

## PREPOSICIONES HONESTAS. UNA PROPUESTA DE REPRESENTACIÓN GRÁFICA PARA SU APRENDIZAJE

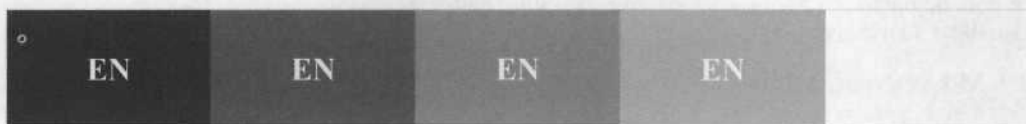
Javier Villatoro  
Equipo EdiEle

### 1 ...DEL CRISTAL CON QUE SE MIRA

Las preposiciones, más que otras categorías de palabras, adolecen de una vaguedad semántica tan considerable que resulta muy difícil expresar su significado de forma unívoca.

Al ser unidades de relación, su función las dota de una capacidad «camaleónica» que les permite integrarse en los diferentes contextos de tal manera que extienden o restringen su significado haciéndolo más o menos evidente en determinados contextos aunque, por lo general, ya sea de forma más estricta o bien más figurada, mantienen su sentido original en la práctica totalidad de sus usos.

En todos estos cuadros la preposición es del mismo tono de blanco, pero parece cambiar: resalta más o menos o llega incluso a desaparecer dependiendo del color en el que está inserta.



Por ejemplo, tomando como referencia el cuadro anterior, ¿cómo podríamos clasificar por parejas estas expresiones, dependiendo de que el uso de la preposición sea más o menos evidente en ellas?

en principio - en otoño - en todo - en absoluto - en definitiva - en tren - en casa - en serie - en serio - en resumen - en confianza - en fin

De igual forma, también la palabra ha mantenido su estructura y su significado en el discurso, pero desde «*en casa*» hasta «*en absoluto*», por ejemplo, su espectro de aplicación es tan amplio que parece trocarse en una palabra diferente, en lugar de una sola inserta en distintos contextos de aplicación.

Este carácter difícilmente inaprensible de su sentido contribuye a que en muchas ocasiones la enseñanza de las preposiciones, ya sea en el aula o en los manuales, se limite a un listado de usos, inventariados con mayor o menor fortuna, junto a ejercicios de repetición que multiplican el esfuerzo de su aprendizaje.

Y esta primera dificultad se agrava por el hecho de que, por lo general, los estudiantes intentan abordar su comprensión traduciéndolas desde su lengua materna, lo que provoca múltiples problemas de interferencia que conducen fácilmente a situaciones de fosilización de errores.

Si procuramos, en cambio, que su aprendizaje se readquiera de forma directa en la lengua meta, ayudaremos a los alumnos a superar la primera fase memorística del simple listado de usos que resulta, en general, poco operativo.

### 2. CLASIFICANDO

Lo primero, como siempre, es hacerse con un cuaderno de bitácora, un mapa mental y estructural de referencia para no perder el norte (o el sur) en este terreno resbaladizo. Es necesario es-

tablecer un estudio previo, saber y por qué queremos enseñar un determinado contenido en un determinado momento<sup>1</sup>.

Y es también imprescindible una reflexión sobre la división, la secuencia que hemos creado en el estudio de las preposiciones por lo que antes de pasar a su estudio, no estaría mal hacer un pequeño estudio de frecuencia y rentabilidad de uso.

Lo podemos ejemplificar en un ejercicio simple como éste. ¿Cómo secuenciaríamos esta serie, de más a menos complicada o rentable en la comunicación, siguiendo los niveles del MRE?

*de mal en peor - de flor en flor - de par en par  
de bar en bar - de vez en cuando - de bote en bote  
A1 A2 B1 B2 C1 C2*

Es importante que centremos la atención en contenidos que sean a la vez «digeribles» en el nivel correspondiente, pero también útiles en la comunicación.

### 3. ACTIVIDADES PROPUESTAS

Todas las que vienen a continuación son actividades que ocupan el espacio temporal de una clase, y todas tienen como nota común su vinculación con la imagen. Parten de la base de que adquirir la capacidad de imaginar directamente en la lengua meta es un objetivo que se ha de perseguir de forma prioritaria en el aprendizaje de lenguas extranjeras.

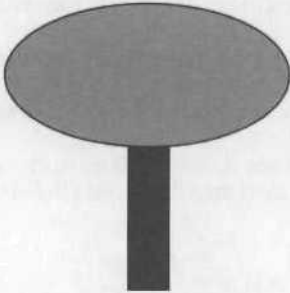
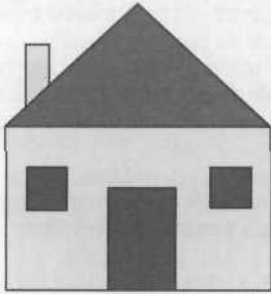
Están ordenadas de menor a mayor nivel de conocimiento de la lengua, lo que permite llevar un seguimiento de la capacidad de los alumnos y su integración en programas de estudios.

Para llevar un registro de lo que se va aprendiendo, además, los trabajos pueden pasar a una carpeta de curso o a adornar las paredes del aula, de forma que los propios estudiantes puedan visualizar su avance.

#### 3.1 MIRAR COMO MIRÓ

Este primer ejercicio está dirigido a niveles iniciales, y con ella se pretende comenzar a trabajar a partir de conceptos simples como son los valores espaciales estáticos de las preposiciones y los grupos preposicionales. Estos son los usos de más fácil comprensión, por lo que resulta adecuado comenzar a trabajar con ellos. Por otra parte, llevan aparejado el estudio de los adverbios y expresiones de localización.

Para su realización, dividimos la clase en dos grupos y pedimos a cada uno que diseñe un objeto usando colores y formas básicas. Será siempre un dibujo simple, algún objeto o forma fácilmente reconocible. Después, le dará al otro grupo las instrucciones necesarias para que realice una copia a ciegas que sea lo más parecida posible al original.

<p>Para empezar, podemos elegir algo fácil, como un árbol.</p>	<p>O, por ejemplo, usando rectángulos, un triángulo y un cuadrado, se puede hacer una casa.</p>
	

<sup>1</sup>Naturalmente, en principio, conviene evitar entrar en el estudio de preposiciones ya caducas o de raro uso como «cabe» o «so».

Los objetos realizados con esta técnica serán, naturalmente, de una gran simplicidad, pero muy llamativos. Se pueden usar para decorar las paredes del aula.

Se trata, desde luego, de que se empeñen en explicar y hacer comprender *dónde se sitúa* cada pieza (el círculo verde *encima del* rectángulo marrón, por ejemplo). Al fijar la atención en que el otro grupo sea capaz de realizar una versión lo más parecida posible al dibujo original, el uso de las expresiones de localización se hace necesario, con lo que inducimos, no ya a su comprensión por el estudio, sino a *su necesaria representación mental*, a su *adquisición en contexto*, en una forma parecida a como lo aprende un nativo.

### 3.2 LA IMAGINACIÓN AL CUARTO PODER

En este segundo caso, una vez que se supone que se han ido trabajando en el aula otras preposiciones con otros conceptos, pasamos a un trabajo más libre. Se trata de usar las preposiciones a partir de una serie de imágenes, como fotografías, cómics... (una persona *EN* una casa, un camión pasando *POR* un puente, etc.), y escribir con ellas una historia, un anuncio de publicidad que tenga como lema una imagen y una preposición (o varias) presentes en la imagen. Se trata, además, de que sean las propias preposiciones las que soporten el texto publicitario, mediante repeticiones, juegos de palabras, etc.

Una buena idea, también sería la de seleccionar todas aquellas imágenes que han tenido la misma preposición de ejemplo, y hacer con ellas un collage. Esto pasará a las paredes del aula. Seguimos trabajando siempre con la misma idea de hacer la unión entre la preposición y la imagen, de forma que se haga un todo indisoluble en la imaginación del extranjero y crear en su conciencia lingüística el uso del sistema, eludiendo el paso desde su lengua materna.

### 3.3. «A» ES UNA FLECHA

La mente humana posee la capacidad de representar casi cualquier abstracción mediante iconos de carácter más o menos universal (aunque depende también de factores personales, culturales, etc.). Podemos decir que toda abstracción es susceptible de ser representada gráficamente mediante símbolos.

En este ejercicio intentaremos superar la representación fonética de la palabra que, al fin y al cabo, no hace sino representar sobre papel el propio código lingüístico, para ir a la representación mental de los conceptos que se esconden detrás de ellas. Con intentaremos superar la barrera idiomática para entrar en una comprensión *directa* del concepto a adquirir.

No es necesario que diseñen un símbolo perfecto, ni que pretendan recoger en una sola imagen todos los valores de una preposición determinada; basta con que hagan un intento de representación esquemática de su significado general.

Para ello, pedimos a los estudiantes que hagan una lista de las preposiciones que conocen<sup>2</sup>, ayudándoles a completarla con las que creamos más necesarias. Les preguntamos si conocen su significado y si pueden explicarlo o poner algunos ejemplos. Una vez terminada esta primera fase, les proponemos un juego de imaginación: el español ha perdido sus letras y que se necesita de un nuevo alfabeto, tipo jeroglífico o ideograma, para expresar las ideas. Ellos nos van a ayudar a inventar esa nueva escritura empezando por las preposiciones<sup>3</sup>.

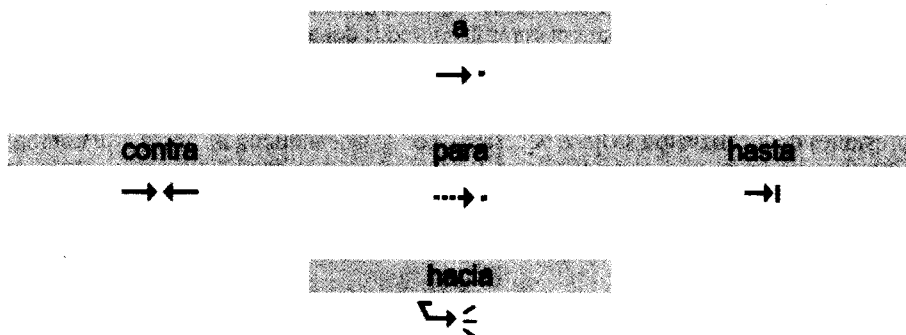
Esta serie se realizó para afianzar en los estudiantes la idea de que la preposición *para*, si bien se suele presentar junto a *por*, desde un punto de vista del significado, no «pertenece» a la serie o al conjunto de palabras de relación en la que se incluye *por*. *Para* debe entrar en el campo de otras semejantes como *a*, *hasta* o *hacia*.

De esta manera contribuimos a disolver y, por lo tanto, resolver la distinción del par más problemático de la serie.

En este caso, los estudiantes decidieron incluir en el cuadro *contra*, ya que consideraban (como se puede apreciar en la representación) que su significado aludía a dos líneas de dirección en sentidos opuestos

<sup>2</sup> En este ejercicio no vamos a trabajar los grupos preposicionales como «*delante de*» o «*debajo de*», por ejemplo, cuyo significado es fácilmente comprensible y se representan de forma simple porque expresan localización espacial.

<sup>3</sup> Como ejemplo, suelo usar en mis clases la «*a*». Y he podido comprobar a lo largo de los años que, a pesar de ser gente de cultura, nacionalidad, sexo, educación, lenguas y nacionalidades diversas, si han comprendido la idea que subyace a la preposición *siempre* dibujan una flecha.



#### 4. CONCLUSIONES

Los ejercicios propuestos están secuenciados siguiendo una serie de niveles de aplicación, lo que permite integrarse de manera secuencial en cualquier programa. Pero, a pesar de tratarse de una serie, se pueden llevar al aula de forma aislada, en cuyo caso se puede elegir la actividad que más se ajuste al nivel y a las necesidades de los alumnos, adaptándola, como es lógico, en cada caso, a nuestro estilo o a nuestras necesidades. De todas formas, lo ideal sería que se pudieran realizar con un grupo de larga duración, de forma que se presenten de forma secuencial cada vez que el grupo cambia de nivel.

La idea general que subyace a todos estos trabajos es la de activar el famoso «canal derecho», la representación, la imaginación (en el sentido propio de imagen) de forma que la adquisición de contenidos que adolecen de un contenido semántico unívoco se puedan ver favorecidos.

Cada lengua, como producto cultural autónomo, utiliza sus propios recursos de relación y de representación de la realidad<sup>4</sup>.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Castañeda, A. (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Ediciones Método.
- Cuenca, M. J Y Hilferty, J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.
- Giraldo Silverio, I. (1998) «Adquisición y uso correcto de las preposiciones a, en, para y por en niveles superiores», *Actas del VIII congreso de ASELE*, Universidad de Alcalá de Henares

<sup>4</sup> Para un hispano, la expresión anglosajona «to fall in love with» puede resultar demasiado inocente u optimista, ya que «con» expresa, en un principio, la presencia del elemento. La mala comprensión de un elemento de relación aquí, desde la propia lengua, puede dar la falsa impresión de que cuando uno se enamora, la persona enamorada siempre lo corresponde (y se acabó la lírica...).

## **TALLERES**

