

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Preposiciones espacio-temporales en inglés como L2 desde la corporeidad

Mackarena Kartsevski e Ítalo Lazcano

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Viña del Mar, Chile

Recibido: 08 de noviembre 2022 - Revisado: 05 de septiembre 2023 - Aceptado: 11 de octubre 2023

---

### RESUMEN

---

La enseñanza de las preposiciones *in*, *on* y *at* ha representado un desafío en el aula del inglés como segunda lengua. Esta dificultad se puede rastrear a la compleja naturaleza de las preposiciones, ya que denotan tanto tiempo, como espacio, y, por otra parte, no siempre tienen un equivalente en la lengua materna. Sobre su enseñanza, suele ser por memorización de reglas y a través de ejemplos visiblemente concretos, o bien, a través de enseñanza implícita en donde no se presta atención a este eje gramatical. En consecuencia, el uso de las preposiciones es uno de los temas que generan dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, especialmente en los primeros niveles de adquisición. En este marco, desde la lingüística cognitiva, existen propuestas corpóreas que buscan conceptualizar y explicar la esencia de las preposiciones espacio-temporales, es decir, el “por qué” de su uso. Considerando la necesidad de darlas a conocer, este artículo tiene como objetivo divulgar la conceptualización de las preposiciones espacio-temporales en inglés desde un enfoque corpóreo, para así facilitar su enseñanza.

Palabras clave: Preposiciones; corporeidad; lingüística cognitiva; enseñanza del inglés; adquisición de segundas lenguas.

---

\*Correspondencia: Mackarena Kartsevski (M. Kartsevski).

 <https://orcid.org/0000-0003-0228-3836> (mackarena.kartsevski@pucv.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-2689-2575> (italo.lazcano.g@mail.pucv.cl).

## Space-time prepositions in English as L2 from Embodiment

---

### ABSTRACT

---

Teaching the prepositions *in*, *on* and *at* has been a challenge in the classroom of English as a Second Language. This difficulty can be traced to the complex nature of these prepositions, since they denote time and space and, also, do not always have an equivalent in the mother tongue. Usually, prepositions are taught explicitly by memorizing rules through visibly concrete examples or through implicit teaching, where this grammatical axis is not addressed in the classroom. Consequently, the use of prepositions is one of the topics that generates difficulty in the teaching-learning process of English, especially in the first levels of acquisition. Under this scenario, from the field of Cognitive Linguistics, there are embodiment proposals that seek to conceptualize and explain the essence of space-time prepositions, that is, the "why" of their use. Considering the necessity to shed light on them, this article aims to disseminate the conceptualization of space-time prepositions in English from an embodiment approach to facilitate their teaching.

Keywords: Prepositions; embodiment; cognitive linguistics; english teaching; acquisition of second languages.

---

### 1. Introducción

En el área de Adquisición de Segundas Lenguas, la adquisición del inglés como segunda lengua (L2) ha sido tendencia en los últimos cincuenta años. Esto se debe a su rol como lengua franca, pues el inglés ha sido la lengua puente que ha permitido que el mundo entero se comunique (Cenoz y Gorter, 2020; Christiani, 2022; Wu et al., 2020). Sin embargo, para los aprendientes de segundas lenguas en contextos de lengua extranjera, la adquisición del inglés ha sido un desafío (Getie, 2020; Mohammed, 2018; Setiyadi, 2020). Estos aprendientes adquieren la segunda lengua en países, regiones o comunidades donde la L2 no es la lengua dominante<sup>1</sup> (Escalona y Zamarrón, 2022; Pitura, 2022). En consecuencia, el inglés debe ser adquirido en contextos educativos, lo que a su vez restringe la exposición y uso de la L2 a horas acotadas en el aula que varían de acuerdo a las distintas comunidades (Moreno, 2020; Omidian et al., 2019). Por lo tanto, los aprendientes de inglés de segunda lengua tienden a tener niveles de competencia descendidos. Por ejemplo, en Latinoamérica los niveles continúan siendo más bajos de lo esperado (de Oliveira y Bueno, 2021; Huamán, 2021; Lizasoain, 2021), a pesar de las distintas políticas públicas que se han llevado a cabo (Cronquist y Fiszbein, 2017; Ramírez-Romero y Sayer, 2016; Tejada-Sánchez y Molina-Naar, 2020). Este hecho se ha exacerbado tras la pandemia del COVID-19 que afectó al mundo en el 2020 (Christiani, 2022; Ortiz-Correa et al., 2021).

En Chile, específicamente, los niveles de inglés en enseñanza media han mejorado en los últimos diez años, pero aun así la gran mayoría de los estudiantes no logran alcanzar el nivel mínimo esperado, específicamente un nivel A2 (Agencia Nacional de Educación, 2017). Se espera que los aprendientes de inglés en Chile alcancen este nivel, en concordancia con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), el cual determina la existencia de siete niveles de adquisición para una segunda lengua, que se alcanzan en orden

---

1. Por 'lengua dominante' nos referimos a la lengua que tiene una mayor cantidad de hablantes, posee mayor prestigio, y tiende a ser la lengua oficial de un país, región o comunidad (Aalberse et al., 2019).

ascendente: Pre-A1, A1, A2, B1, B2, C1 y C2 (Consejo de Europa, 2020). De acuerdo con Cano et al. (2019) uno de los temas que generan dificultad para adquirir el inglés como L2, especialmente en los niveles principiantes (Pre-A1, A1, A2), es el uso de las preposiciones. Estas son definidas por Kosur (2008) como palabras funcionales que vinculan frases nominales. Ejemplos de preposiciones en español son: a, ante, bajo, con, contra, de, desde, en, entre, para, por, sin, según, sobre, tras (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2011).

Si bien existen distintas categorías, como las de tiempo, espacio, dirección, entre otras (Abdalla, 2021), Balboa (2005) propone que existen preposiciones que son más complejas debido a que se utilizan tanto para concebir el tiempo como el espacio. Por esta razón, la autora las concibe como “preposiciones espacio-temporales”, en donde solamente *in*, *on* y *at* cumplirían esta doble función. Debido a esta dual naturaleza, estas preposiciones generan confusión en los estudiantes, lo que, en consecuencia, dificulta su enseñanza (Cano et al., 2019; Lorincz y Gordon, 2012; Wang, 2020). Este hecho se asevera con la imposibilidad de traducir hacia la lengua materna, ya que los recursos lingüísticos usados para denotar una preposición varían en cada lengua (Aiblu y Abusnaina, 2023; Lam, 2009; Navarro, 2006).

Por ejemplo, las preposiciones *in*, *on* y *at* en inglés, son frecuentemente traducidas al español como “en”, a pesar de las diferencias semánticas entre ellas. Las oraciones (1), (2) y (3), por ejemplo, serían traducidas al español como “en el hospital”, omitiendo así las sutiles diferencias de significado. En (1) Lily está hospitalizada. En (2) Lily está por sobre el hospital, posiblemente en el techo y en (3) Lily puede estar afuera del edificio “hospital”, cerca o dentro del hospital como visitante.

(1) Lily is **in** the hospital.

(2) Lily is **on** the hospital.

(3) Lily is **at** the hospital.

Lorincz y Gordon (2012) sostienen que existen diversos enfoques para enseñar las preposiciones a aprendientes del inglés como L2, destacando la enseñanza implícita y explícita. En la primera, no se presta atención a este eje gramatical (Ling, 2015), por lo que el foco está en el vocabulario y en los otros ejes gramaticales, como los tiempos verbales. Al respecto, Lam (2009) añade que las preposiciones son difíciles de reconocer, especialmente en el lenguaje oral, debido a la poca cantidad de sílabas, por lo que sería fácil para los aprendientes omitirlas para enfocarse en los otros aspectos señalados como “relevantes”. Es importante destacar que ni para Lorincz y Gordon (2012) ni para los autores de este artículo existe un correcto enfoque para la enseñanza de las preposiciones, sino que cada cual es diferente y puede ser más o menos útil de acuerdo con los distintos aprendientes y las distintas circunstancias de enseñanza.

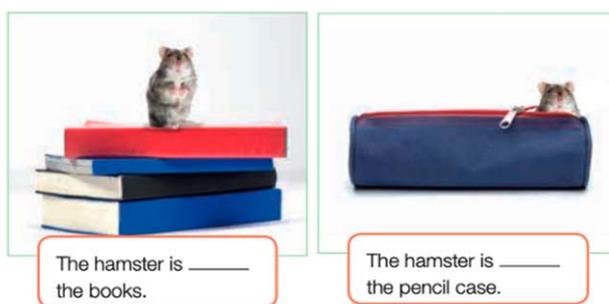
El enfoque explícito de la enseñanza de las preposiciones (Lorincz y Gordon, 2012) consiste en enseñar a través de la memorización de reglas gramaticales basadas en la traducción directa, con apoyo de imágenes concretas. A modo de ejemplo, en la Figura 1 se aprecia un ejercicio de completación con las preposiciones *in* y *on* que aparece en el texto de estudio de inglés de 2° básico de la serie *Get Ready with English* entregado por el Ministerio de Educación chileno. En este ejercicio, los estudiantes tienen que observar dónde está el hámster y luego completar con *on* o *in* según la regla gramatical vista, en donde *on* es enseñado como “encima de” e *in* como “dentro de” (Dunne y Newton, 2022b).

En Chile, ha dominado la enseñanza explícita de las preposiciones. Esto puede ser observado tras revisar los textos escolares de 1° a 6° básico de la serie *Get Ready with English* (Dunne y Newton, 2022a, 2022b, 2022c, 2022d, 2022e, 2022f), las propuestas curriculares de 1° a 4°

básico para la asignatura de Inglés como Lengua Extranjera (Ministerio de Educación, 2016) y las bases curriculares de 5° y 6° básico para la misma asignatura (Ministerio de Educación, 2018). Las razones tras esta decisión se podrían basar en la edad de los aprendientes. Las preposiciones espacio-temporales, de acuerdo con estos documentos oficiales, deberían comenzar a enseñarse en el primer ciclo básico (de 1° a 4° básico), y luego ser reforzadas en el segundo ciclo (de 5° a 8° básico) (Ministerio de Educación, 2015; 2018). Esta decisión tiene como sustento teórico la evidencia que señala a la traducción directa como el método más utilizado por profesores (Othman y Kiely, 2016).

### Figura 1

*Ejercicio de completación.*



Fuente: Dunne y Newton (2022, p. 11).

Desde la corporeidad, existen otras propuestas (Balboa, 2005; De la Nuez et al., 2009) que si bien se distancian de esta dicotomía (enseñanza explícita o implícita de las preposiciones), pueden ser utilizadas para complementar la enseñanza explícita. Estas propuestas corpóreas amplían la mirada hacia la influencia de la cultura y la lengua identificando la naturaleza de las preposiciones espacio-temporales en inglés. Los autores que se adhieren a esta nueva perspectiva sostienen que las preposiciones no tienen un significado prototípico, sino que son producto de cómo el espacio-tiempo es concebido en las distintas lenguas. Basándose en Lakoff y Johnson (1980) y Johnson (1987), los autores sostienen que esta noción es un ente abstracto que logramos comprender a través de metáforas conceptuales las cuales varían entre las lenguas. Los autores definen a la metáfora conceptual como la comprensión de una idea abstracta a través de una más concreta. En inglés, una de las más comunes es EL ESPACIO-TIEMPO ES UN CONTENEDOR<sup>2</sup>. En esta metáfora, el 'espacio-tiempo' es un concepto muy abstracto, que lo logramos entender a partir de un concepto más concreto, como es el 'contenedor'. De acuerdo con esta metáfora conceptual, las preposiciones actuarían como un recipiente (De la Nuez et al., 2009).

Tal como se mencionó en los párrafos anteriores, existe una dificultad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las preposiciones espacio-temporales del inglés como L2, especialmente en niveles inferiores. En primer lugar, esto se puede deber a la naturaleza dual de este eje gramatical, ya que denomina tanto tiempo como espacio. En segundo lugar, es imposible traducir directamente las preposiciones desde la L1 hacia la L2 y viceversa. En tercer lugar, las preposiciones se han enseñado de dos formas: A través de métodos de instrucción basados en enseñanza explícita que promueven una única traducción, y métodos basados en enseñanza implícita, omitiendo su enseñanza y esperando que los aprendientes adquieran las preposiciones por exposición.

2. Las metáforas conceptuales van en mayúscula siempre para diferenciarlas de las metáforas literarias (Lakoff y Johnson, 1980).

En este marco, resulta interesante conocer en mayor profundidad las propuestas corpóreas, las cuales ahondan en el origen de las preposiciones, el cual permite entregar una explicación más completa sobre su naturaleza y así poder complementar la enseñanza explícita de estas. Por esto, el objetivo de este artículo es divulgar la conceptualización de las preposiciones espacio-temporales en inglés desde un enfoque corpóreo, para así facilitar su enseñanza. Este artículo pretende aportar en el campo de la enseñanza del inglés como segunda lengua, por lo que se espera que las propuestas acá descritas se transformen en una herramienta beneficiosa tanto para los profesores de inglés como para sus estudiantes.

## 2. Antecedentes

### 2.1. Preposiciones espacio-temporales

Las preposiciones son palabras relacionales que vinculan sustantivos y/o frases sustantivas (Çabuk, 2009; Dixon, 2021; Kosur, 2008; Parrot, 2010). De acuerdo con Huddleston y Pullum (2002), las preposiciones son una clase relativamente cerrada de palabras cuyos miembros centrales expresan relaciones espaciales o sirven diferentes funciones sintácticas. Sin embargo, a diferencia de las conjunciones, no enlazan información nueva, sino que simplemente se limitan a darle coherencia a la información ya presentada (Kosur, 2008).

En inglés, variados autores presentan diferentes categorías para su clasificación. Lyons (1968), desde una perspectiva netamente sintáctica, propone que existen preposiciones simples (*on*), compuestas (*despite of*) y frasales (*in order to*). Downing y Locke (2006) las clasifican de acuerdo con su cantidad, en donde reconoce preposiciones de una palabra (*on*), dos palabras (*despite of*), de tres palabras (*in order to*) y de cuatro palabras (*as a result of*). Otros autores, las clasifican de acuerdo a su función. Thomson y Martinet (1986) clasifican las preposiciones en tiempo y fecha (*at*), tiempo (*since*), y viaje y movimiento (*to*). Mientras que Lindstromberg (1998) propone que hay tres categorías principales: de tiempo (*at*), movimiento (*through*) y lugar (*in*).

Según Carter y McCarthy (2008), las preposiciones expresan una relación en el espacio entre dos o más entidades, o una relación entre el tiempo entre dos eventos, u otra variedad de relaciones abstractas. No obstante, Mus (2012) indica que existen preposiciones que calzan en más de una categoría, como lo son *in*, *on* y *at*. Pueden ser usadas para indicar tiempo como en (4) y lugar como en (5). Ya que cumplen una doble función, se han estudiado bajo una sola categoría llamada preposiciones espacio-temporales (Balboa, 2005).

(4) *I'll see you at 7.*

(5) *I'll see you at school.*

#### 2.1.2. Dificultad en la enseñanza de preposiciones espacio-temporales

Las preposiciones en general representan un desafío para hablantes no nativos del inglés, especialmente porque no hay una equivalencia directa en todas las lenguas. Si bien son todas difíciles de aprender, las preposiciones espacio-temporales representan un desafío aún mayor, ya que las lenguas conceptualizan el espacio y el tiempo de manera diferente. Por ejemplo, en (6), (7) y (8) se está expresando la misma idea en inglés y en español. Sin embargo, se utilizan preposiciones diferentes. Aun cuando la preposición *in* es usualmente traducida como “en”, como en (8), este tipo de construcciones en español permite una permutación en las preposiciones “por” y “en”. Por lo tanto, no siempre *in* puede ser traducido literalmente como “en”. Puede ser que este fenómeno no sea tan notorio en Latinoamérica por las diferencias dialectales. La oración (7) es una construcción más común en el español europeo, mientras que (8) es más común en español latino. Por ende, para Latinoamérica traducir la (6) como la (8) es bastante común, más no es la única opción que el español permite.

(6) **In** the morning, I drink coffee.

(7) **Por** la mañana, tomo café.

(8) **En** la mañana, tomo café.

Por otra parte, en inglés es posible alternar las preposiciones *in* y *at* cuando se refieren a lugares como (9) y (10). No obstante, el énfasis cambia según la preposición usada. Mientras que en (9) el foco está en la oficina como edificio, (10) se enfoca en la oficina como lugar de trabajo. Cuando estas preposiciones se refieren a tiempo, se ocupan para designar las mismas unidades de medida, pero no pueden ser intercambiables. Si bien tanto *at* como *in* pueden ser usadas para medir el tiempo en función de momentos del día como es posible observar en (11) y (12); (13) y (14) no son aceptadas en inglés.

(9) *When will you arrive at the office?*

(10) *Do you work in an office?*

(11) **at** midday.

(12) **in** the morning.

(13) **in** midday (incorrecto).

(14) **at** morning (incorrecto).

Finalmente, en el caso de *in* y *on* funcionan de manera similar a las preposiciones anteriores. Ambas denotan tiempo y lugar, pero en ocasiones son intercambiables y en otras no. Por ejemplo, podemos ocuparlas como en (15) y (16) sin afectar el significado. Sin embargo, en (17) y (18) es posible identificar una diferencia. En (17) se denota que la casa está a la orilla del lago, mientras que (18) puede estar a la orilla del lago o más bien literalmente encima. En relación a su capacidad de referirse al tiempo, no son intercambiables y más bien su uso es arbitrario. Usamos *on* con días de la semana, como en (19) pero no podemos usar *in*. En cambio, con los meses del año debemos usar *in* como en (21), y sólo *on* cuando la fecha es completa como en (21).

(15) **on** a street.

(16) **in** a street.

(17) House **in** a lake.

(18) House **on** a lake.

(19) **On** Monday.

(20) **In** December.

(21) **On** December 24<sup>th</sup>.

Como puede ser evidente, las preposiciones espacio-temporales representan una dificultad para aprendientes del inglés como segunda lengua. Si bien se han establecido reglas para normalizar su uso, como las expuestas en los párrafos anteriores, aún no existe un consenso que permita explicar por qué se usan unas preposiciones por sobre otras. En este contexto en los siguientes apartados se presentará la propuesta corpórea que intenta entregar una explicación a este fenómeno.

## 2.2 Cognición corpórea

Desde una amplia perspectiva, la cognición humana ha sido concebida como un proceso de adquisición e interpretación del conocimiento del mundo externo (Bayne et al., 2019). Las teorías que abordan cómo se lleva a cabo la cognición, es decir, cómo las personas conocemos el mundo a nuestro alrededor son concebidas como arquitectura cognitiva (Fodor, 1983; Sweller et al., 2019), donde las más conocidas son el computacionalismo (Newel y Simon, 1972) y el conexionismo (Bechtel y Abrahsem, 1991). En ambas, se describe un proceso similar: Primero, las personas percibimos un estímulo (*input*) a través de nuestros sentidos (vista, olfato, oído, etc.); segundo, los mecanismos de entrada lo transforman en una representación mental para ser procesado; tercero, se procesa la información y luego los mecanismos de salida se encargan de que el estímulo ya procesado (*output*) egrese de este sistema de procesamiento. Estas arquitecturas difieren en cómo procesamos esta información (Azizpour, 2022). En breves palabras, el computacionalismo sostiene que nuestra mente funciona como un computador, con un operador central que gobierna y supervisa el trabajo de los otros operadores autónomos (Newel y Simon, 1972). El conexionismo propone que nuestra mente funciona similar a las redes neuronales, donde todas las neuronas artificiales se comunican entre sí y trabajan en conjunto para procesar la información (Bechtel y Abrahsem, 1991; Sharkey y Sharkey, 2019).

La corporeidad surge como una tercera arquitectura en los años noventa, como respuesta a las dos ya mencionadas arquitecturas imperantes de la época (Shapiro, 2011, 2019). Los adscritos a la corporeidad relevan el hecho de que las personas tenemos un cuerpo físico con ciertas características y son estas características las que nos permiten percibir el mundo externo (Clark, 1999, 2023; Lakoff y Johnson, 2020; Thelen y Smith, 1994; Urrutia y de Vega, 2012; Varela et al., 1991). De esta manera, rechazan la dualidad cuerpo y mente propagada por teorías anteriores, puesto que cuerpo y mente corresponden a una única entidad (Shapiro, 2011, 2019). Además, objetan que la cognición sea solamente el procesamiento de la información a través de mecanismos de entrada (los sentidos) y de salida (el fin del procesamiento), como lo postulaban las otras arquitecturas, puesto que la adquisición de conocimiento, desde este punto de vista es concebida como un acto de apropiación del conocimiento, por el cual este emerge a partir de la interacción del ser humano, que tiene un cuerpo físico, con el mundo (Urrutia y de Vega, 2012).

La propuesta corpórea está basada en la teoría de la evolución (Grodal, 2009). González-Isla y Reyes-Silva (2020) sostienen que la especie humana evolucionó gracias a que logró adaptarse físicamente a los cambios en el medio ambiente. Esta adaptación condujo a que sólo los más aptos sobrevivieran, en concordancia con la teoría de la selección natural de Darwin. De esta manera, nuestra cognición no se desarrolló separada de nuestro cuerpo, sino que emergió y se desarrolló a lo largo de millones de años como respuesta a los cambios en el ambiente (Geeraerts y Cuyckens, 2007; Geeraerts, 2021). En este contexto, se afirma que los seres humanos experimentamos el mundo de una manera similar porque compartimos características fisiológicas similares obtenidas a través de la evolución. Así, nuestra experiencia es distinta a la de otros animales, lo que se ve reflejado en la cognición (Evans y Green, 2006; Geeraerts, 2006, 2020; Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela, 2012).

Con los años han surgido distintas líneas dentro de la corporeidad, como la enacción (Varela et al., 1991), la cognición extendida (Wilson y Clark, 2008), la teoría de los sistemas dinámicos (Thelen y Smith, 1994) y posturas radicales (Chemero, 2013). En este artículo, se sigue la línea de enacción planteada por Varela et al. (1991), puesto que esta línea tradicional logra dar cuenta de la naturaleza de las preposiciones espacio-temporales, la cual será abordada más adelante.

### 2.2.1. Metáfora conceptual

Si bien para el común de las personas, la ‘metáfora’ es un constructo asociado a la poesía y a la literatura el cual tiende a ser utilizado con principios estéticos, desde la lingüística cognitiva la metáfora tiene un significado completamente distinto, y por eso es llamada ‘metáfora conceptual’ o ‘metáfora cognitiva’ (Lakoff y Johnson, 1980, 2020; Ruiz Sanhueza et al., 2022). El origen de la metáfora conceptual puede rastrearse a comienzos de los años ochenta con la publicación del libro *Metaphors we live by*, escrito por Lakoff y Johnson (1980) (Ruiz Sanhueza et al., 2022). En esta obra, los autores indican que la metáfora conceptual es un fenómeno cognitivo que puede ser relacionado con otros procesos cognitivos aparte del lenguaje como la percepción, la memoria, la atención, y la regulación, entre otros. Así, la metáfora es un sistema de pensamiento que nos permite comprender conceptos más abstractos a través de conceptos más concretos (Lakoff y Johnson, 1980, 2020). Por ejemplo, EL TIEMPO ES DINERO es una metáfora conceptual que nos permite comprender el concepto abstracto “tiempo” por otro más concreto como el “dinero”. Así, surgen expresiones como “hay que invertir el tiempo en actividades placenteras” y “hoy perdí el tiempo jugando videojuegos”.

La comprensión de estos conceptos más abstractos se realiza a partir de dos dominios, un dominio fuente y un dominio meta. Un dominio es cualquier organización coherente de la experiencia. Así, un dominio fuente proyecta (del inglés *map*) sus rasgos en el dominio meta (Lakoff y Johnson, 1980, 2020). Tras volver al ejemplo anterior, “dinero” sería el dominio fuente, un concepto más concreto, que proyecta sus rasgos hacia “tiempo”, el dominio meta, para que podamos hacer sentido de este concepto mucho más abstracto. De esta forma, a través del proceso de proyección (*mapping*), el dominio meta se comprende en términos del dominio fuente, tal como lo muestra la Figura 2 (Lakoff y Johnson, 1980, 2020). Las expresiones lingüísticas entregadas en el párrafo anterior basadas en la metáfora EL TIEMPO ES DINERO son las realizaciones superficiales de la proyección. Es decir, son las evidencias palpables del procesamiento metafórico que se llevó a cabo (Lakoff y Johnson, 1980; Ruiz Sanhueza et al., 2022).

#### Figura 2

*Elaboración propia, basado en Lakoff y Johnson (1980).*



En este sentido, la proyección de un dominio a otro no sólo indica el conjunto de asociaciones sistemáticas, sino que también un conjunto de inferencias como consecuencias de esa asociación. Entre ellas se distinguen las inferencias ontológicas y epistémicas. Las inferencias ontológicas son asociaciones entre las propiedades de los dominios. Por ejemplo, la persona que tiene dinero corresponde con la persona que tiene tiempo. Las inferencias epistémicas son de conocimiento, donde si el dinero es valioso, se infiere que el tiempo también lo sea.

La proyección (mapping) desde el dominio fuente al dominio meta no es arbitraria, sino que sigue una serie de principios: el principio de unidireccionalidad, de multiplicidad, de productividad, y el de invariabilidad. El principio de unidireccionalidad regula que la proyección sea desde el dominio fuente (más concreto) hacia el dominio meta (más abstracto). El principio de multiplicidad regula que un mismo dominio puede servir de fuente para varias metas. Esto ocurre debido a que las proyecciones son parciales, es decir, no todos los rasgos del dominio fuente se proyectan al dominio meta. En nuestro ejemplo, el dominio “un objeto movable” también nos permite comprender el dominio meta “tiempo”. Así la metáfora EL TIEMPO ES UN OBJETO MOVIBLE tiene como expresiones lingüísticas “el tiempo pasa más rápido cuando se divierte” o “el lunes viene antes que el martes”. El principio de productividad indica que las metáforas tienen la capacidad de generar nuevas expresiones lingüísticas adaptadas en el tiempo, como la expresión “Chat GPT te ahorrará trabajo” que surge a raíz de EL TIEMPO ES DINERO. El principio de invariabilidad indica que los dominios fuentes deben ser coherentes con la naturaleza del dominio meta. Al seguir el ejemplo del “tiempo” como dominio meta, este es un ente inanimado, y por lo tanto, una metáfora como EL TIEMPO ES UNA GARZA, no es algo que surgiría de forma natural en las personas (Ibarretxe-An tuñano y Valenzuela, 2012).

En resumen, la metáfora conceptual es un fenómeno cognitivo utilizado para conceptualizar el mundo alrededor. Así, las metáforas conceptuales están arraigadas en nuestro inconsciente colectivo, por lo que es utilizado constantemente por personas comunes y corrientes en su vida cotidiana sin ser conscientes de su uso. Al respecto, Grady (2007) indica que algunas metáforas están tan incrustadas en nuestra vida cotidiana que no podemos comprender el dominio meta, sin el dominio fuente. Como ejemplo, no podemos comprender lo que es el “tiempo” sin el “dinero”.

### 2.1.2. Metáforas conceptuales desde la cognición corpórea

La gran mayoría de las metáforas conceptuales son corpóreas debido a que para comprender el dominio meta se suele recurrir a dominios fuentes corpóreos (Ruiz Sanhueza et al., 2022). Ya que experimentamos el mundo con un cuerpo similar, logramos conceptualizarlo de una manera análoga (Evans y Green, 2006; Kövecses, 2000, 2022). Así, las metáforas tienen una motivación basada en la experiencia (del inglés *experiential motivation*), por lo que podemos hablar de la existencia de metáforas conceptuales universales (Valenzuela Manzanares, 2011). Como ejemplo de esta universalidad, Soriano (2003) indica que la metáfora LA IRA ES UN FLUIDO (CALIENTE) EN UN RECIPIENTE (del inglés: ANGER IS A (HOT) FLUID IN A CONTAINER) está basada en la temperatura del cuerpo humano, pues cuando sentimos ira, nuestra temperatura corporal aumenta. Si bien todas las lenguas comparten esta metáfora, cada lengua usa expresiones metafóricas diferentes que no siempre pueden ser traducidas (Urrutia y de Vega, 2012). Esto se debe a que el sistema lingüístico de las distintas lenguas del mundo es diferente y las reglas sintácticas y semánticas varían. Por ejemplo, en inglés (22) significa que una persona está enojada, como en (23). Sin embargo, al español (22) sería traducida literalmente como “ponerse al vapor”, por lo que Soriano (2003) indica que esta expresión metafórica no tiene cabida en español.

(22) *To get all steamed up.*

(23) *She got all steamed up about Victoria not coming to the party.*

Así como no hay traducciones directas de algunas expresiones metafóricas del inglés al español, lo mismo ocurre del español hacia el inglés. Por ejemplo, la expresión (24) que significa estar cansado de algo o alguien no tendría cabida al inglés, pues (25) no existe en la lengua inglesa. De acuerdo con Soriano (2003) la traducción más próxima sería (26), aunque ya perdería el sentido metafórico original.

(24) Tener frito.

(25) *Have someone fried (incorrecto).*

(26) *To be fed up.*

De la misma manera que hay metáforas universales, también hay metáforas propias de cada lengua que también tienen una base corpórea. Por ejemplo, en inglés existiría la metáfora *TO PERSONALIZE IS TO TAILOR* (en español sería *PERSONALIZAR ES MODIFICAR LA ROPA A LA MEDIDA*) (de Escudero et al., 2011), en donde se pueden decir oraciones como (27) y (28), pero no en español. De hecho, para traducir oraciones como (27) y (28) se tiene que recurrir a una reformulación del concepto original a través de palabras prestadas o palabras semánticamente cercanas a la original. Así, oraciones como (27) y (28) serían traducidas como (29) y (30).

(27) *A tailor-made program was designed by Emma.*

(28) *We identify your needs and tailor your training accordingly.*

(29) Un programa personalizado fue diseñado por Emma.

(30) Identificamos sus necesidades y adaptamos su entrenamiento conforme a sus necesidades.

### 2.1.3. Adquisición de las metáforas conceptuales en una L2

Desde la lingüística cognitiva, las metáforas, tal como cualquier proceso cognitivo, emergen tras el contacto del ser humano con el mundo. Al respecto, Tomasello (2005, 2009) postula que las personas adquirimos el lenguaje a través del uso. Concretamente, los niños no aprenden reglas sintácticas, sino que desarrollan todo su sistema lingüístico a la par y este es moldeado a través de la experiencia corpórea, social y cultural. De esta manera, el lenguaje se entrelaza con otras habilidades cognitivas como la atención, la percepción y la memoria. Si continuamos con este razonamiento, entonces sería posible argumentar que las metáforas también se adquieren por el uso en conjunto con el desarrollo biológico de las personas. Sin embargo, la literatura clásica ha postulado que la metáfora es una habilidad lingüística de desarrollo tardío (Cacciari y Padovani, 2012), a pesar de la evidencia empírica que muestra que los niños poseen la capacidad de comprender y adquirir nuevas metáforas a una temprana edad (Pouscoulous y Tomasello, 2020; Ruiz Sanhueza et al., 2022). Esta discrepancia entre la literatura y los estudios empíricos se podría deber a la falta de una teoría que dé cuenta de la adquisición de las metáforas en la lengua materna.

En el área de Adquisición de Segundas Lenguas, tampoco hay una teoría que describa el procesamiento de adquisición de las metáforas conceptuales. La falta de un marco interpretativo podría justificar la baja cantidad de artículos que ahondan en temáticas aplicadas, como la enseñanza de las metáforas en segunda lengua. Su enseñanza es de especial relevancia, puesto que, como se expresó anteriormente, las lenguas conceptualizan el mundo a través de metáforas diferentes o si comparten las metáforas universales las expresan a través de distintas expresiones. Por lo tanto, la adquisición de este fenómeno cognitivo es fundamental para poder desarrollar la segunda lengua. A pesar de la importancia que tiene la metáfora conceptual para organizar el pensamiento, no se considera en el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo Europeo, 2020), el cual es el referente global para la adquisición de una segunda lengua.

### 2.2.1 Metáforas espacio-temporales

El tiempo es uno de los conceptos más difíciles de comprender debido a que es un concepto abstracto, multidisciplinar, construido por el ser humano para darle sentido al mundo e inseparable del concepto espacio. Grady (2007) sostiene que, para conceptualizar el tiempo, las personas han incorporado metáforas a lo largo de los años. Por ejemplo, EL TIEMPO ES UN OBJETO MOVIBLE (ej. el tiempo se pasa volando cuando estoy contigo) EL TIEMPO ES DINERO (ej. tienes que invertir más tiempo en ti), EL TIEMPO ES ESPACIO (ej. vamos hacia adelante), EL TIEMPO ES UN CAMINO (ej. queda poco para que se acabe el año).

Kövecses (2000, 2022) propone que la metáfora conceptual es un proceso inevitable del pensamiento y del razonamiento humano. Por esta razón, al escuchar las frases metafóricas del párrafo anterior logramos comprenderlas de manera automática. Debido a que están tan incrustados en nuestra vida cotidiana no logramos darnos cuenta de la metáfora que existe detrás de este enunciado. Al respecto, Grady (2007) añade que a causa de esta presencia constante en nuestro diario vivir ya no podemos concebir nuestro pensamiento sin las metáforas. En relación con los ejemplos del párrafo anterior, ya no podemos comprender el tiempo sin asociarlo a movimiento, dinero, espacio, ni camino.

Bylund y Andersson (2015) reconocen que el tiempo es uno de los conceptos más abstractos de comprender. Al estudiar cuáles son los instrumentos creados para su medición (el reloj, el calendario, la rotación y traslación de la Tierra), los autores afirman que el factor común entre ellos es el movimiento. Estos hallazgos son consistentes con la metáfora EL TIEMPO ES MOVIMIENTO (Grady, 2007). Sin embargo, para estos especialistas el énfasis no está en el movimiento en sí, sino que en el espacio. Para estos académicos, la función de los instrumentos de medición “se basa en la dimensión espacial para conferir una medida de la dimensión temporal” (Bylund y Andersson, 2015, p. 113).

En este sentido, Bylund y Andersson (2015) acuñan la noción de “metáforas espacio-temporales” definidas como “metáforas usadas para expresar relaciones temporales pero cuya semántica hace referencia al dominio espacial” (p. 114). Para los autores, estas metáforas expresan sucesión como en la oración “el lunes viene antes del martes” y duración “una reunión corta”. Así, es posible conceptualizar al tiempo como un objeto que se mueve a través del espacio. No obstante, existe una variación entre las lenguas del mundo. No sólo para expresar la misma metáfora con diferentes recursos como lo expuesto por Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), sino que las lenguas también se rigen por metáforas espacio-temporales diferentes.

Como ejemplo sobre este último punto, en lenguas como el español, y el inglés el TIEMPO ES UNA LÍNEA HORIZONTAL, en donde el pasado está atrás y ubicado al lado izquierdo en una línea temporal, mientras que el futuro está adelante y al lado derecho (Ruiz Sanhuesa et al., 2022). A diferencia de estas dos lenguas, el chino mandarín no concibe el tiempo como una línea horizontal, sino que, como una línea vertical, es decir, se rigen por la metáfora EL TIEMPO ES UNA LÍNEA VERTICAL en donde el pasado está arriba y el futuro está abajo.

Bylund y Andersson (2015) afirman que las lenguas del mundo difieren en las metáforas espacio-temporales que ocupan debido a que comprenden el tiempo a través de diferentes entidades concretas. En otras palabras, recurren a distintos dominios fuentes para proyectar sus características en el dominio abstracto TIEMPO-ESPACIO. Si bien las metáforas más estudiadas están relacionadas con los tiempos verbales, existen otros recursos lingüísticos con usos metafóricos menos estudiados como las preposiciones espacio-temporales.

### 3. Desarrollo

#### 3.1 Propuesta corpórea para las preposiciones espacio-temporales

De la Nuez et al. (2009) proponen un modelo de base corpórea para explicar cómo se conceptualiza el tiempo en inglés a través de tres recursos lingüísticos: tiempos verbales, adverbios y preposiciones. Para este trabajo, sólo nos enfocaremos en esta última categoría. Este modelo está basado en la noción de metáfora conceptual acuñada por Lakoff y Johnson (1980) y el concepto de esquema de imagen de Johnson (1987). Según los autores, en inglés, las metáforas espacio-temporales son diferentes a las usadas en otras lenguas y de ahí viene la dificultad en su adquisición. Este modelo se considera teórico, puesto que sólo ofrece una aproximación conceptual al fenómeno de la metáfora. No obstante, en el siguiente apartado ofrecemos pautas para su implementación en el aula de segunda lengua.

Ya establecimos que comprendemos un concepto abstracto como el espacio-tiempo a través de otro más concreto como una línea. Este concepto actúa como dominio fuente, el cual proyecta sus características al dominio meta, que sería el concepto abstracto (Lakoff y Johnson, 1980). De acuerdo a Ibarretxe-Antuñano y Valenzuela (2012), la mayoría de los dominios fuentes son esquemas de imagen (Johnson, 1987) definidos como patrones pre conceptuales que emergen de nuestra experiencia corpórea durante los primeros años de vida. Johnson (1987) identifica los siguientes esquemas de imagen: ARRIBA-ABAJO, ORIGEN-CAMINO-DESTINO, CENTRO-PERIFERIA, CONTENEDOR, CICLO, VÍNCULO, entre otros.

Como ejemplo, Johnson (1987) menciona que debido a que las personas tenemos la cabeza en la parte superior de nuestros cuerpos y los pies en el suelo, desarrollamos el esquema de imagen ARRIBA-ABAJO, pues cada vez que queremos alcanzar un objeto debemos movernos hacia arriba o hacia abajo. La importancia de esta noción es que son universales. Ya que estos esquemas emergen a partir de nuestra experiencia de mundo mediada por nuestro cuerpo y todas las personas tenemos un cuerpo similar, todos inferimos e incorporamos de manera inconsciente estos esquemas.

De la Nuez et al. (2009) proponen la metáfora conceptual EL ESPACIO-TIEMPO ES UN CONTENEDOR, en donde las preposiciones actúan como un recipiente que encierra el evento. Los autores sólo se enfocaron en las preposiciones *in*, *on* y *at*, porque son las que indican espacio y tiempo a la vez. Por esta razón, frases como (27), (28) y (29) se comprenden a través de la metáfora señalada. En la Figura 3 es posible evidenciar cómo la preposición *in* contiene a las partes del día *the morning* y *the afternoon*, mientras que la preposición *at* constituye el punto intermedio entre los dos eventos contenidos.

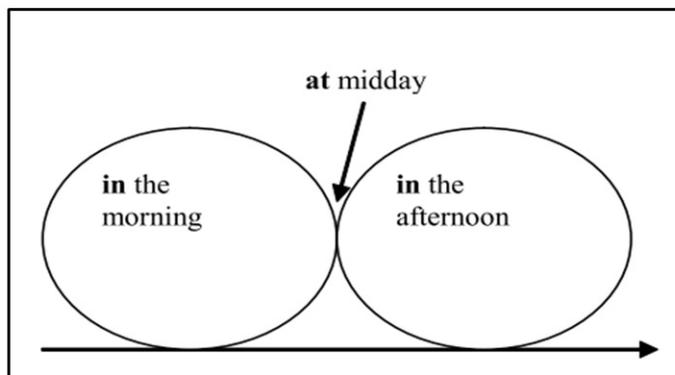
(27) *in the morning*.

(28) *at midday*.

(29) *in the afternoon*.

**Figura 3**

Diferencia entre las preposiciones *in* y *at*.



Fuente: De la Nuez et al. (2009, p. 378).

Para aquellas preposiciones usadas en (30), (31) y (32) que señalan la ubicación de *Jane* en relación con la parada de autobuses (*bus stop*) se pueden explicar a través de la misma metáfora. Para los autores, *in* contiene el lugar en su totalidad, situando al sujeto dentro de él, *on* contiene el lugar en su totalidad, situando al sujeto encima de él y *at* no contiene el lugar, sino que está como un punto intermedio de ubicación. Finalmente, las frases (33), (34) y (35) que indican tiempo también tienen una explicación similar. Mientras que en (34) la preposición *in* contiene a los meses de manera general, la preposición *on* en (35) contiene un día específico en el mes. Lo mismo ocurre con la frase (36), en donde *on* incluye o encierra a los días de la semana.

(30) *Jane is at the bus stop.*

(31) *Jane is in the bus stop.*

(32) *Jane is on the bus stop.*

(33) *In October.*

(34) *On October 1<sup>st</sup>.*

(35) *On Tuesday.*

### 3.2 Implicancias pedagógicas de la propuesta corpórea

La propuesta corpórea presentada en el artículo puede ser aplicada en contextos educativos de enseñanza de segundas lenguas, a nivel escolar, universitario, académico y profesional. No obstante, las propuestas corpóreas cubiertas en este artículo necesitan ser integradas en el aula considerando aspectos puntuales. En primer lugar, debido a que la finalidad de este modelo es explicar cómo conceptualizamos las preposiciones *in*, *on* y *at*, creemos necesario que se enseñe como un complemento para la enseñanza explícita de las preposiciones, lo cual le permitirá a los estudiantes profundizar sobre la noción de las tres preposiciones acá esbozadas. Esto es de suma importancia, ya que, si las preposiciones se enseñan únicamente a través de este modelo, los aprendientes tendrán un aprendizaje incompleto.

En segundo lugar, se recomienda que los aprendientes que vayan a tener contacto con el modelo corpóreo sean mayores de once años en concordancia con su desarrollo cognitivo. Distintos autores (Barros, 2018; Cortéz y Tunal, 2018; Flavell, 2019; Piaget, 1976; Requejo, 2020) han planteado que, a partir de esa edad, las personas pueden razonar, usar la lógica, tener pensamientos abstractos y resolver problemas más complejos. Por lo tanto, a partir de

los once años las personas tendrían la capacidad cognitiva desarrollada necesaria para poder comprender el modelo corpóreo que surge desde la noción de metáfora cognitiva, imposible de comprender por un niño de menor edad.

En tercer lugar, se recomienda que los profesores se familiaricen con la noción de la metáfora conceptual y el modelo en sí antes de enseñarlo, para que así puedan crear material de trabajo contextualizado a su sala de clases. Luego, se recomienda enseñar sobre la metáfora conceptual, entregando ejemplos apropiados para cada nivel y actividades para identificarlas en la vida cotidiana. Posteriormente, se puede presentar el modelo, utilizando los ejemplos entregados en este artículo, así como también la figura 3 elaborada por [De la Nuez et al. \(2009\)](#). Como idea complementaria, los profesores de inglés que trabajan en escuelas y liceos podrían coordinar la enseñanza de este modelo con la asignatura de Lenguaje y comunicación, y así trabajar en conjunto. La metáfora conceptual podría abordarse en una clase o en el taller de lenguaje, para así lograr hacer el nexo entre las dos asignaturas, y las dos lenguas, español e inglés.

En cuarto lugar, ya que el modelo no es una meta de aprendizaje en sí mismo, sino que es una propuesta para enseñar las preposiciones, no debe ser evaluado de ninguna forma. En otras palabras, si el docente considera que debe evaluar para conocer el avance de sus estudiantes, puede hacerlo midiendo el conocimiento sobre las preposiciones, no sobre el modelo en sí. Este no es el caso con las evaluaciones formativas, puesto que este tipo de evaluaciones permite al profesor ver el grado de integración y efectividad del modelo en el aprendizaje de los estudiantes.

#### 4. Conclusiones

La enseñanza de las preposiciones *in*, *on* y *at* para aprendientes del inglés como L2 ha sido problemática de abordar en la sala de clases debido a que no siguen reglas fijas, no tienen traducción directa a la L1 y además son polisémicas (tienen más de un significado), pues denotan tiempo y espacio a la vez. Por ende, la enseñanza en la sala de clases se ha reducido a un enfoque gramatical implícito, en donde simplemente no se abordan, o explícito, basado en la traducción directa a la L1. Tras considerar esta dificultad, el presente artículo tuvo como objetivo divulgar la conceptualización de las preposiciones espacio-temporales en inglés desde un enfoque corpóreo, para así facilitar su enseñanza.

El modelo fue desarrollado por [De la Nuez et al. \(2009\)](#), posicionándose como un modelo robusto que permite explicar el funcionamiento y la naturaleza de las preposiciones espacio-temporales para la lengua inglesa. De acuerdo con los autores, cada lengua comprende el espacio-tiempo a través de distintas metáforas y expresiones metafóricas, por lo tanto, para poder enseñar las preposiciones, es necesario enseñar también estas diferencias. En el caso del inglés, la metáfora primordial sería EL ESPACIO-TIEMPO ES UN CONTENEDOR, en donde las preposiciones actúan como un recipiente que encierra el evento.

Si bien este modelo es bastante completo, ya que permite explicar la diferencia de las preposiciones espacio-temporales de cada lengua, no es un modelo perfecto. Primero, sólo aborda las preposiciones *in*, *on* y *at*, por lo que el resto queda excluido. Segundo, surge como un complemento para apoyar la enseñanza de las preposiciones para aquellos que ya las conocen de acuerdo con el método explícito. No sería efectiva si sólo se enseñaran las preposiciones con este modelo, ya que podría generar confusión. Tercero, el modelo está diseñado para aprendientes mayores de once años (al menos) debido a la complejidad cognitiva que conlleva comprender la metáfora conceptual. En este mismo sentido, no permite realizar una generalización de reglas para facilitar su enseñanza a aprendientes con menor edad.

En consecuencia, este modelo corpóreo debe seguir desarrollándose. Una proyección científica/académica consistiría en llevar a cabo estudios neurobiológicos y psicolingüísticos para poner a prueba la metáfora propuesta por De la Nuez et al. (2009). Estos resultados podrían aportar más evidencia en torno al fenómeno de las preposiciones espacio-temporales y a la conceptualización y señalización del espacio-tiempo en la lengua inglesa. Una proyección de tipo aplicada consistiría en comenzar a aplicar este modelo en la sala de clases para conocer cuáles han sido las experiencias y verificar cómo este modelo apoya la enseñanza del inglés como L2.

### Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Beca ANID Doctorado Nacional 2020-21201324, Chile.

### Referencias

- Aalberse, S., Backus, A., y Muysken, P. (2019). *Heritage languages: A language contact approach* (Vol. 58). John Benjamins Publishing Company.
- Abdalla, I. (2021). Difficulties in using correct English prepositions among EFL students. *JEES (Journal of English Educators Society)*, 6(2).
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Informe de Resultados Estudio Nacional Inglés 3° Medio 2017*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe\\_Estudio\\_Nacional\\_Ingles\\_III.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_Estudio_Nacional_Ingles_III.pdf).
- Aiblu, A., y Abusnaina, F. (2023). An investigation of the three English Prepositions (In, On, At) and their Meanings in Arabic. *Al-Qurtas Journal for Human and Applied Sciences*, 2(23), 36-48. <https://alqurtas.alandalus-libya.org.ly/ojs/index.php/qjhar/article/view/809>.
- Azizpour, N. (2022). Cognitive science theories: how strong is the relation between connectionism and classical computationalism? *Scientific Collection «InterConf»*, (104), 174-175.
- Balboa, M. (2005). Las preposiciones temporales en inglés. *Interlingüística*, 16(1), 163-170.
- Barros, B. (2018). *La psicología del desarrollo y el lenguaje. El punto de vista de Jean Piaget* (Artículo para conferencia) Cátedra Mario Briceño Iragorry, Universidad Nacional Abierta.
- Bayne, T., Brainard, D., Byrne, R. W., Chittka, L., Clayton, N., Heyes, C., y Webb, B. (2019). What is cognition? *Current Biology*, 29(13), R608-R615.
- Bechtel, W., y Abrahamsen, A. (1991). *Connectionism and the mind: An introduction to parallel processing in networks*. Basil Blackwell.
- Bylund, E. y Andersson K. (2015). Las metáforas espacio-temporales y la percepción del tiempo: un estudio comparativo sobre el español y el sueco. En Engwall, Gunnel y Fant, Lars (Eds.) *Festival Romanística. Contribuciones lingüísticas*, (pp. 113–130). Estocolmo: Stockholm University Press. <http://dx.doi.org/10.16993/bac.f>. License: CC-BY.
- Çabuk, S. (2009). *The use of prepositions in Second language acquisition process* (Tesis de máster, Middle East Technical University). <http://etd.lib.metu.edu.tr/upload/3/12611383/index.pdf>.
- Cacciari, C. y Padovani, R. (2012). *The development of figurative language*. Cambridge University Press.
- Cano, B., Hernández, J. y Bacca, J. (2019). Aplicación móvil con Realidad Aumentada para practicar las preposiciones de lugar en inglés: Estudio de usabilidad y aceptación. En Serina, E. (Ed.) *Investigación Formativa en Ingeniería*. Editorial IAI.

- Carter, R. y McCarthy, M. (2008). *Cambridge Grammar of English: A comprehensive guide*. Cambridge: Cambridge English Language Learning.
- Cenoz, J., y Gorter, D. (2020). Teaching English through pedagogical translanguaging. *World Englishes*, 39(2), 300-311. <https://doi.org/10.1111/weng.12462>.
- Chemero, A. (2013). Radical embodied cognitive science. *Review of General Psychology*, 17(2), 145-150.
- Christiani, Z. (2022). Aprendizaje del inglés durante la pandemia de COVID-19. *Journal de Ciencias Sociales*, 1(18), 125-135.
- Clark, A. (1999). *Estar Ahí. Cerebro, cuerpo y mundo en la nueva ciencia cognitiva*. Paidós.
- Clark, A. (2023). *The experience machine: how our minds predict and shape reality*. Pantheon.
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment—Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
- Cortéz, N. y Tunal, G. (2018). Técnicas de enseñanza basadas en el modelo de desarrollo cognitivo. *Educación y Humanismo*, 20(35), 74-95.
- Cronquist, K. y Fiszbein, A. (2017). *English language learning in Latin America*. Pearson.
- de Escudero, E. C., Sastre, M. S., & Loutayf, M. S. (2011). Reading comprehension: Interpretation and translation of metaphors in academic English. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 16(1), 77-102
- De La Nuez, G., Martín, A., Petersen, M., y Guerra, J. (2009). The contribution of cognitive theories in the teaching of time: Towards a new design. En Bretones Callejas, C., Fernández Sánchez J., Ibáñez Ibáñez, J., García Sánchez, M., Cortés de los Ríos, M., Salaberri Ramiro S., Cruz Martínez, M., Perdue Honeyman, N., Cantizano Márquez, B. (Eds.). *Applied Linguistics Now: Understanding Language and Mind* (pp. 373–384). Almería: AESLA.
- de Oliveira, J. R., y Bueno, I. (2021). Proficiência em inglês na América Latina: enfrentando desigualdades. *Revista Entre Linguas*, e021003-e021003.
- Dixon, R. M. (2021). *English prepositions: Their meanings and uses*. Oxford University Press.
- Downing, A., y Locke, P. (2006). *A university course* (2da ed.) New York: Routledge.
- Dunne, B. y Newton, R. (2022a). *Get Ready with English 1*. Student's book, English 1° grade. Edición Especial para el Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Richmond. Website de Currículum Nacional [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-145479\\_texto-escolar\\_muestra.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-145479_texto-escolar_muestra.pdf).
- Dunne, B. y Newton, R. (2022b). *Get Ready with English 2*. Student's book, English 2° grade. Edición Especial para el Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Richmond. Website de Currículum Nacional [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-182029\\_texto-escolar\\_muestra.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-182029_texto-escolar_muestra.pdf).
- Dunne, B. y Newton, R. (2022c). *Get Ready with English 3*. Student's book, English 3° grade. Edición Especial para el Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Richmond. Website de Currículum Nacional [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-145482\\_texto-escolar\\_muestra.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-145482_texto-escolar_muestra.pdf).
- Dunne, B. y Newton, R. (2022d). *Get Ready with English 4*. Student's book, English 4° grade. Edición Especial para el Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Richmond. Website de Currículum Nacional [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-145484\\_texto-escolar\\_muestra.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-145484_texto-escolar_muestra.pdf).

- Dunne, B. y Newton, R. (2022e). *Get Ready with English 5*. Student's book, English 5° grade. Edición Especial para el Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Richmond. Website de Currículum Nacional [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-145487\\_texto-escolar\\_muestra.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-145487_texto-escolar_muestra.pdf).
- Dunne, B. y Newton, R. (2022f). *Get Ready with English 6*. Student's book, English 6° grade. Edición Especial para el Ministerio de Educación. Santiago de Chile: Richmond.
- Escalona, M. y Zamarrón, G. (2022). English Language Proficiency Pre- and Post-Immersion Course in Mexico: The Effectiveness of a Course for Pre-Sessional Students at a Bilingual International and Sustainable University. En J. McKinley y N. Galloway (Eds.), *English-Medium Instruction Practices in Higher Education* (pp. 239-252). Bloomsbury Publishing.
- Evans V. y Green, M. (2006). *Cognitive Linguistics: An Introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press. Chapter 9.
- Flavell, J. (2019). *El desarrollo cognitivo*. Machado Grupo de Distribución, S.L.
- Fodor, J. (1983). *The modularity of mind*. MIT Press.
- Geeraerts D. y Cuyckens, H. (Eds.) (2007). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. New York: Oxford UP.
- Geeraerts, D. (2021). Cognitive semantics. En Xu, W. y Taylor, j. (Eds.). *The Routledge Handbook of Cognitive Linguistics* (pp. 19-29). Routledge.
- Getie, A. S. (2020). Factors affecting the attitudes of students towards learning English as a foreign language. *Cogent Education*, 7(1), 1738184.
- González Islas, S., y Reyes-Silva, J. (2020). Geomagnetismo y su influencia en la evolución de las especies. *Uno Sapiens Boletín Científico De La Escuela Preparatoria*, 1, 3(5), 12-14.
- Grady, J. (2007). Metaphor. En Geeraerts D. y Cuyckens, H. (Eds). *The Oxford Handbook of Cognitive Linguistics*. (pp. 188-213). Nueva York: Oxford UP.
- Grodal, T. (2009). *Embodied visions: Evolution, emotion, culture, and film*. Oxford University Press.
- Huamán, J. (2021). Causas del bajo dominio del idioma inglés en los estudiantes de secundaria de la Educación Básica Regular en el Perú. *Lengua Y Sociedad*, 20(1), 125–144. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v11i1.22272>.
- Huddleston, R. y Pullum, G. (2002). *The Cambridge Grammar of the English Language*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316423530>.
- Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). *Lingüística Cognitiva*. Anthropos.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. University of Chicago Press.
- Kosur, H. M. (2008). *Form-Function English Grammar Level 1*. Rock Pickle Publishing.
- Kövecses, Z. (2000). *Metaphor: A practical introduction*. Oxford UP.
- Kövecses, Z. (2022). *Some recent issues in conceptual metaphor theory*. Researching Metaphors: Towards a Comprehensive Account.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University Of Chicago Press.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (2020). Conceptual metaphor in everyday language. En S., Sarasvathy, N., Dew y S., Venkataraman (Eds.), *Shaping Entrepreneurship Research Made, as Well as Found* (pp. 80-103). Routledge.
- Lam, Y. (2009). Applying cognitive linguistics to teaching the Spanish prepositions *por* and *para*. *Language Awareness*, 18(1), 2-18. <https://doi.org/10.1080/09658410802147345>.

- Lindstromberg, S. (1998). *English prepositions explained*. John Benjamin Publishing Company.
- Ling, Z. (2015). Explicit Grammar and Implicit Grammar Teaching for English Major Students in University. *Sino-US English Teaching*, 12(8), 556-560.
- Lizasoain, A. (2021). Perfil del profesor de inglés en Chile: quién es y qué enseña. *Educación*, 57(1), 189-205. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1150>.
- Lorincz, K. y Gordon, R. (2012). Difficulties in Learning Prepositions and Possible Solutions. *Linguistic Portfolios*, 1, 14. Website de St Cloud State [https://repository.stcloudstate.edu/stcloud\\_ling/vol1/iss1/14](https://repository.stcloudstate.edu/stcloud_ling/vol1/iss1/14).
- Lyons, J. (1968). *Introduction to theoretical linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-37136_bases.pdf).
- Ministerio de Educación. (2016). *Propuesta Curricular 1° básico a 4° básico*. Ministerio de Educación chileno.
- Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Ministerio de Educación chileno. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Documentos-Curriculares/Bases-curriculares/22394:Bases-Curriculares-1-a-6-basico>.
- Mohammed, M. H. (2018). Challenges of learning English as a Foreign Language (EFL) by non-native learners. *International Journal of Social Science and Economic Research*, 3(4), 1381-1400. <https://ijsser.org/more2018.php?id=97>.
- Moreno, V. A. (2020). La Importancia de la Enseñanza del idioma inglés en la etapa escolar. *Alétheia*, 8(1), 41–52. <https://doi.org/10.33539/aletheia.2020.n8.2422>.
- Mus, M. (2012). *The Students' Ability in Using Preposition A Case Study at Faculty of Letters of Hasanuddin University* (Tesis doctoral). Hasanuddin University, Indonesia.
- Navarro, I. (2006). On the meaning of three English prepositions. En Navarro, I. y Nieves, C. (Eds.) *In-roads of language: essays in English Studies*. Castellón de la Plana.
- Newell, A., y Simon, H. A. (1972). *Human problem solving*. Prentice-Hall.
- Omidian, T., Akbary, M. y Shahriari, H. (2019). Exploring factors contributing to the receptive and productive knowledge of phrasal verbs in the EFL context. *Word* 65(1), 1-24. <https://doi.org/10.1080/00437956.2019.1567040>.
- Ortiz-Correa J., Valenza M., Dreesen T. y Placco, V. (2021). *Reopening With Resilience: Lessons from remote learning During COVID-19*. Centro de Investigaciones Innocenti de UNICEF. Sitio Web de UNICEF: <https://www.unicef-irc.org/publications/1313-reopening-with-resilience-lessons-from-remote-learning-during-covid-19-latin-america-and-the-caribbean.html>.
- Othman, J., y Kiely, R. (2016). Preservice teachers' beliefs and practices in teaching English to young learners. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 6(1), 50–59. <https://doi.org/10.17509/ijal.v6i1.2661>.
- Parrot, M. (2010). *Grammar for English Language Teachers*. Cambridge English Language Learning.
- Piaget, J. (1976). *El lenguaje y el pensamiento en el niño* (M. Riani, Trad.). Editorial Guadalupe. (Trabajo original publicado en 1968).
- Pitura, J. (2022). Developing L2 speaking skills in English-medium EFL higher education. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 16(2), 118-143. <https://doi.org/10.1080/17501229.2021.1884688>.

- Pouscoulous, N., y Tomasello, M. (2020). Early birds: Metaphor understanding in 3-year-olds. *Journal of Pragmatics*, 156, 160-167.
- Ramírez-Romero, J.L., y Sayer, P. (2016). Introduction to the special issue on English language teaching in public primary schools in Latin America. *Education Policy Analysis Archives*, 24(79). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2635>.
- Real Academia Española, y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2011). *Nueva Gramática básica de la Lengua Española*. Espasa.
- Requejo, V. (2020). Las prácticas culturales en el desarrollo cognitivo en la primera infancia. (Tesis de pregrado, Universidad Cooperativa de Colombia). Repositorio Institucional UCC. <https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/20436>.
- Ruiz Sanhueza, D., Urrutia, M., Hernández, P. A., y Marrero, H. (2022). Comprensión del tiempo a través del espacio: Un estudio de plasticidad inducida en niños con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatría y audiolología*, 42(1), 24-34.
- Setiyadi, A.B. (2020). *Teaching English as Foreign Language* (2da edición). Graha Ilmu.
- Shapiro, L. (2011). Embodied cognition: lessons from linguistic determinism. *Philosophical Topics*, 121-140.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition*. Routledge.
- Sharkey, A. J., y Sharkey, N. (2019). Connectionism. En *The Routledge Companion to Philosophy of Psychology* (pp. 180-192). Routledge.
- Soriano, C. (2003). Some anger Metaphors in Spanish and English. A Contrastive Review. *International Journal of English Studies*, 3(2), 107-122.
- Sweller, J., van Merriënboer, J. J., y Paas, F. (2019). Cognitive architecture and instructional design: 20 years later. *Educational psychology review*, 31, 261-292.
- Tejada-Sánchez, I., y Molina-Naar, M. (2020). English medium instruction and the internationalization of higher education in Latin America: A case study from a Colombian university. *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 13(2), 339-367.
- Thelen, E., y Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. MIT press.
- Thompson, A. J. y Martinet, A. V. (1986). *A practical English grammar* (4th ed.). Hong Kong: Oxford University Press.
- Tomasello, M. (2005). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard university press.
- Tomasello, M. (2009). *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press.
- Urrutia, M., y de Vega, M. (2012). Lenguaje y acción: Una revisión actual a las teorías corpóreas. *RLA, Revista de lingüística teórica y aplicada*, 50(1), 39-67.
- Valenzuela Manzanares, J. (2011). Sobre la interacción lengua-mente-cerebro: la metáfora como simulación corporeizada. *Revista de Investigación Lingüística*, 14, 109-126.
- Varela, J., Thompson, E. y Rosch, E. (1993). *The embodied mind*. Cognitive science and human experience. MIT Press.
- Wang, Ch. (2020). Implicit Cognitive Meanings of the Spatial Prepositions in, on, and at in English. *International Journal of Linguistics and Translation Studies*, 1(2) 2020. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v1i2.33>.
- Wilson, R. A. y Clark, A. (2008). Situated cognition: Letting nature take its course. En Robbins, Ph. y Aydade, M. (Eds). *The Cambridge Handbook of Situated Cognition*. Cambridge University Press.

Wu, X., Mauraren, A., y Lei, L. (2020). Syntactic complexity in English as a lingua franca academic writing. *Journal of English for Academic Purposes*, 43. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.100798>.



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).