ENSEÑANZA DE ESPAGÑOL A NIÑOS FRANCÓFONOS ENTRE OCHO Y ONCE AÑOS DE EDAD. ARTÍCULO TEÓRETICO-PRÁCTICO ACERCA DE LOS ERRORES NOCIONALES

SPANISH LANGUAGE TEACHING TO FRENCH SPEAKERS CHILDREN BETWEEN EIGHT AND ELEVEN YEARS OLD. THEORETICAL-PRACTICAL ARTICLE ABOUT NOTIONAL ERRORS

Lidia MORALES BENITO
Universidad de Salamanca, España

Abstract: *This article is presented as a short studio theorist-practical of the grammatical and lexical notional scope problems that French speaker children find when they learn Spanish as foreign language. "Notional difficulties" are understood as the one produced by a different way of perceiving certain situations according to the language that it is described. Therefore, some examples of basic errors made by the French speaker students when they have reached the B1 level of Spanish language have been chosen. It is not only wanted to choose and to raise some learning difficulties, but to propose in each case two exercises – one of a formal nature and other more communicative- to try to improve the learning of this language elements that represent a problem for this students.*

Key words*: Spanish language teaching to French speakers, notional errors, primary education, initial level, didactic*

1. Introducción

Si el enfoque comunicativo avala que todo intercambio lingüístico persigue una finalidad, el deber primero del profesor será llevar a sus alumnos a que consigan transmitir el mensaje elegido. Por lo tanto, en niveles básicos de lengua, la comunicación se centra principalmente en el contenido, y no en la forma. No obstante, para ello los usuarios se verán obligados a utilizar un código compuesto por los elementos lingüísticos de la lengua combinados con los elementos

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

sociolingüísticos[1] y pragmáticos[2], o en palabras del *Marco Común europeo de referencia*:

Para la realización de las intenciones comunicativas, los usuarios de la lengua o los alumnos ejercen sus capacidades generales[3] […] junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua. La competencia comunicativa en este sentido limitado tiene los siguientes componentes:

- Las competencias lingüísticas
- Las competencias sociolingüísticas
- Las competencias pragmáticas

Marco, (2001: 106)

La competencia lingüística no se limita al campo léxico -aunque así parezca en niveles iniciales- la gramática no es un añadido de los vocablos que componen una lengua; las palabras se combinan según determinadas reglas sintácticas y semánticas, lo cual significa que conocer una palabra es conocer también las reglas que permiten su combinación con otros vocablos.

---

[1] "*La competencia sociolingüística comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua. […] Los asuntos tratados aquí son los que se relacionan específicamente con el uso de la lengua y que no se abordan en otra parte: los marcadores lingüísticos de relaciones sociales, las normas de cortesía, las expresiones de la sabiduría popular, las diferencias de registro, el dialecto y el acento*"
Marco:(2001: 116)

[2] "*Las competencias pragmáticas se refieren al conocimiento que posee el usuario o alumno de los principios según los cuales los mensajes:*

a) se organizan, se estructuran y se ordenan ("competencia discursiva")
b) se utilizan para realizar funciones comunicativas ("competencia funcional")
c) se secuencian según esquemas de interacción y transacción ("competencia organizativa")"
Marco: (2001: 120)

[3] Por *capacidades* o *competencias generales*, el *Marco Común europeo de referencia* entiende aquellas herramientas de las que el ser humano echa mano en su vida cotidiana para desenvolverse en situaciones corrientes. La transposición de esas capacidades al estudio de lenguas facilita el acercamiento a la lengua extranjera y permite un contacto más íntimo entre el aprendiz y el objeto por aprender. Todas las competencias humanas participan en la competencia comunicativa del hablante y, por lo tanto, podrán aplicarse al estudio de idiomas.

El *Marco común europeo de referencia* diferencia entre cuatro competencias generales:
- el conocimiento declarativo (saber)
- las destrezas y las habilidades (saber hacer)
- la competencia "existencial" (saber ser)
- la capacidad de aprender (saber aprender)

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

Sin embargo, resulta complicado corregir las estructuras gramaticales al alumno de entre ocho y once años quien, una vez comprobada la eficacia de su mensaje, no verá la necesidad de centrarse en la forma que se le está corrigiendo. La pregunta es, entonces, cómo favorecer el aprendizaje de la gramática en alumnos que no sólo tienen poca conciencia de la gramática de su propia lengua, sino que, además, no comprenden su interés ni utilidad.

Obviamente, este artículo no ambiciona encontrar la solución acerca del aprendizaje de la gramática española, pero parte del perfil específico del alumno – niños entre ocho y once años de L1 francés- para contrastar la lengua meta con su lengua materna. Así, se pretende facilitar al estudiante la tarea de interiorización de la sintaxis ajena, pues se hace hincapié en aquellos puntos en los que la sintaxis es especialmente ardua, haciendo su estudio lo más ameno posible.

1.1 Actividad didáctica

Actualmente, los métodos de ELE han dejado de lado los presupuestos más radicales del enfoque comunicativo para recuperar el papel de la gramática en el aula sin desatender la finalidad del proceso comunicativo. La división entre *Focus on forms*[1] y *Focus on meaning* se esfuma para dar paso al *Focus on form*[2], 'atención a la forma', teoría por la que *"los aprendices conceden cierto tipo de atención a la forma lingüística para resolver una necesidad de contenido comunicativa"* Castañeda y Ortega (2001:80). Con esta nueva teoría se pretende no dejar de lado ni el contenido del mensaje ni las formas gramaticales que lo componen, puesto que ambos son indispensables en el proceso de aprendizaje de la L2.

La instrucción formal ayuda a que los alumnos especulen y construyan sus propias hipótesis sobre la lengua extranjera. Estas hipótesis se convertirán en reglas a la hora de llevar a cabo el intercambio comunicativo. Estas reglas, generalizadas y aplicadas en otros contextos, fomentarán el desarrollo de la interlengua. Así, este

[1] La teoría *Focus on forms*, en inglés 'atención a las formas', se centraba en el estudio de las formas lingüísticas fuera de contexto. Su opuesto, *Focus on meaning*, hacía referencia a la 'atención al contenido', al mensaje que se pretende transmitir con el código lingüístico sin prestar atención a la forma.

[2] El enfoque basado en la AF (atención a la forma) busca que el aprendiente observe razonadamente el *input* que recibe e intente captar las particularidades del idioma para hacer una hipótesis personal sobre la regla general que provoca su uso en la comunicación. El *input,* donde se integra la forma, se inserta en un contexto que se elige por su relevancia para explicar ciertos aspectos distribucionales del rasgo que se quiere trabajar. En dicho contexto, el *input* está manipulado para que el estudiante tome conciencia de su presencia. Este tratamiento de la forma, de corte implícito, permite acceder a los datos lingüísticos favoreciendo así el procesamiento del *intake.*

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

artículo defiende *"una docencia y aprendizaje de las lenguas en que se den la mano las oportunidades de comunicar y las ocasiones en que de algún modo se preste atención a los recursos (la 'gramática') empleados para ello"* Castañeda y Ortega (2001: 215).
Por consiguiente, para cada uno de los problemas lingüísticos se propondrá, en primer lugar, un ejercicio de corte formal y, seguido a ello, uno con valor más comunicativo.

1.2 Diferencias nocionales y diferencias estructurales

Por curioso que parezca, no todas las comunidades de hablantes comparten una misma percepción de su propia persona y de lo que les rodea. La lengua es el medio que permite la interacción y socialización de los seres humanos y, por lo tanto, será portadora privilegiada de la visión del mundo de una determinada comunidad de hablantes. Así, no todas las palabras españolas encuentran una traducción directa en francés ni todas las estructuras gramaticales del español pueden traducirse por otras construcciones francesas, pues la presencia o ausencia, la abundancia o la rareza de determinados vocablos reflejan las costumbres y la visión del mundo de un pueblo determinado.

La lengua tiene una dimensión cultural, ya que en ella se sedimentan las experiencias vividas por la sociedad, al tiempo que estas experiencias representan el universo cultural de esa sociedad, universo al que han de acceder quienes deseen apropiarse de la lengua extranjera. Por consiguiente, además de la competencia lingüística, que supone el dominio de las capacidades fonológica, sintáctica, semántica y textual, los aprendices han de adquirir también la competencia pragmática, utilizar los signos léxicos de los diferentes códigos comunicativos de forma coherente con la situación y con sus propósitos, así como la competencia socio-cultural, reconocer la significación de los signos que pertenecen a lo cultural.

Le langage offre la caractéristique d'être à la fois véhicule, produit et producteur de culture. Il est véhicule de la culture existante, puisqu'il témoigne d'affinité, des complicités qui permettent à certains individus de se reconnaître entre eux et de se réclamer du même groupe social. Il est produit de la culture en devenir, parce que celle-ci se manifeste largement à travers lui (...) Il est enfin producteur de culture, dans la mesure où c'est par l'entremise du discours, l'échange interactif entre les locuteurs, que les représentations collectives se font (se façonnent, s'affinent, se modélisent)... et se défont.

Galisson (1991: 28)

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

Es obvio que no puede estudiarse del mismo modo el caso de un error puramente formal de la lengua meta, y de uno que corresponde a una distinta interpretación del mundo circundante. En este artículo se han estudiado únicamente los errores nocionales –los relativos a dicha interpretación- que se encuentran en textos producido por niños francófonos entre 8 y 11 años de edad.

2. Gramática y léxico

2.1. Léxico elegido para la investigación

A través del léxico el ser humano no sólo da nombre a las cosas, las caracteriza y establece relaciones entre ellas, sino que también expresa su propia experiencia en relación con los objetos, con los demás entes, con aquello que le rodea. Consecuentemente, el léxico atrae a los estudiantes desde el primer momento -contrariamente a la gramática- pues con pocos vocablos, son capaces de comunicar necesidades básicas. En cambio, una vez que el nivel de aprendizaje aumenta y el mensaje debe ser elaborado con más precisión, el léxico puede convertirse en un elemento hosco e ingrato. La capacidad memorística entra en juego, la influencia de la L1 puede jugar malas pasadas y no siempre se echa mano de la palabra adecuada. Por consiguiente, será importante localizar aquellas lagunas de los alumnos francófonos correspondientes a la competencia léxica, con la intención de hacer más llevadera la tarea de aprendizaje.
Este apartado se centra en el aprendizaje del léxico básico de los niveles A1 y A2, por lo que es necesario seleccionar un determinado y reducido número de palabras del léxico global español. Para ello, no pueden perderse de vista las directivas del *Marco Común europeo de referencia*, que define la riqueza léxica del usuario básico de nivel A1 del siguiente modo: "*tiene un repertorio básico de palabras y frases aisladas relativas a situaciones concretas"*; del usuario básico del nivel A2:

Tiene suficiente vocabulario para desenvolverse en actividades habituales y en transacciones cotidianas que comprenden situaciones y temas conocidos.
Tiene suficiente vocabulario para expresar necesidades comunicativas básicas
Tiene suficiente vocabulario para satisfacer necesidades sencillas de supervivencia.

y del alumno de nivel B1, de la siguiente manera: "tiene suficiente vocabulario para expresarse con algún circunloquio sobre la mayoría de los temas pertinentes

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

para su vida diaria como, por ejemplo, familia, aficiones e intereses, trabajo, viajes y hechos de actualidad". Marco (2001: 109)

Gracias a la restricción del *Marco Común Europeo de Referencia* ha sido posible hacer una primera selección de léxico. La segunda discriminación se ha realizado en función del perfil específico del alumno, escogiendo así aquellas palabras o construcciones léxicas que se ven alteradas por la L1 francés del estudiante.

Desgraciadamente, resulta imposible hacer una tercera calificación según la edad del alumno -en este caso, entre ocho y once años- pues aún no se ha ideado un plan curricular que siga este criterio. Es evidente que un niño no se sirve de su lengua materna con los mismos fines que un adulto. Las necesidades comunicativas no pueden ser idénticas y, del mismo modo, las funciones de la LE que se le deben enseñar tampoco serán las mismas. Por otra parte, así como el adulto puede estar motivado por diferentes factores para aprender una lengua extranjera, ya sea por motivos de trabajo, leer documentos en su lengua original, afición, comprender la letra de las canciones de su grupo favorito o cualquier otra razón, un niño se verá expuesto a una LE por motivos mucho más restringidos. Por lo general, si se trata del aprendizaje de una lengua extranjera, es decir, una lengua aprendida en una institución, suelen ser los padres quienes consideran oportuno dicho aprendizaje. El niño no valora el conocimiento de la lengua extranjera según otros parámetros distintos a los placenteros y, de este modo, le gustará aprender aquello que le permite "decir cosas" en un idioma distinto al suyo. Consecuentemente, la finalidad de esa enseñanza no puede ser sino ofrecer al alumno instrumentos que le permitirán en un futuro comunicar lo mismo que comunicaría con su propia lengua. Dejemos aquí la cuestión abierta, ¿con qué finalidad un niño utiliza el lenguaje? ¿Cuáles son las funciones básicas que debe aprender un niño entre ocho y once años en los niveles A1 y A2?

Teniendo en cuenta que por el momento no se dispone de estudios al respecto, no puede negarse que, en lo que atañe al léxico necesario para el niño, este artículo conlleva una pequeña dosis de intuición. Los métodos de lengua son escasos y las programaciones varían de unos a otros, por lo que se han tenido en cuenta las interferencias del francés en el léxico propuesto por unos métodos y otros.

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

2.1.1 Saludos y horarios

2.1.1.1 Problema

Una diferencia nocional evidente es la división del tiempo desigual que manejan el hablante francófono y el interlocutor hispanohablante. En este apartado se estudiará la diferencia entre *bonjour* y *buenos días*, *bonsoir* y *buenas tardes*, *bonne Nuit* y *buenas noches*, pero también la imposibilidad de traducir un saludo tan usual y rentable como *hola*.

Salut no equivale a *hola* por ser la interjección francesa más coloquial que la española. Así como un niño español puede saludar a un adulto con un *hola*, un niño francófono no lo haría. En francés es más correcto decir *bonjour* o *bonsoir* que, por otra parte, no corresponde directamente con el *buenos días* y *buenas tardes* español. Por ello, aunque debería enseñarse en las primeras lecciones, por tratarse de actos de habla tremendamente rentables, no está claramente definido qué enseñar y cómo enseñarlo.

2.1.1.2 Propuesta

En España, la franja horaria no es similar a la de ningún país francófono. En estos lugares se divide el día en:

Le matin / la matinée → desde que uno se levanta hasta las 12 del mediodía
Midi → las 12h
L'Après-midi → desde las 12h hasta las 18h
Le Soir / la soirée → desde las 18h hasta la hora de acostarse
La Nuit → a partir de las 22h30 o las 23h
L'Aube → a partir del momento en el que sale el sol hasta la hora de levantarse

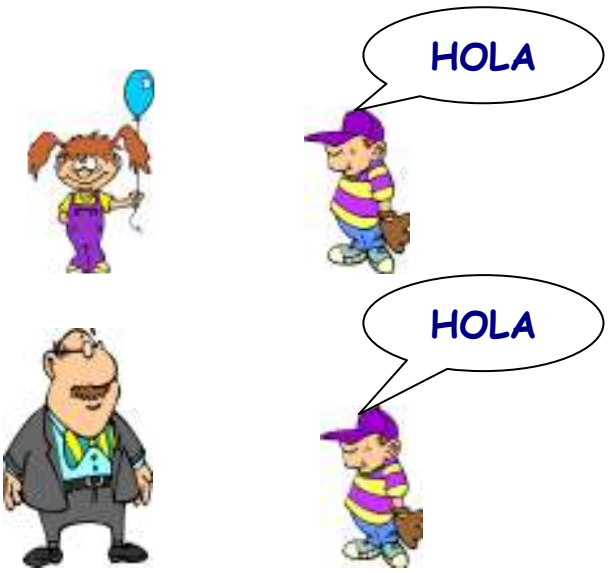
Gente Joven propone una explicación sencilla y eficaz de la división del tiempo español:

En espagnol, on ne divise pas la journée comme en français.
- *Il y a* la mañana *(le matin, la matinée)*
- El mediodía *qui désigne non pas midi mais le moment du déjeuner (entre 13h et 15h environ),*
- La tarde *(l'après-midi jusqu'à ce que la nuit tombe ou jusqu'au dîner),*
- La noche *(une fois la nuit tombée ou après le dîner et la nuit)*

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

A partir de minuit, on parle de la madrugada *(jusqu'à l'aube)*
Gente Joven (2008: 148)

Hola puede utilizarse en cualquier momento del día. Es importante explicar al niño desde un principio que no equivale al *salut* francés, mucho más coloquial. Para ilustrar esta noción puede presentarse la imagen de un niño saludando a otro niño con la mano y diciéndole *hola*. Al lado, el mismo niño saludando a un adulto y figurando en el bocadillo otro *hola*. Ambas viñetas pueden ir acompañadas de un son saliente, un sol de medio día, una puesta de sol y una luna para mostrar los diferentes momentos del día.



Así como no caben dudas de que *hola* es la partícula más rentable y debe enseñarse a los estudiantes en primer lugar, también es necesario conocer la diferencia entre los saludos franceses y españoles:

Bonjour se utiliza en francés desde por la mañana hasta que llega *le soir*
Boinsoir se utiliza en francés desde las 18h hasta que acaba el día
Bonne Nuit no es el equivalente de *Buenas noches*, sino que se desea únicamente cuando alguien se va a acostar.
En español,
Buenos días sólo se utiliza por la mañana hasta que llega la hora de la comida

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

Buenas tardes hasta la hora de la cena
Y *Buenas noches* después de cenar.

Si lo incluimos en el esquema de *Gente Joven*, quedará de la siguiente manera:

- *Il y a* la mañana *(le matin, la matinée)* **¡buenos días!**
- El mediodía *qui désigne non pas midi mais le moment du déjeuner (entre 13h et 15h environ),*
- La tarde *(l'après-midi jusqu'à ce que la nuit tombe ou jusqu'au dîner),* **¡buenas tardes !**
- La noche *(une fois la nuit tombée ou après le dîner et la nuit)* **¡buenas noches !**
A partir de minuit, on parle de la madrugada *(jusqu'à l'aube)*

2.1.1.3 Ejercicio de práctica controlada

Como actividad de práctica controlada se puede pedir al alumno que ponga otros cinco ejemplos como los siguientes. Con este fin, tendrá que dibujar relojes en los que figure una hora determinada y escribir el saludo correspondiente. De este modo, repetirá constantemente la misma estructura que le llevará a su interiorización.

2.1.1.4 Ejercicio de práctica libre

Una vez que los niños hayan aprendido las horas, se puede hacer un ejercicio de velocidad. Los alumnos se sientan en corro. Un niño dice una hora y el que está inmediatamente a su izquierda elige entre *buenas tardes, buenos días y buenas noches,* haciéndolo corresponder con el tiempo mencionado por su compañero. Si la respuesta es correcta, le toca a él decir una hora; si no lo es, se salta su turno. El juego deberá que ir cada vez más rápido.

Aunque se trate, una vez más, de repetir las fórmulas impuestas, la rapidez y la competición entran en juego, por lo que los alumnos deberán utilizar b*uenos días, buenas tardes* y *buenas noches* de un modo mucho más espontáneo y, por lo tanto, menos académico.

2.1.2 Dónde y adónde

2.1.2.1 Problema

La confusión entre los adverbios *dónde* y *adónde* es extremadamente frecuente en niveles intermedios. No existe ningún manual de enseñanza de español a niños francófonos que recoja la diferencia entre estos dos vocablos, lo

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

que lleva a la falta de interiorización de los mismos. Por lo tanto, es habitual escuchar a estudiantes francófonos de nivel intermedio actos de habla como **¿dónde vas?, *¿dónde va Luis?, *¿dónde vamos?*

2.1.2.2 Propuesta:

Teniendo en cuenta que tanto *dónde* como *adónde* se traducen en francés por *où*, el alumno francófono tendrá graves problemas para saber en qué momento debe emplear cada uno de los dos adverbios. Este fallo se debe a la ausencia de explicación y práctica en los niveles elementales del vocablo *adónde*. Teniendo en cuenta que los manuales de español enseñan únicamente este último adverbio, *adónde* tendrá que descubrirlo el alumno por sí mismo, más adelante, a través de la observación de textos. De ahí que no sea capaz de entender bien la diferencia entre estos dos adverbios y surja confusión entre ambos.

Para evitar el problema, sería interesante que, a la hora de enseñar el vocablo *dónde* al alumno, no se dejara de lado el adverbio *adónde*. La explicación podría ser la siguiente:

· Para preguntar en qué lugar se encuentra una persona, un animal o un objeto, se utiliza *dónde*.

Por ejemplo: *¿Dónde está Carolina?*

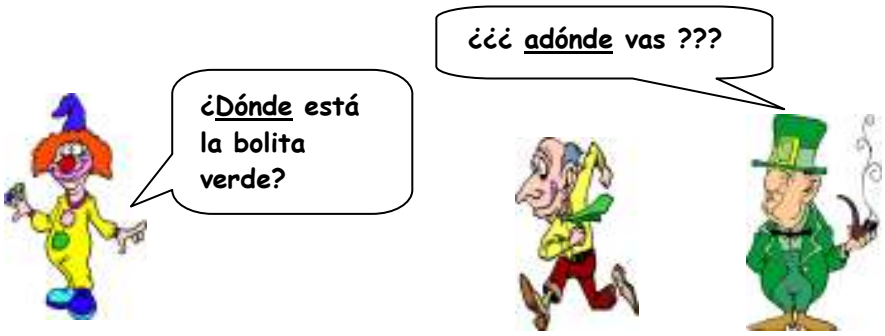
· Para preguntar hacia qué lugar se dirige una persona, un animal o una cosa, se utiliza *adónde*.

Por ejemplo: *¿adónde va Carolina?*

No debe olvidarse el perfil específico del alumno. Si, habitualmente, cualquier tipo de público agradece una imagen para ilustrar una explicación gramatical –por ser ésta de gran ayuda para quienes tienen memoria visual-, con más razón un niño se verá atraído por una imagen que le permita la comprensión y memorización del problema gramatical.

En un primer momento, el profesor puede pedir al alumno que observe las dos viñetas siguientes e intente deducir en qué casos se utiliza cada uno de los dos adverbios.

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)



Y sólo en segundo lugar, podría repartirles el recuadro expuesto más arriba, procediendo después a la explicación de los exponentes gramaticales

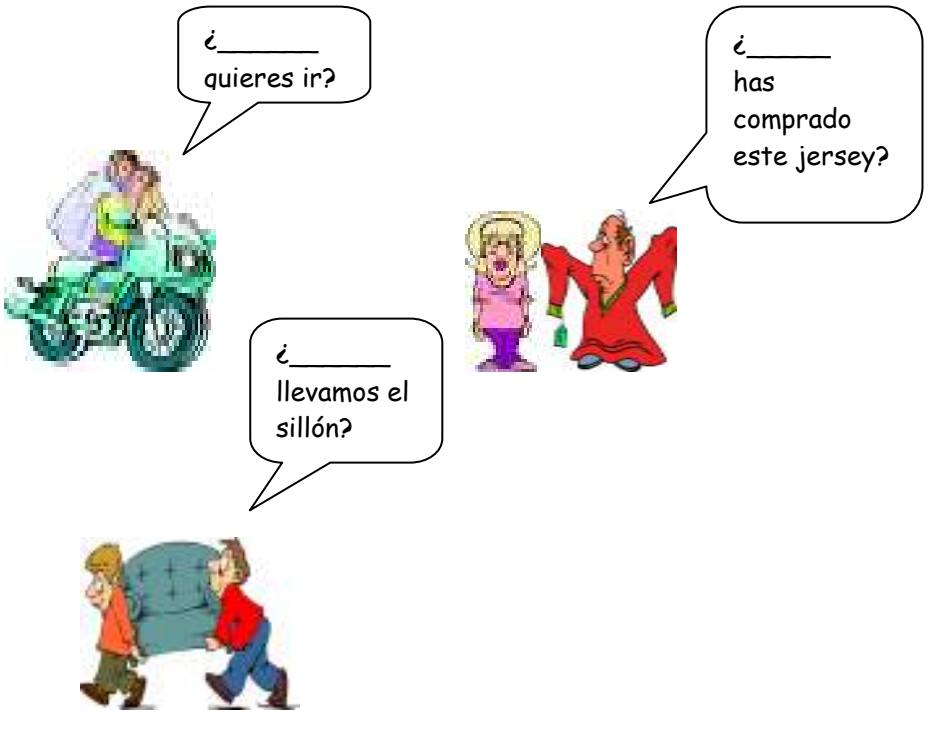
La siguiente etapa consiste en la práctica de la explicación dada. Para ello, se proponen los siguientes ejercicios:

2.1.2.3. Ejercicio de práctica controlada

Para practicar e interiorizar el exponente lingüístico, es importante que el alumno se centre, en primer lugar, en ejercicios tradicionales de huecos como el siguiente:



BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)



2.1.2.4 Ejercicio de práctica libre

Como actividad de práctica libre, el profesor pedirá a sus alumnos que dibujen viñetas del estilo de las anteriores, cuanto más originales mejor, pero con los bocadillos en blanco. En un segundo lugar, se intercambiarán los folios entre los miembros de la clase. Cada uno de los niños tendrá que completar los bocadillos de las viñetas que le han llegado incluyendo en las frases los adverbios *dónde* y *adónde*. Cuando los dibujantes reciban sus imágenes iniciales, podrán comentar al creador del texto de las viñetas si coinciden o no con lo que se esperaba de ellas.

2.1.3 Ir y Venir

2.1.3.1 Problema

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

Es curioso que en ningún libro de español para francófonos aparezca explicada la diferencia entre los verbos *ir* y *venir*. Si en este artículo están incluidos en el capítulo de léxico y no de gramática, es porque el problema que suponen para el alumno de L1 francés gira en torno a su significado.
Según el diccionario de la *Collection Microsoft Encarta 2004*, en francés:

Venir:
1. se déplacer (en direction du lieu ou jusqu'au lieu où se trouve la personne qui parle ou celle à qui l'on parle)
il doit venir demain • ils sont venus à plusieurs

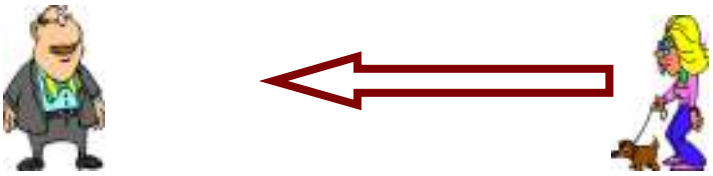
Aller :
1. se rendre (en un lieu approprié pour obtenir certains produits ou services)
aller au restaurant

Según el *Diccionario de la Real Academia Española*:

Venir:
Dicho de una persona o de una cosa: Llegar a donde está quien habla.

Ir:
1. intr. Moverse de un lugar hacia otro apartado de quien usa el verbo ir y de quien ejecuta el movimiento. U. t. c. prnl.

Por consiguiente, en español siempre se toma como punto de referencia la persona que habla y, así, diremos



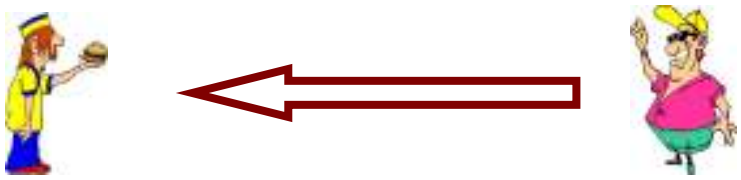
- Cristina, **ven** un momento, por favor — - ya **voy**

La persona que habla, el hombre en este caso, pide al interlocutor que llegue hasta donde está él, y, por lo tanto, que se desplace en su dirección. Así, utilizará el verbo *venir*. La mujer, puede responder únicamente con el verbo *ir*,

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

puesto que es la que se desplaza. Sólo podrá utilizar el verbo *venir* si habla del lugar en el que se encuentra: *vengo a este parque dos veces por semana.*

En francés, en cambio, se toma como punto de referencia la persona que interpela, así decimos:



- Numéro 13 ! **Venez** chercher votre hamburger

- C'est moi, je **viens**

Como en español, el interlocutor que pide al otro personaje que se acerque a él, utilizará el verbo *venir*, pues se considera él el punto de atracción. Del mismo modo, el segundo personaje sitúa como punto de referencia a quien le ha interpelado y, para llegar hasta él, utilizará el verbo *venir*.

2.1.3.2 Propuesta

Como explicación sencilla, se le puede decir al niño que *ir* es partir de donde está el que habla hacia otro lugar



Yo voy (Allí)

y, por el contrario, *venir* es lo que hace la otra persona cuando se desplaza hacia donde está el que habla

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)







Tú vienes (aquí)

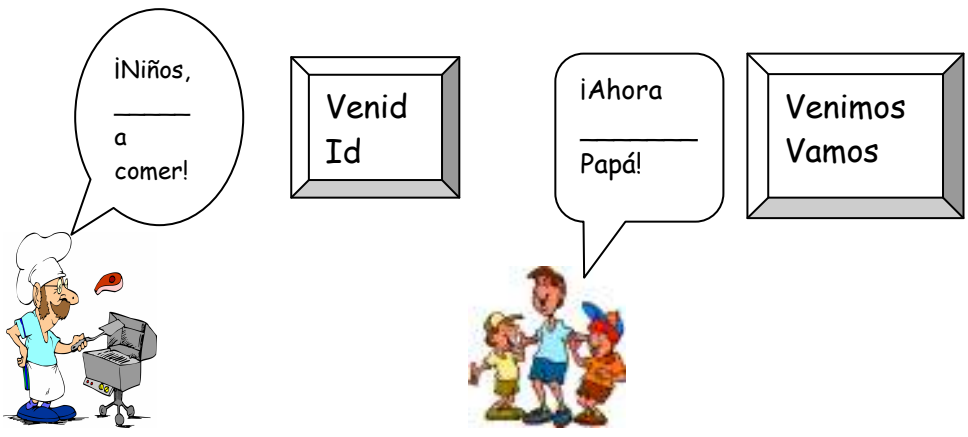
En un nivel B1, y cuando el alumno ya ha interiorizado correctamente *ir* y *venir* con estas acepciones, se le podrá enseñar el significado de *venir* con la segunda acepción del *Diccionario de la Real Academia Española*: "2. intr. Dicho de una cosa: Moverse de allá hacia acá."

No queda claro por qué se habla, en este caso, de *cosa* y no de *persona*. No obstante, parece referirse a situaciones como la citada más arriba:

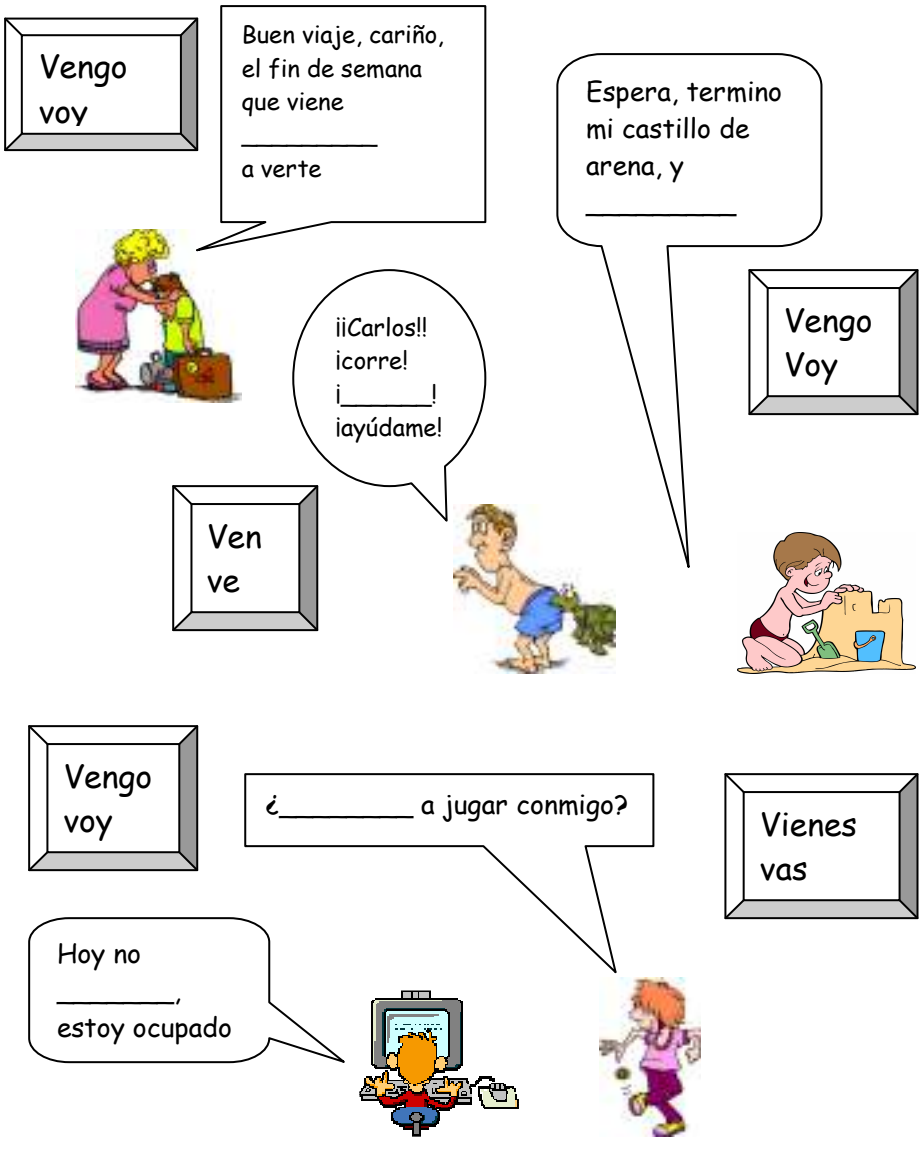
Vengo a este parque dos veces por semana (1)
Vengo a este lugar cuando hace buen tiempo (2)

2.1.3.3 *Ejercicio de práctica controlada*

El siguiente ejercicio de huecos da a elegir al alumno entre el verbo *ir* y el verbo *venir* en casos en los que el aprendiente francófono se encuentra con problemas.



BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)



BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

2.1.3.4. Ejercicio de práctica libre

Como actividad de práctica libre, sería interesante que fueran los propios alumnos los que, por parejas, representaran un diálogo como los anteriores. Con este fin, tendrán que idear dos escenas:

- una en la que se utilice el verbo *ir*
- otra en la que se utilice el verbo *venir*

Por supuesto, no podrán repetirse los diálogos de las viñetas, tendrán que deben ser lo más originales posible y, sobre todo, que los verbos estén utilizados de manera correcta.

Posteriormente, cada una de las parejas representará las escenas creadas. Por fin, se votará entre todos la escena más original.

2.2 Gramática elegida para la investigación

Según el *Marco Común europeo de referencia*, la *Competencia gramatical* se puede definir como *el conocimiento de los recursos gramaticales de una lengua y la capacidad de utilizarlos.* Marco (2001: 110)

Formalmente, la gramática de una lengua se puede considerar como un conjunto de principios que rigen el ensamblaje de elementos en compendios (oraciones) con significado, clasificados y relacionados entre sí. La competencia gramatical es la capacidad de comprender y expresar significados expresando y reconociendo frases y oraciones bien formadas de acuerdo con estos principios (como opuesto a su memorización y reproducción en fórmulas fijas). La gramática de cualquier lengua en este sentido es enormemente compleja y hasta ahora se resiste a un tratamiento concluyente o exhaustivo" Marco (2001: 110)

Por lo tanto, en las páginas siguientes se encontrarán definidos y clasificados los errores gramaticales de los alumnos de español de L1 francés que, una vez adquirido un nivel B1, y por culpa de la interferencia con su lengua materna, siguen cometiendo errores básicos correspondientes al nivel A2 o, incluso en ciertos casos, al nivel A1.

En la esta parrilla del *Marco Común europeo de referencia* se delimitan los contenidos gramaticales correspondientes a cada uno de los diferentes niveles de la manera siguiente:

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

A1
Manifiesta un control limitado sobre unas pocas estructuras gramaticales y sintácticas sencillas dentro de un repertorio aprendido.

A2
Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero sigue cometiendo errores básicos sistemáticamente; por ejemplo, suele confundir tiempos verbales y olvida mantener la concordancia; sin embargo, suele quedar claro lo que intenta decir.
Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas: generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que intenta expresar.
Utiliza con razonable corrección un repertorio de "fórmulas" y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.

B1
Se comunica con razonable corrección en situaciones cotidianas; generalmente tiene un buen control gramatical, aunque con una influencia evidente de la lengua materna. Comete errores, pero queda claro lo que quiere expresar.
Utiliza con razonable corrección un repertorio de "fórmulas" y estructuras habituales relacionadas con las situaciones más predecibles.

Marco (2001: 111)

Para cada uno de los problemas gramaticales expuestos a continuación, se procederá, en un primer lugar, a la explicación del error lingüístico y de las razones por las que se produce la interferencia con la L1 francés y, en segundo lugar, se propondrá una explicación sencilla del objeto lingüístico problemático adaptado al perfil específico del alumno. Por último, se plantearán dos ejercicios de carácter distinto –el primero orientado a la práctica formal del elemento lingüístico y el segundo destinado a su puesta en práctica-.

2.2.1. Tienes los ojos grandes

2.2.1.1. Problema:

Una vez que el alumno haya adquirido el vocabulario necesario, se le enseñará en nivel A2 una estructura sintáctica complicada, pero rentable:

Tengo los ojos grandes (3)a

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

Tienes el pelo muy bonito (4)a

como traducción de

Mes yeux sont grands (3)b
Tes cheveux sont très beaux (4)b

Literalmente:

#Mis ojos son grandes (3)c
#Tu pelo es muy bonito (4)c

Esta estructura sintáctica, traducción directa del francés, es tan frecuente en el discurso del hablante francófono como escaso su estudio en los libros de ELE.

Curiosamente, hasta ahora, sólo el método *Gente Joven* (2008: 57) recoge este fallo tan común en hablantes de L1 francés[1]

2.2.1.2 Propuesta:

Seguidamente a la construcción *SER + grande / pequeño, alto / bajo* – explicada y practicada en el nivel inicial- puede enseñarse la fórmula *TENER + ARTÍCULO + SUBSTANTIVO + ADJETIVO (tiene el pelo rubio)*

Evidentemente, a niños entre ocho y once años que no dominan aún correctamente estas nociones morfológicas en su L1, no se les puede plantear una regla de este calibre, con lo que el aprendizaje consistirá en que el alumno practique la fórmula sabiendo que utiliza el verbo *tener* pero sin prestar atención a las demás categorías gramaticales. Si no se corrige rigurosamente la construcción francesa *POSESIVO + SUSTANTIVO + VERBO + ADJETIVO* en el nivel A2, lo

[1] La chuleta de gramática
DESCRIBIR EL ASPECTO FÍSICO
Décrire l'aspect physique
[…]
~~Mis ojos son azules~~
Tengo los ojos azules
~~Tu pelo es muy bonito~~
Tienes el pelo muy bonito
(Gente Joven, 2008: 57)

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

más probable es que se convierta en un error fosilizado[1], pues el alumno tendrá tendencia a traducir directamente desde su lengua nativa.

2.2.1.3 Ejercicio de práctica controlada

El siguiente ejercicio, de carácter puramente formal, pretende hacer trabajar al alumno la estructura planteada anteriormente.

Se le pedirá que describa a los siguientes personajes intentando ser lo más exhaustivo posible.



1.



2.

A la hora de enfrentarse con la descripción del primer personaje, el alumno tendrá que utilizar las estructuras aprendidas. Es decir, se verá obligado a usar

- es alto (5)a
- es delgado (6)a

pero también la fórmula *TENER / LLEVAR + ARTÍCULO + SUBSTANTIVO + ADJETIVO:*

- tiene las orejas grandes (7)a
- lleva un pantalón morado (8)
- tiene la cabeza grande (9)

Lo mismo pasa con el segundo personaje:

[1] *"La fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta relacionados con la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos. Está ampliamente aceptado que este proceso es precisamente la causa de que los aprendientes, en general, no consigan alcanzar el mismo nivel de competencia que un hablante nativo."* (Diccionario de términos clave de ELE)

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

- es baja (5)b
- es gorda (6)b

pero también:

- tiene el pelo rubio (7)b
- tiene el pelo largo (7)c
- tiene la nariz grande (7)d

2.2.1.4 Ejercicio de práctica libre

Después de haber resuelto ejercicios de interiorización sintáctica como el planteado, podría desarrollarse un juego en el aula que incluyera ambos exponentes gramaticales y tuviera valor comunicativo:

Se ponen las sillas en círculo, un niño elige mentalmente a uno de los miembros de la clase y lo describe trabajando SER + alto / bajo, TENER + vocabulario de partes del cuerpo humano. Por lo tanto, se verá obligado a utilizar construcciones como:

Es alto, tiene los ojos grandes, tiene el pelo negro…

los demás alumnos tienen que adivinar de quién habla.

Se trata, por lo tanto, de un ejercicio más comunicativo que el anterior, pues no consiste en repetir las estructuras aprendidas para describir a unos personajes preestablecidos, sino que el alumno se verá enfrentado a una situación comunicativa real: la transmisión de lo que está viendo a todos sus compañeros para que adivinen de quién se trata. Por consiguiente, existe una finalidad comunicativa potenciada por el aspecto lúdico que no requería la actividad anterior.

Una vez que se han interiorizado estas fórmulas diferentes de las de la lengua materna, el resto del vocabulario de la función *describir* no les supondrá problema, pues se trata de fórmulas similares en francés y español: *gordo / delgado*, profesiones, *inteligente / vago / divertido / simpático…*

Cuando hayan aprendido la función completa, será necesario seguir practicando aquellas estructuras complicadas, a las que se les añadirá el vocabulario nuevo. Entonces, podrán crear personajes recortando en revistas la nariz, la boca, los ojos… y diseñar un muñeco a su gusto. Se colgarán los monigotes en una pared del aula. Se formarán dos equipos y cada grupo elegirá uno de los personajes. El otro equipo tendrá que adivinar de cuál se trata haciendo preguntas como:

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

¿Tiene los ojos grandes?
¿Lleva gafas?
¿es alto?

2. 2. 2 Je peux avoir un verre d'eau?

2.2.2.1 Problema

Ciertos exponentes lingüísticos correspondientes a la función *hacer peticiones* son muy diferentes en francés y en español. El francés cuenta con una construcción distinta de la española, distinción que responde a una diferencia nocional: en español, el locutor "solicita que le proporcionen algo", es decir, el hablante pide que le den / dejen, y no pregunta si "le permiten recibir", como haría un nativo francófono.

De este modo, si alguien desea pedir a un amigo que le permita consultar su libro un momento, en francés dirá:

Je peux avoir ton livre un instant, s'il-te-plait? (10)a

literalmente:

**¿puedo tener tu libro un momento, por favor?* (10)b
y no,
¿me dejas tu libro un momento? (11)

Por lo tanto, el locutor francés pregunta *si puede ser receptor* y, por el contrario, el locutor español *se dirige al interlocutor para que realice la acción*.

La fórmula española resulta tremendamente complicada para los aprendices de español de L1 francés, pues no tienen una traducción directa en su lengua nativa y les cuesta memorizar la construcción. A esta dificultad se añade el contexto del enunciado, habitualmente oral y, por lo tanto, espontáneo. El mensaje oral, por defecto, no ha sido preparado con anterioridad, al usuario no se le da la oportunidad de reflexionar sobre el acto de habla que está produciendo, lo importante es que el mensaje sea comprendido por su receptor. Y, consecuentemente, la falta de reflexión fomentará la influencia de la L1.

2.2.2.2 Propuesta*:*

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

Una diferencia nocional requiere una práctica mayor del elemento gramatical para interiorizar su estructura y que no se produzca una grave interferencia con la L1. En los primeros niveles, el estudiante de español recurrirá con frecuencia a su lengua nativa para traducir literalmente el enunciado, de ahí que la construcción francesa *pouvoir avoir* emerja y el alumno produzca actos de habla como **¿Puedo tener un vaso de agua, por favor?*

Es evidente que no se puede hablar de *diferencia nocional* a niños entre ocho y once años, en cambio será necesario corregir y practicar la estructura española por medio de ejercicios de práctica controlada hasta que la tengan totalmente interiorizada.

2.2.2.3 Ejercicio de práctica controlada

Parece necesario que el aprendiente de español no sólo se dé cuenta de la diferencia de estructura con su lengua y, por lo tanto, que **puedo tener* es incorrecto en español, sino que también haga la diferencia entre *dar* y *dejar*, pues *dejar* tiene significado de *prestar,* y cuando se utiliza *dar*, se sobreentiende que el objeto no va a ser devuelto. De este modo, en un contexto francófono de aula, si un niño pide la goma a su compañero le dirá: *je peux avoir la gomme, STP?*, que en español sólo podrá ser traducido por *¿me dejas/prestas la goma?* Y no, #*¿me das la goma?* o **¿puedo tener la goma?*

En el siguiente ejercicio, el alumno deberá completar las frases con la estructura *me das* o *me dejas* según corresponda. Obsérvese que el aprendiente sólo tendrá que elegir entre los dos verbos, pero la construcción sintáctica siempre será la misma.

2.2.2.4 Ejercicio de práctica libre

En parejas, los alumnos pensarán en dos situaciones en las que, como en las viñetas anteriores, un personaje solicita o pide prestado algo que posee el otro personaje. Una vez definidas las escenas, cada una de las parejas las mimará con los gestos adecuados y las expresiones corporales apropiadas las situaciones que han imaginado. Los demás alumnos deberán adivinar la pregunta que se ha realizado *¿me dejas…? ¿me das…?*

2.2.3 Preposiciones PARA *y* POR*:*

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

2.2.3.1 Problema

Las preposiciones *para* y *por* no pueden tratarse desde un punto de vista formal. El estudiante francófono que se equivoca en español y, en vez de *voy a España* dice *voy en España*, ha intercambiado la preposición *a* por la preposición *en*, se trata de una incorrección gramatical, pero no provoca un problema de significado. Por el contrario, *por* y *para* no se utilizan en español con el mismo fin. Por ejemplo, en una oración como:

No he ido a la fiesta por eso (12)a
Je ne suis pas venu à la fête pour ça (12)b

por introduce la causa. En francés se utiliza *pour*. En cambio, en una oración como la siguiente

El ragalo es para Juan (13)a
Le cadeau est pour Jean (13)b

para introduce el destinatario. En este caso, en francés volverá a utilizarse *pour*. Se trata, pues, de un problema nocional.

Gente Joven, libro de enseñanza de español dirigido a adolescentes francófonos, propone la siguiente explicación:

Il faut donc savoir différencier l'emploi de ces prépositions.
Por *peut indiquer :*
- *l'espace dans lequel on se déplace.*
Voy a viajar **por** España: voy a visitar varias ciudades. (Je vais voyager en Espagne: je vais visiter plusieurs villes.)
- *l'espace que l'on traverse.*
Para ir a Marruecos paso **por** España-
(Pour aller au Maroc, je passe par l'Espagne.)
Para *indique le but, le destinataire ou la destination :*
¿**Para** quién es este regalo? Es **para** ti.
(Pour qui est ce cadeau? Il est pour toi.)
Voy a estudiar más **para** sacar mejores notas.
(Je vais étudier plus pour obtenir des meilleures notes)

Gente Joven (2008:140)

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

Habitualmente, los métodos de español para francófonos explican estas dos preposiciones como una dicotomía. El hecho de presentarlas simultáneamente provoca un bloqueo en el estudiante desde el primer momento. En vez de interiorizar su significado independientemente, el alumno tiende a dudar entre las dos preposiciones, forzándose incluso a pensar en si la alternativa quedaría mejor que la preposición que pensaba utilizar en un principio.

2.2.3.2 Propuesta:

Resulta más productivo enseñar estos dos exponentes lingüísticos por separado. Si se tiene en cuenta la explicación de *Gente Joven*, parece obvio que *para* es, a un nivel básico, más rentable que *por.* En los niveles A1 y A2 se suele hablar del lugar en el que se está y del lugar al que se va, pero rara vez del sitio por donde se pasa.

Así, puede trabajarse, en un primer momento, la preposición *para* asociada al destinatario:

Es un regalo para Marta (14)a
Hago un dibujo para mi madre (14)b

Del mismo modo, se puede enseñar *para* con el objetivo de expresar finalidad de una forma sencilla:

Para comprar necesito dinero (15)a
Para pegar necesito pegamento (15)b
El lápiz sirve para escribir (15)c
Las tijeras sirven para cortar (15)d

Solo en un nivel B1, y cuando la preposición *para* con sus dos acepciones más usuales esté totalmente interiorizada, se enseñará *por* con el fin de indicar el espacio por el que nos desplazamos (*doy un paseo por el parque),* el espacio que cruzamos *(salgo del edificio por la puerta de atrás*), la causa (*no he hecho los deberes por pereza*), o, en determinados casos, la consecuencia que presupone una causa (*he quitado la vela de la mesa por tu amigo ciego*; que equivaldría a *he quitado la vela de la mesa para que tu amigo ciego no se queme.*

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

2.2.3.3 Ejercicio de práctica controlada

El siguiente ejercicio, de corte puramente formal, sirve para que el alumno se familiarice con la utilización de la preposición *para* con el fin de expresar 'finalidad'. Así, deberá unir los objetos de la columna de la izquierda con la función que cumplen, opción de la columna derecha.

Por mucho que se trate de un ejercicio formal, se ha querido respetar la espontaneidad de la lengua, por lo que no se repite el verbo de la primera columna, pues resultaría una muestra de lengua poco natural:

¿Para qué usamos el vaso? (16)
Lo usamos para beber (17)

De este modo, se ha conservado únicamente la preposición el verbo al que acompaña, como respondería un nativo a esas preguntas: "¿Para qué sirven las tijeras? "para cortar"

¿Para qué sirven las tijeras?
Para escribir
¿Para qué utilizamos el pegamento?
Para comer
¿Para qué utilizamos el cuchillo y el tenedor?
Para sentarse
¿Para qué usamos el vaso?
Para cortar
¿Para qué sirven los guantes?
Para no tener frío en las manos
¿Para qué sirve una silla?
Para pegar
¿Para qué utilizamos el lápiz?
Para beber

2.2.3.4 Ejercicio de práctica libre

Para practicar la preposición *para* con la finalidad de indicar 'destinatario', y como ejercicio comunicativo, podría desarrollarse entre los alumnos de la clase un *amigo invisible*: Se meten en una bolsa papelitos con todos los nombres de los

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

miembros de la clase. Cada alumno saca un papel sin mostrárselo a sus compañeros. Durante una semana, el niño tendrá que ocuparse del alumno que le ha tocado en el sorteo. Podrá, por ejemplo, hacerle un dibujo y dejarlo en su mesa cuando no le vea, dejarle un chupa-chups en algún lugar de la clase, ponerle una notita para desearle buenos días… en cualquier caso, el alumno tendrá que añadir a la sorpresa un papelito en el que ponga *Para tal persona*. Durante una semana, por lo tanto, escribirá la preposición *para* seguida del miembro de la clase que le haya tocado por lo menos una vez al día, lo que le permitirá interiorizar la estructura en cuestión y utilizarla con una finalidad comunicativa.

El último día del juego, cada alumno tendrá que adivinar quién era su amigo invisible.

3. Conclusión

Tras la observación detenida de distintos textos escritos y orales producidos por ocho grupos-clase de la academia Kiddy & Juniors de Bruselas, se han estudiado y clasificado los errores que los alumnos francófonos cometen a la hora de expresarse en español. Sin pretensiones de exponer en este escrito las dificultades del aprendiente de modo pedagógico, se han elegido los errores gramaticales nocionales más comunes y recurrentes de los textos de los alumnos.

En este breve artículo se ha querido dar cuenta del gran vacío editorial que existe en el campo de la enseñanza de español dirigida a alumnos francófonos en la educación primaria. Asimismo, se ha pretendido hacer especial hincapié en la necesidad imperiosa de considerar el perfil específico del estudiante de ELE -su edad y, sobre todo, su idioma nativo- para obtener mejores resultados en menos tiempo.

Referencias bibliográficas

a) Libros de texto

- ALONSO, E., MARTÍNEZ SALLÉS, M., SANS, N., *Gente Joven 1,* Maison des Langues, Paris, 2008
- BEAUMONT, E., *L'imagerie Français-Espagnol*, Fleurus, Paris, 2006
- HORTELANO, M. L., GONZÁLEZ, E., *La Pandilla 1,* Edelsa, Madrid, 2004
- HUSAR, S., *Chante et découvre l'espagnol,* ABC Melody, Hong Kong, 2007
- LANNES, É., LEBRUN-GRANDIÉ, B., SERVANT, G. *Pirulí 2,* Didier, Tours, 2006
- MAC FEE KERR, M., MONTINTIN, M., *Fantasía. Un conte musical,* Nathan, Tours, 2003

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)

- MAINDREVILLE de, L., *Mon gros imagier français-espagnol*, Millepages, Paris, 2007
- MOULARD N.), *J'apprends l'espagnol (Vocabulaire de base pour les débutants)*, Chantecler, Belgique, 2005
- VV.AA, *¡anda ! espagnol*, Nathan, Paris 1998

b) Obras teóricas

- BARALO, M., *La adquisición del español como lengua extranjera, ,* Arco/libros, Madrid, 2004
- BENÍTEZ, P., *Didáctica del español como lengua extranjera*., Fundación Actilibre, Madrid, 1994
- CAMPRUBI, M., *Questions de linguistique romaine contrastive. Espagnol, catalan, français*, l, Presses Universitaires du Mirail, Université de Toulouse-Le Mirai,1999
- CASTAÑEDA CASTRO, A., ORTEGA OLIVARES, J., "Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto / indefinido' en el aula de español/LE", en *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, pp. 213-248., 2001
- GALISSON, R., *De la langue à la culture par les mots*, CLE International, Paris, 1991
- Instituto Cervantes, *Marco Común europeo de referencia*, http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf
- *Plan curricular del instituto Cervantes, niveles de referencia para el español.* (3 tomos: A1/A2, B1/B2, C1/C2), Biblioteca Nueva, Madrid, 2006
- RICHARDS, J., RODGERS, T., *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Sucursal en España, Cambridge University Press, 2003
- TRIAS, N., *Juegos rítmicos (musicales, motrices, ritmo y palabra)*, Joan Llongueres Editorial, Barcelona, 1976
- VV.AA, *Vademécum para la formación de profesores : enseñar español como segunda lengua (L2)-lengua extranjera (LE),* Sociedad general española de librería, Alcobendas, 2005

BDD-A24010 © 2010 Universitatea din Pitești
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:42:08 UTC)