

Máster Universitario en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato,  
Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas

DEPARTAMENTO DE LENGUA Y LITERATURA CASTELLANA

**TRABAJO DE FIN DE MÁSTER**

*ENSEÑANZA DE LAS PREPOSICIONES A ESTUDIANTES FRANCÓFONOS  
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: UNA PROPUESTA  
DIDÁCTICA A PARTIR DE UN ANÁLISIS DE ERRORES*

*[Teaching of spanish prepositions to francofone students of spanish  
as a foreign language: a didactic proposal from an error analysis]*

**Curso: 2019-2020**

*Realizado por:* MANON GUILBERT

*Especialidad:* Lengua y Literatura castellana

*Dirigido por:* AINHOA SEGURA ZARIQUIEGUI



**UNIVERSIDAD  
DE BURGOS**

### Resumen:

El aprendizaje del español como lengua extranjera presenta una serie de dificultades sobre todo en cuanto al estudio de las preposiciones. El objetivo del trabajo que aquí se presenta es doble. Primero, llevaremos a cabo un análisis de la enseñanza de la gramática de ELE (español para extranjeros) de hoy en día. Por otro lado, analizaremos unos errores de estudiantes para elaborar una serie de actividades con el fin de remediar estos fallos.

### Palabras clave:

Gramática- ELE - Errores - Metodología - Enseñanza - Aprendizaje - Dificultades - Francohablantes

### Abstract:

Learning Spanish as a foreign language presents a series of difficulties, especially regarding the study of prepositions. The objective of the work presented here is twofold. First, we will conduct an analysis of today's ELE (Spanish for Foreigners) grammar teaching. On the other hand, we will analyze some student errors to elaborate a series of activities in order to remedy these failures.

### Keywords:

Grammar - ELE - Errors - Methodology - Teach - Learn - Difficulties - French speaking group

## Índice :

Resumen: .....	2
Palabras clave:.....	2
Abstract:.....	2
Keywords: .....	2
Introducción /justificación .....	4
Planteamiento del problema.....	4
Objetivos .....	5
Cuerpo del trabajo.....	5
Teorías didácticas de lenguas extranjeras .....	5
Teorías enfocadas a la enseñanza de las preposiciones.....	8
La enseñanza de las preposiciones .....	8
Enseñanza de las preposiciones según distintos puntos de vista .....	9
Las gramáticas prescriptivas.....	9
Libro de profesor .....	12
Manual escolar para alumnos .....	13
Desarrollo de la investigación a través de un análisis de errores .....	14
Estado de la cuestión del desarrollo de la investigación del análisis de errores.....	14
Metodología.....	15
Descripción de los estudiantes y del contexto.....	17
Recopilación y Análisis de los datos .....	17
Análisis comparativo de las preposiciones en francés y en español .....	18
Análisis cuantitativo de las producciones .....	21
Análisis cualitativo de las producciones .....	23
Propuesta didáctica: <i>Rumbo a las preposiciones</i> .....	25
El gran juego de las preposiciones.....	27
Una gramática hecha a mano.....	29
La baraja de las preposiciones .....	30
Game of Trous (huecos).....	32
Team Work.....	33
Rumbo a España .....	35
Conclusiones .....	36
Referencias Bibliográficas .....	38
Anexos .....	40

## Introducción /justificación

### Planteamiento del problema

El presente trabajo surge de la necesidad de resolver el problema recurrente de los errores preposicionales en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) y proponer a los aprendientes unas explicaciones gramaticales rigurosas y atractivas. Según varias estadísticas (Rakotovoavy, 2018), se constata la existencia de un porcentaje elevado de errores en las preposiciones de alumnos francófonos que aprenden el castellano. Este fenómeno se puede explicar por la diferencia de la estructura gramatical de dos idiomas semejantes. Este elemento gramatical resulta complejo para un público francófono a pesar de las similitudes de ambos idiomas, el francés y el español.

Por un lado, se observará la enseñanza de las preposiciones en general y también en la dimensión del español como lengua extranjera. Esta fase ayudará a explicar algunas causas del problema. Se observará que, en clase de ELE no se enseña las preposiciones en una sesión específica, sino que se integra poco a poco según las unidades y los temas. Esta última concepción didáctica se considera como uno de los principales motivos de los errores.

Por otro lado, se analizarán sus errores para poder construir una investigación sólida e interesante. Para analizar los errores de un grupo, se desarrollará una serie de ejercicios a fin de observar estas confusiones frecuentes. Este análisis será la base sobre la que se elaborará una propuesta didáctica combinando distintas actividades de gramática para encontrar uno o varios métodos lúdicos y eficaces para la buena comprensión de este fenómeno gramatical. Al final de la investigación, haremos una última prueba para averiguar la mejora de los alumnos en cuanto a las preposiciones.

En lo que concierne a la utilidad de este trabajo, podemos decir que este error es demasiado frecuente en el aula lo que hace imprescindible encontrar una solución a este problema. Además, un buen uso de las preposiciones es necesario al producir un discurso oral y escrito de forma correcta. Con este estudio, queremos ayudar a los profesores de español como lengua extranjera ofreciéndoles pistas, recursos y materiales para que mejoren la forma de enseñar las preposiciones.

## Objetivos

La principal meta de este trabajo de investigación es analizar y paliar las dificultades a las que hacen frente los aprendientes franceses en el proceso de aprendizaje de las preposiciones españolas. Primero, se identificarán y se describirán los errores de preposiciones y las distintas situaciones en las que se producen. Por otro lado, se investigarán las causas de dichos errores. Por último, se ofrecerán una serie de actividades didácticas para remediar a este problema. A lo largo de la investigación, se aplicará una metodología clara para poder alcanzar de la mejor forma a los siguientes objetivos:

- ❖ Encontrar el origen de los errores en la categoría gramatical de las preposiciones
- ❖ Descifrar la complejidad del uso de las preposiciones en una lengua extranjera
- ❖ Destacar nuevos métodos o recursos que mejora el aprendizaje de los alumnos
- ❖ Formular una propuesta didáctica para facilitar el aprendizaje de las preposiciones
- ❖ Reflexionar sobre la importancia de innovar recursos para mejorar la expresión de los estudiantes.

## Cuerpo del trabajo

### Teorías didácticas de lenguas extranjeras

A continuación, enfocaremos el siguiente trabajo en la enseñanza de las preposiciones. Sin embargo, es imprescindible explicar un recorrido breve de las teorías didácticas de la enseñanza de lenguas extranjeras. De hecho, este recorrido podría ayudar a la comprensión de dichos errores.

Durante la segunda década del siglo XIX, se iniciaron las investigaciones en cuanto a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Como lo subrayan Richards y Rodgers (1986), citado por Beghadid (2013), se fomentó en aquella época el método de gramática-traducción enfocado sobre todo para la enseñanza de las lenguas clásicas como el latín o el griego. Según Beghadid (2013), al final del siglo XIX, Wilhelm Viëtor empezó a criticar este método que consistía en centrarse en las destrezas escritas para aprender una lengua. Sin embargo, este lingüista explica su rechazo a este método porque según él, no se puede enseñar una lengua viva con métodos didácticos enfocados a la enseñanza de lenguas muertas.

Al final del siglo XIX, se desarrolló, gracias a Wilhelm Viëtor (1882) (citado por Beghadid, 2013), el método Directo fomentando las destrezas orales, esenciales a la enseñanza de una lengua extranjera. Las teorías didácticas directas se impusieron en el mundo docente al nivel internacional. Sin embargo, a mediados del siglo XX, según Beghadid (2013), dos naciones empezaron a cambiar su forma de enseñar lenguas extranjeras.

En Estados Unidos surgió el método estructural-situacional que consistía en dar importancia a la forma y sobre todo a reducir las destrezas orales a tareas mecánicas para aprender el vocabulario y la gramática. Este método fue la causa de numerosos debates y críticas en cuanto a la didáctica de las lenguas, no obstante, no fue el único en ser criticado. En la misma época, en Francia, como lo menciona Beghadid (2013), se fomentó el método audiovisual criticado por centrarse solo en reglas muy estrictas sin dejar lugar al carácter flexible de las lenguas extranjeras.

Por estas razones, se siguieron investigando nuevos métodos y surgió, al final del siglo XX, el enfoque comunicativo. Según Bérard (1995), este método nació a partir de las críticas de los métodos audio orales y audiovisuales. En efecto, el enfoque comunicativo se centra en el fomento de las destrezas orales y escritas, a través de las comprensiones y producciones orales y escritas, y del uso de documento auténticos que favorece el aprendizaje.

El método comunicativo perduró y sigue siendo el método más utilizado hoy en día, ya da importancia a las situaciones reales respetando los códigos socioculturales. De hecho, mientras que otros métodos desarrollaban teorías donde el alumno era pasivo, este enfoque comunicativo propicia el protagonismo del alumno para que sea más activo en aprendizaje. A continuación, se menciona una breve definición de la finalidad del enfoque comunicativo según Tusón:

---

*No podemos pensar que el objetivo de la enseñanza tiene que ser formar gramáticos, filólogos o lingüistas, sino lectores y escritores, hablantes y oyentes competentes, es decir, personas que puedan funcionar con soltura en nuestro entorno sociocultural. (1993, pp.55-56)*

---

Ahora bien, en la actualidad se siguen desarrollando nuevas teorías didácticas para mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras.



Figura 1. Las nuevas metodologías para segundas lenguas. Tabla presentando las metodologías utilizadas en la enseñanza de E/LE. “Elaboración propia”. Extraído de: [https://www.canva.com/design/DAD8WzctrW8/share/preview?token=LQM0YwRAI2K1TvtB7SwyjA&role=EDITOR&utm\\_content=DAD8WzctrW8&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAD8WzctrW8/share/preview?token=LQM0YwRAI2K1TvtB7SwyjA&role=EDITOR&utm_content=DAD8WzctrW8&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

Cabe señalar que no se podrá detallar todas las metodologías presentadas en el esquema anterior. Por esta razón, nos centraremos en tres metodologías que se utilizarán en el presente trabajo.

Primero, Candlin (1990, p.39) expuso una definición de un nuevo método denominado “El aprendizaje por tareas” que define como “una actividad perteneciente a un conjunto de actividades distinguibles entre sí, secuenciables, capaces de plantear problemas y que involucran a aprendices y profesores en una labor conjunta de selección [...] y de la exploración y búsqueda colectiva de fines predeterminados y emergentes dentro de un medio laboral”. En definitiva, este método desea fomentar la enseñanza por tareas a través de cierta organización compuesta de escenarios y juegos de rol para, a continuación, poder corregir y analizar los resultados a través de un *feedback*.

Por otro lado, Ángeles Gavilanes (2001) fomenta el uso del enfoque cognitivo en el aula ya que considera el lenguaje en relación con la cultura, la psicología y el entorno social. Además, basa la enseñanza de la gramática en conceptos como por ejemplo para la enseñanza

de ser y estar, se califica ser al concepto Dentro y estar al concepto Fuera. Este aprendizaje podría ser eficaz para ciertos aspectos de la gramática, pero a lo mejor no para basar un aprendizaje entero en este enfoque.

Se prosigue el análisis citando a K. Lichtman (2018) que formó un nuevo método llamado *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS)*. Este aprendizaje basado en el *Total Physical Response (TPR)* de Alonso (2012) se apoya en el aprendizaje de un idioma extranjero a través de gestos y movimientos en el aula infantil. Sin embargo, considerado como demasiado concreto, desarrollaron el TPRS que consiste en enseñar, a adolescentes y adultos, un idioma extranjero a través de la lectura y la escritura de cuentos enfocados a situaciones cotidianas. Se ha demostrado que, con este enfoque, en pocas semanas, un alumno puede expresarse y redactar textos en un idioma extranjero sin tener ningún conocimiento.

Como resultado de este recorrido, cabe señalar que, a lo mejor, no es necesario enfocar su enseñanza a una única teoría didáctica, sino que, según el contexto y el alumnado, se podría emplear varios para poder alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje completo tanto para el alumno como para el docente.

## Teorías enfocadas a la enseñanza de las preposiciones

### La enseñanza de las preposiciones

Primero, es importante señalar que la enseñanza de las preposiciones se encuentra dentro de la enseñanza de contenidos gramaticales. En las últimas décadas del siglo XX, se utiliza un nuevo término para cambiar un aspecto del enfoque comunicativo en el aprendizaje de segundas lenguas. Este término se llama “Atención a la forma” según Sheen (2009). Este hecho, desarrollado por Doughty (2000), se basa en enfocar el contenido al uso de la lengua como los enunciados, las funciones, las nociones o los textos. De este modo, es un proceso que quiere propiciar un mejor rendimiento escolar en el aprendizaje. Según Ortega (2001) el objetivo principal de este proceso de atención a la forma permite a los aprendices resolver contenidos comunicativos gracias a la forma lingüística.

Por otro lado, este proceso que podríamos calificar de moderno, se opone al proceso de atención al significado (Molina, 2007). Este modelo de enseñanza, contrario al anterior, se

enfocaba en las formas lingüísticas puras como las formas gramaticales, estructurales o nocio-funcionales. Aquí, observamos, gracias a la enseñanza comunicativa basada en la atención a la forma, que la meta principal de este método es desarrollar el proceso de interlengua basándose en la forma. En efecto, como decía Selinker (1969) (citado por Molina, 2007), el término interlengua se refiere al sistema lingüístico que un aprendiente de una segunda lengua desarrolla a lo largo de la adquisición de conocimientos. De hecho, es importante señalar que, dentro de este sistema, existe una serie de etapas. Primero, el sistema lingüístico del estudiante cuando empieza aprender un idioma nuevo influye, de forma general, al sistema lingüístico de su lengua materna, y segundo, mientras va adquiriendo conocimientos, el aprendiente aprende a no referirse a su lengua materna para expresarse.

También, es importante decir que la enseñanza de la gramática y, por supuesto de las preposiciones, cambió en estos últimos años (Molina, 2007) pasando de una enseñanza deductiva a una enseñanza inductiva. Según García y Coronado (2005) (citado por Molina, 2007), la metodología inductiva ayudaría a generar hipótesis y estrategias sobre el uso de la lengua. Además, para ellos, este método favorecería la retención de conocimientos a largo plazo y evitaría la sucesión excesiva de reglas gramaticales.

### Enseñanza de las preposiciones según distintos puntos de vista

#### Las gramáticas prescriptivas

De acuerdo con la gramática descriptiva de la lengua española de Fernando Lázaro Carreter (1999: p.569), la enseñanza de las preposiciones se resume a una lista sintáctica de su uso. En efecto, Carreter (1999) desarrolló un apartado de su gramática intitulado “Locuciones prepositivas” en el cual se encuentra una serie de preposiciones divididas por listas según su antecedente o del elemento sintáctica seguido. Por ejemplo, se puede ver distintos apartados:

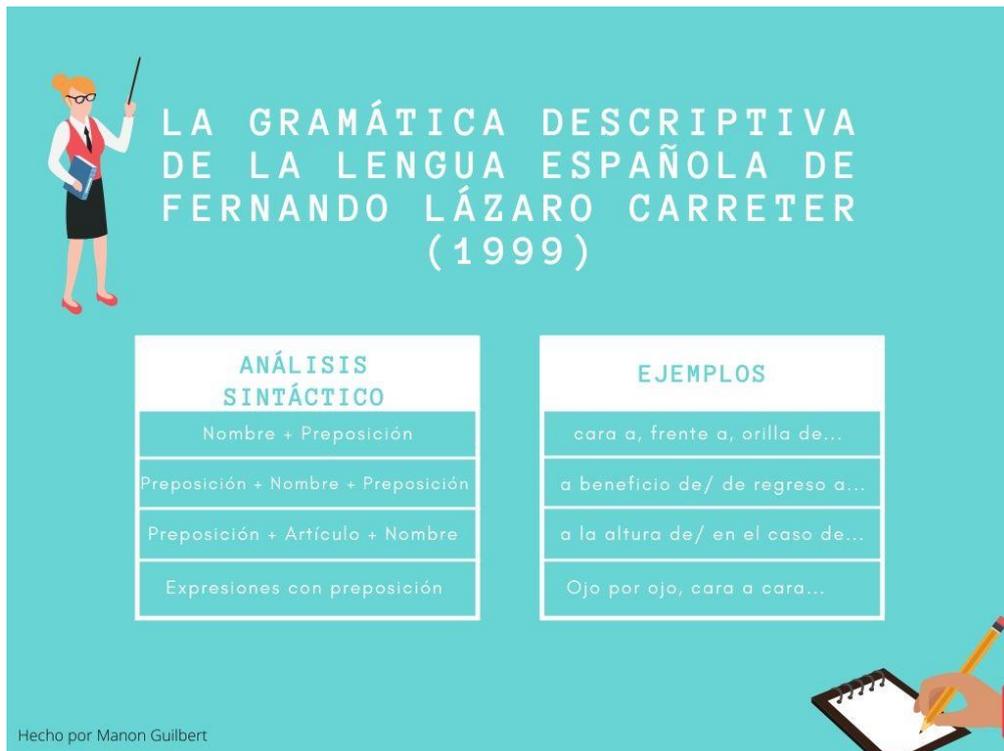


Figura 2. La gramática descriptiva de la lengua española de Fernando Lázaro Carreter. Tabla presentando las explicaciones desarrolladas para aprender las preposiciones. “Elaboración propia”. Extraído de: <https://www.canva.com/folder/all-designs>

Gracias a estos ejemplos, se observa de manera explícita que la enseñanza, en aquel momento, se destinaba únicamente a aprender de memoria las listas sintácticas del uso de las preposiciones. Sin embargo, esta metodología basada solo en la memoria no enseña ningún rasgo pedagógico ni lúdico para los aprendientes. Por esta razón, se tratará de analizar otras gramáticas prescriptivas para tener una visión global de las gramáticas de lengua española.

Por otro lado, durante los últimos años se publicaron numerosos estudios sobre las preposiciones desde una perspectiva cognitiva (García, 2011). En efecto, las gramáticas cognitivas se oponen a la enseñanza tradicional de las preposiciones que consistía en memorizar un listado de las preposiciones ciñéndose a su forma. Según Lee (2001), la perspectiva espacial para enseñar las preposiciones es un aspecto clave ya que la descripción cognitiva de las preposiciones facilita la construcción de una red de metáforas semánticas formadas entorno a un concepto físico-sensorial (García, 2011). Para ilustrar en qué consiste la enseñanza de las preposiciones desde un punto de vista cognitivo, se mencionará este ejemplo: (Campillo, 2007)

---

*Cuando un profesor se esfuerza por representar en la pizarra, con un dibujito más o menos afortunado, el valor de una preposición, está haciendo gramática cognitiva. Cuando no se limita a decir que dos o tres opciones para decir algo son “sinónimas”, sino que trata de explicar las diferencias entre ellas como diferencias de perspectiva, está haciendo gramática cognitiva. (p.8)*

---

Cabe señalar que el presente trabajo tratará de enfocar la propuesta didáctica desde una perspectiva cognitiva que se adapta más a la enseñanza moderna. También, este estudio se basará en algunas gramáticas desarrolladas para un público francófono especialista de la lengua española. La gramática siguiente tiene su importancia en este trabajo para explicar, a continuación, las distintas causas de los errores preposicionales formuladas por un grupo de estudiantes franceses.

Según *la gramática española* de Bouzet (1980), la gramática española de referencia para los estudiantes franceses de filología hispánica, los adverbios seguidos de las preposiciones *de* o *a* son preposiciones compuestas *delante de*, *conforme a*. Por otro lado, se subraya que esta gramática prescriptiva desarrolla su explicación de las preposiciones dando una lista de preposiciones sencillas y dobles con su traducción al francés.

También, cabe señalar que la construcción de algunas preposiciones se forma de manera distinta en francés. Por esta razón, Bouzet (1980) propicia un apartado sobre confusiones a la hora de traducir dando este ejemplo:

- En español: *con objeto de (vigilar)*
- En francés: *en vue de (surveiller)*

Por otra parte, se subrayan similitudes preposicionales entre el francés y el castellano como, según Bouzet (1980), la contracción, desde unas décadas, de la preposición *Desde* a *de*. De la misma forma, en francés se produce esta contracción con *Depuis* que se convierte en *de*. Gracias a esta gramática se observa que se explican las preposiciones según el caso y según las similitudes y las diferencias para evitar los errores.

En cuanto al libro de profesor, se basará este trabajo en el libro del profesor *Anímate* de la editorial Hatier (2016) dedicado a unos estudiantes franceses de A1 y A2. En este libro se observará distintas maneras de enseñar las preposiciones, sin embargo, se subraya más la practica escrita que oral. De este libro, se destaca distintas actividades y consejos para trabajar las preposiciones. Es imprescindible señalar que en un nivel A1 y A2, se enseña las preposiciones de forma más sencilla en situaciones concretas. Por ejemplo, se observa la enseñanza de la preposición *a* en situaciones concretas a aprender de memoria como: “Siempre la preposición *a* se colocará después del verbo ir y de los verbos de movimientos” (Casas, 2016, p.28). También, se ve que, para trabajar la preposición *a*, se intenta enseñarla según los contextos:

- Se utiliza la preposición *a* seguido del verbo IR / **Voy al mercado**
- Se utiliza la preposición *a* seguido de un verbo de movimiento / **Me subo al bus**
- Se utiliza la preposición *a* para insistir / **A Paquita le gusta el chocolate**

Gracias al análisis de este libro de profesor, se observa que la enseñanza se hace, sobre todo, según la situación comunicativa y también que, se aplica de forma escrita elaborando distintas actividades:

- Taller informativo: Describe una ciudad española utilizando la preposición *a* con verbos de movimientos.
- Indica el itinerario que emprendes para llegar al instituto utilizando medios de transporte.
- Redacta una adivinanza para tus compañeros, para localizar un alumno de la clase.

Por otro lado, es imprescindible subrayar que, en numerosos libros para los profesores, no se tratan las preposiciones. Por ejemplo, en el libro del profesor *Chouette 2* (Santillana, 2017), no aparece la palabra “preposición” ni aparece reglas para enseñar las preposiciones. Sin embargo, es interesante observar que en las actividades propuestas se subrayan unas preposiciones dentro de unos ejemplos como:

- *Je vais à la salle de sport 4 fois par semaine* / Voy al gimnasio 4 veces **a** la semana.

Como se ha dicho anteriormente, muy a menudo, no se enseñan reglas sobre las preposiciones, sino que forman parte de una unidad con contenidos, y el profesor va integrando ciertas locuciones que memorizar.

Manual escolar para alumnos

En cuanto a los manuales escolares, se presenta, generalmente, al final de los libros, un apartado “Resumen Gramatical” donde se encuentran distintas reglas gramaticales para ayudar a los alumnos. Por ejemplo, el libro de alumno *Parachute 4* de la edición Santillana (2016), aparecen unos apartados sobre las preposiciones. Lo que se puede constatar es que no hay casi reglas gramaticales. Sin embargo, se podría decir que esta edición basa su gramática en dos enfoques, uno más tradicional ya que las preposiciones aparecen en un listado en cuanto a las preposiciones relacionadas con los países y las ciudades (*Aller à-en / Venir de*). Sin embargo, se puede ver una parte más cognitiva ya que presenta un esquema para hablar de las preposiciones de lugar. Aquí, se puede observar un ejemplo similar hecho con la plataforma Canva.com:



Figura 3. Las preposiciones de lugar. Esquema que representa la manera de enseñar las preposiciones en clase. “Elaboración propia”. Extraído de: [https://www.canva.com/design/DAD6wNcY6q4/tepafuqdt70kWYb3vEtXzw/view?utm\\_content=DAD6wNcY6q4&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=homepage\\_design\\_menu](https://www.canva.com/design/DAD6wNcY6q4/tepafuqdt70kWYb3vEtXzw/view?utm_content=DAD6wNcY6q4&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=homepage_design_menu)

Por otro lado, en el libro del alumno *C'est à dire* (Santillana, 2015) dedicado a un nivel B1, aparecen unos resúmenes gramaticales, sin embargo, ninguna de las ediciones presenta un apartado sobre las preposiciones. Por esta razón, es esencial elaborar nuevas estrategias para ayudar tanto a los profesores como a los alumnos.

### Desarrollo de la investigación a través de un análisis de errores

Estado de la cuestión del desarrollo de la investigación del análisis de errores

A partir de finales del siglo XX, los lingüistas y los docentes empezaron a desarrollar el interés por la Lingüística Aplicada, en concreto en la lingüística contrastiva. Este fenómeno se traduce por el estudio de las relaciones entre las lenguas con el fin de descubrir similitudes y diferencias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El lingüista Fries (1945) publica *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, un trabajo donde se habla por primera vez del concepto de Análisis Contrastivo (AC). Según él, este concepto se basa en que todos los errores son justificables ya que los errores provienen de la interferencia de la lengua materna sobre la lengua meta.

Por otro lado, Pit Corder (1967) publica un artículo llamado “The significance of learner’s errors” en el cual explica los fundamentos del Análisis de Errores (AE). Según él, este método innovador propone apoyar la teoría en realizaciones auténticas. En efecto, existen distintas etapas para elaborar una investigación sobre un AE. Primero, hay que identificar los errores y clasificarlos. A continuación, se determina la importancia de cada error para poder elaborar recursos particulares. A lo largo de los años, Corder (1967) adaptó sus teorías a la competencia comunicativa, y no sólo gramatical. De hecho, integraba un AE formando una jerarquía según distintos elementos: la aceptabilidad, la gramaticalidad y la adecuación.

En lo que concierne a este trabajo, se podría decir que la enseñanza del español como lengua extranjera para un grupo de francófonos puede resultar accesible debido a las similitudes entre ambos idiomas. Sin embargo, podemos distinguir numerosas investigaciones sobre los errores cometidos por los francófonos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, y sobre todo centradas en los errores preposicionales.

Primero, es esencial iniciar nuestro estudio a partir de las investigaciones hechas sobre esta problemática. Hoy en día, a pesar de distintas investigaciones, la enseñanza de las proposiciones no ha evolucionado. De hecho, según investigaciones de Fernández López: “Los

profesores siguen afirmando que estas partículas no se enseñan, se van aprendiendo con el aprendizaje” (Fernández López, S. 2005:422). Por esta razón, se observa generalmente análisis sobre las causas de dichos errores, no obstante, los autores no desarrollan propuestas didácticas para remediar este problema. Con el presente trabajo, no se pretende encontrar la solución inmediata ya que el aprendizaje no depende sólo de la forma de enseñar del docente, sino del trabajo y del esfuerzo del estudiante, pero sí ayudar, en medida de lo posible, a comprender esta cuestión.

Por otro lado, Leonardo Campillos Llano (2014), en su trabajo “Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus”, señala que es imprescindible tener todos los conocimientos acerca de estos errores para poder encontrar soluciones sólidas y útiles. Para ello, este autor elabora una serie de consejos para mejorar este aprendizaje. Primero, insiste en enseñar el carácter invariable de las preposiciones y después, trabajar estas partículas en su pluralidad, es decir, en todos los valores que contienen.

También, el trabajo de investigación-acción de Sara Pascual Aparicio (2015) subraya que estos errores gramaticales, en concreto de proposiciones, tiene el mismo estado para cualquier idioma. En efecto, según la autora, la enseñanza se puede hacer tanto a un público francófono como alemán, las dificultades serán las mismas, la única diferencia será que los errores serán distintos. El error existe, en cualquier caso, pero en distintas variantes.

Para cerrar el estado de la cuestión, es imprescindible aclarar un elemento. De manera general, los estudios investigados sobre el AE se centran sobre todo en la lengua inglesa y no francesa. Por esta razón, el trabajo se propone ser innovador por dos razones, la primera porque esta investigación se centra en el francés como lengua materna y por otro lado porque se propondrá una propuesta didáctica desarrollada.

## Metodología

El siguiente punto desarrolla la metodología utilizada para poner en práctica este trabajo. En efecto, este trabajo se basa en el análisis de errores (AE) desarrollada por Corder (1967). Para seguir su metodología, se recogerá muestras escritas de interlengua (IL) de un grupo específico. Estas muestras escritas se organizarán en tres fases: una primera previa donde se observarán los primeros elementos de nuestro análisis, una segunda fase de construcción de

contenidos para remediar a este problema y una última fase en la cual observaremos los resultados, y por supuesto, la eficacia de los aprendices.

Gracias a esta metodología basada en el AE, se intentará desarrollar una propuesta didáctica apoyada en las causas de este análisis descriptivo y original. Según “El análisis de errores en el campo español como lengua extranjera” de Virginia de Alba Quiñones (2009), la metodología basada en el AE, inspirada del análisis contrastivo (AC), propicia una serie de etapas para conseguir un análisis completo y claro. Primero, se tiene que recopilar las muestras escritas para poder identificar los errores y clasificarlos. A continuación, se describe las causas y se explica por qué los aprendices cometieron estos errores. Por último, se propondrá una propuesta didáctica para remediar a estos errores.

Con el método de Alba Quiñones (2009), inspirado por la metodología de Corder (1967), se observará que, para tener un resultado coherente, los aprendices tendrán que tener la misma lengua materna (LM) o el mismo origen geográfico. También, es esencial que el número de sujetos tengan más o menos el mismo nivel y la misma edad. Estos elementos permitirán que el análisis sea coherente y realista. Para seguir desarrollando la metodología de este estudio, se desarrollará un orden sincrónico que permite un analizar todas las muestras en un momento dado (Saussure, 1916), para poder elaborar una propuesta didáctica lógica y completa.

A continuación, después de haber identificado los errores, se basará el presente trabajo en la metodología de Vázquez (1992), (citado por Alba Quiñones, 2009), que desarrolló la catalogación de los errores en distintos criterios. En efecto, en el caso de las preposiciones, se observará que existen distintas clases de errores según los criterios siguientes: el criterio comunicativo, el criterio lingüístico y también el criterio cultural. Por otro lado, gracias a la Taxonomía de Fernández (1991), (citado por Alba Quiñones, 2009), se subrayará distintos tipos de errores como los errores semánticos o sintácticos según los casos de preposiciones.

## Descripción de los estudiantes y del contexto

Acerca del perfil de los aprendices, se trata de un grupo constituido de ocho participantes de origen francés, que vienen de distintas zonas. En efecto, la lengua materna que comparten estos estudiantes es el francés. Por otro lado, es importante señalar que tienen más o menos la misma edad. Efectivamente, tienen entre 24 y 28 años. Se tratan de ocho personas que tienen el mismo título, un grado intitulado “Grado de Lengua, Literatura y Civilización Española y de América Latina”. Gracias a este título, se puede decir que estos estudiantes tienen entre un nivel B2 y C1 según el Marco Común Europeo de las Lenguas (MCER). Por otro lado, estos aprendices tienen otro punto en común, forman parte todos de una asociación burgalesa denominada Burgos Francófonos.

Para resumir, los aprendices comparten la misma lengua materna, el mismo origen geográfico más o menos y la misma formación académica. Gracias a estos elementos, el estudio podrá ser homogéneo y se podrá explicar los distintos errores de los aprendientes con este perfil tan similar.

## Recopilación y Análisis de los datos

El corpus de datos recopilado se compone de ocho producciones escritas. Se redactaron las composiciones en tres periodos cronológicos a lo largo del curso 2019/2020. La primera prueba, hecha a los alumnos, se realizó en enero, la segunda en marzo y la última en mayo de 2020. Por consiguiente, se ha podido constatar una cierta evolución de los alumnos.

También, es importante decir que la recopilación de datos se hizo de forma escrita, primero, para facilitar la recogida de los datos y segundo, dado a la pandemia del Coronavirus, no se ha podido practicar las actividades y las pruebas de forma presencial. Además, hoy en día, la corrección escrita se ha desarrollado y los alumnos pueden entender perfectamente sus errores dado a un sistema de puntuación con símbolos o letras a cada error. Por esta razón, después de cada prueba, se corregía las composiciones con este sistema para que la corrección resulte más sencilla.

Por otro lado, para recopilar los datos, se utilizará el manual de Gómez Torrego (2002) que agrupa las preposiciones en tres grupos distintos según el significado. Según este autor, existen las que tienen un significado propio, las que se intuyen en función del contexto y las

que no tienen significado. Por esta razón, este análisis de errores se divide en tres categorías de clasificación según diferentes contextos sintácticos como:

- El uso exigido por el término
- Las fórmulas fijas (locuciones preposicionales)
- La estructura de una frase.

### Análisis comparativo de las preposiciones en francés y en español

Por lo que se refiere al análisis comparativo de las preposiciones, hay que mencionar que el francés y el español pertenecen a la misma familia lingüística, es decir, que son las lenguas románicas. En efecto, estas dos lenguas provienen del latín, lo que explicaría la proximidad de ambos idiomas.

Por un lado, estas similitudes pueden ser reflejadas como una ventaja para el aprendiente. En efecto, cuando se empieza a aprender un idioma extranjero semejante a la lengua materna, los estudiantes tienden a tener más motivación porque les parece más fácil. Sin embargo, cuando llegan a un nivel bastante avanzado se dan cuenta de que ambos idiomas tienen rasgos lingüísticos propios y numerosas diferencias que dificulta el aprendizaje y la motivación de dichos alumnos.

Para una mejor visión de las similitudes y diferencias del uso de las preposiciones en francés y en castellano, se desarrollará, a continuación, una serie de tablas comparativas presentando, por cada preposición, los valores que coinciden o no, en ambos idiomas. Estas tablas se basan en la jerarquía de errores cometidos por francófonos, elaborada por Fernández López (2005). Aquí, se presentan las preposiciones más frecuentes en los AE (*en, a, de, por y para*).

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PREPOSICIÓN EN**

MISMOS SIGNIFICADOS EN AMBOS IDIOMAS	SIGNIFICADOS DISTINTOS
<p><b>Medios de transporte</b> Vamos en tren ↪ On y va en train</p>	<p><b>Lugar</b> Estoy en Burgos ↪ Je suis à Burgos</p>
<p><b>Tiempos</b> Estamos en mayo ↪ On est en mai</p>	<p><b>Verbos de régimen</b> Pensé en ti ↪ J'ai pensé à toi</p>
<p><b>Duración de una tarea</b> Cociné en media hora ↪ J'ai cuisiné en une demi-heure</p>	<p><b>Expresiones</b> El vaso está en la mesa ↪ Le verre est sur la table</p>

Figura 4. Análisis comparativo de la preposición *EN*. Tabla presentando las similitudes y diferencias del uso de las preposiciones con el francés. “Elaboración propia”. Extraído de: <https://www.canva.com/folder/all-designs>

**ANÁLISIS COMPARATIVO DE LA PREPOSICIÓN A**

MISMOS SIGNIFICADOS EN AMBOS IDIOMAS	SIGNIFICADOS DISTINTOS
<p><b>La hora</b> Nos vemos a las 6 ↪ On se voit à 6h</p>	<p><b>El destino</b> Se subió al autobús ↪ Il est monté dans le bus</p>
<p><b>La edad</b> ↪ Empezó a trabajar a los 18 Il a commencé à travailler à 18 ans.</p>	<p><b>CD de persona</b> He visto a Pedro ↪ J'ai vu Pedro</p>
<p><b>La distancia</b> ↪ Burgos está a 5km Burgos est à 5km</p>	<p><b>Frecuencia</b> ↪ Voy al mercado una vez al mes Je vais au marché une fois par mois</p>

Figura 5. Análisis comparativo de la preposición *A*. Tabla presentando las similitudes y diferencias del uso de las preposiciones con el francés. “Elaboración propia”. Extraído de: <https://www.canva.com/folder/all-designs>

MISMOS SIGNIFICADOS EN AMBOS IDIOMAS	SIGNIFICADOS DISTINTOS
<b>Punto de partida</b> Vengo del instituto Je viens du lycée	<b>Pertenencia</b> Es de mi madre C'est à ma mère
<b>Un momento</b> Como a las tres de la tarde Je mange à 16h de l'après-midi	<b>Materia</b> La falda es de cuero La jupe est en cuir
<b>Un comienzo de acción</b> Hago deporte de las 8 a las 9 Je fais du sport de 8h à 9h	<b>Descripción</b> La mujer del pelo largo La femme aux cheveux longs

Figura 6. Análisis comparativo de la preposición *DE*. Tabla presentando las similitudes y diferencias del uso de las preposiciones con el francés. “Elaboración propia”. Extraído de: <https://www.canva.com/folder/all-designs>

MISMOS SIGNIFICADOS EN AMBOS IDIOMAS	SIGNIFICADOS DISTINTOS
<b>Movimiento</b> Pasé por Madrid Je suis passé par Madrid	<b>Causa</b> No hay clase por la nieve Il n'y a pas cours à cause de la neige
<b>Agente pasivo</b> Está hecho por mi padre Il est fait par mon père	<b>Partes del día</b> Por la tarde, Por la noche L'après-midi, le soir
<b>El precio</b> Lo he vendido por diez euros Je l'ai vendu pour dix euros	<b>Agradecer</b> Gracias por venir Merci d'être venu

Figura 7. Análisis comparativo de la preposición *POR*. Tabla presentando las similitudes y diferencias del uso de las preposiciones con el francés. “Elaboración propia”. Extraído de: <https://www.canva.com/folder/all-designs>

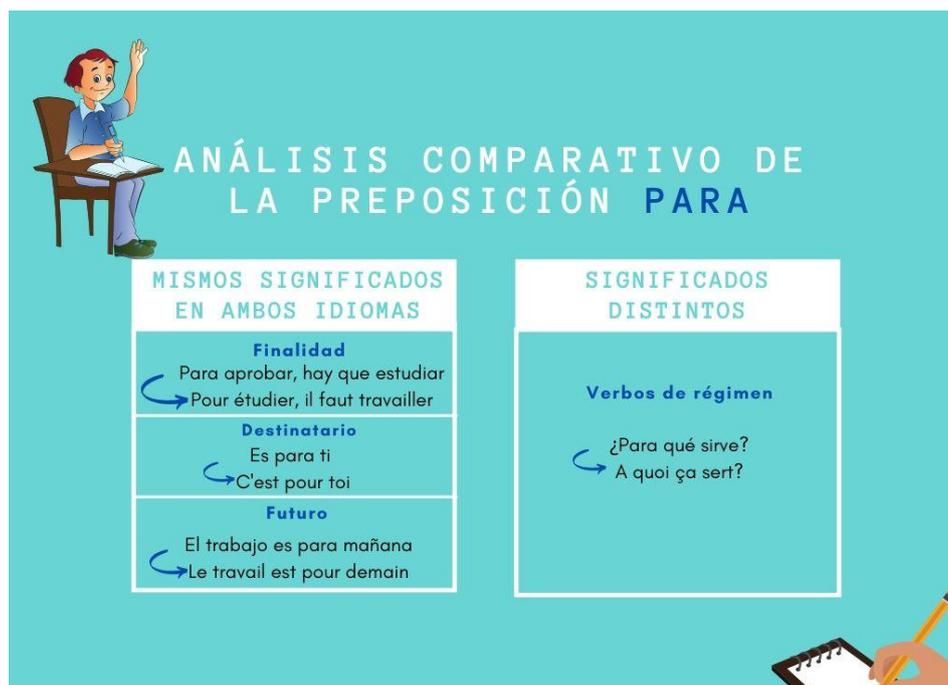


Figura 8. Análisis comparativo de la preposición *PARA*. Tabla presentando las similitudes y diferencias del uso de las preposiciones con el francés. “Elaboración propia”. Extraído de: <https://www.canva.com/folder/all-designs>

### Análisis cuantitativo de las producciones

Después de haber comparado las diferentes similitudes y diferencias que existen entre la LM y la LE, es conveniente analizar los porcentajes de error de cada preposición. En efecto, el corpus de datos<sup>1</sup> presentado se compone de seis producciones de alumnos. Dentro de estas producciones, cabe señalar que entran un total de 159 preposiciones utilizadas de forma errónea. Puesto que la situación actual dada a la pandemia del Coronavirus, no ha permitido analizar la evolución de dichos alumnos en su aprendizaje. Sin embargo, gracias a este corpus, se podrá subrayar el fenómeno de IL explicado anteriormente.

A continuación, se presentará un esquema de los porcentajes y de las frecuencias de cada preposición en cuanto a la totalidad el corpus. Gracias a este esquema, se podrá observar cuales son las preposiciones que dan más problemas a los alumnos.

<sup>1</sup> Véase Anexos



Figura 9. Diagrama de las frecuencias de preposiciones. Diagrama presentando el porcentaje de cada preposición utilizada en el corpus. “Elaboración propia”. Extraído de: [https://www.canva.com/design/DAD8t\\_IZfvQ/share/preview?token=BPIPPQAg5Yuc811pP-0YVA&role=EDITOR&utm\\_content=DAD8t\\_IZfvQ&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAD8t_IZfvQ/share/preview?token=BPIPPQAg5Yuc811pP-0YVA&role=EDITOR&utm_content=DAD8t_IZfvQ&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

Después de haber calculado el porcentaje de cada error, observamos que las preposiciones con más errores son:

- ❖ *Por*
- ❖ *Para*
- ❖ *A*
- ❖ *De*

En cuanto a los demás errores, se puede subrayar que no cometen muchos errores en las preposiciones *en* y *otros* (*con*, *durante*) ya que en francés se traduce de forma similar. Así que se puede deducir que los errores encontrados están en relación con la lengua materna de los alumnos, el francés.

Ahora bien, para mejorar las producciones es necesario conocer las causas ya que los mismos errores se repiten en todas las producciones. En efecto, para que los alumnos evolucionen es necesario explicarles dónde se han equivocado y cómo. Por esta razón, la propuesta didáctica que se presentará, a continuación, basa su evaluación en distintas metodologías:

- ❖ La corrección colectiva
- ❖ La doble corrección

En general, se puede decir que las correcciones se hacen de forma común, es decir que, el profesor entrega las producciones y los alumnos observan los errores sin tener explicaciones

en detalle. Aquí, la corrección colectiva consiste en el hecho de que los alumnos se corrigen entre ellos para observar los errores y explicar a su compañero en qué se equivocó. Por otro lado, existe la metodología de la doble corrección que consiste en entregar a los alumnos las producciones sin explicación, solo con las palabras subrayadas para que ellos mismos puedan corregirse y entregar otra vez la producción al profesor que tendrá en cuenta las modificaciones hechas por el alumno.

### Análisis cualitativo de las producciones

Por otro lado, volviendo a las causas de los errores, se observan distintas justificaciones para cada preposición. Primero, es importante decir que existen distintos errores que tener a cuenta como los errores de confusión, los de adicción y los de omisión. Segundo, según Siller (2007), el error puede venir también de los verbos de régimen. En efecto, existen verbos que se construyen con una preposición determinada.

A continuación, se presentarán cuatro esquemas según los distintos tipos de errores subrayados anteriormente. Además, cada esquema se dividirá en tres partes. Primero, se expondrá el error del alumno, luego se traducirá al francés para observar la interferencia de la lengua materna y, por último, se propondrá una posible corrección.



Figura 10. Error de la preposición *Para*. Tabla presentando el tipo de error, un ejemplo y su corrección. “Elaboración propia”. Extraído de:

[https://www.canva.com/design/DAD9E0toteI/share/preview?token=WJv7uKVi\\_47TofXwxSdNuA&role=EDITOR&utm\\_content=DAD9E0toteI&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAD9E0toteI/share/preview?token=WJv7uKVi_47TofXwxSdNuA&role=EDITOR&utm_content=DAD9E0toteI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

## Error de la preposición *A*



 <b>TIPO DE ERROR</b> adición	 <b>ERROR DE JULIEN</b> Nos vamos de viaje <u>en el fin</u> de abril
 <b>TRADUCCIÓN AL FRANCÉS</b> Nous partons en voyage <u>fin</u> avril	 <b>POSIBLE CORRECCIÓN</b> Nos vamos de viaje <u>a finales</u> de abril

Figura 11. Error de la preposición *A*. Tabla presentando el tipo de error, un ejemplo y su corrección.

“Elaboración propia”. Extraído de:

[https://www.canva.com/design/DAD9E0toteI/share/preview?token=WJv7uKVi\\_47TofXwxSdNuA&role=EDITOR&utm\\_content=DAD9E0toteI&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAD9E0toteI/share/preview?token=WJv7uKVi_47TofXwxSdNuA&role=EDITOR&utm_content=DAD9E0toteI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

## Error de la preposición *DE*



 <b>TIPO DE ERROR</b> verbo de régimen	 <b>ERROR DE MARIE</b> Es fácil <u>a</u> hacer
 <b>TRADUCCIÓN AL FRANCÉS</b> C'est facile <u>à</u> faire	 <b>POSIBLE CORRECCIÓN</b> Es fácil <u>de</u> hacer

Figura 12. Error de la preposición *DE*. Tabla presentando el tipo de error, un ejemplo y su corrección.

“Elaboración propia”. Extraído de:

[https://www.canva.com/design/DAD9E0toteI/share/preview?token=WJv7uKVi\\_47TofXwxSdNuA&role=EDITOR&utm\\_content=DAD9E0toteI&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAD9E0toteI/share/preview?token=WJv7uKVi_47TofXwxSdNuA&role=EDITOR&utm_content=DAD9E0toteI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)



Figura 13. Error de la preposición *Por*. Tabla presentando el tipo de error, un ejemplo y su corrección. "Elaboración propia". Extraído de:

[https://www.canva.com/design/DAD9E0toteI/share/preview?token=WJv7uKVi\\_47TofXwxSdNuA&role=EDITOR&utm\\_content=DAD9E0toteI&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAD9E0toteI/share/preview?token=WJv7uKVi_47TofXwxSdNuA&role=EDITOR&utm_content=DAD9E0toteI&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

Gracias a estos esquemas elaborados para comprobar las causas de los errores mas frecuentes, se observa, de manera explícita, que todos los errores hechos por los alumnos provienen de la interferencia que tienen con la LM. Se podría explicar este fenómeno por el hecho de que cuando un alumno no conoce o no se acuerda de las reglas gramaticales, se referirá a su propio idioma ya que son las únicas reglas que tienen adquiridas.

Por esta razón, a continuación, se propondrá una propuesta didáctica elaborando actividades prácticas para conseguir una adquisición de las preposiciones de forma durable.

La siguiente propuesta didáctica llamada *Rumbo a las preposiciones* propicia dos maneras de enseñar importantes. Primero, fomentando la gramática cognitiva para ayudar a los alumnos a desarrollar conceptos más visuales con el fin de mejorar su aprendizaje. Segundo, se propicia la gramática pedagógica en clase de E/LE, desarrollada por Peris (1998). Según este autor, la gramática pedagógica posee distintos objetivos esenciales a la enseñanza de E/LE:

- ❖ Desarrollar el metalenguaje
- ❖ Fomentar la gramática actual que favorece la comunicación
- ❖ Propiciar la variación lingüística enseñando distintos registros del idioma

Por otro lado, esta propuesta didáctica se caracteriza por su creatividad. En efecto, según Rafael Rabadán Anta (2011), la creatividad en clase de E/LE ayuda a mejorar la autoestima, la felicidad y la salud psicológica. Además, de forma general en la docencia, la creatividad en las actividades supone un aumento de la motivación por parte de los alumnos y disminuye el aburrimiento. Para apoyar esta idea, se propondrá la definición de las tareas creativas en E/LE según Casal (2014):

---

*Son activadoras, frente a otro tipo de actividades más pasivizantes; son, además, actividades multidimensionales que desarrolla la flexibilidad del pensamiento y constituyen un buen agente de socialización porque implican la participación de todos los sujetos (p.356)*

---

También, existen unos objetivos importantes para el desarrollo correcto de actividades creativas, según Bellón (1998):

- ❖ Desarrollo de los sentidos (Registros/Costumbres)
- ❖ Fomento de la iniciativa personal (Literatura/Arte/Gamificación)
- ❖ Estimulo de la imaginación (Cuentos/ Poemas)

Por otra parte, es muy importante decir que no se ha podido desarrollar la propuesta didáctica en clase por la situación actual dada al virus del covid 19. Por lo tanto, estas actividades no han sido utilizadas para nuestro corpus, sin embargo, se inspira, de técnicas y actividades aplicadas en el aula.

## El gran juego de las preposiciones



Figura 14. El gran juego de las preposiciones. Esquema presentando el juego. “Elaboración propia”.

Extraído de:

[https://www.canva.com/design/DAD9R00wcjo/share/preview?token=LNWAVAL927AMMFqdBkPR2w&role=EDITOR&utm\\_content=DAD9R00wcjo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAD9R00wcjo/share/preview?token=LNWAVAL927AMMFqdBkPR2w&role=EDITOR&utm_content=DAD9R00wcjo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

### *Objetivos de la actividad:*

- ❖ Utilizar de forma correcta y lúdica las preposiciones
- ❖ Desarrollar el aprendizaje cooperativo
- ❖ Fomentar la gamificación en clase

### *Temporalización:*

- ❖ 30/35 minutos

### *Recursos:*

- ❖ Cartas hechas a mano (Unas 15 por equipo)

### *Agrupamiento:*

- ❖ Los alumnos están divididos en grupo de cuatro o cinco.

### *Competencias claves:*

- ❖ Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- ❖ Aprender a aprender (AA)

❖ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

*Desarrollo de la actividad:*

Es un juego de equipos de elaboración propia y utilizado en clase de francés como lengua extranjera. Este juego es interesante ya que desarrolla el aprendizaje cooperativo porque permite jugar en equipos de 4.

Las normas son bastantes sencillas. Primero, los alumnos se tienen que colocar en grupo de cuatro y, a continuación, se elige un alumno de los cuatro para que escoja una carta en la cual está indicada una preposición vista en clase. Después, los demás alumnos tienen que hacer preguntas a un alumno de cada equipo para adivinar qué preposición escogió en el paquete. Para conseguirlo, los alumnos de cada equipo tienen que desarrollar una serie de preguntas sobre el uso cada preposición para saber de cual se trata. Por ejemplo:

- ❖ El alumno escogido tiene la carta *PARA*
- ❖ Los demás alumnos tendrán que formular las siguientes preguntas:
  - Es una preposición que expresa la frecuencia
  - Es una preposición que expresa la finalidad, etc.

Gracias a este juego, los alumnos podrán poner en marcha las reglas adquiridas en el aula. En efecto, en vez de aprender las reglas de las preposiciones, todos los alumnos podrán repasar y jugar a la vez. Es importante decir que, durante el juego, se contarán los puntos acumulados por cada equipo. El equipo que acumule más puntos que los demás equipos, obtendrá un positivo para cada miembro del equipo.

Por otro lado, es imprescindible señalar que cada actividad se desarrolla después de haber tratado la parte teórica en clase. La parte teórica se basará en la gramática cognitiva, enseñando las preposiciones con conceptos espaciales, más visuales.

## Una gramática hecha a mano

### *Objetivos de la actividad:*

- ❖ Cambiar el modelo gramatical tradicional
- ❖ Simplificar la gramática
- ❖ Aprender las preposiciones de manera más visual

### *Temporalización:*

- ❖ 5/10 minutos al final de cada clase

### *Recursos:*

- ❖ Cuaderno de *Gramática hecha a mano*

### *Agrupamiento:*

- ❖ Trabajo individual

### *Competencias claves:*

- ❖ Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- ❖ Competencia Digital (CD)
- ❖ Aprender a aprender (AA)

### *Desarrollo de la actividad:*

La actividad está escogida de una plataforma para la enseñanza del francés como lengua extranjera<sup>2</sup>. Gracias a esta actividad, se entrega a los alumnos un cuaderno gramatical vacío. En efecto, dentro de este cuaderno solo aparecen los apartados gramaticales (tiempos/ verbos/ preposición/etc.).

El desarrollo de esta actividad se hace de la siguiente forma: al final de cada clase, se toma 5-10min con los alumnos para que puedan hacer un esquema o mapa mental de los elementos gramaticales aprendidos durante la clase. Esta actividad que se desarrolla a lo largo del curso puede ayudarles a que hagan sus propios esquemas con los conceptos vistos en el aula. Esta actividad se enfoca en la gramática cognitiva que consiste en desarrollar la gramática en forma de conceptos visuales y espaciales.

---

<sup>2</sup> Villette, B. (2015). *Le Synthétiseur*. Lezexpertsfle. <https://lezexpertsfle.com/ressources-fle/synthetiseur01/>

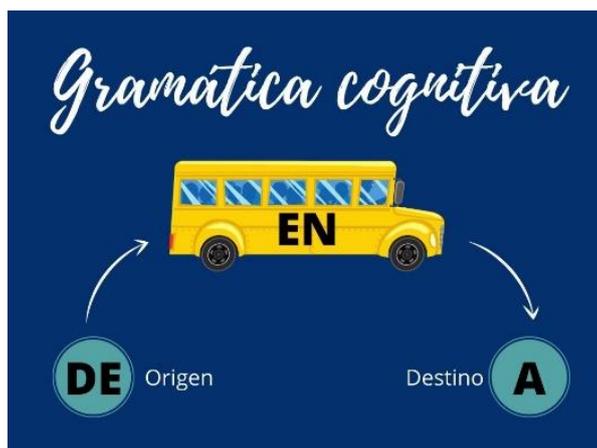


Figura 15. Gramática cognitiva. Esquema presentando la parte teórica utilizada en clase. “Elaboración propia”. Extraído de:

[https://www.canva.com/design/DAD9R1HQ21o/share/preview?token=0o505N27GvelKpKqH4sm5g&role=EDITOR&utm\\_content=DAD9R1HQ21o&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAD9R1HQ21o/share/preview?token=0o505N27GvelKpKqH4sm5g&role=EDITOR&utm_content=DAD9R1HQ21o&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

### La baraja de las preposiciones

#### *Objetivos de la actividad:*

- ❖ Aprender las preposiciones de forma lúdica propiciando la gamificación
- ❖ Desarrollar la colaboración en el equipo
- ❖ Tener conocimientos en cuanto a la estructura de una oración

#### *Temporalización:*

- ❖ 30/35 minutos

#### *Recursos:*

- ❖ Cartas hechas a mano

#### *Agrupamiento:*

- ❖ Grupos de cuatro o cinco alumnos para propiciar el aprendizaje cooperativo

#### *Competencias claves:*

- ❖ Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- ❖ Aprender a aprender (AA)
- ❖ Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

### *Desarrollo de la actividad:*

Esta actividad consiste en un juego tipo baraja en el cual cada grupo de cuatro alumnos está dividido en dos equipos. Estos dos equipos jugaran para ganar. La finalidad del juego consiste en que existen dos paquetes de cartas. El primer paquete está en el centro de la mesa y se denomina “Situaciones” y el otro paquete denominado “preposiciones” estará dividido para que cada jugador tenga 6 cartas cada uno.

La actividad se desarrolla de la siguiente forma:

- ❖ Cada jugador de los dos equipos de dos tiene seis cartas “preposiciones”
- ❖ El primer jugador empieza y da la vuelta a una carta “situaciones” en la cual se enseñar una situación cotidiana
- ❖ El jugador tiene que elegir una de sus cartas “preposiciones” y formular una o varias frases sobre la situación dada e introduciendo la preposición elegida.
- ❖ Si el jugador no consigue formular una frase, el otro miembro de su equipo le puede ayudar.
- ❖ Si un jugador del otro equipo piensa que la frase dicha por el otro equipo es errónea, puede denunciarlo al docente.
- ❖ El juego termina cuando los jugadores de un equipo han utilizado todas sus cartas “preposiciones”.



Figura 15. La baraja de las preposiciones. Esquema presentando el juego. “Elaboración propia”.

Extraído de:

[https://www.canva.com/design/DAD9R00wcjo/share/preview?token=LNWAVAL927AMMFqdBkPR2w&role=EDITOR&utm\\_content=DAD9R00wcjo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAD9R00wcjo/share/preview?token=LNWAVAL927AMMFqdBkPR2w&role=EDITOR&utm_content=DAD9R00wcjo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

## Game of Trous (huecos)

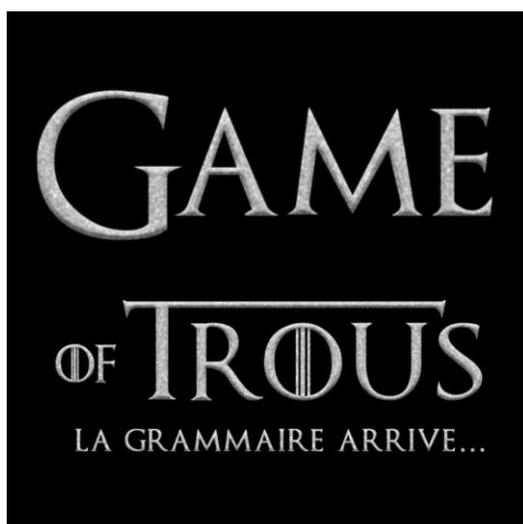


Figura 16. Game of trous, la grammaire arrive. Dibujo extraído de la página web *Lezexpertsfle*.  
Extraído de: <https://lezexpertsfle.com/produit/game-of-trous-la-grammaire-ludique/>

### *Objetivos de la actividad:*

- ❖ Aprender gracias a la gamificación
- ❖ Saber colaborar con sus compañeros
- ❖ Reinventar los ejercicios de gramática tradicional

### *Temporalización:*

- ❖ 10/15 minutos después de haber tratado un punto de gramática

### *Recursos:*

- ❖ Treinta-y-cuatro tarjetas de frases con huecos

### *Agrupamiento:*

- ❖ Grupo de cuatro o cinco dependiendo del número de alumno

### *Competencias claves:*

- ❖ Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- ❖ Aprender a aprender (AA)
- ❖ Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

### *Desarrollo de la actividad:*

Esta actividad, inspirada de una actividad de francés como lengua extranjera<sup>3</sup>, se desarrolla como un juego que se inspira en los clásicos ejercicios de hueco. Este juego permite a los alumnos repasar la teoría vista en clase aplicándola de manera lúdica y original. Se presenta con más de treinta tarjetas de gramática. Aquí, hemos modificado el juego para centrarse solo en las preposiciones y no en todas las facetas gramaticales.

El juego se organiza de la siguiente forma:

- ❖ Los alumnos se dividen en grupos de cuatro o cinco (si el alumnado es impar)
- ❖ Cada alumno tiene que escoger una tarjeta en la cual se observa una frase con huecos.
- ❖ Se puede hacer varias proposiciones para cada carta, no hay una respuesta fija.
- ❖ Los alumnos se pueden ayudar entre ellos y así repasar de forma activa las preposiciones

### Team Work



Figura 17. Team Work. Dibujo extraído de la página web *Lezexpertsfle*. Extraído de: <https://lezexpertsfle.com/ressources-fle/teamwork-de-la-pure-grammaire-ludique/>

<sup>3</sup> Girard, M. (2016). *Game of trous : La grammaire ludique*. Lezexpertsfle. <https://lezexpertsfle.com/produit/game-of-trous-la-grammaire-ludique/>

### *Objetivos de la actividad:*

- ❖ Construir frases a partir de palabras
- ❖ Confiar en su compañero de trabajo
- ❖ Aprender la gramática de forma lúdica

### *Temporalización:*

- ❖ 20/25 minutos

### *Recursos:*

- ❖ Cuarenta cartas “Adivina”

### *Agrupamiento:*

- ❖ Por parejas

### *Competencias claves:*

- ❖ Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- ❖ Aprender a aprender (AA)
- ❖ Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor (SIEE)

### *Desarrollo de la actividad:*

La actividad se desarrolla por parejas. Cada pareja tiene un paquete de cartas “Adivina”. Según el turno, el jugador 1 escoge una carta en la cual se indica una palabra clave. La meta de este juego es que, el jugador 2 adivine esta palabra. En este caso, para utilizar las preposiciones, todas las frases empezarán así: (La palabra clave es central nuclear)

- ❖ J2: Es una....
- ❖ J1: empresa
- ❖ J2: que
- ❖ J1: produce
- ❖ J2: Luz
- ❖ J1: Con
- ❖ J2: La radioactividad
- ❖ J1: Una central nuclear

## Rumbo a España

### *Objetivos de la actividad:*

- ❖ Conocer la cultura española
- ❖ Saber expresarse
- ❖ Aplicar los contenidos vistos en clase
- ❖ Investigar con las TIC

### *Temporalización:*

- ❖ 60 minutos

### *Recursos:*

- ❖ Sala informática
- ❖ Hoja de itinerario
- ❖ Hoja de corrección

### *Agrupamiento:*

- ❖ Por parejas

### *Competencias claves:*

- ❖ Competencia en comunicación lingüística (CCL)
- ❖ Competencia digital (CD)
- ❖ Competencia en conciencia y expresiones culturales (CEC)

### *Desarrollo de la actividad:*

Esta última actividad consiste en preparar un viaje a España. Para realizar esta actividad, se llevará a los alumnos al aula informática para que puedan investigar el destino del viaje (una ciudad española). Primero, se dividirá a los alumnos por parejas y se les distribuirá una hoja de itinerario. El docente leerá con los alumnos la hoja en la cual los alumnos tienen que apuntar el medio de transporte que van a escoger, las actividades de que van a hacer allí incluyendo horarios y comida y, por último, el tipo de alojamiento. Gracias a esta hoja, los alumnos tendrán todos los elementos para poder realizar una exposición sencilla de su viaje. Al final de las exposiciones, los alumnos tendrán que elegir al mejor viaje expuesto.

Esta actividad resulta ser muy interesante para expresar las preposiciones. Además, el docente apuntará en una hoja de autocorrección los fallos sin corregirlo para que los alumnos puedan corregir ellos mismos los fallos cometidos.



Figura 18. Rumbo a España. Esquema presentando la exposición. “Elaboración propia”. Extraído de: [https://www.canva.com/design/DAD9R00wcjo/share/preview?token=LNWAVAl927AMMFqdBkPR2w&role=EDITOR&utm\\_content=DAD9R00wcjo&utm\\_campaign=designshare&utm\\_medium=link&utm\\_source=sharebutton](https://www.canva.com/design/DAD9R00wcjo/share/preview?token=LNWAVAl927AMMFqdBkPR2w&role=EDITOR&utm_content=DAD9R00wcjo&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton)

### Conclusiones

Gracias a este trabajo, se deduce que la enseñanza de la gramática en clase de E/LE tiene que evolucionar y adaptarse a las nuevas metodologías de enseñanza de segundas lenguas. Aquí, la propuesta didáctica desarrollada se ha basado en el enfoque sintáctico y en la gramática cognitiva para observar el cambio de enseñanza entre la gramática tradicional que implica la memorización por un listado de usos, y la gramática cognitiva que propicia la elaboración de conceptos espaciales para conseguir entender el uso de las preposiciones.

Volviendo a los objetivos iniciales, se puede decir que se han cumplido completamente. Primero, gracias al análisis de las producciones escritas, se ha podido encontrar el origen de los errores preposicionales ya que se ha observado que la mayor parte de los errores vienen la interferencia lingüística que tienen de su lengua materna: el francés.

Por otro lado, se ha fomentado nuevos recursos didácticos para mejorar el rendimiento escolar de los alumnos. A pesar de no haber podido aplicar la propuesta didáctica elaborada, se puede pensar que el hecho de jugar y estar motivados para elaborar una actividad o un proyecto anime a los alumnos y puedan mejorar su nivel en francés.

También, según Siller (2007), demostró que la enseñanza de las preposiciones desde un punto de vista sintáctico y cognitivo aumentaban los resultados en cuanto al aprendizaje de los alumnos.

Esperando poder aplicar esta propuesta didáctica cuando la situación actual lo permite, se espera de este trabajo ayudar a los docentes en la mejora de la enseñanza de segundas lenguas.

## Referencias Bibliográficas

- ❖ Andrés Canga Alonso (2012). El método de la respuesta física (TPR) como recurso didáctico para el aprendizaje del inglés en educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60/3.
- ❖ Ángeles Gavilanes, M. (2001). El enfoque cognitivo en la enseñanza de idiomas. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 13, 215-234.
- ❖ Beghadid, H. M. (2013). El enfoque comunicativo, una mejor guía para la práctica docente. *Actas del IV Taller ELE e interculturalidad del Instituto Cervantes de Oran*, 112-120.
- ❖ Bellón, F. M. (1998). La creatividad y el sentido del humor. *Creatividad polivalente*, 679-680.
- ❖ Bérard, É. (1995). Faut-il contextualiser les manuels?. *Français dans le monde. Recherches et applications*, 17, 21-24.
- ❖ Bosque, I., Demonte, V., Lázaro Carreter, F., Pavón Lucero, M. V., & Española, R. A. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- ❖ Bouzet, J. (1980). *Grammaire espagnole: classes supérieures de l'enseignement secondaire, préparation à la licence*. Paris : Librairie Classique Eugène Belin.
- ❖ Campillo, J. P. (2007). Entrevista a José Plácido Ruiz Campillo: gramática cognitiva y ELE. *MarcoELE*, 5, 1-17.
- ❖ Candlin (1990). Enseñanza de lenguas basada en Tareas. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8.
- ❖ Casal, I. I. (2014). Creatividad, emociones y motivación: el modelo CEM en la construcción de la ecología del aula. *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, 349-362.
- ❖ Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- ❖ Doughty, C. (2000). La negociación del entorno lingüístico de la L2. *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*, 163-194.
- ❖ Fries, C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. The University of Michigan Press. Ann Arbor.
- ❖ García, R. L. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera* (Vol. 14). Ministerio de Educación.
- ❖ Gómez Torrego, L. (2002). *Nuevo manual de español correcto*. Madrid: Arco/Libros.

- ❖ Lichtman, K. (2018). *Teaching Proficiency Through Reading and Storytelling (TPRS): An Input-Based Approach to Second Language Instruction*. Routledge.
- ❖ Llanos, L. C. (2014). Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: análisis de la interlengua basado en corpus. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 16, 5-27.
- ❖ Martín Peris, E. (1998). Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 43, 5-32.
- ❖ Molina, A. L. J. (2007). *Propuesta didáctica inductiva para el aprendizaje de oposiciones gramaticales no evidentes: un estudio de por y para con estudiantes italianos de ELE*. Universidad Antonio de Nebrija.
- ❖ Ortega, L. (2001). Atención implícita hacia la forma: teoría e investigación. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 179-211.
- ❖ Pascual Aparicio, S. (2015). Dificultades y errores durante la adquisición del español en germanohablantes. Universidad Jaume I. Castellón de la Plana.
- ❖ Perea Siller, F. J. (2007). *Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como lengua extranjera*. Universidad de Córdoba.
- ❖ Quiñones, V. D. A. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de Lenguas*, 5, 1-16.
- ❖ Rakotovoavy, B. J. C. (2018). *Los errores en el uso de las preposiciones por parte de los profesores malgaches de ELE*. Universidad Complutense de Madrid.
- ❖ Saussure, F. D. (1916). *Cours de linguistique générale*, ed. C. Bally and A. Sechehaye, with the collaboration of A. Riedlinger, Lausanne and Paris : Payot.
- ❖ Sheen, Y., Wright, D., & Moldawa, A. (2009). Differential effects of focused and unfocused written correction on the accurate use of grammatical forms by adult ESL learners. *System*, 37, 556-569.
- ❖ Tezuka, T., Lee, R., Takakura, H., & Kambayashi, Y. (2001). Models for conceptual geographical prepositions based on web resources. *Journal of Geographic Information and Decision Analysis*, 5, 83-94
- ❖ Tusón (1993). Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua. *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*, 55-68.

## Anexos

### Consignas dadas a los alumnos:

#### Première épreuve: Exercices sur les prépositions.

##### **Traduire les phrases suivantes:**

- Il travaille comme serveur l'été.
- Ils sont à Madrid.
- Elle est montée dans le bus.
- J'ai vu María.
- Je vais à la salle de sport une fois par mois.
- Je vais parler avec Pierre.
- On part en voyage fin avril.
- Le voisin s'approche de la maison.
- Je n'ai rien à faire.
- C'est simple à faire.
- La fille aux cheveux courts est ma soeur.

##### **Compléter en utilisant la bonne préposition POR ou PARA:**

- No hay clase...la nieve.
- Gracias...venir.
- ...qué sirve esto?
- Esta pulsera es... ti.
- ... mí, es muy importante.
- Iré a Barcelona ... las vacaciones.
- Los deberes son... mañana.

#### Deuxième épreuve: Expression écrite

##### Consigne:

Vives en Francia en una zona peatonal del centro de la ciudad. El alcalde ha decidido abrir la zona peatonal durante el día para los autobuses. Como representante de la comunidad, le escribes una carta para quejarte de este cambio justificando tu punto de vista y el de los vecinos. (15/20 líneas)

## Producciones de los alumnos

### Una carta

Estimado Señor Alcalde

Somos los vecinos del edificio "SOL", situado en el centro del ciudad. Yo, como **la** representante de **la** comunidad, voy a dirigir esta carta **para (a)** vuestro atención.

Sabíamos que Usted ha decidido abrir la calle peatonal **para circular los buses (para que los autobuses circulen)** durante en el día para desechar algunos barrios de la ciudad. Entendíamos que **es (era)** muy importante para nuestra ciudad y **por (para)** su tráfico del día **al (a)** día.

Pero, los vecinos del edificio "SOL" están en contra de este propósito. Primero, entre ellos, hay muchos ancianos y ellos prefieren pasear en **este(esta)** calle. Segundo, en **X (el)** edificio hay muchas familias con niños pequeños, que para ellos este sitio **X (es)** adaptable para juegos al aire libre. Tercero, los ruidos y las contaminaciones del transporte público serán inaceptables en esta calle verde. Además, proponemos conservar las zonas peatonales y el centro de **X (la)** ciudad.

Expresándole nuestro agradecimiento, **reciban (reciba)** un cordial saludo.

Atentamente,

Vecinos del edificio "SOL"

---

Première épreuve: Exercices sur les prépositions.

Traduire les phrases suivantes:

- ✓ • Il travaille comme serveur l'été. *Trabaja como camarero en verano*
- ✓ • Ils sont à Madrid. *Están en Madrid.*
- ✓ • Elle est montée dans le bus. *Se subió al autobús*
- ✓ • J'ai vu María. *Vi a María*
- ✓ • Je vais à la salle de sport une fois par mois. *Voy al gimnasio una vez a la semana.*
- ✓ • Je vais parler avec Pierre. *Voy a hablar con Pedro.*
- ✓ • On part en voyage fin avril. *Nos vamos de viaje a finales de abril*
- ✓ • Le voisin s'approche de la maison. *El vecino se acerca a la casa.*
- ✓ • Je n'ai rien à faire. *No tengo nada que hacer*
- ✓ • C'est simple à faire. *Es fácil de hacer.*
- ✓ • La fille aux cheveux courts est ma sœur. *La chica de pelo corto es mi hermana*

Compléter en utilisant la bonne préposition ~~POR~~ ou ~~PARA~~:

- ✓ • No hay clase...<sup>POR</sup> la nieve.
- ✓ • Gracias...<sup>POR</sup> venir.
- ✓ • ~~PARA~~ <sup>PARA</sup> qué sirve esto?
- ✓ • Esta pulsera es...<sup>PARA</sup> ti.
- ✓ • ~~PARA~~ <sup>PARA</sup> mí, es muy importante.
- ✓ • Iré a Barcelona...<sup>PARA</sup> las vacaciones. *por*
- ✓ • Los deberes son...<sup>PARA</sup> mañana.
- ✓ • Pedro es muy aficionado...<sup>POR</sup> el arte contemporáneo.
- ✓ • El panadero está muy preocupado...<sup>POR</sup> la cantidad de pan vendido.
- ✓ • Esta zona es muy rica...<sup>PARA</sup> pesca y sus productos derivados.
- ✓ • Ellos son siempre fieles...<sup>POR</sup> sus ideas. *o*
- ✓ • Juan le es muy agradecido...<sup>POR</sup> su ayuda.
- ✓ • Ellos no están acostumbrados...<sup>A</sup> este clima.
- ✓ • Yo estoy seguro...<sup>DE</sup> que el mercado está lleno.
- ✓ • El norte de España es famoso...<sup>POR</sup> sus quesos y...<sup>POR</sup> sus vinos.
- ✓ • Este puzzle es imposible...<sup>DE</sup> realizar.
- ✓ • Este examen está lleno...<sup>DE</sup> faltas.
- ✓ • Este país es muy pobre...<sup>EN</sup> recursos energéticos.
- ✓ • Eva está contenta...<sup>POR</sup> haber aprobado el examen.
- ✓ • Creo que este problema es fácil...<sup>DE</sup> solucionar.

Première épreuve: Exercices sur les prépositions.

Traduire les phrases suivantes:

- Il travaille comme serveur l'été.

✓ trabaja de camarero durante el verano

- Ils sont à Madrid.

✓ Están en Madrid.

- Elle est montée dans le bus.

Subió ~~en~~ el autobus al.

- J'ai vu María.

✓ He visto a María.

- Je vais à la salle de sport une fois par mois.

✓ Voy al centro de deporte una vez al mes.

- Je vais parler avec Pierre.

✓ Voy a hablar con Pierre

- On part en voyage fin avril.

✓ Nos vamos de viaje en el fin de abril  
③ finales

- Le voisin s'approche de la maison.

✓ El vecino se acerca a la casa

- Je n'ai rien à faire.

✓ No tengo nada que hacer

- C'est simple à faire.

✓ Es simple de hacer.

- La fille aux cheveux courts est ma soeur.

✓ La chica con el cabello corto es hermana mía

- ✓ • No hay clase por la nieve.
  - ✓ • Gracias por venir.
  - ✓ • Para qué sirve esto?
  - ✓ • Esta pulsera es ~~por~~ *para* ti.
  - ✓ • Para mí, es muy importante.
  - ✓ • Iré a Barcelona ~~para~~ *por* las vacaciones.
  - ✓ • Los deberes son para mañana.
  - ✓ • Pedro es muy aficionado ~~por~~ *al* arte contemporáneo.
  - ✓ • El panadero está muy preocupado por la cantidad de pan vendido.
  - ✓ • Esta zona es muy rica para la pesca y sus productos derivados..
  - ✓ • Ellos son siempre fieles a sus ideas. humm
  - ✓ • Juan le es muy agradecido por su ayuda.
  - ✓ • Ellos no están acostumbrados ~~por~~ *a* este clima.
  - ✓ • Yo estoy seguro que el mercado está lleno. humm
  - ✓ • El norte de España es famoso por sus quesos y por sus vinos.
  - Este puzzle es imposible ~~por~~ *de* realizar.
  - Este examen está lleno ~~por~~ *de* faltas. humm
  - Este país es muy pobre en recursos energéticos. humm
  - Eva está contenta ~~por~~ *de* haber aprobado el examen.
  - Creo que este problema es fácil ~~para~~ *de* solucionar.
-

- ✓ • Trabaja como camarero en verano.
  - ✓ • Están en Madrid.
  - ✓ • Se subió al autobús.
  - ✓ • Vi a María.
  - ✓ • Voy al gimnasio una vez al mes.
  - ✓ • Voy a hablar con Pedro.
  - ✓ • Nos vamos de viaje a finales de abril.
  - ✓ • El vecino se acerca a la casa.
  - ✓ • No tengo que hacer nada.
  - ✓ • Es fácil ~~a~~ hacer. *de*
  - ✓ • La chica de pelo corto es mi hermana.
  - No hay clase ~~para~~ la nieve. *por*
  - ✓ • Gracias **por** venir.
  - ✓ • ¿**Para** qué sirve esto?
  - Esta pulsera es ~~por~~ ti. *para*
  - ✓ • **Para** mí, es muy importante.
  - Iré a Barcelona ~~para~~ las vacaciones. *por*
  - ✓ • Los deberes son **para** mañana.
  - ✓ • Pedro es muy aficionado **por** el arte contemporáneo
  - ✓ • El panadero esta muy preocupado **por** la cantidad de pan vendido.
  - ✓ • Esta zona es muy rica ~~por~~ pesca y sus productos derivados. *por su*
  - ✓ • Ellos son siempre fieles ~~por~~ sus ideas. *a*
-

Première épreuve: Exercices sur les prépositions.

Traduire les phrases suivantes:

- ✓ • Il travaille comme serveur l'été.
- ✓ (El) Trabaja como mesero durante el verano
- ✓ • Ils sont à Madrid.
- ✓ (Ellos) Están en Madrid
- ✓ • Elle est montée dans le bus.
- ✓ (Ella) subió al autobús
- ✓ • J'ai vu María.
- ✓ Ví a María
- ✓ • Je vais à la salle de sport une fois par mois.
- ✓ Voy al gimnasio una vez al mes
- ✓ • Je vais parler avec Pierre.
- ✓ Voy a hablar con Pedro (Pierre)
- ✓ • On part en voyage fin avril.
- ✓ Nos vamos de viaje al final de Abril *o finales*
- ✓ • Le voisin s'approche de la maison.
- ✓ El vecino se acerca a la casa
- ✓ • Je n'ai rien à faire.
- ✓ No tengo nada que hacer
- ✓ • C'est simple à faire.
- ✓ Es fácil de hacer
- ✓ • La fille aux cheveux courts est ma soeur.
- ✓ La chica de cabello corto es mi hermana

Compléter en utilisant la bonne préposition :

- ✓ • No hay clase por la nieve.
- ✓ • Gracias por venir.
- ✓ • Para qué sirve esto?
- ✓ • Esta pulsera es para ti.
- ✓ • Para mí, es muy importante.
- ✓ • Iré a Barcelona *por* las vacaciones. *por*
- ✓ • Los deberes son para mañana.
- ✓ • Pedro es muy aficionado por el arte contemporáneo.
- ✓ • El panadero está muy preocupado por la cantidad de pan vendido.
- ✓ • Esta zona es muy rica para pesca y sus productos derivados.
- ✓ • Ellos son siempre fieles por sus ideas.
- ✓ • Juan le es muy agradecido por su ayuda.
- ✓ • Ellos no están acostumbrados por este clima.
- ✓ • Yo estoy seguro por que el mercado está lleno.
- ✓ • El norte de España es famoso por sus quesos y por sus vinos.
- ✓ • Este puzzle es imposible para realizar.
- ✓ • Este examen está lleno por faltas.
- ✓ • Este país es muy pobre para recursos energéticos.
- ✓ • Eva está contenta por haber aprobado el examen.
- ✓ • Creo que este problema es fácil para solucionar.