él se encontró un pequeño animal / auuuch dijo / pues lo mordió/
Escena 11	14. /El perro jugando con el panal / se cayó /y las ab.. y las ab.. y las abejas corriendo fueron por él / 15. /El pequeño niño buscó en el pequeño tronco/
Escena 12	16. /pero no lo que no contaba / es /que un búho estaba ahí/ 17. /Se cayó del árbol/ mientras que el perro corriendo /porque las abejas estaban tras él/
Escena 13	18. /El pequeño niño estaba peleando con el búho /pero el búho se fue/
Escena 14	19. / Al parecer estaba buscando más/
Escena 15	20. /pero lo que no contaba/ es /que no eran palos / sino unos cuernos de un venado/
Escena 16	21. /Él fue/ y el perro corrió con junto a él/
Escena 17	/Pero el venado muy malo/ lo tiró por un barranco/
Escena 18	22. /Pero ese barranco abajo había un pequeño lago/ y cayeron al pequeño lago/
Escena 19	23. /ellos tristes bueno no tan triste / porque en un ar... en una en un tronco escucharon unos ruidos /y se emocionaron / pues eran de una pequeña rana/
Escena 20	
Escena 21	24. /Buscaron tras del atrás del tronco /y se encontraron unas ranitas/
Escena 22	25. /Las ranitas asustadas / pero ellos felices/
Escena 23	26. /pero cuando menos se lo esperaron / vieron unos pequeños sapitos muy muy pequeños / 27. /pues eran sus hijos/
Escena 24	30. /Los sapos felices de que de que les interesaran / les lleva.. les dejaron llevar uno/ 31. /y así felices ellos se quedaron con su sapito fin./

(6) L. (11,3)			
Preposición	Significados	Ejemplo de corpus	
A	Traectoria	(1) cayeron al pequeño lago	2
		(2) los llevaron a su casa	
	O. Indirecto	(1) A ellos se les hizo muy curioso	2
		(2) se fueron al bosque	
	O. Directo	(1) no vieron a la rana	1
	Locuciones	(1) Al parecer estaba buscando	1
Futuro perifrástico	(1) ir a dormir	3	
	(2) se fueron a dormir		
	(3) fueron a buscarla		
CON	Locativo	(1) El perro buscando con el panal	1
	Compañía	(1) estaba un día con su perrito	4
		(2) peleando con el búho	
		(3) corrió con junto a él	

		(4) se quedaron con su sapito fin.	
	Concomitancia	(1) El perro jugando con el panal	1
DE	Trayectoria	(1) se cayó de la ventana	2
		(2) Se cayó del árbol	
	Locativo	(1) Buscaron tras del atrás del tronco	1
	Pertenencia	(1) sino unos cuernos de un venado	2
		(2) pues eran de una pequeña rana	
	Modo	(1) y el perro de una se cayó	1
	Locución	(1) de dos en dos se fue yendo	1
Conector de cláusula	(1) Los sapos felices de que de que les interesaran	1	
EN	Locativo	(1) en un pequeño frasco	5
		(2) buscaron en los zapatos	
		(3) en todas partes	
		(4) El pequeño niño buscó en el pequeño tronco	
		(5) porque en un ar... en una en un tronco	
Temporal	(1) sorprendidos en el día	1	
POR	Trayectoria	(1) lo tiró por un barranco	1
	Finalidad	(1) las abejas corriendo fueron por él	1
TRAS	Locativo	(1) las abejas estaban tras él	2
		(2) Buscaron tras del atrás del	

(7) M. (11, 3)

Escena	
Escena 1	1. /Había una vez un niño / que fue a un pantano en la tarde/ 2. /Ahí se encontró una rana/ entonces decidió llevársela a su casa/ 3. /Ya era de noche / y se quedaba viendo a la ranita / cómo era/ y a qué se parecía/
Escena 2	4. /Fue de noche / 5. /el niño se durmió /y la rana se escapó/
Escena 3	6. /Después cuando amaneció / el niño sorprendido miró / porque no estaba la rana/
Escena 4	7. /Así que él decidió buscar en toda la casa/ 8. / buscaron en zapatos/
Escena 5	/afuera de la ventana y en todos lados buscando la rana / pero no la encontraban/
Escena 6	
Escena 7	
Escena 8	9. /Así que fueron a un bosque /y en el bosque se veía un poco aterrador / pero sin miedo fueron a ver/ qué había ahí / 10. /Y sí estaba la rana ahí/
Escena 9	11. /Había muchos árboles /y descubrieron más especies / como las abejas hormigas/ pero no encontraban a la rana/
Escena 10	
Escena 11	12. /Entonces fueron/ y siguieron buscando hasta por árboles /pero no estaba la rana/

Escena 12	13. /Muchos animales se enojaron con el niño/ porque no los dejaba en paz / los molestaba/ pero no encontraban a la rana.
Escena 13	14. /Entonces seguían buscando/ pero los animales lo seguían atacando/
Escena 14	15. /Buscaban/ y buscaban/ y nomás no lo no encontraban a su ranita/
Escena 15	16. /Entonces fueron con un alce/
Escena 16	/pero el alce se enojó/
Escena 17	/y aventó al niño a un pantano con su perrito/
Escena 18	17. /Entonces ahí vieron/ que estaba un poco difícil subir/ se cayeron/
Escena 19	18. /Entonces escucharon unos ruidos/
Escena 20	19. /Ellos fueron a ver detrás de un tronco / porque ahí fuera fueron / fue donde provenían los ruidos/
Escena 21	20. /Entonces vieron el tronco/
Escena 22	/y ahí estaba su ranita/ pero ya tenía hijos y una esposa/
Escena 23	21. /Entonces muy sorprendidos se entusiasmaron/ porque vieron / que su ranita ya estaba crecida y muy grande/
Escena 24	22. /Entones el chico se llevó a su ranita/ y se despidió de las demás ranas/ 23. /Y eso ha sido toda la historia./

(7) M. (11, 3)			
Preposición	Significados	Ejemplo de corpus	
A	Traectoria	(1) a un pantano	4
		(2) fue a un pantano	
		(3) decidió llevársela a su casa	
		(4) Así que fueron a un bosque	
	O. Directo	(1) viendo a la ranita	6
		(2) encontraban a la rana	
		(3) no encontraban a la rana	
(4) no encontraban a su ranita			
(5) aventó al niño			
Futuro perifrástico	(1) fueron a ver qué	2	
	(2) Ellos fueron a ver detrás de un tronco		
Verbo preposicional	(1) viendo a la ranita cómo era y (a) qué se parecía	1	
CON	Locativo	(1) Entonces fueron con un alce	1
	Compañía	(1) con su perrito	1
	Verbos preposicionales	(1) se enojaron con el niño	1
DE	Traectoria	(1) Ellos fueron a ver detrás de un tronco	1
	Temporal	(1) Ya era de noche	2
		(2) Fue de noche	
Verbos preposicionales	(1) y se despidió de las demás ranas	1	
EN	Locativo	(1) decidió buscar en toda la casa	4

		(2) buscaron en zapatos	
		(3) en todos lados	
		(4) en el bosque se veía un poco	
	Temporal	(1) en la tarde	1
	Modo	(1) no los dejaba en paz	1
HASTA	Límite espacial	(1) buscando hasta por árboles	1

(8) SA. (11, 6)

Escena	
Escena 1	1. /Pues es/ que haz de cuenta/ que el niño y el perrito encontraron la rana /y la habían dejado ahí / cuando se durmieron/
Escena 2	2. /Ya cuando se durmieron/ la rana se se salió/
Escena 3	3. /Y y cuando despertó /ya no estaba/
Escena 4	4. /Y y la estuvieron buscando/
Escena 5	5. /Y buscaron hasta afuera/
Escena 6	6. /y el perrito saltó/
Escena 7	7. /Y luego el niño fue por él enojado / porque se saltó/
Escena 8	8. /Y y después vier... fueron a buscarla afuera / y encontraron así como un bosque/
Escena 9	9. /Y y el niño fue a buscarla a la madriguera y el y el perro al al al al ese/
Escena 10	10. /Y después que el niño le salta esto el lomo el topo /
Escena 11	11. /y después al perrito se le cae el panal/ 12. /y el niño se va a buscar al al árbol/
Escena 12	13. /y le salió un búho / y las y las ahh [¿qué eran?] abejas ehh perseguían al perrito/
Escena 13	14. /y después fue a buscar a esta piedra / porque le había salido el búho/
Escena 14	
Escena 15	15. /Y después le sale un un un reno [¿o qué es?] un reno/
Escena 16	16. /Y y se y se salió corriendo/
Escena 17	17. /y y los tumbó al río/
Escena 18	18. /Y y cayeron al agua/
Escena 19	/y después vieron el tronco/
Escena 20	/y así como que ya sabían dónde estaban/
Escena 21	
Escena 22	19. /y las encontraron/ que ahí estaban con sus ranitas/
Escena 23	20. /y y luego que que pues no sé exactamente/ qué está haciendo ahí /pero pues aquí ps ../
Escena 24	21. /vivieron felices y ya/.

(8) SA. (11, 6)

Preposición	Significados	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) los tumbó al río	5

		(2) cayeron al agua	
		(3) buscarla a la madriguera	
		(4) al al árbol	
		(5) a buscar (a) esta piedra	
	O. Indirecto	(1) al perrito se le cae	1
O. Directo	(1) perseguían al perrito	1	
Futuro perifrástico		(1) fueron a buscarla	4
		(2) fue a buscar	
		(3) fue a buscarla	
		(4) se va a buscar	
CON	Compañía	(1) estaban con sus ranitas	1
DE	Locución	(1) Pues es que haz de cuenta	1
HASTA	Límite espacial	(1) buscaron hasta afuera	1
POR	Finalidad	(1) fue por él enojado	1

(9) S. (11, 2)

Escena	
Escena 1	1. /Ah, pues según yo el niño tenía su ranita en un frasco/ y cuando estaban jugando con ella/
Escena 2	/después se fueron a dormir /y la ranita se fue/
Escena 3	2. /la empezaron a buscar /cuando se dieron cuenta / que no estaba /y al perrito se le atoró un frasco en la cabeza/
Escena 4	3. /Este se asomaron en la ventana/ la buscaron por el cuarto/
Escena 5	4. /y el perrito se cayó/
Escena 6	5. /este se le quebró el frasco/
Escena 7	6. /lo agarró al perrito/
Escena 8	7. /siguieron buscándola como por el patio/
Escena 9	8. /se encontraron abejas/ 9. /fueron al bosque/
Escena 10	10. /Se encontró como un topo / creo/
Escena 11	11. /este el perrito tumbó el panal de las abejas / 12. /pues siguieron buscando a la rana en un árbol/
Escena 12	/pero se encontraron una lechuza / 13. /este persiguieron las abejas al perrito en el bosque/
Escena 13	14. /la siguieron buscando por las piedras los árboles/
Escena 14	
Escena 15	15. /Este se encontraron con un alce/
Escena 16	/que los llevó a un acantilado/
Escena 17	/o un precipicio al que se cayeron en un lago/ Parece /
Escena 18	
Escena 19	
Escena 20	16. / este siguieron buscando a la rana/ pero no la encontraban/

Escena 21	
Escena 22	17. /Y luego la encontraron / pero resulta / que tenía como familia/
Escena 23	
Escena 24	18. /Y al final se fueron a su casa/.

(9) S. (11, 2)			
Preposición	Significados	Ejemplo de corpus	
A	Trayectoria	(1) los llevó a un acantilado	3
		(2) se fueron a su casa	
		(3) un precipicio al que se cayeron	
	O. Indirecto	(1) al perrito se le atoró	1
		O. Directo	(1) lo agarró al perrito
	(2) buscando a la rana		
	(3) siguieron las abejas al perrito		
(4) persiguieron las abejas al perrito			
Verbos preposicionales	(1) empezaron a buscar	1	
	Temporal	(1) al final	1
	Futuro perifrástico	(1) fueron a dormir	1
CON	Verbo preposicional	(1) se encontraron con un alce	1
	Compañía	(1) jugando con ella	1
DE	Pertenencia	(1) este el perrito tumbó el panal de las abejas	1
EN	Locativo	(1) se cayeron en un lago	6
		(2) su ranita en un frasco	
		(3) se le atoró un frasco en la cabeza	
		(4) se asomaron en la ventana	
		(5) en un árbol	
		(6) en el bosque	
POR	Locativo	(1) la buscaron por el cuarto	3
		(2) como por el patio	
		(3) buscando por las piedras los árboles	

(10) V. (11,2)

Escena	
Escena 1	1. /Un día un niño estaba con su rana en en medio de la noche/
Escena 2	2. /Luego se fue a dormir /y la rana aprovechó/ para escapar/
Escena 3	3. /A la mañana siguiente no lo encontró/
Escena 4	4. /Lo buscó por toda la casa /pero tampoco lo encontró/
Escena 5	5. /Salió a la a la ventana / a ver /si lo veía / pero no repondría/
Escena 6	6. /El perro brincó /y quebró una [¿qué es?] un un jarrón/
Escena 7	7. /Él lo regañó/
Escena 8	8. /Salieron a buscarlo al bosque /y le gritaban /pero no lo hallaban/

Escena 9	9. /Ya más dentro en los árboles/ él vio una madriguera/ y le empezó a hablar /mientras el perro con un estaba jun jugando con un panal/
Escena 10	10. /Él gritó /porque al un animal lo había mordido /y el perro seguía con las abejas/
Escena 11	/hasta que el panal se cayó/ y se rompió/ 11. /Él de mientras se subió a un árbol a buscar a su rana/
Escena 12	/mientras las abejas lo tumbaron /y un búho salió del de la rama/ 12. /El perro perseguido por las abejas corría/ y corría/
Escena 13	13. /Mientras el niño escapaba del búho/
Escena 14	14. /se subió a una piedra/
Escena 15	/pero sin darse cuenta /había un venado/
Escena 16	15. /el venado corrió a un acantilado / el cual tenía en la cabeza al niño/ 16. /El perro lo perseguía/
Escena 17	/hasta que el niño cayó a un estanque / el perro también / 17. /Un árbol inclinado en el estanque había/
Escena 18	18. /El niño cayó al agua/
Escena 19	19. /Luego escuchó a unas ranas/
Escena 20	/Pero le dijo al perro /que se callara / para espiarlas/
Escena 21	20. /Se inclinó y atrás de un tronco/
Escena 22	21. /vio a una familia de ranas/
Escena 23	22. /Vio a hijos y a sus padres/
Escena 24	23. /Se fue con su rana/ y les dijo adiós /y las ranas se quedaron solo viendo felices. /

(10) V. (11,2)			
Preposición	Significados	Ejemplo de corpus	
A	Traectoria	(1) Salió (a) la a la ventana a ver	6
		(2) Salieron a buscarlo (al) bosque	
		(3) se subió a un árbol	
		(4) se subió a una piedra	
		(5) cayó a un estanque	
		(6) cayó al agua	
	Finalidad	(1) Salió (a la a la ventana) a ver	4
		(2) Salieron a buscarlo	
		(3) empezó a hablar	
		(4) Él de mientras se subió (a un árbol) a buscar	
	O. Indirecto	(1) Él gritó porque al un animal	2
		(2) le dijo al perro	
	O. Directo	(1) buscar a su rana	5
		(2) escuchó a unas ranas	
		(3) vio a una familia	
(4) Vio a hijos			
(5) a sus padres			
Futuro perifrástico	(1) se fue a dormir	1	

CON	Compañía	(1) <i>el perro seguía con las abejas</i>	2
		(2) <i>Se fue con su rana</i>	
	Concomitancia	(1) <i>el perro con estaba jun jugando con un panal</i>	1
DE	Trayectoria	(1) <i>un búho salió del de la rama</i>	1
	Locativo	(1) <i>Se inclinó y atrás de un tronco</i>	1
	Temporal	(1) <i>en medio de la noche</i>	1
	Pertenencia	(1) <i>vio a una familia de ranas</i>	1
	Verbos preposicionales	(1) <i>el niño escapaba del búho</i>	1
	Locución	(1) <i>Él de mientras se subió</i>	1
EN	Locativo	(1) <i>Ya más dentro en los árboles</i>	3
		(2) <i>tenía en la cabeza</i>	
		(3) <i>Un árbol inclinado en el estanque había</i>	
	Temporal	(1) <i>en en medio de la noche</i>	1
HASTA	Límite temporal	(1) <i>hasta que el panal se cayó y se rompió</i>	2
		(2) <i>lo perseguía hasta que el niño cayó</i>	
PARA	Finalidad	(1) <i>aprovechó para escapar</i>	2
		(2) <i>para espiarlas</i>	
POR	Locativo	(1) <i>por toda la casa</i>	1
	Agente	(1) <i>El perro perseguido por las abejas</i>	1