



*¿Vivir en el extranjero o vivir al extranjero\*?*

**El Enfoque léxico en la enseñanza de  
colocaciones verbo + preposición a  
hablantes francófonos**

**Máster en Enseñanza de español y de catalán como Segundas Lenguas**

**Facultad de Letras**

**Autora: Laura Arbonès Martínez**

**Tutora: Isabel Pujol Payet**

**Curso: 2016-2018**

*A mi abuelo*

## **Agradecimientos**

A mi tutora, Isabel Pujol Payet, por su paciencia, asesoramiento y confianza.

A todos mis amigos, por darme fuerza.

A mis padres, por creer siempre en mí.

A Max, por tantas cosas que no sabría por dónde empezar.

## Índice

<b>1. Introducción.....</b>	<b>1</b>
<b>2. Marco teórico.....</b>	<b>3</b>
<b>2.1. El léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras.....</b>	<b>3</b>
2.1.1. La adquisición del léxico en una lengua extranjera .....	3
2.1.2. Tratamiento del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras.....	6
2.1.2.1. Primera etapa .....	6
2.1.2.2. Segunda etapa .....	8
2.1.2.3. Tercera etapa .....	10
2.1.2.4. El Enfoque léxico .....	11
2.1.2.4.1. Descripción y características.....	11
2.1.2.4.2. Idiomaticidad vs. principio de selección libre.....	13
2.1.2.4.3. Consciencia léxica: <i>chunks</i> o bloques prefabricados .....	14
2.1.2.4.3.1. Palabras .....	14
2.1.2.4.3.2. Colocaciones .....	15
2.1.2.4.3.2.1. Las colocaciones en el Plan Curricular del Instituto Cervantes.....	17
2.1.2.4.3.3. Expresiones fijas y semifijas .....	19
<b>2.2. La lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera.....</b>	<b>20</b>
2.2.1. Lenguas afines. El caso del francés y el español .....	20
2.2.2. Interlengua, transferencia e interferencia.....	23
2.2.3. La interlengua de los estudiantes de E/LE francófonos.....	26
2.2.3.1. Errores léxicos comunes de los estudiantes de E/LE francófonos .....	26
2.2.3.1.1. Falsos amigos .....	26
2.2.3.1.2. Colocaciones .....	27
2.2.3.1.3. Otros .....	28
<b>3. Marco práctico .....</b>	<b>30</b>
<b>3.1. El caso de los estudiantes de español de la Universidad Bordeaux-Montaigne .....</b>	<b>30</b>
3.1.1. Presentación .....	30
3.1.2. Cuestionario aplicado .....	31
3.1.3. Análisis de los resultados y conclusiones .....	35
<b>3.2. Propuesta didáctica.....</b>	<b>41</b>
3.2.1. Presentación y contextualización.....	41
3.2.2. Grupo meta y justificación.....	41
3.2.3. Metodología, estructuración y objetivos.....	42
3.2.4. Materiales .....	49
3.2.5. Criterios de evaluación .....	50
3.2.6. Muestra de la unidad didáctica .....	51
<b>4. Conclusiones .....</b>	<b>52</b>
<b>5. Bibliografía .....</b>	<b>54</b>
<b>6. Anexos .....</b>	<b>56</b>

## 1. Introducción

Estar trabajando actualmente como profesora de español y de catalán me permite poner en práctica todos los conocimientos adquiridos en el Máster de Enseñanza de español y de catalán como Segundas lenguas, que cursé el año pasado en la Universidad de Girona (UdG). Del mismo modo, también me obliga a seguir reflexionando sobre la práctica docente, sobre todo sobre las necesidades y dificultades que presentan mis alumnos y alumnas a la hora de aprender español y catalán.

Es por este motivo que, tras haber trabajado con diferentes estudiantes de origen francófono, me he decidido a centrar mi trabajo final de máster en el análisis de algunos aspectos lingüísticos del español que suelen resultar conflictivos para estudiantes que tienen el francés como lengua materna (L1). Para no sobrepasar las dimensiones establecidas, se ha determinado estudiar las estructuras colocacionales de tipo *verbo + preposición* (*vivir en Barcelona, ir a Madrid*, etc.), las cuales acostumbran a representar un reto para los estudiantes de E/LE francófonos, puesto que tienden a producirlas incorrectamente utilizando preposiciones erróneas.

Para observar esta cuestión no se parte de un punto de vista gramatical, sino más bien léxico. Una de las asignaturas del máster que más llamó mi atención fue la asignatura de Enseñanza del léxico. En ella tomé conciencia del diferente trato que se había dado al léxico a lo largo de los años y descubrí nuevos métodos que lo consideraban un elemento vertebrador en el aprendizaje de lenguas extranjeras, como es el caso del Enfoque Léxico de Lewis.

Inevitablemente, al profundizar en estas nociones empecé a pensar en mi experiencia como aprendiz de lenguas. Rápidamente observé varios hechos representativos: me di cuenta de que la mayoría de palabras en francés o en italiano que conocía no las había aprendido en el aula, a través de largas listas, sino más bien en situaciones reales; además, vi que este aumento de vocabulario había mejorado inmensamente mi fluidez en la lengua. A pesar de esta mejora, seguía cometiendo errores en aspectos tradicionalmente gramaticales tales como las preposiciones. Esto me hizo cuestionar la frontera entre el léxico y la gramática así como preguntarme por qué muchas veces las preposiciones (o, en general, la gramática) se enseñaban de manera aislada y descontextualizada.

A partir de esta reflexión, no solo comprendí la importancia del léxico a la hora de aprender una lengua sino que, además, empecé a considerar la posibilidad de que muchos errores tipificados como gramaticales quizás podrían evitarse si pasaban a enseñarse como bloques léxicos.

Así pues, este proyecto parte de la hipótesis de que elementos tradicionalmente considerados como gramaticales, como es el caso de las preposiciones en la estructura *verbo + preposición*, pueden ser tratados como léxico a partir de la noción de bloque o conjunto y, consecuentemente, volverse más accesibles y más fáciles de interiorizar para los estudiantes de E/LE. De ahí, que a lo largo de este trabajo se conciben los errores de preposiciones en los grupos *verbo + preposición* como errores léxicos.

Para aplicar todas estas ideas a nuestro caso práctico, se ha dividido este proyecto en las partes que comentaremos a continuación. Inicialmente, dentro del marco teórico, se dedica un primer apartado a la noción de léxico, en el que se habla tanto de adquisición del léxico en segundas lenguas (L2), como de los diferentes roles que este ha ido adquiriendo a lo largo de los años, dando especial importancia al Enfoque Léxico y a sus características y clasificaciones. Posteriormente, se pasa a hacer hincapié en el concepto de lenguas afines. Puesto que nos centramos exclusivamente en los estudiantes francófonos, es importante analizar el porqué de sus equivocaciones. De ahí que se haya considerado necesario dedicar puntos a las cuestiones de interlengua, transferencia e interferencia, así como también se haya incluido un apartado con los errores léxicos más comunes cometidos por este grupo de estudiantes.

En cuanto al marco práctico, cabe decir que está compuesto por dos partes. La primera parte se centra en demostrar como de complicadas son este tipo de construcciones para los estudiantes francófonos. Para demostrarlo, teniendo en cuenta que mis estudiantes conforman una muestra demasiado pequeña para ser representativa, se ha pasado un cuestionario a los alumnos y alumnas del servicio de lenguas (Centre de Langues Bordeaux-Montaigne) de la universidad de Burdeos (Université Bordeaux-Montaigne), gracias a la ayuda de la profesora Jeanne Edith Djessi Mongo. Así pues, este apartado presenta el cuestionario aplicado, los resultados y las conclusiones que se pueden extraer de él.

Teniendo en cuenta las conclusiones de nuestro cuestionario y toda la información teórica recogida, la segunda parte del marco práctico gira entorno a la creación de una propuesta didáctica que sirva para superar los errores en el tipo de estructura comentada. Esta segunda sección contextualiza la propuesta y expone su metodología, estructura y objetivos. De la misma manera, también se presentan los materiales que se necesitarán para llevarla a cabo y los criterios de evaluación. Por último, el trabajo finaliza con un apartado donde se recogen las ideas principales y las conclusiones finales del proyecto.

## **2. Marco teórico**

En este apartado establecemos una base teórica que permita contextualizar este proyecto y sirva de fundamento para futuras decisiones en relación a nuestra unidad didáctica. Principalmente, se trata la noción de léxico desde distintas áreas y se reflexiona sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje, a fin de encontrar la mejor estrategia didáctica para nuestra propuesta.

### **2.1. El léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras**

#### **2.1.1. La adquisición del léxico en una lengua extranjera**

Puesto que se ha decidido abarcar la estructura *verbo + preposición* desde una perspectiva léxica y no gramatical, consideramos interesante iniciar esta parte teórica conociendo de cerca el desarrollo del conocimiento léxico en una lengua extranjera (LE). ¿Cómo se adquiere el léxico de una LE? ¿Se almacena del mismo modo que el de una lengua materna (L1)? ¿Están relacionados entre sí? A continuación intentaremos dar respuesta a estas preguntas a través de las aportaciones de diferentes autores.

Para acercarnos al caso de la LE, es necesario revisar inicialmente el proceso de adquisición del léxico de la L1. Actualmente es sabido que las palabras se almacenan en el cerebro mediante un sistema de relaciones de distinta naturaleza, más conocido con el nombre de lexicón mental. Tal y como se define en el *Diccionario de términos clave de ELE* del Instituto Cervantes, el lexicón mental (sinónimo de competencia léxica) es el conocimiento individual que un hablante tiene interiorizado del vocabulario, es decir, la capacidad que este posee para entender y utilizar unidades léxicas y morfemas que le permitan, a su vez, interpretar unidades nuevas y combinarlas con otras. Las asociaciones que se establecen en este mecanismo de redes son de diferentes tipos, por ejemplo: gráficas, fónicas, semánticas, discursivas o incluso de carácter no lingüístico. Esta organización se evidencia cuando los hablantes cometen errores de habla (lapsus lingüísticos) y confunden dos unidades a nivel fónico, gráfico, etc. (Morante, 2005: 47)

Así pues, vemos que un aprendiz de lengua extranjera joven o adulto ya cuenta con conocimientos lingüísticos de su lengua materna y, por lo tanto, posee un lexicón mental en el que las conexiones básicas, que conforman su estructura, ya se han establecido. Por ejemplo, vemos como las palabras se encuentran categorizadas y las redes semánticas han alcanzado un alto nivel de complejidad. Del mismo modo, el aprendiz ya está familiarizado con los procesos de flexión y derivación de los morfemas, así como las reglas que los rigen (Rodríguez, 2006: 62-63).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que el estudiante de LE tiene unas necesidades lingüísticas diferentes de las que presenta el niño al desarrollar su L1. El estudiante posee un grado de conocimiento del mundo notablemente más elevado que un niño y, consecuentemente, debe procesar una cantidad de información léxica mayor. Además, este conocimiento léxico no debe limitarse a su realidad cercana, sino que tiene que dar respuesta a las exigencias expresivas de una persona adulta. Asimismo, mientras que en un niño el proceso de adquisición se lleva a cabo de una forma natural, el aprendiente de LE debe hacer un esfuerzo mayor no solo para reconocer los procesos morfológicos de la nueva lengua, sino también para interiorizar al mismo tiempo la información fonológica y ortográfica de cada concepto (Rodríguez, 2006: 62-63).

Ante esta situación diferenciada, ¿qué cambios ocurren en nuestro lexicón mental cuando aprendemos una lengua extranjera? ¿Se crea un nuevo lexicón diferente? ¿Están interconectados estos dos lexicones? Como señala Bogaards, la adquisición de una LE es un proceso forzosamente conectado con la L1:

[...] *Dans le premier stade au moins de l'apprentissage d'une L2, l'apprenant ne peut pas ne pas s'appuyer sur sa langue maternelle puisqu'elle constitue en fait la seule voie d'accès à son système cognitif et à ses capacités d'apprentissage* (Bogaards, 1994: 148)

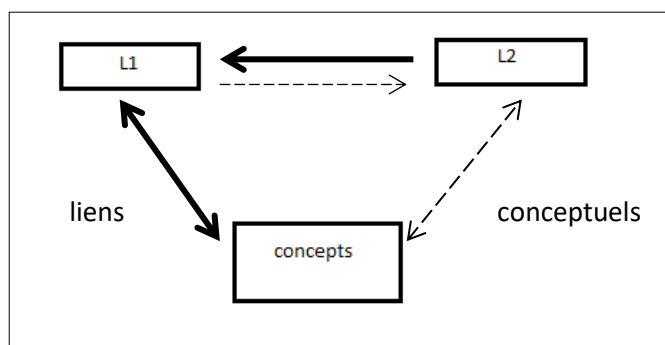
De hecho, se cree que el aprendizaje de nuevos términos en una LE se realiza comparándolos con sus equivalentes en la L1, cosa que acostumbra a provocar equivocaciones en los aprendientes, como por ejemplo errores de sobreextensión o infraextensión<sup>1</sup>. (Rodríguez, 2006: 64-65).

---

<sup>1</sup>La sobreextensión se produce cuando el hablante generaliza el significado de una palabra y la usa para designar más realidades de las asignadas (Pérez, 2004: 227-256). Por el contrario, la infraextensión sucede cuando se limita el uso de una palabra y se utiliza para dirigirse únicamente a ciertos ejemplares. Rodríguez propone como ejemplo de sobreextensión el caso de un aprendiz anglosajón que por influencia del inglés podría usar el término *pierna* para referirse al concepto de *pata*. Para el caso de infraextensión, en cambio, plantea el uso erróneo que un hablante español podría hacer de la palabra *glass* al restringirla únicamente a la noción de *vaso*.



Kroll y Sholl en 1992 describen este lazo entre LE y L1 a través del siguiente esquema:



Modelo de la memoria bilingüe de Kroll y Sholl (citado en Bogaards, 1994: 145)

Mediante este modelo, Kroll y Sholl muestran cómo se organizan los conocimientos léxicos (de la L1 y de la L2 o LE<sup>2</sup>) de los aprendientes en niveles iniciales. Según los autores, los lazos entre los diversos módulos no presentan la misma intensidad. Por ejemplo, la unión entre la L1 y las representaciones mentales<sup>3</sup> no es la misma que la que se produce entre estas y la L2. Mientras que un hablante en su lengua materna relaciona sin problemas una imagen con el término léxico que la define, en una lengua extranjera este acto no se desarrolla con la misma naturalidad, puesto que la conexión entre concepto y L2 no es tan estable como sucede en el caso de la lengua materna. Paralelamente, suele ser más sencillo encontrar equivalentes de la L2 en la L1 que a la inversa. Esto permite a los autores constatar que las asociaciones en la L2 son más lentas, más limitadas en número y, como ya hemos mencionado, menos sólidas (Kroll y Sholl, 1992, citado en Bogaards, 1994: 146-148).

Sin embargo, a medida que el aprendiente vaya aumentando de nivel, estas relaciones, que en un inicio suelen regirse por cuestiones formales y no semánticas, se irán consolidando y emancipándose de la L1. En caso de realizarse un aprendizaje exitoso, este hecho acabará conllevando un acceso más rápido a las representaciones mentales desde la L2 y un conocimiento de la lengua cada vez similar al de la L1 (Bogaards, 1994: 150-151).

<sup>2</sup>En el presente trabajo se consideran las nociones L2 y LE como sinónimas.

<sup>3</sup>Usamos la expresión *representaciones mentales* para referirnos al término *concepts* del esquema de Kroll y Scholl. El hablante etiqueta estas representaciones mentales mediante las unidades léxicas de la lengua.

### **2.1.2. Tratamiento del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras**

Como podemos suponer a partir del punto anterior, el léxico desempeña un papel importante en el proceso de adquisición de una nueva lengua. No obstante, no siempre se ha entendido así. A continuación conoceremos el trato que ha ido recibiendo este elemento con el paso del tiempo dentro del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

#### **2.1.2.1. Primera Etapa**

Debido a la influencia de la lingüística estructuralista y la psicología conductista, hasta los años 70 el vocabulario estuvo considerado un aspecto secundario, supeditado a la gramática. Aprender una lengua se entendía como un proceso de creación de hábitos centrado en la identificación y la adquisición de estructuras; hecho que, didácticamente, se traducía en un interés mayor por las formas gramaticales y la pronunciación. (Morante, 2005: 13-14)

Durante este periodo, se creía que el léxico no participaba en la creación de las estructuras lingüísticas de una lengua, ya que mostraba un comportamiento arbitrario y simplemente se organizaba mediante paradigmas flexivos. Esta concepción provocó que el vocabulario siempre se presentara en el aula subordinado a la sintaxis. Por ejemplo, una clase de lengua de nivel inicial se centraba en fomentar el desarrollo de las estructuras sintácticas, usando materiales simplificados, compuestos por un léxico básico que permitiera al estudiante practicar tales formas sin crearle confusión<sup>4</sup>. Superada esta primera fase, y dominando ya los aspectos estructurales de la lengua, el estudiante podía pasar a estudiar nuevo vocabulario para mejorar su producción o expandir su conocimiento lingüístico sobre áreas de más especificación. Sin embargo, este estudio se producía a partir de listas que debían ser memorizadas, dando así más importancia a la forma que al significado. (Morante, 2005: 13-14)

Vemos, por lo tanto, una concepción tradicional de la enseñanza del vocabulario. Según Oxford y Scarcella (1994) esta visión se caracterizaba exclusivamente por proporcionar al alumnado el vocabulario necesario para la instrucción mediante actividades descontextualizadas, y por no hacer hincapié en otros elementos relacionados tales como las estrategias de aprendizaje de vocabulario. Así pues, se enseñaba léxico pero no se mostraba el camino para que el estudiante pudiera seguir aprendiendo por sí mismo. (Morante, 2005: 13-14).

---

<sup>4</sup>Para los lingüistas estructuralistas, aprender grandes cantidades de vocabulario no es útil porque puede dificultar la adquisición de las estructuras sintácticas y, por lo tanto, retrasar el aprendizaje.

Paralelamente, es en esta etapa cuando aparecen nuevos métodos de enseñanza de lenguas. Destaca, por ejemplo, el análisis contrastivo del lenguaje, una metodología basada en el la idea de que los estudiantes acostumbran a transferir las formas, los significados y la distribución de su L1 a su L2. De ahí que se estudiaran las similitudes y diferencias entre ambas lenguas para predecir aquellos aspectos que podían resultar problemáticos para los estudiantes (Fries, 1945: 9, citado en Galindo, 2009: 428). Otras metodologías didácticas durante este período fueron las siguientes:

- *Grammar Translation*: pretende preparar a los estudiantes para superar exámenes tradicionales y leer y escribir documentos clásicos, a través de explicaciones gramaticales y listas bilingües de vocabulario literario organizadas por campos semánticos.
- *Reform Movement*: en este método, a diferencia del anterior, se cree que las palabras no deben ligarse a otras palabras o estructuras sintácticas. Por lo tanto, se asocia el vocabulario según criterios de utilidad y simplicidad.
- Método directo: trabaja con vocabulario y frases de la vida cotidiana sin hacer uso de la traducción, sino más bien usando dibujos y ejercicios de asociación de ideas.
- *Reading Method* y *Situational Language Teaching*: potencian la habilidad lectora, dando lugar al movimiento de control del vocabulario, según el cual el número determinado de palabras que debe presentarse al alumnado depende del nivel en el que se encuentre.
- Método Audiolingual<sup>5</sup>: se centra en las habilidades orales pero siempre desde una producción precisa y controlada, limitando el conocimiento de vocabulario para crear unos buenos hábitos de uso del lenguaje.

---

<sup>5</sup>La obra de Charles Fries de 1945, *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, se considera fundadora de este método.

### 2.1.2.2. Segunda etapa

En los años 70 se produce una revalorización del léxico. Mientras que en la etapa precedente este se presentaba al servicio de la gramática, en este periodo empieza a concebirse como un recurso valioso para la comunicación. A pesar de la influencia aún vigente de la corriente estructuralista, surgen nuevas tendencias que propician este cambio de perspectiva, como es el caso de la teoría cognitivista.

Según los defensores del cognitivismo, la sintaxis no puede entenderse como un elemento autónomo separado de la fonología o la semántica. Lakoff, investigador de lingüística cognitiva, afirma en 1987 que la mente humana solo puede usar elementos con significado, por lo que la sintaxis no puede ser independiente del lexicón ni de la semántica (Morante, 2005: 18). Esta visión hace que se deje de enseñar al estudiante a dominar estructuras y se pase a otro plano, el de la competencia comunicativa. A partir de ese momento, el objetivo del profesorado será ayudar al estudiante a comunicarse con fluidez independientemente de su precisión gramatical. Para ello, el vocabulario se convertirá en un elemento indispensable.

Durante este periodo, surgen diferentes aproximaciones sobre cómo debe presentarse el vocabulario al estudiante. Del mismo modo, se reflexiona sobre si el aprendizaje del léxico debe darse de una forma natural o si es imprescindible la instrucción. Veamos a continuación diferentes formas de presentación del léxico.

Por un lado, la aproximación estructuralista considera que el alumno debe acercarse a la estructura interna del léxico y debe aprenderlo en contexto. Más adelante, cuando este ya cuente con un vocabulario básico, podrá pasar a trabajar con la semántica de campos (cómo se relacionan entre sí las palabras con significado similar, etc.). Paralelamente, la aproximación lexicalista pretende enseñar al alumnado a desglosar términos en componentes de significado y a interesarse por los diferentes significados que posee una palabra. Por otro lado, encontramos la aproximación basada en los fenómenos multipalabra. Este último acercamiento al léxico, se centra en presentar el vocabulario de una manera estructurada y concienciar a los alumnos de la importancia del contexto a través de la noción de colocación<sup>6</sup> (Morante, 2005: 19-20).

---

<sup>6</sup>Brown lleva este concepto al campo de la enseñanza de lenguas en 1974 a través de su publicación *Advanced vocabulary teaching: the problem collocation*.

Como vemos, la concepción del léxico ha variado respecto a la que describíamos en la primera etapa. Este hecho da lugar a los nuevos métodos didácticos que destacamos seguidamente, en los que prima sobre todo la idea de comunicación:

- Enfoque comunicativo: modelo cuyo objetivo es hacer que el alumnado alcance un buen nivel de comunicación oral, prefiriendo siempre la fluidez sobre la precisión. Defiende el uso de actividades contextualizadas que ayuden a poner en práctica las cuatro habilidades lingüísticas: comprensión oral y escrita, y producción oral y escrita. No obstante, no da tanta importancia a la instrucción y considera que el aprendizaje de vocabulario se produce mayormente de manera natural, mediante la exposición a muestras comunicativas.
- Enfoque natural: Como en el caso anterior, en este método prima la comunicación oral. Sin embargo, en este método se cree que el aprendizaje de vocabulario puede potenciarse con la instrucción, haciendo que el estudiante se fije en la estructura de las palabras. Asimismo, se considera que el estudiante debe responsabilizarse de su conocimiento, por lo que es interesante proporcionarle estrategias para aprender vocabulario. (Morante, 2005: 22 - 23).

Tal y como hemos podido ver, esta evolución en la concepción del léxico provocó un gran cambio en la manera como pasó a enseñarse en el aula. Este cambio conllevó que se criticaran metodologías utilizadas anteriormente, tales como las listas de palabras creadas a partir de estudios de frecuencia y la presentación controlada de vocabulario. Los listados pasaron a verse como ineficaces porque, como señala Richards en 1974, no ofrecen exactamente los términos que un estudiante puede llegar a necesitar para comunicarse. Richards expone que normalmente las palabras más frecuentes suelen ser la que más carecen de información. Además, existe una gran diferencia entre las palabras más usadas en el lenguaje escrito y aquellas que usan en el oral.

En cuanto a la presentación controlada de léxico, vemos que esta práctica pasa a rechazarse totalmente porque se interpone en la progresión del estudiante y dificulta la mejora en la lengua. Recordemos que en esta segunda etapa el vocabulario se entiende al mismo nivel que otros elementos lingüísticos y, por lo tanto, no se consideran útiles actividades que puedan interponerse al proceso de adquisición. (Morante, 2005: 23-24).

Ante este cambio, como hemos anunciado en el enfoque natural, surge como novedad la toma de consciencia sobre la necesidad de enseñar técnicas al estudiante para que pueda adquirir por su cuenta nuevo vocabulario o para que sepa desenvolverse cuando no comprenda alguna palabra. De ahí que en esta etapa se centre la atención en proporcionar al alumnado estrategias para deducir significados o para enseñarle a comunicar la misma idea

a través de palabras generales o imprecisas. En relación al campo receptivo, se propone trabajar las destrezas de adivinar o inferir (Morante, 2005: 24-25).

### **2.1.2.3. Tercera etapa**

En esta tercera etapa, cuyo inicio puede establecerse a partir de los años 80, avanzan las concepciones y metodologías surgidas en los años anteriores. El interés por el léxico va al alza, y tanto su adquisición como su organización resultan de gran interés para los profesores y lingüistas. Por este motivo, el aprendizaje de vocabulario deja de entenderse como un ejercicio acumulativo, y pasa a verse como un proceso cognitivo complejo, sobre el cual recae el desarrollo del lexicón mental.

Teóricamente, gana peso el análisis del discurso, la lingüística del texto y la pragmática, hecho que provoca una concepción del vocabulario más amplia, alejada de la idea palabra-forma. Esta visión también conlleva una reinterpretación de la noción de significado. Este ya no se concibe como un elemento fijo ligado a la palabra, sino que más bien se encuentra unido al contexto y puede presentar variaciones. Asimismo, las teorías lingüísticas que anteriormente se basaban en la sintaxis pasan en este período a establecerse sobre una base léxica, tal y como propone el lingüista Noam Chomsky en 1995, exponiendo que el proceso de estructuras empieza en el lexicón, ya que son los elementos léxicos quienes acaban determinando el contenido de las expresiones lingüísticas. Bogaards también defiende esta idea afirmando que las reglas gramaticales y el léxico son dos elementos interdependientes, y que el lenguaje no está compuesto de estructuras fijas donde deben encajar piezas léxicas, sino de piezas léxicas que requieren estructuras lingüísticas específicas (Morante, 2005: 27-29).

A nivel didáctico, se siguen manteniendo las metodologías que comentamos en la segunda etapa. Sin embargo, como señala James Coady en 1997, surgen diversas técnicas de instrucción de vocabulario. Por un lado, destaca la noción del aprendizaje a través del contexto, defendida por aquellos que no consideraban totalmente necesario un enseñanza explícito. El contexto es una fuente inagotable de información y por lo tanto una herramienta indispensable para conocer nuevas unidades léxicas. Paralelamente, también se encuentra el aprendizaje a través de estrategias. Tal y como se inició en años anteriores, en este momento se sigue considerando interesante que el estudiante conozca técnicas que le permitan aumentar su vocabulario y enfrentarse a situaciones de incomprensión. Frente a estas dos visiones más alejadas de la instrucción directa, encontramos dos tendencias contrarias: aprendizaje mediante enseñanza explícita y el aprendizaje mediante actividades en el aula, dos tipologías que se caracterizan por una presencia importante del profesor como guía (Morante, 2005: 31-32).

A pesar de la presencia de los métodos didácticos ya conocidos en la segunda etapa, surge como novedad el Enfoque Léxico, que comprende algunas estrategias mencionadas anteriormente. Puesto que el presente trabajo se basa en esta metodología, se ha decidido dedicar todo el apartado siguiente a su presentación y explicación.

#### **2.1.2.4. El Enfoque Léxico**

*«When students travel, they don't carry grammar books, they carry dictionaries»*

Krashen (1987)

Como anunciábamos en el bloque anterior, nuestro estudio y posterior propuesta didáctica se asientan dentro del marco del Enfoque Léxico, una vertiente más del enfoque comunicativo, que considera el léxico como el elemento esencial de toda situación comunicativa. En este apartado nos encargaremos de describir esta corriente, sus características y, finalmente, el concepto de *colocación*.

##### **2.1.2.4.1. Descripción y características**

El Enfoque Léxico (EL) surge de la mano del lingüista británico Michel Lewis en 1993, después de que se produjera una evolución del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas. Hasta el momento estas dos tendencias se centraban en preparar a los aprendientes de lengua para determinadas funciones comunicativas, proporcionándoles las nociones lingüísticas que necesitaban para desenvolverse con éxito. Sin embargo, en ambas metodologías el componente léxico se mantenía en segundo plano, supeditado a la planificación del contenido gramatical y funcional.

Posteriormente, con el EL se despierta un mayor interés por las unidades léxicas y la enseñanza del léxico en el aprendizaje de lenguas extranjeras empieza a cobrar mayor importancia. Para Lewis, muchos de los problemas de comunicación no se deben a causas gramaticales, sino más bien a la falta de vocabulario (Romero, 2012: 10). Según el lingüista, la lengua es léxico gramaticalizado y no gramática lexicalizada; de ahí que en su libro *The Lexical Approach* exponga los siguientes principios<sup>7</sup>:

---

<sup>7</sup> Traducción propia de la introducción de *The Lexical Approach*, de Lewis.

- La dicotomía gramática y vocabulario es inválida; una gran parte de la lengua consiste en *chunks* o bloques prefabricados.
- Dentro de la enseñanza de lenguas, se debe concienciar al alumnado y desarrollar su habilidad para identificar *chunks* y usarlos.
- A pesar de que el modelo estructural se considera útil, el modelo léxico y metafórico deben recibir un estatus privilegiado.
- Las colocaciones se deben tener en cuenta como principio organizativo de los programas didácticos.
- La evidencia de la lingüística computacional y el análisis del discurso deben tenerse en cuenta en la organización del contenido y la secuencia del programa didáctico.
- La lengua se reconoce como un recurso personal, no como una idealización abstracta.
- Una producción que comunique con éxito va mucho más allá que una producción correcta y precisa.
- La metáfora central del lenguaje es una máquina holística –un organismo, no atomista.
- Se reconoce la primacía del discurso hablado por encima del escrito; la escritura se considera un recurso secundario, con una gramática radicalmente diferenciada de la lengua hablada.
- En la enseñanza de lenguas, son los elementos co-textuales, en vez de los situacionales del contexto, los que adquieren una importancia primaria.
- La competencia sociolingüística –el poder comunicativo– es la base, y no el producto, de la competencia gramatical.
- La gramática, como sistema estructural, está subordinado al léxico.
- El error gramatical se contempla como un aspecto intrínseco del proceso de aprendizaje.
- Se prioriza la gramática como una habilidad receptiva que incluye la percepción de la similitud y la diferencia.
- Se da un mayor énfasis a la gramática sub-oracional y supra-oracional, en detrimento de la gramática de la frase y del verbo.
- Se prioriza la tarea y el proceso por encima de los ejercicios y el resultado.
- Se da un estatus privilegiado a las habilidades receptivas, especialmente las auditivas.
- Se rechaza el paradigma Presentación – Práctica – Producción, a favor del paradigma Observación – Hipótesis – Experimentación.



Tras observar los fundamentos del EL, vemos que para Lewis el lenguaje representa un todo, un organismo en el que la distinción tradicionalista de gramática y vocabulario se difumina hasta tal punto que, para él, el componente más esencial de la lengua es la secuencia léxica, conocida en el EL como bloques prefabricados o *chunks* (*multi-word prefabricated chunks*).

Para el lingüista, el hablante no parte de cero al querer comunicar un mensaje; no se dedica a relacionar palabras sueltas mediante reglas gramaticales, sino que, más bien, recurre a estas combinaciones léxicas prefabricadas para crear su discurso. Desde esta perspectiva, se entiende que la enseñanza de una L2 debe, consecuentemente, potenciar la identificación de estos bloques por parte del estudiante, su interiorización y su reproducción.

En los siguientes puntos analizaremos con detalle las nociones de *idiomaticidad*, *chunk* o bloque prefabricado y *colocación*, puesto que es a partir de estos conceptos que confeccionaremos toda nuestra propuesta didáctica, dirigida a la reducción de errores por parte de estudiantes francófonos en las combinaciones españolas del tipo *verbo + proposición*.

#### **2.1.2.4.2. Idiomaticidad vs. principio de selección libre**

En visiones más tradicionalistas, la enseñanza de lenguas extranjeras gira en torno a la dicotomía gramática y léxico, la cual muy a menudo exalta las nociones gramaticales en detrimento de las léxicas, a las cuales se les suele ofrecer un estatus menos privilegiado o incluso subordinado. Esta concepción se critica fuertemente desde el EL, exponiendo que son las unidades léxicas las que dotan de significado al discurso del hablante y que, sin ellas, este no podría comunicar prácticamente nada.

De ahí que Lewis reafirme en el EL el principio de idiomaticidad, según el cual “el léxico de una lengua está conformado por un gran número de bloques semiconstruidos que el hablante tiene memorizados como un todo y que puede combinar al hablar” (Higuera, 2006b: 15). Una concepción que se opone totalmente al principio de selección libre u *open choice principle*, donde se defiende que “el léxico es un conjunto de palabras individuales que se pueden emplear con mucha libertad y que tan solo están limitadas por reglas gramaticales” (Higuera, 2006b: 15).

### 2.1.2.4.3. Consciencia léxica: *chunks* o bloques prefabricados

Lewis critica en *The Lexical Approach* la típica pregunta que hacen los profesores: “¿Hay alguna palabra que no entendáis?”. Esto es debido a que defender el principio de idiomática lleva consigo refutar la idea de que el vocabulario es únicamente palabras sueltas. Para el autor, lo que es realmente importante son las unidades léxicas, a las que él llama *chunks* o bloques prefabricados.

Con *chunks* o bloques prefabricados nos referimos a la combinación de términos que suele ocurrir de forma repetida en la lengua. Como ya vimos en apartados precedentes, en el lexicon mental los hablantes almacenan el léxico mediante relaciones semánticas, gráficas, etc. Que un aprendiente sepa una palabra no solo quiere decir que conozca el equivalente en su L1, sino que entienda, además de sus diferentes significados, con qué estructura debemos utilizarla, en qué registro, de qué otras palabras se combina, etc. En efecto, el uso de un término está directamente relacionado con los que elementos de los que se acompaña (Romero, 2012: 11).

Para el lingüista, existen cuatro bloques prefabricados: las palabras o ítems léxicos, las colocaciones y las expresiones fijas y semifijas. En los siguientes apartados conoceremos de cerca cada uno de ellos, deteniéndonos un poco más a comprender la noción de colocación, porque es justamente la que abarcaremos en esta propuesta didáctica.

#### 2.1.2.4.3.1. Palabras

Las palabras es el grupo más abundante y básico. A la vez, el menos interesante desde un punto de vista didáctico. Sin embargo, consideramos necesario comentar dos conceptos recogidos por Lewis: los ítems léxicos y las palabras deslexicalizadas.

Por un lado, definimos los ítems léxicos como expresiones formadas por más de una palabra que equivalen a un solo término y que, por lo tanto, no pueden variar ni de orden ni de forma. Vemos algunos de los ejemplos expuestos en Romero (2012): *en blanco y negro* y *de prisa y corriendo* no pueden variar de orden sin perder significado, de la misma manera que no podemos cambiar *sin* por *con* en la expresión *sin embargo*. Estas combinaciones son intocables y funcionan como un mismo conjunto, con un solo significado.

Por otro lado, encontramos las palabras deslexicalizadas, es decir, aquellas formas que tienen poco significado en la lengua por sí solas, como es el caso de la palabra *vez* o del grupo de verbos *poner*, *decir*, *hacer*, *dar*, *tener*, *dejar* etc. Todas ellas suelen acompañarse de otros términos o acostumbra a aparecer en expresiones idiomáticas que, a menudo, no pueden traducirse directamente a otras lenguas.

Por ejemplo, *dejar* en español puede utilizarse para diferentes acepciones, mientras que en francés esta palabra puede corresponder a los verbos *permettre*, *laisser* o *prêter*. En este caso vemos como preguntar a los alumnos si han entendido la palabra *dejar* no tiene demasiado sentido, ya que depende siempre del contexto, tal y como expone Lewis.

#### 2.1.2.4.3.2. Colocaciones

Este tipo de *chunks* o bloques prefabricados representa el punto central de la propuesta de Lewis, quien las define como combinaciones frecuentes de palabras, cuya presencia se debe al funcionamiento natural del lenguaje, es decir, al principio de idiomática. Para entender cómo funcionan, expondremos a continuación sus características.

En primer lugar, Lewis (1997) expone que las colocaciones son **idiomáticas**. Con eso quiere decir que responden a estructuras específicas y que, sobre todo, se usan para expresar ideas concretas. Por este motivo, a pesar de que un término coloque con otro, no significa que esta colocación deba repetirse para todos los casos. Que la expresión *un coche* combine con el verbo *conducir* no implica que siempre que digamos cómo nos transportamos tengamos que utilizar el verbo *conducir*. Asimismo, las colocaciones son **arbitrarias**, es decir, no siempre existe una razón que explique por qué una unidad léxica se acompaña de otra; por ejemplo, no podemos explicar a nuestros alumnos por qué en español decimos *dar un abrazo*, pero en francés *faire un câlin*. Ante esta última característica, el lingüista propone que los docentes ayuden a sus estudiantes a aceptar que las lenguas cuentan con este rasgo y que les animen a dejar de buscar respuestas a ciertos fenómenos.

Paralelamente, Lewis expone que las colocaciones son **mecanismos de estructuración del lenguaje**, ya que nos permiten tanto prever qué palabras aparecerán antes o después, como identificar qué vínculos se establecen con otras colocaciones. Como propone Romero (2012), las colocaciones *declarase un incendio forestal* y *movilizar medios técnicos*, por ejemplo, nos permiten intuir de qué se está hablando en el texto. En último lugar, Lewis también remarca que este tipo de bloque prefabricado **carece de reciprocidad**. Si pensamos en la palabra *tinto*, nos viene directamente a la cabeza la palabra *vino*; sin embargo, al revés esta conexión no tiene tanta fuerza, ya que *vino* también puede colocar con *blanco*, *rosado*, *de la casa*, *afrutado*, etc. Así vemos, por lo tanto, como las dos partes de una colocación no se atraen de la misma manera: la relación que une *tinto* con *vino* es mucho más fuerte que la de *vino* con *tinto*.

Tras observar de manera general las características de las colocaciones, pasaremos a conocer los diferentes tipos de colocaciones existentes. Son muchos los autores que han estudiado este tipo de bloques prefabricados y han aportado clasificaciones basándose en su naturaleza. Como que en este proyecto queremos analizar la transferencia negativa que se da en los conjuntos *verbo + preposición* producidos por estudiantes de origen francófono, hemos decidido basarnos en la propuesta por Koike en 2001, recogida en Higuera (2006a).

Esta clasificación introduce novedades respecto a las clasificaciones anteriores, por ejemplo, tiene en cuenta la tipología de colocaciones que nos interesan y, además, distingue entre colocaciones de unidades léxicas simples y colocaciones complejas. Podemos verla con detalle en las siguientes tablas.

	Tipos	Subtipos	Ejemplo
Colocaciones de unidades léxicas	A. Sustantivo + verbo	A1. Sustantivo (sujeto) + verbo	<i>Rumiar [la vaca]</i>
		A2. Verbo + sustantivo (c. directo)	<i>Contraer matrimonio</i>
		A3. Verbo + preposición+ sustantivo	<i>Andar con bromas</i>
	B. Sustantivo + adjetivo	B1. Atributivo	<i>Lluvia torrencial</i>
		B2. Predicativo	<i>La lucha fue encarnizada</i>
	C. Sustantivo + de + sustantivo		<i>Rebanada de pan</i>
	D. Verbo + adverbio		<i>Comer opíparamente</i>
	E. Adverbio + adjetivo/ participio		<i>Diametralmente opuesto</i>
F. Verbo + adjetivo		<i>Resultar ileso</i>	

Tabla 1. Clasificación propuesta por Koike (2001) extraída de Higuera (2006a)

	Tipos	Ejemplo
Colocaciones complejas	A. Verbo + locución nominal	<i>Dar el santo y seña</i>
	B. Locución verbal + sustantivo	<i>Llevar a cabo un proyecto</i>
	C. Sustantivo + locución adjetival	<i>Tener una salud de hierro</i>
	D. Verbo + locución adverbial	<i>Reírse a mandíbula batiente</i>
	E. Locución adverbial + adjetivo	<i>Fuerte como un roble</i>

Tabla 2. Clasificación propuesta por Koike (2001) extraída de Higuera (2006a)

Como vemos en la Tabla 1, Koike (2001) divide el tipo *sustantivo + verbo* en varios subtipos, entre los cuales se encuentra la combinación *verbo + preposición + sustantivo*. En nuestro caso, hemos querido ampliar esta colocación y no limitarla a sustantivos; por este motivo, otras formas como *verbo + preposición + verbo (infinitivo)* también se contemplan en nuestro proyecto y se presentan a nuestros alumnos.

### 2.1.2.4.3.2.1. Las colocaciones en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*

Antes de adentrarnos en las expresiones fijas y semifijas, nos gustaría analizar cómo se tratan las colocaciones del tipo *verbo + preposición* en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC). Recordemos que el PCIC se trata de una guía dirigida a entidades que se ocupan de la enseñanza del español para extranjeros, en la que se establecen los contenidos que se deben enseñar en cada nivel.

Si observamos el plan general de la obra, vemos como esta se divide por secciones: gramática, pronunciación y prosodia, ortografía, funciones, etc., y por niveles (A1/A2, B1/B2 y C1/C2). Concretamente, nuestra área de estudio se encuentra en el punto dedicado a la gramática, dentro del apartado *Verbo* y de los subapartados *Sintagma verbal – Complementos – Complemento preposicional regido*. Dependiendo del nivel, la información que se ofrece varía. Veamos a continuación que se dice en cada nivel de este tipo de colocaciones:

A1	A2
<p><b>12.2.1. Atributo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concordancia atributo-sujeto <i>Mis compañeras son alemanas.</i></li> <li>El atributo es un sustantivo <i>Mario es cocinero.</i></li> <li>El atributo es un adjetivo <i>El hijo de Marta es rubio.</i></li> </ul> <p><b>12.2.2. Objeto directo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>OD de persona sin preposición <i>Tengo dos hermanos.</i></li> <li>OD de cosa <i>No tengo teléfono.</i></li> <li>El OD es una proposición subordinada <i>Creo que Barcelona es una ciudad muy bonita.</i></li> </ul> <p><b>12.2.3. Objeto indirecto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Pronombre de OI de 1.ª persona de singular con <i>gustar</i> <i>Me gusta bailar.</i></li> </ul>	<p><b>12.2.1. Atributo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>El atributo es un participio <i>El tren está parado en la vía 2.</i></li> </ul> <p><b>12.2.2. Objeto directo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>OD de persona con preposición <i>a</i> <i>Hoy he visto a Almudena en el cine.</i></li> <li>Pronombres personales de OD: sustitución del OD referencial definido <i>Vi al ladrón. / Lo vi. / *Vi a él.</i></li> </ul> <p>[v. Gramática 7.1.2.]</p> <p><b>12.2.3. Objeto indirecto</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Anteposición de la preposición <i>a</i> <i>He escrito una postal a mis padres.</i></li> <li>Pronombres personales de OI</li> </ul> <p>[v. Gramática 7.1.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dativo de recepción o destino <i>Te doy los ejercicios a ti.</i></li> </ul> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.3.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Dativo de separación <i>Robaron la cartera a muchas personas.</i></li> <li>Dativo posesivo <i>Le rompieron las gafas a Ana. Me duele la cabeza. Me preparo el desayuno.</i></li> </ul> <p>[v. Tácticas y estrategias pragmáticas 1.3.3.]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Reduplicación del OI (regla general) con verbos como <i>interesar, encantar</i> <i>A mí me encanta comer fuera.</i></li> </ul> <p><b>12.2.4. Complementos circunstanciales</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Concurrencia de dos o más complementos circunstanciales <i>Ceno todos los sábados en un restaurante.</i></li> <li>Movilidad en la posición <i>Por la tarde tomo café con mi abuela. / Tomo café con mi abuela por la tarde.</i></li> </ul>

Imagen 1. Apartado *Complementos* del nivel A1 y A2

Como se ve en la Imagen 1, tanto en el nivel A1 como en el A2, no se menciona nada del complemento preposicional regido. Solo se comentan ligeramente los complementos circunstanciales de lugar y de tiempo. En cambio, en el nivel B1 (Imagen 2) sí que ya se empieza a hacer hincapié en los verbos con complemento preposicional, aunque solo a los de uso frecuente y seguidos de un pronombre o un SN: *hablar de él* y *pensar en problemas*. Paralelamente, también se señalan los casos en que el verbo se acompaña a la vez tanto de un complemento preposicional como de un objeto directo.

#### 12.2.5. Complemento preposicional regido

- Con verbos de uso frecuente seguidos de pronombre o de un SN  
*hablar de él, pensar en problemas*
- Doble complementación: OD + complemento preposicional  
*Me invitó a cenar.*

#### Imagen 2. Nivel B1

En cuanto al nivel B2, se tienen en cuenta otras combinaciones más allá del SN, por ejemplo, se comentan las formas constituidas por un infinitivo o una proposición subordinada. Asimismo, también se mencionan los cambios de significado que se dan cuando un mismo verbo se acompaña o no de preposición (*contar o contar con*), y se tratan separadamente construcciones más complejas como *darse cuenta* o *no reparar en*.

#### 12.2.5. Complemento preposicional regido

- Con verbos seguidos de infinitivo  
*decidirse a ir*
- El complemento es una proposición subordinada  
*contar con que vengas*
- Cambios de significado  
*contar / contar con*
- Construcciones que rigen preposición  
*darse cuenta de, no reparar en*

#### Imagen 3. Nivel B2

Por último, en los niveles avanzados del PCIC referentes a este tema se recomienda remarcar las alternancias que puedan generar confusiones en el alumnado. Por ejemplo, en el nivel C1, además de marcar que se deben enseñar los verbos pronominales que rigen preposición, también se pide que se comente al alumnado el hecho de que algunos verbos pueden ir acompañados de más de un tipo de preposición, lo que provoca cambios en el tipo de complemento verbal. Del mismo modo, en el nivel C2 se aconseja dar especial atención a las equivocaciones que pueden tener lugar en el OD.

#### 12.2.5. Complemento preposicional regido

- Alternancia libre entre OD y complemento regido con *de*  
*Cuida a Ana. / Cuida de Ana.*
- Verbos pronominales que rigen preposición  
*acordarse de / recordar, atreverse a / osar, burlarse de / burlar*

#### 12.2.5. Complemento preposicional regido

- Confusión con el OD  
*Contestó a nuestras preguntas. / Las contestó.  
Se refirió a nuestras preguntas / \*Se las refirió.*

Imagen 4. Nivel C1 y C2 (de izquierda a derecha)

Después de este análisis del trato que reciben las colocaciones del tipo *verbo + preposición* en el PCIC, vemos que su enseñanza solo empieza a recomendarse a partir del nivel B1. En este sentido, el PCIC se aleja de la visión de Lewis, en la que se aconseja que los estudiantes sean capaces de identificar *chunks* o bloques prefabricados desde niveles iniciales.

Ante este hecho, creemos que ya en los niveles A1 y A2 el alumnado se topa con bloques de palabras que concurren de manera frecuente, por ejemplo: *vivir en* o *ir a*. Por este motivo, consideramos útil que desde un inicio se ponga de manifiesto esta característica de la lengua y se promueva que los estudiantes interioricen estas formas de manera conjunta. Si bien es cierto que el PCIC es una muy buena guía para establecer qué contenidos deben tratarse en cada nivel, entendemos que el docente debe ser consciente del rasgo colocativo de la lengua, y ayudarse de él desde niveles tempranos para favorecer y facilitar el aprendizaje.

#### 2.1.2.4.3.3. Expresiones fijas y semifijas

El último *chunk* o *bloque prefabricado* del que habla Lewis son las expresiones fijas y semifijas. Este tipo abarca tanto las expresiones idiomáticas o modismos (*salirse con la suya, dormirse en los laureles*, etc.), como otras formas mucho más comunes en la lengua pero que no acostumbran a trabajarse tanto en clase, las expresiones del tipo *¡no me digas!* o *¡no hacía falta!* Este segundo tipo de combinaciones no pueden modificarse; por ejemplo, no es posible decir *¡no me digáis!* ni *¡sí hacía falta!*, ya que pierden totalmente el sentido y la función comunicativa que persiguen. (Romero, 2012: 20)

Lewis (1997) distingue diferentes tipos: las expresiones casi fijas, como *no es culpa mía/tuya/suya*, etc.; las frases orales con huecos, que pueden rellenarse libremente o con un elemento concreto (*¿podrías decirme..., por favor?* o *Hace una semana, un mes...que...*), y las estructuras propias de los registros escritos, como *Les agradecería que...*<sup>8</sup> Todas estas formas aparecen frecuentemente en la lengua de los hablantes nativos y los docentes deben intentar introducirlas en el aula y promover su uso por parte del alumnado.

<sup>8</sup>Los ejemplos se han extraído de la memoria de investigación de Beatriz Romero Dolz, de 2012.

Una buena manera de hacerlo es tal y como nos expone el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), contextualizándolas por funciones comunicativas y dividiéndolas por niveles:

## 5. Funciones

### Introducción

Inventario A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

1. Dar y pedir información A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
  - 1.1. Identificar A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
  - 1.2. Pedir información A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
    - 1.2.1. Proponiendo alternativas
    - 1.2.2. Expresando curiosidad
    - 1.2.3. Solicitando una explicación
    - 1.2.4. Con prudencia
  - 1.3. Dar información A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
    - 1.3.1. Corrigiendo otra información previa
    - 1.3.2. Señalando que el enunciado previo es improcedente
  - 1.4. Pedir confirmación A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
    - 1.4.1. Cuestionando la información
  - 1.5. Confirmar la información previa A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
  - 1.6. Describir A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
  - 1.7. Narrar A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
2. Expresar opiniones, actitudes y conocimientos A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
  - 2.1. Pedir opinión A1-A2 | B1-B2 | C1-C2
  - 2.2. Dar una opinión A1-A2 | B1-B2 | C1-C2

Imagen 5. Plan Curricular del Instituto Cervantes

## 2.2. La lengua materna en el aprendizaje de una lengua extranjera

### 2.2.1. Lenguas afines. El caso del francés y el español

Para este trabajo final de máster hemos decidido centrarnos en los estudiantes de E/LE de origen francófono, ya que queríamos comprobar si la cercanía entre el francés y el español les facilitaba o les dificultaba el aprendizaje. Por este motivo, nos hemos focalizado en las complicaciones que se derivan de tal cercanía, concretamente en las que se producen en los bloques formados por verbo seguido de preposición (también conocidos como los verbos con complemento de régimen verbal).

El español y el francés son dos lenguas afines, es decir, presentan similitudes destacables debido al hecho de que ambas son lenguas romances y comparten parentesco. Tal y como se expuso en la charla dirigida por Anna Doquin de Saint Preux<sup>9</sup> y titulada *El español y el francés, ¿lenguas hermanas? El análisis contrastivo como herramienta clave para la enseñanza de la lengua española a aprendientes francófonos* en el Encuentro Práctico de profesores de E/LE en París en 2012, el español y el francés comparten un gran número de características.

---

<sup>9</sup>Anna Doquin de Saint Preux es actualmente profesora y coordinadora del Doctorado en Lingüística Aplicada de la Universidad Antonio de Nebrija (Madrid).



Por ejemplo, ambas lenguas son fusionales<sup>10</sup>, siguen el orden básico de SVO, poseen dos posibilidades para el género y el número (masculino y femenino, singular y plural), los determinantes preceden al sustantivo, existen concordancias gramaticales de número y de género, y presentan un sistema de flexión verbal, entre otras. Todas estas semejanzas hacen que el paso de una lengua a otra no sea tan complejo como lo sería entre lenguas alejadas, como por ejemplo del chino al español o a la inversa.

Estas particularidades juntamente con el parecido léxico que a veces encontramos entre español y francés pueden hacer creer al estudiante que el aprendizaje del español se trata de un proceso sencillo<sup>11</sup>, en el que el alumno puede basarse en su propia lengua nativa para solucionar dudas lingüísticas que le puedan surgir hablando en la L2. Si bien este mecanismo, como más adelante veremos, puede ser útil en algunos casos, también puede comportar complicaciones, puesto que no siempre ambas lenguas coinciden. A veces la transferencia no se corresponde y se cometen errores. Así nos lo expone la filóloga Maria Vittoria Calvi en un artículo de 2004 publicado en el número 1 de la revista *redELE*, en el que analiza “las repercusiones que las afinidades interlingüísticas pueden tener sobre el aprendizaje de una lengua extranjera”, centrándose sobre todo en el caso del aprendizaje del español desde el italiano<sup>12</sup>.

*“Tanto la facilidad como las trampas debidas al estrecho parentesco lingüístico se han convertido en lugares comunes: el aprendizaje del español por parte de italianos (y viceversa) está visto como una tarea fácil o incluso innecesaria, puesto que en casos extremos se obtiene la comprensión recíproca hablando cada uno su propio idioma; pero cuando el contacto con la otra lengua es más prolongado, domina la sensación de “falsa amistad”.” ( Calvi, 2004: 1)*

Como comenta la filóloga, entre lenguas afines a menudo observamos como en estadios iniciales el aprendiente percibe el aprendizaje como una tarea simple, ya que sobre todo le llama la atención el gran número de similitudes existentes entre ambas lenguas. Sin embargo, a medida que avanza éste empieza a darse cuenta de que esta afinidad puede ser a la vez engañosa: puesto que no siempre las estructuras o el léxico de una lengua cooresponden directamente a los de la otra. De ahí que Calvi utilice el término de *amistad engañosa*, que puede aplicarse también a nuestro caso: en colocaciones de tipo *verbo + preposición* en las que el verbo se parece en español y francés, los estudiantes francófonos

---

<sup>10</sup>Una lengua fusional es aquella que tiende a “fusionar” varios significados en un mismo morfema y, por lo tanto, los afijos que se unen a la raíz no son claramente segmentables.

<sup>11</sup>Tal y como nos comenta la profesora del servicio de lenguas de la Universidad de Burdeos, Jeanne Edith Djessi Mongo, la mayoría de alumnos escoge el español porque lo considera una lengua fácil.

<sup>12</sup>A pesar de que sabemos que la similitud entre el italiano y el español es mayor que la existente entre el español y el francés, hemos querido citar a Calvi porque expone ciertas ideas que pueden ser aplicables a nuestro caso.

suelen utilizar estructuras propias del francés para expresarse en español. Vemos, por ejemplo, el caso del verbo *pensar* (utilizado en nuestro cuestionario como veremos más adelante), el cual algunos estudiantes tienden a acompañar con la preposición *a* y no *en* como es correcto.

En el siguiente apartado comentaremos con más detalle esta noción de transferencia e interferencia, interesándonos por el concepto de interlengua. De este modo, profundizaremos en las transmisiones que se producen entre una L1 y una L2, y llegaremos a hacernos una idea de lo que representa aprender una lengua que, además, guarda cierto parecido con tu lengua nativa.

### 2.2.2. Interlengua, transferencia e interferencia

Tal como avanzábamos anteriormente en este apartado nos centraremos en hablar del concepto *interlengua* y, consecuentemente, de las nociones *transferencia* e *interferencia*. Para ello, es necesario que nos concentremos inicialmente en la idea de error.

En el primer apartado del trabajo, hemos podido observar cómo la concepción del léxico ha ido variando a lo largo de los años. Del mismo modo, la percepción del error también ha ido evolucionando. Para llegar a entender a qué se refiere el lingüista Larry Selinker con el término *interlengua*, es necesario revisar cómo se ha concebido el error en la historia del aprendizaje de segundas lenguas.

Ya en la primera etapa veíamos como, mediante la influencia del enfoque conductista y la teoría estructuralista, el aprendizaje se entendía como un proceso de formación de hábitos, los cuales debían aprenderse a través de la imitación y de la repetición del input lingüístico de los hablantes nativos. En este periodo, se consideraba que los errores podían dar pie a hábitos incorrectos, por lo que se tenían que evitar a toda costa. El interés por encontrar una explicación teórica de los errores, así como el interés por prevenirlos, es lo que propició la aparición del modelo de Análisis Contrastivo (AC) (AA. VV., 2008).

Con este tipo de modelo, basado en una comparación a nivel fonológico, morfológico, sintáctico y léxico de la L1 del aprendiz y la L2 que desea aprenderse, se pretendía determinar las diferencias y similitudes entre estas dos lenguas y, así, señalar aquellas áreas que podían representar una dificultad al aprendiente. Normalmente, estos puntos conflictivos acostumbraban a ser aspectos lingüísticos no coincidentes en la L1 y la L2. Mediante este ejercicio, los conductistas creían poder llegar a predecir los problemas que los alumnos presentarían a lo largo de su aprendizaje; por lo que se basaban en este modelo para confeccionar material didáctico o basar sus técnicas de instrucción (Santos, 1993: 33).

En esta etapa, es importante entender que los errores de los estudiantes se percibían como una interferencia de los hábitos de la L1, y que esta divergencia de prácticas lingüísticas era la única razón que se contemplaba como causante de los errores cometidos por los estudiantes. Como a continuación veremos, esta línea de pensamiento cambia en etapas posteriores.

A finales de los años sesenta, surge una nueva corriente que contradice las ideas aceptadas hasta el momento: considera que no todos los errores pueden predecirse gracias al Análisis Contrastivo, y que los aprendientes de una L2 también cometen errores que no se deben a una interferencia con su L1. De esta tendencia nace el Análisis de Errores, un modelo que bebe de la teoría lingüística chomskiana, cognitiva y mentalista, expuesto principalmente por el lingüista S. Pit Corder (Baralo, 1999: 37).

Este nuevo modelo defendía que el Análisis Contrastivo era incompleto e inadecuado, ya que existían otras fuentes más allá de la L1 que podían inducir al error. De ahí que se pasara a utilizar una metodología diferente, dejando de lado las comparaciones lingüísticas previas y centrándose en los errores producidos por el estudiante por escrito u oralmente. El Análisis de Errores revaloriza el error; este deja de verse como algo negativo y pasa a verse con buenos ojos, ya que se convierte en una referencia para el profesor. Mediante el estudio de los errores cometidos por los alumnos, el docente puede observar el proceso de aprendizaje que se está llevando a cabo: en qué punto se encuentran los aprendientes, qué estrategias utilizan para aprender, qué áreas les son más difíciles, etc. (Santos, 1993: 76).

Como expone Coper, en esta tipología la atención se dirige al lenguaje del estudiante. Se observa que este posee un tipo de lengua propia, que no corresponde ni a su lengua nativa ni a la lengua que está aprendiendo; se trata de un sistema lingüístico que utiliza para comunicarse (satisfacer las exigencias comunicativas de cada determinada situación) y que contiene reglas de su L1, de la L2 y otras que son propiamente idiosincráticas. Es así como se empieza a reflexionar sobre la noción de interlengua, la cual será estudiada con más detalle por Selinker (Santos, 1993: 125).

Selinker expone en 1972 que la interlengua se caracteriza por ser un sistema lingüístico internamente estructurado, distinto de la L1 y de la L2 (lengua meta), que cambia y se configura a través de procesos internos, y que está constituido por etapas que se suceden (Santos, 1993: 128). Según el lingüista, el estudio de las producciones de los alumnos nos permite reconocer en qué estadio se encuentran, así como los factores internos o externos que contribuyen al aprendizaje. La Interlengua se relaciona con individuos y no con comunidades lingüísticas tal y como proponían análisis anteriores, ya que se relaciona intrínsecamente con cada alumno y varía de uno a otro (Rodrigues de Mesquita e Idalina, 2017: 160).

En relación con la Interlengua, encontramos tres conceptos que debemos tener en cuenta de cara a nuestro proyecto: la fosilización, la permeabilidad y la transferencia. En cuanto a la fosilización, se entiende como el hecho de mantener, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna en la interlengua. Paralelamente, la permeabilidad permite que las reglas de la L1 se introduzcan en el sistema interlingüístico del alumno, o que se produzcan sobregeneralizaciones de las reglas de la L2. Estos dos fenómenos son determinantes para el análisis de la interlengua del estudiante y se relacionan con otros procesos que los hacen más propicios, como por ejemplo: el proceso de transferencia lingüística (Santos, 1993: 133-134).

Como resultado de la influencia de la lengua nativa, algunas reglas o vocablos de la L1 se transfieren a la interlengua del estudiante, provocando en algunos casos una fosilización. Esta transferencia pueda ser positiva o negativa, dependiendo de si los elementos de la lengua nativa que interfieren facilitan o no el proceso de aprendizaje de la L2. Cuando esta interferencia lleva al estudiante a cometer un error diremos que es negativa, o también podremos hablar de interferencia (Santos, 1993: 140).

En este trabajo final de máster nos hemos querido centrar en la interlengua de un estudiante de español de origen francófono, y hemos comprobado que en las estructuras colocacionales del tipo *verbo + preposición* existe una tendencia a la interferencia y a la fosilización. Por este motivo, nuestro objetivo es confeccionar un conjunto de actividades que ayuden a este grupo de estudiantes a corregir las transferencias negativas de su L1 en este ámbito.

Sin embargo, tras haber estudiado la teoría plasmada anteriormente, entendemos que los errores no están únicamente condicionados por la L1, y que cada individuo responde a factores externos e internos particulares. Por lo tanto, nuestra propuesta didáctica pretende ayudar a solventar la transferencia negativa de la L1, comprendiendo que pueden darse otras transferencias diferentes, las cuales también podrían dar lugar a equivocaciones.

### **2.2.3. La interlengua de los estudiantes de E/LE francófonos**

En este apartado, comentaremos detalladamente las características generales de la interlengua de los aprendientes de español de origen francófono, dando más importancia al punto de las colocaciones, puesto que se trata del ámbito en el que se enmarca nuestro proyecto.

#### **2.2.3.1. Errores léxicos comunes de los estudiantes de E/LE francófonos**

Para conocer algunas de las características principales de la interlengua de los estudiantes de español de origen francófono, y teniendo en cuenta la falta de bibliografía<sup>13</sup> relacionada concretamente con esta cuestión, nos apoyaremos en la clasificación presentada por Marta Calix Piñero en su memoria de investigación, publicada en la Universidad de la Rioja en 2012, la cual lleva por nombre *Aprendizaje contrastivo del léxico para estudiantes francófonos*. En ella la autora recoge las principales áreas de la lengua en las que los estudiantes francófonos suelen presentar dificultades, a causa de la interferencia con su L1.

En los siguientes apartados exponemos los puntos que nos han parecido más determinantes y útiles, tanto para tener una noción general de la interlengua de este alumnado, como para idear la propuesta didáctica que resultará de este proyecto.

##### **2.2.3.1.1. Falsos amigos**

Una de las características principales de la interlengua de los estudiantes francófonos es la transferencia de vocablos de la L1 a la L2. Debido al parentesco entre ambas lenguas, muchas palabras del francés guardan similitud con las del español; sin embargo, no siempre esta similitud formal corresponde en cuanto a significado. Es entonces cuando hablamos de *falsos amigos*.

Los falsos amigos son palabras de dos lenguas diferentes que presentan semejanzas en la forma pero significados diferentes (Pérez, 2001: 378). Tal y como comenta Calix Piñero, entre el francés y el español existe un gran número de falsos amigos, como por ejemplo: *entender* (comprender en español) y *entendre* (oír en francés) o *débil* (contrario de fuerte en español) y *débile* (tonto en francés), los cuales pueden llegar a solventarse cuando el estudiante asimila que el significado de estos términos no es el mismo para las dos lenguas.

---

<sup>13</sup>Mientras que sí se encuentra mucha bibliografía en la que se expone la relación entre el español y el italiano o el portugués como lenguas afines, en el caso del francés, la información es más reducida. De ahí también nuestro interés, por averiguar más sobre el vínculo entre estas dos lenguas.

No obstante, la asimilación se complica cuando nos encontramos con el caso de los falsos amigos parciales. En este tipo no encontramos únicamente una semejanza formal, sino también de significado, aunque solo parcialmente (Pérez, 2001: 382). Lo vemos en el ejemplo que nos propone Pérez con la palabra *abonner* o *s'abonner* y su equivalente en español *abonar* o *abonarse*. Mientras que en francés *abonner* o *s'abonner* significa únicamente suscribirse, en español *abonar* o *abonarse* también pueden significar pagar y fertilizar.

Según el autor, esta diferencia puede provocar que el estudiante francófono restrinja el uso del término español *abonar* o *abonarse*, usándolo exclusivamente en el mismo sentido que lo usaría en su L1, es decir, solo para referirse a la acción de suscribirse a una revista, etc. Del mismo modo, podría darse la situación inversa, el alumno podría usar una palabra española en contextos incorrectos, creyendo que esta posee el mismo abanico de significados que su correspondiente francés, como es el caso de *place*, *plaza* en español. En francés, *place* puede usarse para referirse a una plaza, un sitio o una entrada para el cine, por ejemplo. En cambio, en español *plaza* no tiene tantas acepciones, por lo que frases como “¿Compro plazas para el cine?” o “Te he guardado una plaza a mi lado” son frases extrañas en nuestra lengua.

Como vemos, los falsos amigos (sobre todo parciales) pueden representar un problema para los aprendientes de español y se pueden encontrar muestras de ello en sus interlenguas. Por este motivo, tal como propone Calix Piñero debemos darles la importancia y atención que se merecen.

#### **2.2.3.1.2. Colocaciones**

Otro punto de la interlengua de los estudiantes de español francófonos se centra en las colocaciones, que como ya hemos comentado anteriormente, son combinaciones de palabras que acostumbran a repetirse en la lengua, las cuales pueden presentar la forma *sustantivo + preposición + sustantivo*, *sustantivo + adjetivo* o *verbo + preposición*, estructura sobre la cual hemos decidido plantear nuestro trabajo final de máster.

En su investigación, Calix Piñero subraya que cuando las estructuras de las colocaciones de la L1 y de la L2 difieren, los alumnos tienen tendencia a equivocarse confundiéndolas. ¿En qué subyacen tales divergencias? La autora recoge en su trabajo siete diferencias principales que pueden dar pie a una transferencia negativa del francés al español.

Por un lado, puede ocurrir que en francés o en español una idea se exprese con una colocación y, en cambio, en la otra lengua solo se utilice para ello un verbo: *faire la connaissance de quelqu'un* y *conocer a alguien*. Por otro lado, es posible que mientras en una lengua se use un tipo de colocativo, en la otra se use otro, como es el caso de *faire une promenade* y *dar un paseo*, en el que se utilizan verbos diferentes.

Otra divergencia que podemos encontrar en las colocaciones del español y del francés es la diferencia de número, a veces en una lengua la base es en plural y en otra, en singular: *faire les courses* (plural) y *hacer la compra* (singular). Del mismo modo, nos podemos encontrar delante de una diferencia sintáctica: por ejemplo, si analizamos las frases *J'ai peur du noir* y *Me da miedo la oscuridad*, en la primera diríamos que *le noir* es un complemento de régimen, y la *oscuridad* el sujeto. Por último, cuando la colocación está compuesta por una preposición puede ocurrir, o bien que el colocativo y la preposición sean diferentes entre lenguas, o bien que únicamente sea la preposición que cambie, como vemos en *aller en Espagne* e *ir a España* (Calix, 2012: 20).

Como hemos comentado en el inicio, nuestro proyecto se focaliza principalmente en las colocaciones *verbo + preposición*, por lo que hemos centrado nuestra atención en las transferencias negativas que se producen a causa del último tipo de divergencia expuesto: cuando las preposiciones de la colocación no coinciden. Sin embargo, como veremos en el apartado práctico también hemos añadido casos en los que se dan otras diferencias mencionadas más arriba, como por ejemplo cuando en la L1 y la L2 se utilizan distintas formas para expresar una idea.

Este rasgo de la interlengua de los alumnos francófonos, que tiende a mantenerse hasta niveles avanzados, puede no parecer un elemento demasiado problemático, puesto que, por lo general, no interfiere en el éxito comunicativo del estudiante. Aun así, hemos considerado oportuno crear una serie de ejercicios que puedan servir de ayuda para superar esta interferencia y naturalizar el discurso de nuestros estudiantes.

### **2.2.3.1.3. Otros**

En su memoria de investigación, Calix Piñero expone otros distintivos de la interlengua de los hablantes de español francófonos. Destacan, por ejemplo, la falta de equivalencia entre el francés y el español, la creación de palabras y los errores gráficos, morfológicos, etc.

A pesar de que el español y el francés comparten parentesco, se pueden encontrar términos de una lengua sin un equivalente directo en la otra, como sería el caso de los verbos *llevar* y *traer* del español, los cuales pueden traducirse al francés de múltiples formas que varían según el contexto: *apporter*, *amener*, *porter*, *emmener*, etc. Del mismo modo, esta falta de



equivalencia puede a veces empujar al alumno a realizar transferencias léxicas, es decir, crear nuevas palabras partiendo de la forma francesa (Calix, 2012: 21). Un término inventado que he podido escuchar yo misma de uno de mis alumnos es *la mayoría* para referirse a *la mayoría*. Muchas de las palabras francesas que acaban en *-é* se traducen al español con la terminación *-dad* (*securité – seguridad*). De ahí que el estudiante conjeturara que esa debía ser la traducción de la palabra *la majorité*.

Además de este tipo de equivocaciones, cabe decir que la interlengua de los estudiantes con francés como L1 también suele contar con errores gráficos, los cuales acercan las palabras españolas a la forma francesa (*education\**, *apprender\**, etc.), y con errores morfológicos en cuanto a género y concordancia. Por ejemplo, es común escuchar a un francés decir o escribir *el leche\** o *el sal\**.

En este apartado hemos mencionado los puntos más significativos de la interlengua de un estudiante de español de origen francófono. De este modo, hemos conocido de cerca qué errores podemos encontrar cuando trabajamos como docentes con un grupo con francés como L1, y hemos visto como el problema que presentábamos en nuestra introducción, las colocaciones del tipo *verbo + preposición*, representan una de las dificultades prototípicas de nuestros estudiantes. Para conocer el grado de complicación que esta forma implica, se ha llevado a cabo un cuestionario real a estudiantes franceses de español, el cual podremos revisar con más detalle en los próximos apartados.

### **3. Marco práctico**

#### **3.1. El caso de los estudiantes de español de la Universidad Bordeaux-Montaigne**

Para realizar una propuesta didáctica que sea útil, se ha decidido analizar cualitativa y cuantitativamente el grado de incidencia de los errores colocacionales *verbo + preposición* en estudiantes de E/LE francófonos. Para ello, se ha creado un cuestionario online y se ha puesto a disposición de los estudiantes del servicio de lenguas de la universidad de Burdeos (Université Bordeaux-Montaigne). A continuación, comentamos con más detalle las características del grupo de estudiantes evaluado, la estructura del cuestionario y, finalmente, los resultados y las conclusiones a los cuales se ha llegado.

##### **3.1.1. Presentación**

Tal y como se ha comentado anteriormente, los encuestados estudian español en el servicio de lenguas (Centre de Langues Bordeaux-Montaigne)<sup>14</sup> de la Université Bordeaux-Montaigne y se encuentran en los niveles intermedios B1 y B2. La mayoría de ellos cursa estudios universitarios pertenecientes a diferentes ámbitos o especialidades, tales como historia, comunicación, agronomía, etc., y escoge aprender español porque la universidad les exige tener una lengua extranjera en su currículum.

Por otro lado, entre los encuestados también se encuentran alumnos no matriculados en la universidad, los cuales siguen el curso por razones personales y laborales. Según nos ha comentado su profesora, Jeanne Edith Djessi Mongo, tanto los universitarios como los inscritos por título libre normalmente no acostumbran a estar en contacto con la lengua española en su día a día.

En total, 20 aprendientes de español han respondido al cuestionario. Un ejercicio que nos permitirá conocer cuán habitual es el tipo de errores sobre los que nos especificamos y con qué tipos de verbos suelen ocurrir con más frecuencia en niveles intermedios.

---

<sup>14</sup> Podemos conocer más información sobre el centro de lenguas en el siguiente enlace:  
<http://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/formations/cours-du-soir-et-certifications-en-langues/csl.html>

### 3.1.2. Cuestionario aplicado

Como ya se ha indicado anteriormente, el objetivo de este cuestionario es confirmar si los verbos españoles seguidos de preposición constituyen verdaderamente un problema para los estudiantes de E/LE francófonos y, a la vez, si este hecho es debido principalmente a la influencia del francés. Para ello, se ha optado por crear un test que ponga a prueba los conocimientos de los estudiantes y que nos permita ver si estos son conscientes, por un lado, de la influencia de su lengua nativa en el proceso de aprendizaje y, por otro, de las complicaciones que se derivan de estudiar lenguas afines a su lengua materna. Para observar si estos errores tienden a persistir y fosilizarse, nos hemos decantado por los grupos de nivel intermedio, es decir los del nivel B (B1 y B2), como se ha comentado en el apartado anterior.

El cuestionario<sup>15</sup> enviado a los estudiantes de Burdeos se ha confeccionado a través de Survio, una página web que permite crear encuestas de manera sencilla, a las cuales se puede acceder desde cualquier dispositivo mediante un enlace. En cuanto a la estructura, la prueba consta de veinte preguntas (una pregunta por página). Para comprobar el peso del francés a lo largo del test aparecen expresamente formas verbales cuyas preposiciones presentan diferencias respecto del español. En la siguiente tabla vemos las formas escogidas y su equivalente francófono.

---

<sup>15</sup>Para ver el cuestionario original se puede acceder al siguiente enlace:  
<https://www.surveio.com/survey/d/U3J2B3I3S8D9N3Z6K?preview=1>

ESPAÑOL	FRANCÉS
pensar <b>en</b> algo o alguien	penser <b>à</b> quelque chose ou <b>à</b> quelqu'un
ir <b>a</b> un país o una ciudad	aller <b>à</b> + ville / aller <b>en</b> + pays
mudarse <b>a</b> un lugar	emménager <b>à</b> / déménager <b>de</b> [...] <b>à</b> [...]
vivir <b>en</b>	habiter <b>à</b> + ville / habiter <b>en</b> + pays
no servir <b>de</b> nada	ne servir <b>à</b> rien
meter algo <b>en</b> algún sitio	mettre quelque chose <b>dans</b> une autre
contar <b>con</b> algo o alguien	compter <b>sur</b> quelque chose ou quelqu'un
entrar <b>en</b> algún sitio	entrer <b>dans</b> un lieu
soñar <b>con</b> algo o con alguien	rêver <b>de</b> quelque chose ou quelqu'un
disfrazarse <b>de</b>	se déguiser <b>en</b>
participar <b>en</b> algo	participer <b>à</b> quelque chose
acercarse <b>a</b> algo o alguien	se rapprocher <b>de</b> quelque chose ou quelqu'un
interesarse <b>por</b> algo o alguien	s'intéresser <b>à</b> quelque chose ou quelqu'un
convertirse <b>en</b> algo o alguien	devenir quelqu'un / se transformer <b>en</b> quelque chose o quelqu'un
entender <b>de</b> algo	connaître très bien quelque chose
fiarse <b>de</b> alguien	se fier <b>à</b> / faire confiance <b>à</b> quelqu'un
amenazar <b>con</b> algo	menacer <b>de</b> quelque chose
negarse <b>a</b> algo o <b>a</b> hacer algo	refuser quelque chose ou <b>de</b> faire quelque chose
preocuparse <b>por</b> algo o alguien	se préoccuper <b>de</b> quelque chose ou quelqu'un
apoyarse <b>en</b> algo o alguien	s'appuyer <b>sur</b> quelque chose ou quelqu'un
aficionarse <b>a</b> algo	se passionner <b>pour</b> quelque chose
nacer <b>en</b> un lugar	être né <b>à</b> + ville / être né <b>en</b> + pays
confiar <b>en</b> alguien	faire confiance <b>à</b> quelqu'un

Tabla 3. Colocaciones utilizadas en el cuestionario

En concreto, encontramos preguntas de cuatro tipos distintos. Por ejemplo, el test empieza con preguntas de respuesta múltiple en las que el estudiante tiene que completar oraciones escogiendo la preposición correcta. Vemos un ejemplo en la Imagen 6.



Imagen 6. Primer tipo de pregunta

En la imagen anterior vemos como entre las respuestas posibles se encuentra la opción *pensar a*, la cual podría confundir al estudiante por su similitud con la forma francesa *penser à*. Esta característica se repite en todas las veinte preguntas y nos ayudará a observar si realmente se tiende a escoger por influencia de la L1. También, nos confirmará si la afinidad entre ambas lenguas (términos parecidos) puede comportar que el estudiante se relaje y crea que hay más similitudes de las que realmente existen.

Otro tipo de ejercicio que vemos en la encuesta es el que encontramos en la Imagen 7. Segundo tipo de pr 7.

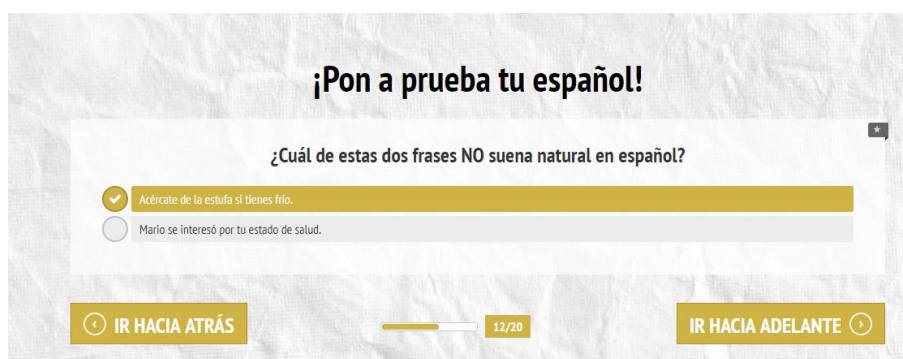


Imagen 7. Segundo tipo de pregunta

En este caso, se ha optado por pedir al estudiante que reconozca cuál es la frase en español más natural. Como se ve en la imagen, una presenta un error de preposición *acércate de* y la otra una fórmula correcta *se interesó por*. Así observamos si el alumno ha logrado desnaturalizar algunas construcciones posibles en su lengua, pero incorrectas en español, como por ejemplo la combinación *se rapprocher de* (*acercarse a*). Como en el ejercicio anterior, en este solo hay una respuesta correcta.

Seguidamente, encontramos un tipo de pregunta más directa pero siempre contextualizada. Ahora, el objetivo es encontrar el verbo y el complemento que se adecuan a la preposición que se da en las instrucciones. De nuevo se busca distraer al alumno con ejemplos similares a su lengua y con ejercicios variados. En la Imagen 8, vemos un ejemplo de este penúltimo tipo.

¡Pon a prueba tu español!

¿Cuál de los siguientes verbos PUEDE ir seguido de la preposición "en"?

Preocuparse \_\_ el resultado del examen

Soñar \_\_ un buen trabajo

Apoyarse \_\_ la pared

IR HACIA ATRÁS 16/20 IR HACIA ADELANTE

Imagen 8. Tercer tipo de pregunta

Como se puede observar, se ha intentado contextualizar todos los ejercicios. Consideramos determinante que el cuestionario contenga muestras verosímiles, frases que el estudiante pueda haber elaborado o escuchado anteriormente, puesto que de este modo le será más fácil conocer qué preposición es la adecuada a pesar de los elementos distractores.

Por último, como muestra la imagen 9 el test finaliza con una pregunta pensada para motivar la reflexión del estudiante. Se pregunta directamente al encuestado sobre qué considera que le ha sido de más ayuda a la hora de responder a las diferentes cuestiones: los conocimientos aprendidos en clase, su lengua materna o su intuición. De esta manera, se espera conocer la posición del estudiante, si reconoce haber trabajado estos aspectos en el aula y se siente satisfecho de sus conocimientos lingüísticos, o bien si no los ha trabajado suficiente o de manera adecuada y debe apoyarse en otros elementos como su lengua materna. Se considera que el alumnado que decante su respuesta a la intuición y cometa errores por similitud con su lengua materna, no será totalmente consciente de la afinidad engañosa existente entre el español y el francés.



Imagen 9. Cuarto y último tipo de prueba

A través de este ejercicio de análisis se espera conocer de cerca este tipo de errores para seguidamente plantear una propuesta didáctica que sepa abarcar adecuadamente el tema y pueda ser de ayuda para nuestro grupo de estudiantes. En el siguiente apartado, presentamos los resultados y las conclusiones extraídas del cuestionario, sobre las cuales se asentarán las bases de nuestras actividades.

### 3.1.3. Análisis de los resultados y conclusiones

En este apartado, se presentan tanto los resultados obtenidos en nuestro cuestionario digital, como las conclusiones a las cuales se ha podido llegar una vez estos han sido analizados. Para ello, empezamos interpretando las respuestas recopiladas pregunta por pregunta y, seguidamente, pasamos a comentar las reflexiones extraídas de dicha interpretación.

Para adentrarnos en la exposición de los resultados, empezamos comentando el primer modelo de pregunta, el cual pide al alumno que rellene huecos con la preposición correcta. Tal y como hemos comentado en apartados anteriores, las preposiciones pertenecen a conjuntos *verbo + preposición* supuestamente dificultosos para el estudiante francófono, ya que poseen similitudes con sus equivalentes franceses, pero al mismo tiempo abarcan diferencias importantes (a menudo el verbo es parecido pero la preposición varía). Esto nos permite observar hasta qué punto este tipo de construcciones son un problema para nuestros aprendices y merecen una atención especial por parte del profesorado de E/LE.

A lo largo de esta tipología de ejercicio se han usado los 11 conjuntos españoles siguientes, uno por pregunta: *pensar en, ir a, mudarse a, vivir en, servir de, meter en, contar con, entrar en, soñar con, disfrazarse de y confiar en*. De las 11 preguntas realizadas, se han contestado más de la mitad correctamente, concretamente aquellas que corresponden a los conjuntos *pensar en, ir a, servir de, meter en, entrar en y confiar en*. Como vemos, se trata de formas que empiezan a aprenderse en niveles relativamente iniciales, sobre todo, las formas *ir a, entrar en, meter en, etc.*, en las cuales se ve como la mayoría de alumnos han

apostado por la preposición correcta, hecho que nos hace pensar que podrían sentirse ya muy familiarizados con ellas. Sin embargo consideramos interesante mostrar todas las puntuaciones obtenidas en cada pregunta (positivas y negativas), puesto que las respuestas erróneas también pueden ser significativas para nuestro análisis.

<b>PENSAR</b>	A	<b>EN</b>	CON	DE
	6	8	3	3
<b>IR</b>	<b>A</b>	EN	<b>POR</b>	DE
	13	7	0	0
<b>MUDARSE</b>	A	<b>EN</b>	<b>POR</b>	DE
	5	11	3	1
<b>VIVIR*</b>	A	EN	<b>POR</b>	DE
	1	8	10	1
<b>SERVIR</b>	A	CON	<b>POR</b>	<b>DE</b>
	5	1	5	9
<b>METER</b>	AL	<b>EN EL</b>	<b>POR EL</b>	DEL
	0	19	0	1
<b>CONTAR</b>	A	CON	<b>SOBRE</b>	DE
	7	5	7	1
<b>ENTRAR</b>	AL	<b>EN EL</b>	<b>POR EL</b>	HACIA EL
	4	14	2	0
<b>SOÑAR</b>	EN / EN	CON / A	<b>POR / EN</b>	<b>DE / A</b>
	3	4	4	9
<b>DISFRAZARSE</b>	A	<b>EN</b>	<b>POR</b>	DE
	2	9	3	6
<b>CONFIAR</b>	A	<b>EN</b>	<b>SOBRE</b>	DE
	4	9	6	1 <sup>16</sup>

Tabla 4. Puntuaciones obtenidas en el primer modelo de pregunta

<sup>16</sup>En la tabla se han marcado los aciertos en color verde y los fallos en rojo.



Si nos seguimos fijando en las preguntas acertadas de esta primera tipología, observamos que la mayoría de encuestados que no se han decantado por la preposiciones correctas, lo han hecho por otras que tienden a parecerse al conjunto *verbo + preposición* existente en francés. Podemos ver claramente este hecho en los bloques de los verbos *pensar*, *ir* y *confiar*. Los estudiantes han sabido contestar correctamente, pero aquellos que se han equivocado han propuesto calcos de la lengua francesa: *pensar a*, del francés, *penser à*, *ir en*, del francés, *aller en* y, finalmente, *confiar à*, del francés, *faire confiance à*.

Este mecanismo se evidencia todavía más en las respuestas erróneas, donde los estudiantes tienden a proponer construcciones del tipo *contar sobre*, *soñar de* o *disfrazarse en*, las cuales se asemejan al *compter sur*, *rêver de* o *se déguiser en* del francés.

Nos gustaría destacar el caso del verbo *vivir* (señalado en el recuadro con un asterisco \*). El ejercicio estaba pensado con la idea de que *vivir en* fuera la respuesta correcta, pero tras ver que una gran parte de encuestados optaba por la opción *vivir + por*, se ha decidido considerarla correcta, ya que es cierto que la preposición *por* puede acompañar *vivir* para referirse a un lugar general, sin especificar: *Vivo por el centro*. Esta acepción no se tuvo en cuenta en el momento de crear el cuestionario. No obstante, cabe mencionar que, después de *por*, la segunda respuesta más marcada es *vivir en*, y no *vivir a*. Al contrario de lo que se esperaba, la opción *vivir a* casi no ha sido marcada, hecho que nos hace pensar de nuevo en una familiarización con el conjunto *por* por parte de los aprendices.

En cuanto al segundo tipo de pregunta, en el que se pedía a los estudiantes que, entre dos frases, eligieran la que les pareciera menos natural, vemos que se han obtenido unos resultados similares al primer tipo. En este caso, de cuatro preguntas se han respondido correctamente dos, la pregunta número 1 y la 4. Podemos analizar los resultados con más detalle en la siguiente tabla:

Pregunta	NO SUENA NATURAL
Nº1	pensar a (13) / participar en (7)
Nº2	interesarse por (11) / acercarse de (9)
Nº3	entender de (13) / convertirse a (7)
Nº4	amenazar de (11) / fiarse de (9)

Tabla 5. Puntuaciones obtenidas en el segundo modelo de pregunta

Como observamos en la imagen, para este segundo modelo de pregunta se han escogido conjuntos de nivel más avanzado tales como: *participar en*, *acercarse a*, *convertirse en*, etc. y se ha mantenido *pensar en*. En el primer tipo de pregunta, ya confirmamos que la mayoría de alumnos reconocía la combinación *pensar + en* como natural; sin embargo, como seguimos viendo, aún hay algunos que han optado por marcar como incorrecto el conjunto *participar + en* y considerar natural la fórmula *pensar a*, lo que nos hace deducir que quizás aún existen alumnos que siguen teniendo dudas en relación al uso de la preposición *a* o *en* detrás del verbo *pensar*. Otro ejemplo interesante a destacar es el caso del bloque *amenazar de* y *fiarse de*. Si bien es cierto que más alumnos han percibido como poco natural la fórmula *amenazar de*, un importante número de alumnos se han decantado por *fiarse de*. Del mismo modo, los conjuntos *interesarse por* y *entender de* también suponen una dificultad para nuestros estudiantes tal y como confirmamos en la Tabla 5. Por lo tanto, vemos como estos bloques formados por verbos de nivel más avanzado parecen causar confusión en nuestros encuestados.

En cuanto al tercer tipo de pregunta, donde aparecen distintos verbos a la vez y se pide que se escoja qué verbo puede acompañar *a* o *en*, confirmamos que nuestros estudiantes no se sienten totalmente seguros a la hora de relacionar verbos con preposiciones, sobre todo, cuando deben escoger entre varias opciones. En este punto, se puede ver que la presencia de tres posibles combinaciones hace que, en algunos casos, los encuestados se despisten y escojan respuestas como *vivir a Colombia*, en vez de decantarse por *aficionarse al yoga*. En los *Anexos*, podemos ver las gráficas donde se muestra con más detalle la confusión de nuestros estudiantes.

20 Para responder a las preguntas me he ayudado de...		
# ▲	Respuesta	Importancia
●	Los conocimientos aprendidos en clase	2,4
●	Mi lengua materna	1,3
●	Mi intuición	2,4

Imagen 10. Resultados de la última pregunta

En último lugar, nos fijamos en los resultados obtenidos en el cuarto y último formato de pregunta. En este punto pedimos a nuestros alumnos que reflexionaran sobre qué les había ayudado a contestar el cuestionario: los conocimientos aprendidos en clase, su intuición o directamente su lengua materna. Esto nos debería permitir conocer si en el curso de español se ha dado a este tema conflictivo la importancia que merece (o si se ha tratado de una manera efectiva) y si los estudiantes son conscientes de las dificultades que acompañan el aprendizaje de una lengua afín a nuestra lengua nativa. Como vemos en la siguiente imagen, los resultados son significativos.

La mayoría de los alumnos encuestados consideran que se han ayudado principalmente de los conocimientos aprendidos en clase y de su intuición, mientras que su lengua materna ocupa el último puesto. Concretamente, ningún de ellos la ha considerado como primer recurso para contestar.

Tras haber analizado con detalle los resultados recogidos a lo largo de nuestro cuestionario digital, podemos llegar a las siguientes conclusiones. Por un lado, vemos como nuestros estudiantes francófonos reconocen, por lo general, los bloques *verbo + preposición* conformados por verbos de nivel inicial tales como *ir, vivir, meter, pensar*, etc. Sin embargo, y a pesar de esta consideración, no podemos afirmar que exista un dominio total, puesto que para algunos alumnos estas formas siguen causando confusión.

Por otro lado, vemos que en el caso de los verbos de nivel más avanzado, como los que encontramos en el segundo modelo de pregunta, los estudiantes muestran de forma más notable cierta dificultad y confusión. Se apoyan en las construcciones francesas para contestar y tienden a naturalizar combinaciones que no son propias del español pero sí de su lengua nativa. Esto nos hace ver que realmente se trata de un tema complejo, al cual se debería prestar especial dedicación, ya que a pesar de no ser uno de los pilares imprescindibles para que se dé una buena comunicación, el hecho de utilizar una preposición errónea puede entorpecer el discurso y generar desconcierto en el interlocutor.

Asimismo, el cuestionario nos permite reflexionar sobre si el método utilizado en el aula para tratar este tema ha sido el más adecuado o no. Como se ve en la última pregunta, muchos estudiantes dicen haberse basado en los contenidos aprendidos en clase y en su intuición para contestar. ¿La metodología usada ha sido suficiente y a la vez efectiva? ¿Cuándo se refieren a su intuición, podría estar ésta al mismo tiempo influenciada por su lengua materna sin que ellos fueran conscientes?

Por un lado, los resultados confirman que este aspecto lingüístico ocasiona dudas entre nuestros estudiantes y, por otro, vemos que estos acostumbran a apoyarse en su lengua materna para solucionarlas. Teniendo en cuenta los resultados, el hecho de que la lengua materna no haya sido el recurso más escogido entre los encuestados nos hace pensar en que quizás no son del todo conscientes de la ambigüedad que se genera cuando se aprende una lengua similar a la propia.

Ante estas conclusiones, consideramos que sería necesario crear una propuesta didáctica que ayudara a los estudiantes con este concepto y naturalizara su discurso en español. Para ello, creemos que también es vital estimular la consciencia de nuestro alumnado para que sean capaces de reflexionar sobre las similitudes y diferencias entre la lengua española y su lengua nativa. Por este motivo, nuestra propuesta, la cual trabajará varias destrezas, se basará en la idea de concienciación, práctica y producción final, utilizando materiales significativos e interesantes, que promuevan esta concepción y sepan atraer la atención de los aprendientes hacia este aspecto lingüístico concreto.

### **3.2. Propuesta didáctica**

Dedicaremos este último punto del marco práctico a presentar la propuesta didáctica que hemos ideado para ayudar a los estudiantes francófonos con las colocaciones del tipo *verbo + preposición*, sobre todo aquellas que puedan dar más pie a confusiones como *ir a, vivir en, pensar en*, etc.

#### **3.2.1. Presentación y contextualización**

Nuestra propuesta didáctica, pensada para estudiantes universitarios de origen francófono, consta de 5 actividades generales que giran en torno al tema de vivir en el extranjero y participar en el programa Erasmus. Cada actividad está conformada por subactividades, las cuales siguen el orden siguiente: contextualización, presentación del input, práctica y producción final (basado en el paradigma de Lewis: observación, hipótesis y experimentación). A través de todas ellas el alumno se adentra en la temática de la unidad y se prepara para desenvolverse en una tarea final que, al mismo tiempo, le puede servir para una futura situación real.

Tal y como se comentará en los siguientes puntos, se ha buscado que la propuesta fuera significativa para los estudiantes: que les pareciera suficiente interesante para hablar y dar su opinión y que a la vez les sirviera en su vida real como hablantes de español. Para confeccionar una unidad sencilla y atractiva, nos hemos decantado por ejercicios en los que se diera pie a la interacción y la reflexión conjunta. Además, se ha usado un tono informal, para que pudieran sentirse relajados.

Por último, todo el contenido trata de reproducir situaciones comunicativas verídicas. Por este motivo, se ha incorporado en la *Actividad 4* una grabación que finge ser un audio de Whatsapp y utiliza un lenguaje desenfadado, imitando la forma de hablar de una joven española.

#### **3.2.2. Grupo meta y justificación**

Antes de confeccionar la propuesta didáctica se analizó un caso real: se pasó un cuestionario en línea a estudiantes de español de origen francófono en el que se les pedía que respondieran a varias preguntas sobre el tipo de colocación que nos interesaba, la colocación *verbo + preposición*. Al analizar los resultados, vimos que este tipo de estructura generaba confusión entre el alumnado, por lo que entendimos que era necesario crear material que hiciera hincapié en este aspecto lingüístico y les sirviera de refuerzo.

Puesto que se trataba de un elemento concreto, decidimos investigar cuáles eran las combinaciones que provocaban más confusión. Después de analizar varios blogs francófonos de lengua española, recogimos las más conflictivas y pensamos un tema interesante para nuestro grupo meta, que nos permitiera trabajarlas de manera significativa, combinándolas con otros elementos de la lengua. Nuestra idea no era dedicar toda la unidad a este aspecto, sino crear un tipo de práctica que integrara varios componentes de la lengua mientras se hace especial atención a este tipo de estructuras.

Es así como acabamos ideando una propuesta dirigida al colectivo universitario francófono (apta para grupos grandes y reducidos), que trata sobre el hecho de vivir en el extranjero, y que puede ser utilizada, por ejemplo, como complemento de otras prácticas (vemos que se puede revisar el pasado mientras se practican estas colocaciones) o bien como guía para crear material didáctico que potencie el estudio de este tipo de colocaciones mientras se trabajan otras cuestiones.

Nuestra propuesta didáctica surge como respuesta de una situación real y busca ayudar a un perfil de estudiante concreto, poniendo de manifiesto las interferencias que se generan cuando se aproximan dos lenguas romance.

### **3.2.3. Metodología, estructuración y objetivos**

En este punto del proyecto haremos un repaso de cada actividad. Comentaremos cómo están estructuradas, cómo funcionan y qué objetivos generales y específicos persiguen.

Por lo general, la propuesta, que está compuesta por 5 actividades principales, responde a una metodología comunicativa, así que ofrece muchas oportunidades para que los estudiantes interactúen mientras practican las colocaciones del tipo *verbo + preposición*. Se ha intentado que la práctica fuera lo más real posible y que las colocaciones se integraran de forma natural en el discurso de la unidad. Los estudiantes son conscientes de aquello que practican, pero pueden ir más allá y revisar los tiempos de pasado, las formas para expresar consejos, etc.

Todas las actividades que se desglosan a continuación están ordenadas siguiendo las pautas contextualización, concienciación, práctica y producción, y pueden llevarse a cabo en tres sesiones de una hora cada una. Sin embargo, y si el docente lo prefiere también puede extraer los ejercicios que más le interesen para combinarlos con otras prácticas. Nuestro objetivo con esta propuesta didáctica no es crear únicamente un dossier dirigido al aprendizaje de estas colocaciones conflictivas, sino también mostrar cómo se puede enseñar una lengua aún haciendo énfasis en los aspectos lingüísticos que suelen ser propicios a interferencias.

### Actividad 1: ¿Vivir en el extranjero?

Para empezar, nos centraremos en la primera actividad, la cual lleva por nombre *¿Vivir en el extranjero?* y se compone de 3 subactividades. Esta primera parte de la propuesta pretende acercar al alumnado al tema que vamos a tratar al largo de las sesiones: vivir en el extranjero y el programa Erasmus. Queremos que esta contextualización sea relajada y pueda llamar su atención. De ahí que empecemos, la primera subactividad, haciéndole preguntas sobre sus experiencias en el extranjero, su conocimiento sobre el programa Erasmus y su interés por participar en él. Aconsejamos comentar estas cuestiones con todo el grupo clase para empezar.

Seguidamente, la contextualización continúa con el vídeo de la *youtuber* Elisabeth Richardson sobre su estancia de un año en Barcelona, el cual puede visualizarse mediante un reproductor. El vídeo consta de imágenes y música, por lo que se convierte en una práctica deductiva, a través de la cual los estudiantes deben imaginar cómo fue la experiencia de Elisabeth y responder a las preguntas. En este caso, se recomienda organizar la clase en pequeños grupos, que pueden ir de 2 personas hasta 4, y proponer que comenten el vídeo entre ellos. Mientras tanto, el profesor puede ir escuchando sus conversaciones e intervenir aportando ideas si lo ve conveniente. Posteriormente, podemos poner en común las ideas presentadas por los alumnos.

Para cerrar la primera etapa de esta unidad acabamos con la subactividad C. En esta, se mantiene el estilo comunicativo de las anteriores, aunque esta vez sí que pedimos que se trabaje en grupos pequeños, ya que el ejercicio dará más de sí y será más interesante. Ahora pedimos a los estudiantes que escojan o inventen (si no está en la lista) el *hashtag* que defina mejor lo que significa para ellos irse a vivir fuera.

Este ejercicio busca que el estudiante se acerque al tema de nuestra unidad y que al mismo tiempo aumente su vocabulario poniendo en práctica sus habilidades argumentativas y de síntesis. Una vez cada aprendiente ha hablado de su elección, el profesor puede hacer un repaso de todos los *hashtag* y, si quiere, puede anotarlos en la pizarra o pedir que los anoten.

## Actividad 2: Un Erasmus de película

Después de esta primera parte centrada en contextualizar el alumnado, proseguimos con una segunda parte dirigida ya a presentar el aspecto lingüístico que queremos trabajar: las colocaciones del tipo *verbo + preposición*. Para ello, hemos escogido exponerlas a los estudiantes mediante una primera subactividad basada en una entrevista realizada a la hermana del cineasta Cédric Klapisch, director de la película francesa *L'Auberge espagnole* (Una casa de locos).

Este documento, además de encajar perfectamente con el tema escogido para nuestra propuesta didáctica, nos ha servido para introducir de forma natural las colocaciones escogidas, como por ejemplo: *vivir en, participar en, soñar con*, etc. Asimismo, el hecho de que esta película sea tan conocida en Francia y de que surja casualmente de una experiencia verídica en Barcelona hace que el ejercicio sea más atractivo para el aprendiz francófono. En esta primera subactividad, se espera que el estudiante lea el texto, se fije en las formas marcadas en color rojo y llegue a entender su contenido global. Se recomienda que la lectura sea individual y cada estudiante se concentre en su nivel de comprensión.

En la subactividad B pasamos a comprobar si se ha entendido la entrevista o no, puesto que se pide a los aprendientes que comenten entre ellos varias preguntas relacionadas con el texto. Los alumnos interactúan entre sí y el profesor se mantiene al margen escuchando sus intervenciones. La idea es que vuelvan a sentirse cómodos y se acerquen al tema que queremos tratar de una manera agradable. Así pues, esta actividad busca preparar a los estudiantes para los ejercicios propiamente de concienciación, la subactividad C, D y E.

Estas tres subactividades están pensadas para que el aprendiz francófono se dé cuenta, por un lado, de la existencia de colocaciones del tipo *verbo + preposición*, y, por otro, de la diferencia colocacional existente en las lenguas afines: cómo estructuras francesas no pueden transferirse al español y viceversa. Para ello, en la subactividad C los estudiantes deben fijarse en las estructuras marcadas en rojo de la entrevista a Marianne Klapsich y descubrir de qué tipo de palabras se componen. En esta ocasión, el profesor acompañará al grupo; empezamos a adentrarnos en el contenido lingüístico y el docente debe poder conducir la presentación del input.



El profesor también deberá mantener este rol a lo largo de las subactividades D y E, ya que siguen constituyendo una sección importante para la introducción del input. La subactividad D, por ejemplo, empuja al estudiante a ver de cerca esta divergencia colocacional, haciéndole traducir las frases de la entrevista con las formas marcadas en rojo al francés. Se espera que de esta forma compruebe como las mismas ideas se expresan mediante colocaciones distintas en ambas lenguas: con preposiciones o tipos de estructuras diferentes. De la misma manera, la subactividad E busca reforzar esta noción y pide al alumnado que haga el mismo proceso anterior; pero, esta vez, traduciendo frases del francés al español. Esta tipología de ejercicio se inspira en el análisis contrastivo, el cual hemos considerado útil –siempre con medida– para trabajar con lenguas afines.

Durante toda esta última práctica, se aconseja que el docente desarrolle un papel de guía y conductor. Sin embargo, y si no se tiene suficiente tiempo, se puede mandar acabar esta última actividad como tarea para hacer en casa, siempre y cuando el profesor la corrija con todo el grupo en la próxima sesión.

### Actividad 3: Una propuesta interesante

Una vez ya se han presentado las colocaciones que se estudiarán, la propuesta ofrece una serie de ejercicios para que el alumno empiece a trabajar con ellas. En concreto, contamos con 5 subactividades, las cuales promueven la interiorización del elemento lingüístico poniendo en práctica, a la vez, las destrezas de comprensión y producción oral y escrita.

Por ejemplo, la subactividad A evalúa el nivel de comprensión del alumnado mientras le pide que sustituya ciertas expresiones por sus equivalentes colocaciones (ya presentados anteriormente), por ejemplo: un sinónimo de *aproximarte a la cultura española* podría ser *acercarte a la cultura española*. De esta manera, ponemos a prueba su comprensión del texto, comprobamos si recuerda las estructuras que aprendimos en la sección anterior, y analizamos su capacidad para identificar *chunks* o bloques prefabricados.

Además, el ejercicio apela directamente al perfil de nuestro grupo meta: hace que este se imagine qué haría en el caso de recibir un correo electrónico del Área de Relaciones Internacionales de su Universidad, proponiéndole participar en un curso de español en Barcelona durante el mes de julio. Este tema nos acompaña hasta el final de la propuesta y nos dirige hacia la tarea de producción final. En cuanto a la organización de los estudiantes, podemos dejar que la relación semántica se haga por parejas, y que, posteriormente, se comente en más compañeros cuál sería su reacción al correo.

Para que la práctica sea útil y ayude al estudiante a establecer conexiones, en la subactividad B los estudiantes deben completar una tabla ordenando las colocaciones que hayan visto hasta el momento en la unidad, según si se acompañan de las preposiciones *a*, *en*, *con* o *por*. Así pueden llegar a crear un esquema que les permita revisar y clasificar lo que han aprendido. Al tratarse de un ejercicio personal, los alumnos pueden hacerlo individualmente. Sin embargo, vemos importante que se corrija copiando el esquema en la pizarra y cerciorándonos que todos los estudiantes han recopilado el mismo número y tipo de colocaciones.

Una vez tenemos claras cuáles son las formas que estamos trabajando, pasamos a ponerlas en práctica. Esta vez, de manera más comunicativa. En la subactividad C, volvemos a tener en cuenta la propuesta presentada en la subactividad A y hacemos que nuestros estudiantes se imaginen que finalmente han decidido inscribirse en el curso de español de la Universidad de Barcelona. El ejercicio pide que hagan una lista de las cosas que les ayudarían a sacar el máximo provecho de su estancia y aquellas que, por lo contrario, les entorpecerían su experiencia.

Para aumentar un poco más el grupo de colocaciones, se proporcionan cuatro más a nuestros estudiantes, añadiendo que, si no saben lo que significan, pueden buscarlo en el diccionario en línea Linguee, que el estudiante ya conocerá gracias a ejercicios anteriores. Además, en los dibujos de la actividad, el aprendiente también entra en contacto con la forma *servir de*, con los ejemplos *sirve de ayuda* y *no sirve de nada*. El papel del profesor en este caso será guiar al alumnado para que produzca frases utilizando estas estructuras: *Vivir en un piso de estudiantes nativos puede servir de ayuda para hablar más español*.

Asimismo, en esta subactividad es importante que los alumnos se den cuenta (si no lo han hecho antes) de que algunos verbos pueden acompañarse de más de una preposición. Si el docente ve que no se dice, puede forzar la aparición de *vivir con* para provocar que los alumnos contemplen esta posibilidad y el cambio de significado que esto implica.

Es importante que en este punto los alumnos vean esta característica de las colocaciones, puesto que en la subactividad D se les pedirá que analicen toda la unidad y anoten aquellos verbos que pueden acompañarse de más de una preposición. Al tratarse de un ejercicio un poco complejo, se recomienda la ayuda y asistencia del profesor. También podemos proponerles que amplíen la clasificación por preposiciones que habían hecho en un ejercicio anterior. Es importante que vean la diferencia de significado y sean capaces de crear frases con cada una de las combinaciones.

Para profundizar y asegurarnos de que se avanza positivamente, hemos añadido otro ejercicio práctico para que los alumnos tengan más oportunidades de interiorizar las diferencias existentes entre el español y el francés en este tipo de colocaciones. No obstante, la subactividad E no solo pone a prueba los conocimientos aprendidos hasta el momento; si no que, además, también proporciona nuevas colocaciones a nuestros alumnos, pidiéndoles que rellenen los huecos de una mini historia. Entre estas nuevas combinaciones encontramos la fórmula *darse cuenta de*, a la cual el docente debe prestar especial atención, presentándola al aula a través de ejemplos y comprobando que todo el mundo logra entenderla.

Posteriormente, se pide a los estudiantes que escriban una anécdota similar a la de la historia (un olvido de última hora, un despiste, etc.) ya sea real o inventada. Para que les resulte más fácil se han incorporado frases guía donde aparecen las formas que estamos aprendiendo, pero sin preposición. De esta manera, no solo comprobaremos si están entendiendo bien las nuevas nociones, sino que también veremos si son capaces de empezar a usarlas integrándolas en un texto. Si no nos da tiempo de acabar esta actividad en clase, podemos pedir que la hagan como tarea en casa y nos la entreguen en la próxima sesión.

#### Actividad 4: Una experiencia inolvidable

Si bien es cierto que en nuestra práctica se da mucha importancia a la interacción, hemos querido añadir una actividad que se centre totalmente en la destreza auditiva. Por este motivo, en el ejercicio A del punto 4 hemos decidido que los estudiantes se pongan en la piel de una chica española y escuchen un audio de Whatsapp que le envía una de sus amigas contándole como fue su experiencia Erasmus. Esto también nos puede servir para comentar si ellos utilizan esta aplicación y si acostumbran a hacer audios a sus amigos. Podemos comentar que en España a veces se suele hacer broma porque hay gente que envía audios muy largos: de 10 min, etc.

El objetivo de esta actividad es que, en primer lugar, el estudiante rellene los huecos de las frases extraídas del audio y que, seguidamente, complete la línea cronológica con cada una de ellas según el orden en que se escuchan. Como se observa en el audio, el lenguaje de la grabación es de carácter coloquial. Esto es debido al hecho de que hemos querido que representara un audio de Whatsapp real y que, por lo tanto, se acercara a lo que los estudiantes se encontrarían si interactuaran con nativos.

A pesar de estas características, creemos que se trata de una actividad asequible, ya que habiendo practicado con anterioridad las colocaciones que se piden, el alumno puede deducir qué preposiciones deben ir en cada uno de los huecos. Por otro lado, crear una historia con estas formas proporciona a los estudiantes un hilo útil para la memorización: muchos alumnos se quejan de que no hay forma de recordar estas combinaciones; sin embargo, mediante esta actividad, si más adelante dudan de qué preposición tiene que acompañar un verbo de nuestro grupo, solo tendrán que volver a pensar en esta historia y tendrán más posibilidades de acordarse. Por último, aconsejamos que el profesor deje trabajar individualmente o por parejas a los alumnos en este ejercicio, y que corrija de forma global una vez acabado.

#### Actividad 5: Una carta de motivación

Entendemos que la enseñanza de una lengua extranjera es mucho más exitosa cuando el estudiante se siente útil con ella, cuando ve que puede aplicar su aprendizaje lingüístico en su día a día. De ahí que tuviéramos la idea de concluir nuestra unidad ofreciendo a nuestros aprendientes la posibilidad de crear una carta de motivación, que les pudiera servir de modelo si algún día la necesitaban para aplicar en algún programa, curso, etc. en España o Latinoamérica.

Para sacar el máximo provecho de esta actividad final, la hemos dividido en dos partes. Inicialmente, el estudiante tiene la oportunidad de ver un ejemplo de carta, en el que tiene que escoger qué estructuras (qué combinaciones de *verbo + preposición*) le suenan más naturales en español. De esta manera, observamos si nuestros estudiantes han logrado interiorizar la formas correctas y si, a la vez, han desnaturalizado las combinaciones *verbo + preposición* propias del francés.

Una vez se ha hecho esta primera sección, pasamos a analizar con más detalle la estructura de la carta y pedimos que los estudiantes marquen aquellas partes que les puedan servir de guía para redactar una ellos mismos. Es importante que esta segunda actividad se haga con todo el grupo clase, para que a todo el mundo le quede claro cuáles son los elementos imprescindibles de una carta con estas características. Además, mientras se comenta la carta, también se pueden ir proponiendo otras fórmulas que podríamos utilizar, como por ejemplo: *Les escribo porque estoy interesado en [...]*.

La idea es que cada alumno termine la sesión con una plantilla propia que le pueda ser útil si en algún momento de su carrera académica o incluso profesional necesita escribir una carta de motivación en español. Para observar si han adquirido los conocimientos y si son capaces de confeccionar una carta de esta tipología, les pedimos que lleven a cabo una tarea final de redacción y que finjan ser un estudiante interesado en el curso de español de la Universidad de Barcelona. De nuevo, si no hay suficiente tiempo para hacerlo durante la sesión, puede ser tarea para casa.

Teniendo en cuenta que se trata de un grupo meta de perfil universitario que cursa lengua española, consideramos que la probabilidad de que quieran viajar o continuar sus estudios en un país hispano es elevada, por lo que contar con una guía que les facilite este trámite puede ser de gran utilidad. Mucho más, si les ha servido a la vez para reducir y mejorar uno de los errores más característicos de su interlengua.

Por lo tanto, nos encontramos delante de una práctica de metodología comunicativa, que busca disminuir los errores colocacionales (del tipo *verbo + preposición*) en estudiantes francófonos, haciendo que, al mismo tiempo, vean como los conocimientos lingüísticos que están aprendiendo les sirven para afrontar situaciones verosímiles, que podrían ser propias de su día a día. Mediante esta práctica el estudiante francófono no solo aprenderá a utilizar más correctamente este tipo de colocaciones, sino que a la vez mejorará sus 4 destrezas y se preparará para desenvolverse en contextos reales de carácter universitario.

#### **3.2.4. Materiales**

Para poner en práctica esta propuesta didáctica no se necesita demasiado material. Se debe repartir las fichas a los estudiantes, preparar un proyector para realizar la visualización del vídeo introductorio y disponer de un reproductor de audio para que los estudiantes puedan escuchar el audio de Whatsapp.

### 3.2.5. Rol del docente y criterios de evaluación

En apartados anteriores hemos comentado el papel que debería llevar a cabo el docente durante las diferentes actividades de nuestra propuesta. Sin embargo, en este punto queremos darle la importancia que se merece, y juntamente exponer cómo se evaluará el alumnado.

En primer lugar, nuestra unidad se ha creado partiendo de la idea que el máximo responsable del aprendizaje de una lengua extranjera es el propio alumno. Con esto no queremos quitar valor a la figura del profesor, sino que entendemos que es el estudiante quién debe participar activamente en su proceso de aprendizaje: analizar estructuras, hacer deducciones, ponerse a prueba, observar su progreso e, incluso, evaluarse. Para que esto sea posible, el alumno debe contar con la ayuda y el asesoramiento del profesor, el cual realizará más el rol de mediador, supervisor y guía.

A lo largo de nuestra unidad dejamos que el alumno se acerque a las colocaciones del tipo *verbo + preposición* por él solo y de una manera natural; aunque siempre bajo la atenta mirada del docente, el cual se prestará a reconducirlo en el caso de que por sí solo no llegue a los objetivos pensados para cada actividad. Por ejemplo, el profesor puede hacer preguntas u observaciones que acerquen al alumno al punto donde queremos llegar.

En cuanto a las actividades de expresión escrita, el docente puede recogerlas, corregirlas por su cuenta y devolverlas. También, si lo prefiere, puede pedir a los estudiantes que se autocorrijan sus redacciones mediante la ayuda de una tabla de criterios, que ya se habrá puesto antes a disposición del alumnado y se habrá revisado conjuntamente con el profesor. Por lo tanto, observamos un rol del profesor distanciado de las visiones más tradicionalistas. En nuestra propuesta el foco se centra en el alumno, el cual deja de tener una actuación pasiva y pasa a ser consciente de su progreso y a responsabilizarse de él.

En lo que concierne a la evaluación, hemos decidido que no haya un test final. Consideramos que mientras exista una supervisión del profesor a lo largo de las sesiones, se podrá ir viendo cómo evolucionan las actividades y su afectividad. No obstante, pensamos que la tarea de redacción final, en la que tienen que escoger qué estructuras les parecen más naturales en español y usarlas en su carta de motivación, nos puede servir para ver si nuestros estudiantes francófonos han logrado desnaturalizar ciertas colocaciones francesas transferidas negativamente al español, y si han interiorizado, finalmente, las combinaciones correctas. En los *Anexos*, podemos ver el solucionario de toda la propuesta didáctica.

### **3.2.6. Muestra de la unidad didáctica**

Toda la unidad, junto con el solucionario y la transcripción de la actividad de audio pueden encontrarse en los *Anexos*.

#### 4. Conclusiones

En este último punto nos centraremos en exponer las distintas conclusiones a las que hemos podido llegar una vez finalizado este proyecto final de máster, tanto desde un punto teórico, como práctico. Para hacerlo, seguiremos el orden del trabajo y recogeremos las diversas ideas y reflexiones que hemos ido teniendo a lo largo de su redacción.

En primer lugar, este proyecto nos ha ayudado a entender la importancia de dar cabida al léxico en el aula. Analizar los diferentes enfoques y, finalmente, acercarnos al Enfoque Léxico de Lewis nos ha servido para ver cómo de necesarias son las unidades léxicas para que los hablantes se comuniquen. Solo con la gramática un estudiante probablemente no logrará expresar con éxito aquello que quiere decir; sin embargo, mediante sustantivos con un componente semántico mayor, seguramente podrá hacerse comprender sin problemas.

No obstante, ¿cuál es el mejor método para enseñar léxico? Para responder a esta pregunta, volvimos al origen: ¿cómo aprendemos una palabra? Conociendo cómo se organiza el lexicón mental, vimos más claro cómo se debe trabajar el léxico en el aula y qué tipo de actividades nos pueden aportar más resultados. Por ejemplo, un elemento que debe incorporarse en los manuales –en algunos ya se está haciendo<sup>17</sup>– y tratarse en el aula es la noción de colocación, dicho de otra manera, el eje vertebral del enfoque léxico. Se ha observado que las palabras no van sueltas, sino que se relacionan con otras conformando combinaciones que se repiten frecuentemente en la lengua (*chunks* o bloques prefabricados). Como ya hemos comentado en el apartado dedicado a las colocaciones, consideramos útil que desde niveles iniciales el docente haga uso de esta característica de la lengua para trabajar el léxico y que, además, la transmita a sus estudiantes para que a la hora de aprender una palabra interioricen la estructura que la rodea y, en consecuencia, puedan expresarse posteriormente con más fluidez.

En segundo lugar, especificarnos en el caso de los estudiantes de español de origen francófono nos ha hecho descubrir la transferencia tanto positiva como negativa que tiene lugar entre las lenguas afines. Muchos alumnos con el francés como L1 escogen el español porque la consideran una lengua relativamente fácil, creen que el parentesco entre ambas les agilizará la tarea. A pesar de que en muchos casos la aproximación ayuda, en otros puede jugar una mala pasada, provocando que, por ejemplo, los estudiantes bajen la guardia y

---

<sup>17</sup> Los manuales de la editorial Difusión ya trabajan con colocaciones e incorporan ejercicios teniendo en cuenta ideas del enfoque léxico.



generen transferencias negativas de carácter fonético, ortográfico o, como hemos visto en este proyecto, de carácter colocacional.

Este trabajo nos hace repensar la relación entre las lenguas afines y reconsiderar la presencia de la L1 en el aula (siempre en un grado que no entorpezca), para poder concienciar a los estudiantes de los puntos de divergencia entre su L1 y la L2 que se está estudiando. Por otro lado, conocer de antemano los errores que tienden a producir este grupo de hablantes nos puede servir para saber sobre qué aspectos tendremos que explicar más y generar material de refuerzo.

En nuestro caso, tras analizar la interlengua de los estudiantes con el francés como L1, vimos que un aspecto que tiende a generar confusión es el tipo de colocación *verbo + preposición*. Para averiguar hasta qué punto este elemento llega a ser conflictivo, aplicamos un cuestionario real a un grupo de estudiantes de español de la Université de Bordeaux (Francia). Los resultados nos corroboraron que los aprendientes franceses presentan dificultades ante este tipo de estructuras y tienden a reproducir las combinaciones colocacionales de su propia lengua. Esta situación nos motivó para crear un modelo de propuesta que pudiera ayudarles a superar la transferencia negativa y a interiorizar estas formas.

Para elaborar la propuesta en cuestión, recogimos las colocaciones que consideramos que podían generar más dificultad a nuestros estudiantes y planteamos un hilo temático que nos permitiera trabajarlas de forma natural y comunicativa. Puesto que nos habíamos enmarcado en el Enfoque Léxico, la práctica respeta principios de esta corriente, por ejemplo, opta por tratar las colocaciones como léxico, descartando mencionar cualquier noción de carácter gramatical. Sin embargo, no queda atrapada en esta metodología. Vemos que para que los estudiantes encuentren un sentido en lo que hacen y, la vez, una motivación extra (tener un modelo de carta de motivación en español), se les pide que pongan en práctica sus habilidades de redacción, una práctica que Lewis ve como secundaria.

Tras haber llevado a cabo este proyecto, podemos llegar a una conclusión final: muchas formas tratadas desde una vertiente gramatical pueden ser más accesibles para el alumnado cuando se presentan como léxico. La dicotomía gramática y vocabulario no siempre será la base “correcta” sobre la que partir para enseñar una lengua; otros enfoques o metodologías pueden ser útiles para que nuestros estudiantes comprendan aspectos lingüísticos dudosos y conflictivos, y para que, al mismo tiempo, en el aula de E/LE se trate al léxico como lo que es: un elemento indispensable para la comunicación.

## 5. Bibliografía

- AA. VV. (2008). «Lexicón». *Diccionario de términos clave ELE*. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lexiconmental.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm)
- AA. VV. (2008). «Análisis Contrastivo». *Diccionario de términos clave ELE*. Recuperado de:  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm)
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.
- BOGAARDS, I. (1994). *Le Vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères*. (Langues et apprentissage des langues, Crédif.). Paris: Hatier/Didier.
- CALIX, M. (2012). *Aprendizaje contrastivo del léxico y otras estrategias para estudiantes francófonos*. (Memoria de máster). Recuperado de:  
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:ea28da2a-9941-4cab-a3cf-0f4a14d63943/2014bv1513martacalix-pdf.pdf>
- CALVI, M. (2004). Aprendizaje de lenguas afines: español e italiano. *redELE*, 1, 1-22.  
Recuperado de:  
[https://www.researchgate.net/publication/28072053\\_Aprendizaje\\_de\\_lenguas\\_afines\\_espanol\\_e\\_italiano](https://www.researchgate.net/publication/28072053_Aprendizaje_de_lenguas_afines_espanol_e_italiano)
- DOQUIN DE SAINT PREUX, A. (2012). *El español y el francés, ¿lenguas hermanas? El análisis contrastivo como herramienta clave para la enseñanza del español a francófonos*. (Diapositivas de PPT). Recuperado de:  
<https://www.encuentro-practico.com/paris/pdf/12/doquin.pdf>
- GALINDO, M. (2009). Análisis contrastivo y enseñanza de idiomas: de la gramática a la pragmática intercultural. *Interlingüística*, 18, 428-436. Recuperado de:  
[http://www.academia.edu/767391/An%C3%A1lisis\\_contrastivo\\_y\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_idiomas\\_de\\_la\\_gram%C3%A1tica\\_a\\_la\\_pragm%C3%A1tica\\_intercultural](http://www.academia.edu/767391/An%C3%A1lisis_contrastivo_y_ense%C3%B1anza_de_idiomas_de_la_gram%C3%A1tica_a_la_pragm%C3%A1tica_intercultural)
- HIGUERAS, M. (2006a). *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco Libros.
- HIGUERAS, M. (2006b). Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera. *Colección Monografías*, 9. Málaga: ASELE.

INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca Nueva.

LEWIS, M. (1993). *The lexical approach. The State of ELT and a Way Forward*. Londres: Teacher Training.

LEWIS, M. (1997). *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Londres: Teacher Training.

MORANTE, R. (2005). *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

PÉREZ PEREIRA, M. (2004). Desarrollo del lenguaje. En J. Palacios, A. Marchesi, C. Coll (Eds.). *Desarrollo psicológico y educación: Psicología Evolutiva*. Madrid: Alianza Editorial.

PÉREZ, J. MANUEL (2001), Los falsos amigos: adquisición de lenguas y cambio lingüístico. En Isabel Uzcanga et al. (Eds). *Presencia y renovación de la lingüística francesa*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de:  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/600474.pdf>

RODRIGUES DE MESQUITA, J. e IDALINA, N. (2017). Interlengua: un análisis de las interferencias sonoras del español como lengua extranjera de estudiantes del curso de letras. *Trama*, 13 (29), 157-179. Recuperado de:  
<http://e-revista.unioeste.br/index.php/trama/article/viewFile/15849/11159>

RODRÍGUEZ, M (2006). *Creación de un marco para la enseñanza del léxico en E/LE: bases lingüísticas, psicológicas y didácticas*. (Memoria de licenciatura). Recuperado de:  
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:870524e0-f7fc-499f-bf25-f5b17389add6/2006-bv-05-08rodriguez-gonzalez-pdf.pdf>

ROMERO, B. (2012). *El Enfoque léxico aplicado a la reducción de errores interlingüísticos*. (Memoria de máster). Recuperado de:  
<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:bb87a3d8-4b2a-436e-81d6-a5beb7dadee9/2014-bv-15-03b-romerodolz-pdf>

SANTOS, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.

## **6. Anexos**



# VIVIR EN EL EXTRANJERO

#VIDAERASMUS

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ESTUDIANTES FRANCÓFONOS DE NIVEL B1/B2

## **Actividad 1: ¿Vivir en el extranjero?**

### **A. Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas:**

¿Has vivido alguna vez en el extranjero? ¿Cómo fue la experiencia?

¿Conoces el programa Erasmus? ¿Has pensado alguna vez en participar en él?

### **B. Mira el vídeo de la youtuber Elisabeth Richardson sobre su estancia de un año en el extranjero y comenta las preguntas de abajo con tus compañeros:**



<https://www.youtube.com/watch?v=gmEgAr2MPBw>

¿Conoces la ciudad? ¿La has visitado alguna vez? ¿Crees que es una buena ciudad para ir de Erasmus? ¿Por qué?

¿Qué crees que ha hecho Elisabeth durante este año?

¿Qué experiencias buenas y malas piensas que ha vivido?

¿Un Erasmus te cambia la vida?

### **C. Escoge el hashtag que mejor resuma para ti el hecho de irse a vivir fuera y explica por qué lo has escogido a tus compañeros. ¡Si se te ocurre uno que no está en la lista también sirve!**

#nuevasexperiencias

#CRECER

#ponerseaprueba

#adaptación

#dificultad

#aprendizaje

#descubrimiento

## Actividad 2: Un Erasmus de película

A. En la siguiente entrevista la arquitecta Marianne Klapisch nos cuenta cómo fue su Erasmus en Barcelona, una experiencia sobre la que su hermano, el cineasta Cédric Klapisch, se inspiró para crear una de las películas francesas más conocidas: Una casa de locos ("L'Auberge Espagnole").



¿Porque decidió **participar en** el programa Erasmus?

Estaba estudiando el tercer año de arquitectura en Paris la Villette , tenía ganas de conocer otra escuela, y también de **vivir en** el extranjero. Cuando tenía 16 años pasé un año en Italia, con mi madre, y siempre **soñé con** repetir esa experiencia.

Y decidió **mudarse a** Barcelona...

Para mí, Barcelona representaba una ciudad muy dinámica y en plena efusión creativa. Además, en aquel momento yo **me había aficionado** mucho **a** la arquitectura de Gaudí y de sus contemporáneos. Así que decidí **ir a** allí.

¿Podría decir que el Erasmus le cambió la vida de alguna manera?

Sí, ipor supuesto! **Vivir en** otro país, **acercarse a** otra manera de hacer las cosas, crecer en una ciudad distinta, etc. te permite **confiar** más **en** ti mismo, abrirte a los demás y empezar a **interesarte por** las cosas que pasan en el mundo.

¿Cree que el Erasmus ha ayudado a crear una generación de jóvenes europeos?

Aprender a entender y apreciar las diferencias entre unos y otros en el momento en que te estás **convirtiendo en** "adulto" cambia la visión que tienes de la vida, de las fronteras y te muestra las posibilidades que se te pueden abrir después.

**Su hermano explica en una entrevista que cuando usted estaba en Barcelona haciendo el Erasmus vino a visitarla y que de aquella visita nació la idea de hacer "L'auberge espagnole". ¿Su Erasmus fue similar al que vivieron los protagonistas de la mítica película?**

Muchas de las anécdotas que hacen referencia al Erasmus como la organización del intercambio o la vida en el piso de estudiante son experiencias vividas, sí.

Ninguno de los personajes es real, pero sus experiencias se parecen mucho a las que Cédric vio, o le explicamos, cuando vino a visitarme.

Yo **entré** a vivir **en** un apartamento muy grande, compartido con seis personas: tres francesas, un italiano, un español de Canarias, y un catalán. Ah! Y, además, acogimos a unas cuarenta personas, iamigos que venían de turismo! Además, nuestro piso era el punto de encuentro para muchos otros Erasmus que **vivían en** apartamentos más pequeños.

**¿Y en cuanto al intercambio universitario?**

Nosotros fuimos la primera promoción de la escuela parisina donde estudiábamos y la verdad es que no había nada muy preparado. En nuestra escuela no se habían mirado el programa pedagógico de Barcelona y cuando volvimos a París algunos profesores **se negaron a** convalidarnos las asignaturas que habíamos hecho en Barcelona en una lógica pedagógica totalmente diferente a la parisina.

Fuente:

[https://ec.europa.eu/spain/barcelona/youth/erasmus/30anniversary\\_ca](https://ec.europa.eu/spain/barcelona/youth/erasmus/30anniversary_ca)

Modificado y adaptado para fines educativos.





## B. Comenta con tus compañeros las siguientes preguntas:

¿Por qué Marianne Klapisch decide ir a Barcelona de Erasmus?

¿Qué aspectos del Erasmus de Marianne se reflejan en la película de su hermano? ¿Por qué crees que esta experiencia llamó la atención de Cédric Klapisch?

¿Consideras que para ella fue una buena experiencia?

Marianne se fue de Erasmus a Barcelona en 1992. Por lo que ella nos cuenta, cómo crees que el programa ha mejorado desde entonces?

## C. Fíjate en las estructuras marcadas en rojo de la entrevista. ¿Cómo se componen? ¿Qué tipo de palabras las conforman?

**vivir en** el extranjero, **soñé con** repetir esa experiencia...

## D. Intenta traducir al francés las frases con las palabras marcadas en rojo. ¿Utilizas una forma similar o diferente? ¿Utilizas estas estructuras en español? Puedes ayudarte con [www.linguee.es](http://www.linguee.es).

1. ¿Porque decidió **participar en** el programa Erasmus?

2. Estaba estudiando el tercer año de arquitectura en Paris la Villette , tenía ganas de conocer otra escuela, y también de **vivir en** el extranjero.

2. Cuando tenía 16 años pasé un año en Italia, con mi madre, y siempre **soñé con** repetir esa experiencia.

3. Y decidió **mudarse a** Barcelona [...]

4. Además, en aquel momento yo **me había aficionado** mucho **a** la arquitectura de Gaudí [...]

5. Así que decidí **ir a** allí.
6. Vivir en otro país, **acercarse a** otra manera de hacer las cosas [...]
7. [...] crecer en una ciudad distinta, etc. te permite **confiar** más **en** ti mismo [...]
8. [...] empezar a **interesarte por** las cosas que pasan en el mundo.
9. Aprender a entender y apreciar las diferencias entre unos y otros en el momento en que te estás **convirtiendo en** "adulto" [...]
10. Yo **entré** a vivir **en** un apartamento muy grande.
11. Además, nuestro piso era el punto de encuentro para muchos otros Erasmus que **vivían en** apartamentos más pequeños.
12. Cuando volvimos a París algunos profesores **se negaron a** convalidarnos las asignaturas [...]

**E. ¿Cómo dirías estas frases en español? Si tienes dudas, puedes ayudarte con el diccionario del ejercicio anterior.**

- Quand j'**habitais à** Barcelone, je travaillais comme prof de français.
- J'ai toujours **revé de** cet Erasmus à Seville!
- Je dois aider mon frère à **éménager à** Gerone.
- Je me suis **passioné pour** le rugby depuis mon arrivée.
- Je vais **aller aux** États Unis pendant l'été, à Chicago.
- J'ai changé d'appartement pour me **rapprocher de** mon travail.
- J'aimerais **habiter à** l'étranger.
- Je **fais** toujours **confiance à** mes amis quand ils me conseillent.
- Il m'a demandé pour toi parce qu'il **s'intéresse à** ta santé.
- Mon frère est **devenu** une personne plus responsable.
- Le patron a **refusé de** payer les travailleurs.

- J'**ai participé à** la rédaction de cet article.
- Je **suis entrée dans** cet appart l'année dernière.

¡FÍJATE!

Tanto en español como en francés algunos verbos tienen que acompañarse de preposiciones (*vivir en, ir a, soñar con, etc.*) para tener un significado concreto. Sin embargo, a veces las preposiciones no coinciden entre ambas lenguas y podemos cometer equivocaciones. ¡Practiquemos un poco para recordar las combinaciones!

### ✉ Actividad 3: Una propuesta interesante

A. Imagina que recibes el siguiente correo del Área de Relaciones Internacionales de tu universidad. En él hay expresiones que equivalen a las formas marcadas en rojo de la entrevista de Marianne Klapis. ¿Sabes cuáles son? Comenta con tus compañeros si te interesaría o no vivir una experiencia así.

Estimado alumno/a,

¿Te interesaría aproximarte a la cultura española y catalana? ¿Quieres residir en una de las ciudades más atractivas de España este verano y transformarte en un hablante de español avanzado? ¡Tenemos una propuesta para ti!

La Universidad de Barcelona ofrece una beca para realizar un curso de verano de nivel B2 y C1 a aquellos estudiantes extranjeros que quieran viajar a España y mejorar su nivel de español durante todo el mes de julio.

Si deseas más información o quieres inscribirte en este curso, accede a la web: [www.ub.com/movilidadinternacional/cursosdeverano](http://www.ub.com/movilidadinternacional/cursosdeverano)

B. Completa las columnas con todos los verbos que hayas visto a lo largo de esta unidad, que vayan acompañados de estas preposiciones:

A	EN	CON	POR

C. Finalmente has decidido apuntarte en el curso de verano de la Universidad de Barcelona. Se trata de una oportunidad muy buena y quieres aprovecharla al máximo. ¿Qué puedes hacer para que sea una experiencia útil? ¿Qué cosas deberías evitar? Haz una lista de todas tus ideas utilizando los verbos del ejercicio anterior y los nuevos que te proponemos aquí abajo. Si no sabes lo que significan puedes buscarlos en [www.linguee.es](http://www.linguee.es).

preocuparse por

conformarse con

fiarse de



Como habrás visto en el ejercicio anterior, algunos verbos pueden acompañarse de más de una preposición para significar cosas distintas.

**D. ¿Cuál es la diferencia entre "vivir en" y "vivir con"? Haz frases que ejemplifiquen la diferencia. Echa un vistazo a toda la unidad, ¿hay otros verbos que puedan ir acompañados de más de una preposición?**

**E. Completa la siguiente historia con las preposiciones que faltan.**

Cuando me aceptaron en la Universidad de Upsala (Suecia) me puse muy contento. Llevaba años soñando \_\_\_ vivir \_\_\_ un país del norte de Europa. Recuerdo que, como no quería preocuparme \_\_\_ nada los días previos a mi gran viaje, lo planeé todo con mucha antelación. Aun así, hubo algo \_\_\_ lo que no pensé: mi pasaporte. Al llegar \_\_\_ aeropuerto **me di cuenta \_\_\_ que no lo tenía.** ¡Al meter todas mis cosas \_\_\_ las maletas me había dejado lo más importante! ¡Yo confiaba \_\_\_ que lo había cogido!



**¿Te ha ocurrido alguna vez una situación similar? Escríbela usando algunos de los verbos que hemos visto a lo largo de esta unidad. Si no recuerdas ninguna anécdota, ¡inventatela! Las frases siguientes igual te pueden ayudar a inspirarte.**

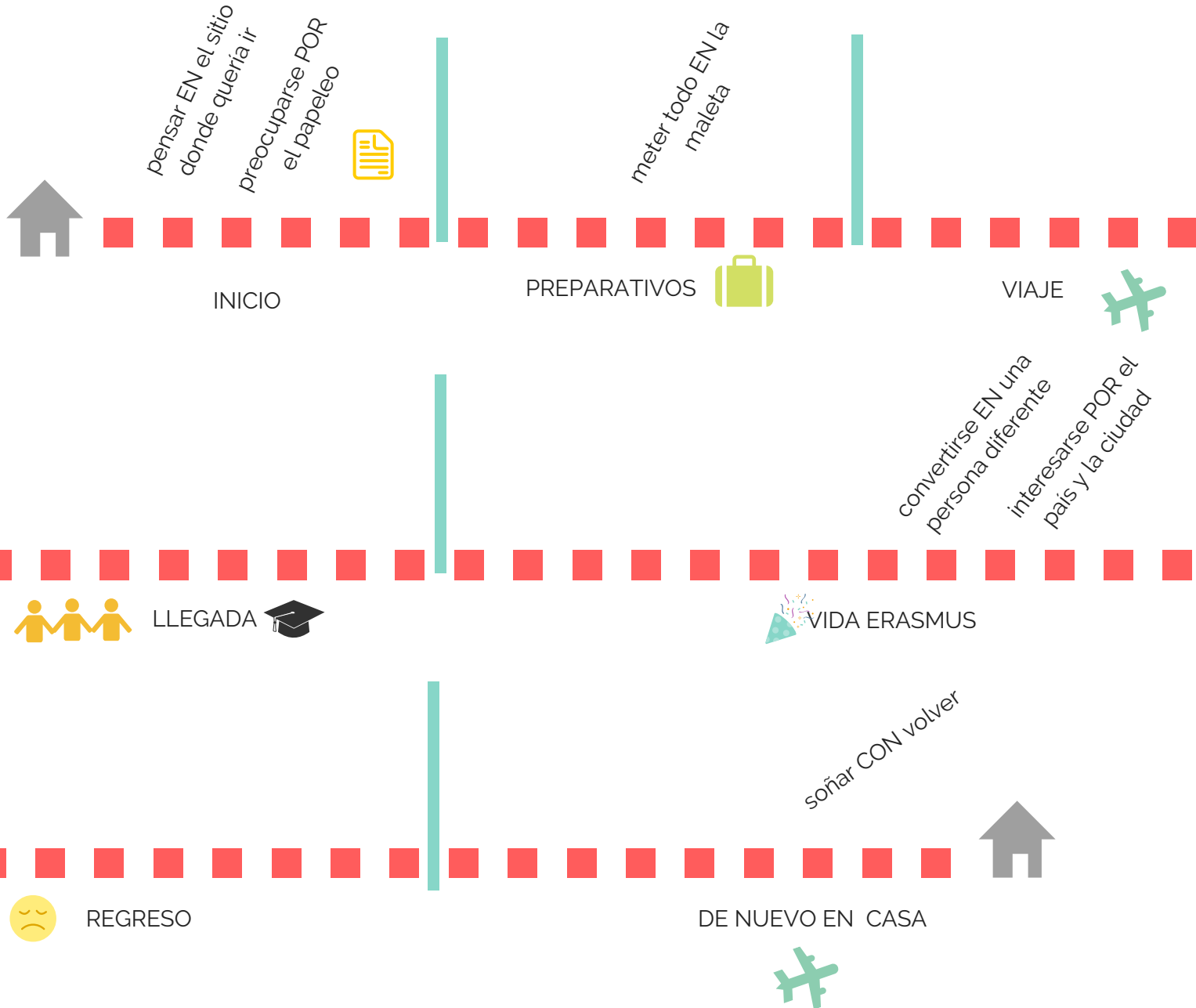
- Cuando fui...
- Siempre había soñado... porque...
- Yo confiaba...

# ▶ Actividad 4: ¡Una experiencia inolvidable!

A. En el siguiente audio de Whatsapp una amiga le cuenta a otra su experiencia Erasmus. Antes de escucharlo completa los huecos con las preposiciones que recuerdes; luego, escucha y completa la línea del tiempo con las actividades según el orden en que se mencionen.



aún sueño \_\_\_ volver a Toulouse / preocuparme \_\_\_ el papeleo / entré \_\_\_ vivir \_\_\_ un piso compartido / hizo que me interesara más \_\_\_ lo que pasa en el mundo / acercarme más \_\_\_ la cultura francesa / me aficioné un montón \_\_\_ la fotografía/ participaba \_\_\_ todos los encuentros os apoyáis mucho los unos \_\_\_ los otros / me convirtió \_\_\_ una persona / me mudé \_\_\_ Toulouse me negaba \_\_\_ volver / pensar \_\_\_ el lugar donde quería ir



## Actividad 5: Una carta motivación

**A. Para optar a la beca del curso de español de la Universidad de Barcelona te piden que redactes una carta de motivación. Fíjate en este ejemplo, escoge las combinaciones que sean más naturale en español y marca las estructuras que puedan servirte de guía para escribir la tuya.**

Maxime Tur  
10 Rue de Pont Montaudran  
31000, Toulouse, France  
+33 613 90 88 65  
tur.maxime@gmail.com

Universidad de Barcelona, Facultad de Letras,  
08007, Barcelona, España

Estimados/as señores/as:

Me pongo en contacto con ustedes porque me gustaría **(participar en/ participar a)** el curso de español de verano que ofrece su universidad. Por este motivo, les envío esta carta y mi CV adjunto para que puedan valorarlos en el proceso de selección.

Actualmente, soy estudiante del tercer año del grado de Traducción e Interpretación de la Université Jean Jaurès, en Toulouse, especializándome en las lenguas inglesa, alemana y española. Además, recientemente también **(he entrado a trabajar en / he entrado a trabajar a)** la revista de la Facultad como redactor. Esta formación académica junto con mi nivel B2 de español **(me convierten a / me convierten en)** un candidato excelente para su curso de nivel C1 de español.

Siempre **(me he interesado en / me he interesado a)** las distintas culturas que conforman España y considero que **(vivir a/ vivir en)** Barcelona me permitirá, además de mejorar mi español, **(acercarme a / acercarme de)** la cultura catalana y seguir aprendiendo.

Agradeciéndoles su atención, quedo a su disposición para más información.

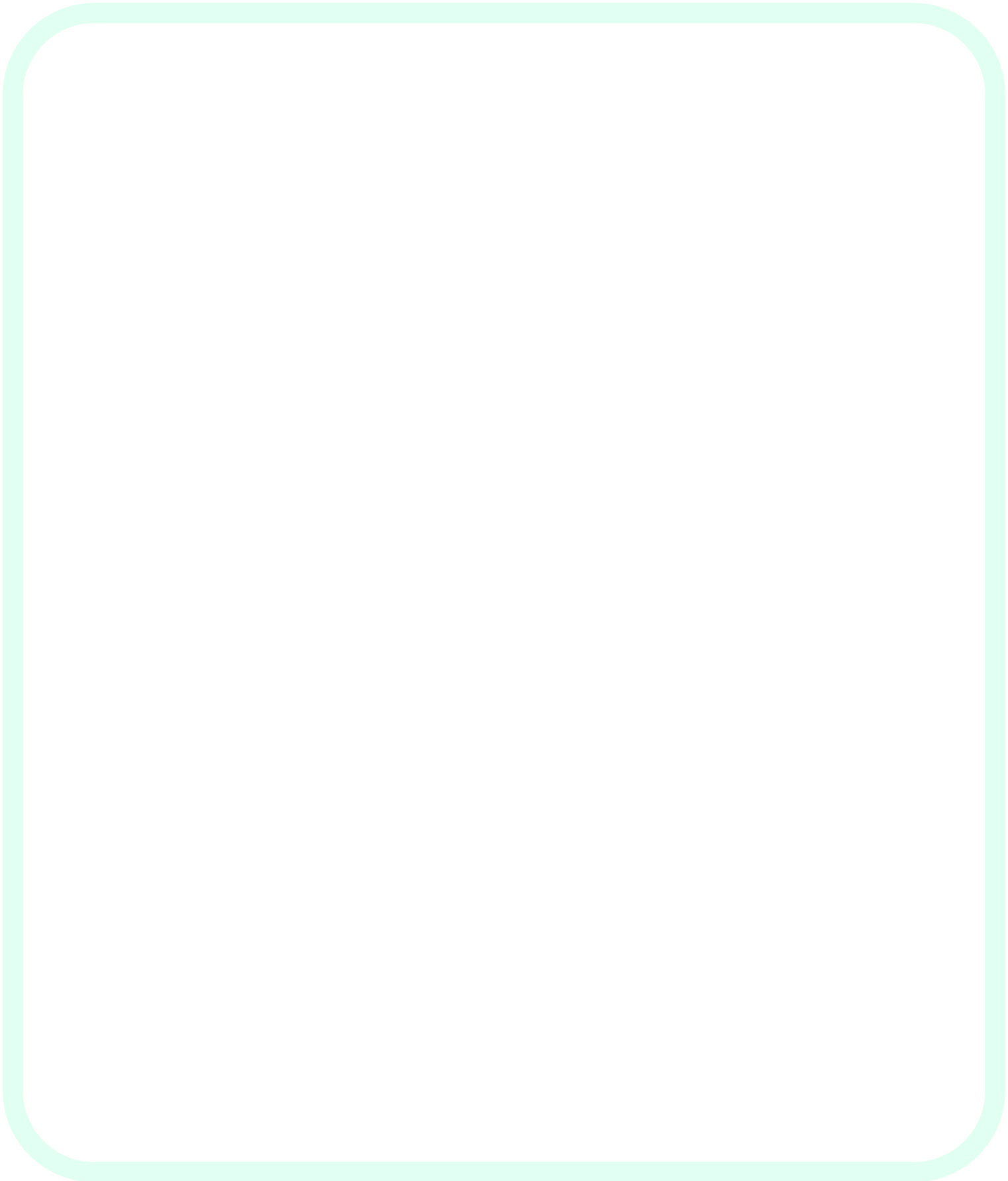
Cordialmente,

Maxime Tur,

En Toulouse, 15 de julio de 2018

## Actividad 5: Una carta motivación

**B. Ahora escribe tu carta utilizando las estructuras del ejercicio anterior que has considerado útiles. Acuérdate de guardarla, ¡quizás te puede servir de ayuda en un futuro!**

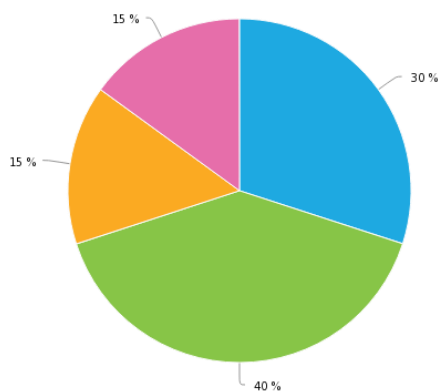




## Resultados del cuestionario en línea

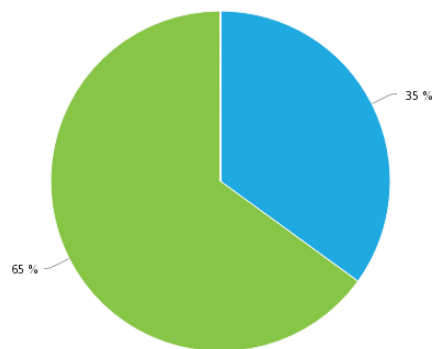
### Primer modelo de pregunta

Está bien pensar \_\_ los demás pero también tienes que mirar por ti.



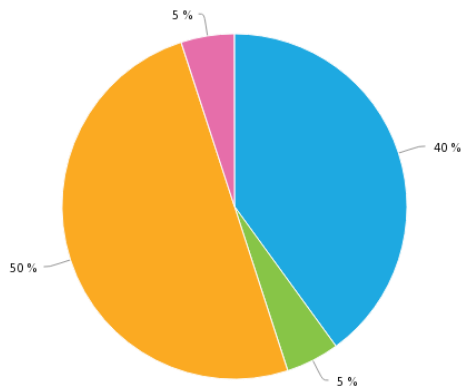
● A ● EN ● CON ● DE

El año que viene me quiero ir \_\_ Francia para mejorar mi francés.



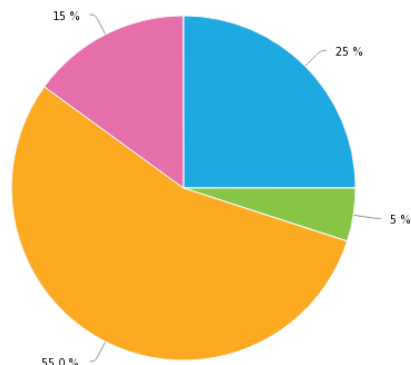
● EN ● A ● DE ● POR

Desde que vivo \_\_ las afueras de Barcelona duermo mejor.



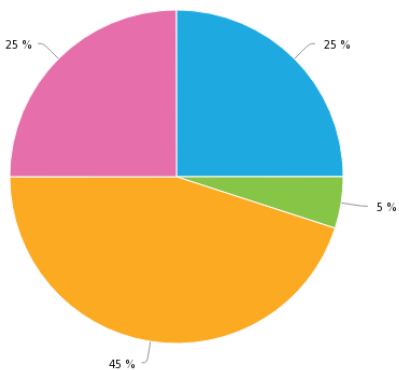
● EN ● A ● POR ● DE

Marcos tiene pensado mudarse \_\_ Madrid y comprarse un piso.



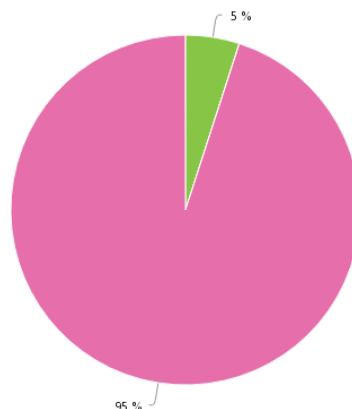
● A ● DE ● EN ● POR

Quejarse ahora no sirve \_\_ nada. Vamos a buscar una solución.



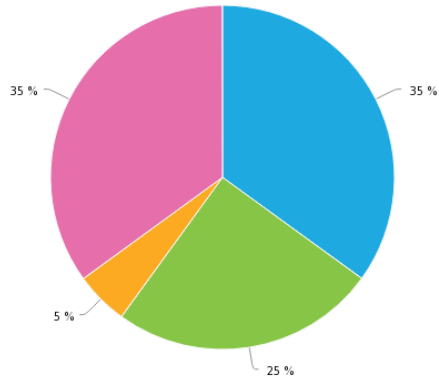
● POR ● CON ● DE ● A

¿Puedes ayudarme a meter las maletas \_\_ maletero, por favor?



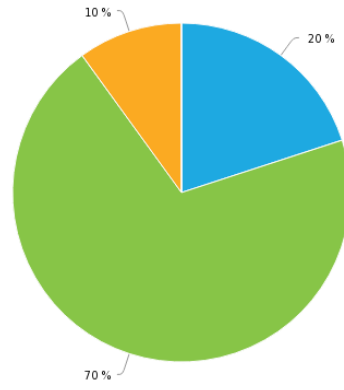
● AL ● DEL ● POR EL ● EN EL

Cuento \_\_ vosotros para la cena del sábado.



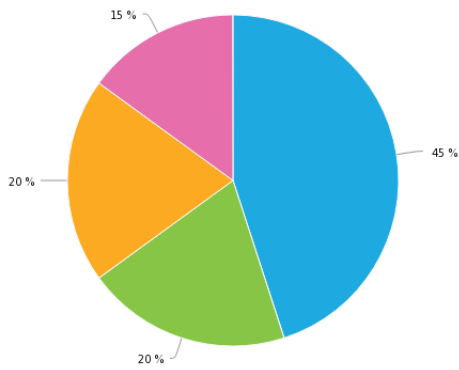
● SOBRE ● CON ● DE ● A

Cuando Marcos entró \_\_ restaurante no lo reconocí.



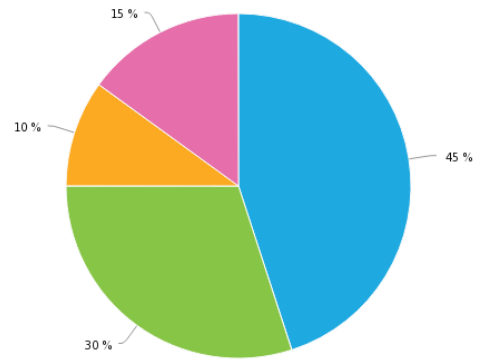
● AL ● EN EL ● POR EL ● HACIA EL

Lleva soñando \_\_ este viaje desde pequeñito. Toda su vida ha querido ir \_\_ Nueva York.



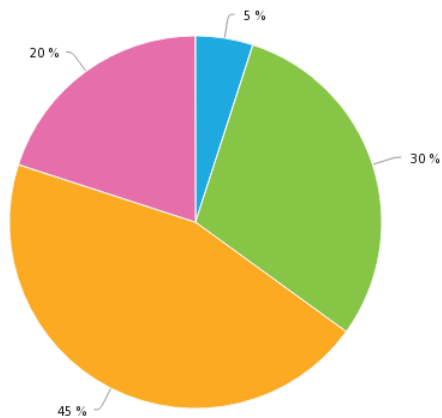
● DE/A ● POR/EN ● CON/A ● EN/EN

Este año por Carnaval mis amigos y yo nos vamos a disfrazar \_\_ vikingos. ¿Y vosotros?



● EN ● DE ● A ● POR

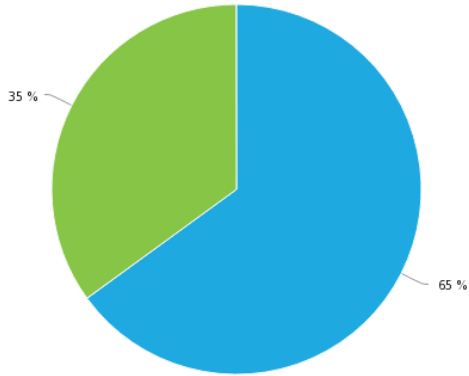
Un jefe debe confiar \_\_ las capacidades de sus trabajadores.



● DE ● SOBRE ● EN ● A

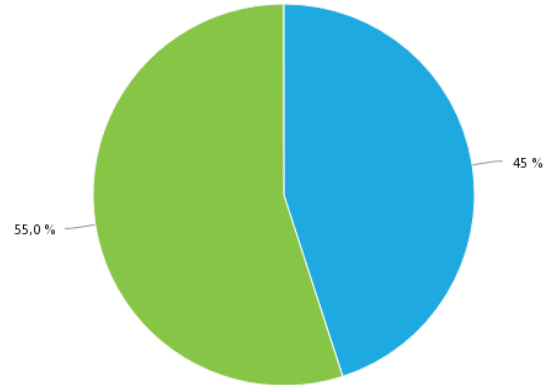
## Segundo modelo de pregunta

¿Cuál de estas dos frases NO suena natural en español?



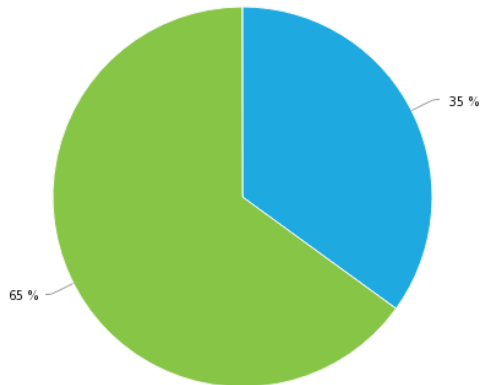
- Llevo toda la semana pensando a la fiesta del sábado.
- Me estoy preparando para participar en una carrera benéfica contra el cáncer de mama.

¿Cuál de estas dos frases NO suena natural en español?



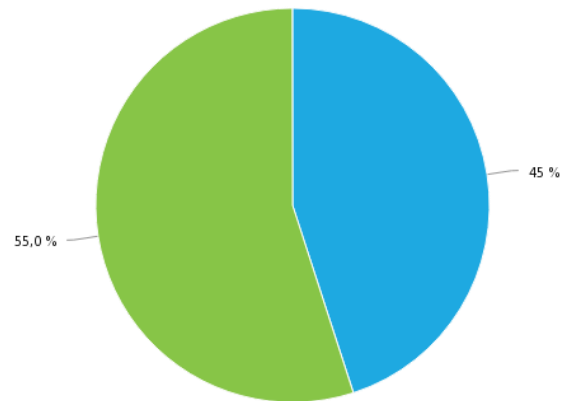
- Acércate de la estufa si tienes frío.
- Mario se interesó por tu estado de salud.

¿Cuál de estas dos frases NO suena natural en español?



- Al final de la historia la rana se convierte a príncipe.
- No entiendo de futbol pero creo que Messi es muy bueno.

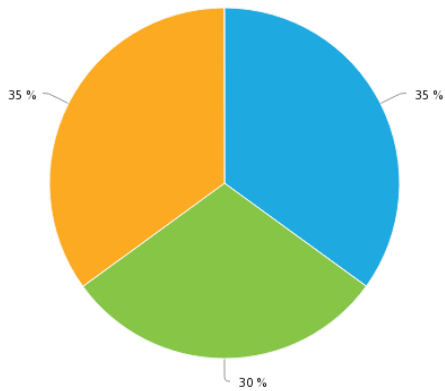
¿Cuál de estas dos frases NO suena natural en español?



- Tienes que fiarte del médico. Él sabe qué es lo mejor para ti.
- El profesor amenazó de la expulsión a quien copiase en el examen.

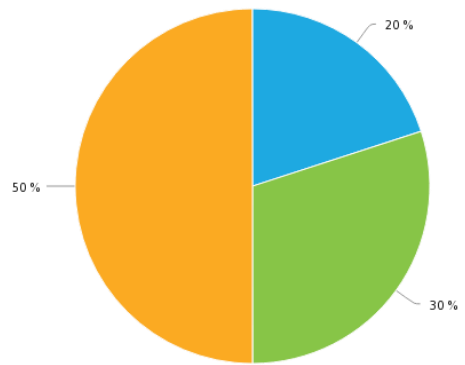
### Tercer modelo de pregunta

¿Cuál de los siguientes verbos PUEDE ir seguido de la preposición "a"?



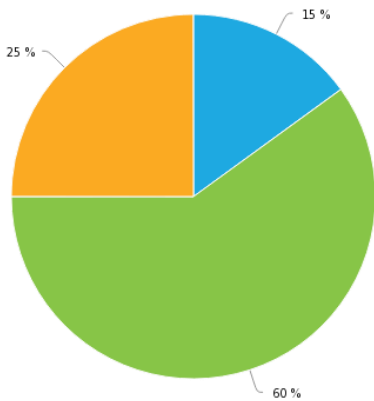
● Fiarse \_\_ tu intuición ● Negarse \_\_ la votación ● Pensar \_\_ la situación

¿Cuál de los siguientes verbos PUEDE ir seguido de la preposición "en"?



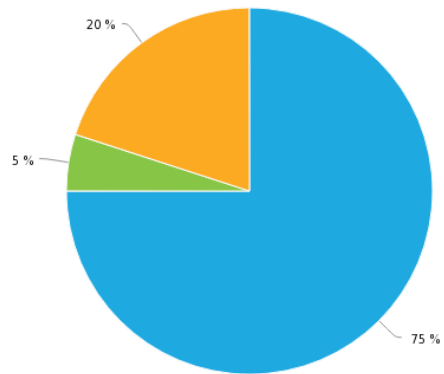
● Preocuparse \_\_ el resultado del examen ● Soñar \_\_ un buen trabajo ● Apoyarse \_\_ la pared

¿Cuál de los siguientes verbos PUEDE ir seguido de la preposición "a"?



● Pensar \_\_ el futuro ● Vivir \_\_ Colombia ● Aficionarse \_\_ el yoga

¿Cuál de los siguientes verbos PUEDE ir seguido de la preposición "en"?



● Nacer \_\_ un país europeo ● Disfrazarse \_\_ pirata ● Acercarse \_\_ el escenario

### Cuarto modelo de pregunta

20 Para responder a las preguntas me he ayudado de...			
#	Respuesta	Importancia	
●	Mi intuición	2,4	
●	Mi lengua materna	1,3	
●	Los conocimientos aprendidos en clase	2,4	

## Propuesta didáctica: Solucionario

### Actividad 1

- A. Respuesta libre
- B. La ciudad del vídeo es Barcelona. Las otras preguntas son de respuesta libre.
- C. Respuesta libre

### Actividad 2

A. Lectura

B.

- Marianne Klapisch decide ir a Barcelona porque es una ciudad en plena efusión creativa y porque en ese momento se había aficionado a la arquitectura de Gaudí y sus contemporáneos.
- En la película se refleja la organización del intercambio y la vida en el piso. Muchas de las experiencias de los personajes de la película también se parecen a las que Cédric vio o le contaron. Por ejemplo: en el piso vive gente de nacionalidades diferentes.
- Respuesta libre
- Con lo que dice Marianne en la entrevista se sobreentiende que fue una buena experiencia para ella.
- Respuesta libre

C. Se componen de verbo más preposición.

D.

- Pourquoi avez-vous décidé de **participer au** programme Erasmus ?
- J'étais étudiant en troisième année d'architecture à Paris La Villette, j'avais envie de connaître une autre école, et aussi de **vivre à l'étranger**.
- Quand j'avais 16 ans j'ai passé une année en Italie avec ma mère, et j'ai toujours **rêvé de** recommencer cette expérience.
- Et vous avez décidé d'**emménager à** Barcelone...
- De plus, à cette période **j'étais passionnée par** l'architecture de Gaudí.
- J'ai donc décidé d'**aller là-bas**.
- Vivre dans un autre pays, **s'approcher d'**une autre manière de faire les choses.\*
- Grandir dans une ville différente, etc., te permet de te **faire plus confiance**.\*<sup>1</sup>
- Commencer à **t'intéresser aux** choses qui se passent dans le monde.
- Apprendre à comprendre et apprécier les différences entre les uns et les autres au moment pendant lequel tu **deviens** un adulte.
- Je suis **entrée dans** un très grand appartement.
- De plus, notre appartement était un point de rencontre pour beaucoup d'autres Erasmus qui **vivaient dans** des appartements plus petits.
- Quand nous sommes rentrés à Paris certains professeurs ont **refusé de** nous valider les signatures.

---

<sup>1</sup> Estas traducciones son aproximadas para que los estudiantes se den cuenta de la diferencia colocacional. Sin embargo, existen traducciones más adecuadas y naturales para estos casos. Todo esto puede comentarse con el grupo clase.

E.

- Cuando **vivía en** Barcelona, trabajaba de profesor de francés.
- Siempre **he soñado con** este Erasmus en Sevilla / [...] **he soñado con** hacer [...]
- Tengo que ayudar a mi hermano a **mudarse a** Barcelona.
- **Me he aficionado al** rugby desde mi llegada.
- Voy a **ir a** los Estados Unidos durante el verano, a Chicago.
- He cambiado de piso para **acercarme a** mi trabajo.
- Me gustaría **vivir en** el extranjero.
- Siempre **confío en** mis amigos cuando me dan consejos. / [...] cuando me aconsejan.
- Desde hace algún tiempo, **me intereso por** Gaudí.
- Mi hermano **se ha convertido en** una persona más responsable.
- El jefe **se ha negado a** pagar a los trabajadores.
- **He participado en** la redacción de este artículo.
- **He entrado en** este apartamento el año pasado.

### Actividad 3

A.

- aproximarte a → acercarte a
- residir en → vivir en
- transformarte en → convertirte en
- viajar a → ir a
- inscribirte en → participar en
- accede a → entra en

B.

A	EN	CON	POR
mudarse a aficionarse a ir a acercarse a negarse a viajar a acceder a	vivir en confiar en convertirse en residir en transformarse en inscribirse en entrar en participar en	soñar con	interesarte por

### C. Respuesta orientativa.

#### SIRVE DE AYUDA - DEBERÍA

- **Vivir en** un piso con estudiantes españoles.
- Acercarme a la cultura del lugar.
- Participar en las actividades que organiza la Asociación Erasmus.
- Ir a sitios donde va la gente nativa.
- Inscribirme en algún deporte para conocer a gente nueva.
- Fiarne mi intuición y mis habilidades.

#### NO SIRVE DE NADA- NO DEBERÍA

- **Vivir con** gente de tu mismo país.
- Conformarme con hablar solo español en el curso de español.
- Ir siempre a sitios para gente Erasmus.
- No interesarme por las tradiciones y las costumbres del país donde se viaja.
- No confiar en mi habilidad para expresarme en español y tener vergüenza.
- Preocuparme por lo que pensarán los otros de mí.

### D

- *Vivir en* significa en un lugar. → *Vivo en un piso pequeño pero céntrico.*
- *Vivir con* significa convivir con alguien. → *Vivo con dos chicos franceses.*
- Otros verbos:
  - Ir a → desplazamiento, dirección. *Voy a Madrid la semana que viene.*
  - Ir en → método como nos desplazamos. *¿Cómo vas a Sevilla? Voy en avión.*
  - Ir con → compañía. *¿Con quién vas a Argentina? Voy con mis padres.*
  - Ir de → ir de compras. *Cuando voy de compras me agobio.*
  - Viajar tiene las mismas combinaciones que *ir*, excepto con al prep. *de*
  - Interesarse en → para gustos e intereses. *Me intereso en la lingüística computacional.*
    - También con la estructura: *estar interesado/a en algo o alguien*
  - Interesarse por → con el sentido de *preocuparse*. *Marcos se interesó por tu situación amorosa.*

### E.

- Cuando me aceptaron en la Universidad de Upsala (Suecia) me puse muy contento. Llevaba años soñando con vivir en un país del norte de Europa. Recuerdo que, como no quería preocuparme por nada los días previos a mi gran viaje, lo planeé todo con mucha antelación. Aun así, hubo algo en lo que no pensé: mi pasaporte. Al llegar al aeropuerto me di cuenta de que no lo tenía. ¡Al meter todas mis cosas en las maletas, me había dejado lo más importante! ¡Yo confiaba en que lo había cogido!
- Respuesta libre. Cuando fui **a** / Siempre había soñado **con** / Yo confiaba **en**

#### Actividad 4

##### A. Completado y ordenado por orden de escucha:

pensar en el lugar donde quería ir / preocuparme por el papeleo / me mudé a Toulouse / entré a vivir en un piso compartido / acercarme más a la cultura francesa / participaba en todos los encuentros / me aficioné un montón a la fotografía / os apoyáis mucho los unos en los otros / me convirtió en una persona / hizo que me interesara más por los que pasa en el mundo / me negaba a volver / aún sueño con volver a Toulouse.

#### Actividad 5

##### A.

- Participar en
- He entrado a trabajar en
- Me convierten en
- Me he interesado en
- Vivir en
- Acercarme a

##### B. Respuesta libre



## Propuesta didáctica: Transcripción del audio

“¡Hola, Marina! ¿Qué tal estás? Perdona que te conteste tan tarde. He estado muy liada haciendo trabajos para la uni. Te hago un audio porque voy caminando por la calle, ¿vale? Bueno, a ver, me pediste que te hablara de mi Erasmus. Bueno, pues yo lo recuerdo con mucho cariño porque fue una experiencia muy buena. Para contarte un poco... Primero tuve que **pensar en** el lugar donde quería ir y comunicárselo a mi universidad. Después tuve que **preocuparme por** el papeleo, ya sabes rellenar formularios, preparar mi documentación, presentarla, etc. Es pesado pero se acaba haciendo. Y nada, luego me aceptaron en Francia y **me mudé a** Toulouse. **Entré a vivir en** un piso compartido con un chico y una chica franceses, de Lyon. Eso me permitió **acercarme más a** la cultura francesa y practicar la lengua. ¡Así que me ayudó mucho!

En general mi vida Erasmus fue genial. **Participaba en** todos los encuentros que organizaba la Asociación de Erasmus de la universidad. Recuerdo que hasta **me aficioné un montón a** la fotografía porque me apunté a un taller que daban cada jueves. Además siempre hacíamos muchísimas fiestas. Era muy divertido. Como todo el mundo está en tu misma situación: lejos de casa y tal, pues os apoyáis mucho los unos en los otros y mola mucho. ¡Haces muchos amigos!

A mí el Erasmus **me convirtió en** una persona más segura e independiente, e hizo que **me interesara más por** lo que pasa en el mundo. Cuando se acabó, **me negaba a** volver. Incluso **pensé en** acabar la carrera allí, ¿te acuerdas? Pero bueno, como ves, volví, aunque de vez en cuando aún **sueño con** volver a Toulouse. Menudo rollo te he pegado<sup>2</sup>. Espero que te sirva de ayuda y te decidas a hacer un Erasmus también. Te lo recomiendo. Muchos besos, ¿vale? ¡Adiós!”

---

<sup>2</sup> Estas expresiones, típicas del habla juvenil, pueden comentarse con el grupo clase.