

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Lengua Española y Teoría de la Literatura
y Literatura Comparada**



TESIS DOCTORAL

**Análisis de errores cometidos en el uso de los verbos que rigen
preposición en alumnos tailandeses de español como segunda lengua**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

Varanya Morto

Director

Fernando Lázaro Mora

Madrid, 2019

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**DEPARTAMENTO DE LENGUA ESPAÑOLA, TEORÍA DE
LA LITERATURA Y LITERATURA COMPARADA**



**UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID**

**ANÁLISIS DE ERRORES COMETIDOS EN EL USO DE LOS
VERBOS QUE RIGEN PREPOSICIÓN EN ALUMNOS
TAILANDESES DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA**

VARANYA MORTO

TESIS DOCTORAL

DIRIGIDO POR DR. D. FERNANDO LÁZARO MORA

MADRID, 2017

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

**ANÁLISIS DE ERRORES COMETIDOS EN EL USO
DE LOS VERBOS QUE RIGEN PREPOSICIÓN EN
ALUMNOS TAILANDESES DE ESPAÑOL COMO
SEGUNDA LENGUA**

AUTORA

VARANYA MORTO

DIRECTOR

DR. D. FERNANDO LÁZARO MORA

MADRID, 2017

A mis padres.

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, me gustaría expresar mi agradecimiento más profundo a mi director, Dr. D. Fernando Lázaro Mora, por dirigir esta tesis con mucha paciencia y mucha comprensión. Me siento realmente afortunada por haber podido trabajar bajo su dirección. Me gustaría agradecerle también a mi tutor del Máster de Español como Segunda Lengua, Dr. D. Francisco Aliaga García por tan preciados y sabios consejos en la elaboración de una tesis, y por haberme dado muchas buenas ideas.

Quería agradecer, en segundo lugar, al Gobierno de Tailandia, a través de la Oficina de la Comisión de Educación Superior, por haberme concedido una beca del Programa de becas para las Humanidades y Ciencias Sociales para ser Lectora de español en Tailandia, y por la oportunidad que ha supuesto disfrutar de una beca para elaborar de esta tesis.

Quiero agradecerles al Sr. Chadchawan Sritong, profesor de la Sección de Español, del Departamento de Lenguas Occidentales de la Universidad de Khon Kaen, a Profesora Asistente Wipada Phetcharak y Dr. D. Sukij Poopuang, profesores del Departamento de Lenguas Occidentales de la Universidad de Chulalongkorn y, también a Dr. D. Olan Preutisranyanont y Dra. Dña. Prairin Simma, profesores de la Sección de Español, del Departamento de Lenguas Occidentales de la Universidad de Ramkhamhaeng por haberme permitido recoger los datos para mi investigación. Además, quiero darles las gracias a los alumnos que han sido informantes de la investigación.

Por último, me gustaría agradecerles sinceramente a mi familia, a Pamorn Phutthanimon por el apoyo y el ánimo que me ha dado en los momentos difíciles, a mis queridos amigos, en especial a Fuangket Thongwanchai (Nokki) y Narut Chaosakun (Name) por los buenos momentos que han compartido conmigo en la

estancia en España, a todos mis queridos amigos en Tailandia por siempre haberme hecho felices y, por último, a mis queridas amigas españolas, la familia Martín Martín y Ligia Esteban Moreno por haberme ayudado a mejorar mi español y aprender muchas cosas interesantes en España.

ÍNDICE

ABSTRACT	1
RESUMEN	7
0. INTRODUCCIÓN	13
I. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (L2) / LENGUA EXTRANJERA (LE)	15
1.1. Definición de Lingüística Aplicada.....	16
1.2. Conceptos básicos.....	22
1.2.1. La diferencia entre aprendizaje y adquisición.....	22
1.2.2. Términos subjetivos y objetivos.....	24
1.3. La adquisición de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE).....	25
1.3.1. Teorías que explican la adquisición de lenguas.....	26
1.3.1.1. Teorías Nativistas.....	26
1.3.1.2. Teorías Ambientalistas.....	27
1.3.1.3. Teorías Interaccionistas.....	29
1.3.2. El proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2).....	30
1.3.2.1. Factores individuales.....	31
1.3.2.1.1. El sexo.....	31
1.3.2.1.2. La edad.....	32
1.3.2.1.3. La actitud.....	34
1.3.2.1.4. La aptitud.....	35
1.3.2.2. Factores internos.....	36
1.3.2.3. Factores externos.....	37
1.3.2.3.1. El input.....	37
1.3.2.3.2. El output.....	38
1.3.2.3.3. La instrucción formal.....	39
1.3.3. Aportaciones de la Sociolingüística.....	40
1.3.3.1. Etnografía de la comunicación.....	42
1.3.3.2. Sociología del lenguaje.....	43
1.3.3.3. Variacionismo.....	44
1.3.4. Aportaciones de la Psicolingüística.....	45

II. METODOLOGÍA	49
2.1. La Lingüística Contrastiva.....	51
2.1.1. Definición de Lingüística Contrastiva.....	51
2.1.2. Lingüística Contrastiva: teoría y práctica.....	53
2.2. Análisis Contrastivo.....	55
2.2.1. Origen del Análisis Contrastivo.....	55
2.2.2. Hipótesis del Análisis Contrastivo.....	57
2.3. Análisis de Errores.....	61
2.3.1. Origen del Análisis de Errores.....	61
2.3.2. Las causas y la evaluación del error.....	62
2.4. La Interlengua.....	67
2.4.1. Definición de Interlengua.....	67
2.4.2. Características de la Interlengua.....	69
2.4.3. Estrategias de aprendizaje.....	74
2.4.4. Estrategias de comunicación.....	76
2.5. Transferencia del tailandés al español.....	77
2.5.1. El concepto de transferencia.....	77
2.5.2. La transferencia lingüística.....	78
2.5.3. Lengua materna (tailandés) y transferencia a la segunda lengua L2 (español).....	79
III.LA ENSEÑANZA DE LOS VERBOS QUERIGEN PREPOSICIÓN EN EL AULA E/ELE	81
3.1. Introducción a la lengua tailandesa.....	82
3.2. La cuestión: ¿Qué problemas tiene la enseñanza de los verbos preposicionales en el aula E/LE?.....	85
3.3. Definición de preposición.....	86
3.4. Tipos de preposiciones.....	87
IV.LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAILANDIA	99
4.1. Necesidades del aprendizaje de lenguas extranjeras en Tailandia.....	102
4.2. El español en Tailandia.....	103
4.3. La enseñanza de español en Tailandia.....	104
4.3.1. La enseñanza de español en la Universidad de Chulalongkorn.....	107
4.3.2. La enseñanza de español en la Universidad de Ramkhamhaeng.....	122

4.3.3. La enseñanza de español en la Universidad de Khon Kaen.....	129
V. ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA DEL CORPUS.....	135
5.1. Encuestas.....	136
5.1.1. Descripción de corpus.....	136
5.1.2. Estructura de las encuestas.....	136
5.1.2.1. Nivel Intermedio.....	138
5.1.2.2. Nivel Superior.....	141
5.2. Análisis de encuestas.....	145
5.2.1. Nivel Intermedio.....	145
5.2.1.1. Perfil de los informantes.....	145
5.2.1.2. Análisis de Errores e Interlengua.....	146
5.2.1.2.1. Gráficos generales.....	146
5.2.1.2.2. Gráficos individuales.....	152
5.2.2. Nivel Superior.....	177
5.2.2.1. Perfil de los informantes.....	177
5.2.2.2. Análisis de Errores e Interlengua.....	178
5.2.2.2.1. Gráficos generales.....	178
5.2.2.2.2. Gráficos individuales.....	183
5.3. Clasificación, descripción y explicación de los errores del corpus.....	223
5.4. Conclusiones de los resultados.....	230
VI. PROPUESTA DIDÁCTICA DE VERBOS QUE RIGEN	
PREPOSICIÓN.....	233
6.1. Nivel Intermedio.....	235
6.2. Nivel Superior.....	249
CONCLUSIONES.....	269
BIBLIOGRAFÍA.....	275

ABSTRACT

The main objective of this presentation work is to analyze the problems of Thai students who study Spanish as a second language when using prepositional verbs. Based on those errors made in the surveys that we have given them, I have tried to find possible solutions to such errors.

This work is made up for six chapters: The first is the process of second language learning which studied from several points of view: those were the individual aspects (sex, age, attitude and aptitude), the internal and external aspects (input, output and formal instruction). In addition to these, we have considered the contributions of Psycholinguistics and Sociolinguistics in Applied Linguistics for teaching a second language.

Using Applied Linguistics to teach Spanish as a second language composed of the definitions and theories. Based on Applied Linguistics in this subject. As we know, it has an independent development, and also closely related to the teaching of languages, due to it's relationship with other disciplines, such as Psycholinguistics, Sociolinguistics, Ethnology of Communication, etc.

We agree with S. P. Corder that Applied Linguistics was conceived as a fundamentally theoretical discipline, which nurtures the teaching of languages. This idea is followed by many other linguists. But there are some who distance themselves by pointing out that the teaching of language depends on Didactics, which is much broader in character. In spite of this, although the two points of view are currently in force, we opted for the first, considering Applied Linguistics as a theoretical science in the service of solving the problems of language teaching.

Moreover, in this same chapter we study the distinction between learning and acquisition which established by Krashen what is conscious and unconscious. He made us understand that acquisition and learning are a mixed process. We have also adopted the distinction of S.P. Corder according to the acquisition which is reserved for the scope of the mother tongue, and learning applies to the incorporation of other languages.

On the other side, Larsen-Freeman and Long divided the existing theories on the acquisition of second languages into three groups: 1. Nativists, which consider the Acquisition of Second Languages on the basis of the characteristics of those languages and its systematic nature; 2. Environmentalists, which focuses on learning a language through social relations and various types of communication to how an individual sees himself in relation to the group; 3. Interactionists, those who unite the two theories, nativists and environmentalists; are based on innate and external factors involved in learning the language.

However, second language teachers care about analyzing the learning process, that is, the related factors that influence the process. That is why they must take into account and know the importance and incidence of the fundamental factors that intervene and determine the learning of a second language. These are divided into three groups: 1). Individual factors: they present a great variety, ranging from the consideration of the age to the motivation; 2). Internal factors: they have to do with the knowledge of the world of the individual, of their mother tongue and of their linguistic competence; and 3). External factors (the most important are input, output and normal instruction): they determine how the learner is in contact with the second language.

In collaboration with Applied Linguistics, Sociolinguistics reinforced the priority accorded to oral language over writing, in the most recent language teaching methods. We can say that this last discipline is an interdisciplinary knowledge destined to the study of the different aspects of the society that influence in the use of the language. The object of study of sociolinguistics is language as a system of signs, but considered within a social context. Thus, Sociolinguistics has provided such out-standing components as the ethnography of communication, the sociology of language and variationism.

In terms of psycholinguistics, that discipline is also significant for the teaching of languages, it can be defined as the science that studies the acquisition of language and the psychological processes of comprehension, production and acquisition. It's main objective is to propose an explanation of the psychological processes that occur in individuals when they produce and comprehend statements.

The second is the dealing with the methodology followed in this thesis. Our

study of errors has been based on a methodology that is complemented by Contrastive Linguistics, Contrastive Analysis and Error Analysis. We discussed the definitions and their most significant theories for our purpose. On the other side, we dedicate a section to the Interlanguage, and to the probable transfers between the mother tongue (Thai) and the second language (Spanish).

With respect to the theoretical models mentioned, in this work, we have given an important value of Contrastive Linguistics. As is well known, such discipline deals with the comparison of two or more different languages, in order to promote a better teaching of languages. Contrastive Linguistics can be distinguished in two versions: Theoretical Contrastive Linguistics and practical Contrastive Linguistics. The first version aims to highlight in a global way the differences and similarities between two or several languages. The second version, Practical Contrastive Linguistics that studies both the similarities and the differences between the mother tongue and the second language, with the sole objective of being able to use the results throughout the process of learning-teaching of the second languages.

Following the Contrastive Analysis, we have mentioned that it has its psychological component based on behaviorism, according to which the acquisition of a language is a response to external stimuli and to the repetition and formation of habits. Contrastive Analysis encompasses two hypotheses; the strong hypothesis, which is a complete comparison between two linguistic systems: it can serve to a great extent to predict the type of problems produced by the interference, and, from these predictions, allows to elaborate the pedagogical material that helps the learning of foreign languages. And the weak hypothesis, which also uses contrast, but does not require the prediction of such difficulties, nor of the points where there are no difficulties.

From Criticism to Contrastive Analysis, he initiated the Analysis of Errors. This method tries to analyze all the errors committed by the students. The intention is not to predict errors that may appear, but also to describe and explain the errors actually produced, to discover their causes and to know the strategies that students use in the learning process.

We also analyze the concept of Interlanguage that, in the process of

acquiring a foreign language, occurs when the individual who studies a second language, automatically tends to associate it with their cognitive structure. And, it is from that moment, when it makes hypotheses on the grammar rules, the uses, etc. Subsequently, this information is put into practice by speaking or listening to the target language.

Communication strategies are conscious projects to solve students' problems when communicating in the target language and, thus, to reach their communicative goals. Santos Gargallo (1993), following Varadi, defines communication strategies as a process which main objective is to enable students to communicate in the most free way possible in the target language. And they rely on reduction strategies and strategies to achieve success.

We summarize that communication strategies have a potential effect on the learning process of a second language, since the student will be able to solve problems of communicative competence before and during communication through those strategies.

We have dedicated the last paragraph to the transfer, which raises the interferences that the mother tongue translates to the target language. We have seen how Thai students translated into Spanish the syntactic and morphological structures of their mother tongue. This means that differences in the grammatical features of the native language and those of the foreign language cause difficulties in the learning process of the students.

We believe that certain linguistic similarities can help students to learn a second language, in this case Spanish, but only in a first stage. We have seen that some of these errors are propitiated by English.

The third is the devotion to teach prepositional verbs in the E/LE classroom. We present a brief introduction of the Thai language, and we discuss the problems of teaching prepositional verbs in the E/LE classroom. In fact, this is one of the most problematic issues for Thai students when they learn Spanish. In the end we will propose a type of definition of this kind of words, and the types of prepositions of both languages.

The fourth is the correspondence of Teaching Spanish in Thailand. This

chapter is the dedication of specification to inform about the teaching of Spanish in the Degree of Hispanic Philology at the university level in Thailand. We also outline the learning needs of foreign languages in Thailand. In addition, we explain the current situation of Spanish in our country, which is increasingly demanded by the economic and tourism sector, and implies a labor market on the rise.

The fifth is Analysis of Errors and Interlanguage of the corpus. In the practical part we have counted seventy-eight surveys. We show details of the difficulties which derived from the acquisition of verbs with prepositions in several graphs. The surveys presented the different types of constructions in which students must add the appropriate prepositional regime. After that, we extract the percentages of both errors and success to guide them. Then, is an adequate teaching.

These surveys are divided into two levels: intermediate and superior, according to these subjects: Intermediate Spanish (third year), Advanced Spanish (fourth year), of the three universities (Chulalongkorn University, Khon Kaen University and Ramkhamhaeng University which are offering the Degree in Hispanic Philology).

Regarding the data of the informants, we highlight the following: Spanish study years, study hours per week, place of study, total learning time and age. All surveys were conducted in grammar classes, at each university, and each class lasted an hour and a half. The main objective that was proposed is the use of regime verbs.

After the data of the informants, we show the general graphs of these data. And then we analyze the results of the surveys, showing through individual graphs and the results of errors produced by our informants.

We reflected failures of an interlingual type, due to the influence of the mother tongue, the lack of understanding of the sentences, the lack of knowledge of the grammatical rules of Spanish, the directly transfer of their mother tongue or English. In the Superior Level we deal with interference as a consequence of the influence of the mother tongue, lack of knowledge of the grammatical rules of the target language and directly transfer in the writing of their language.

The sixth is the last chapter of this work which is dedicated to the Didactic Proposal: a didactic proposal in order to implement the learning and teaching of Spanish in Thai students. This proposal is based on the surveys mentioned in the previous chapter. We hope it will be of great help to teachers of Spanish as a second language who are working in Thailand. Our didactic proposal is oriented to the two levels, the intermediate and the superior, of the university teaching. We hope with it that our Thai students achieve a better management of the Spanish verbs of regime, now a little battered.

RESUMEN

El objetivo principal del presente trabajo es analizar los problemas de los alumnos universitarios tailandeses que estudian español como segunda lengua, cuando usan verbos que rigen preposición. Partiendo de los errores cometidos en las encuestas que les hemos proporcionado, he intentado hallar las posibles soluciones a tales errores.

Este trabajo está compuesto por seis capítulos: En el primer capítulo, se estudia el proceso de aprendizaje de la segunda lengua desde varios puntos de vista: el de los aspectos individuales (el sexo, la edad, la actitud y la aptitud), el de los aspectos internos y, el de los aspectos externos (el input, output y la instrucción formal). Además de eso, hemos considerado las aportaciones de la Psicolingüística y de la Sociolingüística en la Lingüística Aplicada para la enseñanza de una segunda lengua.

La Lingüística Aplicada a la enseñanza de español como segunda lengua se compone de las definiciones y las teorías sobre la Lingüística Aplicada sobre esta disciplina. Como sabemos, cuenta con un desarrollo independiente, y, además, está muy relacionada con la enseñanza de lenguas, por su relación con otras disciplinas como la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnología de la Comunicación, etcétera.

Veámos con S. P. Corder que la Lingüística Aplicada se concebía como una disciplina fundamentalmente teórica, de la que se nutre la enseñanza de las lenguas. Esta idea es seguida por otros muchos lingüistas. Pero hay algunos que se distancian al señalar que la enseñanza de la lengua depende de la Didáctica, de carácter mucho más amplio. A pesar de esto, aunque los dos puntos de vistas están vigentes en la actualidad, nosotros optamos por el primero, al considerar la Lingüística Aplicada como una ciencia teórica al servicio de la resolución de los problemas que presenta la enseñanza de lenguas.

Además, en este mismo capítulo estudiamos la distinción entre aprendizaje y adquisición, establecido por Krashen, entre lo que es inconsciente y consciente. Nos hizo comprender que la adquisición y el aprendizaje son un proceso mixto.

Asimismo, hemos adoptado también la distinción de S.P. Corder según la cual la adquisición se reserva para el ámbito de la lengua materna, y el aprendizaje se aplica a la incorporación de otras lenguas.

Por otra parte, Larsen-Freeman y Long (1994: 207 y ss.) dividen en tres grupos las teorías existentes sobre la adquisición de segundas lenguas: 1. Nativistas, que consideran la Adquisición de Segundas Lenguas tomando como base las características de esas lenguas y su naturaleza sistemática; 2. Ambientalistas, que se concentra en el aprendizaje de una lengua a través de las relaciones sociales y diversos tipos de comunicación al modo cómo un individuo se ve a sí mismo en relación con el grupo; 3. Interaccionistas, los que unen las dos teorías, nativistas y ambientalistas; se basan en los factores innatos y externos que intervienen el aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, a los profesores de segundas lenguas les importa analizar el proceso de aprendizaje, es decir, los factores relacionados que inciden en dicho proceso. Por eso deben tener en cuenta y conocer la importancia e incidencia de los factores fundamentales que intervienen y determinan el aprendizaje de una segunda lengua. Estos están divididos en tres grupos: 1). Factores individuales: presentan una gran variedad, y van desde la consideración de la edad hasta la motivación; 2). Factores internos: tienen que ver con el conocimiento del mundo del individuo, de su lengua materna y de su competencia lingüística; y 3). Factores externos (los más destacados son el input, el output y la instrucción normal): determinan la forma en que el aprendiz está en contacto con la segunda lengua.

En colaboración con la Lingüística Aplicada, la Sociolingüística vino a reforzar la prioridad que se concede a la lengua oral sobre la escrita, en los métodos de enseñanza de lenguas más recientes. Podemos decir que esta última disciplina es un saber interdisciplinar destinado al estudio de los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso del lenguaje. El objeto de estudio de la sociolingüística es la lengua como sistema de signos, pero considerada dentro de un contexto social. Así, la Sociolingüística ha proporcionado componentes tan destacados como la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje y el variacionismo.

En cuanto a la Psicolingüística, disciplina también significativa para la

enseñanza de lenguas, se puede definir como la ciencia que estudia la adquisición del lenguaje y los procesos psicológicos de comprensión, producción y adquisición. Su objetivo principal es proponer una explicación de los procesos psicológicos que se dan en los individuos cuando producen y comprenden enunciados.

El segundo capítulo trata de la Metodología seguida en esta tesis. Nuestro estudio de errores se ha basado en una metodología que se complementa con la Lingüística Contrastiva, del Análisis Contrastivo y del Análisis de Errores. Comentamos las definiciones y sus teorías más significativas para nuestro propósito. Por otra parte, dedicamos un apartado a la Interlengua, y a las probables transferencias entre la lengua materna (el tailandés) y la segunda lengua (el español).

Respecto de los modelos teóricos mencionados, en este trabajo, hemos dado un valor importante a la Lingüística Contrastiva. Como es bien sabido tal disciplina se ocupa de la comparación de dos o más lenguas diferentes, con el propósito de propiciar una mejor enseñanza de las lenguas. Se puede distinguir la Lingüística Contrastiva en dos versiones: la Lingüística Contrastiva teórica y la Lingüística Contrastiva práctica. La primera versión pretende poner de relieve y de manera global las diferencias y semejanzas entre dos o varias lenguas. La segunda versión, la Lingüística Contrastiva práctica que estudia tanto las similitudes como las diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua, con el único objetivo de poder emplear los resultados a lo largo del proceso de aprendizaje-enseñanza de las segundas lenguas.

Siguiendo con el Análisis Contrastivo, hemos mencionado que éste tiene su componente psicológico basado en el conductismo, según el cual la adquisición de una lengua es una respuesta a estímulos externos y a la repetición y formación de hábitos. El Análisis Contrastivo abarca dos hipótesis; la hipótesis fuerte, que es una comparación completa entre dos sistemas lingüísticos: puede servir en gran medida para predecir el tipo de problemas producidos por la interferencia, y, a partir de estas predicciones, permite elaborar el material pedagógico que ayude al aprendizaje de lenguas extranjeras. Y la hipótesis débil, que también utiliza el contraste, pero no exige la predicción de tales dificultades, ni tampoco de los

puntos en los que no haya dificultades.

De las críticas al Análisis Contrastivo prendió el Análisis de Errores. Este método pretende analizar todos los errores cometidos por los alumnos. La intención no es predecir los errores que puedan aparecer, sino que también es necesario describir y explicar los errores realmente producidos, para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje.

También analizamos el concepto de Interlengua que, en el proceso de la adquisición de una lengua extranjera, se produce cuando el individuo que estudia una segunda lengua, tiende automáticamente a asociarla a su estructura cognitiva. Y, es a partir de ese momento, cuando realiza hipótesis sobre las reglas gramaticales, los usos, etcétera. Posteriormente se pone en práctica esa información hablando o escuchando la lengua meta.

Las estrategias de comunicación son proyectos conscientes para solucionar los problemas de los estudiantes a la hora de comunicarse en la lengua meta y, así, alcanzar sus objetivos comunicativos. Santos Gargallo (1993), al seguir a Varadi, define las estrategias de comunicación como un proceso cuyo objetivo principal es capacitar a los alumnos para poder comunicarse de la manera más libre posible en la lengua meta. Y se apoyan en las estrategias de reducción y las estrategias de logro de éxito.

Resumimos que las estrategias de comunicación, tienen un efecto potencial en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, ya que el estudiante podrá solucionar problemas de competencia comunicativa antes y durante la comunicación por medio de aquellas estrategias.

Hemos dedicado el último apartado a la transferencia, que plantea las interferencias que la lengua materna traslada a la lengua meta. Hemos visto como los alumnos tailandeses trasladaban al español estructuras sintácticas y morfológicas de su lengua materna. Esto quiere decir que las diferencias de los rasgos gramaticales de la lengua nativa y los de la lengua extranjera producen dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Consideramos que ciertas similitudes lingüísticas podrán ayudar a los

alumnos en el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso es español, pero solamente en una primera etapa. Hemos visto que algunos de esos errores están propiciados por el inglés.

El tercer capítulo está dedicado a la Enseñanza de los verbos que rigen preposición en el aula E/LE. Presentamos una breve introducción de la lengua tailandesa, y comentamos los problemas que tiene la enseñanza de los verbos preposicionales en el aula E/LE. En efecto, este es uno de los asuntos más problemáticos para los alumnos tailandeses cuando aprenden el español. Al final propondremos un tipo de definición de esta clase de palabras, y los tipos de preposiciones de ambas lenguas.

El cuarto capítulo corresponde a la Enseñanza del Español en Tailandia. Este capítulo está dedicado propiamente a informar sobre la enseñanza del español en el Grado de Filología Hispánica en el nivel universitario en Tailandia. También exponemos las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras en Tailandia. Además, explicamos la situación actual del español en nuestro país, que cada vez se halla más demandado por el sector económico y turístico, e implica un mercado laboral en alza.

El quinto capítulo, Análisis de Errores e Interlengua del corpus. En la parte práctica hemos contado con sesenta y ocho encuestas realizadas. Mostramos diversos gráficos que muestran detalladamente las dificultades derivadas de la adquisición de los verbos con preposiciones. Las encuestas presentan distintos tipos de construcciones en las que los estudiantes deben añadirle el régimen preposicional adecuado. De ahí extraemos los porcentajes de errores y de acierto, para orientar, más tarde, una enseñanza adecuada.

Estas encuestas se dividen en dos niveles: intermedio y superior, según estas asignaturas: Español Intermedio (tercer año), Español Avanzado (cuarto año), de las tres universidades que ofrecen el Grado de Filología Hispánica (Universidad de Chulalongkorn, Universidad de Khon Kaen y Universidad Ramkhamhaeng).

Respecto de los datos de los informantes, destacamos los siguientes: los años de estudio de español, las horas de estudio a la semana, el lugar donde se estudió, el tiempo total del aprendizaje y la edad. Todas las encuestas estuvieron

realizadas en las clases de gramática, en cada universidad, y cada clase duró una hora y media. El objetivo principal que se propuso es el uso de los verbos de régimen.

Tras los datos de los informantes, mostramos los gráficos generales de dichos datos. Y luego analizamos los resultados de las encuestas, mostrando, a través de gráficos individuales, los resultados de errores producidos por nuestros informantes.

Reflejamos fallos de tipo interlingüístico, por influencia de la lengua materna, por la falta de comprensión de la oración, por el desconocimiento de las reglas gramaticales del español, por la transferencia directa de su lengua materna o del inglés. En el Nivel Superior tratamos de las interferencias como consecuencia de la influencia de la lengua materna, la falta de conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta y la transferencia directa en la redacción de su lengua.

El sexto capítulo, el último de este trabajo, está dedicado a la Propuesta Didáctica: una proposición didáctica con el fin de implementar el aprendizaje y la enseñanza del español en alumnos tailandeses. Tal propuesta se fundamenta en las encuestas mencionadas en el capítulo anterior. Esperamos que sea de gran ayuda a los profesores de español como segunda lengua que trabajan en Tailandia. Nuestra propuesta didáctica se orienta a los dos niveles, el intermedio y el superior, de la enseñanza universitaria. Esperamos con ella que nuestros alumnos tailandeses alcancen un mejor manejo de los verbos de régimen españoles, ahora un poco maltrecho.

INTRODUCCIÓN

El objetivo principal del presente trabajo es analizar los problemas de los alumnos universitarios tailandeses que estudian español como segunda lengua, cuando usan verbos que rigen preposición. Partiendo de los errores cometidos en las encuestas que les hemos proporcionado, he intentado hallar las posibles soluciones a tales errores.

Este trabajo está compuesto por seis capítulos:

- En el primer capítulo, se estudia el proceso de aprendizaje de la segunda lengua desde varios puntos de vista: el de los aspectos individuales (el sexo, la edad, la actitud y la aptitud), el de los aspectos internos y, el de los aspectos externos (el input, output y la instrucción formal). Además de eso, hemos considerado las aportaciones de la Psicolingüística y de la Sociolingüística en la Lingüística Aplicada para la enseñanza de una segunda lengua.
- El segundo capítulo trata de la **Metodología** seguida en esta tesis. Nuestro estudio de errores se ha basado en una metodología que se complementa con la Lingüística Contrastiva, del Análisis Contrastivo y del Análisis de Errores. Comentamos las definiciones y sus teorías más significativas para nuestro propósito. Por otra parte, dedicamos un apartado a la Interlengua, y a las probables transferencias entre la lengua materna (el tailandés) y la segunda lengua (el español).
- Dedicamos el tercer capítulo a la **Enseñanza de los verbos que rigen preposición en el aula E/LE**. Presentamos una breve introducción de la lengua tailandesa, y comentamos los problemas que tiene la enseñanza de los verbos preposicionales en el aula E/LE. En efecto, este es uno de los asuntos más problemáticos para los alumnos tailandeses cuando aprenden el español. Al final propondremos un tipo de definición de esta clase de palabras, y los tipos de preposiciones de ambas lenguas.

- El cuarto capítulo corresponde a la **Enseñanza del Español en Tailandia**. Este capítulo está dedicado propiamente a informar sobre la enseñanza del español en el Grado de Filología Hispánica en el nivel universitario en Tailandia. También exponemos las necesidades de aprendizaje de lenguas extranjeras en Tailandia. Además, explicamos la situación actual del español en nuestro país, que cada vez se halla más demandado por el sector económico y turístico, e implica un mercado laboral en alza.
- El quinto capítulo, **Análisis de Errores e Interlengua del corpus**, es el análisis de los errores extraídos de un corpus formado por 87 encuestas escritas. Mostramos diversos gráficos que muestran detalladamente las dificultades derivadas de la adquisición de los verbos con preposiciones. Las encuestas presentan distintos tipos de construcciones en las que los estudiantes deben añadirle el régimen preposicional adecuado. De ahí extraemos los porcentajes de errores y de acierto, para orientar, más tarde, una enseñanza adecuada.
- El sexto capítulo, el último de este trabajo, está dedicado a la **Propuesta Didáctica**: una proposición didáctica con el fin de implementar el aprendizaje y la enseñanza del español en alumnos tailandeses. Tal propuesta se fundamenta en las encuestas mencionadas en el capítulo anterior. Esperamos que sea de gran ayuda a los profesores de español como segunda lengua que trabajan en Tailandia. Nuestra propuesta didáctica se orienta a los dos niveles, el intermedio y el superior, de la enseñanza universitaria. Esperamos con ella que nuestros alumnos tailandeses alcancen un mejor manejo de los verbos de régimen españoles, ahora un poco maltrecho.

Al final de este trabajo hemos diseñado unas actividades didácticas para ayudar a los alumnos tailandeses a lograr una correcta adquisición y uso de las preposiciones, y a reducir la cantidad de errores que cometen. Esta tesis es una herramienta para corregir y resolver los problemas en el manejo de los verbos de régimen en español.

**I. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA / LENGUA
EXTRANJERA**

I. LA LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA / LENGUA EXTRANJERA.

Hay muchos países, con millones de personas que hablan idiomas distintos y, cada día hay personas en muchos rincones diferentes que están aprendiendo lenguas extranjeras. La habilidad de adquirir una lengua extranjera es un proceso muy difícil, pero vale la pena para instalarse en el mundo el futuro.

La Lingüística Aplicada es una disciplina relativamente nueva y por ello no es raro que los investigadores y personas relacionadas con este campo del conocimiento aún no se hayan puesto de acuerdo en definirla. Podemos decir que hay una tendencia muy fuerte que describe a la lingüística aplicada como el saber que está íntimamente relacionado con la enseñanza de lenguas. Como lo dice H. Douglas Brown (1980):

“las áreas más típicas de esta aplicación [de la lingüística aplicada] son la enseñanza de lenguas y la enseñanza de la lectoescritura, la redacción y otros aspectos de la lengua materna. En la tradición británica, ‘lingüística aplicada es casi sinónimo de enseñanza de lenguas, aunque la aplicación de la lingüística podría ir bastante más allá de los temas pedagógicos” (p. 231, traducción de Beatriz Gabbiani)

H. Douglas Brown (1980: 231)

1.1. Definición de la Lingüística Aplicada

Antes de abarcar la Lingüística Aplicada, debe señalarse la necesidad de distinguir entre ésta y la aplicación de la lingüística. Según F. Marcos Marín¹, la aplicación de la lingüística se basa en la aplicación de las teorías y métodos de

¹ En “Aportaciones de la lingüística aplicada” en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)* , pp. 25-41.

la lingüística teórica a los problemas que tienen que ver con la sociedad en cuanto a la lengua como función comunicativa. Por su parte, la Lingüística Aplicada se refiere al amplio abanico de actividades cuyo objetivo es la solución de problemas relacionadas con el lenguaje dentro de un marco académico, con una metodología basada principalmente en la lingüística entendida como una ciencia, y que además incluye los aportes de otras disciplinas.

En la actualidad, entre tales disciplinas pueden destacarse las siguientes:

- *Logopedia*: que trata de resolver trastornos en el uso del lenguaje que afectan a la voz, a la pronunciación y al lenguaje oral en general.

- *Planificación lingüística*: cuyo interés se centra en la determinación de los usos lingüísticos que se consideran normativos y en la creación de un estándar. Se ha desarrollado especialmente en regiones bilingües o multilingües, y, en los últimos años, se ha preocupado por las nuevas realidades sociales que entraña la inmigración. Es una rama de la sociolingüística.

- *Lexicografía*: que estudia los principios teóricos que deben aplicarse en la confección de diccionarios.

- *Terminología*: que identifica y analiza los términos que se utilizan en las diversas áreas del saber, con el fin de hacer propuestas de estandarización.

- *Traducción asistida por ordenador*: que desarrolla herramientas informáticas cuyo fin es servir de ayuda a un traductor; también se investiga en la creación de programas informáticos capaces de hacer la traducción automática de un texto.

- *Fonética aplicada*: centrada fundamentalmente en la síntesis y el reconocimiento del habla, y en el desarrollo de herramientas para que la comunicación entre el hombre y las máquinas se pueda llevar a cabo mediante la voz.

- *Lingüística forense*: que pretende identificar la autoría de un texto (escrito u oral) con fines forenses.

Como disciplina científica, la Lingüística Aplicada posee su propio desarrollo de forma autónoma. En los años cuarenta del siglo XX surgió la necesidad de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras principalmente por los siguientes motivos:

- de tipo político: después de la Segunda Guerra Mundial se precisó de una planificación lingüística como consecuencia de los cambios geográficos producidos por ésta. La finalidad era la comunicación internacional, bien con el enemigo o bien con los territorios conquistados. Por tanto, los lingüistas recurrieron al diseño de nuevos cursos de lenguas, que provocaron un aumento del interés por su aprendizaje y su enseñanza.
- Por el desarrollo del estructuralismo norteamericano, que describía principalmente las estructuras sintácticas.
- Por el apogeo del conductismo, que se basa principalmente en lo externo, es decir, descarta los procesos mentales para dar paso a lo observable directamente.

Todo eso que hizo que los lingüistas se plantearan la instauración de programas lingüísticos que respondieran a estas necesidades. Por lo cual, la Lingüística Aplicada surgió en un primer momento vinculada, de forma exclusiva, a la enseñanza de las lenguas.

A pesar de que la Lingüística Aplicada y la enseñanza de lenguas están muy relacionadas, sin embargo, no son la misma actividad. Por eso se debe dejar constancia de que asociar la Lingüística Aplicada únicamente con la enseñanza de lenguas sería un error. Porque como ya señalaba S. P. Corder (1992: 10) a propósito de esta última, *“no se trata de un estudio teórico”*. Añade, además, que el enseñante hace uso de las teorías y no es un productor de ellas. Por otro lado, la Lingüística Aplicada intenta solucionar los problemas que surgen en la enseñanza de lenguas: sus propuestas han proporcionado notables avances lingüísticos, teóricos y técnicos.

Los primeros conocimientos de la Lingüística Aplicada provienen, en 1946, del English Language Institute (ELI), centro estadounidense que se dedicaba

a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, en la Universidad de Michigan. Fruto de sus investigaciones, en 1948, se publicó la primera revista académica especializada, *Language Learning²: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, que recogía por primera vez el término ‘lingüística aplicada’ y cuyo director era Robert Lado.

En la década de los cincuenta, en el año 1957 en la Universidad de Edimburgo se fundó la primera escuela de Lingüística Aplicada del Reino Unido. Aquí se desarrollan actividades de diseminación de información, de investigación en aspectos del desarrollo de instrumentos concretos, y de formación de especialistas en recursos humanos.

Realmente el término de Lingüística Aplicada no se acuñó hasta el año 1964 en Francia, con la celebración del Primer Coloquio Internacional de Lingüística Aplicada. De allí surgió la Asociación Internacional de Lingüística Aplicada, también conocida como AILA.

Para la formalización de la Lingüística Aplicada como disciplina en España tuvimos que esperar hasta el 1982. El 31 de mayo de dicho año se fundó lo que actualmente conocemos como AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada, que convoca de forma periódica la celebración de congresos y seminarios. Un buen ejemplo del incremento de nuestro idioma en los estudios dedicados a la Lingüística Aplicada, y de su importancia docente, queda reflejado en el *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* dirigido por los profesores Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2004).

Volviendo a la idea de la Lingüística Aplicada, I. Santos Gargallo (1999) la define como:

La Lingüística Aplicada (LA) es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de los proble-

² El término LA era explícito en el subtítulo de la revista: *A Quarterly Journal of Applied Linguistics* (Abello, 2001).

mas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística.

Santos Gargallo (1999: 10)

Simplificando, la autora nos aclara los factores, externos o internos, que fundamentan el marco teórico de esta disciplina. A su fundamentación conceptual han contribuido lingüistas como S.P. Corder, J. Sánchez Lobato, F. Marcos Marín, etc.

Veámos con S. P. Corder que la Lingüística Aplicada se concebía como una disciplina fundamentalmente teórica, de la que se nutre la enseñanza de las lenguas. Esta idea es seguida por otros muchos lingüistas. Pero hay algunos que se distancian al señalar que la enseñanza de la lengua depende de la Didáctica, de carácter mucho más amplio. A pesar de esto, aunque los dos puntos de vistas están vigentes en la actualidad, nosotros optaremos por el primero al considerar la Lingüística Aplicada como una ciencia teórica al servicio de la resolución de los problemas que presenta la enseñanza de lenguas. No cabe duda de que el desarrollo de esta disciplina ha favorecido decisivamente los procesos de adquisición de segundas lenguas/lenguas extranjeras.

Es verdad que la Lingüística Aplicada tiene un cuerpo teórico propio; pero la complejidad interna del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera la obligó a nutrirse de otras disciplinas: su interacción es, por tanto, clara con otras disciplinas como la Pragmática, el Análisis del Discurso, las Ciencias de la Educación, la Psicolingüística, la sociolingüística y la Etnología de la Comunicación.

Santos Gargallo (1993) propone un esquema de la Lingüística Aplicada muestra los campos que determinan unas aportaciones fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua o lengua extranjera³.

³ Dedicaremos un apartado en este trabajo a la Psicolingüística y a la Sociolingüística, puesto que consideramos que determinan concretamente una aportación fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y/o como lengua extranjera.

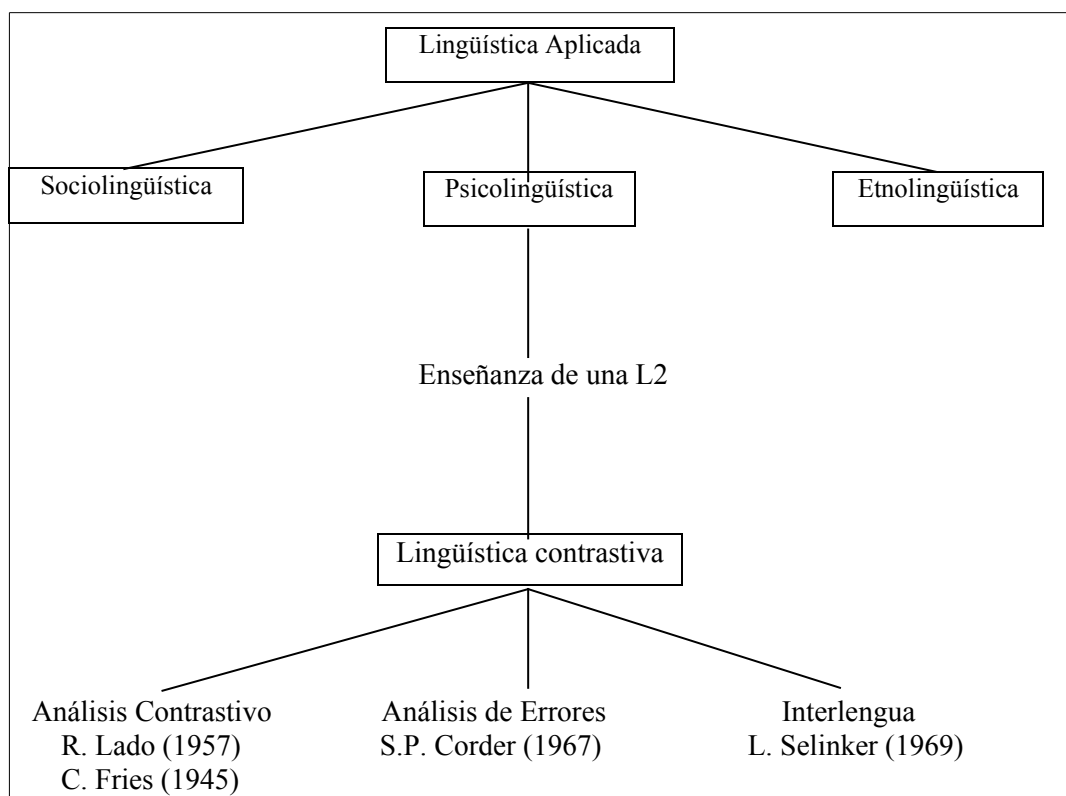


Tabla 1. *Lingüística Aplicada.* Santos Gargallo (1993: 22)

La sociolingüística estudia el lenguaje en relación con la sociedad. Las relaciones entre la sociolingüística y el aprendizaje de lenguas han sido numerosas y abundantes. Por otro lado, la sociolingüística se ha interesado por los procesos de adquisición de primeras y segundas lenguas ya que el contexto social es uno de los factores más influyentes en este proceso.

La psicolingüística se relaciona con los procesos de adquisición de la segunda lengua. En este sentido, se establece un contraste entre este proceso de aprendizaje y el de adquisición de la lengua materna, que es espontáneo y se produce de forma paralela a un proceso de maduración cognitiva.

La etnolingüística estudia tanto la intersección de la lengua en relación con la cultura como los métodos lingüísticos para tratar problemas antropológicos; y se vale del análisis de la semiótica para la interpretación de procesos socioculturales.

Por último, todo lo dicho hasta ahora nos lleva a la conclusión de que la Lingüística Aplicada es una especie de milagro que ha conseguido aunar distintas disciplinas lingüísticas. Su carácter interdisciplinar le obliga, pues, a conjugar

varios campos de investigación en una tarea no siempre fácil.

1.2. Conceptos básicos

Existe un acuerdo casi general de los investigadores en Lingüística Aplicada en la utilización de los términos y conceptos de la disciplina, que suelen provenir de la tradición anglosajona al desarrollar el ámbito científico relacionado con la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras.

1.2.1. La diferencia entre aprendizaje y adquisición

La distinción entre aprendizaje y adquisición no es difícil de entender, si seguimos la diferencia establecida por Krashen⁴ entre lo *inconsciente* y lo *consciente*. Según este autor, y estamos de acuerdo con él, la adquisición de una lengua sería inconsciente en la medida en que nos hallamos predispuestos genéticamente para aprenderla: el hablante que se enfrenta con una lengua nueva ya sabría muchas “cosas” de ella de manera involuntaria (por ejemplo la dependencia estructural subyacente a todos los sintagmas, la doble articulación de lenguaje, la existencia de unas reglas que permiten generar infinitos mensajes, etc.). El aprendizaje, por el contrario, es consciente en la medida en que el hablante, voluntariamente, decide aprender un idioma extranjero.

En la idea de Krashen están otros lingüistas como Santos Gargallo (1999). La cual define adquisición y aprendizaje de la siguiente manera:

Adquisición es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma. [...]

⁴ En 1981 Stephen Krashen fue quien incluyó esta terminología en su “Teoría de la Monitorización” en *Second language acquisition and second language learning*; y quien realmente está relacionado con la diferenciación de los términos.

Aprendizaje, es un proceso consciente que se produce a través de la instrucción formal en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema.

Santos Gargallo (1999: 19)

La autora sostiene que la adquisición y el aprendizaje son un proceso mixto. Los nativos que viajan a un país extranjero y se acercan al estudio formal de una nueva lengua lo hacen doblemente condicionados: primero por su lengua meta y segundo por su interacción con los hablantes del país de acogida. Para entender bien el proceso mixto, pondremos un ejemplo; un grupo de estudiantes chinos que vienen a España a realizar sus estudios universitarios en un tiempo corto.

La otra distinción entre ellos que hemos observado, es que la adquisición suele conservarse para el ámbito de la lengua materna, y por esto se entiende que otras lenguas se aprenden para que luego reflejen el resultado de *aprendizaje*. En este sentido, el lingüista S.P. Corder (1992) dice:

La adquisición de la lengua se da en el bebé y el niño pequeño, al mismo tiempo que están adquiriendo muchas otras habilidades y muchos otros conocimientos del mundo. El aprendizaje de una lengua, es decir, aprender una segunda lengua, normalmente empieza en una etapa posterior, cuando ya se ha establecido la ejecución de la lengua, y están completos o a punto de completarse muchos otros procesos de maduración física y mental.

S.P. Corder (1994: 104)

Al estudiar el trabajo de Kim Griffin, hemos encontrado algunos términos interesantes que se usan para referirse a las diferentes lenguas aprendidas, términos subjetivos, y otros términos más objetivos que podrían usarse como referencias más amplias.

1.2.2. Términos subjetivos y objetivos

1. Términos subjetivos

L1	L2
Primera lengua	Segunda lengua
Lengua nativa	Lengua no-nativa
Lengua materna	Lengua extranjera
Lengua primaria	Lengua secundaria (o no primaria)
Lengua fuerte	Lengua débil

Tabla 2. *Términos subjetivos. Kim Griffin (2005: 22)*

En esta segunda tabla vemos una lista de términos que se han utilizado para referirse a las lenguas aprendidas en diversos momentos de la vida de una persona. Esto define el nivel de idioma y la duración del aprendizaje. Estas denominaciones son relativas a grupos de personas, o a casos particulares, y describen su situación lingüística de alguna persona específica.

La oposición “primera lengua” frente “segunda lengua” responde a un orden cronológico. Se refiere a una persona que lleva aprendiendo su primera lengua desde la infancia hasta la adquisición de la segunda lengua durante la adolescencia.

También Santos Gargallo (1999: 21) ha definido “segunda lengua” como la que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende. Este término se relaciona con “lengua extranjera”, y se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.

En segundo lugar, se oponen los términos “lengua nativa” y “lengua no-nativa” hay que hacer notar que la lengua nativa puede no corresponderse la más usada. Pues anula simplemente el origen del individuo que aprende. En cambio, el antónimo de “lengua no-nativa” es “lengua materna”: la que el individuo aprende desde que era bebé a través de su madre.

Los últimos dos pares de aquellos términos, “lengua primaria” o “lengua secundaria”, “lengua fuerte” o “lengua débil”, se utilizan según, la autora para eludir los problemas de origen o entorno del aprendizaje.

Para concluir, los términos subjetivos vistos se basan en supuestos tradicionales, en los que la primera lengua se aprende desde la infancia, en el interior de una comunidad monolingüe, y, la segunda lengua supone una primera lengua bien establecida. Sin embargo, estos supuestos no funcionan en todos los casos; a veces presentan más confusión que aclaración.

2. Términos objetivos

Los términos objetivos son los que la autora usó con referencias más amplias:

Lengua de comunicación común (o amplia)
Lengua estándar
Lengua regional
Lengua nacional
Lengua oficial
Lengua moderna/lengua clásica
Lengua de herencia

Tabla 3. *Términos objetivos establecidos por Kim Griffin (2005: 24)*

Lo que ella pretende en esa tabla es hallar términos aplicables a casos generales, y evitar los específicos e individuales. Por lo tanto, los términos de esa tabla otorgan un carácter neutro a las lenguas, de que no podemos deducir cuáles serían las características de su aprendizaje, ni tampoco los factores que les afectarían. Los términos de Kim Griffin ayudan a prevenir dificultades socio-políticas.

1.3. La adquisición de una segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)

Según expone Kim Griffin, que la adquisición de lenguas es uno de los fenómenos más complejos de todas las habilidades propias de ser humano. Sin embargo, todo ser humano nace con la innata capacidad de realizar este acto. Por tanto, procuraremos ofrecer una visión general sobre la adquisición de una segunda lengua o lengua extranjera; y empezaremos con las principales teorías que

explican su adquisición. También, explicaremos el complejo proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Por último, haremos un breve trayecto por los actuales recursos de los que disponemos para la enseñanza de lenguas y las estrategias de aprendizaje.

1.3.1. Teorías que explican la adquisición de lenguas

Hay muchos factores que contribuyen a que una persona pueda dominar una lengua, y aún más cuando se trata de una segunda lengua. Lo que notamos es que estos factores no son constantes ni fácilmente visibles. Asimismo, los lingüistas han tratado de hallar una teoría que fuera capaz de incluir el mayor número de factores posibles que hagan posible la capacidad comunicativa y la corrección lingüística.

Así, Larsen-Freeman y Long (1994: 207 y ss.) proponen dividir las diversas teorías existentes sobre la adquisición de segundas lenguas en tres grupos: nativistas, ambientalistas e interaccionistas.

1.3.1.1. Teorías Nativistas

El origen de las teorías nativistas proviene de la reacción de Noam Chomsky ante el conductismo de Skinner. Tales teorías son aquellas que consideran la Adquisición de Segundas Lenguas tomando como base las características de las lenguas mismas y su naturaleza sistemática.

En el campo de la psicología, se intentó investigar cómo funcionan los procesos mentales en relación con la conducta externa. Los conductivistas explicaban que todos los comportamientos son una reacción a estímulos externos que la mente percibe y responde de modo involuntario. Son estos estímulos los que mandan señales al individuo para que adopte un comportamiento u otro. Según las observaciones sobre el aprendizaje de lenguas, hizo pensar que los conductivistas tenían razón: el individuo percibe una lengua en su entorno y la imita. Es más con esa imitación tal lengua pasará a ser poco a poco la lengua del

individuo. Sin embargo, los conductivistas se encontraron con un escollo importante en el proceso de aprendizaje de la primera lengua. Tal escollo proviene del hecho de que los niños no imitan todo de manera fiel, sino que cometen errores que obedecen a la naturaleza del lenguaje y a las estructuras cognitivas.

El debate entre Chomsky y B.F. Skinner condujo a la idea de que todo ser humano posee una capacidad innata para aprender la lengua. Es decir, los nativistas proponen que existe un dispositivo congénito, una estructura gramatical interna, preparado para procesar la información externa. Lo prueba el hecho de que el individuo desde la infancia, es capaz de distinguir los sonidos de los que no lo son, de una gallina cacareando, por ejemplo. Además, contamos con la capacidad para aprender las lenguas, para saber manejar el sistema lingüístico, para distinguir diferentes categorías lingüísticas y para evaluar el sistema lingüístico.

Además de las teorías de Chomsky y Skinner, hay una tercera teoría, también nativista, propuesta por Stephen Krashen. Ésta trata de dar cuenta de camino que siguen quienes aprenden una segunda lengua. Dado que existe un orden determinado: la adquisición y el aprendizaje⁵.

En resumen, este conjunto de teorías nativistas tratan de mostrar que el aprendizaje no es fruto de un estímulo externo, sino que es innato al individuo. Para favorecer la adquisición de una segunda lengua hay que recurrir por tanto al desarrollo de las capacidades inherentes de los aprendices.

1.3.1.2. Teorías Ambientalistas

Estas teorías dan más importancia a la experiencia, a la educación y a otros factores externos que a los elementos innatos que participan en la adquisición. Estos elementos innatos son como una base genética sobre la cual actúan factores externos o ambientales. Entre estas teorías, ocupan un lugar destacado y de gran

⁵ Se refiere a adquisición como la actitud del estudiante y como componente tiene la información observada directamente en la comunicación natural; y por aprendizaje, entiende la aptitud donde se recogen las reglas aprendidas sobre la lengua (sintaxis, léxico, etc.).

peso histórico todas aquellas que están vinculadas, de un modo más o menos estrecho, al conductismo. Sin embargo, en lo que se refiere a la adquisición de una segunda lengua ha sobresalido una propuesta en la que se establece un paralelismo entre dos procesos denominados “pidginización y criollización”

El primer proceso establecido por J. Schumann ha recibido el nombre de *modelo de aculturación e hipótesis de la pidginización*. El modelo de Schumann sostiene que en el proceso de la Adquisición de Segundas Lenguas, resulta de una gran importancia el estado social y el psicológico del aprendiz. El estado social se mide por medio de factores como el dominio social del aprendiz, el tipo de integración que experimenta en la comunidad cuya lengua está adquiriendo, la cohesión de su propio grupo o el tiempo de residencia en la comunidad; el estado psicológico viene fijada por factores afectivos, como la motivación. Además, el autor ha considerado que la aculturación de un individuo en la comunidad de la lengua meta es tan definitiva en los procesos de ASL como en los de pidginización.

Esta teoría tiene muchos factores que influyen en el proceso de aprendizaje; algunos de ellos son: 1) la idea que tiene un aprendiz sobre la lengua aprendida, hace que la ASL sea mayor o menor; 2) su deseo de integrarse en la comunidad cuya lengua estudia; 3) los niveles socioeconómicos, educativos, y los que afectan a los derechos civiles, también son decisivos en su acercamiento o alejamiento a los nativos de la lengua estudiada; 4) la posibilidad o no de integrarse en un grupo de inmigrantes; 5) la capacidad de integrarse en los comportamientos, tradiciones culturales, eventos religiosos, del país cuya lengua estudia; 6) la tolerancia o la actitud de aceptación de la sociedad que lo recibe, a la cual podría transferir algunas de sus creencias; 7) los planes, el tiempo planificado, las expectativas que el aprendiz tiene para el aprendizaje de la lengua.

Es evidente que “la aculturación” influye en la adquisición de una lengua. Cuanto mayor es la duración y la calidad de los contactos entre el aprendiz y la cultura del país que le acoge, cuanto mayor es su integración, mucho mejor será la información lingüística que reciba.

“La desnativización” es otra de las teorías ambientalistas, formulada por Andersen. El cual vinculó la idea de la aculturación con cognición. Según esta

teoría, en el proceso del aprendizaje un estudiante se aleja de sus comportamientos y pensamientos nativos y se adapta a la nueva cultura. A este proceso lo denomina Andersen “desnativización”: el aprendiz crea un nuevo *input* relacionado con el concepto mental que tiene de la segunda lengua y se acercará más a la estructura sin interferencias de la lengua materna.

Por fin, en el grupo de teorías ambientalista debemos incluir también la denominada de “la acomodación”. Ésta se basa en los factores socioculturales que afectan la ASL. Más concretamente, al modo cómo un individuo se ve a sí mismo en relación con el grupo. Cuanto mayor es la motivación del aprendiz, más alto su rendimiento en la adquisición de la lengua.

1.3.1.3. Teorías Interaccionistas

Dos son las teorías interaccionistas de ASL cuyo enfoque principal se basa, a la vez, en los factores innatos y externos que intervienen el aprendizaje de la lengua.

El origen de la teoría del discurso data de la década de los años setenta. Para entender bien la teoría del discurso es necesario hacer referencia al concepto principal de la negociación del significado. La idea es que hay que dar tanta importancia a la primera lengua como a la segunda lengua. Esto quiere decir que los individuos aprenden la lengua porque la practican con otros individuos para lograr un objeto determinado. En la teoría del discurso, la comunicación es el motor del aprendizaje de las lenguas; y cuando es una segunda lengua en su aprendizaje también intervienen o influye el tipo de comunicación.

La diferencia en la adquisición de los significados entre la lengua materna y la segunda lengua consiste en que, en la primera, los significados son transparentes, e idénticos para todos los nativos. Cuando se aprende una segunda lengua, el significado depende de la traducción que el aprendiz hace a su primera lengua: el significado de las conversaciones o de los mensajes que reciba será diferente según su competencia en la lengua nativa y en la aprendida.

La otra teoría interaccionista es la teoría de la variabilidad. Esta teoría sirve

para que la enseñanza de lenguas y el estudio de la adquisición no encuentren en la variabilidad un obstáculo, sino una base firme sobre la que construir sus estrategias. De hecho, ya se han presentado modelos de Adquisición de Segundas Lenguas creados a partir de la noción de variación lingüística. Se trata de aplicar las técnicas de análisis de la variación sobre la *interlengua*. Dentro de esta teoría se distinguen dos procesos: a) procesos cognitivos que tienen que ver con la idea de cómo el estudiante percibe un contexto y qué estrategias utiliza para desenvolverse en ese contexto; y b) procesos de discurso, que se justifican a través de la lengua.

1.3.2. El proceso de aprendizaje de una segunda lengua (L2)

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE) / segunda lengua (L2) es algo muy complejo. Hay muchas teorías e hipótesis que se han propuesto para tratar demostrarlo: las teorías nativistas, las teorías ambientalistas y las teorías interaccionistas. Son, en efecto, muchas las que han intentado explicar dicho proceso; pero debemos asumir que no hay ninguna que pueda explicar el proceso en su totalidad y de su forma universal.

Sin embargo, a los profesores de segundas lenguas les importa analizar el proceso del proceso de aprendizaje, es decir, los factores relacionados que inciden en dicho proceso. Por eso deben tener en cuenta y conocer la importancia e incidencia de los factores fundamentales, que intervienen y determinan el aprendizaje de una segunda lengua. Que presentan una gran variedad, y van desde la consideración de la edad hasta la motivación.

Como es sabido en el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera intervienen múltiples factores que pueden agruparse en tres grandes grupos (Ellis, 1994:193): factores individuales, factores externos y factores internos.

1.3.2.1. Factores individuales⁶

En mi opinión, las diferencias individuales de quienes aprenden una lengua extranjera deben ser un componente esencial en una teoría sobre la adquisición de segundas lenguas. Incluso en modelos de secuencias de desarrollo universal se ha introducido la dimensión de la variabilidad individual para poder dar cuenta de los resultados obtenidos en las investigaciones empíricas.

Existen diferentes perspectivas en el estudio de las diferencias individuales: desde la posición más tradicional, que considera las características de los sujetos, cognitivas o afectivas principalmente, y que son relativamente estables y poco sujetas a cambios, hasta perspectivas más avanzadas de ámbito social, que consideran que estas características son modificables, como resultado de la interacción establecida en cada momento en el contexto social en el que el aprendizaje tiene lugar.

1.3.2.1.1. El sexo

Algunos autores, como Altman (1980), consideran el sexo⁷ como uno de los muchos factores que condicionan el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, junto con la edad, la actitud, la motivación, la personalidad, etcétera, aunque no se encuentra entre los factores más recurrentes en los estudios. Sin embargo, al tratarse de adultos, nos parece posible apreciar un comportamiento lingüístico diferente entre hombres y mujeres; de la misma manera que tales diferencias se dan en la lengua materna, como numerosos estudios sociolingüísticos lo demuestran (García Moutón, 2000). Nos resulta de sumo interés comprobar si, también en una segunda lengua, las mujeres se muestran más

⁶ Estos factores se han denominado “influencias no lingüísticas” donde los estudiosos de la lengua

⁷ Un ejemplo de esto es lo que se ha demostrado en varios estudios, que la mujer presenta una menor rigidez de pensamiento que el hombre y que como consecuencia de la prematura madurez del sexo femenino frente al masculino, la motivación para aprender una segunda lengua es mayor.

sensibles que los hombres a la norma de referencia o a la corrección, porque vendría a indicar han desarrollado una mayor conciencia lingüística en su interlengua. El interés por este parámetro de variación responde más a intereses sociolingüísticos que educativos. Dada la edad de los aprendices de segundas lenguas, no parece que las diferencias lingüísticas a causa del sexo sean muy significativas; frente a las observables entre niños y niñas en edades tempranas, en ámbitos formales de educación, reflejo de las distintas etapas de maduración cognitiva entre unos y otras (Cano García, 2000; Howard, 1999).

1.3.2.1.2. La edad

La edad ha sido probablemente uno de los factores más estudiados en la Adquisición de Segundas Lenguas, ya que supone una gran complejidad al influir en el resto de los factores. De ahí la controversia surgía entre los investigadores en torno a este componente de la edad, del que se han propuesto varias teorías. La más relevantes son:

- a) El aprendizaje de una lengua es un proceso único que se puede concluir a cualquier edad, desde un niño hasta un adulto. Estos últimos aprenden con mayor facilidad.
- b) Los adultos, frente a los niños, suelen hallar en la fonología un obstáculo dificultoso al aprender una segunda lengua principalmente en la fonología.
- c) Los niños suelen ser más aventajados principalmente en las últimas etapas de la ASL.

Larsen-Freeman y Long plantearon si la cuestión de la edad interviene en el proceso de la adquisición de una segunda lengua. Ello generó una enorme controversia. Afiraban que:

Cuando se ha intentado comprender la ASL desde un punto de vista teórico, los que han concluido a partir de los datos que los niños y los adultos emprenden la adquisición de distinto modo y / o consiguen diferentes resultados, proponen mecanismos y procesos de aprendizaje distintos para unos y otros. Y a la inversa, los teóricos que opinan que los niños y los adultos pueden lograr una ASL similar, propondrán algo así como un modelo según el cual la L1 = L2, y donde funcionen los mecanismos y procesos de adquisición con independencia de la edad del aprendiz.

Larsen-Freeman y Long (1994: 139)

Los resultados sobre la edad en la adquisición de la segunda lengua son caóticos; algunos parecen mostrar la superioridad de los niños mientras que otros favorecen a los adultos. Sin embargo, como han notado Krashen, Long y Scarcella (1979), si se distingue entre estudios a corto y a largo plazo, sí se descubren modelos bastante claros. La conclusión es que los mayores avanzan más de prisa, pero el progreso que hacen los jóvenes es superior.

Según revelan los estudios a largo plazo, la juventud ayuda en las partes más cruciales, en la consecución final del aprendizaje. Pues sólo los principiantes jóvenes (los niños) consiguen usar la segunda lengua como los nativos, sin acento. Los estudios a corto plazo muestran que los aprendices mayores llevan ventaja en el grado de adquisición (ésta es más rápida en los adultos que en los niños, y en los niños mayores que en los pequeños). No obstante, esta ventaja tiene algunas limitaciones: se refiere sobre todo a la morfología y a la sintaxis de las primeras etapas. Y es temporal: desaparece después de algunos meses en la mayor parte de las técnicas lingüísticas. Sólo se mantienen si entre los aprendices «jóvenes» que se comparan hay niños o adolescentes. Los adultos jóvenes aventajan en la actuación a los adultos mayores incluso en los estudios a corto plazo (Seright, 1985).

En resumen, los niños son los que tienen más éxito cuantitativa y cualitativamente. Al parecer, sólo los niños principiantes pueden lograr capacidades en la segunda lengua iguales a las de los nativos.

1.3.2.1.3. La actitud

Los primeros trabajos de Gardner y Lambert no diferencian entre la motivación y la actitud. Gardner defendía que las actitudes afectaban a la motivación y que ésta, a su vez, afectaba a la ASL. Resulta que la mayor parte de las investigaciones en el campo de las actitudes y la ASL se ocupan de la imagen que tiene el aprendiz de los nativos; pero además las actitudes tienen otras causas y objetivos que actúan cuando una persona se implica en el proceso de ASL.

Las investigaciones de Larsen-Freeman y Long (1994: 163 y ss.) sobre las actitudes permiten hallar varios factores que intervienen en ellas:

- 1). **Los padres** del aprendiz pueden influir de forma directa en sus actitudes; es decir, la visión de los padres de la segunda lengua intervendrá en la actitud del hijo en el aprendizaje.
- 2). **Los compañeros.** La relación que tenga el estudiante con sus compañeros de aula también va a influir en el aprendizaje.
- 3). **El contexto de aprendizaje.** En la mayoría de las veces puede resultar casi determinante. En este caso, si la experiencia es agradable para el alumno, éste tendrá una actitud mucho más positiva hacia la segunda lengua.
- 4). **Los profesores** también intervienen en la actitud, que, a su vez, estará supeditada al método pedagógico y a los materiales que el profesor utilice en el aula (incluso por la propia personalidad o estilo del docente); también la forma en que el profesor se dirige al aprendiz es importante.
- 5). **La etnicidad:** formar parte de una comunidad repercutirá en las actitudes del alumno y por tanto, en el dominio de la segunda lengua. Se ha observado que en el acto comunicativo se realizan cambios en el habla y estos cambios se han entendido como el deseo por parte del hablante en asemejarse más a los oyentes o hablantes de la lengua meta.

Sin embargo, la actitud puede llegar a ser positiva o negativa, influenciada por el resultado de la interacción entre el estudiante y los individuos de la segunda lengua cuando el aprendizaje se da en un ámbito natural.

1.3.2.1.4. La aptitud

Es cierto que el concepto de la aptitud guarda relación con la velocidad de aprendizaje de las lenguas. El psicólogo Carroll propuso cuatro habilidades independientes que forman la aptitud para una lengua extranjera:

- 1) la habilidad para codificar la fonética: es una habilidad para identificar sonidos distintivos, para establecer asociaciones entre estos sonidos y los símbolos que los representan y para retener tales asociaciones;
- 2) la sensibilidad gramatical: es la habilidad para reconocer las funciones gramaticales de las palabras en las estructuras sintácticas;
- 3) la habilidad para aprender por repetición materiales de lenguas extranjeras: es la habilidad para aprender con rapidez y eficacia las relaciones entre los sonidos y los significados, y para retener tales relaciones; y
- 4) la habilidad para aprender una lengua inductivamente: es la habilidad para inferir o inducir las reglas que rigen una serie de materiales lingüísticos, siempre que tales materiales lingüísticos permitan tales inferencias.

Podemos observar así, que en el aprendizaje de una lengua que la aptitud se presenta de una forma progresiva: primero lo más básico, la fonética; segundo, las asociaciones de ésta con los símbolos; tercero, el reconocimiento en las funciones gramaticales hasta llegar al punto de inferir, en cuarto lugar, las reglas de la segunda lengua.

Algunos lingüistas se han preguntado si la aptitud es fomentada o si es innata. Nosotros, en esta cuestión, nos alineamos entre quienes han demostrado

que el estudio de varias lenguas extranjeras desarrolla en el alumnado un alto nivel de estrategias tanto de estudio como de comunicación. Creemos, por tanto, que la aptitud se consigue a través del estudio de varias lenguas.

1.3.2.2. Factores internos

Los factores internos tienen que ver con el procesamiento de la información en el aprendiz. Porque cada individuo percibe el mundo desde una óptica diferente, absorbe de distinta manera de la nueva información, la estructura de la lengua aprendida. Es quien aprende la lengua quien decide en qué momento o situación debe poner en práctica las nuevas informaciones. El estilo cognitivo del individuo determina todos estos pasos. Pero la medición del estilo cognitivo resulta un procesamiento confuso, dado que existe una singularidad en cada estilo cognitivo. En consecuencia, es difícil precisar hasta qué nivel puede interferir dicho estilo en la ASL.

Los estudiantes suelen experimentar una tendencia mayor a conocer nuevos conceptos íntimamente relacionados con su entorno con lo que rodea al concepto; pero hay otros que los aprenden separándolos del entorno que los rodea. Esta idea, nos da cuenta de que, los primeros, suelen comunicarse mejor en la lengua meta. No hay que olvidar, sin embargo, que el aprendizaje de los estudiantes está sujeto a su cultura propia, y que esto le lleva a cometer errores.

Desde una perspectiva analítica, uno de los factores relacionados con la idiosincrasia de los estudiantes nos permite distinguir entre estudiantes que vinculan datos e información y aquellos que formulan reglas. Los que reúnen datos suelen hablar la segunda lengua con mayor facilidad, pero cometen más errores; los que formulan reglas piensan más y presentan menor fluidez, pero incurren en menos errores. Resumimos: hay alumnos que empiezan a estudiar la lengua meta de forma analítica (palabra por palabra); y hay otros que se acercan a la lengua meta de forma estructuralista.

En síntesis, pensamos que debemos confiar en la espontaneidad del estudiante: hay aprendices más impetuosos que otros, y lo hay que resultan menos reflexivos, pero que suelen decidir más rápido ante lo desconocido. Esto afecta

naturalmente a la ASL puesto que los estudiantes más espontáneos cometen más errores.

1.3.2.3. Factores externos

Los factores externos determinan la forma en que el aprendiz va a estar en contacto con la segunda lengua y, la calidad y cantidad de las muestras de lengua. Los más destacados son *el input*, *el output* y *la instrucción normal*.

1.3.2.3.1. El input

Según Krashen, la hipótesis del input afirma que los seres humanos adquieren el lenguaje mediante la comprensión de mensajes o cuando reciben el input comprensible. Por lo tanto, somos capaces de entender el lenguaje con la ayuda del texto, el cual incluye información extralingüística, nuestro conocimiento del mundo y la competencia adquirida previamente.

El input comprensible es el ingrediente esencial para la adquisición de segunda lengua. Y éste es estimulado por los otros factores mencionados que le proporcionan un funcionamiento óptimo para la adquisición de la segunda lengua. Repetimos, el input comprensible es necesario para la adquisición pero no suficiente; porque existe una especie de “filtro afectivo”, que es como un bloque mental que facilita o impide la adquisición del mensaje recibido. Las diferencias existentes entre el adulto y el niño son debidas a la fuerza de ese filtro afectivo, puesto que es en la adolescencia cuando se siente con más fuerza. En cambio, ocurre lo contrario en el input de los adultos: estos son capaces de regularlo mejor que el niño, ya que pueden indicar con más facilidad cuándo no comprenden, y son capaces de esforzarse más para entender al hablante nativo.

Con respecto a esto Larsen-Freeman y Long (1994: 208) explican que el input “es degenerado en el sentido de que es inadecuado de diferentes maneras. Por lo general no contiene pruebas negativas o información para que el aprendiz determine qué es lo que no se puede producir en una lengua dada”. En este sentido se pone como ejemplo las diferencias de input entre la lengua materna y la

segunda lengua.

El input es modificable en función de la naturaleza del aprendiz. Así, en un primer momento, adopta la forma más simple a la vez que respeta las reglas gramaticales. Esto ocurre con quienes inician el estudio de una segunda lengua cuyo interés inmediato es la simple comunicación (posteriormente será otro tipo de necesidades como integrarse en el grupo, establecer relaciones personales, etcétera). Esto difiere sustancialmente del input de la lengua materna que entraña una complejidad mucho mayor.

En el proceso de aprendizaje interviene también lo que la profesora Kim Griffin (2005: 134) denomina “la ruta”. Se trata de una ruta paralela, fuera del proceso de enseñanza del aula, en la que el aprendiz va incorporando componentes de la lengua que estudia, provenientes del entorno en que se desenvuelve. Este aprendizaje no reglado enriquece su conocimiento del nuevo idioma, pero muchas veces está contaminado de continuos errores.

La velocidad del aprendizaje de una segunda lengua dependerá tanto del input como del intake. De esta forma, estará determinada por la variedad de información y su calidad y por la posibilidad de realizar hipótesis en la lengua meta.

1.3.2.3.2. El output

Existe una opinión según la cual el output ocupa un lugar clave dentro del proceso de adquisición. Wagner-Gough y Hatch (1975) proponen que el uso de la lengua, es decir, la conversación es una parte importante en el mecanismo del aprendizaje, pues serviría fundamentalmente para el desarrollo de sintaxis. Sin embargo, la idea de que el output o el uso de la lengua podría constituir parte del propio mecanismo de aprendizaje no se contemplará con rigor hasta años más tarde, 1985, en que Swain publica su casi-fundacional artículo en el que introduce una noción de output más elaborada. Swain (1985:248) asegura que hay funciones de la producción que son independientes del input.

El interés por la función del output se ha ido reforzando muy lentamente, y ha estado apoyado por el desarrollo, en el terreno de la psicología, de una teoría

general de aprendizaje para las habilidades cognitivas, incluida la lengua (Anderson, 1981), que destaca el papel de la producción oral y escrita. Es a partir de mediados de los ochenta, en especial, cuando se comienza a examinar la manera en que se puede forzar a los aprendices de una lengua extranjera a producir mensajes más comprensibles, correctos y apropiados desde el punto de vista sociolingüístico (Swain, 1985 y 1995).

1.3.2.3.3. La instrucción formal

Este apartado se refiere a la instrucción formal. Hay muchos trabajos que han demostrado que la instrucción influye de forma positiva en la secuenciación, en el empleo de las reglas gramaticales, y en el ritmo de aprendizaje de la segunda lengua.

La instrucción formal se ha presentado de diversas maneras, muchas de ellas perfectamente compatible entre sí, por más que a menudo hayan sido objeto de agrias polémicas entre teóricas: unos insistiendo en el aprendizaje inductivo; otros en el aprendizaje deductivo; unos en el uso compartido de lengua materna y segunda lengua, en el uso exclusivo de segunda lengua; o con la polémica sobre la efectividad de la práctica. Ésta ha sido enfrentada a veces a la elevación de la consciencia, que algunos autores equiparan a instrucción formal y que puede considerarse como una versión actualizada de lo que tradicionalmente se ha denominado presentación (dentro de la tríada presentación, práctica y producción).

Cenoz y Perales (2000) distingue entre dos tipos de contexto: *el contexto natural*, en el que la adquisición de una lengua se da por interacción con los hablantes de la segunda lengua y la observación de estos en diferentes situaciones comunicativas; y *los contextos formales*, mediante los cuales el estudiante recibe instrucción sobre las reglas de la lengua (retroalimentación, etc.). Normalmente, el aprendizaje de una segunda lengua se da en *contextos formales*, en otras palabras, en el aula. Krashen (1983) resalta los beneficios de la instrucción en el aprendizaje de una segunda lengua ya que esta facilita la propiedad y eficacia de la comunicación en el aula. Además, sirve de monitor del habla. Otra gran ventaja de la instrucción formal, sobre todo en un contexto de aprendizaje natural, es que se

evita una innecesaria fosilización de errores que quedan latentes en la interlengua⁸ del estudiante.

En conclusión, la instrucción formal no solo influye en la secuenciación sino que también lo hace en el ritmo o velocidad de la adquisición de la segunda lengua. Pero solamente influye en donde la lengua no es natural puesto que en el uso esencial de la misma, el aprendiz utiliza una secuencia que se relaciona con la necesidad de aprender para comunicarse. Por eso, el mecanismo de desenvolver estructuras no se ve afectado ni alterado⁹.

1.3.3. Aportaciones de la Sociolingüística

Es cierto como Francisco Moreno Fernández¹⁰ (1994) dice, que la aportación más interesante que la sociolingüística hizo no sólo a la lingüística aplicada a la enseñanza, sino al conjunto de las disciplinas del lenguaje. Por otra parte la sociolingüística vino a reforzar la prioridad que se concede a la lengua oral sobre la escrita en los métodos de enseñanza de lenguas más recientes. Además, hizo ver la necesidad de incorporar variables sociales a las investigaciones aplicadas que manejan informantes como fuentes proveedoras de datos.

Al hablar del nacimiento de la sociolingüística fue cuando el término sociolingüística apareció por primera vez en 1952 en el título de un trabajo de H.C. Currie¹¹. Pero sin embargo, hubo un cierto desarrollo de dicha disciplina en 1964, en Los Ángeles donde se reunieron muchos especialistas. A partir de esa fecha, se inició una actividad constante acerca de los estudios sociolingüísticos en

⁸ Veremos la interlengua en el siguiente capítulo.

⁹ Es como dice Kim Griffin (2005: 160) “La mente organiza las estructuras lingüísticas según categorías lógicas y en un determinado orden de dificultad”.

¹⁰ En “Aportaciones de la Sociolingüística” en *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 85-104.

¹¹ Currie, H.C. (1952): “A projection of socio-linguistics: the relationships of speech to social status”, *Southern Speech Journal*, pp. 28-37.

Norteamérica e Inglaterra.

Respecto de la sociolingüística, podemos decir que es un saber interdisciplinar que estudia los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso del lenguaje; y analiza la influencia en una lengua de los factores derivados de las diversas situaciones de uso: la edad, el sexo, el origen étnico, la clase social, la profesión, la procedencia geográfica y la etnia. Por lo cual estamos de acuerdo con Francisco Moreno Fernández (1998: 300) en que el objeto de estudio de la sociolingüística es la lengua como sistema de signos, pero considerada dentro de un contexto social.

Actualmente se existe en la estrecha relación entre lengua y cultura. A través de la lengua se alcanza una determinada cultura y se satisfacen las necesidades de la comunidad. Cuando hayamos diferencias culturales importantes entre los aprendices de una lengua observamos que su aprendizaje es bastante heterogéneo. De ahí, queríamos señalar las palabras de Santos Gargallo (1999: 30) “lo importante es saber cómo se hacen las cosas en cada cultura, sólo de esta manera podremos ser hablantes no nativos competentes”.

A propósito de las diferencias culturales proponemos:

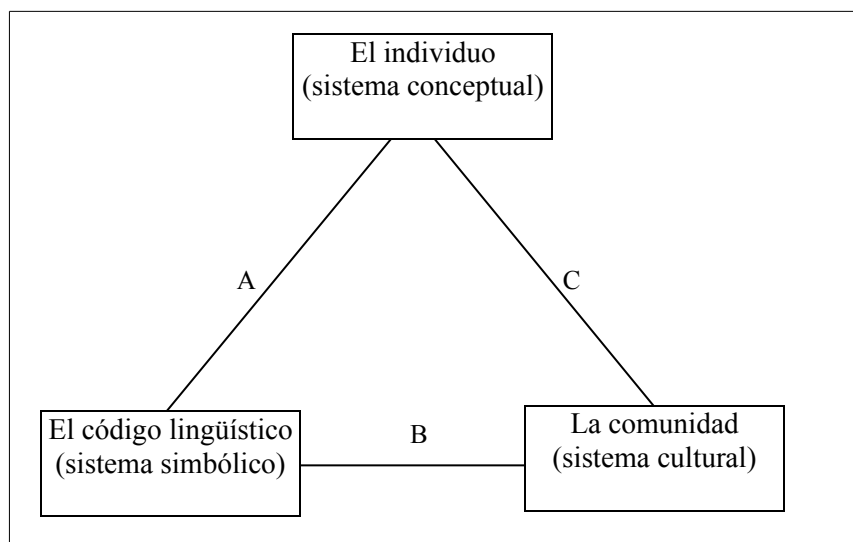


Tabla 4. *Relación entre el individuo, la lengua y la comunidad por S.P. Corder (1992: 70)*

S. P. Corder considera que el sociolingüista establece la relación que se da

entre el código lingüístico y la comunidad, (B). Mientras que el psicólogo se encargará de la correlación que se da entre el individuo y el código lingüístico, (A). Por último, C es la proporción que existe entre el individuo y la comunidad. Ésta coincide con las palabras de J. Sánchez Lobato (1999: 7):

La lengua forma parte del sistema cultural y adquiere significado propio como expectativa de comportamientos compartidos, como conjunto de técnicas de comunicación y estructuras lingüísticas que son parte del conocimiento social transmitido a través de procesos lingüísticos de socialización. La cultura, por tanto, supone un proceso de interacción de los seres humanos, de significados compartidos tendente a la configuración de sistemas simbólicos.

Jesus Sánchez Lobato (1999:7)

Considerando de nuevo el estudio de Francisco Moreno Fernández, las líneas de investigación más destacadas de la Sociolingüística son las siguientes:

1.3.3.1. Etnografía de la comunicación

Los estudios de Etnografía de la comunicación se iniciaron en 1962 por obra del sociolingüista estadounidense Dell Hymes. Estos estudios intentan dar cuenta de las conductas comunicativas o de las comunidades. Ello permite observar que las estructuras lingüísticas no son suficientes para explicar una lengua sino que también es necesario acudir al contexto en que dichas estructuras se realizan. Por eso el aprendizaje de una segunda lengua conlleva el dominio de las estructuras lingüísticas a la vez que el conocimiento de las reglas sociales, culturales, psicológicas, etcétera. Esto se conoce con el nombre de “*competencia comunicativa*”; por eso, se puede afirmar que la etnografía de la comunicación explica las normas de los aspectos que controlan la interacción comunicativa.

La metodología que utiliza Hymes se funda en el análisis cuantitativo, al manifestar un gran interés por los grupos o comunidades reducidos. Tenerlos en cuenta es importante en la enseñanza de la segunda lengua. Es uno de los principales objetivos de interés para la etnografía de la comunicación.

Tendremos también en cuenta los términos de “*repertorio comunicativo*” y “*situación comunicativa*” acuñados por John J. Gumperz. El primero se refiere al conjunto de variedades, dialectos o estilos que una comunidad utiliza. La *situación comunicativa* es el contexto y el conjunto de actividades, en los que se produce la comunicación (como por ejemplo; reuniones de trabajo, una boda, servicios públicos, etcétera). Los acontecimientos comunicativos se producen dentro de esas situaciones. Por último, “las rutinas” son expresiones o secuencias de expresiones fijas, capaces de cumplir una función comunicativa.

1.3.3.2. Sociología del lenguaje

Esta disciplina se dedica al estudio del contexto social de las comunidades de habla; más bien, del estudio de las relaciones entre diversos factores sociales y de las lenguas o variedades de lengua que los hablantes de estas comunidades usan.

No es lo mismo una *sociolingüística* que una *sociología del lenguaje*. La sociolingüística estudia los aspectos sociales de la lengua, mientras que la sociología del lenguaje la estudia a través de la perspectiva de la sociedad. Joshua Fishman ha propuesto esta definición de sociología del lenguaje:

[...] trata de una amplia serie de temas: interacción de los grupos pequeños y pertenencia de los grandes, uso y actitudes lingüísticas hacia el lenguaje, normas lingüísticas y de conducta, cambio de las mismas.

Joshua Fishman (1975: 47)

Los conceptos fundamentales de la sociología del lenguaje, los más destacados y utilizados, son “dominio” y “diglosia”. El dominio se refiere al hecho de que una variedad lingüística sea más adecuada que otra variedad en un contexto concreto. El segundo concepto, la diglosia, se produce en especial cuando una de las lenguas goza de prestigio o privilegios sociales o políticos superiores. Además de los dos conceptos que hemos mencionado, la sociología de lenguaje ha proporcionado otros muy significativos; por ejemplo, los de “actitudes” y “planificación lingüística”, que hacen referencia al estudio de los planes que los

gobiernos determinan sobre las variedades lingüísticas de una comunidad: los planificadores son los que determinan qué lengua o lenguas hay que enseñar en las escuelas y cuántas horas serían apropiadas para la clase. Generalmente la sociología del lenguaje dedica la mayor parte de sus estudios a investigar los problemas sociales que vinculan la enseñanza de las primeras lenguas con la de las segundas lenguas.

1.3.3.3. Variacionismo

La teoría de la variación o variacionismo fue mostrada por el investigador estadounidense W. Labov, en 1966. Posteriormente otros muchos trabajos se incorporaron a tal teoría con las aportaciones de las escuelas de Canadá y de Filadelfia, tras los pasos de Labov. El variacionismo se ocupa del estudio de la variación y el cambio lingüístico y Moreno Fernández (2005) lo define como la modificación que experimenta una característica lingüística y que produce una nueva característica: de un estado A se pasa a un estado B.

Uno de los objetivos que predominó en el variacionismo fue desarrollo de las técnicas estadísticas para diagnosticar las variantes de los fenómenos lingüísticos:

El variacionismo ha dedicado parte de sus energías a perfeccionar una prueba estadística capaz de medir hasta qué punto una serie de factores lingüísticos (contextuales y funcionales) y extra-lingüísticos (sociales y situacionales) determina la aparición de cada una de las variantes de un fenómeno lingüístico variable.

Francisco Moreno Fernández (1998: 308)

El objetivo del variacionismo es plantear el estudio de las causas que motivan la variación lingüística, causas externas e internas. Las primeras parten del conocimiento de que los cambios lingüísticos se relacionan con los cambios de la sociedad y las segundas afectan a las estructuras internas de las lenguas.

1.3.4. Aportaciones de la Psicolingüística

En este trabajo hemos mencionado la Psicolingüística varias veces para explicar el aprendizaje de una lengua y también para entender los procesos cognitivos que se producen en la segunda lengua en los estudiantes. Por tal motivo se dedica este apartado a la Psicolingüística, por sus aportaciones en el campo de la Lingüística Aplicada y por la repercusión de la construcción de los significados.

La Psicolingüística surgió a principios de la década de 1950. Poco más tarde, se desarrolló en un seminario celebrado en la Universidad de Cornell, a partir del cual se denominó *Psicología del lenguaje*. Sin embargo, las primeras aportaciones de esa disciplina al aprendizaje de lenguas extranjeras se basaron en la importancia de la repetición y la memorización de las estructuras lingüísticas. Pero pronto surgieron críticas a este planteamiento y el interés se desplazó hacia enfoques mucho más abiertos y flexibles. Y así, en la década de los sesenta, los estudios se orientaron hacia la importancia de las diferencias individuales y las variables cognitivas. En otras palabras, hacia las teorías del tratamiento de la información en los alumnos de lenguas extranjeras. En dicha década se adoptó un enfoque de Chomsky¹² que proponía la distinción entre competencia y actuación lingüística.

El cambio fue radical y la Psicolingüística se desarrolló en torno a la idea de cómo se adquiere un tipo particular de gramática. Dicha idea estuvo centrada en la lengua materna. De ahí se pasó a la Psicolingüística evolutiva.

Los setenta y ochenta fueron una época provechosa para la Psicolingüística. Sus nuevos enfoques influyeron en la adquisición y enseñanza de una segunda lengua. Juan Mayor¹³ (2004: 45) señala que, en los setenta, surgieron dos direcciones en su influencia:

¹² La teoría de Chomsky postulaba un mecanismo innato en la adquisición del lenguaje, junto con las reglas generativas que convertían las estructuras profundas en superficiales.

¹³ En “Aportaciones de la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de una L2”, en *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, pp. 43-68.

a) **La competencia comunicativa**, que asigna una gran importancia la pragmática y el contexto.

b) **La competencia cognitiva**, que conlleva “un desplazamiento desde la competencia lingüística a la competencia cognitiva”, y propone la necesidad de establecer estrechas relaciones entre el procesamiento cognitivo y el procesamiento lingüístico.

Actualmente, el estudio vigente sobre la adquisición de una segunda lengua se basa en teorías que sirvan para una investigación experimental. Ello implica que para lograrlo cuentan con un gran número de factores que afectan al proceso de adquisición.

La Psicolingüística se puede definir como la ciencia que estudia la adquisición del lenguaje y los procesos psicológicos de comprensión, producción y adquisición del lenguaje. Su objetivo principal es proponer una explicación de los procesos psicológicos que se dan en los individuos cuando producen y comprenden enunciados: Chomsky lo denomina “actuación lingüística” (*language performance*). Así pues, ello exige estudiar cómo o de qué manera el individuo adquiere esa habilidad. Ya que S.P. Corder¹⁴ lo denomina “adquisición de la lengua” (*language acquisition*).

Continuamos con el análisis de las aportaciones a la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua siguiendo a Juan Mayor (2004: 47 y ss.). Y el resultado es que hemos encontrado varios modelos de la adquisición de una segunda lengua. Tales modelos son de carácter descriptivo. Aludo, por ejemplo, a la hipótesis del *modelo Monitor*, de Krashen, que fue una de las teorías

¹⁴ S.P. Corder (1994: 104) hacía una clara distinción entre adquisición y aprendizaje de la lengua. La adquisición estaba ligada a la lengua del niño y por tanto a la lengua materna, adquirida en un ámbito natural. Mientras que por aprendizaje, implicaba la instrucción formal de la lengua asociada a una L2. Como dijimos en su momento, cuando tratamos estos conceptos adquisición/aprendizaje, s.lo haremos distinción de ellos cuando sea estrictamente necesario, y este es el caso del lingüista S.P. Corder, puesto que en el desarrollo del presente apartado sobre la Psicolingüística seguiremos principalmente su línea de investigación respetando as. dicha dicotomía.

con mayor repercusión en los años setenta y principios de los ochenta. Krashen exponía que en esta línea de investigación había dos sistemas de conocimiento independientes en la actuación de una segunda lengua: 1/ El sistema adquirido, el que aplicó a los aprendices las mismas cualidades de aprendizaje lingüístico que utilizaban los niños, es decir, la forma en que un niño desarrolla su primera lengua y, además, no reflexiona sobre las reglas gramaticales de la misma. 2/ El sistema aprendido, como resultado de una enseñanza formal y con un conocimiento consciente de reglas gramaticales. Para acceder a este sistema de aprendizaje se deben cumplir las tres condiciones: tener tiempo suficiente (como poder realizar un ejercicio en el aula), el estudiante debe ser consciente y reflexionar sobre la forma (por ejemplo un test gramatical) y, el aprendiz debe conocer la regla. “Krashen afirmaba que el «orden natural» es la manifestación superficial del sistema adquirido; la alteración del orden se debería al modelo monitor, o intrusión del sistema aprendido en ejercicios de actuación que favorecen su uso” (Larsen-Freeman y Long 1994: 221). Así, lo que la hipótesis del modelo monitor pretende es establecer una relación entre los sistemas adquiridos y los aprendidos de una segunda lengua.

Otro *modelo, el de competición* de Bates y Mac Whinney, desde un punto de vista funcional se basa en la descripción de la conducta lingüística del individuo. Se trata de crear una correspondencia entre la forma y la función, y para ello se emplean los principios de convergencia y de competición. El objetivo de este modelo es conseguir una conciliación entre las formas y las funciones lingüísticas. Este modelo distingue cuatro hipotéticas relaciones que se establecen entre las estrategias de procesamiento: 1/ Las estrategias de la segunda lengua se adquieren y se usan solo en la segunda lengua. 2/ Las estrategias de la primera lengua se transfieren a la segunda lengua. 3/ Las estrategias de la segunda lengua acaban dominando y reemplazando a las de la primera lengua. 4/ Las nuevas estrategias que se adquieren al aprender la segunda lengua se superponen a primera lengua y segunda lengua.

En resumen, la Psicolingüística estudia los procesos que se dan en el individuo para la adquisición de una lengua. O como, con mayor precisión dicen Sánchez Lobato y Marcos Marín (1991) mencionaron a Dubois (1979):

La Psicolingüística se interesa particularmente por los procesamientos mediante los cuales los hablantes atribuyen una significación a su enunciado, por las “asociaciones de palabras” y por la creación de los hábitos verbales, por los procedimientos generales de la comunicación (motivaciones del sujeto, su personalidad, situación de la comunicación, etc.), por el aprendizaje de las lenguas, etc.

Sánchez Lobato y Marcos Marín (1991: 21)

No obstante, no hace falta recordar que en el estudio de la comprensión, el científico o investigador puede alterar el input y posteriormente observar qué modificaciones son aquellas que se realizan durante el proceso a nivel del *output*. Por otra parte, no ocurre lo mismo cuando se estudia la producción del individuo en la segunda lengua, puesto que las probabilidades de modificar el input en este caso son mínimas.

Respeto al estudio de la producción del lenguaje, la Psicolingüística intenta explicar los procesos mentales que aportan los estudiantes de una segunda lengua y cómo son capaces de transformar una representación mental del lenguaje en formato acústico o por medio de la escritura. Pero hay que tener en presente a la hora de utilizar una metodología que dé cuenta de estos procesos, que obviamente pertenecen a una esfera subjetiva. Quizá este hecho ha sido una de las causas de los pocos estudios realizados en este campo, si los comparamos con los que tienen relación con la comprensión del lenguaje. De todos modos, cada vez hay más trabajos que están apareciendo y aportando un gran número de fenómenos asociados a la producción lingüística.

Todo lo dicho ha determinado que el estudio de los procesos en la producción lingüística de una segunda lengua se puede dividir en varios campos, como por ejemplo: el estudio de los procesos gramaticales, los procesos orales o escritos, incluso los fenómenos aparecidos en contextos conversacionales.

Para terminar, hay que decir que la Psicolingüística cada vez se interesa más por el proceso de la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua y sus aportaciones siguen en constante desarrollo. Es seguro que aportaciones nos proporcionarán nuevos datos sobre el proceso de adquisición, ello permitirá que los estudiantes puedan alcanzar un alto nivel de competencia en la segunda lengua.

II. METODOLOGÍA

II. METODOLOGÍA

La investigación del proceso de aprendizaje ha corrido a cargo de la Lingüística Aplicada a partir de los años cuarenta. Para buscar la mejor manera de explicar posibles fenómenos a los que un alumno puede enfrentarse durante el aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera se han desarrollado una serie de modelos de investigación bajo la etiqueta de la Lingüística Contrastiva, que son el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. Santos Gargallo (1993: 22) presenta las coordenadas que estos modelos ocupan en el campo de la Lingüística Aplicada:

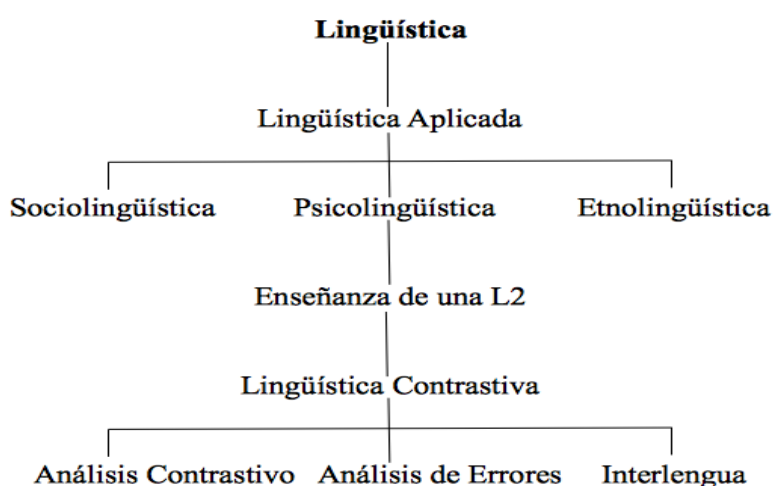


Tabla 5. *Esquema de la Lingüística por Santos Gargallo (1993: 22)*

Se considera que la metodología de cada modelo, de alguna manera, se basa en la comparación de sistemas lingüísticos, y la diferencia radica en la concepción que cada uno de ellos tiene del papel que desempeña el error dentro del proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua.

En el presente capítulo, nos centraremos en algunos conceptos como Análisis Contrastivo, Análisis de Errores y el proceso de Interlengua. Por último, comprenderemos la teoría de las aproximaciones de las lenguas español y tailandés y, por tanto, las transferencias que se producen por parte de los estudiantes

tailandeses en el estudio universitario del español como una segunda lengua.

En los apartados siguientes, vamos a revisar los planteamientos teóricos de estos tres modelos de análisis y algunos conceptos pertinentes.

2.1. La Lingüística Contrastiva

La Lingüística de Contrastes o Lingüística Contrastiva (“*contrastive linguistics*”) es una rama de la Lingüística que se ocupa de comparar, desde uno o más puntos de vista, dos o más lenguas diferentes. La Lingüística Contrastiva no debe ser confundida con otra disciplina, denominada “Análisis Contrastivo”. La idea era que cuando se comparan dos lenguas surgen zonas de similitud y de diferencia, y que esas zonas de diferencia eran las que de manera deductiva causarían los errores al aprender una lengua extranjera. La Lingüística Contrastiva tiene como objetivo la comparación de dos o más lenguas -en nuestro caso el tailandés y el español- para determinar las diferencias y las semejanzas existentes entre ellas.

Para el origen de la Lingüística Contrastiva se suele señalar al lingüista Robert Lado, con la publicación, en 1957, de su artículo “*Linguistics Across Cultures*¹⁵”.

2.1.1. Definición de Lingüística Contrastiva

La Lingüística Contrastiva es el estudio y análisis de dos lenguas diferentes, dentro de la Lingüística Aplicada, entre la lengua materna y la lengua meta, basándose en el estudiante que está aprendiendo la segunda lengua.

Como comentábamos en el apartado anterior, este término es una rama de la Lingüística que no sólo compara sistemas lingüísticos de dos o más lenguas,

¹⁵ Fue publicado en la Universidad de Michigan en Estados Unidos y fue traducido al español en el año 1973 por Joseph A. Fernández bajo el título *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas* por Ediciones Alcalá.

sino que además contribuye a la metodología de la enseñanza de lenguas. La Lingüística Contrastiva compara lenguas diferentes con la finalidad o propósito de poder mejorar principalmente los métodos, y por tanto los resultados, de la enseñanza de lenguas. Santos Gargallo menciona lo siguiente:

[...] la Lingüística Contrastiva se interesa por los efectos que las diferencias existentes entre la estructura de la lengua base y la estructura de la lengua meta producen en el aprendizaje de la L2. [...] Es el análisis de sistemas de lenguas diferentes centrado en el ser humano que está aprendiendo un nueva lengua.

Santos Gargallo (1993: 26)

Siguiendo con la diferencia entre la Lingüística Contrastiva y la Lingüística Comparada, puesto que se han producido confusiones entre ambos términos, Santos Gargallo (1993: 26) opina que la Lingüística Comparada es una de las tres ramas de la lingüística¹⁶; su objetivo es una gramática comparada que confronta diversos aspectos de las lenguas dadas; la fonética, la morfología y la sintaxis. Además, la principal diferencia entre estos dos términos se basa en la caracterización que se ofrece. La Lingüística Comparada estudia las lenguas con el propósito de establecer relaciones genéticas entre las mismas. Mientras que la Lingüística Contrastiva considera las características conflictivas de las lenguas, tanto si están genéticamente relacionadas como si no, y su objetivo es una gramática contrastiva, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al tiempo que permita predecir con cierta exactitud qué partes de la estructura presentarán dificultades para los estudiantes, y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje” (Santos Gargallo, 1993: 27). Normalmente, la Lingüística Contrastiva establece una comparación entre la lengua materna del estudiante y la que aprende para que pueda establecer las semejanzas y desemejanzas entre las dos lenguas.

¹⁶Las otras dos son la Lingüística Aplicada y la Lingüística Descriptiva.

Respecto a S. P. Corder (1992: 224) apunta que las lenguas “pueden, o no, estar genéticamente relacionadas [...], no puede hablarse de similitud y diferencias lingüísticas, para la ‘lengua como una totalidad’, sino solamente nivel por nivel, sistema por sistema, categoría por categoría”. Así, pues, la Lingüística Contrastiva debe centrarse en unos criterios básicos y determinados como el análisis fonológico, morfológico o sintáctico.

Es útil hacer una distinción entre los términos; *diferencia*, *contraste*, *dificultad* y *similitud*. *Diferencia* y *contraste* divergen en que este último término exige un estudio más profundo de la lengua (es aquí donde la ‘*interferencia*’ de la lengua materna puede convertirse en un problema a lo largo del aprendizaje); *La diferencia* no exige un estudio tan profundo del sistema. Por otro lado, la *dificultad* no tiene por qué estar vinculada a la *diferencia*: que ciertos rasgos de la segunda lengua sean diferentes de la lengua materna no significa que sean difíciles de aprender. Hay estudios que prueban que en muchas ocasiones, durante el aprendizaje de una segunda lengua, el estudiante aprende con mayor facilidad lo que es nuevo; y tiene más dificultades de dominar lo que es similar a su lengua materna.

“En este momento, parece aconsejable simplemente hacer notar que la dificultad es, sin duda, una cuestión psicolingüística, mientras que la diferencia es lingüística”

(S. P. Corder 1992: 227).

Por esta razón, es adecuado distinguir entre las dificultades de usar una lengua y las dificultades de aprender a producir esa lengua.

2.1.2. Lingüística Contrastiva: teoría y práctica

Se puede distinguir la Lingüística Contrastiva en dos versiones; la Lingüística Contrastiva teórica y la Lingüística Contrastiva práctica. La primera versión pretende poner de relieve y de manera global las diferencias y semejanzas entre dos o varias lenguas, al mismo tiempo que propone un método para conseguir determinar la comparación y dar cuenta de aquellos elementos que son comparados.

La Lingüística Contrastiva teórica establece dos métodos; los más destacados son:

- a) El enfoque deductivo, que ofrece una mayor adecuación descriptiva. Por ejemplo, si comparamos la estructura fonológica de dos lenguas, en primer lugar se requerirá un inventario de símbolos fonéticos para poder establecer posteriormente las reglas para su realización, los rasgos articulatorios, etcétera. Por tanto, se constituye de lo macro a lo micro, es decir, se parte de una teoría que después se lleva a la práctica.
- b) El enfoque inductivo es un método que suele usarse para aquellas comparaciones que son de gran extensión. En este caso, y continuando con el ejemplo anterior, partiríamos de un inventario de sonidos de habla, describiríamos como se agrupan en clases funcionales, y por último, estableceríamos la forma en que las clases funcionan en sistemas. Así se forma desde lo micro a lo macro, se parte del ejemplo para llevar a una teoría.

Por su parte, la Lingüística Contrastiva práctica estudia tanto las similitudes como las diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua, con el único objetivo de poder emplear los resultados a lo largo del proceso de aprendizaje-enseñanza de las segundas lenguas. Santos Gargallo (1993) la define a través del siguiente ejemplo:

[...] la LC práctica se ocupa de estudiar cómo una categoría universal X se realiza en la lengua A como Y y en la lengua B como algo diferente. Esta diferencia es la base de las dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua. Por ello, el análisis de las divergencias puede iluminar el proceso de aprendizaje en el estudiante y el de enseñanza en el profesor.

Santos Gargallo (1993: 28)

Podemos decir que la Lingüística Contrastiva práctica apoya en gran medida el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Además de ese apoyo, Santos Gargallo establece el siguiente esquema donde se representa la teoría y la

práctica dentro de la Lingüística Contrastiva:

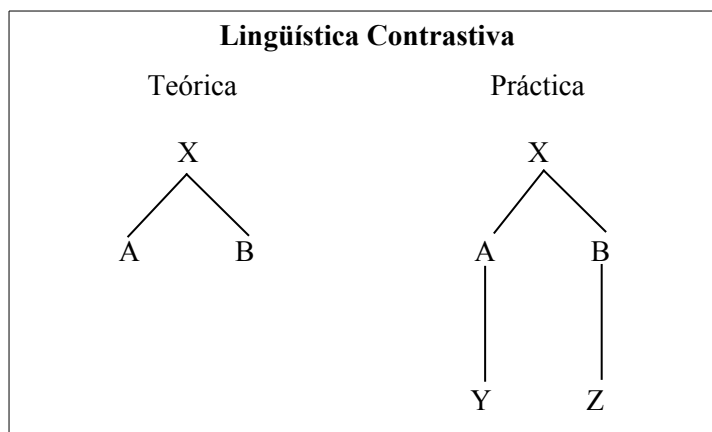


Tabla 6. Esquema de las versiones de la Lingüística Contrastiva.

Santos Gargallo (1993: 28)

2.2. Análisis Contrastivo

El Análisis Contrastivo nace de la preocupación por encontrar una explicación teórica de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera y del interés por prevenirlos. Los planteamientos se inician a partir de los trabajos de Charles C. Fries: en *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945) y de la Universidad Weinreich: *Languages in Contact* (1953). Más tarde, en 1957, con *Linguistics Across Cultures* de Robert Lado se implica el desarrollo de las teorías anteriores y la metodología del modelo.

2.2.1. Origen del Análisis Contrastivo

A partir de la conclusión de la Segunda Guerra Mundial y después del surgimiento en algunos países de una serie de cambios sociales, se produjo una demanda de la enseñanza de los idiomas. Este hecho provocó la aparición de nuevos métodos y la creación de materiales didácticos, ya que hasta el momento ninguno de ellos era satisfactorio. En la época de los años cuarenta y cincuenta es cuando el modelo de Análisis Contrastivo hizo su aparición al amparo del

estructuralismo norteamericano y de la psicología conductista. Por eso, se basa principalmente en las investigaciones de Fries (1945) y de Lado (1957), que eran profesores de la Universidad de Michigan. En cuanto a la historia del modelo de Análisis Contrastivo se fechan los primeros trabajos realizados a mediados de los cuarenta. El objetivo principal de los estudios contrastivos realizados era mejorar la enseñanza de las lenguas extranjeras. Así, pues, se apoyaba en la focalización de las áreas de dificultad mediante el contraste entre dos lenguas. Por esta razón, los profesores de lenguas tenían el conocimiento de las dificultades, lo cual que ayudaba mejorar la instrucción. Esta idea fue objeto de muchas críticas durante algún tiempo: en Estados Unidos casi fue abandonada y en Europa fue sustituida por las nuevas teorías de la escuela de Praga de los años cincuenta. A su vez los trabajos praguenses fueron revisados por el Centro de Lingüística Aplicada de Washington D.C.: recordemos que ya el inglés era objeto de estudio en la mayor parte de los países europeos.

Hasta mediados de los años sesenta no se produjo ningún cambio de perspectiva en los estudios contrastivos. El cambio se produjo un poco más tarde por influencia de la gramática generativo-transformacional y por la aparición de los nuevos planteamientos del Análisis de Errores. Pero en sus orígenes, el análisis contrastivo tiene como base la lingüística estructural que entiende la lengua como un sistema que facilita y posibilita la comparación de la lengua materna y la segunda lengua. A su vez, se apoya en la teoría psicológica conductista, que resume el comportamiento humano en un proceso mecánico de estímulo y respuesta, el aprendizaje de la lengua meta se percibe como la *'formación de hábitos'*.

Recordemos que desde que surgió el Análisis Contrastivo, éste ha ido evolucionando de forma paralela a varios modelos lingüísticos, desde el estructuralismo norteamericano de Bloomfield, el generativo-transformacional, hasta el psicolingüístico entre otros. Así, fue en los años sesenta cuando se produjo un declive del Análisis Contrastivo. María Sonsoles Fernández (1990: 19) destaca que fueron tres las causas principales: 1) Los métodos de enseñanza que se basan en la teoría del Análisis Contrastivo no evitaban los errores a lo largo del aprendizaje y adquisición de la segunda lengua; 2) Las nuevas corrientes en Lingüística como la Psicolingüística y la Sociolingüística lanzaron duras críticas a

la teoría del Análisis Contrastivo; y, 3) Las investigaciones que se llevaron a cabo demostraron que la *'interferencia'* de la lengua materna no es la causa de todos los errores que el estudiante de segunda lengua comete.

2.2.2. Hipótesis del Análisis Contrastivo

En un análisis comparado entre la lengua materna y la lengua meta, según la hipótesis del análisis contrastivo, si dos lenguas son similares en un rasgo fonético, léxico, morfológico o sintáctico, esas similitudes facilitarán la adquisición de una segunda lengua, que se denomina “transferencia positiva”. En caso contrario, si las estructuras en ambas lenguas son diferentes, llevarán al aprendiz a cometer errores; es decir, se tratará de una transferencia negativa o interferencia. Al considerarse la interferencia de la lengua materna como causa principal de la comisión de errores, la comparación de los dos idiomas permitirá predecir las posibles dificultades que se le pueden plantear al aprendiz, y prevenir la producción de errores. Asimismo, R. Lado señala:

Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y, por el contrario, los que sean diferentes, le serán difíciles.

por lo tanto,

Podemos predecir y describir qué estructuras causarán dificultad en el aprendizaje y cuáles no la causarán, mediante la comparación sistemática entre la lengua y la cultura que se quiere aprender y la lengua y la cultura nativas del alumno.

Robert Lado (1973: 11)

El procedimiento del Análisis Contrastivo recogido por Santos Gargallo (1993: 34) consiste en:

a) Descripción estructural de lengua materna y segunda lengua;

- b) Cotejo de las descripciones;
- c) Elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
- d) Reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
- e) Predicción y descripción de las dificultades en el aprendizaje;
- f) Preparación de los materiales didácticos.

Por otro lado, debemos mencionar que el Análisis Contrastivo tiene su componente psicológico y por tanto se puede decir que se basa en el conductismo y su teoría de la adquisición de la lengua por respuesta a estímulos externos, repetición y formación de hábitos. Es decir, la adquisición de la lengua materna se desarrolla a través de la imitación de las producciones de los adultos fomentadas por respuestas positivas, formándose así los hábitos. Este modelo conductista da a entender que el aprendizaje de una segunda lengua es producto de la repetición de ejercicios que consisten en recibir el estímulo a fin de conseguir una respuesta. Debido a dicha repetición, se crean los hábitos nuevos automáticamente de la segunda lengua, el mismo proceso que se da en la adquisición de la lengua materna. Así, cuando la lengua materna y la segunda lengua disponen de formas diferentes, los hábitos ya formados de su lengua materna entrarán en conflicto con los hábitos nuevos; y por el contrario facilitarán crear los nuevos hábitos de una nueva lengua.

El Análisis Contrastivo tiene dos hipótesis: una fuerte y otra débil. La primera está basada principalmente en el análisis contrastivo convencional. Esta hipótesis supone que, como ya hemos observado, una comparación completa entre los dos sistemas lingüísticos puede servir en gran medida para predecir el tipo de problemas que se van a producir por la interferencia; y a partir de estas predicciones crear el material pedagógico que ayude al aprendizaje de lenguas extranjeras.

Por otro lado, la hipótesis débil también utiliza el contraste; no obstante, no exige la predicción de dichas dificultades ni tampoco de los puntos en los que no haya dificultad, como hace la versión fuerte, sino que prefiere tener en primer lugar las evidencias o dificultades para pasar a la parte contrastiva de dos sistemas.

Es decir, los aprendices de la segunda lengua no siempre encuentran dificultad cuando cierta unidad no existe en la lengua materna, o es distinta a la de la lengua materna. Y tampoco les resulta complicado adquirir las estructuras equivalentes entre las dos lenguas.

Hay otras posibilidades de que se produzca la dificultad, por ejemplo: un error de traducción, alguna dificultad de aprendizaje en particular, sonidos difíciles de adquirir, etcétera. Así, cuando se hace referencia a los dos sistemas es para explicar un error o una dificultad que ha sido verdaderamente encontrada y no sobre la hipótesis de lo que podría aparecer en el futuro.

Con el tiempo, y sobre todo al final de los años sesenta y principios de los setenta, se empieza a cuestionar el Análisis Contrastivo puesto que tiene limitaciones tanto teóricas como prácticas. No siempre es posible realizar una comparación directa de las estructuras de dos lenguas, y en los casos donde sí se puede, se ve que hay bastantes errores no previstos. A partir de numerosos estudios empíricos, se ha demostrado que muchos de los errores no son debidos a la interferencia de la lengua materna. Además, se producen muchos más tipos de errores que los propios de la interferencia, y el Análisis Contrastivo no puede explicarlos. Así, aunque los errores debidos a interferencia de la lengua materna alcanzan, en unos casos, una media máxima del 33% del total de los errores producidos por los aprendices (S. Fernández: 1997), en el estudio de Dulay y Burt (1974) apenas se llega a un 3%. En otros, como en el de Flick (1980, citado en S. Fernández: 1997), los errores por interferencia alcanzan un 31 %. En los estudios de Dulay y Burt y el de Flick hay tantas diferencias porque los primeros se realizaron con niños y los segundos con adultos. Es decir, para determinar el origen de un error hay prever la edad de los aprendices. La interferencia de la lengua materna no es la causa única de todos los errores cometidos. Hay otros estudios que han descubierto que muchos de los errores que se atribuyen a la interferencia. Se observan en el proceso de adquisición de la lengua materna. Por ejemplo:

La preposición «en», en una frase como «nos fuimos en Francia», parece un caso evidente de interferencia en un aprendiz francés, y sin embargo nosotros tenemos recogido «se yeron en

donde tenían que ir»en la adquisición del español lengua materna, donde hasta los cinco años es fácil encontrar un uso también idiosincrásico de las preposiciones.

María Sonsoles Fernández (1997: 16)

Además, en muchos casos es justamente la similitud entre lenguas y no sus diferencias la causa del error. De ahí que se pusiera en duda la equiparación entre “diferencia y dificultad”, no solo porque la diferencia es lingüística y la dificultad psicológica, sino porque se ha demostrado que la interferencia tiene lugar con más frecuencia entre aquellas lenguas que son muy parecidas y no al contrario (S. Fernández 1997: 16).

En un nivel teórico, la crítica parte de Chomsky (1959), quien rechaza el conductismo puesto que los seres humanos nacen dotados con una predisposición innata para adquirir el lenguaje en su totalidad. Además, el proceso de adquisición de la lengua materna es un mecanismo que contiene la gramática universal. Por lo tanto, la idea del aprendizaje por repetición y creación de hábitos desaparece en esta nueva visión, y se disminuye el papel fundamental de la interferencia en el Análisis Contrastivo.

Las limitaciones del Análisis Contrastivo, la falta de atención a una pragmática sociolingüística o cultural, y la no consideración de las causas del error llevó, a finales de los años setenta, a tomar impulso la teoría del análisis de errores, como intento didáctico de identificar y remediar los errores en las producciones reales de los estudiantes de lenguas extranjeras. Y también a hacer patentes los procesos de aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, no debemos olvidar que históricamente el Análisis Contrastivo ha tenido una gran importancia, pues todavía ahora se hacen estudios comparativos entre los elementos y los distintos niveles de dos sistemas lingüísticos para hacer inventarios de posibles dificultades.

2.3. Análisis de Errores

Con motivo de las críticas contra el Análisis Contrastivo surgió el Análisis de Errores. Este método propone un análisis sistemático de un corpus de errores, en vez de comparar dos sistemas gramaticales: pretende analizar todos los errores cometidos por los aprendices. La intención no fue predecir los errores que podrían aparecer, sino también describir y explicar los errores realmente producidos, para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los aprendices en el proceso de aprendizaje. Se centró en clasificar todas las fuentes de los errores para así poder elaborar un programa de enseñanza más efectivo.

2.3.1. Origen del Análisis de Errores

El modelo del Análisis de Errores surgió a finales de los años sesenta, apoyado por los planteamientos teóricos de la lingüística chomskiana y de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje. Para el Análisis de Errores, los errores, no solo son productos de las interferencias interlingüísticas o de los hábitos de la lengua materna, sino que provienen de la interferencia intralingüística: con el Análisis de Errores se introducen los errores de un aprendizaje deficiente o parcial de una lengua meta. Se propone un análisis sistemático de un corpus de errores en lugar de comparar dos sistemas gramaticales, esto es, pretende analizar todos los errores cometidos por los aprendices. La intención no es predecir los errores que podrían aparecer, sino describir y explicar los errores realmente producidos para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los aprendices en el proceso de aprendizaje.

La nueva corriente de investigación, en el Análisis de Errores de S. P. Corder, en *The significance of learner's errors* (1967), cambia la visión del error y este se concibe de manera diferente de lo que se entendía tradicionalmente. Se postula que algunas de las estrategias adaptadas por el aprendiz de una lengua extranjera pueden ser sustancialmente las mismas que permiten la adquisición de la lengua materna (Corder 1967, ed.1981: 7). Esta idea se ve apoyada por los estudios empíricos que ponen de manifiesto que el aprendiz de una segunda lengua

comete errores semejantes al niño que adquiere esa lengua como lengua materna. De modo que los errores de los estudiantes son un fenómeno inevitable en el aprendizaje de lenguas modernas. Los errores muestran que el alumno tiene disponibles los conceptos y conocimientos lingüísticos, a pesar de que están provocados por parte de la lengua materna, por parte de la segunda lengua o por algo que no pertenece ni a la lengua materna ni a la segunda lengua y que es propiamente idiosincrásico (Santos Gargallo 1994: 172).

2.3.2. Las causas y la evaluación del error¹⁷

Según S. P. Corder (1967), los errores no se consideran como algo intolerable, ni se trata de evitarlos mediante la identificación que resulta de la comparación sistemática entre la lengua materna y la segunda lengua, sino que son valiosos para los distintos actores implicados en el proceso de aprendizaje o adquisición:

“En primer lugar, para el profesor, puesto que le dicen, si emprende un análisis sistemático, cuánto ha progresado el alumno hacia su meta y, consecuentemente, qué es lo que le queda por aprender.

Segundo, proporcionan al investigador evidencia de cómo se adquiere o se aprende una lengua, qué estrategias o procedimientos está empleando el alumno e su descubrimiento de dicha lengua.

Tercero (y en algún sentido es el aspecto más importante), son indispensables para el propio alumno, puesto que podemos considerar que cometer errores es un mecanismo que éste utiliza

¹⁷ Asimismo Marta Baralo (1999: § 1.2) expresa que el valor que se le concede al error es totalmente distinto bajo los postulados mentalistas y cognitivos. Incluso, se considera que el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua no ha de ser sistemático sino creativo, en el que el actor principal es el alumno y cuyo guía es el profesor.

para aprender; es un modo de que dispone para probar su hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que aprende. Cometer errores es, por tanto, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una segunda lengua.

S. P. Corder (1967: 10)

En la consideración de Corder, los errores son evidencia del sistema lingüístico del aprendiz y pueden ser sistemáticos en sí mismos. Además, el autor destaca la importancia de la distinción entre el concepto de error y el de equivocación o error no sistemático. El primero, el error sistemático, afecta a la competencia del aprendiz y es propiamente idiosincrásico; el segundo, es un error de actuación debido a fallos de memoria, estados físicos y condiciones psicológicas, y puede aparecer en las producciones de los nativos también. Para un aprendiz, los errores no sistemáticos son inconscientes, eventuales y fácilmente corregibles, los cuales, según S. P. Corder, no tiene importancia alguna para el proceso de aprendizaje de la lengua; por tanto, no se deben considerar como objeto del análisis.

El concepto de errores se puede entender a través de otro criterio generalizado también por Corder (1973: 259), que tiene en cuenta incluso, las producciones de los hablantes nativos: en estos podemos distinguir el “error”, que es la desviación sistemática; la “equivocación” producida por el hecho de que un aprendiz utilice o exprese mal lo que todavía no haya aprendido. No obstante, la “equivocación” debería ser una desviación incoherente, muestra de inseguridad en las producciones, debida a “social gaffes” y la selección incorrecta de léxico; y el “lapsus” que es la desviación debida a factores extralingüísticos, como la falta de concentración, el fallo de memoria, el cansancio, etcétera. Un lapsus, por tanto, no está relacionado con el hecho de haber aprendido o no una forma lingüística. Este tipo de uso erróneo podría diferenciarse de los anteriores, ya que se produce como consecuencia de la propia actividad cerebral en el proceso del acto lingüístico. Así, todo usuario de una lengua es virtualmente víctima de este tipo de comportamientos.

La metodología proviene de las producciones reales -tanto orales como escritas- de los aprendices. Ello permite a los investigadores estudiar lenguas maternas no descritas o desconocidas, e indagar en públicos plurilingües. Generalmente, el Análisis de Errores se realiza en las siguientes fases básicas (Skjaer 2005, citado en Corder 1967):

- Identificación de los errores en su contexto.
- Clasificación y descripción.
- Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más.
- Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

Sin embargo, se presenta un problema: que no hay un estándar con respecto a la tipología de errores. Son variadas las clasificaciones y a veces cada investigador maneja un criterio diferente cuando hace un estudio de Análisis de Errores. En la siguiente tabla vamos a exponer la descripción de algunos de los criterios más frecuentes que estructuran diferentes tipologías de errores:

Descriptivo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Errores de omisión. ➤ Errores de adición. (doble marca, regularización y simple adición) ➤ Errores de selección falsa. ➤ Errores de colocación falsa. ➤ Errores de yuxtaposición.
Etiológico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Errores intralingüales. ➤ Errores interlingüales. ➤ Errores de simplificación. ➤ Errores globales/locales.

Comunicativo	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Errores de ambigüedad. ➤ Errores irritantes. ➤ Errores estigmatizantes.
Pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Errores inducidos/creativos. ➤ Errores transitorios/permanentes. ➤ Errores fosilizados/fosilizables. ➤ Errores individuales/colectivos. ➤ Errores de producción oral/escrita. ➤ Errores de pertinencia/discursivos.
Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Errores fonológicos. ➤ Errores ortográficos. ➤ Errores morfológicos. ➤ Errores sintácticos. ➤ Errores léxicos.
Pragmático	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Errores culturales.
Cultural	

Tabla 7. *Tipologías de errores. Santos Gargallo (2004: 404-405)*

El próximo paso es la explicación del error, tal vez la tarea más difícil y más importante. Se buscan y especifican fuentes o causas de errores en términos de estrategias o procesos psicológicos. La dificultad de esta tarea es que son varias las fuentes de errores y un error se puede considerar como resultado de más de una fuente.

En la evaluación de los errores, su gravedad depende del grado de deformación de la comunicación, teniendo en cuenta dos criterios: *la gramaticalidad y la aceptabilidad*. M. K. Burt y C. Kiparsky (1972), por su parte, distinguen los errores locales de los globales dependiendo de la gravedad de los mismos: *el error global*, más grave, que bloquea a la comunicación, y *el error local*, menos grave, que no la impide, sino que afecta a los vocablos y partes mínimas de la oración. Así, S. Fernández (1997: 50) sugiere que, para una valoración del grado de gravedad de los errores hay que tener en cuenta la frecuencia de errores y el grado de la generalidad de la regla afectada.

Podemos hacer un resumen de las ventajas que ofrece del Análisis de Errores en los siguientes puntos, según M. Burt, H. Dulay y S. Krashen (1982: 138-139):

- Supone una contribución significativa a la Lingüística Aplicada; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes, pues los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo.
- Indica a los profesores que áreas ofrecerán más dificultad para los alumnos, y con ello, el profesor será consciente del punto del proceso en que el alumno se encuentra y el investigador sabrá qué estrategias está utilizando el alumno.
- Establece una jerarquía de dificultades, iluminando las prioridades en la enseñanza.
- Produce material de enseñanza y revisa el que se tiene y que no es adecuado.
- Construye tests que son relevantes para determinados objetivos y niveles.

Aunque la propuesta de M. Burt, H. Dulay y S. Krashen esquematiza una metodología para comenzar a trabajar con los errores reales y supone un avance en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o lengua extranjera, tampoco está exenta de críticas. Como señala Martín (2004: 09), hay:

- Una falta de precisión en la descripción de las categorías;
- Un simplismo en la subcategorización de los errores;
- Una fragmentación de los resultados porque solo se analizaban los errores y no los aciertos del estudiante;
- Unas listas de errores sin analizar las causas de todos ellos;
- Una explicación del error que le atribuye diferentes orígenes;
- Y poca atención a la “inhibición” del estudiante debido a la cual se evita el error.

2.4. Interlengua

A finales de la década de los sesenta del siglo pasado se abre un nuevo campo de investigación que se denomina “interlengua”, en un contexto en el que el Análisis Contrastivo se centraba sólo en los errores producidos por la interferencia de la lengua materna, y en el que el Análisis de Errores cambió esa perspectiva para considerar el error un hecho necesario en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. La hipótesis de la interlengua no supone una ruptura con los antecedentes referidos sino un continuo que mejora lo anterior.

2.4.1. Definición de Interlengua

El lingüista Selinker es el primero en definir el término de interlengua en el año 1969, y reformulado en 1972, para referirse específicamente al sistema lingüístico no nativo, diferenciándolo del sistema de la lengua materna y del sistema de la lengua objeto:

“This set of utterances for most learners of a second language is not identical to the hypothesized corresponding set of utterances which would have been produced by a native speaker of the TL had he attempted to express the same meaning as the learner. Since we can observe that those two sets of utterances are not identical, then in making of constructs relevant to a theory of second language learning, one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner’s attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call interlanguage (IL).”

(Selinker, 1983: 176)

Marta Baralo (2004: 369) coincide en su definición de interlengua cuando apunta que “la interlengua es el sistema lingüístico cognitivo, específico, de una lengua no materna, es decir, el que posee un hablante no nativo (HNN)”. Por tanto, la interlengua pretende analizar qué sucede en la mente del aprendiz, cómo

enjuicia esos datos y cómo los pone en práctica. Para ello, intervienen tres procesos: el *input* o entrada de información, el *intake* o incorporación de datos y por último, el *output* o salida de información. La autora sigue definiendo la interlengua como:

[...] un sistema independiente de conocimiento del aprendiente de una L2 o una LE. Este sistema lingüístico interiorizado evoluciona tornándose cada vez más complejo. El aprendiente posee intuiciones propias de este sistema, que es diferente del de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la LO; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias; cada aprendiente o grupo de aprendientes posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico.

Marta Baralo (2004: 373)

Además, Santos Gargallo está de acuerdo con Baralo cuando propone el siguiente concepto de interlengua:

La Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2 que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere.

Santos Gargallo (1993: 128)

Entonces resulta que el proceso de interlengua en la adquisición de una lengua extranjera se produce cuando el individuo percibe una lengua que no es la lengua materna, tiende automáticamente a asociarla con sus conocimientos o estructura cognitiva y es a partir de ese momento cuando realiza hipótesis sobre las reglas gramaticales, los usos, etcétera. Posteriormente se pone en práctica esa información hablando o escuchando la lengua meta.

Otros autores como S. P. Corder (1971) y W. Nemser (1971) se refieren al mismo concepto con términos como “dialecto transitorio” o “sistema aproximativo”. Aunque existe una diversidad terminológica, los autores están de acuerdo con las características de la interlengua propuestas por Nemser (1971,

citado en Larsen-Freeman y Long 1994: 63):

- El sistema lingüístico del aprendiz es distinto de la lengua materna y de segunda lengua.
- En las etapas sucesivas se forman series (L1, L2, L3...Ln), la primera aparece cuando el aprendiz empieza a utilizar la lengua meta por primera vez y la última cuando el aprendiz logra su nivel de competencia final en la lengua meta.
- Las lenguas de los aprendices con un mismo nivel de destreza coinciden en términos generales con variaciones importantes debidas a las distintas experiencias de aprendizaje.

2.4.2. Características de la Interlengua

Selinker cree que existe un sistema intermedio, que la producción del estudiante no es exactamente la misma que produciría un hablante nativo, ni se asemeja totalmente a su lengua materna, con este sistema se puede hacer referencia a dos conceptos algo diferentes (Marta Baralo 1999: 39):

- a) Interlengua es el sistema estructurado que construye el que aprende una lengua extranjera, en un estadio dado del desarrollo del aprendizaje.
- b) Interlengua es la serie de sistemas entrelazados que forman lo que constituye el *continuum* interlingüístico.

Selinker propone una teoría psicolingüística del aprendizaje de la segunda lengua. Se postula la existencia de la estructura psicológica latente en la mente del aprendiz que se activa cuando intenta aprender una segunda lengua. De acuerdo con la estructura latente del lenguaje propuesto por Lenneberg (1967); a) es una ordenación ya formulada en el cerebro, b) es la contrapartida biológica de la gramática universal, y c) el niño la transforma en una estructura concreta de una

gramática particular a través de una serie de etapas de maduración.

En cuanto a las características principales de la interlengua, y siguiendo a Santos Gargallo (1993: 128), se destacan las siguientes:

- a) el sistema lingüístico de la lengua materna es diferente al de la segunda lengua;
- b) posee un sistema interno que está estructurado;
- c) es un sistema que está formado por varias etapas sucesivas;
- d) es un sistema que se va renovando, por tanto es dinámico;
- e) el sistema está conformado por una serie de procesos internos; y,
- f) es un sistema adecuado dentro de su propia idiosincrasia.

Estas características nos indican que la interlingua del estudiante es un sistema autónomo. No es ni su lengua materna, ni la lengua extranjera, sino que tiene sus propios procesos y configuraciones internas. Destaca su dinamismo, que se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas, a medida que el estudiante avanza con su aprendizaje.

Esa interlingua del estudiante según Selinker (1983) presenta cuatro procesos propios:

- fosilización: es el fenómeno por el cual rasgos lingüísticos de la materna permanecen en la interlengua. Es un concepto fundamental en la interlengua.
- regresión voluntaria: es el fenómeno por el cual aparecen en la interlengua elementos o rasgos que se desvían de la lengua objeto, los cuales parecían haber desaparecido en beneficio de otros elementos o reglas más acordes con el sistema de la lengua objeto.
- permeabilidad: es la característica de la interlengua que permite la introducción de reglas de la lengua materna en la interlengua.
- transferencia: es el proceso mediante el cual las reglas de la lengua

materna pasan a la segunda lengua. Esta transferencia podría ser positiva o negativa. Positiva si esa transferencia encaja perfectamente y sin problemas en la segunda lengua, y negativa si afecta al proceso de comunicación o al sistema de la segunda lengua.

Los estudios de la interlengua tienen por objetivo caracterizar la lengua del aprendiz y describir los procesos de la adquisición. Los datos que posibilitan estos estudios, según Selinker son: 1) las locuciones producidas por el aprendiz en su lengua materna; 2) las locuciones de la interlengua del aprendiz; y 3) las locuciones por hablantes nativos de esa lengua materna.

Analizando estos tres tipos de locuciones Selinker señala que hay cinco procesos fundamentales de la psicología cognitiva que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua y por tanto en la evolución de la interlengua:

1. *Transferencia lingüística*: Es la producción desde la primera lengua u otras lenguas conocidas por el aprendiz y puede ser positiva si facilita el proceso de aprendizaje o negativa si produce errores.
2. *Transferencia de práctica*: Hace referencia a procedimientos empleados durante la práctica de nuevas estructuras que pueden producir en el estudiante el aprendizaje de usos no apropiados o correctos.
3. *Estrategia de aprendizaje*: El aprendiz, al enfrentarse a la complejidad de la lengua segunda, reduce ésta a un modelo más simple para esquivar así todo aquello que no puede producir correctamente pero que no impide la comunicación.
4. *Estrategias de comunicación*: Este proceso se refiere a mecanismos que el aprendiz desarrolla para solucionar los problemas que puedan surgir a la hora de comunicarse. Entre estas podemos incluir: evitar el tema, abandonar la comunicación, generalizar, parafrasear o la sustitución semántica.
5. *Hipergeneralización de reglas*: Este proceso se refiere a la generalización incorrecta debido a una regla en situaciones

parecidas.

Respecto a la metodología, Santos Gargallo (1997: 137) indica algunos de los principios básicos determinados por E. Tarone (1988):

- a) Determinación del perfil del informante
- b) Determinación del tipo de análisis (longitudinal o seccional)
- c) Diseño de la tarea más apropiada para cumplir los objetivos
- d) Establecimiento de los criterios que van a tenerse en cuenta como causantes de la variedad de la interlengua
- e) Análisis de los datos, adoptando el criterio de los contextos obligatorios

La interlengua como metodología todavía sigue desarrollándose y, de hecho, la crítica que recibe es la poca realización de trabajos empíricos sobre el tema.

Como hemos visto, los modelos de Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua son etapas sucesivas de unos estudios complementarios entre sí. Y cada modelo tiene un papel importante en cada fase y todos los resultados de las investigaciones son los pasos que nos llevan a solucionar problemas y a desarrollar una metodología en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua española como segunda lengua o lengua extranjera. Para facilitar la comparación entre los tres métodos, exponemos un resumen de manera breve en la siguiente tabla:

	Análisis contrastivo (AC)	Análisis de errores (AE)	Interlengua (IL)
Cronología	1945- 1967	1967- 1972	1972
Precusores	C. Fries- R. Lado	S.P. Corder	Selinker
Objetivos	Comparación sistemática de L1 y L2 para predecir las áreas	Análisis sistemático de errores producidos por los estudiantes de	Análisis de la interlengua del estudiante.

	de dificultad de L2 y así llegar a soluciones metodológicas que faciliten el proceso de aprendizaje.	L2.	
Puntos fuertes	<p>Interferencia de LM: un rasgo fonético, morfológico, sintáctico o léxico de la LM, aparece en el proceso de aprendizaje de L2.</p> <p>Error (negativo): desviación de la norma de la lengua meta originado por interferencia con una estructura de la LM.</p>	<p>Error = positivo: desviación sistemática y recurrente que afecta a la lengua meta. Evidencia el proceso de aprendizaje que se está produciendo.</p> <p>Dialecto transitorio: sistema lingüístico que emplea el estudiante de L2 que presenta características de la LM, la lengua meta y otras propiamente idiosincrásicas</p>	<p>Interlengua: sistema lingüístico autónomo y variable que emplea el alumno de L2, y que media entre la L1 y la L2. Sistema con diferentes etapas marcadas por las nuevas estructuras y el vocabulario que se va adquiriendo.</p> <p>Fosilización: mantenimiento de rasgos de la gramática de LM en la estructura empleada por el estudiante.</p> <p>Estrategias de comunicación: actividades conscientes que, debido a las carencias del estudiante para comunicarse, utiliza éste para resolver estos problemas de comunicación.</p>
Crítica	- No todos los errores que se producen en el aprendizaje se deben a	- Demasiada importancia a los errores y no a los	- Escasez de estudios empíricos.

	<p>la interferencia de LM.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solo sirve para grupos homogéneos. - Sirve al profesor pero no es posible su aplicación en el aula. - Puede ayudar en el proceso de aprendizaje. - Punto de partida en la centralización de la enseñanza en el alumno y no en el profesor. 	<p>aciertos del estudiante.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Solo analiza la producción gramatical del alumno 	
--	--	--	--

Tabla 8. *La comparación entre los tres métodos por M. A. Martín del Rey (2004: 21)*

2.4.3. Estrategias del aprendizaje

El aprendiz que estudia una segunda lengua tiene como principal objetivo comunicarse con los hablantes de la lengua meta. Este hecho provoca el desarrollo de unas estrategias del aprendizaje. Es importante distinguir entre estrategias del aprendizaje y estrategias de comunicación, porque a veces se dan malentendidos.

Santos Gargallo (1993: 140-141) define este fenómeno como la tendencia del estudiante a reducir el sistema de la lengua modelo a un sistema más simple, evitando categorías que no considera necesarias (artículos, el morfema de plural, la flexión verbal, entre otros). Por eso, el alumno desarrolla unas determinadas acciones para que el aprendizaje le resulte mucho más sencillo y más rápido.

Desde el año 1972 Selinker mencionaba que las estrategias de aprendizaje son uno de los pilares fundamentales de la interlengua, ya que implica una nueva

metodología que se centra en el alumno. De esta forma, el estudio de las “estrategias de aprendizaje” nos proporcionará información muy variada dentro del proceso de aprendizaje. Por otra parte Fernández López (2004: 413) destaca algunas de las ventajas obtenidas por los investigadores con el estudio de las estrategias del aprendizaje:

- a) Conocer mejor cómo aprende el alumno para facilitar ese proceso.
- b) Potenciar las estrategias más rentables para favorecer el aprendizaje.
 - Desarrollar la responsabilidad del alumno y autonomía, el aprender a aprender, para lograr tomar conciencia de la importancia y trascendencia de todo ese trabajo y así hacer posible la libertad y el derecho de aprender.

Nos encontramos ante una nueva metodología que persigue un aprendizaje más individualizado y eficaz. Las “estrategias de aprendizaje” se centran en la adquisición-aprendizaje de la lengua meta, y se ven condicionadas por el empeño de aprender la segunda lengua. Así, pues, “el uso de reglas mnemotécnicas para adquirir vocabulario o la memorización y repetición de algunas estructuras problemáticas de la segunda lengua se consideran de las estrategias del aprendizaje” (Pinilla Gómez, 2002: 167). En síntesis, son mecanismos utilizados por el aprendiz con la finalidad de resolver los posibles problemas comunicativos; además, estas estrategias se consideran necesarias durante el aprendizaje de la lengua meta porque el estudiante formulará hipótesis, las comprobará a lo largo del aprendizaje, y posteriormente se confirmarán o se alterarán en función de las características de la lengua meta.

Se puede resumir que las estrategias de aprendizaje no sólo son fundamentales en el proceso de aprendizaje de una nueva lengua, sino que también ayudan a dicho proceso y, por tanto, forman parte del mismo. A veces de forma consciente y otras menos consciente, el alumno se apoya en las estrategias del aprendizaje.

2.4.4. Estrategias de la comunicación

En 1972, Selinker fue quien propuso las estrategias de la comunicación. De todos modos, Varadi, en 1973, fue el primero en hacer una investigación sistemática. Este término nos ayuda a entender los recursos utilizados por el estudiante de una segunda lengua, y que mejoran el proceso de comunicación en las interacciones entre el aprendiz y los nativos de la lengua meta. Santos Gargallo (1993), siguiendo a Varadi, define las estrategias de la comunicación como un proceso cuyo objetivo principal es capacitar a los alumnos para poder comunicarse de la manera más libre posible en la lengua meta. Las estrategias de la comunicación son proyectos conscientes para solucionar los problemas de los estudiantes a la hora de comunicarse en la lengua meta y, así, alcanzar sus objetivos comunicativos.

Al hablar de los tipos de estrategias de la comunicación, Faerch y Kasper (1983: 89 y ss.) muestran los problemas de los estudiantes en la comunicación, sus actitudes, y determinan el tipo de estrategias de la comunicación que emplean. Distinguen entre:

a) *Estrategias de reducción*. Que se dividen en:

a.1) Reducción formal, mediante la cual el estudiante utiliza un sistema lingüístico reducido sin usar aquellas estructuras y vocabulario de la lengua meta que no están suficientemente automatizados; así evitará los errores. El objetivo principal del alumno es el de realizar un discurso fluido y correcto.

a.2) Reducción funcional, consistente en cambiar el objetivo comunicativo; por ejemplo, el alumno evita un tema determinado porque sabe que va a necesitar una serie de estructuras de la lengua meta que le suponen un problema. Incluso, puede cortar el mensaje y, por tanto, la comunicación. En algunos casos llegan a realizarse sustituciones semánticas.

b) *Estrategias de logro de éxito*. Son las siguientes:

b.1) Estrategias de compensación: se dan en el momento de la

comunicación con el objetivo de suplir las deficiencias del conocimiento lingüístico. Por ejemplo, puede producirse un cambio de código, o una transferencia lingüística, e incluso el estudiante recurre a estrategias basadas en la interlengua, o de cooperación, fomentando la interacción en el proceso de comunicación.

b.2) Estrategias de recuperación: son aquellas estrategias a las que recurre el alumno cuando intenta rescatar, básicamente, el léxico que está en su interlengua.

Las estrategias de comunicación tienen un efecto potencial en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, ya que el estudiante puede solucionar problemas de competencia comunicativa, antes y durante la comunicación por medio de aquellas estrategias.

2.5. Transferencia del tailandés al español

Los lingüistas, en los estudios e investigaciones realizados sobre el proceso de la adquisición de una segunda lengua, coinciden en que uno de los puntos más importantes es la lengua materna. Es posible, que el marco cognitivo sea el más adecuado para el estudio y el análisis de la transferencia lingüística.

2.5.1. El concepto de transferencia

El concepto de “transferencia” nace de las primeras hipótesis de la teoría conductista. Esto quiere decir que la lengua materna es el pilar fundamental en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua. Es decir, la lengua materna es el conjunto de estructuras gramaticales y de hábitos ya creados que ayudan en el proceso de aprendizaje. Este requiere de un paso más, en las destrezas para la obtención de una segunda lengua y sus idiosincrasias. Es decir, esta teoría plantea una reflexión: la de llegar a conocer y controlar cómo esas destrezas que adquiere el individuo ayudan o perjudican en la adquisición de su segunda lengua.

Santos Gargallo (1993: 140) considera la “transferencia” como un

“fenómeno que suscribe todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que tienen lugar en la interlengua como resultado de la influencia de la lengua nativa”.

Se entiende por “transferencia” la idea de un determinado proceso lingüístico que utiliza el conocimiento de la lengua materna para el aprendizaje de la segunda lengua; y que se sirve del concepto de gramática de la lengua materna para entender los nuevos conceptos de la segunda lengua.

J. Martínez Agudo (2004: 41) explica que la “transferencia” es un fenómeno lingüístico que consiste simplemente en el empleo estratégico de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua nativa para suplir las deficiencias o limitaciones de conocimiento de la lengua objeto de estudio.

La “transferencia” puede verse desde dos puntos de vista diferentes: el primero como un proceso de aprendizaje y el segundo como un proceso de producción de la lengua meta. En definitiva, esto provoca en el estudiante de una segunda lengua un traspaso del conocimiento lingüístico de la lengua materna al de la lengua meta, durante el proceso en el que adquiere y aprende esa segunda lengua. Y afecta tanto a la producción como también a la recepción de dicha lengua.

2.5.2. La transferencia lingüística

La transferencia lingüística representa el proceso lingüístico consistente en interpretar la nueva gramática en términos de la lengua nativa o bien utilizar el conocimiento de la lengua nativa al aprender una segunda lengua (Ellis, 1985).

La transferencia supone un fenómeno lingüístico que consiste simplemente en el empleo estratégico de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua nativa para suplir las deficiencias o limitaciones de conocimiento de la lengua objeto de estudio. Existe una transferencia de conocimientos, normalmente desde la lengua nativa hacia la segunda lengua. Durante el proceso del nuevo conocimiento lingüístico, los estudiantes pueden mezclar o incluso alternar ambos códigos lingüísticos.

Hay numerosas clasificaciones en torno al proceso de la transferencia lingüística que definen su identidad. Odin (1989) propone su propia clasificación

y distingue dos tipos de transferencia: una es la transferencia positiva y otra es la transferencia negativa. *La positiva* es la existencia de similitudes interlingüísticas entre la lengua nativa y la segunda lengua, que puede generar transferencia de conocimientos; y a su vez puede facilitar la adquisición de la gramática de la segunda lengua.

Entendemos que en el caso de la transferencia positiva se usan los conocimientos de la lengua materna para interferir a través del proceso de aprendizaje, facilitando así el estudio de la segunda lengua. En caso contrario la transferencia negativa ocurre cuando el alumno introduce una palabra o estructura de su lengua materna que confluente en error.

2.5.3. Transferencia de la lengua materna (tailandés) a la segunda lengua (español) y el apoyo de otra lengua (inglés)

Es cierto que el conocimiento de la lengua materna es un elemento cognitivo que se interpone en la nueva adquisición lingüística: si la lengua que se aprende se diferencia mucho de la lengua nativa, la lengua extranjera va a requerir más tiempo para su aprendizaje. Por tanto, podemos resumir que las diferencias de los rasgos gramaticales de la lengua nativa y los de la lengua extranjera producen dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Además, la lengua materna lleva a cabo la orientación y el control del desarrollo del nuevo proceso de aprendizaje lingüístico. Es una especie de guía que le sirve al estudiante. No obstante, hay otros autores para quienes la lengua materna no interfiere en el uso de la segunda lengua. Los errores de los alumnos se deben a deficiencias en la adquisición de la segunda lengua.

En el caso del tailandés y el español se dan ambas posiciones: el de la transferencia positiva y el de la transferencia negativa. La primera es menos frecuente que la negativa.

La transferencia positiva del tailandés al español es, por ejemplo, que ambas lenguas comparten el mismo orden oracional “sujeto+verbo+objeto”. Y esto ayuda, efectivamente a nuestros estudiantes al transferir el orden oracional de su lengua materna al español.

La transferencia negativa está en que se dan muchas diferencias entre

ambas lenguas. La estructura gramatical del tailandés no incluye, por ejemplo, flexión verbal, al carecer de conjugación personal, de alternancia activa-pasiva, o de morfemas para la expresión de número. Es una situación muy distinta de la que presenta el español, caracterizado por ser una lengua eminentemente flexiva.

El proceso de la transferencia, por tanto resulta muy complicado para nuestros estudiantes tailandeses. Los cuales se apoyan en el inglés, la principal lengua extranjera aprendida en Tailandia, en el proceso de transferencia hacia el español. Ambas lenguas pertenecen, en efecto, al grupo europeo con notables semejanzas.

**III. LA ENSEÑANZA DE LOS VERBOS QUE RIGEN
PREPOSICIÓN EN EL AULA E/LE**

III. LA ENSEÑANZA DE LOS VERBOS QUE RIGEN PREPOSICIÓN EN EL AULA E/LE

Uno de los temas que causa mayores problemas a la hora de explicar el español como lengua extranjera es el de las preposiciones. Por otra parte, desde un punto de vista teórico, son muchos los gramáticos que se han interesado por ellas.

Como ya han señalado muchos autores, varios son los problemas que suscita el estudio gramatical de las preposiciones y algunos de ellos todavía no han sido resueltos satisfactoriamente por los estudios gramaticales, o al menos no hay acuerdo entre los diferentes estudiosos dedicados al tema¹⁷.

El primer problema que se les plantea cuando estudian las preposiciones es el de su definición. ¿Qué es una preposición? Varias son las respuestas que se pueden dar a esta pregunta. En general, casi todas las definiciones siguen la teoría de que la preposición, al igual que el verbo y que muchos adverbios, se caracterizan por relacionar otros elementos, es un relacionante¹⁸.

3.1. Introducción a la lengua tailandesa

El tailandés (ภาษาไทย *Phasa Thai*) es el idioma nacional y oficial de Tailandia, hablado por sesenta y cinco millones de habitantes aproximadamente. Es una de las lenguas que pertenecen al grupo 'Tai' de la familia 'Tai-Kadai', que tiene su origen en un área donde hoy está la frontera entre Vietnam y China. Las lenguas de esta familia se hablan en el sur de China y en algunos países en el sureste de Asia como el norte de Vietnam, Laos y el este de Myanmar. Hasta ahora, los lingüistas no han encontrado, evidentemente, un enlace exacto de las lenguas de esta familia con otras lenguas.

La escritura tailandesa fue iniciada en 1283 por el tercer rey Ramkhamhaeng del periodo de Sukhothai, basándose en los conceptos del pali, el

¹⁷ Una descripción detallada de tal tipo de problemas puede verse en el artículo de DE BRUNYNE J. (1999).

¹⁸ Además de las precisiones señaladas por DE BRUNYNE J. (1999), seguiremos para la definición de esta categoría lo indicado por la RAE (2009).

Sánscrito y el indio, probablemente por la influencia religiosa. Se encuentran, por tanto, en nombres de tailandeses y en muchas palabras, prestados de dichos idiomas a la lengua tailandesa. Hoy en día, las letras que utilizamos han ido cambiando un poco desde su origen.

Partiendo de la lengua oficial o *Central Thai*, que se entiende en todas las regiones, hay tres dialectos que se corresponden a tres regiones de Tailandia; el norte, el sur y el noreste (parecido al idioma que se habla en Laos). Éstos no poseen su propia escritura, sino son lenguas habladas. Además, en la lengua oficial, se utilizan palabras concretas dependiendo de las clases sociales. Por ejemplo, cuando hablamos de la familia real, los monjes o algo relacionado con la religión, se usan ciertas palabras para expresar su respeto a los de clases más altas.

A continuación vamos a presentar las características del tailandés:

1. Hay 44 consonantes en el alfabeto tailandés (ก, ข, ฉ, ช, ซ, ...) que producen 21 sonidos de consonantes iniciales que se ponen al principio de una sílaba y 6 sonidos de consonantes finales que se ponen al final de una sílaba.
2. Existen 21 formas de vocales tailandesas, que producen totalmente 32 sonidos vocálicos. Cada vocal se coloca en distintas posiciones; arriba, abajo, a la derecha, a la izquierda del consonante como por ejemplo; (◌◌), (◌◌◌), (◌◌◌), (◌◌◌), etcétera. (el símbolo (-) indica la posición de un consonante inicial). Algunos símbolos vocálicos se ponen mezclados consigo y con los símbolos consonánticos representando un sonido. Por ejemplo, “◌◌◌” que contiene dos símbolos; primero ◌ que es un símbolo vocálico y el ◌ que es un consonante que se utiliza también como una vocal.
3. El tailandés es un idioma tonal. Hay cinco tonos fonéticos en tailandés: medio (sin símbolo), bajo (◌◌), descendente (◌◌), alto (◌◌) y ascendente (◌◌). Cada palabra tiene su tono, es decir, según el tono puede cambiar de significado. Por ejemplo, la palabra ‘ข่าว’ /khà:o/ significa ‘la noticia’ pero ‘ข้าว’ /khâ:o/, significa arroz.
4. El orden oracional es Sujeto+Verbo+Objeto (SVO). Aunque frecuentemente se omite el sujeto: por ejemplo, cuando se habla en un registro informal o cuando se reconoce por el contexto.

5. Los sustantivos no tienen flexión de género o número. Por tanto, no existe la forma plural de los sustantivos. Para marcarlo hay otros procedimientos: por ejemplo, a veces se repite el sustantivo: ลูก [luk] es un sustantivo cuyo significado es un hijo, y ลูกๆ¹⁹ [luk luk] se refiere a (los) hijos. No se utilizan los artículos.
6. Algunas veces se omiten los pronombres personales que funcionan como sujeto, sustituidos por los nombres propios de personas. No hay diferencia entre los pronombres personales tónicos y átonos (sujeto, atributo, objeto, término de preposición, etcétera.)
7. No existen los pronombres posesivos en tailandés. En lugar de estos se utiliza la partícula ของ [khong], que funciona como la preposición ‘de’ en español. Esta se antepone a los nombres propios o los pronombres personales para indicar la posesión. Por ejemplo, ‘mis pantalones’ en tailandés se dice กางเกงของฉัน [kang keng khong chan], literalmente traducido ‘pantalones de yo’.
8. No dispone de la conjugación de los tiempos verbales. Los verbos tienen formas fijas sin flexión de tiempo, persona, voz, número, etcétera. Sin embargo, se utilizan las palabras que funcionan como marcador de tiempo o verbos modales que pueden aparecer antes o después del verbo.
9. No hay ninguna diferencia morfológica entre los adverbios y los adjetivos.
10. El comparativo se expresa con la partícula เท่า [kwa] que significa igual que ‘más’ en español y suele posponerse al adjetivo. Para formar el superlativo se añade ที่สุด [tee sut] en la misma posición que el comparativo.

¹⁹ El símbolo [๓] indica una duplicación de la palabra que está delante. Puede servir para pluralizar el sustantivo por ejemplo, เด็กๆ [dek dek] = (los) niños. Si está puesto detrás de un adjetivo o adverbio, significa ‘muy o mucho’ como la siguiente frase, เธอสวยมากๆ [ther suya mak mak] = ella es muy muy guapa.

11. Al final de cada oración, se utilizan ciertas palabras con el objetivo de indicar un registro formal o de cortesía en el habla. Generalmente, la palabra usada por los hombres para indicar respeto es ครับ [khrab], y la que usan las mujeres es ครับ [kha].

3.2. La cuestión: ¿Qué problemas tiene la enseñanza de los verbos preposicionales en el aula E/LE?

El uso de las preposiciones por parte de quienes aprenden español²⁰ los estudiantes tailandeses es un problema muy complejo, desde el nivel básico hasta el superior. Sin embargo, es un asunto al que los profesores tailandeses no conceden demasiada importancia en el aula E/LE. Eso hace que quienes aprenden español en mi país presenten graves carencias en el empleo de las preposiciones, tanto en la escritura como en el habla. El problema se agrava por el hecho de que las lenguas asiáticas, también el tailandés, cuentan con un número escaso de preposiciones. Bastantes menos que el español: esto provoca muchos obstáculos a los tailandeses en el aprendizaje de esta lengua, porque se confunden frecuentemente al transferir la gramática de su lengua materna a la lengua española.

Respecto de la enseñanza de las preposiciones en el aula E/LE de la Universidad de Khon Kaen, de Tailandia, hay que decir que se enseña, en general, el uso de las preposiciones. Fundamentalmente de las preposiciones *a*, *en*, *de*, *por* y *para*, en la clase de Español básico I correspondiente al nivel A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para la lengua: aprendizaje, enseñanza, evolución (MCER). Las explicaciones presentadas en el aula son sencillas, con valores limitados, con el fin de facilitar la comprensión de los alumnos. De ahí que en la clase de Español I se aprendan solamente las formas de las preposiciones con alguna explicación adecuada a su nivel. Pero resulta sorprendente que, en los niveles más altos de la enseñanza de español se prescindiera de los usos más complejos de las preposiciones.

²⁰ Las dificultades que plantea el uso de las preposiciones a estudiantes extranjeros está bien explicado en el trabajo de Campillos Llanos.

Y así, la enseñanza de las preposiciones queda muy recortada en los contenidos generales desde el nivel básico (A1) hasta el avanzado (C1 - C2). Podemos decir que la preposición es una de las categorías gramaticales más complicadas en la enseñanza E/LE, puesto que la mayoría de los alumnos de español como lengua extranjera no llegan a entender bien los usos de las preposiciones. En comparación con el inventario del Plan Curricular del Instituto Cervantes, el conocimiento gramatical que reciben los alumnos tailandeses en el aula no es suficiente para ser capaces de aplicarlo.

3.3. Definición de preposición²¹

La preposición es un instrumento que sirve para relacionar dos elementos dentro de una oración. La Nueva gramática de la lengua española (2009: 557) define las preposiciones como “Palabras invariables y casi siempre átonas que se caracterizan por introducir un complemento, que en la tradición gramatical hispánica se denomina TÉRMINO”.

Entendemos que la preposición es una partícula²², dentro de la oración que por sí sola carece de sentido, cuya función es relacionar dos elementos de la oración. En este trabajo, nos centramos solamente en aquellos casos donde uno de los elementos es el verbo que precede a la preposición, y el otro el término de la preposición.

²¹ También Cifuentes Honrubia (1996: 43) define las preposiciones como entidades relacionales que ponen de manifiesto la manera según la cual el individuo, considerado como conceptualizador o constructor, expresa una escena especial con respecto a otra. Establecen un vínculo entre dos elementos en función del espacio donde se encuentra el hablante. Dicho de otro modo, la preposición pone de relieve una relación cognitiva entre el hablante y su entorno.

²² El estudio de Cano Aguilar (1999: 1822-1836) demuestra las posibles alternancias preposiciones que se dan en algunos complementos de régimen, lo que implica que dichas preposiciones han conservado una parte, o la totalidad, de su significado y traslada, muchas veces, ese valor semántico a la relación verbo-complemento.

3.4. Tipos de preposiciones²³

Los usos de las preposiciones²⁴ que vamos a considerar son: *a, ante, bajo, con, contra, de, desde, durante, en, entre, hacia, hasta, para, por, según, sin, sobre, tras, cabe, so, vía y versus*.²⁵ Las distinguimos como sigue:

- La preposición **A**²⁶: se utiliza para introducir complementos que expresan dirección o término: *Voy a Segovia; Esta carretera lleva a Toledo*. Para indicar localización: *Ponerse a la sombra; Esperar a la entrada*. Indica también distancia o longitud exacta con respecto a un punto de referencia determinado: *Está a 15 kilómetros de aquí*.

- La preposición **ANTE**: puede utilizarse con el significado de *teniendo en cuenta, relacionando con, respecto a*: *No sé qué hacer ante esta situación*. Para situar a una persona o una cosa delante o en presencia de otra persona u otra cosa, normalmente se sustituye por *delante de, en presencia de o frente a* (DE BRUYNE, 1999: 661): *Los estudiantes se manifestaron ante la universidad*.

²³ Como resultado, el significado de una preposición no depende solamente del sintagma nominal que le sigue, sino también de la palabra que le precede, es decir, del elemento regente, entre las cuales la preposición establece una relación (Trujillo, 1971: 4).

²⁴ Las preposiciones *cabe, so* se excluyen del inventario por ser formas arcaicas (Bosque & Demonte, 1999: § 10.14; Alcina Franch & Blecua, 2001: 830). Algunas preposiciones como *durante, mediante* son consideradas como imperfectas (Bosque & Demonte, 1999: § 9.2.5.2) y como unidades convertidas en preposiciones (Alarcos Llorach, 1994: § 282; Gómez Torrego, 1998: 220) por poseer los rasgos de dicha clase; y otras como *pro, vía, versus* lo son dudosamente por ser cultismos, o por tener un comportamiento peculiar como *según* (Bosque & Demonte, 1999: § 10.18.1).

²⁵ Según firma Moreno García (1995: 271) el uso de una determinada preposición sirve para aportar una idea nueva al contexto. La autora expone en su artículo la posibilidad de alternar varias preposiciones con la noción de precio en función de la formación que el hablante quiere transmitir.

²⁶ En la misma línea del estudio de Moreno García, también, Cuervo (1994: s.v. a) habla de un sentido distributivo de esta preposición, refiriendo al precio individual de una cosa.

- La preposición **BAJO**: sitúa una cosa o una persona debajo de otra. Con este sentido, normalmente se sustituye por *debajo de*: *Mi abuela guarda el dinero **bajo** el colchón; El gato está **bajo** la mesa del salón; Alfonso escondió la carta **bajo** los libros.*

- La preposición **CON**: indica compañía, instrumento y contenido de algo o los ingredientes: *Antonio vive con su familia; Abro la lata de atún **con** abrelatas; En España se cocina mucho **con** aceite de oliva.* La preposición *con + infinitivo* también puede expresar condición: ***Con** hacer los deberes, aprobarais el examen final; **Con** venir a clase, aprobarás la asignatura.*

- La preposición **CONTRA**: expresa oposición o contrariedad: *Los manifestantes gritaron **contra** el paro y la corrupción. El país está **contra** las dictaduras militares.*

- La preposición **DE**: indica el origen o punto de partida en el espacio o en el tiempo, la nacionalidad y la distancia: *Salgo **de** casa a las cinco; Venimos **de** supermercado; La Extranjería abre **de** lunes a viernes, **de** ocho y media de la mañana a siete de la tarde; Somos **de** Tailandia.* Esta preposición también señala relación de propiedad, materia o contenido, instrumento, etc.: *El anillo es **de** mi madre; Este bolso está hecho **de** piel de cocodrilo; Es la taza **de** madera.*

- La preposición **DESDE**: expresa origen en el tiempo o el lugar de procedencia: *Nos conocemos **desde** hace mucho tiempo; Las tiendas abren **desde** las diez de la mañana; Vinieron **desde** Francia.*

- La preposición **DURANTE**: expresa duración y va seguido de una cantidad de tiempo: *Estuvo lloviendo **durante** cinco días; Mi hermano y yo estudiamos inglés **durante** doce años.*

- La preposición **EN**: es la segunda preposición más usada del español, después de *de* y antes de *a*, y la que expresa de modo más claro el concepto

de ubicación: *Estamos **en** Madrid; La fiesta es **en** mi casa.* Además de ubicación, puede introducir el término de un movimiento: *Entró **en** el salón.* Expresa el período de tiempo (meses, años, estaciones o temporales) en el que se sitúa una acción: *Se licenció en Filología **en** 2011.* Se usa esta preposición también para indicar medio de transporte, especialmente con verbos como *ir* y *venir*: *Voy **en** autobús a la universidad; Mis padres vienen **en** coche.* Se usa con verbos que contienen la noción de cantidad o grado como *abundar, aumentar, superar, disminuir, ahorrar, etc.*: *Los naranjos abundan **en** Valencia; El número de parados aumentó **en** cinco mil personas; Lo supera **en** experiencia profesional.* Con los verbos que indican cálculo o estimación como *calcular, estimarse, evaluar, tasar, etc.*: *Estimo tus esfuerzos **en** lo que valen; El banco tasó sus joyas **en** menos de diez mil euros.* Seguida de infinitivo se emplea en predicados que expresan el tiempo empleado en hacer algo: *Ha empleado toda la tarde **en** pintar la habitación.* Puede introducir un gerundio denota anterioridad inmediata: ***En** acabando de comer, salimos contigo.*

- La preposición **ENTRE**: se usa para situar en el espacio un elemento en medio de dos o más personas o cosas: *Irene siempre se sienta **entre** Elena y Marisol.* Se usa para comparar dos o más personas o cosas: *Hay grandes diferencias **entre** Picasso y Velázquez.* También indica la inclusión o pertenencia a un grupo de personas o cosas: *Pablo Alborán está **entre** los cantantes más famosos españoles.* Por último, indica el principio y el fin (exacto o aproximado) de un hecho: *La clase de literatura será **entre** las nueve y las diez de la mañana.*

- La preposición **HACIA**: indica la dirección del movimiento, en dirección *a*. No necesariamente el destino: *Voy **hacia** el norte de España, podemos quedar algún día.*²⁷ Se usa para indicar tiempo y espacio aproximados: *En*

²⁷ La conceptualización del cambio de localización puede abarcar solamente la dirección y la orientación del movimiento sin necesidad de llegar al límite ni fijarlo como propósito final, está señalado por Trujillo (1971: 267).

Andalucía el invierno empieza **hacia** el 15 de noviembre. Y expresa orientación y tendencia: *Esta situación nos lleva **hacia** el desastre.*

- La preposición **HASTA**²⁸: expresa en el límite de tiempo, de la cantidad y del espacio: *No volveré a Tailandia **hasta** el año que viene; Guárdame **hasta** dos kilos de manzanas; Ayer fui corriendo **hasta** Atocha.* En combinación con *desde* expresa límite en el espacio y en el tiempo: *Desde 2007 **hasta** 2011 estudié en Estados Unidos.*
- La preposición **PARA**: expresa la finalidad, la meta, el objetivo, el destinatario: *Miguel es la persona ideal **para** compartir piso.* Designa el destinatario de algo: *El regalo es **para** ti.* Expresa dirección con el verbo *ir*: *Mi sobrino va **para** médico.* Puede expresar también duración o un límite temporal futuro: *Se lo he prestado **para** una semana; Me lo hará **para** fin de mes.*²⁹
- La preposición **POR**: introduce complementos de lugar que indican el curso de un movimiento: *Viene **por** la izquierda.* Además, puede expresar ubicación aproximada: *Viven **por** el norte de España.* Introduce el complemento agente en las oraciones perifrásticas pasivas: *Este diseño fue hecho **por** Antoni Gaudí.* Procede al complemento que designa los medios o los procedimientos: *Lo he conseguido **por** mi madre.* Introduce una acción que aún no ha realizado: *Tengo todavía los deberes **por** hacer.*

²⁸ Si las construcciones de desplazamiento con “a” conceptualizan el destino o el punto final del movimiento, también éstas lo hacen de la misma manera, con la diferencia de que conciben el destino como un límite absoluto, es decir, el movimiento no puede superar ese límite (Trujillo, 1971)

²⁹ Además Trujillo (1971: 267) expresa que las construcciones con “para” hacen hincapié tanto en la dirección-orientación como en el propósito final del movimiento. La existencia del propósito final implica una intención del participante que se desplaza de llegar a su destino.

- La preposición **SEGÚN**³⁰: expresa conformidad entre cierta cosa o lo expresado por el grupo nominal que introduce: *Según la ley eres libre.*
- La preposición **SIN**: expresa falta o carencia de algo o alguien: *El café sin azúcar está muy fuerte.* Es frecuente ante un infinitivo para indicar que algo está pendiente de realización: *Puedo estar una semana sin salir de casa.*
- La preposición **SOBRE**: sitúa en el espacio una cosa o una persona en una posición superior a otra: *Los libros están sobre el escritorio.* Indica tiempo aproximado: *Tengo que ir a Alemania sobre el 12 de octubre.* Expresa el destino o la dirección de un movimiento brusco o agresivo con verbos como *echarse, abalanzarse, lanzar, marchar y caer*: *Las fans se abalanzaron sobre el cantante.*
- La preposición **TRAS**: expresa posterioridad en el tiempo y espacio: *Tras jugar el partido hubo un entrenamiento sorpresa.* Aporta a los verbos *ir, correr* y otros semejante el sentido de ‘perseguir’: *El león va tras el ciervo.*
- La preposición **CABE**: hoy se usa raramente, y solo en lenguaje literario o en ámbitos rurales. Significa ‘cerca de, junto a’: *Se sentó cabe la mesa.*
- La preposición **SO**: significa ‘bajo’ o ‘debajo de’. Actualmente se usa solo con los sustantivos *pena, pretexto, capa y color*: *Tuvo que delatarme so pena de ser detenido.*
- La preposición **VÍA**: designa el lugar por el que se pasa o en el que se hace escala en un desplazamiento: *Fue de Madrid a París vía Barcelona.* Hoy

³⁰ Conocemos algunos de los reparos a considerar esta preposición, y también mediante, no obstante, como una auténtica preposición. Así, por ejemplo María Victoria Pavón Lucero (1999: 587), que las llama “preposiciones imperfectas”. La preposición *según* tiene como rasgo idiosincrásico, entre otros, ser tónica frente al resto de las preposiciones.

día cunden las construcciones “Por vía + adjetivo”: *Envié el paquete por vía aérea.*

- La preposición **VERSUS**: de origen latino con el significado de “hacia”, se usa hoy en español con el significado, proveniente del inglés “contra”: *Real Madrid versus Barcelona.*

En este trabajo no expondremos todos los usos de las preposiciones que acabamos de escribir. Solo aludiremos, como hemos dicho, a aquellos usos de las preposiciones que son régimen de verbo, por ejemplo: *a, de, con, en, desde, hasta, por, para, etcétera.* A. Cano Ginés y A. Flores (1998:521), señalan que las preposiciones que son régimen de un verbo tiene como finalidad “señalar wla función del elemento lingüístico al que anteceden”, y que, por lo tanto “ninguna de estas preposiciones...tiene otro significado que no sea el puramente gramatical”. La RAE (2009:§36.1.1c), por su parte, no llega a tanto y dice que la preposición regida por el verbo y el verbo que la selecciona “manifiestan a veces significados muy próximos”. Por ejemplo, resulta natural que el verbo *sacar* seleccione la preposición *de*, que denota 'lugar de origen', o que los verbos que indican dirección (*dirigirse*), seleccionen la preposición *a*.

A diferencia del español, en tailandés las preposiciones proceden, por lo general, de verbos que se han gramaticalizado de modo que, en ocasiones, la frontera entre ambos es difusa. Estas preposiciones procedentes de un verbo reciben el nombre de “coverbos”, lo cual significa que realizan simultáneamente la función de verbo y de preposición. Así, es necesario analizar el contexto en que se producen para determinar su función. En general actúan como verbos cuando en la frase no existe otro verbo al que puedan afectar.

Las preposiciones tailandesas se colocan delante los verbos, sustantivos, pronombres o frases para formar sintagmas preposicionales que expresan, entre otras cosas, dirección, objeto, tiempo, lugar, compañía, instrumento, manera, motivo y causa de la acción. Pero la función principal de las preposiciones es la de ser modificador verbal, es decir, se antepuesto al verbo.

Para conocer bien el sistema preposicional tailandés, a continuación

exponemos las preposiciones tailandesas y sus usos más importantes según la clasificación:

- **ตั้งแต่** [*tangtae*]: expresa el punto de partida.

TH: ตั้งแต่ อดีต จนถึง ปัจจุบัน

tangtae a-deet chonteung padchuban

(desde pasado hasta hoy)

ES: **Desde** pasado hasta hoy.

ING: **From** the past to today.

- **กระทั่ง** [*krathang*]: expresa el límite de tiempo y de la cantidad.

TH: ฉัน ต้อง อยู่ ที่นี่ **กระทั่ง** พ่อแม่ จะ มาถึง

chan tong yoo ti ni krathang pho mae ja ma teung

(Yo tener que estar aquí hasta mis padres llegar)

ES: Tengo que estar aquí **hasta** que lleguen mis padres.

ING: I have to be here **until** my parents arrive.

- **ที่** [*thi*]: expresa el lugar que se realiza la acción.

TH: นักเรียน มี ประชุม **ที่** หอประชุม

nak-rian mi prachum thi horprachum

(Estudiantes tener reunión en salón de actos)

ES: Los alumnos tienen una reunión **en** el salón de actos.

ING: The students have a meeting **in** the Assembly Hall.

- **เมื่อ** [*mua*]: expresa el tiempo y el lugar en que ocurre la acción.

TH: อันโตนิโอ มาชาโด เสียชีวิต **เมื่อ** ปี 1939

Antonio Machado sia cheewit mua pi 1939

(Antonio Machado morir en año 1939)

ES: Antonio Machado se murió **en** 1939.

ING: Antonio Machado died **in** 1939.

- ตาม [*tam*]: expresa la conformidad entre cierta acción y lo expresado por el nombre al que afecta la preposición.

TH: ตาม ข้อมูล การเก็บเกี่ยวข้าว ใน ปีนี้ เพิ่มขึ้นเป็น ห้าสิบล้านตัน

tam kormun kan kebkiaw khao nai pi ni pherm kheun pen hasib lan ton

(Según información cosecha arroz en este año alcanzar ser cincuenta millones toneladas)

ES: **Según** la información, la cosecha de arroz de este año alcanza los cincuenta millones de toneladas.

ING: **According to** the information, the rice harvest of this year reaches fifty millions tons.

- เพื่อ [*pheu*]: expresa la causa de la acción.

TH: พวกเขา ทำงาน หนัก **เพื่อ** ให้ได้ เงิน

phuak-rao-tham-ngan nak pheu hai dai ngein

(Nosotros trabajar mucho para ganar dinero)

ES: Trabajamos mucho **para** ganar dinero.

ING: We work hard **to** make money.

- สำหรับ [*samrab*]: denota la finalidad.

TH: เขา เก็บ อาหาร ไว้ **สำหรับ** รับประทาน

Khao keb a-han wai sarab rab prathan

(Él guardar comida para comer)

ES: Él guarda la comida **para** comer.

ING: He keeps the food **to** eat.

- **แก่** [*kae*]: denota el objetivo.

TH: ผู้จัดการ มอบ ช่อดอกไม้ ให้ **แก่** พนักงานดีเด่น

Phoo-jad-kan-mob-cho-dok-mai-hai-kae-pha-nak-ngan-dee-den

(Gerente entregar ramo flor a empleo mejor)

ES: El gerente entrega un ramo de flores **a**l mejor empleado.

ING: The manager hand over a bouquet **to** the best employee.

- **แต่** [*dae*]: denota el objeto indirecto de la acción.

TH: ฉัน ถวาย อาหาร **แต่** พระภิกษุสงฆ์

Chan thawai a-han dae phra phiksusong

(Yo ofrendar comida a monjes)

ES: Le ofrendo la comida **a** los monjes.

ING: I offer the food **to** the monks.

- **ด้วย** [*duay*]: sirve para señalar el agente en la oración pasiva.

TH: เขา ถูก ปลุกให้ตื่น **ด้วย** เสียง โทรศัพท์

Khao thook pluk hai teun duay siang thorasap

(Él despertar por sonido de teléfono)

ES: Él fue despertado **por** el sonido del teléfono.

ING: He was awakened **by** the phone ringing.

- **ของ** [*khong*]: denota la posesión.

TH: บ้านหลังนี้ เป็น **ของ** แม่ของฉัน

Ban hlangni pen khong mae khong chan

(Esta casa ser de mi madre)

ES: Esta casa es **de** mi madre.

ING: This is mom's house.

- แห่ง [*hang*]: denota la pertenencia.

TH: รัชกาลที่ 4 ทรงเป็น ผู้ก่อตั้ง ธนาคาร แห่ง ประเทศไทย

Rachkal thi 4 song pen phu kortang thanakharn haeng prathetthai.

(Rey IV ser fundador Banco de Tailandia)

ES: El Rey IV fue fundador del Banco **de** Tailandia.

ING: The IV King of Thailand founded the Bank **of** Thailand.

- กว่า [*kwa*]: introduce el objeto de la comparación.

TH: เขา พูด ภาษาสเปน ดี กว่า ฉัน

Khao phood phasa sapen di kwa chan

(Él hablar español mejor que yo)

ES: Él habla español mejor **que** yo.

ING: He speaks Spanish better **than** I.

- กับ [*kab*]: indica compañía o instrumento.

TH: นิส้า ไป ดูหนัง กับ เพื่อน

Nisa pai doo nhang kab puan

(Nisa ir ver cine con amiga)

ES: Nisa va al cine **con** su amiga.

ING: Nisa goes to the cinema **with** her friend.

- ใน [*ni*]: expresa la ubicación.

TH: เสื้อ สีเขียว อยู่ ใน ตู้เสื้อผ้า

Sua si kiaw yoo nai too sua pa.

(Camisa color verde estar en armario)

ES: La camisa verde está **en** el armario.

ING: Green shirt is **in** wardrobe.

- **เพราะ** [*pro*]: expresa el objetivo.

TH: เป็น **เพราะ** ความยากจน ฉัน จึงต้อง ทำงาน หนัก

Pen pro kwam yak jon chan jueng tong tham ngan nhak

(Ser por pobreza yo tener que trabajar duro)

ES: Es **por** la pobreza, tengo que trabajar duro.

ING: It is poverty, I have **to** work hard.

- **เกี่ยวกับ** [*kiawkab*]: expresa el objeto directo de la acción.

TH: ทุกคน มี ความเห็น แบบเดียวกัน **เกี่ยวกับ** เรื่องนี้

thuk khon mi kwam hen baeb diawkan kiawkab ruang ni

(Todos tener misma opinión sobre esta cuestión)

ES: Todos tienen la misma opinión **sobre** esta cuestión.

ING: Everyone have the same opinion **on** this issue.

IV. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAILANDIA

IV. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAILANDIA

En primer lugar, hablaremos de que el interés por el español en el mundo³¹ no para de aumentar, lo que muestra la vitalidad de una lengua que ya hablan o estudian en todo el planeta unos 548 millones de personas, según datos del Instituto Cervantes en 2014. La cifra incluye a quienes lo dominan plenamente (unos 470 millones), lo hablan con alguna limitación (más de 58 millones), o están en proceso de aprendizaje (cerca de 20 millones).

Ese aumento es bastante notorio en algunas zonas, como Estados Unidos, donde cada vez la población de origen hispano es mayor, pero también en otras, donde el crecimiento experimentado en la última década ha sido espectacular. Así sucede en Brasil, donde 30 millones de personas tienen el español como segunda lengua, después del portugués. No es ajeno a ese crecimiento el hecho de que los intercambios comerciales del gigante brasileño con sus vecinos de habla hispana y con España mantienen un buen ritmo de crecimiento. Algunas estimaciones indican que el uso del español favoreció las relaciones comerciales en un 290%, mientras que el inglés lo hace en un 240%.

No resulta, por tanto, sorprendente que en los 86 centros con los que cuenta el Instituto Cervantes en 42 países, más otras 170 unidades acreditadas en distintos puntos del mundo, continúe aumentando el número de alumnos y que otro tanto suceda en las universidades que imparten enseñanzas de español. Hay unos 120 lectorados de español en distintos centros universitarios del mundo. Como consecuencia de ello, el número de estudiantes de español está muy próximo a los 20 millones, de los cuales, casi ocho se encuentran en Estados Unidos, algo más de seis en Brasil y por encima de los dos millones en Francia.

El futuro del español es prometedor, según todos los estudios. Hoy se encuentra entre las cinco primeras lenguas del mundo en cuanto a número de hablantes, en cuanto a número de países donde es oficial y, en cuanto a su extensión geográfica. Sin embargo, mientras los idiomas que ahora se encuentran

³¹ El español sigue su ascenso imparable en el mundo «<http://www.abc.es/cultura/20140630/abc-castellano-auge-mundo-201406291958.html>» (10 de marzo de 2016).

por delante, como el chino -gracias a la enorme población de China- o el inglés -por la universalización alcanzada en los últimos siglos-, van a experimentar un descenso, por motivos demográficos, el español, junto con el hindi, van a tener un gran crecimiento.

Algunos cálculos hablan de que en 2030 un 7,5% de la población mundial hablará español, y en 2050, Estados Unidos, donde actualmente hay 52 millones de hispanoparlantes, se convertirá en el primer país de habla hispana, con cerca de 133 millones de personas hablando nuestra lengua. Además, el español es ya la tercera lengua más utilizada en las redes sociales, especialmente Facebook y Twitter (en ésta es la segunda del mundo), después del inglés y el chino.

La lengua española se ha convertido en un instrumento clave en el desarrollo de la política exterior y, sobre todo, en la difusión de la Marca España. Además, la promoción del español se ve completada con las actividades que se realizan en los centros culturales dependientes del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, que se encuentran implantados en zonas de habla hispana (hay 19 en Iberoamérica, dos en Guinea Ecuatorial y uno en Miami) y en los que se promociona la cultura española. La tarea de algunos de estos centros ha sido elogiada por medios de comunicación extranjeros como el «New York Times».

Con todo, las noticias sobre la salud del español en el mundo no son siempre buenas. Según el reciente trabajo patrocinado por la Fundación Telefónica, titulado *El valor económico del español (2017)*, que es un conjunto de 16 estudios publicados desde 2007 hasta 2017, hay un dato todavía preocupante: mientras que del inglés, que cuenta con cien millones de hablantes menos que el español, se han llevado acabo, en este periodo de tiempo, 1.264.943 traducciones, en español solo habido 54.535. Y del alemán, que cuenta con ochenta y nueve millones de hablantes, se han traducido 208.060 trabajos. No hay cifras del francés ni del italiano, pero seguro que son más altas que las del español. Esto es señal de que el español está lejos de ser una lengua importante en la ciencia, en la técnica, en la cultura en general.

Con todo esto que hemos mencionado, queremos afirmar que actualmente es imprescindible aprender español en Tailandia, a causa de la tendencia positiva del crecimiento de los sectores económicos. Ya que será una buena oportunidad

para progresar la relación entre los dos países tanto en el ámbito económico como educativo.

4.1. NECESIDADES DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS EN TAILANDIA

Los tailandeses en esta era de la globalización³², sin duda, tienen que comunicarse más con los extranjeros que en el pasado. No solo en los negocios y las inversiones, sino que también en la educación, el turismo y la vida cotidiana. Así, el aprendizaje de lenguas extranjeras nos ha sensibilizado para aumentar el aprendizaje de otras lenguas como el inglés, el chino, el coreano, el japonés y ahora el español. Sin embargo, Tailandia no es el único país que tiene esa sensibilidad para el aprendizaje de lenguas extranjeras; es un fenómeno general en todo el planeta. La causa fundamental de que muchos países aprendan muchas lenguas extranjeras es de orden económico y comercial. Y tiene que ver también con la educación e incluso con la seguridad internacional. Hasta uno de los países más potentes del mundo, como Estados Unidos, que es una referencia mundial, ha sentido la necesidad de promover el estudio de lenguas extranjeras.

Debido a lo que hemos mencionado anteriormente, en los últimos años, se puede decir que Tailandia es uno de los países asiáticos que más se ha desarrollado económicamente en el ámbito internacional, especialmente, en el sector turístico. Según la información de “*skyscanner*”³³, Tailandia se posiciona como el país más visitado en el Sudeste Asiático y uno de los que más tránsito de turistas ha tenido durante el año 2015. Con el propósito de poder desarrollar el turismo del país, es necesario que los guías turísticos, los recepcionistas de hoteles, incluso los vendedores que trabajan en lugares turísticos sepan hablar lenguas extranjeras. De tal manera ha aumentado la necesidad y la importancia del aprendizaje de lenguas

³² ทักษะภาษาต่างประเทศ ความจำเป็นสำหรับยุคโลกาภิวัตน์ (en tailandés) «www.kriengsak.com/node/161»
(10 de marzo de 2016)

³³ Los 10 países más visitados del mundo (28-01-2015) «www.skyscanner.es/noticias/los-10-paises-mas-visitados-del-mundo» (10 de marzo de 2016)

extranjeras, tales como, el japonés, el chino, el alemán, el coreano, el francés y, también, el español, cuya necesidad se está incrementando y merece una atención especial.

4.2. EL ESPAÑOL EN TAILANDIA

El español y su enseñanza en Tailandia, hace 40 años carecía del interés que había en otros países asiáticos como Filipinas, Taiwan o Vietnam: estos ya tenían relaciones políticas e histórica muy cercanas con los países hispanohablantes. En mi país no se veía la importancia de aprenderlo en aquel momento. Hacia 1977 los idiomas más estudiados eran, por este orden, el inglés, el francés y el alemán. Pero la escasa presencia del español en esos años no impidió que se implantara una carrera de Filología Hispánica en la Universidad de Chulalongkorn: era la primera vez que se ofrecía una enseñanza oficial de español al nivel universitario en Tailandia.

Actualmente, se da mucha importancia al aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo del inglés, teniendo en cuenta que es un factor imprescindible para poder llegar a ser un país económicamente desarrollado a nivel internacional. Lo mismo que otros países asiáticos, Tailandia tiene una relación política y económica bastante cercana a los países anglohablantes. Se han hecho numerosas inversiones, por ejemplo, en fábricas industriales, en centros comerciales, en hoteles y agencias de viajes. No cabe duda de que en Tailandia, el inglés sigue siendo la segunda lengua más estudiada y hablada.

En cuanto a los países hispanohablantes, antiguamente casi no tenían relaciones económicas estrechas con Tailandia. No obstante, el español se ha convertido allí en una importante lengua extranjera, en los últimos años; sobre todo, desde que fue idioma oficial en la Organización Nacional de las Naciones Unidas (ONU). Además, se extiende cada vez más la idea de que, para conseguir un buen trabajo, es preciso hablar varias lenguas. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de los trabajos en Tailandia pertenecen al sector de servicios: guías turísticos, recepcionistas, azafatas, etcétera, o al sector educativo con profesores de enseñanza secundaria o universitaria.

4.3. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAILANDIA

En mi país, el español ha pasado de ser una lengua de segunda categoría a experimentar un notable interés entre mis compatriotas.

Es interés, entre los estudiantes, proviene de causas tan heterogéneas como la posibilidad de encontrar un trabajo, la importancia de España en el mundo futbolístico (según el ranking mundial de clubs de fútbol de 2016³⁴, los tres primeros son de España como el Fútbol Club Barcelona, el Real Madrid Club de Fútbol y el Sevilla Fútbol Club), o el éxito de los cantantes españoles como Enrique Iglesias, Pablo Alborán y una banda de música pop rock DVICIO.

Este interés por el español proporciona a la enseñanza del español, no sólo en el nivel universitario, sino también en el nivel de la enseñanza secundaria un enorme desarrollo en escuelas públicas y privadas internacionales como la escuela NIST, la escuela KIS, la escuela Americana, la escuela Francesa, la escuela Suiza, la escuela Alemana y Regents International School. En tales escuelas el idioma vehicular es el inglés, pero entre las lenguas optativas cada vez se oferta más la enseñanza de español. Este modelo de escuela está en constante crecimiento, y el aumento de ofertas de trabajo para profesores de español no para de crecer.

Este fenómeno no se da solo en la enseñanza privada; también en la pública hay ofertas de enseñanza de español. Por ejemplo, en la escuela Satrisuksa (Roi Et), con lengua vehicular en inglés se oferta también en español. Y en otros colegios públicos como los siguientes:

Nombre de colegios	Ubicación (provincia)
el colegio Prommanusorn	Petchaburi
el colegio Triam Udom Suksa	Bangkok
el colegio Pathumthep Witthayakarn	Nongkhai
el colegio Sarakham Pitthayakhom	Maharakham

³⁴ Ranking mundial de Club de Fútbol (07-03-2016)

«<http://www.clubworldranking.com/espanol/ranking-clubs.aspx>» (11 de marzo de 2016)

Nombre de colegios	Ubicación (provincia)
el colegio Phadungnaree	Mahasarakham
el colegio Kanchananukroh	Kanchanaburi
el colegio Rachineeburana	Nakhonpathom
el colegio Watthana Witthayalai	Bangkok

En todos los mencionados se ofrece la enseñanza de español en el segundo ciclo de secundaria; y a los alumnos del último año interesados en esta lengua a nivel universitario se les ayuda y prepara para los exámenes de acceso de varias universidades. También en los colegios bajo la responsabilidad del Ayuntamiento de Bangkok: el colegio Matthayom Prachaniwet, el colegio Matthayom Bangkokapi, el colegio Matthayom Suwitsaeree Anusorn, el colegio Nak-nawa Uppatham, el colegio Prayamonthatrachasriwichit y el colegio Wat Yairom (Watthananarangsana).

Hay cuatro universidades en Tailandia en las que se ofertan clases optativas de español: la Universidad de Thammasat³⁵, la Universidad Príncipe de Songkla³⁶, la Universidad de Chiang Mai³⁷ y la Universidad de Mahidol³⁸: en todas ellas

³⁵ La Universidad de Thammasat es la segunda universidad más antigua de Tailandia y una de las más prestigiosas del país, ubicada en Bangkok. La sección del español y latinoamericano forma parte del Departamento de Historia, en la Facultad de Artes Liberales. Se ofrecen las asignaturas optativas del español para los alumnos de cualquier programa en la universidad.

³⁶ La Universidad Príncipe de Songkla es la primera universidad del sur de país. La enseñanza de español existe en la Facultad de servicio y turismo que está situada en el Campus de Phuket. Se ofrecen las clases de español como asignaturas optativas para los alumnos del Grado en Administración Hotelera y Administración del Turismo.

³⁷ La Universidad de Chiang Mai es la primera universidad de ámbito provincial establecida en Tailandia. La cooperación de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) se realiza la enseñanza de español desde el año 2007, está bajo la responsabilidad del Departamento de Lenguas Occidentales, en la Facultad de Humanidades. Actualmente se ofrecen dos asignaturas de español fundamental.

³⁸ La Universidad de Mahidol, su campus principal está situado en la provincia Nakhon Pathom. Se enseña el español como optativa a los alumnos de cualquier facultad que estén interesados. Además, el único Instituto Cervantes en Tailandia está ubicado en el Colegio Internacional de esta universidad.

figura como lengua extranjera. En los casos de las universidades de Chulalongkorn³⁹, de Khon Kaen⁴⁰ y de Ramkhamhaeng⁴¹ existe un Grado en Filología Hispánica. Además de esto, hace dos años que la Universidad de Chulalongkorn ofrece el programa de posgrado en ELE (Máster en Lengua Española: la enseñanza del español como segunda lengua y la traducción e interpretación del español).

Universidad de Chulalongkorn
Número de alumnos (especialidad): 100 Número de alumnos (optativa): 22 Número de profesores tailandeses: 8 Número de profesores nativos: 3 (1 lector de AECID)
Universidad de Khon Kaen
Número de alumnos (especialidad): 107 Número de alumnos (optativa): 141 Número de profesores tailandeses: 4 Número de profesores nativos: 3
Universidad de Ramkhamhaeng
Número de alumnos (especialidad): 24 Número de alumnos (optativa): 0 Número de profesores tailandeses: 5 Número de profesores nativos: 3 (1 lector de AECID)

Tabla 9: *Cifras de la enseñanza de español en las universidades que ofrecen el grado en Filología Hispánica durante el año académico 2015-2016*

³⁹ La Universidad de Chulalongkorn es la primera universidad que ofrece la carrera de Grado en Filología Hispánica en Tailandia desde hace más de cuarenta años. La sección de Lengua Española fue fundada por un grupo de sacerdotes que fueron a evangelizar a Tailandia, actualmente pertenece al Departamento de Lenguas Occidentales, en la Facultad de Letras.

⁴⁰ La Universidad de Khon Kaen está situada en la región nordeste de Tailandia, comúnmente conocida como Isaan. Ésta es la tercera universidad que ofrece la enseñanza de español en Tailandia durante unos trece años. En los tres primeros años estas clases fueron unas asignaturas optativas y un año después se inauguró el Departamento de español hasta ahora. Actualmente es la sección de español y forma parte del Departamento de Lenguas Occidentales, en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales.

⁴¹ La Universidad de Ramkhamhaeng, es la segunda universidad que ofreció las clases de español como asignaturas optativas desde el año 1977, y a partir del año 2000 se propuso la carrera de Grado en Filología Hispánica hasta ahora. La Universidad de Ramkhamhaeng es una de las universidades abiertas, es decir, los interesados no tienen que hacer una selectividad para poder cursar los estudios.

Los números que vemos en la tabla número 9 son datos de la enseñanza de español en Tailandia durante el año académico 2015-2016, que está elaborada a partir de los datos proporcionados por el Departamento de Lengua Española de dichas universidades. La causa que haya datos de estas tres universidades es que, en ellas, hay un Grado de Filología Hispánica. Precisamente en estas instituciones están estudiando nuestros informantes.

En esa tabla podemos ver algunos de los factores que dificultan el desarrollo de la enseñanza del español en Tailandia. En principal, como en tantos países, la falta de recursos humanos frente al elevado número de alumnos. Además, algunos profesores tailandeses no están bien preparados, por lo que se reciente la calidad de la enseñanza. Asimismo, hay una falta muy acusada de materiales bibliográficos (diccionarios, manuales, etcétera), y que, en Bangkok hay muy pocas librerías en que poder conseguirlos. Por lo tanto, los alumnos de español tienen dificultad de estudiarlo fuera del aula.

4.3.1. La enseñanza de español en la Universidad de Chulalongkorn

Para dar a conocer los datos de la enseñanza de español en Tailandia, en primer lugar, vamos a conocer la carrera en Filología Hispánica de la Facultad de Letras en la Universidad de Chulalongkorn. Esta carrera dura cuatro años académicos y se divide en dos semestres cada año.

Como hemos mencionado anteriormente, es en la Universidad de Chulalongkorn en donde se ofreció, por primera vez, en Tailandia, hace aproximadamente 50 años, una enseñanza oficial del español al nivel universitario. La enseñanza-aprendizaje de español está a cargo de la sección de Lengua Española, perteneciente al Departamento de Lenguas Occidentales de la Facultad de Letras. Las clases que se ofrecen son de asignaturas obligatorias y asignaturas optativas.

Programa de Filología Hispánica
Universidad de Chulalongkorn
(Programa reformado en 2014)

Los créditos totales de las asignaturas del programa 72 créditos.

1. Esquema del programa

La sección del Lengua Española ofrece sus asignaturas obligatorias en la especialidad **Mejor**⁴², para los alumnos de la carrera de filología hispánica. **Mejor-minor** (primera especialidad y segunda especialidad) para los alumnos de la carrera de filología hispánica que, al mismo tiempo, estudian asignaturas de otra carrera. Y Minor (la segunda especialidad) para los alumnos de otra carrera, de la misma facultad u otra, que se matriculan en las asignaturas de español.

1.1 Programa Regular

1.1.1 Primera especialidad	72	créditos
-----------------------------------	-----------	-----------------

Asignaturas obligatorias	48	créditos
--------------------------	----	----------

Asignaturas optativas	24	créditos
-----------------------	----	----------

1.1.2 Primera especialidad	72	créditos
-----------------------------------	-----------	-----------------

(para los alumnos que ya tienen el conocimiento fundamental del español)

Asignaturas obligatorias	39	créditos
--------------------------	----	----------

Asignaturas optativas	33	créditos
-----------------------	----	----------

1.1.3 Segunda especialidad	72	créditos
-----------------------------------	-----------	-----------------

Asignaturas obligatorias de la carrera	51	créditos
--	----	----------

Asignaturas obligatorias	36	créditos
--------------------------	----	----------

Asignaturas optativas	15	créditos
-----------------------	----	----------

Asignaturas de segunda especialidad	21	créditos
-------------------------------------	----	----------

⁴² Según el sistema educativo tailandés, la primera especialidad se llama “Mejor” y la segunda especialidad se llama “Minor”. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Chulalongkorn, los alumnos de Filología Francesa pueden estudiar español como segunda especialidad con 21 créditos.

1.1.4 Primera-segunda especialidad 72 créditos

(para los alumnos que ya tienen el conocimiento fundamental del español)

Asignaturas obligatorias de la carrera	51	créditos
Asignaturas obligatorias	27	créditos
Asignaturas optativas	24	créditos
Asignaturas de segunda especialidad	21	créditos

1.1.5 Segunda especialidad 21 créditos

(para los alumnos que ya tienen el conocimiento fundamental del español)

Asignaturas obligatorias	12	créditos
Asignaturas optativas	9	créditos

2. Lista de asignaturas

2.1 Programa Regular

Asignaturas obligatorias		48 créditos
2233011	Español 1	3 (2-3-4)
2233012	Español 2	3 (2-3-4)
2233021	Español 3	3 (2-3-4)
2233022	Español 4	3 (2-3-4)
2233031	Español 5	3 (2-3-4)
2233032	Español 6	3 (2-3-4)
2233041	Español 7	3 (2-3-4)
2233042	Español 8	3 (2-3-4)
2233229	Traducción de español 1	3 (3-0-6)
2233250	Civilización española	3 (3-0-6)
2233260	Fonética y fonología del español	3 (3-0-6)
2233288	Conversación básica 1	3 (3-0-6)
2233325	Historia de la Literatura española	3 (3-0-6)
2233326	Historia de la Literatura latinoamericana	3 (3-0-6)
2233361	Composición del español 1	3 (3-0-6)
2233372	Civilización Latinoamericana	3 (3-0-6)
Asignaturas optativas		24 créditos

2233225*	Cultura española	3 (3-0-6)
2233318	Cervantes	3 (3-0-6)
2233329	Contemporánea española	3 (3-0-6)
2233339	Español para Turismo 1	3 (3-0-6)
2233343*	Estudio seleccionado en Lengua y Cultura española	3 (3-0-6)
2233362	Composición del español II	3 (3-0-6)
2233363	Morfología y sintaxis del español	3 (3-0-6)
2233371	Historia del arte español	3 (3-0-6)
2233373	Cultura Latinoamericana	3 (3-0-6)
2233390*	Interpretación básica del español	3 (3-0-6)
2233409	Análisis de la Literatura española	3 (3-0-6)
2233420	Media española	3 (3-0-6)
2233421*	Películas españolas y latinoamericanas	3 (3-0-6)
2233426	Literatura española en el siglo de Oro	3 (3-0-6)
2233427	Literatura española en el siglo XIX	3 (3-0-6)
2233428	Literatura española en el siglo XX	3 (3-0-6)
2233431	Traducción del español 2	3 (3-0-6)
2233439	Español para Turismo 2	3 (3-0-6)
2233450	Español para los negocios	3 (3-0-6)
2233460	La ley española	3 (3-0-6)
2233488	Conversación básica 2	3 (3-0-6)
2233490*	Estudios independientes	3 (1-0-8)
2233491*	Español como lengua extranjera	3 (3-0-6)

2.1.2 Primera especialidad

72 créditos

(para los alumnos que ya tienen el conocimiento fundamental del español)

Asignaturas obligatorias		39 créditos
2233022	Español 4	3 (2-3-4)
2233031	Español 5	3 (2-3-4)
2233032	Español 6	3 (2-3-4)
2233041	Español 7	3 (2-3-4)

2233042	Español 8	3 (2-3-4)
2233229	Traducción del español 1	3 (3-0-6)
2233250	Civilización española	3 (3-0-6)
2233260	Fonética y fonología del español	3 (3-0-6)
2233288	Conversación básica 1	3 (3-0-6)
2233325	Historia de la Literatura española	3 (3-0-6)
2233326	Historia de la Literatura latinoamericana	3 (3-0-6)
2233361	Composición del español 1	3 (3-0-6)
2233372	Civilización Latinoamericana	3 (3-0-6)
Asignaturas optativas		33 créditos
2233225*	Cultura española	3 (3-0-6)
2233318	Cervantes	3 (3-0-6)
2233329	Contemporánea española	3 (3-0-6)
2233339	Español para Turismo 1	3 (3-0-6)
2233343*	Estudio seleccionado en Lengua y Cultura española	3 (3-0-6)
2233362	Composición del español II	3 (3-0-6)
2233363	Morfología y sintaxis del español	3 (3-0-6)
2233371	Historia del arte español	3 (3-0-6)
2233373	Cultura Latinoamericana	3 (3-0-6)
2233390*	Interpretación básica del español	3 (3-0-6)
2233409	Análisis de la Literatura española	3 (3-0-6)
2233420	Media española	3 (3-0-6)
2233421*	Películas españolas y latinoamericanas	3 (3-0-6)
2233426	Literatura española en el siglo de Oro	3 (3-0-6)
2233427	Literatura española en el siglo XIX	3 (3-0-6)
2233428	Literatura española en el siglo XX	3 (3-0-6)
2233431	Traducción del español 2	3 (3-0-6)
2233439	Español para Turismo 2	3 (3-0-6)
2233450	Español para los negocios	3 (3-0-6)
2233460	La ley española	3 (3-0-6)
2233488	Conversación básica 2	3 (3-0-6)
2233490*	Estudios independientes	3 (1-0-8)

2233491*	Español como lengua extranjera	3 (3-0-6)
----------	--------------------------------	-----------

2.1.3 Primera-segunda especialidad

51 créditos

Asignaturas obligatorias		36 créditos
2233011	Español 1	3 (2-3-4)
2233012	Español 2	3 (2-3-4)
2233021	Español 3	3 (2-3-4)
2233022	Español 4	3 (2-3-4)
2233031	Español 5	3 (2-3-4)
2233032	Español 6	3 (2-3-4)
2233250	Civilización española	3 (3-0-6)
2233288	Conversación básica 1	3 (3-0-6)
2233325	Historia de la Literatura española	3 (3-0-6)
2233326	Historia de la Literatura latinoamericana	3 (3-0-6)
2233361	Composición del español 1	3 (3-0-6)
2233372	Civilización Latinoamericana	3 (3-0-6)
Asignaturas optativas		15 créditos
2233041	Español 7	3 (2-3-4)
2233042	Español 8	3 (2-3-4)
2233225*	Cultura española	3 (3-0-6)
2233229	Traducción del español 1	3 (3-0-6)
2233260	Fonética y fonología del español	3 (3-0-6)
2233318	Cervantes	3 (3-0-6)
2233329	Contemporánea española	3 (3-0-6)
2233339	Español para Turismo 1	3 (3-0-6)
2233343*	Estudio seleccionado en Lengua y Cultura española	3 (3-0-6)
2233362	Composición del español II	3 (3-0-6)
2233363	Morfología y sintaxis del español	3 (3-0-6)
2233371	Historia del arte español	3 (3-0-6)
2233373	Cultura Latinoamericana	3 (3-0-6)
2233390*	Interpretación básica del español	3 (3-0-6)
2233409	Análisis de la Literatura española	3 (3-0-6)

2233420	Media española	3 (3-0-6)
2233421*	Películas españolas y latinoamericanas	3 (3-0-6)
2233426	Literatura española en el siglo de Oro	3 (3-0-6)
2233427	Literatura española en el siglo XIX	3 (3-0-6)
2233428	Literatura española en el siglo XX	3 (3-0-6)
2233431	Traducción del español 2	3 (3-0-6)
2233439	Español para Turismo 2	3 (3-0-6)
2233450	Español para los negocios	3 (3-0-6)
2233460	La ley española	3 (3-0-6)
2233488	Conversación básica 2	3 (3-0-6)
2233490*	Estudios independientes	3 (1-0-8)
2233491*	Español como lengua extranjera	3 (3-0-6)

2.1.4 Primera-segunda especialidad

51 créditos

(para los alumnos que ya tienen el conocimiento fundamental del español)

Asignaturas obligatorias		27 créditos
2233022	Español 4	3 (2-3-4)
2233031	Español 5	3 (2-3-4)
2233032	Español 6	3 (2-3-4)
2233250	Civilización española	3 (3-0-6)
2233288	Conversación básica 1	3 (3-0-6)
2233325	Historia de la Literatura española	3 (3-0-6)
2233326	Historia de la Literatura latinoamericana	3 (3-0-6)
2233361	Composición del español 1	3 (3-0-6)
2233372	Civilización Latinoamericana	3 (3-0-6)
Asignaturas optativas		24 créditos
2233041	Español 7	3 (2-3-4)
2233042	Español 8	3 (2-3-4)
2233225*	Cultura española	3 (3-0-6)
2233229	Traducción del español 1	3 (3-0-6)
2233260	Fonética y fonología del español	3 (3-0-6)
2233318	Cervantes	3 (3-0-6)
2233329	Contemporánea española	3 (3-0-6)

2233339	Español para Turismo 1	3 (3-0-6)
2233343*	Estudio seleccionado en Lengua y Cultura española	3 (3-0-6)
2233362	Composición del español II	3 (3-0-6)
2233363	Morfología y sintaxis del español	3 (3-0-6)
2233371	Historia del arte español	3 (3-0-6)
2233373	Cultura Latinoamericana	3 (3-0-6)
2233390*	Interpretación básica del español	3 (3-0-6)
2233409	Análisis de la Literatura española	3 (3-0-6)
2233420	Media española	3 (3-0-6)
2233421*	Películas españolas y latinoamericanas	3 (3-0-6)
2233426	Literatura española en el siglo de Oro	3 (3-0-6)
2233427	Literatura española en el siglo XIX	3 (3-0-6)
2233428	Literatura española en el siglo XX	3 (3-0-6)
2233431	Traducción del español 2	3 (3-0-6)
2233439	Español para Turismo 2	3 (3-0-6)
2233450	Español para los negocios	3 (3-0-6)
2233460	La ley española	3 (3-0-6)
2233488	Conversación básica 2	3 (3-0-6)
2233490*	Estudios independientes	3 (1-0-8)
2233491*	Español como lengua extranjera	3 (3-0-6)

2.1.5 Segunda especialidad

21 créditos

(para los alumnos de otra carrera, pero de la misma facultad y los alumnos de otra facultad)

Asignaturas obligatorias		12 créditos
2233011	Español 1	3 (2-3-4)
2233012	Español 2	3 (2-3-4)
2233021	Español 3	3 (2-3-4)
2233022	Español 4	3 (2-3-4)
Asignaturas optativas		24 créditos
2233031	Español 5	3 (2-3-4)
2233032	Español 6	3 (2-3-4)
2233041	Español 7	3 (2-3-4)

2233042	Español 8	3 (2-3-4)
2233225*	Cultura española	3 (3-0-6)
2233229	Traducción del español 1	3 (3-0-6)
2233250	Civilización española	3 (3-0-6)
2233260	Fonética y fonología del español	3 (3-0-6)
2233288	Conversación básica 1	3 (3-0-6)
2233318	Cervantes	3 (3-0-6)
2233325	Historia de la Literatura española	3 (3-0-6)
2233326	Historia de la Literatura latinoamericana	3 (3-0-6)
2233329	Contemporánea española	3 (3-0-6)
2233339	Español para Turismo 1	3 (3-0-6)
2233343*	Estudio seleccionado en Lengua y Cultura española	3 (3-0-6)
2233361	Composición del español 1	3 (3-0-6)
2233362	Composición del español II	3 (3-0-6)
2233363	Morfología y sintaxis del español	3 (3-0-6)
2233371	Historia del arte español	3 (3-0-6)
2233372	Civilización Latinoamericana	3 (3-0-6)
2233373	Cultura Latinoamericana	3 (3-0-6)
2233390*	Interpretación básica del español	3 (3-0-6)
2233409	Análisis de la Literatura española	3 (3-0-6)
2233420	Media española	3 (3-0-6)
2233421*	Películas españolas y latinoamericanas	3 (3-0-6)
2233426	Literatura española en el siglo de Oro	3 (3-0-6)
2233427	Literatura española en el siglo XIX	3 (3-0-6)
2233428	Literatura española en el siglo XX	3 (3-0-6)
2233431	Traducción del español 2	3 (3-0-6)
2233439	Español para Turismo 2	3 (3-0-6)
2233450	Español para los negocios	3 (3-0-6)
2233460	La ley española	3 (3-0-6)
2233488	Conversación básica 2	3 (3-0-6)
2233490*	Estudios independientes	3 (1-0-8)
2233491*	Español como lengua extranjera	3 (3-0-6)

3. Plan de estudios

3.1 Programa Regular (Primera especialidad)

Primer año

Primer semestre:

2233011	Español I	3	créditos
	Total	3	créditos

Segundo semestre:

2233012	Español II	3	créditos
	Total	3	créditos

Segundo año

Primer semestre:

2233021	Español III	3	créditos
2233361	Composición del español 1	3	créditos
2233288	Conversación básica 1	3	créditos
	Total	9	créditos

Segundo semestre:

2233022	Español 4	3	créditos
2233229	Traducción del español I	3	créditos
	Asignatura optativa	3	créditos
	Total	9	créditos

Tercer año

Primer semestre:

2233031	Español 5	3	créditos
2233260	Fonética y fonología de español	3	créditos
2233250	Civilización española	3	créditos
	Asignatura(s) optativa(s)	3-6	créditos
	Total	12-15	créditos

Segundo semestre:

2233032	Español 6	3	créditos
2233325	Historia de la Literatura española	3	créditos
2233372	Civilización Latinoamericana	3	créditos

Asignatura(s) optativa(s)	3-6	créditos
Total	12-15	créditos

Cuarto año

Primer semestre:

2233041	Español 7	3	créditos
2233326	Historia de la Literatura latinoamericana	3	créditos
	Asignatura(s) optativa(s)	9-12	créditos
	Total	15-18	créditos

Segundo semestre:

2233042	Español 8	3	créditos
	Asignatura(s) optativa(s)	9-12	créditos
	Total	12-15	créditos

3.2 Programa Regular (Primera especialidad)

(para los alumnos que ya tienen el conocimiento fundamental del español)

Primer año

Primer semestre:

2233361	Composición del español 1	3	créditos
	Total	3	créditos

Segundo semestre:

2233229	Traducción del español1	3	créditos
	Total	3	créditos

Segundo año

Primer semestre:

2233260	Fonética y fonología de español	3	créditos
2233288	Conversación básica 1	3	créditos
	Total	6	créditos

Segundo semestre:

2233022	Español 4	3	créditos
	Asignatura(s) optativa(s)	6	créditos

Total 9 créditos

Tercer año

Primer semestre:

2233031 Español 5 3 créditos

2233250 Civilización española 3 créditos

Asignatura(s) optativa(s) 6-9 créditos

Total 12-15 créditos

Segundo semestre:

2233032 Español 6 3 créditos

2233325 Historia de la Literatura española 3 créditos

2233372 Civilización Latinoamericana 3 créditos

Asignatura(s) optativa(s) 3-6 créditos

Total 12-15 créditos

Cuarto año

Primer semestre:

2233041 Español 7 3 créditos

2233326 Historia de la Literatura 3 créditos

latinoamericana

Asignatura(s) optativa(s) 9-12 créditos

Total 15-18 créditos

Segundo semestre:

2233042 Español 8 3 créditos

Asignatura(s) optativa(s) 9-12 créditos

Total 12-15 créditos

3.3 Programa Regular (Primera-segunda especialidad)

Primer año

Primer semestre:

2233011 Español I 3 créditos

Total 3 créditos

Segundo semestre:

2233012	Español II	3	créditos
	Total	3	créditos

Segundo año

Primer semestre:

2233021	Español III	3	créditos
2233361	Composición del español 1	3	créditos
2233288	Conversación básica 1	3	créditos
	Total	9	créditos

Segundo semestre:

2233022	Español 4	3	créditos
	Asignatura optativa	3	créditos
	Total	6	créditos

Tercer año

Primer semestre:

2233031	Español 5	3	créditos
2233250	Civilización española	3	créditos
	Asignatura(s) optativa(s)	3-6	créditos
	Total	9-12	créditos

Segundo semestre:

2233032	Español 6	3	créditos
2233325	Historia de la Literatura española	3	créditos
2233372	Civilización Latinoamericana	3	créditos
	Asignatura(s) optativa(s)	3-6	créditos
	Total	12-15	créditos

Cuarto año

Primer semestre:

2233326	Historia de la Literatura latinoamericana	3	créditos
	Asignatura(s) optativa(s)	3-6	créditos
	Total	6-9	créditos

Segundo semestre:

Asignatura(s) optativa(s)	3-6	créditos
Total	3-6	créditos

3.4 Programa Regular (Primera-segunda especialidad)

(para los alumnos que ya tienen el conocimiento fundamental del español)

Primer año

Primer semestre:

2233361	Composición del español 1	3	créditos
	Total	3	créditos

Segundo semestre:

	Asignatura optativa	3	créditos
	Total	3	créditos

Segundo año

Primer semestre:

2233288	Conversación básica 1	3	créditos
	Asignatura optativa	3	créditos
	Total	6	créditos

Segundo semestre:

2233022	Español 4	3	créditos
	Asignatura(s) optativa(s)	3-6	créditos
	Total	6-9	créditos

Tercer año

Primer semestre:

2233031	Español 5	3	créditos
2233250	Civilización española	3	créditos
	Asignatura(s) optativa(s)	3-6	créditos
	Total	9-12	créditos

Segundo semestre:

2233032	Español 6	3	créditos
2233325	Historia de la Literatura española	3	créditos
2233372	Civilización Latinoamericana	3	créditos

Asignatura(s) optativa(s)	3-6	créditos
Total	12-15	créditos

Cuarto año

Primer semestre:

2233326	Historia de la Literatura latinoamericana	3	créditos
	Asignatura(s) optativa(s)	3-6	créditos
	Total	6-9	créditos

Segundo semestre:

	Asignatura(s) optativa(s)	6-9	créditos
	Total	6-9	créditos

En la Facultad de Letras de la Universidad de Chulalongkorn, hay cuarenta estudiantes aproximadamente matriculados en español, un 10% del número total de estudiantes que aprueban la selectividad y se inscriben cada año. Al sobrepasar el primer año académico, la mitad de ellos eligen el español como especialidad en el segundo año de estudio. La otra mitad sigue estudiando español como segunda especialidad o lo dejan en algún momento de la carrera. Algunos estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas también están interesados en estudiar español y suelen matricularse en las clases de gramática y conversación.

El profesorado de la sección de la Lengua Española de la Universidad de Chulalongkorn está constituido actualmente por ocho profesores tailandeses (casi todos ellos estudiaron en España), dos profesores nativos y un lector de la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Como hemos visto en la tabla número 9, se puede estudiar español como primera o segunda especialidad. Para la primera especialidad, se deben realizar por lo menos 72 créditos (48 créditos de las asignaturas obligatorias y 24 créditos de las asignaturas optativas). Para la segunda especialidad, se deben cumplir 21 créditos y las clases que se recomiendan son las de gramática y conversación.

4.3.2. La enseñanza de español en la Universidad de Ramkhamhaeng

La sección de Lengua Española de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ramkhamhaeng forma parte del Departamento de Lenguas Occidentales. Empezó a ofrecer la enseñanza de español en el año 1977, y fue realizada por el profesor Dussadee Namsawaschaikul. En aquel momento había 4 asignaturas de español como asignaturas optativas de lenguas extranjeras. El año 1988 la profesora Samorn Wisemanee y el profesor Juan Ramón Nieto realizaron la segunda especialidad. En 2000 se ofreció la carrera de Filología Hispánica por primera vez. A continuación, vamos a conocer el currículo de esta carrera que fue reformado en el año 2012 y se está utilizado hasta actualmente.

Programa de Filología Hispánica
Universidad de Ramkhamhaeng
(Programa reformado en 2012)

1. Esquema del programa

Los créditos totales de las asignaturas del programa	144	créditos
1. Asignaturas generales	42	créditos
2. Asignaturas específicas	63	créditos
2.1 Asignaturas obligatorias	21	créditos
2.2 Asignaturas optativas	42	créditos
2.3 Asignaturas de segunda especialidad	24	créditos
3. Asignaturas optativas	15	créditos
Total	144	créditos

2. Lista de asignaturas del programa

		Créditos
SPN 1001	Español básico 1	3 (2-2-5)
SPN 1002	Español básico 2	3 (2-2-5)
SPN 2001	Español básico 3	3 (2-2-5)
SPN 2002	Español básico 4	3 (2-2-5)

SPN 2111	Comprensión auditiva del español 1	3 (3-0-6)
SPN 2112	Comprensión auditiva del español 2	3 (3-0-6)
SPN 2121	Conversación del español 1	3 (3-0-6)
SPN 2122	Conversación del español 2	3 (3-0-6)
SPN 2131	Lectura en español 1	3 (3-0-6)
SPN 2132	Lectura en español 2	3 (3-0-6)
SPN 2901	Lingüística española fundamental	3 (3-0-6)
SPN 3001	Español intermedio 1	3 (2-2-5)
SPN 3002	Español intermedio 2	3 (2-2-5)
SPN 3121	Conversación del español 3	3 (3-0-6)
SPN 3141	Redacción en español 1	3 (3-0-6)
SPN 3142	Redacción en español 2	3 (3-0-6)
SPN 3301	Literatura Española fundamental	3 (3-0-6)
SPN 3311	Prosa española	3 (3-0-6)
SPN 3321	Poesía español	3 (3-0-6)
SPN 3401	Literatura latinoamericana fundamental	3 (3-0-6)
SPN 3501	Lectura sobre la civilización española 1	3 (3-0-6)
SPN 3502	Lectura sobre la civilización española 2	3 (3-0-6)
SPN 3602	Lectura sobre la civilización latinoamericana 2	3 (3-0-6)
SPN 3603	Lectura sobre la civilización mexicana	3 (3-0-6)
SPN 3701	Español para los negocios 1	3 (3-0-6)
SPN 3702	Español para los negocios 2	3 (3-0-6)
SPN 3782	Español para Hotelería	3 (3-0-6)
SPN 3901	Fonética y fonología del español	3 (3-0-6)
SPN 3902	Morfología del español	3 (3-0-6)
SPN 3903	Sintaxis del español	3 (3-0-6)
SPN 4001	Español avanzado 1	3 (2-2-5)
SPN 4002	Español avanzado 2	3 (2-2-5)
SPN 4201	Traducción del español al tailandés 1	3 (3-0-6)
SPN 4202	Traducción del español al tailandés 2	3 (3-0-6)
SPN 4203	Traducción del tailandés al español 1	3 (3-0-6)
SPN 4301	Novela picaresca	3 (3-0-6)
SPN 4312	Don Quijote de la Mancha	3 (3-0-6)

SPN 4313	Literatura española en el Siglo XX	3 (3-0-6)
SPN 4314	Investigación de Literatura española	3 (3-0-6)
SPN 4331	Obras teatrales del Siglo de Oro	3 (3-0-6)
SPN 4401	Literatura latinoamericana en el Siglo XX	3 (3-0-6)
SPN 4402	Literatura filipina en lengua española	3 (3-0-6)
SPN 4501	Lectura sobre España actual	3 (3-0-6)
SPN 4502	Lectura sobre el arte español	3 (3-0-6)
SPN 3601	Lectura sobre la civilización latinoamericana 1	3 (3-0-6)
SPN 4601	Lectura sobre Latinoamérica actual	3 (3-0-6)
SPN 4602	Lectura sobre el arte latinoamericano	3 (3-0-6)
SPN 4603	Lectura sobre México actual	3 (3-0-6)
SPN 4701	Español para Guías turísticos 1	3 (3-0-6)
SPN 4702	Español para Guías turísticos 2	3 (3-0-6)
SPN 4901	Semántica del español	3 (3-0-6)

3. Lista de asignaturas específicas

3.1 Asignaturas obligatorias de primera especialidad

Los alumnos tienen que matricularse de estas 4 asignaturas

SPN 3001 Español intermedio 1	3	créditos
SPN 3002 Español intermedio 2	3	créditos
SPN 4001 Español avanzado 1	3	créditos
SPN 4002 Español avanzado 2	3	créditos

Los alumnos tienen que matricularse de las 3 asignaturas de las siguientes asignaturas

SPN 2111 Comprensión auditiva del español 1	3	créditos
SPN 2131 Lectura en español 1	3	créditos
SPN 3501 Lectura de la civilización española 1	3	créditos
SPN 2901 Lingüística española fundamental	3	créditos
SPN 2121 Conversación del español 1	3	créditos
SPN 3141 Redacción en español 1	3	créditos
SPN 3301 Literatura española fundamental	3	créditos
SPN 4201 Traducción del español al tailandés 1	3	créditos

3.2 Asignaturas optativas de primera especialidad

Los alumnos tienen que matricularse de algunas asignaturas optativas para cumplir por lo menos 42 créditos.

SPN 2112 Comprensión auditiva del español 2	3	créditos
SPN 2132 Lectura en español 2	3	créditos
SPN 2122 Conversación del español 2	3	créditos
SPN 3142 Redacción en español 2	3	créditos
SPN 3121 Conversación del español 3	3	créditos
SPN 4202 Traducción del español al tailandés 2	3	créditos
SPN 4203 Traducción del tailandés al español 1	3	créditos
SPN 3311 Prosa española	3	créditos
SPN 3321 Poesía español	3	créditos
SPN 4311 Novela picaresca	3	créditos
SPN 4312 Don Quijote de la Mancha	3	créditos
SPN 4313 Literatura española en el Siglo XX	3	créditos
SPN 4314 Investigación de Literatura española	3	créditos
SPN 4331 Obras teatrales del Siglo de Oro	3	créditos
SPN 3401 Literatura latinoamericana fundamental	3	créditos
SPN 4401 Literatura latinoamericana en el Siglo XX	3	créditos
SPN 4402 Literatura filipina en lengua española	3	créditos
SPN 3502 Lectura sobre la civilización española 2	3	créditos
SPN 4501 Lectura sobre España actual	3	créditos
SPN 4502 Lectura sobre el arte español	3	créditos
SPN 3601 Lectura sobre la civilización latinoamericana1	3	créditos
SPN 3602 Lectura sobre la civilización latinoamericana2	3	créditos
SPN 3603 Lectura sobre la civilización mexicana	3	créditos
SPN 4601 Lectura sobre Latinoamérica actual	3	créditos
SPN 4602 Lectura sobre el arte latinoamericano	3	créditos
SPN 4603 Lectura sobre México actual	3	créditos
SPN 3701 Español para los negocios 1	3	créditos
SPN 3702 Español para los negocios 2	3	créditos
SPN 3782 Español para Hotelería	3	créditos
SPN 4701 Español para Guías turísticos 1	3	créditos

SPN 4702 Español para Guías turísticos 2	3	créditos
SPN 3901 Fonética y fonología del español	3	créditos
SPN 3902 Morfología del español	3	créditos
SPN 3903 Sintaxis del español	3	créditos
SPN 4901 Semántica del español	3	créditos

4. Programa regular (Segunda especialidad)

4.1 Los créditos totales de las asignaturas del programa	24	créditos
Asignaturas obligatorias	15	créditos
Asignaturas optativas	9	créditos

4.2 Lista de asignaturas

Créditos obligatorios 15 créditos

Los alumnos que no se matricularon las asignaturas del español como asignaturas optativas tienen que inscribirse estas 5 asignaturas

SPN 1001 Español básico 1	3	créditos
SPN 1002 Español básico 2	3	créditos
SPN 2001 Español básico 3	3	créditos
SPN 2002 Español básico 4	3	créditos
SPN 2131 Lectura en español 1	3	créditos

Los alumnos que ya se han matriculado de las asignaturas optativas de español, tienen que inscribirse 5 asignaturas de las siguientes asignaturas

SPN 3001 Español intermedio 1	3	créditos
SPN 3002 Español intermedio 2	3	créditos
SPN 4001 Español avanzado 1	3	créditos
SPN 4002 Español avanzado 2	3	créditos
SPN 3141 Redacción en español 1	3	créditos
SPN 2111 Comprensión auditiva del español 1	3	créditos
SPN 2121 Conversación del español 1	3	créditos

Los alumnos pueden matricularse de cualquier asignaturas que la sección de Lengua Española se ofrece cada semestre, pero no son asignaturas obligatorias. Según el programa de segunda especialidad (Minor), obligatoriamente, se realizan por lo menos 9 créditos en total.

5. Plan de estudios de la carrera de Filología Hispánica

Primer año

Primer semestre:

SPN 1001 Español básico 1	3	créditos
Los alumnos tienen que matricularse 1 asignatura de estas 2 asignaturas		
HIS 1001 Civilización occidental	3	créditos
HIS 1002 Civilización oriental	3	créditos
LIS 1001 Información y tecnología para la investigación	3	créditos
PHI 1003 Introducción a la Filosofía	3	créditos
RAM 1000 El conocimiento y la moralidad	(3)	créditos
(asignatura obligatoria no contar créditos)		
SOC 1003 Introducción a la Sociología y Antropología	3	créditos
THA 1001 Característica y uso de lengua tailandesa	3	créditos
Total	17	créditos

Segundo semestre:

SPN 1002 Español básico 2	3	créditos
Los alumnos tienen que matricularse 1 asignatura de estas 2 asignaturas		
- ART 1003 Apreciación del Arte	2	créditos
- MSA 1003 Apreciación de la Música	2	créditos
Los alumnos tienen que matricularse 3 asignatura de estas 6 asignaturas		
- ECO 1003 Economía general	3	créditos
- LAW 1004 Introducción al Derecho	3	créditos
- PSY 1001 Filosofía	3	créditos
- POL 1100 Ciencias Políticas	3	créditos
- HIS 1201 Base de la Cultura tailandesa	3	créditos
- THA 1002 Introducción a la Literatura tailandesa	3	créditos
1 Asignatura de matemática o ciencias	3	créditos
GAS xxx / HED 1101 (Elegir una de estas asignaturas)	2	créditos
Total	19	créditos

Segundo año

Primer semestre:

SPN 2001 Español básico 3	3	créditos
3 Asignaturas de primera especialidad	9	créditos
2 Asignaturas de segunda especialidad	6	créditos
Total	18	créditos

Segundo semestre:

SPN 2002 Español básico 4	3	créditos
3 Asignaturas de primera especialidad	9	créditos
2 Asignaturas de segunda especialidad	6	créditos
Total	18	créditos

Tercer año

Primer semestre:

SPN 3001 Español intermedio 1	3	créditos
3 Asignaturas de primera especialidad	9	créditos
2 Asignaturas de segunda especialidad	6	créditos
Total	18	créditos

Segundo semestre:

SPN 3002 Español intermedio 2	3	créditos
4 Asignaturas de primera especialidad	12	créditos
1 Asignatura de segunda especialidad	3	créditos
Total	18	créditos

Cuarto año

Primer semestre:

SPN 4001 Español avanzado 1	3	créditos
3 Asignaturas de primera especialidad	9	créditos
1 Asignatura de segunda especialidad	3	créditos
Total	18	créditos

Segundo semestre:

SPN 4002 Español avanzado 2	3	créditos
5 Asignaturas optativas de primera especialidad	15	créditos
o se matriculan de 2 asignaturas optativas	6	créditos

RAM 3000 Educación cooperativa en español	9	créditos
Total	18	créditos

En la enseñanza de español (carrera de Filología Hispánica de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Ramkhamhaeng) no estudian juntos los alumnos de la primera especialidad y los de la segunda, debido a sus diferentes niveles. Según el currículo que hemos visto anteriormente en esta universidad se centran más en contenidos como la historia, la cultura y la literatura española, sin profundizar en la gramática y la conversación. En la primera especialidad se deben realizar por lo menos 63 créditos (21 créditos de las asignaturas obligatorias y 42 créditos de las asignaturas optativas). En la segunda especialidad, 24 créditos y la mayoría de las clases que se recomiendan son las de gramática.

Si atendemos a la cantidad de los créditos impartidos en Filología Hispánica de esta universidad, en su primera especialidad, advertimos que son menos que los impartidos en otras universidades como las de Chulalongkorn y de Khon Kaen, puesto que la Universidad de Ramkhamhaeng presenta menos restricciones en la selección de sus estudiantes: acoge alumnos que no obtuvieron el aprobado en la selectividad, que carecen de recursos económicos, incluso que no pueden cumplir con las tareas que se imponen porque han de dedicar excesivo tiempo a sus trabajos fuera de la universidad. Por tanto, en esta hay planes curriculares que facilitan el acceso al nivel universitario.

Aparte de la especialidad en Filología Hispánica el departamento ofrece asignaturas optativas para cualquier alumno de la universidad. Aproximadamente 200 alumnos, como mínimo cada semestre, se matriculan en estas optativas.

El profesorado de la sección de Lengua Española de la Universidad de Ramkhamhaeng está formado, en total, por ocho profesores; tres nativos y tres profesores tailandeses.

4.3.3. La enseñanza de español en la Universidad de Khon Kaen

La última universidad que ofrece la carrera de Filología Hispánica en

Tailandia es la Universidad de Khon Kaen, la mía. Es la más reciente en el mundo de la enseñanza de español en nuestro país. Aquí, se ofrece el español como primera especialidad o segunda especialidad, que es obligatoria para todos los alumnos especializados en lenguas extranjeras en la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Y también para los alumnos del ámbito de turismo y de la hotelería. Además de eso, se ofrecen asignaturas optativas para alumnos de cualquier facultad que estén interesados en estudiar español.

En seguida veremos que el currículo de la carrera de Filología Hispánica que se intenta emplear está basado en el enfoque comunicativo, y tiene en cuenta la necesidad de dominar el idioma tanto en la vida cotidiana como en el ámbito profesional.

Programa de Filología Hispánica

Universidad de Khon Kaen

(Programa reformado en 2014)

1. Esquema del programa

Los créditos totales de las asignaturas del programa 138 créditos

1. Asignaturas generales	30	créditos
2. Asignaturas específicas	102	créditos
2.1 Asignaturas obligatorias	78	créditos
2.2 Asignaturas optativas	9	créditos
2.3 Asignaturas de segunda especialidad	15	créditos
3. Asignaturas optativas	6	créditos

2. Lista de asignaturas específicas

Asignaturas obligatorias		78 créditos
406 101	Español básico 1	3 (3-0-6)
406 102	Español básico 2	3 (3-0-6)
406 111	Español básico en la vida cotidiana	3 (2-2-5)
406 112	Español intermedio en la vida cotidiana	3 (2-2-5)

406 141	Lingüística española fundamental	3 (3-0-6)
406 151	Uso del español	3 (3-0-6)
406 203	Español intermedio 1	3 (3-0-6)
406 204	Español intermedio 2	3 (3-0-6)
406 213	Español avanzado en la vida cotidiana	3 (2-2-5)
406 214	Conversación y discusión en español 1	3 (2-2-5)
406 231	Lectura en español 1	3 (3-0-6)
406 233	Redacción en español 1	3 (3-0-6)
406 315	Conversación y discusión en español 1	3 (2-2-5)
406 321	Español para Hotelería	3 (3-0-6)
406 322	Español para Turismo	3 (3-0-6)
406 323	Español para los negocios 1	3 (3-0-6)
406 332	Lectura en español 2	3 (3-0-6)
406 334	Redacción en español 1	3 (3-0-6)
406 341	Traducción del español al tailandés	3 (3-0-6)
406 342	Traducción del tailandés al español	3 (3-0-6)
406 371	Civilización española	3 (3-0-6)
406 405	Español avanzado	3 (3-0-6)
406 416	Conversación y debate en español	3 (2-2-5)
406 424	Español para los negocios 2	3 (3-0-6)
406 443	Traducción especializada del español	3 (3-0-6)
406 491	Seminario en español	3 (3-0-6)
Asignaturas optativas		9 créditos
406 417	Español para hablar en público	3 (3-0-6)
406 452	Pragmática del español	3 (3-0-6)
406 461	Introducción a la literatura española	3 (3-0-6)
406 472	Cultura española y latinoamericana	3 (3-0-6)
406 473	Arte español y latinoamericano	3 (3-0-6)
406 481	Enseñanza de español como lengua extranjera	3 (3-0-6)
406 482	Español en España y Latino América	3 (3-0-6)
406 492	Introducción a la metodología de la investigación en lengua	3 (3-0-6)

406 495	Educación cooperativa en español	9 (0-36-18)
---------	----------------------------------	-------------

3. Plan de estudios

Primer año

Primer semestre:

000 101	Inglés para la comunicación	3	créditos
000 130	Destrezas de informática	3	créditos
000 156	Multiculturalismo	3	créditos
406 101	Español básico 1	3	créditos
406 111	Español básico en la vida cotidiana	3	créditos
406 151	Uso del español	3	créditos
1	Asignatura optativa	3	créditos
Total		21	créditos

Segundo semestre:

000 102	Inglés para fines académicos 1	3	créditos
000 157	Ciudadanía y globalización	3	créditos
406 102	Español básico 2	3	créditos
406 112	Español intermedio en la vida cotidiana	3	créditos
406 141	Lingüística española fundamental	3	créditos
1	Asignatura optativa	3	créditos
Total		18	créditos

Segundo año

Primer semestre:

000 103	Inglés para fines académicos 2	3	créditos
000 146	Felicidad de la vida	3	créditos
400 105	Lectura de noticias en inglés	3	créditos
406 203	Español intermedio 1	3	créditos
406 213	Español avanzado en la vida cotidiana	3	créditos
406 231	Lectura en español 1	3	créditos
1	Asignatura de segunda especialidad	3	créditos
Total		21	créditos

Segundo semestre:

000 155	Compromiso de la sociedad civil	3	créditos
000 168	Pensamiento crítico y resolución de problemas	3	créditos
406 204	Español intermedio 2	3	créditos
406 214	Conversación y discusión en español 1	3	créditos
406 233	Redacción en español 1	3	créditos
1	Asignatura de segunda especialidad	3	créditos
	Total	18	créditos

Tercer año**Primer semestre:**

406 315	Conversación y discusión en español 1	3	créditos
406 321	Español para Hotelería	3	créditos
406 332	Lectura en español 2	3	créditos
406 341	Traducción del español al tailandés	3	créditos
2	Asignaturas de segunda especialidad	6	créditos
	Total	18	créditos

Segundo semestre:

406 322	Español para Turismo	3	créditos
406 323	Español para los negocios 1	3	créditos
406 334	Redacción en español 1	3	créditos
406 342	Traducción del tailandés al español	3	créditos
406 371	Civilización española	3	créditos
1	Asignatura de segunda especialidad	3	créditos
	Total	18	créditos

Cuarto año**Primer semestre:**

406 405	Español avanzado	3	créditos
406 416	Conversación y debate en español	3	créditos
406 424	Español para los negocios 2	3	créditos
406 443	Traducción especializada del español	3	créditos
406 491	Seminario en español	3	créditos

Total 15 créditos

Segundo semestre:

406 495 Educación cooperativa en español 9 créditos

o se matriculan de algunas asignaturas optativas para cumplir por lo menos 9 créditos

Total 9 créditos

La sección de Lengua Española fue, en principio, Departamento de Lengua Española. Más tarde se incorporó al Departamento de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Fue fundado oficialmente en 2006 con unos 50 alumnos. Se ofrecieron las clases de asignaturas optativas para alumnos que eligieron el español como segunda especialidad desde el año 2003. El currículo de la carrera fue realizado por el profesor Kriangthep Weerananthanaphan (expresidente del Departamento de Lengua Española y exprofesor de alemán), el profesor Michael Littman (exprofesor de alemán) y el profesor Francisco Baena (primer lector de la Agencia Española de Cooperación Internacional en la Universidad de Khon Kaen). De acuerdo con el último currículo, reformado en el año 2014, se realizan 138 créditos en total durante los cuatro años de la carrera. Para la primera especialidad, se deben realizar 78 créditos de asignaturas obligatorias y 9 créditos de asignaturas optativas). Para la segunda especialidad, se deben cumplir obligatoriamente 15 créditos. En este caso, es necesario que los alumnos de segunda especialidad cursen dos asignaturas fundamentales; Español básico 1 y Español básico 2.

V. ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA DEL CORPUS

V. ANÁLISIS DE ERRORES E INTERLENGUA DEL CORPUS

5.1. Encuestas

5.1.1. Descripción de corpus

El corpus está formado por un conjunto de sesenta y ocho encuestas, dirigidas a estudiantes universitarios tailandeses cuya lengua materna es el tailandés. Estas encuestas se dividen en dos niveles: intermedio y superior.

Los niveles fueron establecidos en función de las asignaturas “Español Intermedio” (tercer año) y de “Español Avanzado” (cuarto año), durante el primer cuatrimestre en el año académico 2015 – 2016. Las encuestas fueron realizadas en las tres universidades que ofrecen el Grado de Filología Hispánica; Universidad de Chulalongkorn, Universidad de Khon Kaen y Universidad de Ramkhamhaeng.

5.1.2. Estructura de las encuestas

Mis encuestas fueron contestadas por sesenta y ocho informantes, estudiantes universitarios de tercer año y de cuarto año en dichas universidades.

Para elaborar esas encuestas tuve en cuenta dos datos de los informantes: a) sus horas de estudio de la asignatura “Gramática Española” durante todo el cuatrimestre y b) las horas de estudio de todas las asignaturas de español también en el mismo cuatrimestre. Tanto los estudiantes-informantes de tercer curso y de cuarto estudiaban tres horas a la semana la asignatura “Gramática Española”. El resto de sus estudios sobre el español suma en total una horquilla entre cinco y quince horas semanales. La edad de los alumnos varía entre los veinte a los treinta años; en todos ellos la lengua materna es el tailandés; todos conocen el inglés por la razón ya aludida (el inglés es la segunda lengua en Tailandia). Había algún informante con conocimientos básicos del chino y del francés. Mis informantes aprendieron y estudiaron español fundamentalmente en sus colegios de educación secundaria; algunos lo perfeccionaron acudiendo a través de intercambios a países de habla española. Llegaron a la universidad habiendo estudiado español entre uno y tres años aproximadamente.

Todas las encuestas fueron realizadas durante las clases de gramática en las citadas universidades, y las encuestas duraron una hora y media. El objetivo principal de estas era conocer el uso que estos informantes hacían de los verbos con régimen preposicional.

Las encuestas a los informantes de su tercer año de su carrera, que se corresponde con un nivel intermedio, constaban de cuatro ejercicios. En el primer ejercicio se proponían veinte oraciones con verbos de régimen, pero sin la preposición. En su lugar había un espacio en blanco destinado a ser rellenado por los alumnos. El segundo ejercicio contaba también con diez oraciones en las que el verbo de régimen presenta dos opciones (a y b); los alumnos debían seleccionar la más correcta. En el tercer ejercicio se mostraba un texto con nueve espacios en blanco correspondientes a la preposición regida por su verbo. Huecos que debían ser rellenados por los alumnos. Por último, en el cuarto ejercicio los alumnos debían redactar un escrito, sobre un tema propuesto, y usar correctamente los verbos de régimen que se les proponía.

Las encuestas a los informantes de su cuarto año de su carrera también constan de cuatro ejercicios. El primero consta de diez apartados, con sus correspondientes ejemplos, en los que hay que completar el régimen preposicional adecuado. En total son dieciséis preposiciones. El segundo ejercicio presentaba un total de treinta oraciones para usar las preposiciones correctas. En el tercero, un texto, eran necesario rellenar los huecos vacíos correspondientes al régimen preposicional de los verbos. En total, veintidós preposiciones. En el último ejercicio los informantes debían escribir una carta a un/a amigo/a y usar necesariamente los verbos de régimen que se les proponía.

La parte gramatical⁴³ y léxica de estas encuestas las he elaborado

⁴³ Porque, efectivamente, el aprendizaje de una lengua requiere de instrucciones gramaticales. Así lo afirman Antonio Cano Ginés y Ana Flores Ramirez (1998:519): “¿Es necesario ofrecer al alumno de L2 instrucciones gramaticales? Nuestra respuesta a esta pregunta es rotundamente sí. Sí, en todos y en cada uno de los problemas gramaticales que se le presentan; sí, aún más en un tema como las preposiciones, que por su forma invariable y por su, aparentemente, caótico uso podría parecer especialmente apto para un tratamiento behaviorista.”

adaptándolas a cada nivel, según los criterios del Marco común europeo de referencia (MCER). Los tiempos verbales que aparecen tanto en el nivel intermedio como en el nivel superior son en presente de indicativo y el pasado (pretérito perfecto y pretérito imperfecto). Para el léxico, hemos seleccionado los verbos de régimen procedentes de los manuales de español y de textos adecuados a las dificultades de estos niveles.

Por último, al corregir las encuestas, si los informantes no cumplimentaban ninguna casilla vacía, optábamos por achacarlo a desconocimiento (No responde). Después de la corrección, analizábamos los errores que cometieron los informantes.

En el siguiente apartado se muestran las estructuras de las encuestas usadas.

5.1.2.1. Nivel Intermedio

UNIVERSIDAD:

AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL:

HORAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL A LA SEMANA:

EDAD:

LENGUA MATERNA:.....

OTROS IDIOMAS QUE HABLAS:

¿DÓNDE ESTUDIASTE ESPAÑOL?:

¿DURANTE CUÁNTO TIEMPO ESTUDIASTE ESPAÑOL?:.....

1. Completa los espacios con la preposición correcta.

1. Siempre trato _____ llegar temprano a clases.
2. No nos acostumbramos _____ vivir en una gran ciudad.
3. Los vecinos se quejan _____ los ruidos molestos.
4. No me acuerdo _____ la fecha de su cumpleaños.
5. Esta mujer se parece _____ una actriz famosa.
6. ¿Te parece que hago bien _____ decir la verdad?

7. Con José quedamos _____ vernos a las cuatro de la tarde.
8. Si necesitan ayuda, pueden contar _____ nosotros.
9. Tenemos que dejar _____ fumar.
10. Este fin de año me encontraré _____ mis compañeros del colegio secundario.
11. Quiero insistir _____ salir temprano, porque después hay muchos coches en la autopista.
12. Hace un mes comencé _____ practicar yoga.
13. No te preocupes por el malentendido porque carece _____ importancia.
14. Ella no se fija _____ los detalles.
15. Tu perfume huele _____ rosas y jazmines.
16. Claudio estudió piano _____ su padre, que era un gran músico.
17. Yo me arrepiento _____ haber venido a esta fiesta tan aburrida.
18. Sueño _____ tener algún día una casa grande con jardín y piscina.
19. El aumento de sueldos depende _____ los arreglos con el sindicato.
20. Me cuesta mucho aprender _____ esquiar.

2. Elige la preposición correcta para las siguientes frases.

1. a). Se asomaron **a** la ventana para ver el desfile.
b). Se asomaron **por** la ventana para ver el desfile.
2. a). El acusado juró **por** su honor, que él no había participado en eso.
b). El acusado juró **con** su honor, que él no había participado en eso.
3. a). El rico empresario iba siempre acompañando **a** cinco empleados.
b). El rico empresario iba siempre acompañando **con** cinco empleados.
4. a). Ya hemos terminado el examen, trata **a** relajarte y sal con tus amigos a tomar algo.
b). Ya hemos terminado el examen, trata **de** relajarte y sal con tus amigos tomar algo.
5. a). Alejandro no es nada exigente, se contenta **de** lo que tiene y no se crea más problemas.
b). Alejandro no es nada exigente, se contenta **con** lo que tiene y no se crea más problemas.
6. a). Esta sopa sabe demasiado **a** cebolla.

- b). Esta sopa sabe demasiado **de** cebolla.
- 7. a). En Tailandia se conduce **con** la derecha.
b). En Tailandia se conduce **por** la derecha.
- 8. a). Se empeña **de** irse al extranjero.
b). Se empeña **en** irse al extranjero.
- 9. a). Asistí **en** la boda, **en** la fiesta y asistí también **en** la iglesia por la mañana.
b). Asistí **a** la boda, **a** la fiesta y asistí también **a** la iglesia por la mañana.
- 10. a). El profesor se dio cuenta **de** que yo era la única que estudiaba mucho.
b). El profesor se dio cuenta **en** que yo era la única que estudiaba mucho.

3. Completa los espacios con las preposiciones adecuadas.

Visitamos el Jardín botánico de la Concepción.

Resulta difícil imaginar que la masa vegetal que vemos a la izquierda cuando salimos _____ la autovía hacia el norte pueda esconder tanta belleza.

Nos hacen esperar _____ la guía que nos mostrará el jardín. Esos escasos minutos nos sirven _____ sentir el ruido del aire entre las hojas de los árboles, contemplar el tranquilo estanque y sentirnos pequeños ante la avenida de inmensos plátanos por la que iniciamos la visita. La guía, una joven estudiante de botánica, nos explica con gracia malagueña la historia del jardín:

“Lo crearon una joven pareja de recién casados que se dedicaron _____ recoger plantas de todo el mundo mientras disfrutaban _____ una larga luna de miel. Después, la rica familia continuó recibiendo plantas exóticas de los países con los que mantenían contactos comerciales.”

Nos sentimos más pequeños todavía _____ comparar estas vidas de lujo _____ las nuestras, con vacaciones limitadas y reducidos balcones donde regamos nuestras humildes macetas. La vista de los insolentes bambúes que crecen _____ un ritmo desesperado, la contemplación de las variedades de ficus gigantescos con sus enormes raíces terrestres y aéreas, y de todas las miles de plantas que luchan _____ sobrevivir en el mismo espacio, nos devuelven el optimismo. La vida es extrañamente similar para la mayoría de los seres vivos.

4. Cuéntanos tu sueño de anoche. Utiliza los siguientes verbos.

soñar	enamorarse	sentarse	casarse
decidirse	preguntar	enfadarse	viajar

5.1.2.2. Nivel Superior

UNIVERSIDAD:

AÑOS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL:

HORAS DE ESTUDIO DE ESPAÑOL A LA SEMANA:

EDAD:

LENGUA MATERNA:

OTROS IDIOMAS QUE HABLAS:

¿DÓNDE ESTUDIASTE ESPAÑOL?:

¿DURANTE CUÁNTO TIEMPO ESTUDIASTE ESPAÑOL?:

1. Rellena la preposición que falta.

1. - ¿Cómo está Gonzalo?
- No muy bien. Aún no se ha acostumbrado _____ su nueva vida.
- ¿Te has enterado _____ la última novedad?
- No, ¿qué?
2. - Después de tantos años de casados Veronica y Guillermo se han
decidido _____ tener hijos.
3. Últimamente he estado soñando cosas muy raras. Anoche, por ejemplo,
soñé _____
Pablo. ¡Imagínate, después de haber roto con él!
- ¡No vayas a interrumpir _____ Carlos!
4. - ¿Por qué?

- Porque está preparándose _____ el examen final.
- ¡Qué tonto soy!
- 5. - ¿Qué pasa?
 - Me olvidé _____ llamar a mi compañera de trabajo.
 - ¿Has quedado con Estrella _____ ir a merendar?
- 6. - Sí, es que me parece una chica muy inteligente. Además los dos nos interesamos _____ los mismos temas.
- 7. - Oye, ¡hoy estás insoportable.! Te estás quejando _____ todo.
 - ¡Tú cállate y no me amenaces _____ marcharte!
- 8. Desde que dejé _____ fumar disfruto más _____ la vida.
- 9. - ¡No te rías _____ mi nuevo peinado! ¡Qué malo eres!
 - Se nota que estás enamorada _____ Jaime.
- 10. Desde que estás saliendo con él hueles _____ perfume caro.

2. Completa estas frases con las preposiciones que correspondan.

1. No abuses _____ la tarta porque puedes engordar.
2. María acudió _____ su cita al dentista media hora tarde.
3. David siempre se acuerda _____ felicitar a su amiga.
4. Juan está acostumbrado _____ ir en coche a su trabajo.
5. A él, nadie le ha avisado _____ que había un examen.
6. Estoy cansada _____ escuchar la misma música siempre.
7. Patricia se ha casado _____ su novio de toda la vida.
8. He coincidido _____ ellos en las jornadas.
9. Llevo una semana sin conectarme _____ Facebook.
10. He coincidido _____ ellos en las jornadas. Yo creo _____ las personas que te ayudan, sin esperar nada a cambio.
11. Cuento _____ ustedes para la cena de esta noche.
12. No me tienes que convencer _____ nada. Te creo.
13. ¿Puedes cuidar _____ mi perro estos días?
14. Al final de la historia, la rana se convierte _____ príncipe.
15. Siempre he confiado _____ ti, porque nunca me has traicionado.
16. Irene se dedica _____ la cocina con mucha pasión.
17. Solo depende _____ vosotros que aprobéis el examen.

18. El director se dirigió _____ sus empleados para comunicarles la buena noticia.
19. Carmen disfruta _____ cada puesta de sol.
20. Inmaculada se fija _____ los pequeños detalles, es muy observadora.
21. Nosotros siempre hablamos _____ cómo mejorar nuestros estudios.
22. Tranquila, ya me ha informado _____ todo lo que ha pasado.
23. Hemos quedado esta noche para jugar _____ fútbol, ¿Te apuntas?
24. No me llevo bien _____ esa persona. Es un racista y un homófobo.
25. M^a Ángeles se muere _____ amor cuando él la mira.
26. Está bien pensar _____ los demás, pero también mira _____ ti.
27. El otro día Leticia preguntó _____ ti.
28. No te preocupes mucho _____ eso, no tiene tanta importancia.
29. ¡Qué sueños _____ los angelitos!
30. No sabemos por qué se ha sorprendido _____ eso.

3. Completa las preposiciones que faltan en los huecos.

Nuestro viaje por el mundo maya

La primera vez que viajamos _____ Yucatán fue en el año 2003. Fuimos _____ Yucatán para visitar las ruinas mayas de Tulúm y Chichén Itzá. Unos años antes ya habíamos estado _____ Guatemala y Honduras para ver otras ciudades mayas, Tikal y Copán. En el año 2003 fuimos otra vez _____ Petén que está en el norte de Guatemala para pasar unos días en la selva y disfrutar _____ la naturaleza y Tikal, que es espectacular. Después nos decidimos _____ ir _____ autobús de Flores, la cabecera de Petén a Chetumal, una ciudad fronteriza que está _____ territorio mexicano. Salimos _____ la madrugada ya que nos habían dicho que el viaje duraba entre 6 y 8 horas porque había que hacer transbordo dos veces y pasar _____ las fronteras de 3 países: Guatemala, Belice y México. El viaje fue un poco estresante, pero también interesante. En el autobús iban turistas de diferentes partes del mundo, europeos, norteamericanos, japoneses, etc. Me acuerdo _____ una chica japonesa que tuvo que quedarse _____ Guatemala porque no podía entrar _____ Belice sin visa y para colmo de males no hablaba español ni inglés. Estuvimos esperándola casi una hora, pero finalmente el conductor se dio cuenta

_____ que era inútil esperar más. Pasamos _____ Belice para llegar _____ México. Belice es un país típico caribeño con casitas de madera y gente muy simpática. Después de hacer un descanso en la estación de autobuses de la capital beliceña continuamos nuestro viaje por las carreteras desde las cuales se puede ver el mar caribe. Finalmente llegamos _____ la frontera mexicana, la cual tuvimos que traspasar _____ pie para enseñar nuestros pasaportes y visa de turistas que habíamos tramitado en Guatemala. Fue una sensación rara, haber cruzado 3 fronteras en sólo unas cuantas horas. Llegamos _____ Chetumal a las 4 de la tarde, por eso nos decidimos _____ pasar la noche allí porque estábamos muy cansados. Al día siguiente continuamos nuestro viaje _____ Playa del Carmen donde nos alojamos en un hotel pequeño, pero muy bonito. La Playa del Carmen es un punto de encuentro de muchos turistas ya que desde allí se puede viajar _____ las ruinas más importantes de Yucatán. Pero nuestras aventuras en las misteriosas ciudades mayas, os las contaré la próxima vez...

4. Escribe una carta a un/a amigo/a contando cómo te va y utiliza los verbos que están en la tabla.

comprometerse	negarse	convencer	asustarse
confiar	luchar	desaparecer	esforzarse

5.2. Análisis de encuestas

5.2.1. Nivel Intermedio

5.2.1.1. Perfil de los informantes

Los informantes que hemos seleccionado para el nivel intermedio son veintinueve alumnos del tercer año del Grado en Filología Hispánica: veintisiete alumnos son de la Facultad de Letras, de la Universidad de Chulalongkorn (CU), y los otros dos alumnas, son de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de Ramkhamhaeng (RU) durante el año académico 2015-2016. La mayoría de ellos son mujeres, veintiuno y el resto, nueve, son hombres. La edad de los alumnos es entre los veinte y treinta años.

La lengua nativa de todos ellos es el tailandés. Además, todos tienen conocimiento de inglés, puesto que la enseñanza de esta lengua es obligatoria desde la escuela primaria, y actualmente se usa como segunda lengua en la comunicación. Algunos también han aprendido otros idiomas, nivel básico, en la secundaria como el alemán, el chino, el francés y el japonés. Por otra parte, en la facultad, algunos han asistido a las clases de otras lenguas como el italiano, el neerlandés y el portugués, se imparten como clases optativas.

Cuatro de mis informantes del tercer año, antes de entrar en la Universidad, estuvieron un año en países hispanohablantes⁴⁴: Argentina, Chile, España, Perú y República Dominicana, a través de intercambios del Programa AFS⁴⁵. Además, uno de ellos estuvo un año en Barcelona (España), para hacer un curso de estudios de lengua y cultura española.

⁴⁴ Véase el último párrafo de 4.2.1.1. *Perfil de los informantes*.

⁴⁵ AFS, es la organización pionera en intercambio estudiantil. Desde 1947 ofrece oportunidades de aprendizaje intercultural a estudiantes, familias, voluntarios y profesionales, con el objeto de fomentar la paz y el entendimiento a través de experiencias educativas internacionales.

5.2.1.2. Análisis de Errores e Interlengua

Tras saber los datos de los informantes, vamos a mostrar los gráficos generales de dichos datos. También vamos a analizar los resultados de las encuestas que llevaron a cabo. Estos nos mostrarán el número de errores que cometieron. La encuesta del nivel intermedio consta de cuatro ejercicios, como comentábamos.

5.2.1.2.1. Gráficos generales

Para empezar vemos que la variación de edad de los informantes (ya hemos dicho que está entre los veinte y los treinta años) es muy grande. Ellos se debe a que una de las universidades analizadas, de carácter público, no pone restricciones para ingresar en ella. Esta circunstancia hace que muchos estudiantes se matriculen en ella teniendo bastante edad. A las otras dos, también públicas, pero con estrictos controles de ingreso, acuden los estudiantes que llevan una carrera escolar normal.

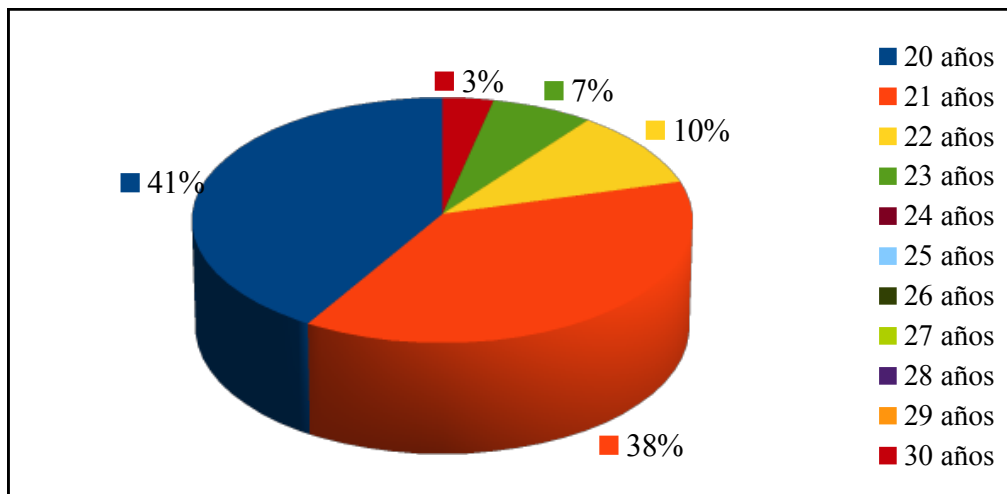


Gráfico 1: *El rango de edad de los informantes*

En este gráfico vemos que el cuarenta y un por ciento, la mayor parte de los alumnos, tienen veinte años. Por debajo, el treinta y ocho por ciento, tienen veintiún años. El diez por ciento tienen veintidós años, y el siete por ciento tienen veintitrés años. No hay informantes de veinticuatro, veinticinco, veintiséis,

veintisiete, veintiocho y veintinueve años. Por último, el tres por ciento tiene treinta años.

Sobre las horas de estudio de español a la semana he recogido las horas de estudio de la clase de gramática española⁴⁶, y las de todas las clases de español a las que asisten durante el primer cuatrimestre. De gramática cursan tres horas a la semana en las tres universidades. Por otro lado, las horas de español son muy distintas según universidades: van de cuatro horas y media a dieciséis horas y media como máximo.

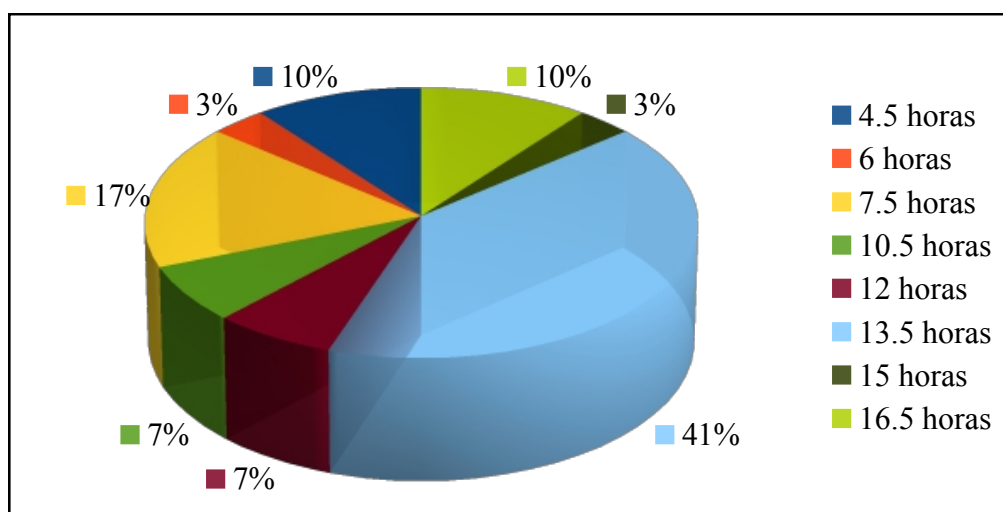


Gráfico 2: *Las horas de estudio de español a la semana*

La variación de las horas de estudio de español a la semana, del nivel intermedio, es muy amplia, ya que algunos alumnos ya han seguido el curso intensivo de verano en el Centro de Estudios Hispánicos, Universidad de Nebrija (tres meses). Por lo cual, algunos de ellos han convalidado los créditos de las asignaturas asistidas en este año académico. El tres por ciento se matriculan en dos asignaturas de español y otro tres por ciento se matricula en cinco asignaturas. Del siete por ciento, dos alumnos estudian diez horas y media a la semana y otros dos

⁴⁶Según el currículo modificado del año 2014 del Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Chula la asignatura gramática de español dura cuatro horas y media a la semana, dura más una hora y media que otras asignaturas de español. Se divide en dos clases: la primera clase dura tres horas seguidas, enfatiza en la teoría y la otra dura una hora y media para hacer las actividades.

alumnos estudian doce horas semanales. La franja del diez por ciento azul estudian cuatro horas y media, que es solo una asignatura. El otro diez por ciento, el verde claro, que son tres alumnos, estudian dieciséis horas y media semanales. El diecisiete por ciento, el amarillo, estudian siete horas y media semanales. Por último, la mayoría de los alumnos del tercer año estudian trece horas y media, al matricularse en cuatro asignaturas.

Vamos a distinguir ahora entre los alumnos que han aprendido el español en Tailandia, de aquellos que han completado su aprendizaje a través de intercambios estudiantiles (Programa AFS) fuera de país.

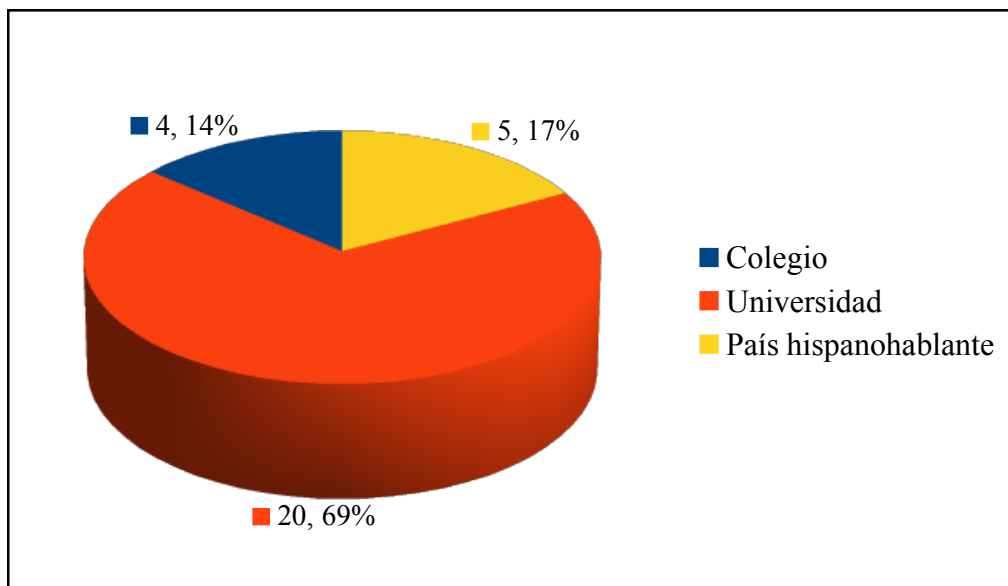


Gráfico 3: *Lugar donde han estudiado el español*

Según el gráfico que aportó, la mayoría de los alumnos han empezado a estudiar el español en la universidad (69%) en la que cursan en estos momentos. El 17% lo estudiaron en el colegio tres años atrás. Y el 14% estuvieron un año en países hispanohablantes bajo el Programa AFS.

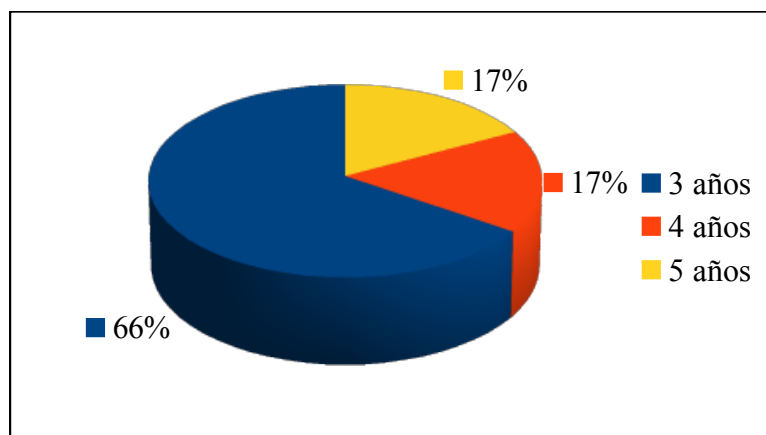


Gráfico 4: *Duración de los estudios en español*

Varía entre tres y cinco años. Unos, el 17%, lo hicieron en el Programa inglés-español en el colegio tres años. A los que sumamos dos más en la universidad (en el cuadro el sector amarillo). Otro, el 17% (en rojo), estudió español, en el colegio cuatro años; pero uno de ellos transcurrió en un país de habla hispana. Por último, la mayor parte, el 66%, empezaron a estudiar el español en el nivel universitario y solamente tres años.

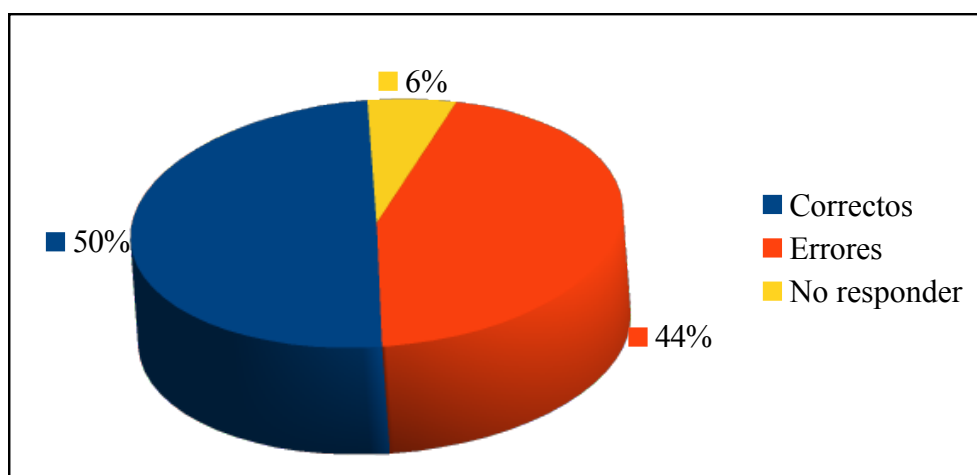


Gráfico 5: *Porcentaje general del uso de verbos preposicionales*

Del análisis (a través de veintinueve encuestas) hemos hallado que el 44% de los alumnos cometieron los errores. El 6% de los estudiantes dejó en blanco las casillas en que debía figurar la preposición regida por el verbo: carecían de conocimientos para llevar a término la encuesta. Por otro lado, la mitad del resultado, en el 50% de los encuestados no hubo errores en el uso de las preposiciones. Este resultado muestra que es necesaria una actuación que corrija

esa alta proporción de alumnos con errores en el uso de los verbos de régimen preposicional.

A continuación vamos a ver los errores cometidos en cada una de las encuestas que se entregaron.

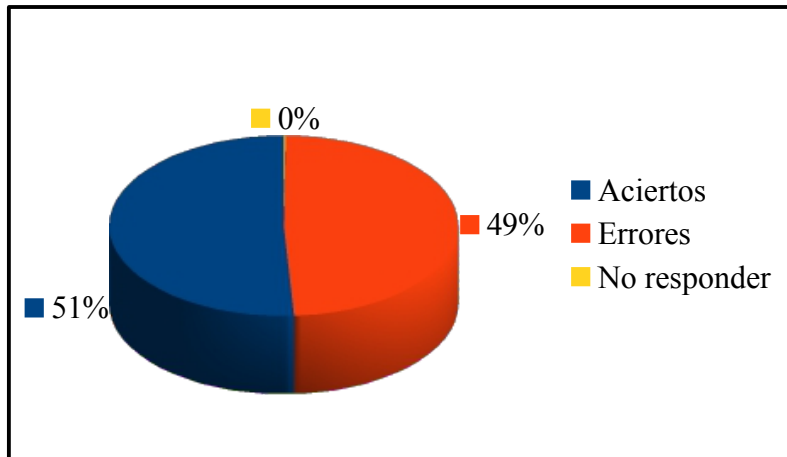


Gráfico 6: *Ejercicio 1. Porcentaje general*

El primer ejercicio constaba de veinte oraciones. Casi la mitad cometió errores (el 49%). El 51% estableció bien el régimen preposicional de los verbos.

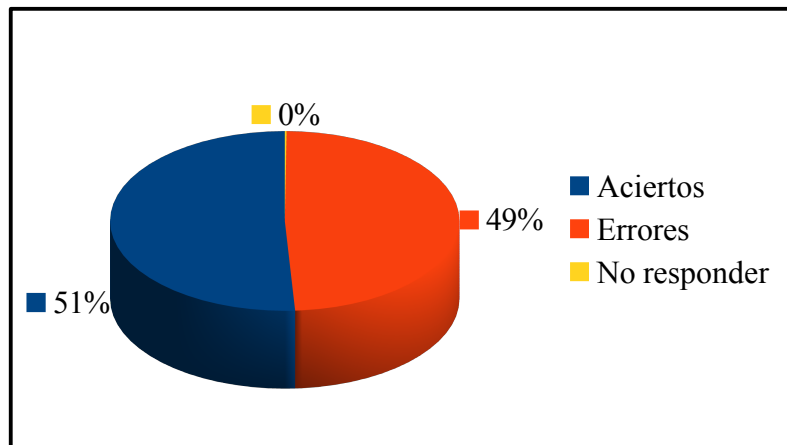


Gráfico 7: *Ejercicio 2. Porcentaje general*

El segundo ejercicio constaba de diez oraciones. Según vemos en el gráfico arriba, la mayoría usó correctamente tal clase de verbos (el 51%). En el 49% restante, los errores se producían eran débitos a la transferencia de una lengua a otra: los alumnos traducían del español al tailandés.

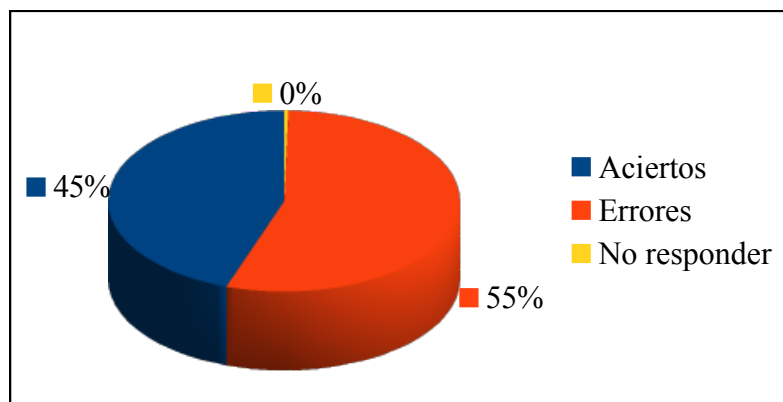


Gráfico 8: *Ejercicio 3. Porcentaje general*

El tercer ejercicio contaba con nueve casillas en blanco para ser ocupadas por las preparaciones régimen del verbo. Solo el 45% contestó correctamente el ejercicio; y en el 55% restante, se cometieron errores. Seguimos constatando la frecuente comparación llevada a cabo por los encuestados de comparar los verbos de régimen del español con los verbos tailandeses.

Nuestros alumnos de allí precisan de normas⁴⁷ que las permitan usar con acierto los verbos de régimen. Me permito recordar una vez más que esta peculiaridad de español no se da en nuestra lengua materna.

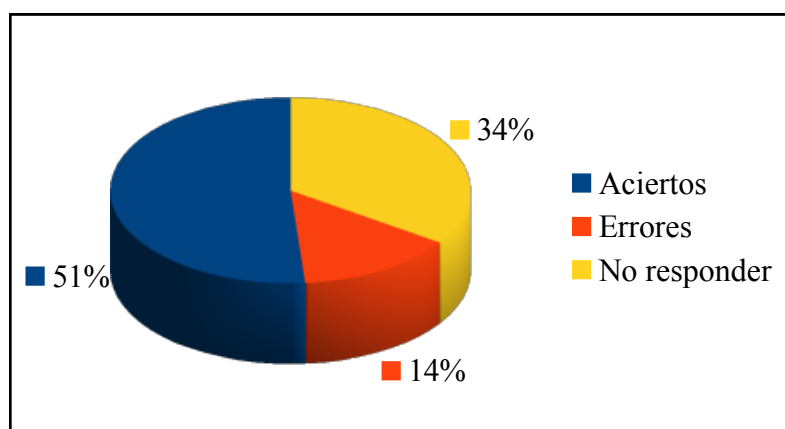


Gráfico 9: *Ejercicio 4. Porcentaje general*

De ahí vemos que el proceso de transferencia del tailandés al español tiene

⁴⁷ Fernández López (1995: 204) define la norma como “un sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y sociocultural, o lo que es 'normal' común en una comunidad dada.”

tantas ventajas como desventajas a la hora de redactar un texto, puesto que no todos los verbos tailandeses tienen un uso semejante al de los españoles. En el 34% detectamos el error de no usar ninguna preposición; insistimos en tailandés no hay verbos de régimen. El 51% usó las preposiciones correctamente. En el 14% el error se debió al uso de las preposiciones.

5.2.1.2.2. Gráficos individuales

Después de analizar los gráficos generales, ahora vamos a considerar los gráficos individuales de cada cuestión.

1. El primer ejercicio: tiene veinte frases, como hemos comentado en la estructura de las encuestas, y los alumnos tienen que completar los espacios con la preposición correcta. Como sabemos, en español hay muchos verbos con régimen preposicional, y que esto no halla correspondencia en el tailandés. Veamos de qué manera los tailandeses afrontan esta disparidad.

Cuestión 1:

Siempre trato de llegar temprano a clases.

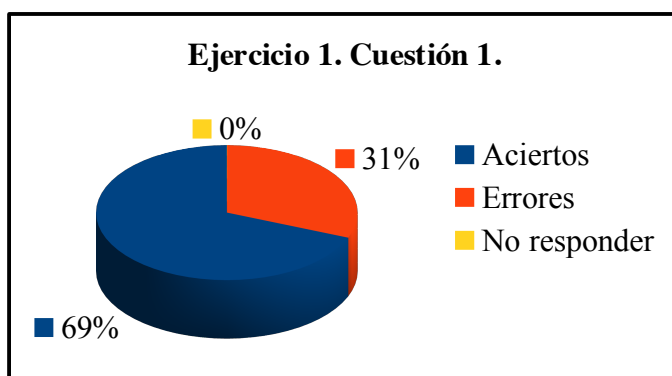


Gráfico 10: *Ejercicio 1. Cuestión 1.*

En este caso, la preposición que rige el verbo “tratar” es “de” (tratar + **de** + infinitivo). Entendemos que los alumnos han usado este verbo muy a menudo porque vemos que en el gráfico, el 69% lo usa correctamente. Por otra parte, el 31% cometieron errores al utilizar “a” en vez de “de”. Esto se debe a una coincidencia entre la lengua materna y la segunda lengua.

Cuestión 2:

No nos acostumbramos a vivir en una gran ciudad.

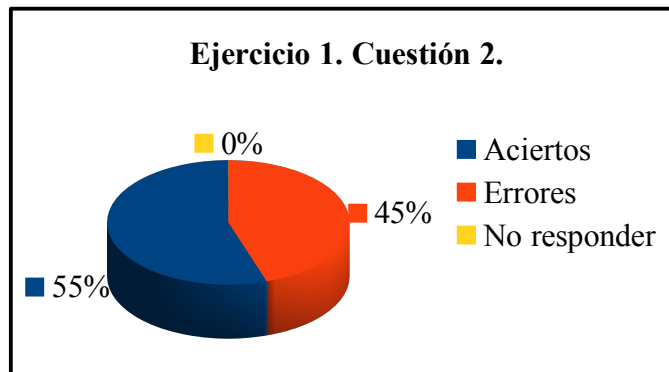


Gráfico 11: *Ejercicio 1. Cuestión 2.*

En esta oración, la preposición “a” acompaña al verbo “acostumbrarse” (acostumbrarse + a + algo). Resulta que el 55% optó por la preposición adecuada, mientras que el 45% optaron por preposiciones erróneas: “con”, “de” y “para”; esta vez por faltar de conocimiento. En todo caso, la opción por la preposición “con” se debe posiblemente a una semejanza con la lengua materna: (en tailandés: ไม่ชินกับการอาศัยอยู่ในเมืองใหญ่), (*mai-chin-kab-kan-yuu-khon-diaw*), (en español: No acostumbrarse con vivencia en ciudad grande.)

Cuestión 3:

Los vecinos se quejan de los ruidos molestos.

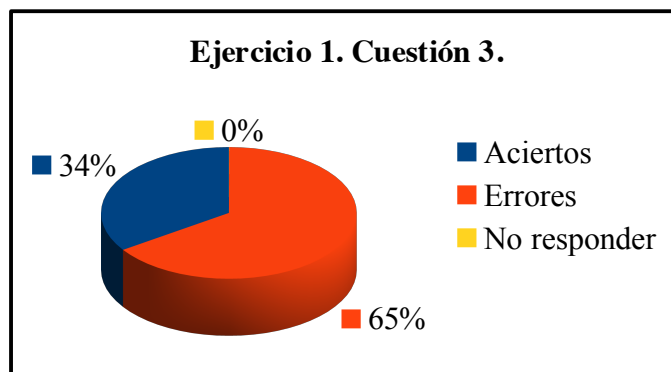


Gráfico 12: *Ejercicio 1. Cuestión 3.*

Este gráfico muestra la gran dificultad que los estudiantes tailandeses tienen en el uso de los verbos con régimen: el 65% erró en esta ocasión. Y es que el verbo “quejarse” en tailandés carece de preposición regida. “Quejarse” en

tailandés va seguido de preposiciones, pero opcionales según el contexto. Las más usadas son “a” y “por”. El 34% usaron con éxito la preposición “de” en la estructura “quejarse + de + algo”.

Cuestión 4:

No me acuerdo de la fecha de su cumpleaños.

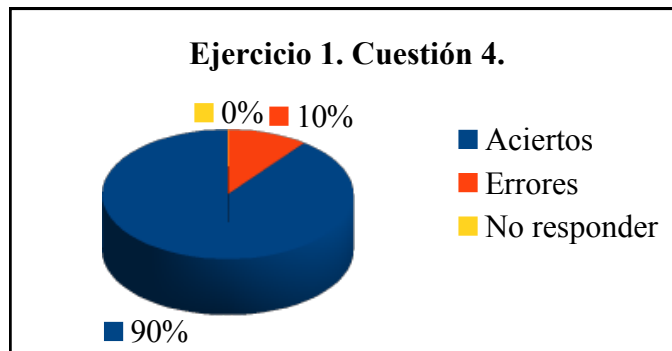


Gráfico 13: *Ejercicio 1. Cuestión 4.*

El verbo “acordarse” se construye con la preposición “de”, tanto en español como en tailandés. De ahí ese porcentaje del 90% de aciertos. Solo el 10% cometió errores. El más frecuente se inclina por la preposición “con”, posiblemente por un cruce con la estructura “estar de acuerdo + **con** + alguien”.

Cuestión 5:

Esta mujer se parece a una actriz famosa.

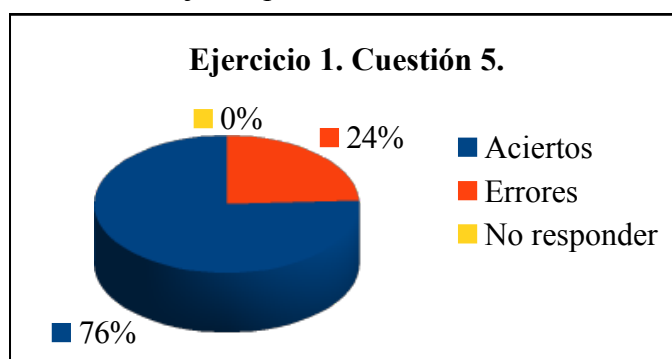


Gráfico 14: *Ejercicio 1. Cuestión 5.*

La preposición regida en este caso es “a”. El ejercicio obtuvo éxito en el 76% de los casos. Y se valieron incorrectamente de preposiciones el 24%: también por faltar de conocimiento. Algunos alumnos coincidieron al incluir la preposición

“como”, seguramente porque tradujeron esta frase del inglés (*This girl looks like a famous actress: “like” = “como”*).

Cuestión 6:

¿Te parece que hago bien en decir la verdad?

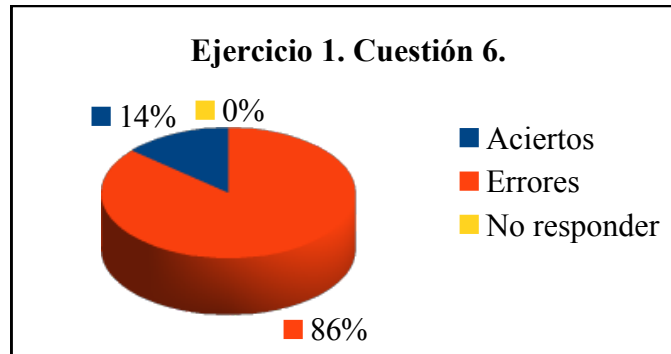


Gráfico 15: *Ejercicio 1. Cuestión 6.*

En este caso solo el 14% reconoció la preposición exacta “en”. Y 86% erró al emplear varias preposiciones al pensar que la estructura “hacer bien + **en** + infinitivo” no rige preposición. En este caso, para resolver el ejercicio, acudieron a su lengua materna, la cual en este contexto se vale de las preposiciones “a” y “para”. La opción por la preposición “a” está reforzada tal vez por una interferencia con el inglés (*To do the right thing*).

Cuestión 7:

Con José quedamos en vernos a las cuatro de la tarde.

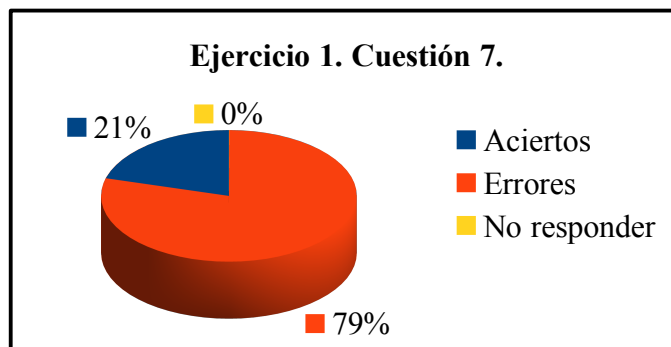


Gráfico 16: *Ejercicio 1. Cuestión 7.*

“Quedar + **en** + infinitivo” rige “en”, para manifestar una decisión, ponerse de acuerdo o convenir en algo. El 79% de los alumnos cometieron errores, que,

con toda la probabilidad fueron debidos por interferencia con la lengua materna, ya que el tailandés usa las preposiciones “a” o “para”. Por el contrario el 21% respondió con acierto.

Cuestión 8:

Si necesitan ayuda, pueden contar con nosotros.

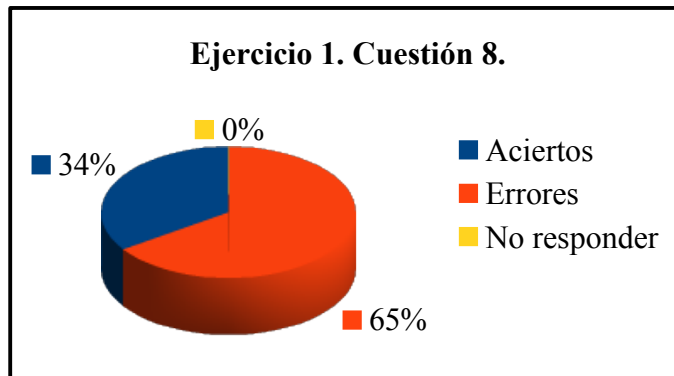


Gráfico 17: *Ejercicio 1. Cuestión 8.*

Véase por este gráfico que, a pesar de que los informantes han estudiado los verbos de régimen españoles, los errores son considerables. Es el caso de la estructura “contar + **con** + alguien”, en la que se cometieron hasta un 65% de errores frente a solo un 34% de aciertos. La preposición más usada fue “a”, debido probablemente a una interferencia con la estructura “contar + algo + a + alguien”.

Cuestión 9:

Tenemos que dejar de fumar.

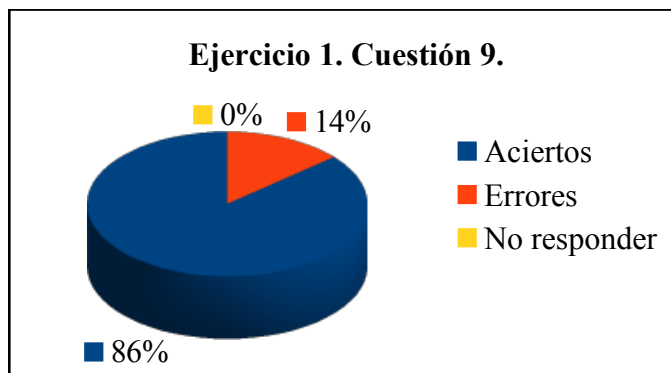


Gráfico 18: *Ejercicio 1. Cuestión 9.*

Aquí el 86% de los alumnos respondió con acierto al fijar la estructura

“dejar + **de** + infinitivo”⁴⁸, y solo el 14% cometió errores fundamentalmente por usar la preposición “a”. Es extraño, porque en la gramática tailandesa el verbo “dejar” no rige ninguna preposición.

Cuestión 10:

Este fin de año me encontraré con mis compañeros del colegio secundario.

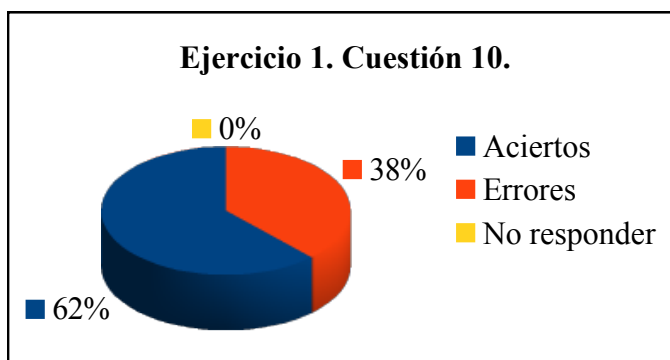


Gráfico 19: *Ejercicio 1. Cuestión 10.*

La falta de correspondencia en el asunto que nos ocupa entre tailandés y español vuelve a ser la causa del 38% de errores, al sustituir la preposición correcta “con” por “a”, procedente con toda seguridad de la estructura “encontrar + a + alguien”. No obstante, hubo un 62% de aciertos.

Cuestión 11:

Quiero insistir en salir temprano, porque después hay muchos coches en la autopista.

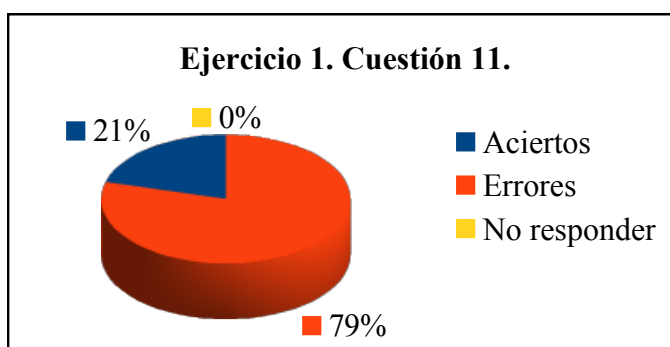


Gráfico 20: *Ejercicio 1. Cuestión 11.*

⁴⁸ Según señala Cuervo (1994, s.v.) la construcción con “de” selecciona un complemento de infinitivo, con lo cual la estructura se esquematiza de dicha manera.

Los errores persisten: los errores llegan en este caso al 79%, frente a solo un 21% de aciertos en este caso se produce un cruce entre “insistir + **en** + infinitivo” y “asistir +a + algo”. En efecto, fue “a” la preposición más usada.

Cuestión 12:

Hace un mes comencé a practicar yoga.

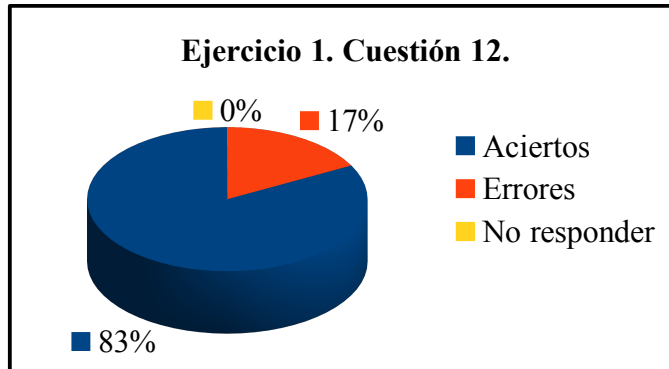


Gráfico 21: *Ejercicio 1. Cuestión 12.*

En este caso, los aciertos (el 86%) fueron mayoritarios, en el uso de la estructura “comenzar + **a** + infinitivo”. Y es que tal estructura coincide con la del tailandés. Del lado de los errores, el 17%, la preposición “de”, fue la culpable.

Cuestión 13:

No te preocupes por el malentendido porque carece de importancia.

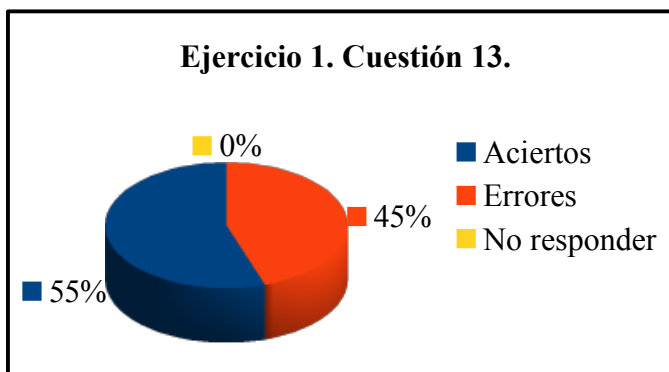


Gráfico 22: *Ejercicio 1. Cuestión 13.*

En esta cuestión, el 45% de los informantes intentó emplear varias preposiciones como “a”, “con”, “en” y “por”, ya que en tailandés no rige

preposición para el verbo “carecer”. En cambio, en español este verbo siempre va acompañado de la preposición “de” según la estructura “carecer + **de** + algo”. Por eso, el 55% usaron correctamente.

Cuestión 14:

Ella no se fija en los detalles.

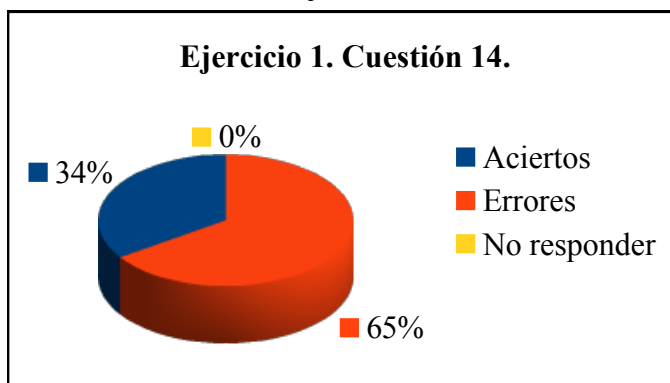


Gráfico 23: *Ejercicio 1. Cuestión 14.*

El verbo “fijarse” se construye con la preposición “en” (fijarse + **en** + algo). La mayoría, el 65% de los alumnos cometió un error al usar la preposición “de”, de nuevo, por una interferencia con la lengua materna. Por otro lado, los que optaron por las preposiciones “a” y “con”, cometieron un error por faltar de conocimiento. El resto de alumnos, el 34% usó correctamente la preposición.

Cuestión 15:

Tu perfume huele a rosas y jazmines.

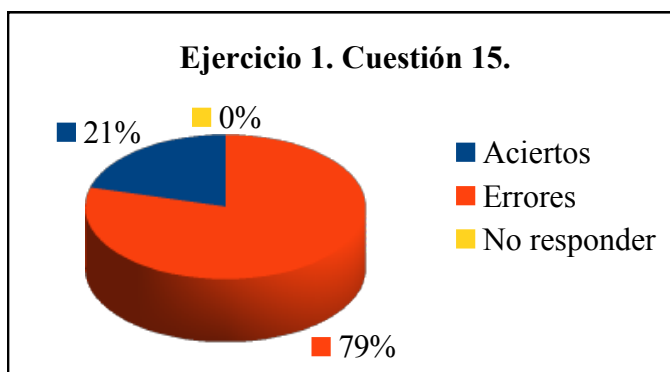


Gráfico 24: *Ejercicio 1. Cuestión 15.*

Según el gráfico, observamos que el número de errores es cuantioso: el

79%, frente al 21% de aciertos. En la estructura “oler + a + algo”, la mayoría de los alumnos optó por la preposición “de”, seguramente por influencia de la inglesa *smell + of + something* (en español: oler + de + algo). La opción por el adverbio “como” se debe a la estructura tailandesa: (en tailandés: น้ำหอมของเธอกลิ่นเหมือนกุหลาบและมะลิ), (*nam-hom-khong-ther-klin-muan-dok-kulhab-lae-mali*), (en español: perfume tuyo oler como rosas y jazmines).

Cuestión 16:

Claudio estudió piano por su padre, que era un gran músico.

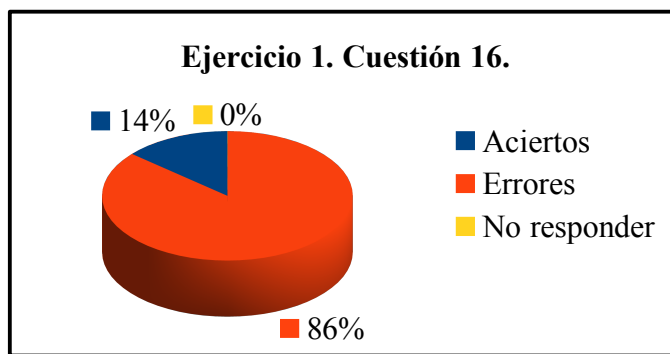


Gráfico 25: *Ejercicio 1. Cuestión 16.*

En esta oración, se requiere la preposición “por” para la estructura “estudiar + **por** + alguien”: muestra el motivo de hacer algo por alguien. Solo hubo un 14% de aciertos, aunque existe esta estructura análoga en la lengua tailandesa. El 86% de los informantes cometieron errores al usar la preposición “con”, simplemente porque tradujeron mal la frase.

Cuestión 17:

Yo me arrepiento de haber venido a esta fiesta tan aburrida.

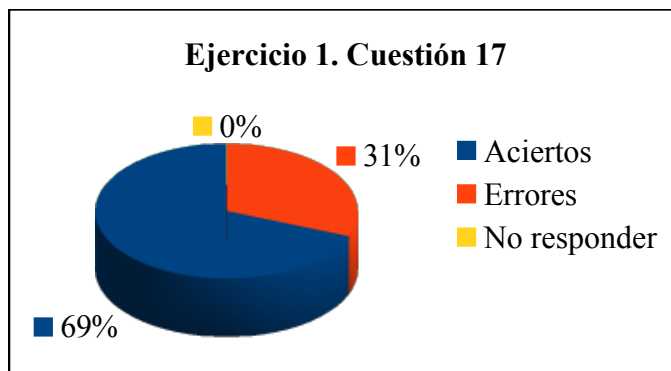


Gráfico 26: *Ejercicio 1. Cuestión 17.*

El verbo “arrepentirse” rige la preposición “de”, que fue reconocida por el 69% de los informantes. En tailandés, en este contexto es habitual utilizar la preposición “นึ้” que español se corresponde con las preposiciones “a” o “en”. De ahí que el 31% se inclinara por ellas, se trata por tanto de una interferencia lingüística.

Cuestión 18:

Sueño con tener algún día una casa grande con jardín y piscina.

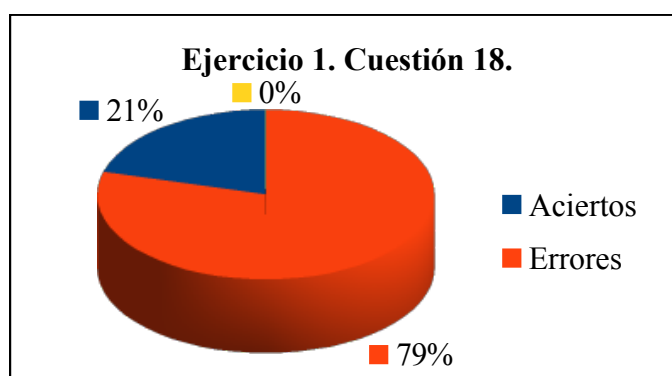


Gráfico 27: *Ejercicio 1. Cuestión 18.*

En este caso, el verbo “soñar” rige la preposición “con” (soñar + **con** + infinitivo) para demostrar un deseo vehemente de conseguir alguna cosa. Encontramos que solamente el 21% contestó adecuadamente. La mayoría del porcentaje de errores, el 79%, usó la preposición “de”, evidentemente por la influencia de la lengua materna.

Cuestión 19:

El aumento de sueldos depende de los arreglos con el sindicato.

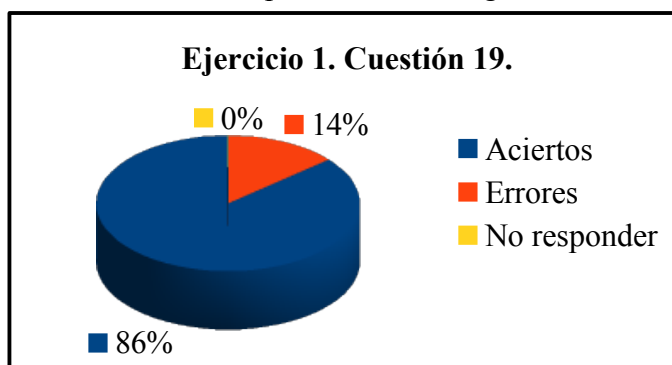


Gráfico 28: *Ejercicio 1. Cuestión 19.*

La estructura “depender + **de** + alguien o algo”, la conocían bien nuestros informantes, pues el 86% usó correctamente la preposición. Los errores, el 14%, se produce por influencia de la lengua materna⁴⁹ que en ese caso, se vale de preposiciones “a” y “con”. Sucede que en tailandés muchos verbos pueden ir acompañados de varias preposiciones sin cambiar la significación de la frase.

Cuestión 20:

Me cuesta mucho aprender a esquiar.

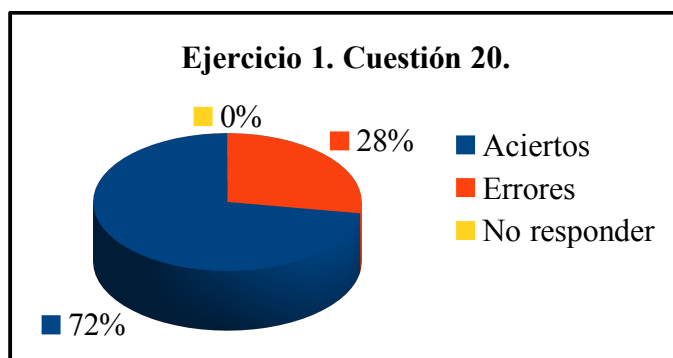


Gráfico 29: *Ejercicio 1. Cuestión 20.*

En esta última cuestión del primer ejercicio, el gráfico señala que el 72% contestó con la preposición correcta, mientras que el 28% de los informantes cometieron errores. La mayoría de esos errores es provocado por el uso de la preposición “de” ya que, piensan nuestros informantes, muchos verbos de régimen suelen construirse con esta preposición. También algunos contestaron **Me cuesta mucho aprender que esquiar*, a semejanza de tailandés, con una conjunción coordinante “que”, muy abundante.

2. El segundo ejercicio: tiene diez cuestiones, y también diez oraciones. Cada oración tiene dos opciones “a)” y “b)”, y los alumnos tienen que elegir la preposición correcta en esas oraciones.

⁴⁹ Como Fernández López (1994: 380) argumenta que las influencias de la lengua materna o de otra segunda lengua suelen aparecer con más abundancia en las primeras etapas del proceso de aprendizaje que en las últimas.

Cuestión 1:

Se asomaron a la ventana para ver el desfile.

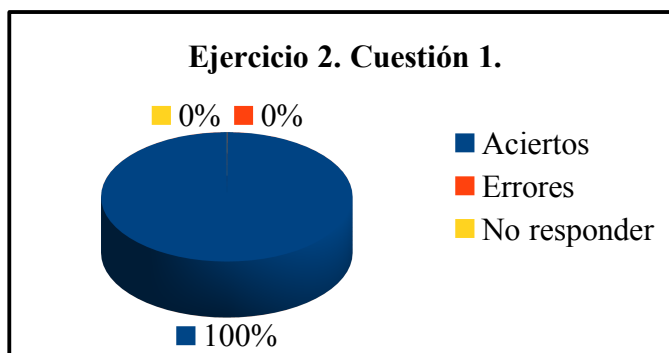


Gráfico 30: *Ejercicio 2. Cuestión 1.*

El 100% de los informantes colocó la preposición correcta. Pero hay que tener en cuenta que en esta cuestión, las dos opciones eran aceptables, pero con cambio de significado. El 17% optó por la preposición “a” (asomarse a)⁵⁰, es decir, 'acercarse a la ventana para ver algo'; el 83% restante decidió a usar la preposición “por” (asomarse **por**), es decir, 'sacar la cabeza fuera de la ventana abierta'. El uso mayoritario de la preposición “por” se debe a una influencia lingüística de nuestra lengua materna.

Cuestión 2:

El acusado juró por su honor que él no había participado en eso.

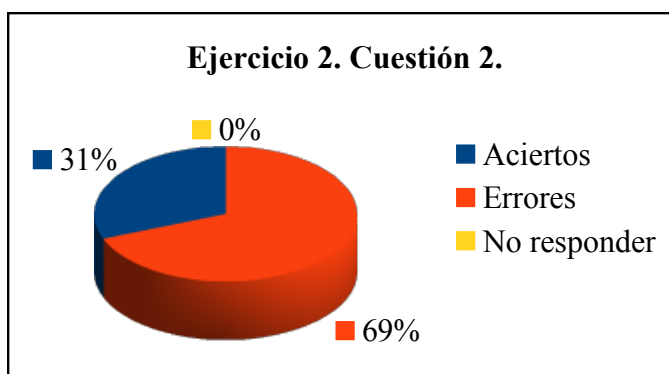


Gráfico 31: *Ejercicio 2. Cuestión 2.*

⁵⁰ En español latinoamericano, la estructura “asomarse a la ventana” se suele usar como sinónimo de “asomarse por la ventana”.

La estructura “jurar + **por** + algo” rige la preposición “por” para afirmar o negar, poniendo por testigo a Dios. En lugar del tailandés se usa la preposición “con”. El 31% seleccionó la preposición “por”, y el 69%, la gran mayoría de los informantes, se inclinó por la preposición “con”. También, como en el caso anterior, por influencia del tailandés.

Cuestión 3:

El rico empresario iba siempre acompañando a cinco empleados.

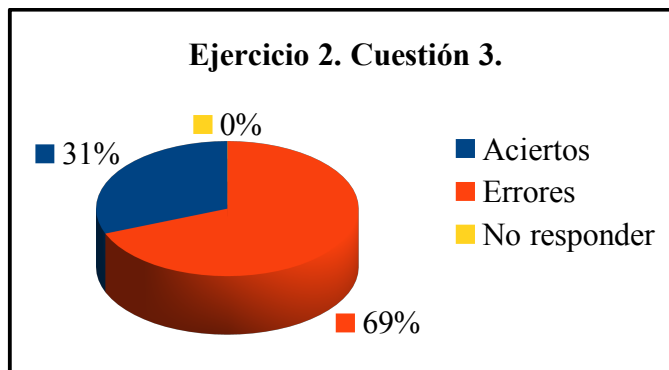


Gráfico 32: *Ejercicio 2. Cuestión 3.*

En esta cuestión, el 31% de los informantes usaron correctamente la preposición “a” en el sintagma (acompañar + a + alguien). El 69% restante, como resultado de la interferencia lingüística de la lengua materna, optó por el uso erróneo de la preposición “con”.

Cuestión 4:

Ya hemos terminado el examen, trata de relajarte y sal con tus amigos a tomar algo.

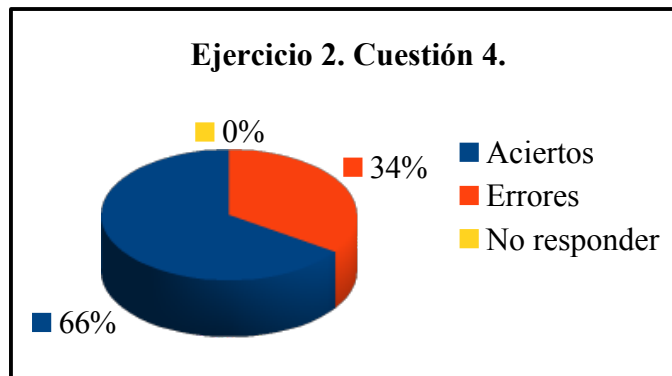


Gráfico 33: *Ejercicio 2. Cuestión 4.*

En esta oración el verbo “tratar” rige la preposición “de” (tratar + **de** + infinitivo), sinónimo del verbo “intentar” en español. Resulta que el 34% de los informantes cometieron un error usando la preposición “a”. Es indudable que este error proviene de la interferencia lingüística de la lengua inglesa (try + to + do something). No obstante, el porcentaje de aciertos es cuantioso, es decir, el 66% eligió la preposición correcta.

Cuestión 5:

Alejandro no es nada exigente, se contenta con lo que tiene y no se crea más problemas.

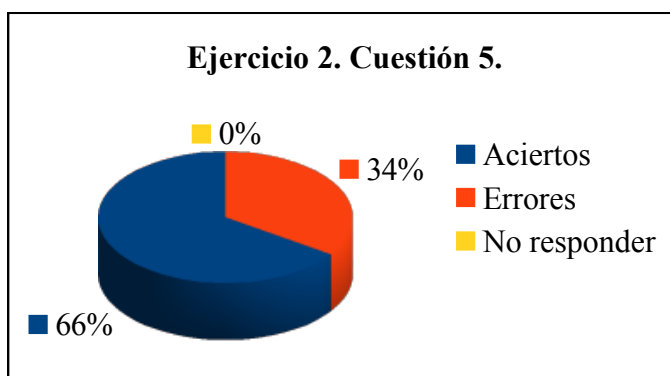


Gráfico 34: *Ejercicio 2. Cuestión 5.*

El porcentaje de errores se repite en este ejercicio. El 66% eligió la opción correcta (contentarse + **con** + algo). El 34% incurrió en errores, esta vez por desconocimiento de los informantes.

Cuestión 6:

Esta sopa sabe demasiado a cebolla.

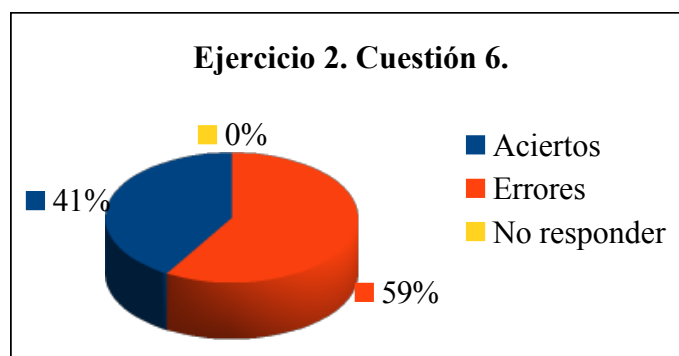


Gráfico 35: *Ejercicio 2. Cuestión 6.*

El verbo “saber” significa “tener sabor”; y rige la preposición “a” (saber + a + algo). En este caso, el tailandés se vale de la preposición “*khong*”, que vale a “de” en español. De ahí el mayoritario número de errores. La interferencia lingüística de la lengua materna es aquí muy clara. No obstante, el 41% acertó.

Cuestión 7:

En Tailandia se conduce por la derecha.

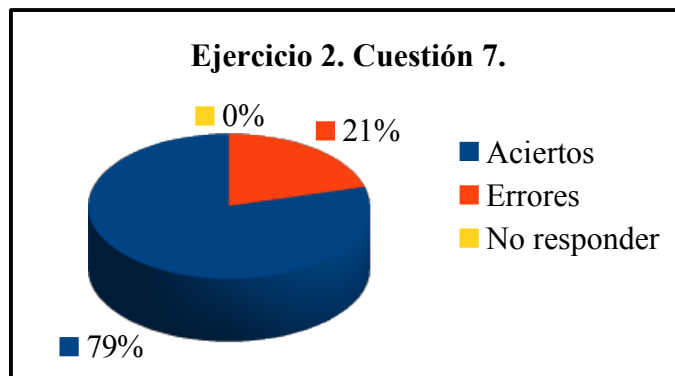


Gráfico 36: *Ejercicio 2. Cuestión 7.*

Muchos aciertos en el siguiente ejercicio; nada menos que el 79% eligió la opción correcta (conducir + **por** + sentido de circulación). El resto, el 21%, optó por la preposición “con”. Este error no proviene de una interferencia lingüística con el tailandés, ya que en esta lengua el verbo “conducir” no rige preposición. Fue por tanto un error de desconocimiento.

Cuestión 8:

Se empeña en irse al extranjero.

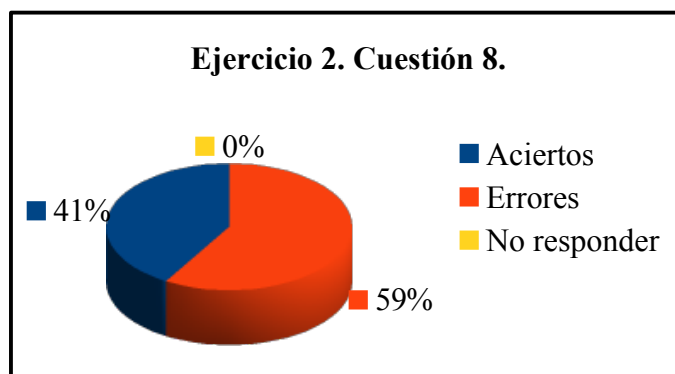


Gráfico 37: *Ejercicio 2. Cuestión 8.*

El porcentaje de errores coincide con el que se dio en el cuestionario 6, el 59% optó por una preposición errónea, mientras que el 41% seleccionó la correcta según la estructura “empeñarse + **en** + hacer algo”. El tailandés, en este caso, no provoca ningún tipo de interferencia.⁵¹

Cuestión 9:

Asistí a la boda, a la fiesta y asistí también a la iglesia por la mañana.

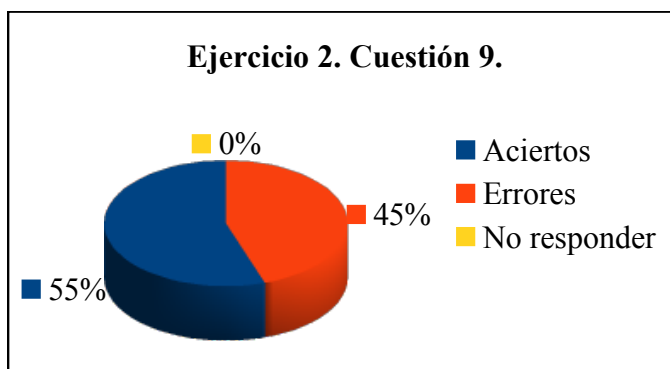


Gráfico 38: *Ejercicio 2. Cuestión 9.*

En español el verbo “asistir” debe ir acompañado de la preposición “a” (asistir + **a** + complemento circunstancial de lugar), para indicar la ubicación. El gráfico nos enseña que el 45% seleccionó la opción incorrecta, aunque los informantes han practicado varias veces con dicho verbo. Pero es un error muy frecuente, esta vez por interferencia lingüística de la lengua tailandesa. No obstante, la mayoría de ellos, el 55%, eligió la opción correcta.

⁵¹ Según la teoría de incompatibilidad de los dos complementos de Alarcos (1968: 157 apud García-Miguel, 1995: 19), la existencia de verbos que se combinan exclusivamente con un complemento directo o un complemento de régimen preposicional no significa que ambos complementos no pueden aparecer en una misma oración.

Cuestión 10:

El profesor se dio cuenta de que yo era la única que estudiaba mucho.

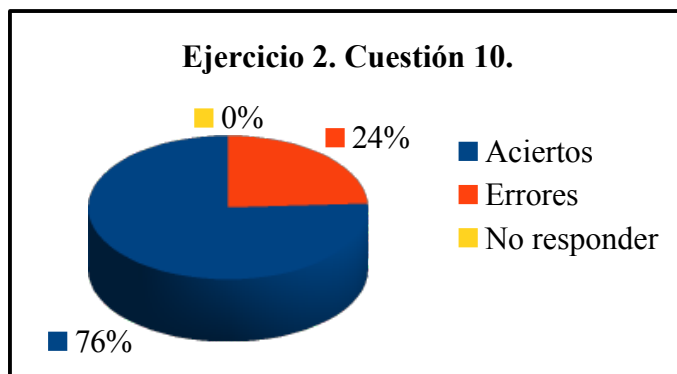


Gráfico 39: *Ejercicio 2. Cuestión 10.*

En esta última cuestión, en la expresión “darse cuenta + **de** + algo”, el 76% optó por la preposición correcta “de; y el 24% optó por la incorrecta “en”. Es posible que este error sea por desconocimiento de las reglas gramaticales.

3. El tercer ejercicio. Como ya hemos comentado, en este ejercicio, a los informantes se les ofrece un ensayo con nueve espacios en blanco. En ellos debe figurar la preposición correcta del verbo régimen.

Cuestión 1:

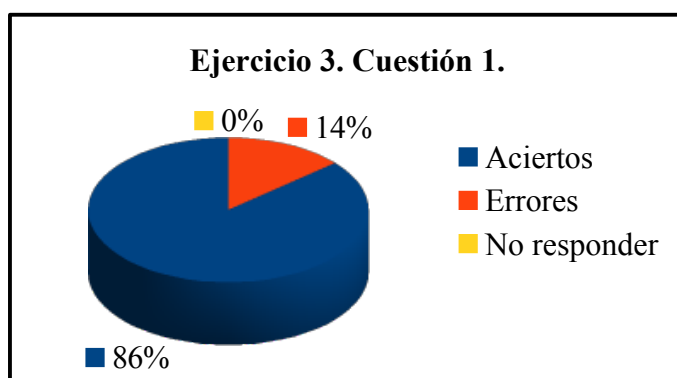


Gráfico 40: *Ejercicio 3. Cuestión 1.*

Esta cuestión se refiere a la primera casilla vacía, que está regida por el verbo “salir”. Los aciertos fueron cuantiosos, pues el 86% usó las preposiciones adecuadas. Solo el 14%, incluyó preposiciones incorrectas como “con” o “en”.

Los errores cometidos se deben probablemente a la falta de comprensión de la oración.

Cuestión 2:

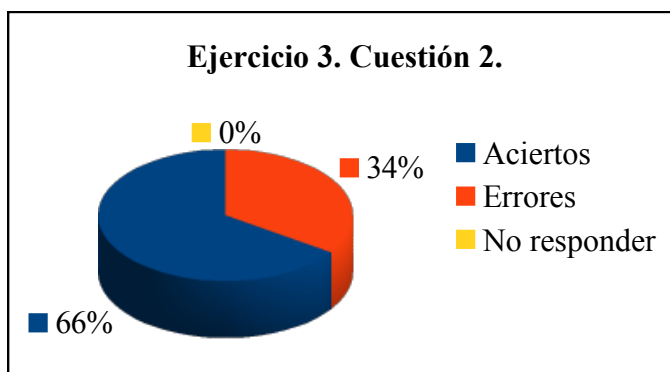


Gráfico 41: *Ejercicio 3. Cuestión 2.*

La segunda casilla estaba regida por el verbo “esperar” según la estructura “esperar + **a** + alguien”. El 66% usó la preposición correcta, aunque este verbo en tailandés carece de régimen. Tal vez por esta razón el 34% cometió errores consistentes, en su mayoría, en el uso erróneo de las preposiciones “para” o “por”. Seguramente como interferencia lingüística del inglés (wait + for + someone).

Cuestión 3:

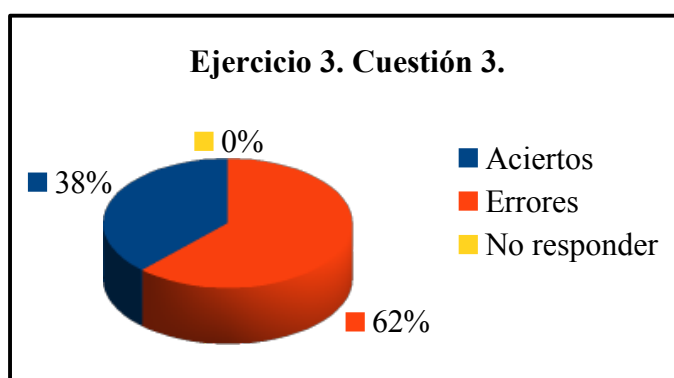


Gráfico 42: *Ejercicio 3. Cuestión 3.*

La tercera casilla estaba regida por el verbo “servir” según la estructura “servir + **para** + infinitivo”. Observamos que el número de porcentaje de errores es cuantioso, puesto que llega al 62% frente al 39% de aciertos. El error más

común, el de la mayoría de los informantes, fue utilizar la preposición “a”, y en menor medida “con” o “en”: evidentemente se debe a la falta de comprensión de la oración.

Cuestión 4:

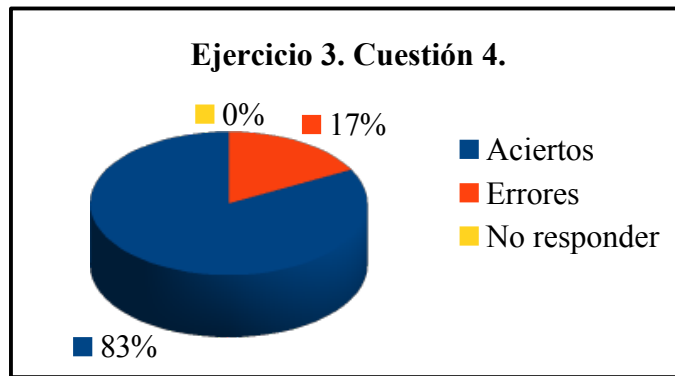


Gráfico 43: *Ejercicio 3. Cuestión 4.*

Aquí, en la cuarta casilla, el verbo régimen es “dedicarse” según la estructura “dedicarse + a + infinitivo”. Encontramos que el número de aciertos es cuantioso, pues llega al 83%. Los errores, minoritarios (el 17%), se deben al uso inadecuado de las preposiciones “de”, “con” y “por”.

Cuestión 5:

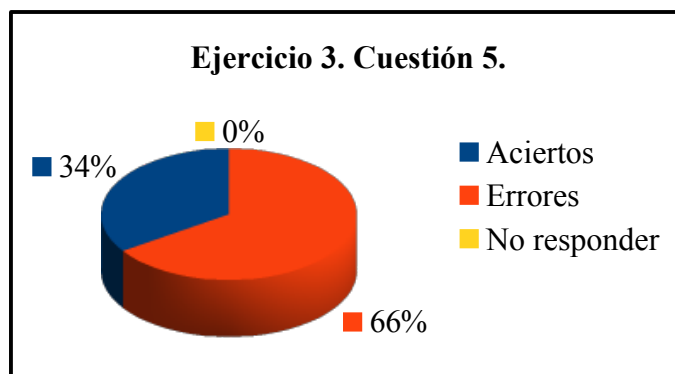


Gráfico 44: *Ejercicio 3. Cuestión 5.*

La quinta casilla depende del verbo “disfrutar” con régimen preposicional “de”. El porcentaje de aciertos es bajo: solo el 34% empleó la preposición correcta. El índice de los errores, 66% se reparte entre el uso de la preposición “con” (casi la mitad de los informantes, pues es un caso interferencia lingüística el

tailandés), y el uso de las preposiciones “a”, “en” o “por”, seguramente por una falta de conocimiento de las reglas gramaticales.

Cuestión 6:

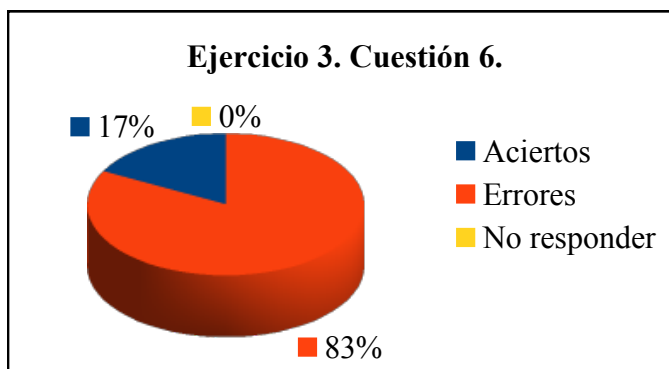


Gráfico 45: *Ejercicio 3. Cuestión 6.*

En esta ocasión solamente el 17% usó correctamente la preposición “a” en la estructura “sentirse + a + infinitivo”; y el 83% cometió errores, usando diversas preposiciones: “de”, “en”, “para” y “por”, usadas cada una de ellas por cinco informantes. Es obvio que estos errores se deben a la falta de conocimiento del uso de preposiciones.

Cuestión 7:

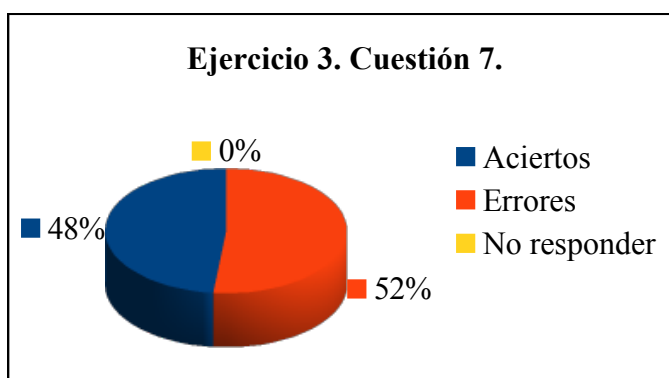


Gráfico 46: *Ejercicio 3. Cuestión 7.*

La séptima casilla dependía del verbo “comparar” con régimen preposicional “con”, para establecer una relación entre dos o más cosas. El gráfico muestra que la mayor parte de alumnos, el 52%, cometió errores. En su mayoría, se usó la preposición “de”, a pesar de que en tailandés “comparar” comparte régimen con el verbo español. Hemos pensado que, a pesar de compartir la misma

estructura, los informantes incurrieron en errores porque no comprendían el sentido de la oración. El 48% empleó correctamente la preposición.

Cuestión 8:

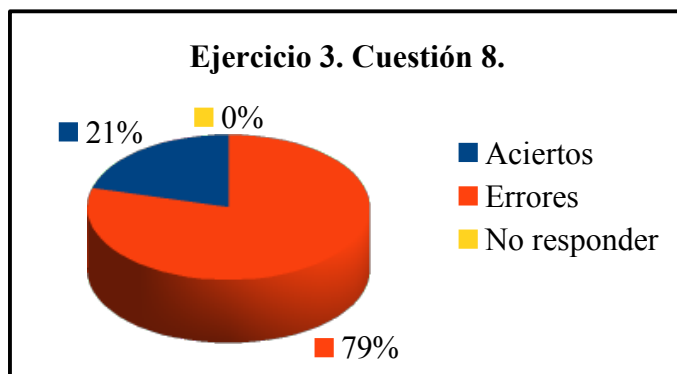


Gráfico 47: *Ejercicio 3. Cuestión 8.*

Vemos que solamente el 21% empleó la preposición correcta, la preposición “a”. Respecto al porcentaje de errores, es un número elevado: un 79%. Dentro de ese porcentaje, la mayoría se valió de la preposición “en”, como la más adecuada. Los que optaron por la preposición “con y “de” no habían comprendido la oración.

Cuestión 9:

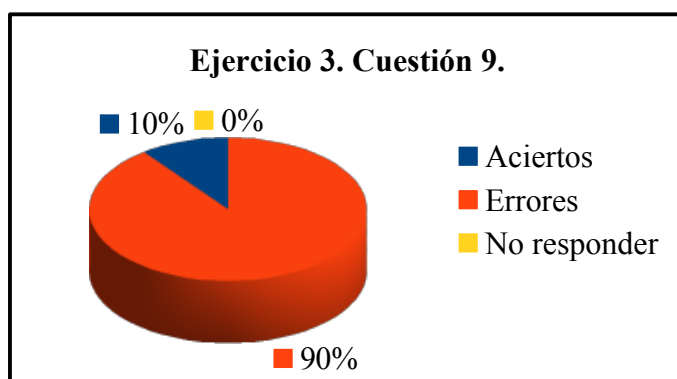


Gráfico 48: *Ejercicio 3. Cuestión 9.*

Llegamos a la última cuestión del tercer ejercicio. En este caso el verbo “luchar” requiere la preposición “por” (*luchar por sobrevivir*). El número de errores fue considerable, pues el 90% de los informantes cometió errores al usar la preposición “para”. La razón es que confundieron ese sintagma con la estructura

“luchar + **para** + infinitivo”⁵², que además presenta una coincidencia con la lengua materna. Solo el 10% usó la preposición correcta.

4. El cuarto ejercicio: es un ejercicio de redacción, en el que los alumnos deben usar unos determinados verbos de régimen preposicional “soñar, enamorarse, sentarse, casarse, decidirse, preguntar, enfadarse y viajar”. En este ejercicio los resultados difieren notablemente de los obtenidos anteriormente, pues presentan en general un número mucho más elevado de errores. A los informantes les falta un conocimiento adecuado del español para llevar a cabo este ejercicio.

Cuestión 1:

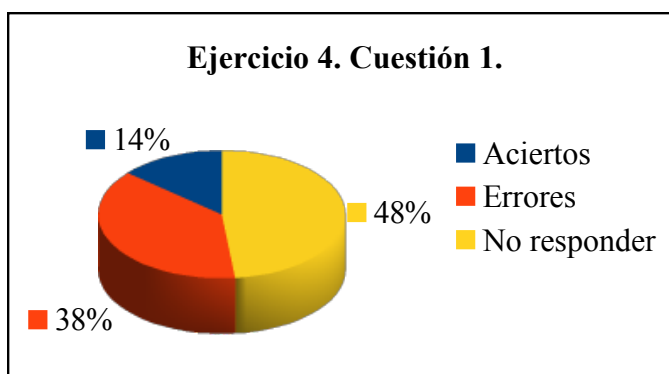


Gráfico 49: *Ejercicio 4. Cuestión 1.*

El verbo “soñar” es un verbo español que los alumnos conocen desde el nivel básico. Este verbo tiene dos estructuras: “soñar + que + oración subordinada” y “soñar + **con** + algo o infinitivo”. En el caso del tailandés también tiene dos estructuras: 1). en coincidencia con la española “soñar + que⁵³ + oración subordinada” y 2). distinta de la española, pues es “soñar + de + alguien”. En el gráfico, observamos que solamente el 14% usó correctamente el verbo con la preposición “con”. El 38% usó la conjunción “que”, sin advertir que nos referíamos al verbo “soñar” solo con régimen preposicional. El 48% usó el verbo

⁵² Según la RAE (2009: §46.1c), la finalidad o el propósito es prospectiva, en la cual se establece una sucesión de eventos. De hecho, la construcción sigue siendo final, aunque el propósito no se haya cumplido.

⁵³ En español se usa la conjunción “que” para introducir una oración subordinada de objeto directo.

sin preposición.

Cuestión 2:

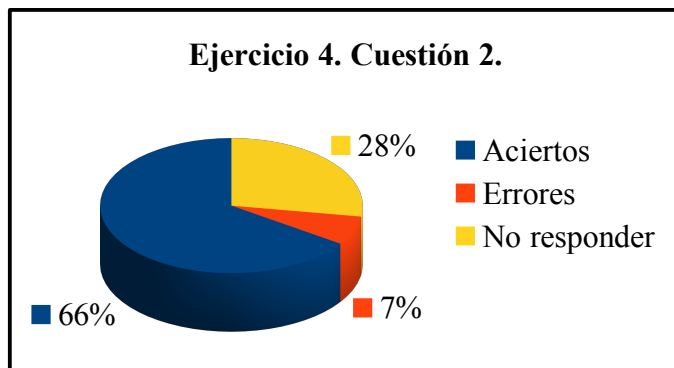


Gráfico 50: *Ejercicio 4. Cuestión 2.*

El 66% acertó en el uso de la estructura “enamorarse + **de** + algo o alguien”. Solo el 7% incurrió en errores. Solo en un caso, como resultado de una interferencia lingüística de la lengua materna, el informante se valió de la preposición “con”. El 28% usó el verbo sin régimen.

Cuestión 3:

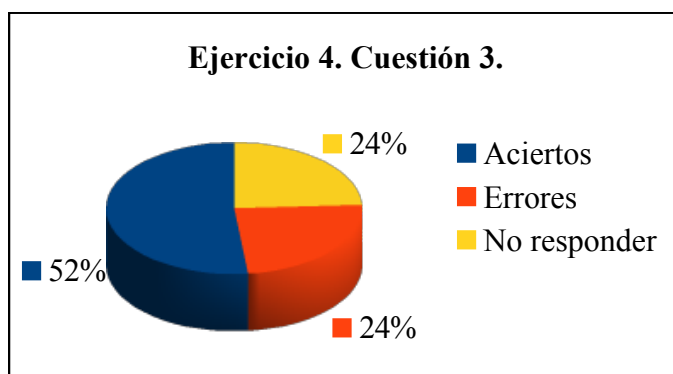


Gráfico 51: *Ejercicio 4. Cuestión 3.*

El verbo “sentarse” exige dos preposiciones: “a” que siempre va seguido un infinitivo y “en” para poner o colocar a alguien en algún lugar. Así, el resultado de aciertos es el 52% y el 24% de errores. En los errores se usaron varias preposiciones, por influencia de una interferencia del tailandés. Un 24% de los informantes, por desconocimiento, prescindió de “sentarse” en su redacción.

Cuestión 4:

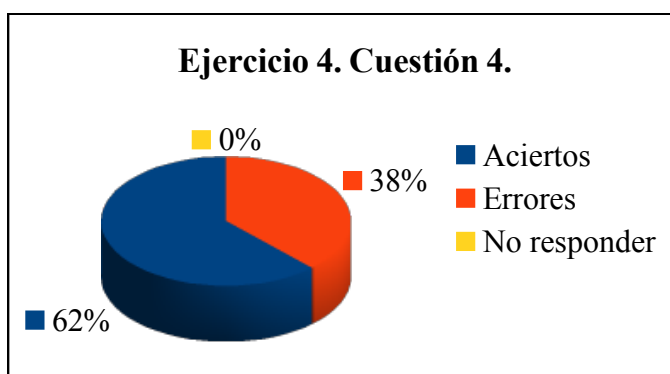


Gráfico 52: *Ejercicio 4. Cuestión 4.*

El verbo “casarse” rige la preposición “con” para contraer matrimonio. A pesar de que en el tailandés también tiene la misma estructura “casarse + **con** + alguien”, una parte de los informantes sigue cometiendo errores. De esos errores, el 38% usó el verbo sin preposición. No obstante, la mayor parte de los informantes emplearon bien el verbo con la preposición a la hora de realizar la redacción.

Cuestión 5:

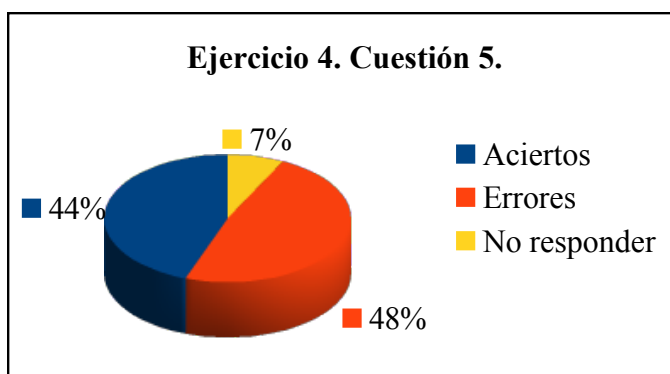


Gráfico 53: *Ejercicio 4. Cuestión 5.*

Sabemos que el verbo “decidirse” puede ir seguido de varias preposiciones; pero mis informantes optaron mayoritariamente por “a” (decidirse + **a** + infinitivo). Como resultado, el 44% no cometió errores, y el 48% sí. Todos ellos reprodujeron la estructura (decidirse + a + infinitivo), pero suprimieron la preposición. Y el 7%, dos informantes, dejaron de usar el verbo “decidirse”.

Cuestión 6:

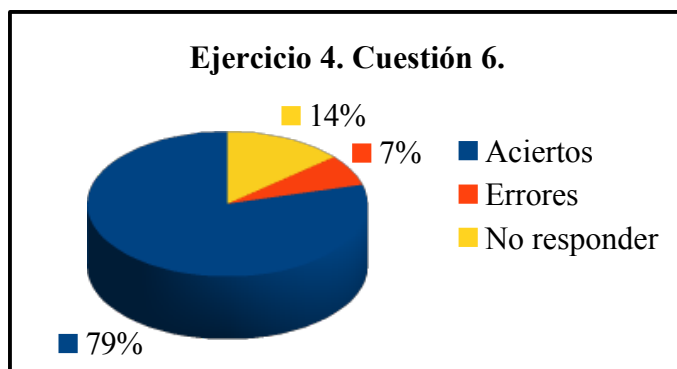


Gráfico 54: *Ejercicio 4. Cuestión 6.*

El 79% de los informantes usó correctamente el verbo “preguntar”, según la estructura (preguntar + a + alguien + CD). De manera tangencial quiero señalar que pude registrar en dos informantes errores de laísmo, del tipo *la preguntaba*. El 14% omitió la preposición.

Cuestión 7:

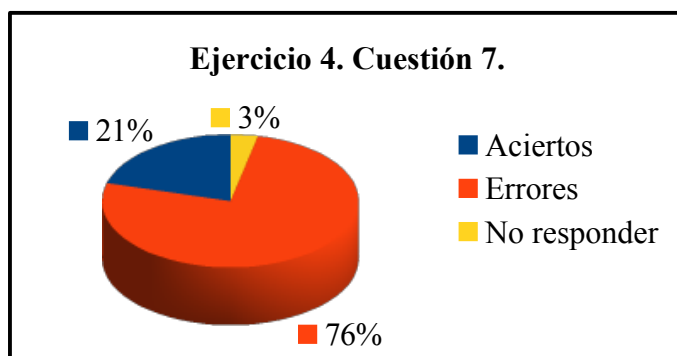


Gráfico 55: *Ejercicio 4. Cuestión 7.*

El verbo “enfadarse” rige, principalmente, las dos preposiciones: “con” y “por”. Al contrario que este verbo en tailandés, que no rige preposición, y que suele ir acompañado de la conjunción “que” para introducir oraciones subordinadas de objeto directo, o de la conjunción “porque” para introducir oraciones subordinadas que expresan la causa. Así, solo el 21% usó la preposición correcta, y nada menos que el 76% de los informantes erró: de entre ellos doce alumnos usaron el verbo sin preposición. Y cuatro apelaron a las conjunciones “que” y “porque” por interferencia del tailandés. Solo un alumno no usó el verbo “enfadarse”.

Cuestión 8:

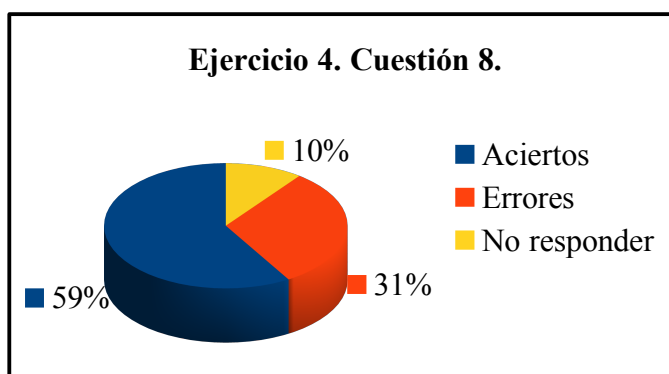


Gráfico 56: *Ejercicio 4. Cuestión 8.*

El verbo “viajar” en español admite el empleo de varias preposiciones. En este caso hubo un 59% de aciertos y un 31% de errores. La mayoría de los errores producidos es porque los informantes omitieron la preposición por interferencia lingüística de la lengua materna. En tres casos hay preposiciones no adecuadas al contexto. Y tres informantes prescindieron de ese verbo.

5.2.2. Nivel Superior

5.2.2.1. Perfil de los informantes

En cuanto al nivel superior, los informantes que hemos seleccionado son treinta y nueve alumnos del cuarto año del Grado en Filología Hispánica: once alumnos son de la Facultad de Letras, de la Universidad de Chulalongkorn (CU), dos alumnas son de la Facultad de Humanidades, de la Universidad de Ramkhamhaeng (RU)⁵⁴ y veintiséis alumnos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, de la Universidad de Khon Kaen, durante el año académico 2015-2016. Son treinta y dos mujeres y siete hombres. La edad de los alumnos fluctúa entre los veintiuno y treinta años.

Con referencia al perfil general de todos los informantes, quiero señalar que su lengua nativa es el tailandés. Todos ellos tienen conocimiento de inglés, puesto que la enseñanza de inglés es obligatoria desde la escuela primaria.

⁵⁴ Las dos alumnas de la Universidad de Ramkhamhaeng se matriculan en las asignaturas del tercer año y las del cuarto año al mismo tiempo.

Algunos de los informantes han aprendido otros idiomas en el nivel fundamental, en la secundaria, como el alemán, el chino, el francés y el japonés. Por otra parte, en la facultad, algunos han asistido a las clases de asignaturas optativas de otras lenguas como coreano, italiano, laosiano, neerlandés y portugués. Además, hay alumnos que tienen conocimiento de otras lenguas: el camboyano y el danés.

Respecto del aprendizaje del español de los informantes antes de entrar en la Universidad, cinco alumnos del cuarto curso estuvieron un año en países hispanohablantes como Argentina, Chile o Perú, a través de intercambios estudiantiles del Programa AFS.

5.2.2.2. Análisis de Errores e Interlengua

Una vez sabido los datos generales de los informantes, vamos a mostrar los gráficos generales de esos datos; posteriormente analizaremos el resultado de las encuestas llevadas a cabo. De esta manera podremos ver y analizar sus errores más frecuentes. La encuesta del nivel superior consta de cuatro ejercicios, igual que la encuesta del nivel intermedio.

5.2.2.2.1. Gráficos generales

Empezamos con la variación de edad de los informantes que oscila, como hemos dicho entre los veintiuno y los treinta años. La universidad que registra las edades más alta es la Universidad de Ramkhamhaeng, la cual, como ya expliqué, es la que presenta menos restricciones para la matrícula de los alumnos, y allí acuden personas que quieren retomar sus estudios sin excesiva formación. El acceso a las otras dos universidades (Universidad de Chulalongkorn y Universidad de Khon Kaen) es el normal en la vida académica: los estudiantes llegan tras haber concluido sus estudios en el colegio y superado las pruebas acceso.

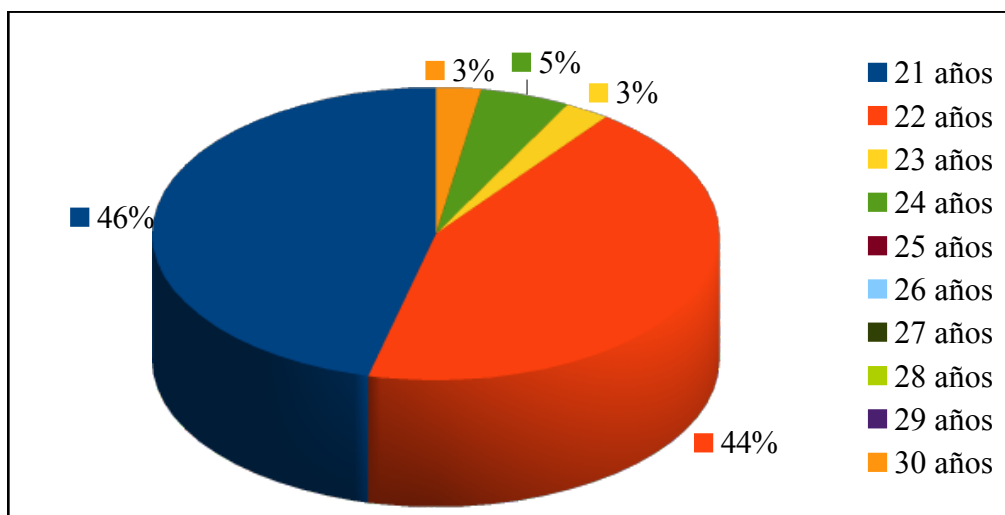


Gráfico 57: *El rango de edad de los informantes*

En este gráfico encontramos que la mayor parte de los informantes del nivel superior, el 46%, tienen veintiún años. La siguiente secuencia de edad, los que tienen veintidós años representan el 44%. El 5% tiene veinticuatro años. El 3% corresponde a un informante de veintitrés años y a una informante de treinta años.

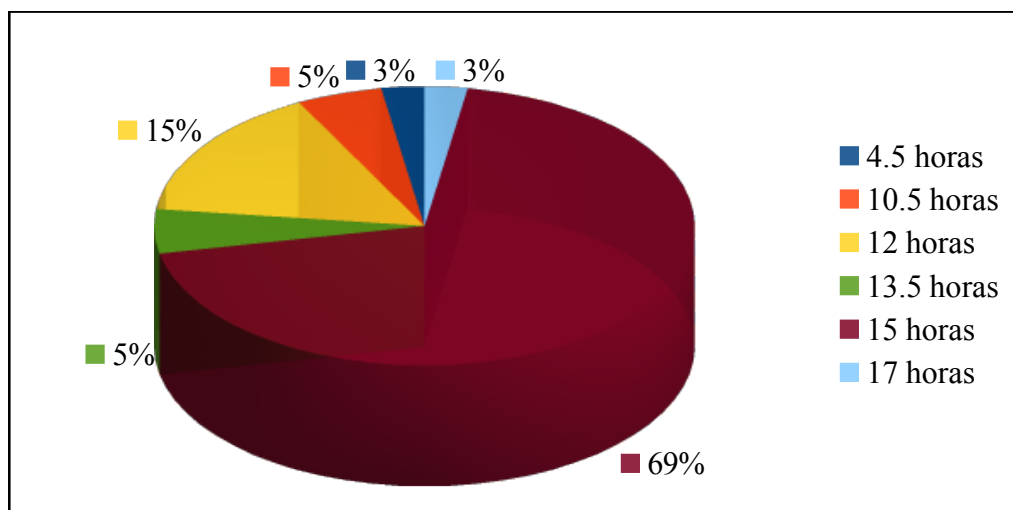


Gráfico 58: *Las horas de estudio de español a la semana*

Las horas de estudio de español a la semana, en este nivel superior, son muy desiguales: desde el que se matricula (azul oscuro) sólo en una asignatura de gramática de cuatro horas y media, hasta el que (azul claro) cursó diecisiete horas, porque abandonó sus estudios durante un año. El medio, dos alumnos, el 5% (en naranja), estudiaron diez horas y media a la semana; y otros dos alumnos, el otro

5% (en verde) estudiaron trece horas y media a la semana. El 15% (en amarillo), seis alumnos, cursaron doce horas semanales, es decir, cuatro asignaturas. Por último, la mayor parte de los alumnos del cuarto año, el 69%, estudiaron quince horas.

Respecto del lugar en que los alumnos han aprendido el español hay que distinguir entre 1). los que lo hicieron en el colegio y 2). los que lo aprendieron en países hispanohablantes, a través de intercambios estudiantiles del Programa AFS. Estos son los datos:

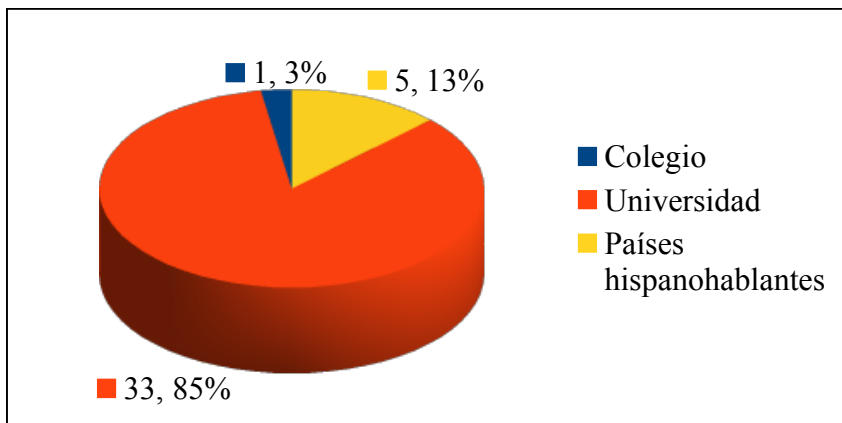


Gráfico 59: *Lugar donde han estudiado el español*

Vemos que la mayoría de los alumnos, el 85%, han iniciado el estudio del español en la universidad donde están cursando en este momento. El 13% tuvo oportunidad de estudiarlo en países hispanohablantes, bajo el programa AFS. Por último, el 3%, un alumno, lo estudió en el programa de inglés-español, hace tres años en su colegio.

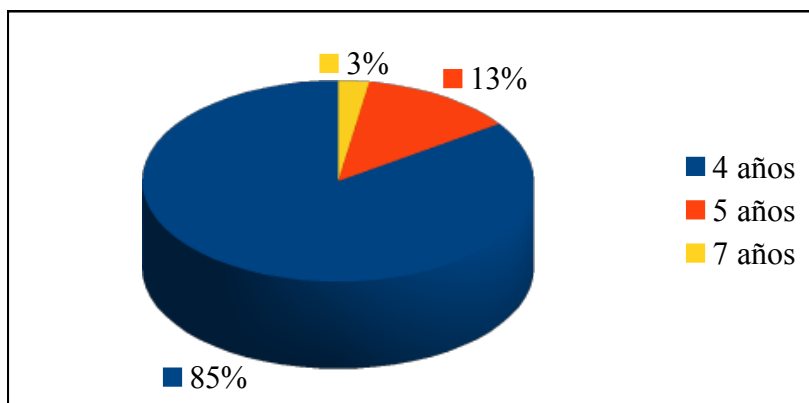


Gráfico 60: *Duración de los estudios en español*

Esa duración oscila entre los cuatro y siete años. Un alumno el 3% estudió el español en el programa inglés-español en su colegio, durante tres años; y cuatro años más en universidad pero la mayoría de los estudiantes el 85% comenzaron sus estudios en el nivel universitario, durante cuatro años. El 13% son alumnos que estuvieron un año en países hispanohablantes en un periodo preuniversitario, antes de entrar en la universidad.

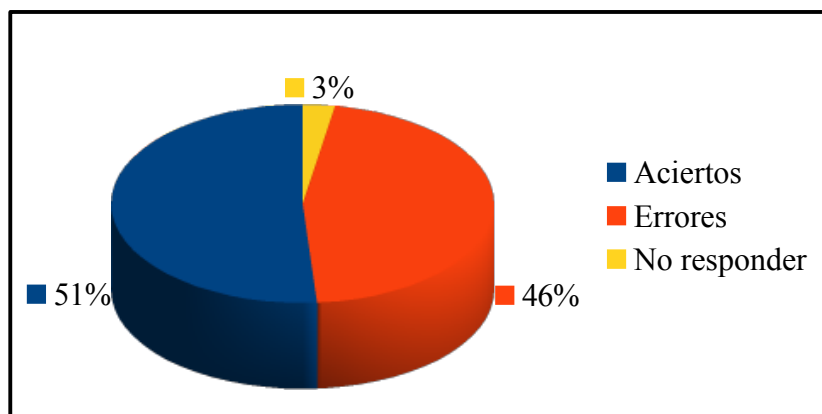


Gráfico 61: *Porcentaje general del uso de verbos preposicionales*

En relación con los resultados del uso de verbos de régimen, hemos encontrado que el 46% de los treinta y nueve encuestados cometió errores; y que el 3% ni empleó los verbos ni las preposiciones. El 51% hizo un empleo correcto de los verbos.

Seguidamente vemos los porcentajes del uso de las preposiciones de cada ejercicio.

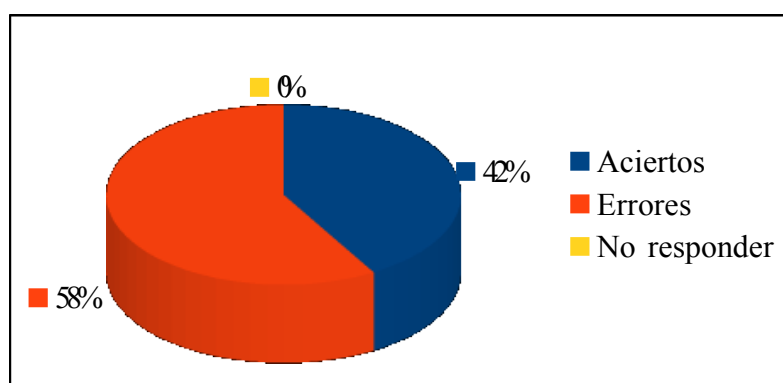


Gráfico 62: *Ejercicio 1. Porcentaje general*

Empezamos con los porcentajes del primer ejercicio. En éste se le

proporciona a los informantes diez situaciones conversacionales en las que debían emplear la preposición adecuada (dieciséis en total). El gráfico muestra que la mayor parte, el 58%, los informantes han cometido muchos errores. Un 42% de los estudiantes usaron bien los verbos de régimen, pero el porcentaje debió ser mayor puesto que el tono conversacional del ejercicio era sencillo y daba pistas sobre la preposición correcta.

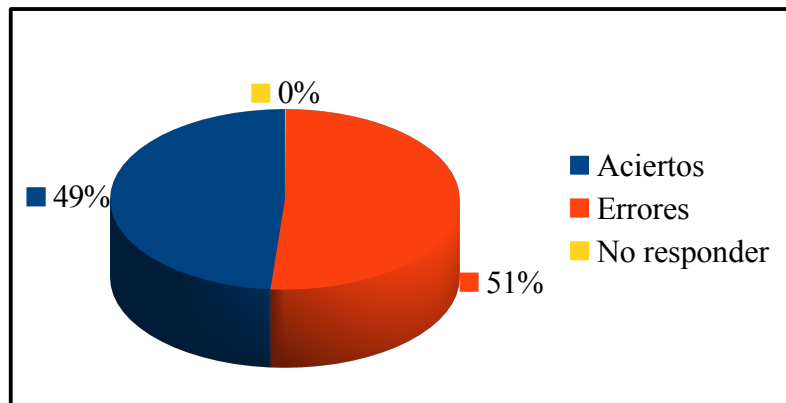


Gráfico 63: *Ejercicio 2. Porcentaje general*

El segundo ejercicio tiene treinta oraciones. Hubo un 51% de errores debidos o a la falta de comprensión de los textos o a simple desconocimiento de los verbos de régimen. No obstante, el 49% respondió con las preposiciones correctas.

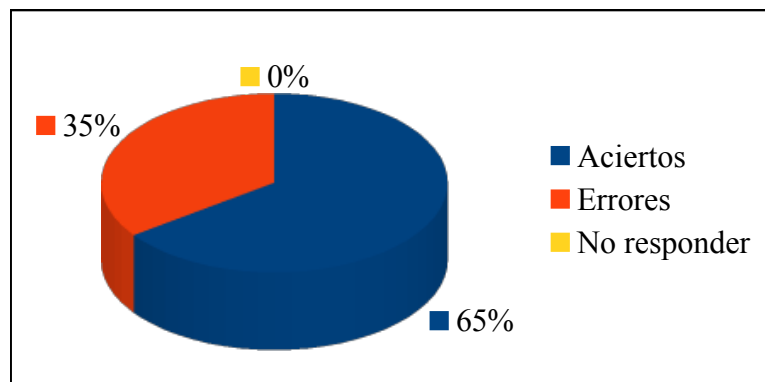


Gráfico 64: *Ejercicio 3. Porcentaje general*

El tercer ejercicio tiene veintiún espacios vacíos destinados a las preposiciones régimen de verbo. En este ejercicio hubo un porcentaje masivo de aciertos, el 65%; frente a solo el 35% de errores. De estos últimos la mayor parte se debieron a una interferencia de la lengua materna en el proceso de interlengua.

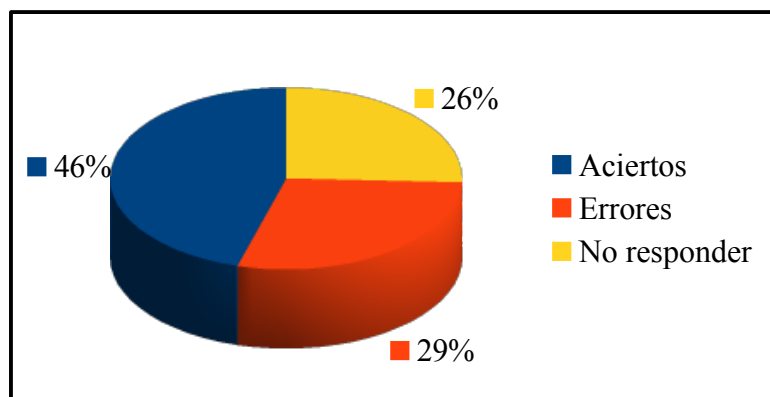


Gráfico 65: *Ejercicio 4. Porcentaje general*

En el último ejercicio de la encuesta, el 46% usó las preposiciones correctamente; mientras el 26% no respondió probablemente por interferencias de la lengua materna. Y el 29% incurrió en errores también por influencia de tailandés: los alumnos traducían literalmente de su lengua materna a la lengua meta.

5.2.2.2.2. Gráficos individuales

Una vez analizado los gráficos generales, en seguida vamos a observar los gráficos individuales de cada cuestión en los cuatro ejercicios.

1. El primer ejercicio: como hemos mencionado anteriormente los alumnos tienen que resolver dieciséis cuestiones en diez tipos de conversaciones. Los resultados son como sigue:

Cuestión 1:

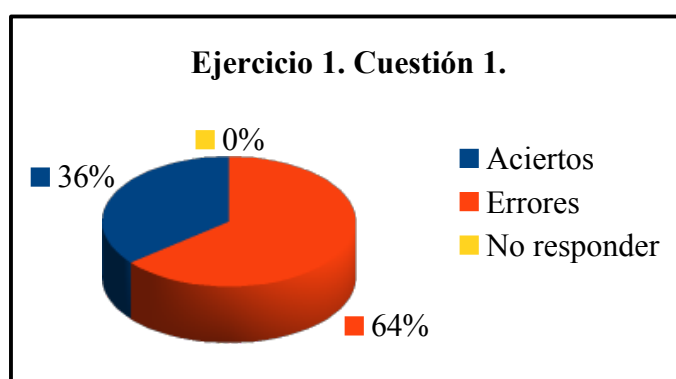


Gráfico 66: *Ejercicio 1. Cuestión 1.*

Como planteamos en el nivel intermedio (cuestión 2 del ejercicio 1) se trata de la estructura “acostumbrarse + a + algo”. Sorprendentemente el porcentaje de aciertos se ha reducido en el nivel superior: solo hay un 36% de aciertos. Por el contrario nada menos que el 64% de los alumnos usaron mal la preposición exigida por el verbo. Se trata de una falta evidente de conocimiento. Las preposiciones erróneamente más utilizadas fueron “con” y “de”. De la primera de ellas, “con”, se valieron por transferencia de la lengua materna.

Cuestión 2:

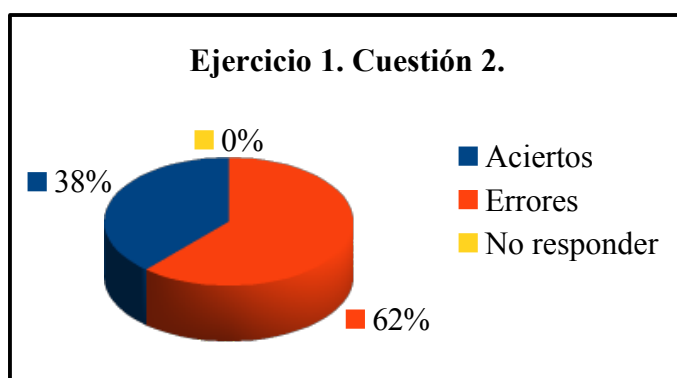


Gráfico 67: *Ejercicio 1. Cuestión 2.*

La cuestión 2 del primer ejercicio hace referencia a la estructura “enterarse + de + algo”, el verbo “enterarse” rige la preposición “de” para formar los complementos de verbo. El 38% de los informantes usó la preposición correcta. No obstante, el porcentaje de errores es cuantioso, el 62%. Dentro de esos errores, la mitad usó la preposición “en” creyendo que era la correcta. El 24% de los errores se valió de la preposición “a”. Todos los errores cometidos se deben a falta de conocimiento, no a algún tipo de lingüística.

Cuestión 3:

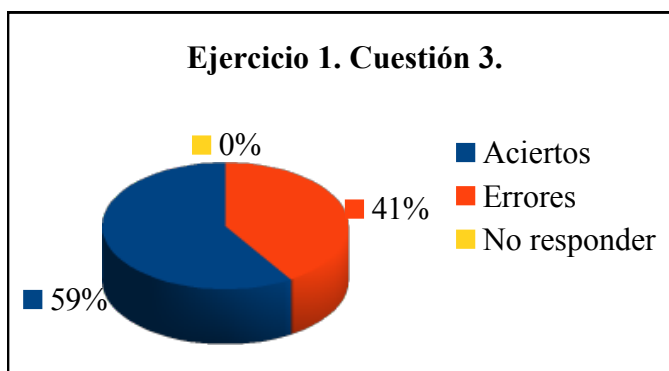


Gráfico 68: *Ejercicio 1. Cuestión 3.*

La conversación de la cuestión 3 hace que el verbo “decidirse” opte por la preposición “a” (decidirse + a + infinitivo). El gráfico nos señala que el 59%, la mayoría de los informantes, usó la preposición adecuada. Por otra lado, el 41% cometió errores. De estos, la mayoría se debe al uso de la preposición “de”, creo que porque no entendieron la conversación.

Cuestión 4:

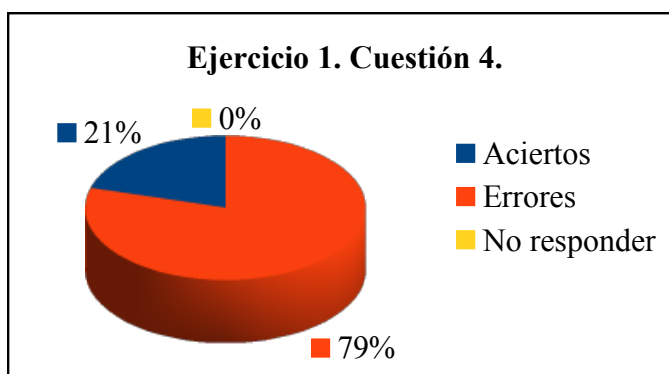


Gráfico 69: *Ejercicio 1. Cuestión 4.*

La cuestión 4 trata de la estructura “soñar + con + alguien”. En tailandés, en esta conversación, se vale de la preposición “ณ”, que es la preposición “de” en español. Aquí la influencia de la lengua materna fue muy notable, puesto que solo el 21% usó “con”. Nada menos que el 79% cometió errores: la mayoría optó por la preposición “de”, por interferencia de la lengua materna, como ya he dicho. Algunos también se inclinaron por la estructura “soñar + a + alguien”.

Cuestión 5:

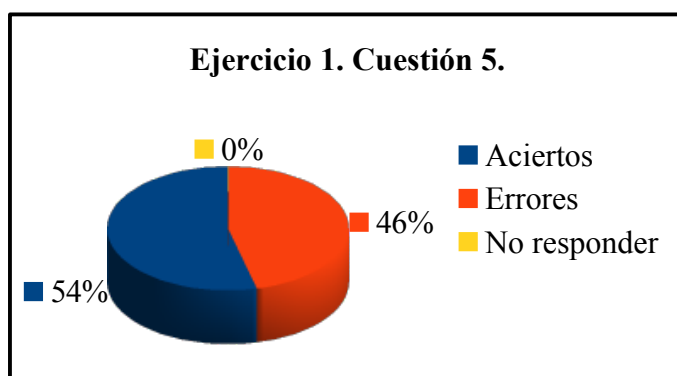


Gráfico 70: *Ejercicio 1. Cuestión 5.*

Tal cuestión alude a la estructura “interrumpir + a + alguien (complemento directo)”. El 54% usó correctamente la preposición y el 46% cometió errores. Las preposiciones erróneas más utilizadas fueron “con” y “de”. En este caso no hallamos conexión alguna con el tailandés. Es un error debido o al no entendimiento de la conversación o al desconocimiento del uso de las preposiciones.

Cuestión 6:

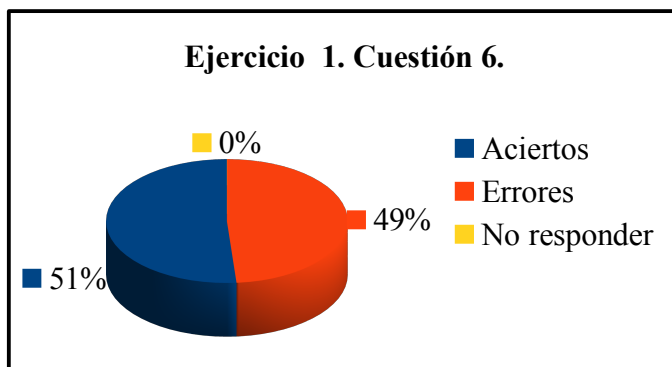


Gráfico 71: *Ejercicio 1. Cuestión 6.*

(Prepararse + **para** + algo) figura en la cuestión 6. En tailandés, este verbo puede regir dos preposiciones “ใน” (en español “en”) y “เพื่อ” (en español “por”). En el gráfico observamos que el 51% de los informantes usó la preposición que corresponde. Mientras que el 49% cometió errores, al usar precisamente las preposiciones “en” y “por”. Se trata, por tanto, de errores debidos a la influencia de la lengua materna a la lengua meta.

Cuestión 7:

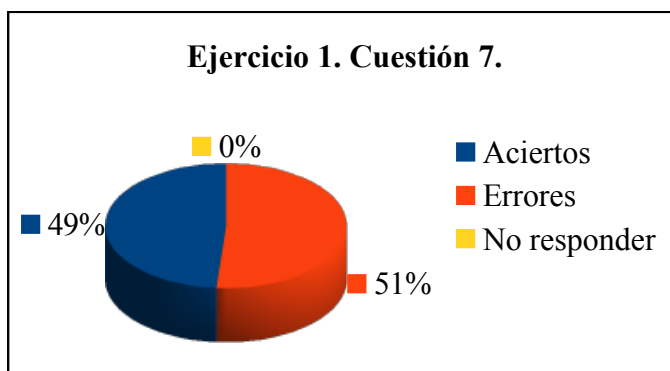


Gráfico 72: *Ejercicio 1. Cuestión 7.*

En esta cuestión buscamos el empleo de la preposición “de” perteneciente a la estructura “olvidarse + **de** + infinitivo”. En este caso, en tailandés este verbo carece de régimen preposicional. Vemos que el 49%, usó bien la preposición, y que casi la otra mitad, el 51%, lo hizo mal. En el caso de los intentos fallidos, destacamos el uso de la preposición “a”, puesto que muchos alumnos pensaban que “a” era el régimen preposicional de tal verbo (*olvidarse a llamar*).

Cuestión 8:

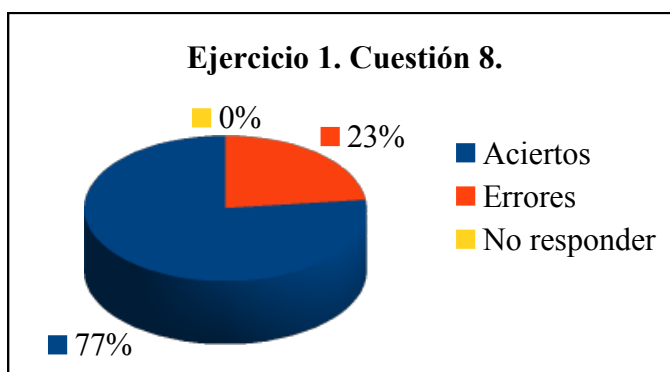


Gráfico 73: *Ejercicio 1. Cuestión 8.*

En la conversación de la cuestión 8 buscábamos que usaran acertadamente la preposición “para” en la estructura “quedar + **para** + infinitivo”. Nada menos que el 77% acertó en su selección. A pesar de que en tailandés el verbo “quedar” carece de régimen preposicional; aunque es cierto que, frecuentemente, está acompañado de esa preposición. El porcentaje de errores es solo del 23%. Es posible que se deba a una falta de comprensión de la oración.

Cuestión 9:

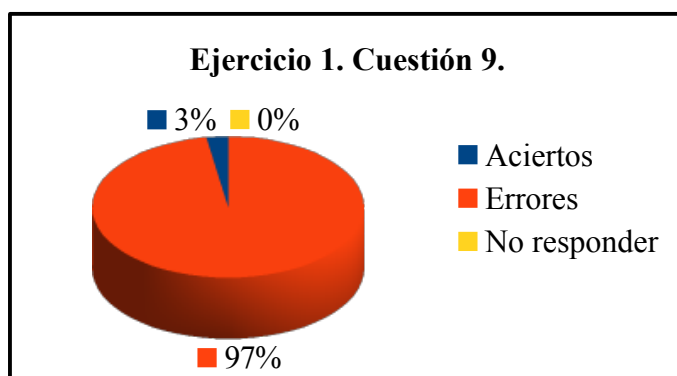


Gráfico 74: *Ejercicio 1. Cuestión 9.*

El porcentaje de errores fue enorme al tratar de la estructura “interesarse + por + algo o alguien”, pues llegó al 97%. Es cierto que algunos optaron por la preposición “en”, que, efectivamente, admite ciertos usos como *Estoy interesado en conocer tu casa*; pero esta preposición no era la adecuada en la conversación propuesta. Me interesa señalar también que, en tailandés, el verbo “interesarse” rige la preposición “en”. Por tanto la opción “*interesarse en*” es un caso de interferencia lingüística. También se usaron erróneamente las preposiciones “a” y “de”: en estos casos seguramente los informantes desconocían el sentido de la conversación. Solo el 3% usó la preposición correcta, la preposición “por”.

Cuestión 10:

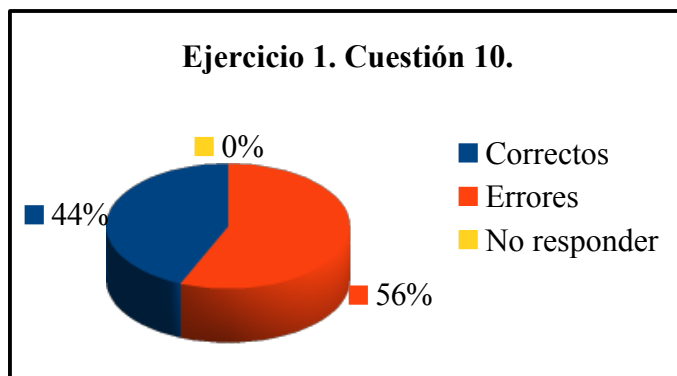


Gráfico 75: *Ejercicio 1. Cuestión 10.*

En español el verbo “quejarse” puede ir seguido de varias preposiciones; pero en este caso de nuestra conversación la opción recaía en la preposición “de”. En este ejercicio, el 44% de los estudiantes optaron correctamente por la preposición “de”, y el 56% erró. Es un porcentaje alto porque en tailandés el verbo

“quejarse” carece de régimen preposicional; los estudiantes, al carecer de referencias, optaron por un buen número de preposiciones, sin criterio alguno. Se trataba de incluir una preposición en la casilla vacía, fuera cual fuera.

Cuestión 11:

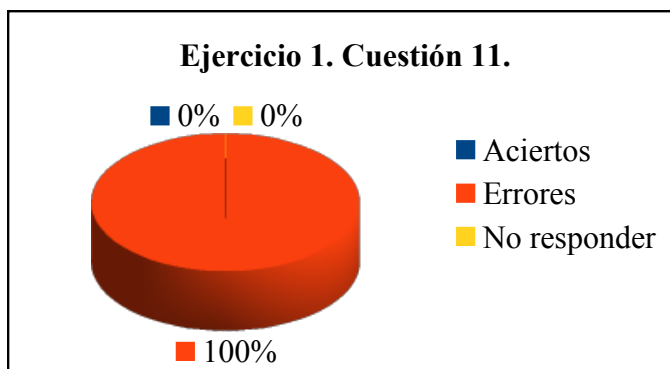


Gráfico 76: *Ejercicio 1. Cuestión 11.*

Normalmente, el verbo “amenazar” en español se construye con las preposiciones: “con” o “de”. Pero en la conversación de la cuestión 11 la opción aceptable incluía solo “con”: “amenazar + **con** + infinitivo”. En el tailandés, este verbo también carece de régimen. Esta circunstancia explica el 100% de errores. De entre ellos, el 47% se valió de la preposición “a”, posiblemente por interferencia lingüística de inglés (threaten + to + inf.). El 39% usó la preposición “de”, y el 13% restante acudió a preposiciones como “en”, “para” y “por”. En todos estos casos, con seguridad, se trata de desconocimiento del régimen verbal de los verbos.

Cuestión 12:

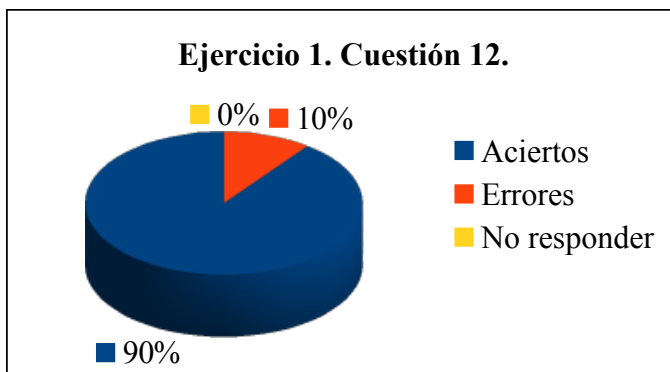


Gráfico 77: *Ejercicio 1. Cuestión 12.*

En la conversación de la cuestión 12, el resultado es totalmente opuesto al del ejercicio anterior: esta vez los aciertos llegan al 90%. Aquí los informantes usaron perfectamente la preposición “de”, perteneciente a la estructura “dejar + **de** + infinitivo”. Solo el 10% erró. La explicación radica, así creo, en que conocían bien tal estructura al haberla visto en clase.

Cuestión 13:

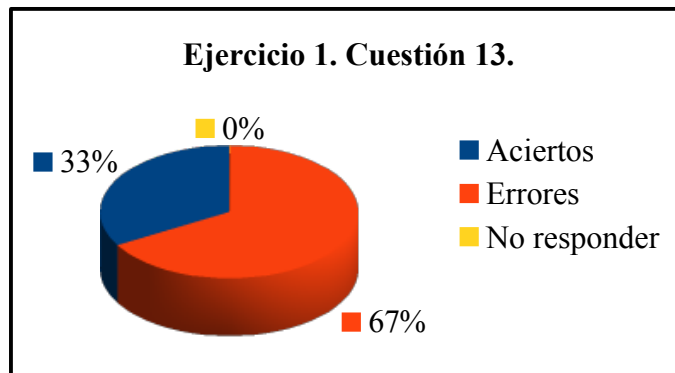


Gráfico 78: *Ejercicio 1. Cuestión 13.*

El verbo “disfrutar” puede regir dos preposiciones: “con” o “de”. Pero la conversación de la cuestión 13 orientaba hacia el uso inequívoco de la segunda de ellas “disfrutar + **de** + algo o alguien”. En tailandés ese verbo también presenta un régimen doble: “กับ” (“con”) o “ใน” (“en”). Los resultados fueron los siguientes: un 33% de aciertos y un 67% de errores. Cuando se valieron de “con” y “en”, el error se debe, por tanto, a un proceso de interferencia con su lengua materna. Cuando usaron “a” o “por” fue por desconocimiento.

Cuestión 14:

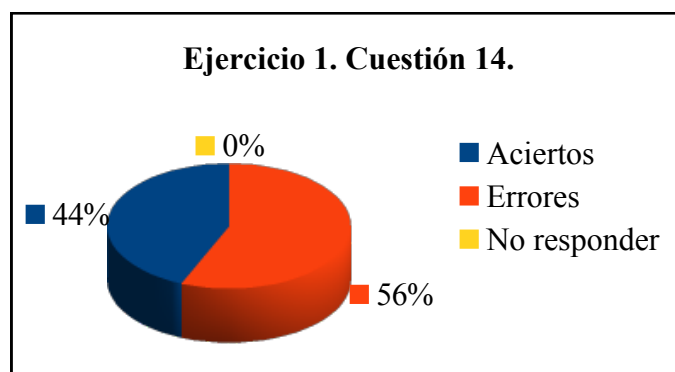


Gráfico 79: *Ejercicio 1. Cuestión 14.*

Según la estructura de la oración, el verbo “reírse” requiere la preposición “de”. Sin embargo, en tailandés no rige ninguna preposición. Observamos que el 44% usó correctamente la preposición, mientras que el 56% usó otras preposiciones. La mayoría de los errores producidos es por el uso de la preposición “a”. Evidentemente es por una falta de conocimiento de los verbos de régimen.

Cuestión 15:

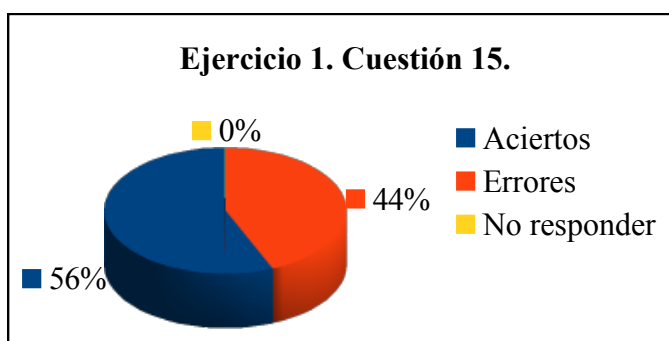


Gráfico 80: *Ejercicio 1. Cuestión 15.*

La cuestión 15 trata de la estructura “enamorarse + **de** + alguien”. Al contrario, en tailandés no establece una relación de obligatoriedad con ninguna preposición. Así, observamos que el 56% respondió con la preposición correcta. El 44% cometió errores. De entre los errores, muchos optaron por la preposición “a”, al creer que se trataba de la construcción “*enamorar a alguien*”; y otros tantos se valieron de la preposición “con”, seguramente por interferencia lingüística con el inglés (*fall in love + with + someone*).

Cuestión 16:

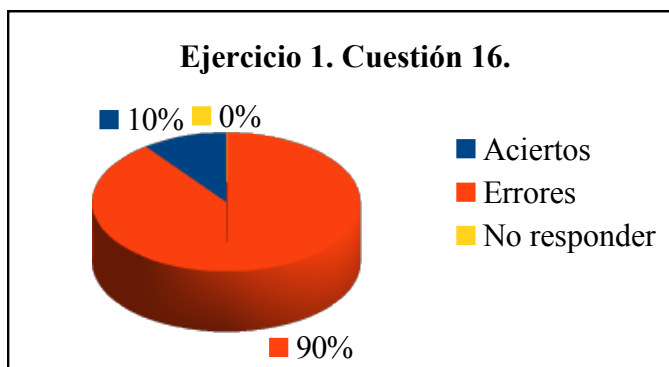


Gráfico 81: *Ejercicio 1. Cuestión 16.*

En el gráfico observamos que el número de errores es considerable, el 90%; solo el 10% acertó con la estructura (oler + a + algo). La mayoría de los informantes respondieron equivocadamente con la preposición “de”. Aquí, de nuevo, nos topamos con el cruce con una estructura del inglés “smell + of + something” (en español: oler + de + algo).

2. Segundo ejercicio: consta de treinta oraciones en las que deben usarse un total de treinta y un verbos con régimen. Hay una casilla vacía para la preposición adecuada.

Cuestión 1:

No abuses de la tarta porque puedes engordar.

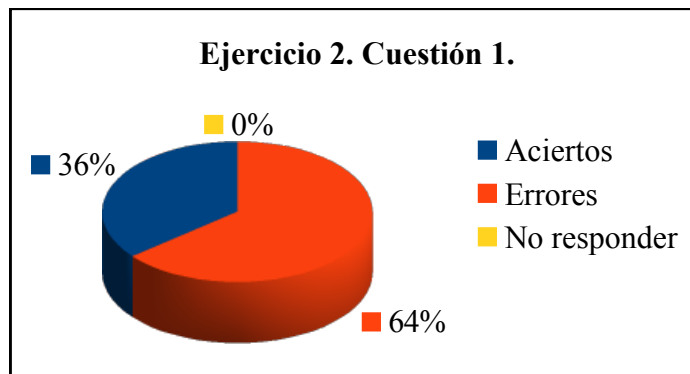


Gráfico 82: *Ejercicio 2. Cuestión 1.*

Se trata de la estructura “abusar + **de** + algo”, que en tailandés tal verbo carece de régimen. Por eso ese 64% de equivocaciones y solo un 36% de aciertos. Entre los errores, muchas preposiciones: “a”, “con”, “en” y “por”. Creemos que los estudiantes no comprendieron la oración.

Cuestión 2:

María acudió a su cita al dentista media hora tarde.

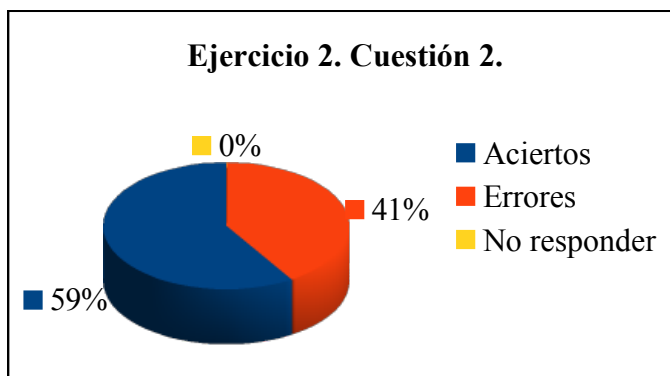


Gráfico 83: *Ejercicio 2. Cuestión 2.*

En la cuestión 2 el verbo “acudir” debe ir seguido de “a”. El 59% la incorporó la casilla correspondiente, frente al 41% que se valió de distintas preposiciones como “con”, “de”, “en” y “por”. Aquí, como el caso anterior, debió darse una falta de comprensión de la oración, a la vez que desconocimiento de los verbos de régimen.

Cuestión 3:

David siempre se acuerda de felicitar a su amiga.

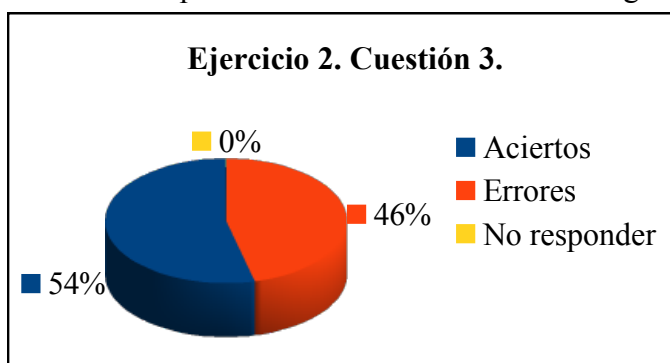


Gráfico 84: *Ejercicio 2. Cuestión 3.*

Realmente el verbo “acordarse” se construye con la preposición “de” y así lo vio el 54% de los alumnos; pero el 46% erró con preposiciones como “a” y “para”, creemos porque suponían que se trataba de una estructura del tipo “acordarse + a/para + infinitivo” (**Acordarse para ir*). Otros rellenaron la casilla con la preposición “con”, posiblemente por un cruce con la estructura “estar de acuerdo + con + alguien”.

Cuestión 4:

Juan está acostumbrado a ir en coche a su trabajo.

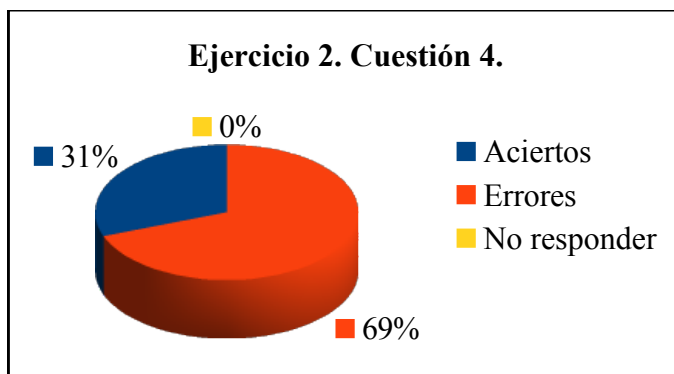


Gráfico 85: *Ejercicio 2. Cuestión 4.*

En la cuestión 4 la estructura es “acostumbrarse + a + algo”. Solamente el 31% usó la preposición correcta, mientras el 69% erró. Quienes utilizaron “con” posiblemente lo hicieron por influencia de la lengua materna. Quienes optaron por “de” y “para”, la mayoría, probablemente fue por falta de conocimiento.

Cuestión 5:

A él, nadie le ha avisado de que había un examen.

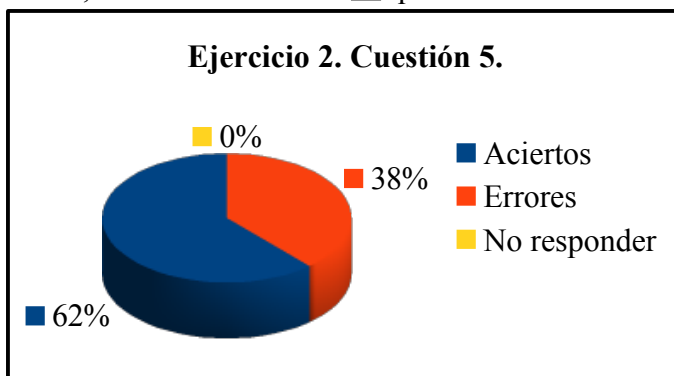


Gráfico 86: *Ejercicio 2. Cuestión 5.*

Se trataba de la estructura “avisar [a alguien] + de + algo”, que debían de conocerla. De ahí el 62% de aciertos, solo el 38% de errores. De entre estos las preposiciones preferidas fueron “a”, “en”, “para” y “sobre”, seguramente por influencia de la lengua materna. Hubo tres informantes que omitieron la preposición.

Cuestión 6:

Estoy cansada de escuchar la misma música siempre.

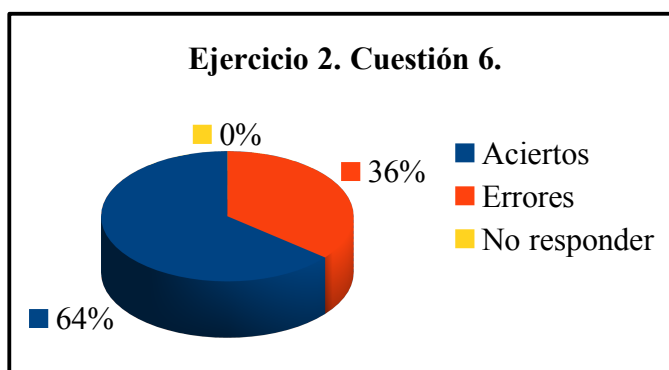


Gráfico 87: *Ejercicio 2. Cuestión 6.*

En la cuestión 6 sigue la racha de aciertos por conocimiento de la estructura “estar cansado + **de** + algo”: 64% frente a un 36% de errores. Estos (por debido al empleo masivo de las preposiciones “a” y “con”) fueron debidos a un proceso de interferencia lingüística con su lengua materna que requiere tales preposiciones. Alguno optó por la preposición “para” por el desconocimiento de los verbos de régimen.

Cuestión 7:

Patricia se ha casado con su novio de toda la vida.

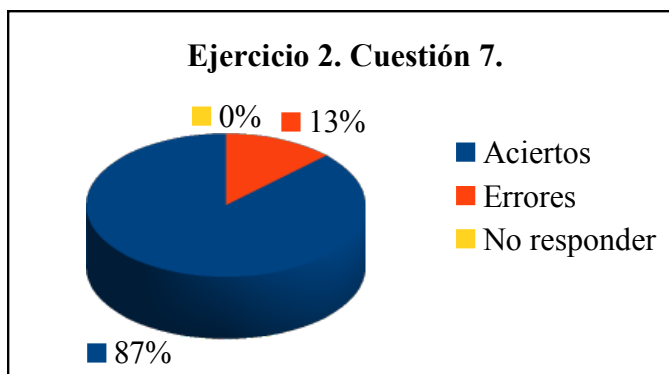


Gráfico 88: *Ejercicio 2. Cuestión 7.*

Y siguen los aciertos en una proporción altísima (el 87%) en la estructura “casarse + **con** + alguien”; pero esta vez debido a una coincidencia con el régimen de tal verbo en tailandés. Aquí hay, sin embargo, un 13% de errores por el empleo de las preposiciones “a” y “de”. Probablemente se debe a una desconfianza en la

coincidencia de la lengua materna y la lengua meta.

Cuestión 8:

He coincidido con ellos en las jornadas.

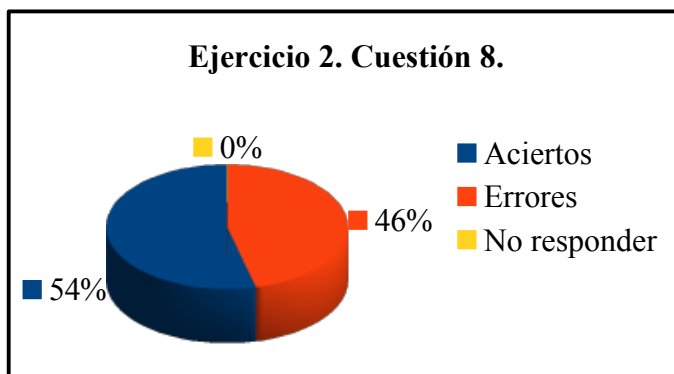


Gráfico 89: *Ejercicio 2. Cuestión 8.*

En la estructura “coincidir + **con** + alguien” coinciden en español, en tailandés y en inglés; sin embargo el porcentaje de aciertos no es alto (el 54%), ya que el 46% apeló a otras preposiciones: “a” fue la mayoritaria, seguramente por el desconocimiento.

Cuestión 9:

Llevo una semana sin conectarme a Facebook.

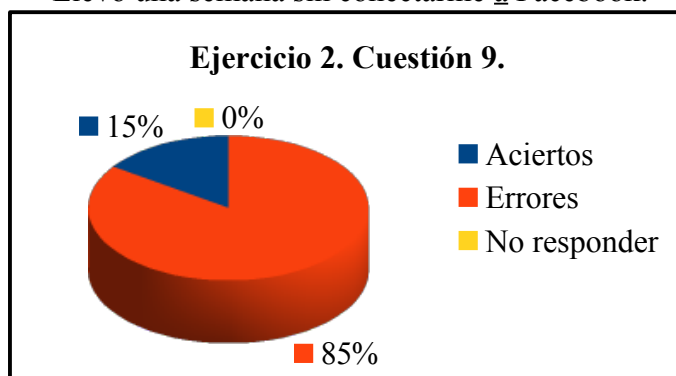


Gráfico 90: *Ejercicio 2. Cuestión 9.*

En este caso el verbo “conectarse” rige la preposición “a”, que fue visto solo el 15% de los informantes. El 85% erró al valerse mayoritariamente de las preposiciones “en”, y, el menor grado, “por” y “con”. Creemos que ese 85% se debe a desconocimiento de los verbos de régimen en la lengua meta. En tailandés colocarse no rige preposición.

Cuestión 10:

Yo creo en las personas que te ayudan, sin esperar nada a cambio.

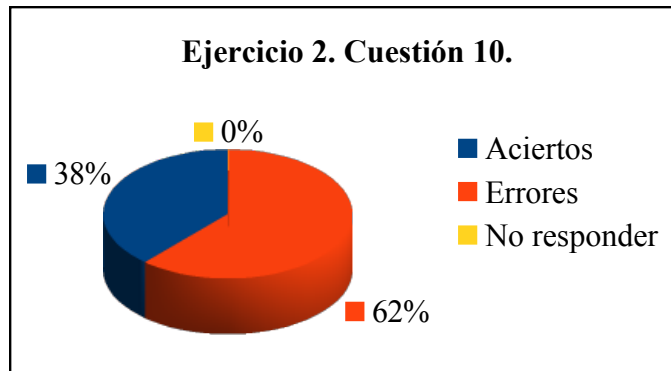


Gráfico 91: *Ejercicio 2. Cuestión 10.*

“Creer + **en** + alguien”: provocó un 62% de faltas. Entre ellas, apelar a la conjunción “que” sin advertir que en el ejercicio se pide una preposición. Al vez se haya producido un cruce con la estructura de español “creer + que + oración subordinada”. Solo un 38% completó la casilla vacía con la preposición “en”.

Cuestión 11:

Cuento con ustedes para la cena de esta noche.

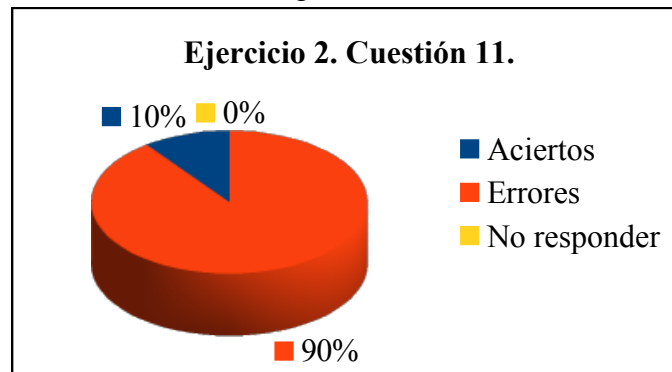


Gráfico 92: *Ejercicio 2. Cuestión 11.*

Errores masivos (90%) en la cuestión 11 que trataba de la estructura “contar + **con** + alguien”. Tal confusión probablemente se debe, o a la falta de comprensión de la oración o a la falta de conocimiento de los verbos de régimen en español. Es casi seguro que no entendieron bien tal estructura.

Cuestión 12:

No me tienes que convencer de nada. Te creo.

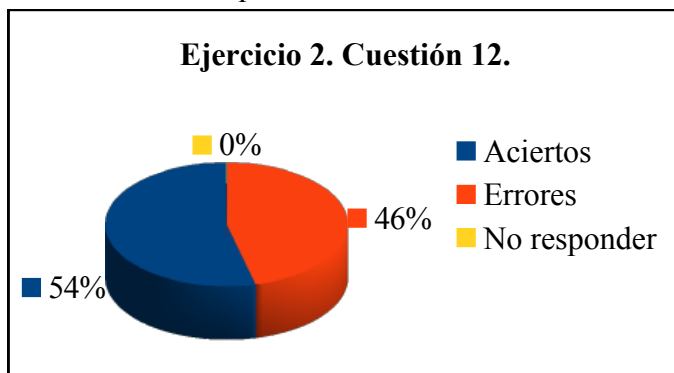


Gráfico 93: *Ejercicio 2. Cuestión 12.*

En nuestro ejemplo de la cuestión 12 la preposición “de” es la adecuada “convencer [a alguien] **de** algo”. Aquí hubo un 54% de aciertos. Los errores se deben a un desconocimiento de los verbos de régimen de español.

Cuestión 13:

¿Puedes cuidar de mi perro estos días?

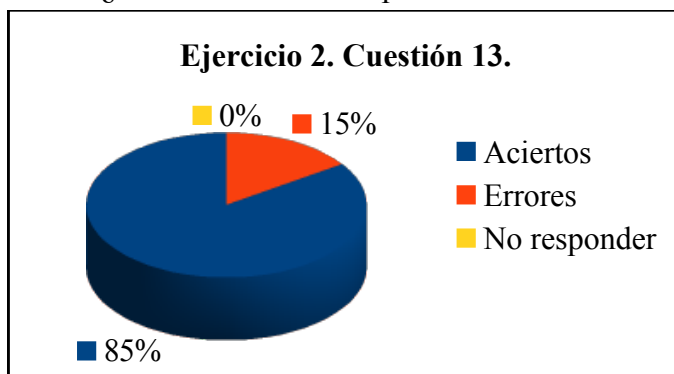


Gráfico 94: *Ejercicio 2. Cuestión 13.*

Muchos aciertos en la cuestión 13 (el 85%) que hace referencia a la estructura “cuidar + **de** + alguien”. Se nota que los estudiantes la conocían. El verbo “cuidar” en tailandés no rige preposición. El escaso porcentaje de errores son por desconocimiento de los verbos de régimen.

Cuestión 14:

Al final de la historia, la rana se convierte en príncipe.

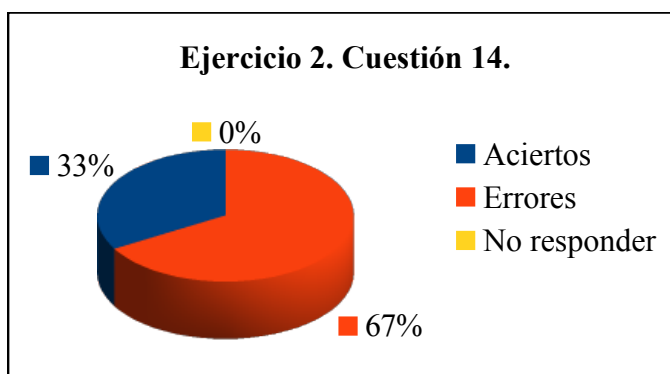


Gráfico 95: *Ejercicio 2. Cuestión 14.*

Nos referimos ahora a la estructura “convertir + **en** + algo”, que no guarda correspondencia con el tailandés, pues el verbo carece de régimen. Eso explica el 67% de errores cometidos. Las preposiciones más usadas fueron “a” y “con”, simplemente por desconocimiento de nuestra estructura. En la opción por “a”, tal vez, pueda pesar una transferencia del inglés, del tipo *turn into*.

Cuestión 15:

Siempre he confiado en ti, porque nunca me has traicionado.

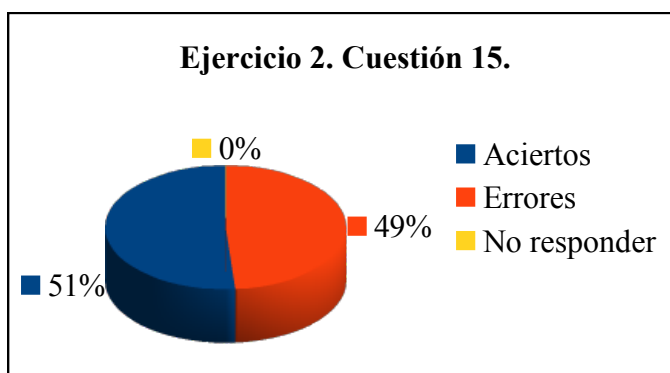


Gráfico 96: *Ejercicio 2. Cuestión 15.*

Para la estructura “confiar + **en** + pronombre personal” tampoco hay un equivalente en tailandés, en el que el verbo se construye sin preposición. El porcentaje de aquí, el porcentaje de errores y aciertos es prácticamente el mismo (49% frente al 51%). El fracaso no tiene otra explicación que el desconocimiento de tal estructura por parte de los estudiantes, que, en su mayoría, optaron por las

preposiciones “a” o “de”.

Cuestión 16:

Irene se dedica a la cocina con mucha pasión.

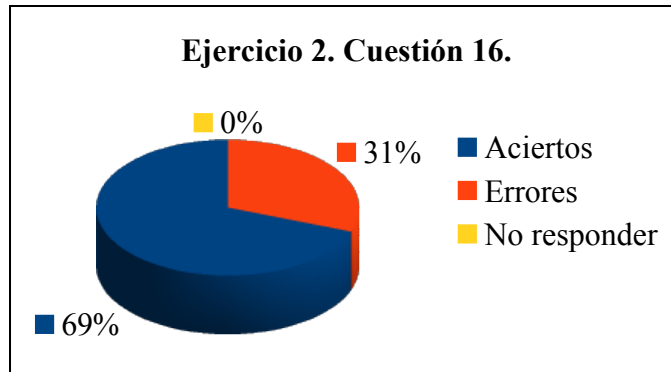


Gráfico 97: *Ejercicio 2. Cuestión 16.*

En esta cuestión hemos observado que la mayoría de los alumnos usaron la preposición correcta (el 69%). El 31% restante se valió preferentemente de las preposiciones “en” o “para”. Aquí, al contrario que en los casos anteriores, sí se produce una cierta interferencia con la lengua materna, pues, en tailandés el verbo “dedicar” puede regir varias preposiciones.

Cuestión 17:

Solo depende de vosotros que aprobéis el examen.

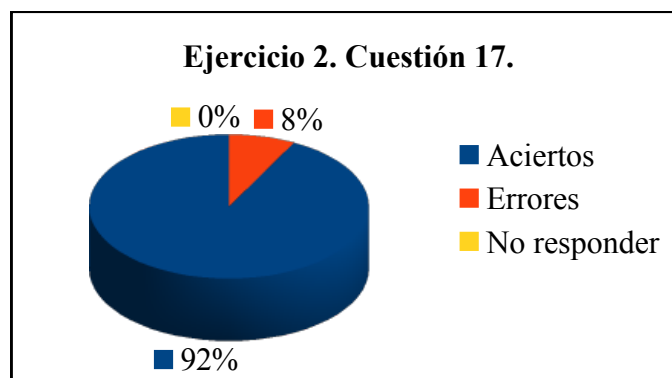


Gráfico 98: *Ejercicio 2. Cuestión 17.*

Mayoritariamente aciertos (92%). Solo dos alumnos (el 8% del total) erraron al rellenar la casilla con la preposición “a”. Se trata evidentemente, de falta de conocimiento. En tailandés este verbo rige la preposición “con”. Resulta, pues

sorprendente el porcentaje de aciertos y que la lengua materna no hay interferido en el ejercicio. Eso es que nuestros informantes conocían la estructura española.

Cuestión 18:

El director se dirigió a sus empleados para comunicarles la buena noticia.

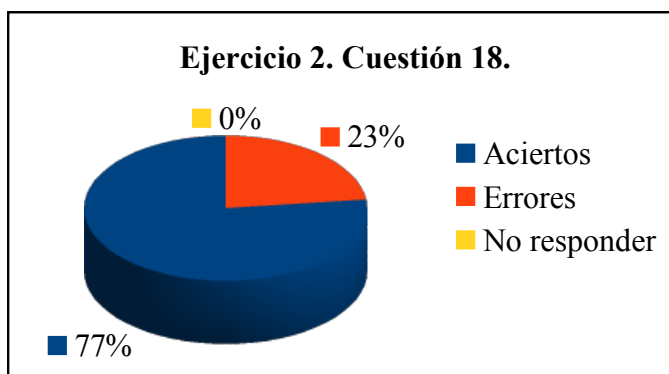


Gráfico 99: *Ejercicio 2. Cuestión 18.*

“Dirigirse + **a** + alguien”. También conocida por nuestros informantes, pues el índice de aciertos es muy elevado (77%). De entre los errores (23%), destacamos que quienes usaron la preposición “con”, lo hicieron por interferencia de la lengua materna. Pero también algunos se valieron de “a” y de “de” muy seguramente por desconocimiento de la estructura española.

Cuestión 19:

Carmen disfruta de cada puesta de sol.

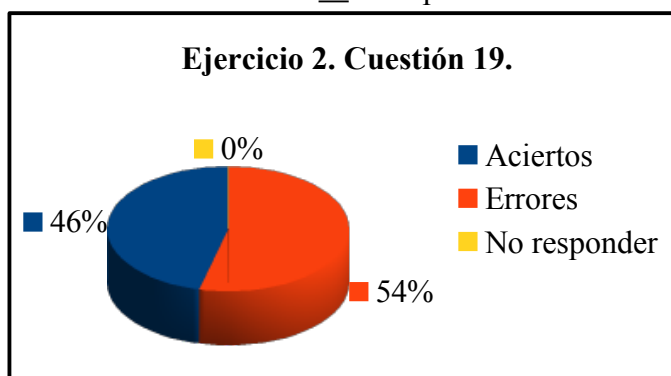


Gráfico 100: *Ejercicio 2. Cuestión 19.*

Abordamos ahora la estructura “disfrutar + **de** + algo” en la que los porcentajes fueron: el 54% de errores y el 46% de aciertos. Uno de los errores a

través de la preposición “con” se debe a una interferencia con el tailandés. Los otros, con las preposiciones “a”, “en” y “por” son por falta de conocimiento de los verbos de régimen del español.

Cuestión 20:

Inmaculada se fija en los pequeños detalles, es muy observadora.

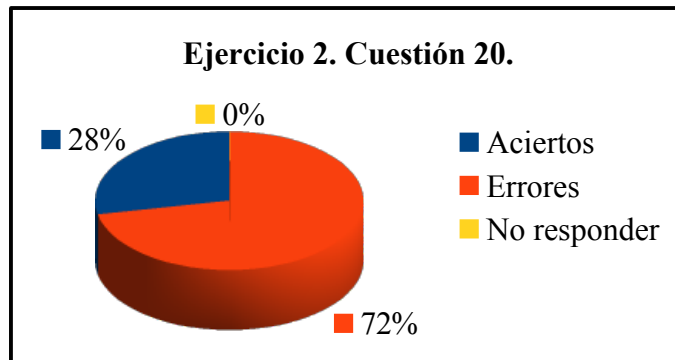


Gráfico 101: *Ejercicio 2. Cuestión 20.*

En la cuestión 20 (fijarse + **en** + algo) el resultado es bastante interesante, con un porcentaje de errores elevadísimo (72%). Aquí, unos optaron por la preposición “de”, por influencia evidente de su lengua materna en la que se da una coincidencia en el régimen de verbo. Y otros se valieron de la preposición “a” pero, esta vez, por interferencia lingüística con el inglés (pay attention + to + something). Hubo también algún caso en el que la casilla vacía era ocupada por la preposición “con”, simplemente por desconocimiento de las reglas gramaticales. Solo hubo un 28% de aciertos.

Cuestión 21:

Nosotros siempre hablamos de cómo mejorar nuestros estudios.

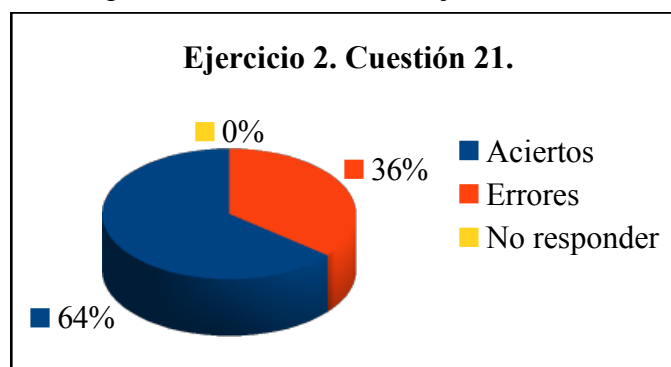


Gráfico 102: *Ejercicio 2. Cuestión 21.*

A pesar de que el verbo “hablar” es un verbo habitual en los manuales de español, sin embargo su utilización resulta complicada para los alumnos tailandeses. El 36% de errores es alto para el empleo de ese verbo. En el contexto de nuestra cuestión 21, la preposición adecuada era “de”, y lo ha visto el 64%. En la parcela naranja hemos hallado preposiciones muy variadas, como “a”, “como”, “con”, “en”, “para”, “sobre”; creemos que se trata de mero desconocimiento.

Cuestión 22:

Tranquila, ya me ha informado de todo lo que ha pasado.

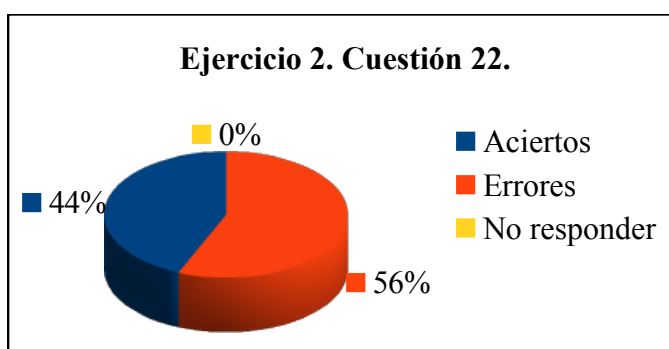


Gráfico 103: *Ejercicio 2. Cuestión 22.*

En español el verbo “informar” en tal contexto, usa la preposición “de”. Al contrario que el tailandés que, en esa misma situación, el verbo carece de régimen. En el gráfico muestra que el 44% de los informantes usaron la preposición adecuada, frente a un elevado 56% que cometió errores, al utilizar una gran variedad de preposiciones. Creemos que esa alta tasa de errores se debe a desconocimiento.

Cuestión 23:

Hemos quedado esta noche para jugar al fútbol, ¿Te apuntas?

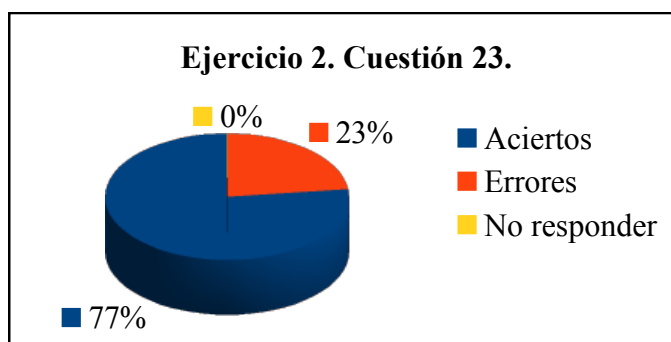


Gráfico 104: *Ejercicio 2. Cuestión 23.*

El 77% de los resultados usó correctamente la preposición “a”, frente al 23% de errores. De entre estos, la mayor parte corresponde a la opción de la preposición “de”. Hubo un solo caso en el que se emplea la conjunción “que”. Los errores son, de nuevo un caso de desconocimiento.

Cuestión 24:

No me llevo bien con esa persona. Es un racista y un homófobo.

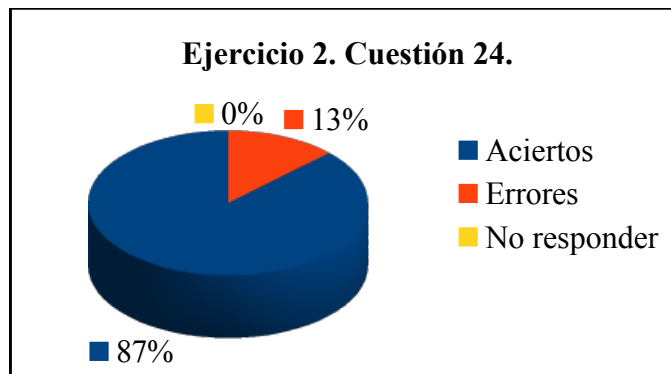


Gráfico 105: *Ejercicio 2. Cuestión 24.*

Aquí se dio un altísimo porcentaje de aciertos (el 87%). La explicación parece clara: español y tailandés recurren a idéntica preposición. Ese 13% de alumnos era evidentemente de conocedor de la preposición exigida en ese contexto.

Cuestión 25:

M^a Ángeles se muere de amor cuando él la mira.

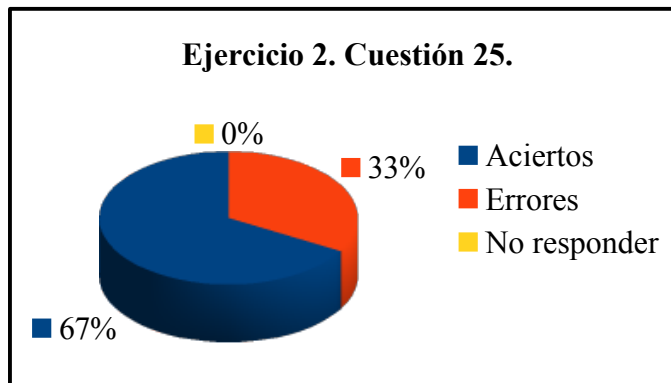


Gráfico 106: *Ejercicio 2. Cuestión 25.*

“Morirse + **de** + algo” es la estructura exigida en nuestra cuestión 25: y sirve para indicar un sentimiento con mucha fuerza (**Me muero de ganas por ir a España*). De nuevo un alto porcentaje de aciertos revela que mis informantes conocían esa construcción. Y la desconocía un 33% de manera equivocada, la opción mayoritaria optó por la preposición “por”, tal vez por un cruce con la estructura “morirse + por + algo o alguien”. La opción “a” o “en” indica una falta de comprensión de oración.

Cuestión 26 (1):

Está bien pensar en los demás, pero también mira por ti.

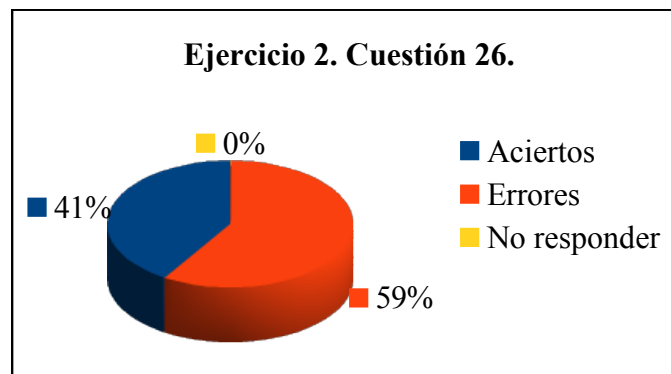


Gráfico 107: *Ejercicio 2. Cuestión 26 (1).*

La cuestión 26 consta de dos casillas. En la primera deben resolver la estructura “pensar + **en** + algo o alguien”⁵⁵. Y en tal contexto en tailandés precisa de la preposición “de”. Hemos observado que el 41% contestó adecuadamente la preposición. En cuanto al porcentaje de errores, el 59%, los informantes decidieron usar otras preposiciones. En el caso de “de”, indudablemente se debe a la interferencia lingüística de la lengua materna a la lengua meta.

⁵⁵ En las palabras de DE BRUYNE (1999: 673), los verbos de cognición aluden a verbos de actitud mental cuyo significado se refiere a “fijar el pensamiento en algo”

Cuestión 26 (2):

Está bien pensar en los demás, pero también mira por ti.

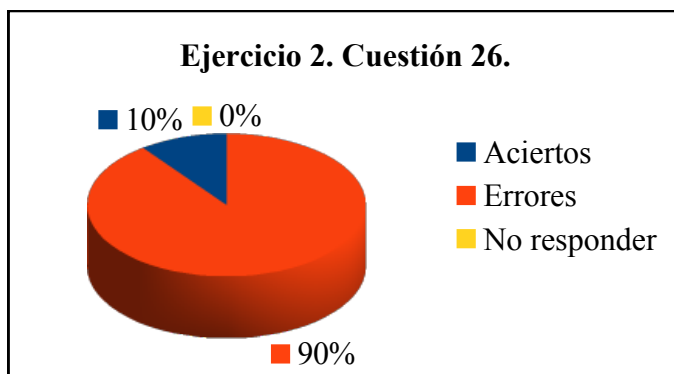


Gráfico 108: *Ejercicio 2. Cuestión 26 (2).*

En la segunda casilla, la estructura era “mirar + **por** + alguien”. Esta situación provocó un gran número de errores (el 90%) al valerse los alumnos de un buen número de preposiciones erróneas como “a”, “de”, “en” o “para”, y la más usada es la preposición “a”. La causa principal de este error es que los alumnos conocen solo la estructura “mirar + a + alguien”. Es un caso clarísimo de desconocimiento de este régimen verbal de la lengua meta. Salvo el de ese 10% de aciertos.

Cuestión 27:

El otro día Leticia preguntó por ti.

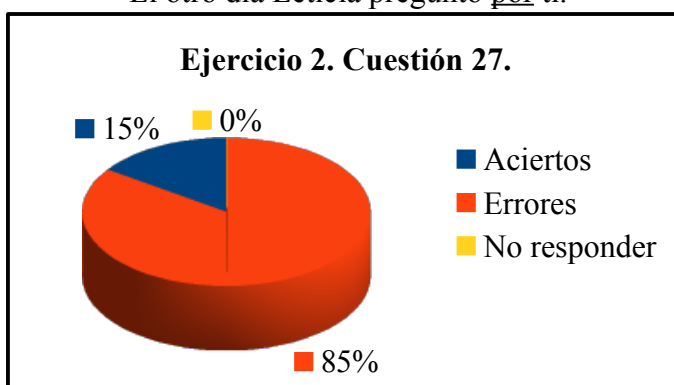


Gráfico 109: *Ejercicio 2. Cuestión 27.*

En esta cuestión 27 exigía recurrir a la preposición “por”. Observamos, de nuevo un altísimo de errores (85%), entre los que sobresalen las casillas en las que figuran, por evidente desconocimiento las preposiciones “a” o “de”. La estructura

que realmente saben utilizar estos estudiantes es “preguntar + a + alguien”. Solo el 15% de los informantes usó correctamente la preposición.

Cuestión 28:

No te preocupes mucho de eso, no tiene tanta importancia.

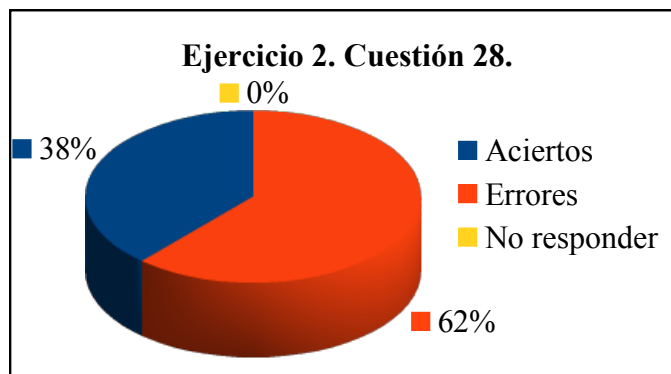


Gráfico 110: *Ejercicio 2. Cuestión 28.*

Esta estructura resultó familiar a un 38%, que es un porcentaje bajo en relación con el 62% de quienes la desconocían de entre los errores, la mayoría de los estudiantes usó la preposición “de”. La razón de error, o es desconocimiento, o es un caso de interferencia lingüística de la lengua materna, ya que en tailandés “preocuparse” puede regir distintas preposiciones sin cambiar el contenido de la oración (“de”, “con” y “sobre”).

Cuestión 29:

¡Qué sueñes con los angelitos!

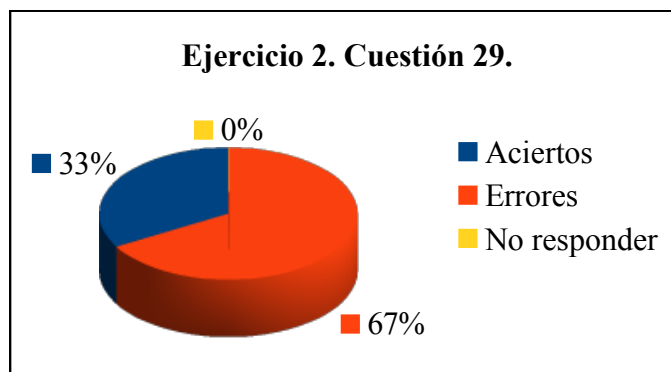


Gráfico 111: *Ejercicio 2. Cuestión 29.*

La expresión coloquial “soñar con los angelitos” se repite siempre de la

misma manera. Aunque en tailandés no existe una expresión semejante, para proponer una invitación o exhortación de ese tipo el verbo “soñar” rige la preposición “de”. De ahí los pocos aciertos (un 33%); y de ahí los muchos errores (el 67%), entre los que, claro, figura el empleo de la preposición “de” por influencia de la lengua materna que recurrieron a las preposiciones “a”, “en” y “por”, tal vez lo hicieron por una falta de comprensión de la oración.

Cuestión 30:

No sabemos por qué se ha sorprendido de eso.

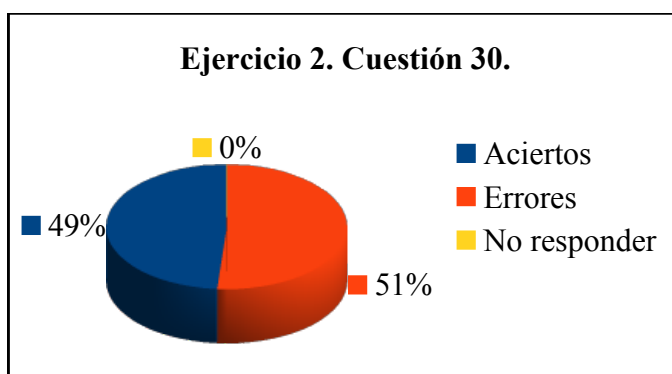


Gráfico 112: *Ejercicio 2. Cuestión 30.*

Llegamos a la última cuestión del ejercicio, y observamos en el gráfico que la mitad del porcentaje, un 49%, respondió adecuadamente con la preposición “de” correspondiente a la estructura “sorprenderse + **de** + algo”. En cuanto al porcentaje de errores, la otra mitad, el 51% de los alumnos optó por el empleo de otras preposiciones. Es muy posible que esos errores se deban a una falta de conocimiento.

3. El tercer ejercicio coincide en su planteamiento con el tercer ejercicio del nivel intermedio. Por tanto nos ahorramos su descripción: un ensayo con casillas vacías que debían ser rellenadas por una preposición.

Cuestión 1:

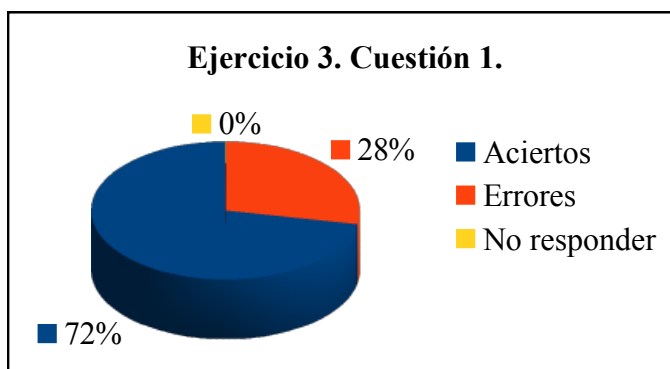


Gráfico 113: *Ejercicio 3. Cuestión 1.*

“Viajar + a + complemento circunstancial de lugar”. El porcentaje aciertos es muy amplio (el 72%), pero aún hay algunos alumnos siguen cometiendo errores (el 28%): la mayor parte optó por la preposición “en”, probablemente por un cruce con la lengua materna.

Cuestión 2:

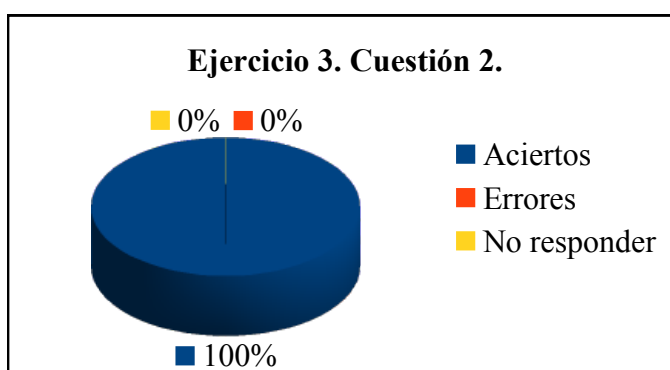


Gráfico 114: *Ejercicio 3. Cuestión 2.*

Es nuestro primer caso de un acierto pleno. Se trata de la estructura “ir + a + complemento circunstancial de lugar”, que coincide con la que emplea en tailandés para expresar lo mismo.

Cuestión 3:

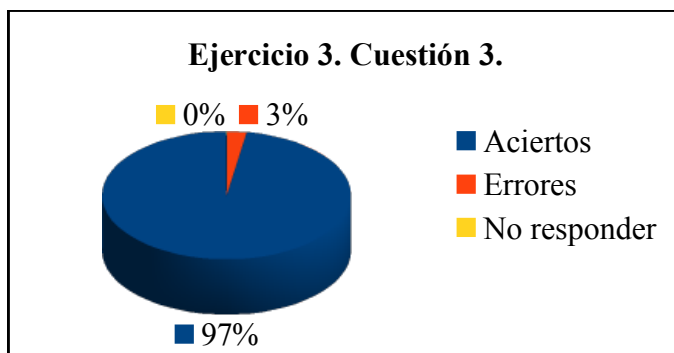


Gráfico 115: *Ejercicio 3. Cuestión 3.*

Ahora un 97% de aciertos para la estructura “estar + **en** + complemento circunstancial de lugar”, frente al 3% de errores. Y ello, a pesar de que en tailandés el verbo “estar”, o no rige preposición, o puede ir acompañado de la preposición “**ณ**”⁵⁶ (en español es “a”). Un solo alumno erró al utilizar la preposición “por” por desconocimiento, o por cansancio. En este nivel superior la mayoría de los alumnos alcanza un buen éxito en el aprendizaje de español.

Cuestión 4:

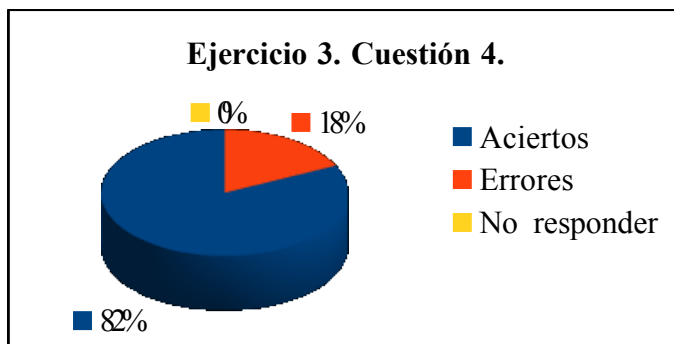


Gráfico 116: *Ejercicio 3. Cuestión 4.*

La cuestión 4 repite la estructura de la cuestión 2: “ir + **a** + complemento circunstancial de lugar”. Pero el porcentaje de errores crece, pues en lugar de “a” aparecen las preposiciones “de” o “en”. La explicación de este crecimiento es clara: se debe a una interferencia lingüística con su lengua materna, puesto que en tailandés el verbo “ir” puede regir más de una preposición, dependiendo de cómo traducen la oración.

⁵⁶ Véase la preposición “**ณ**” de 3.4 *Tipos de preposiciones*, página 82.

Cuestión 5:

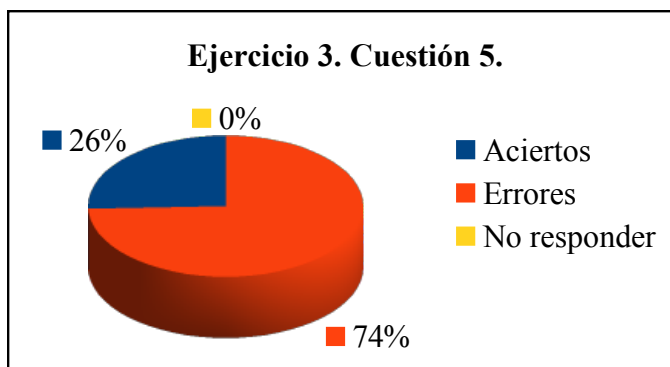


Gráfico 117: *Ejercicio 3. Cuestión 5.*

También la estructura “disfrutar + **de** + algo” debió ser dilucidada en el nivel intermedio, en el que hubo un número muy elevado de errores debidos a un cruce con la lengua materna. Esta es la causa también de que aquí, en el nivel superior, los errores han sido cuantiosos (el 74%) al apelar a preposiciones como “con” (la más usada), “a”, “en” y “por”. No hay que descartar que, en ciertos alumnos, se diera una falta de comprensión de oración.

Cuestión 6:

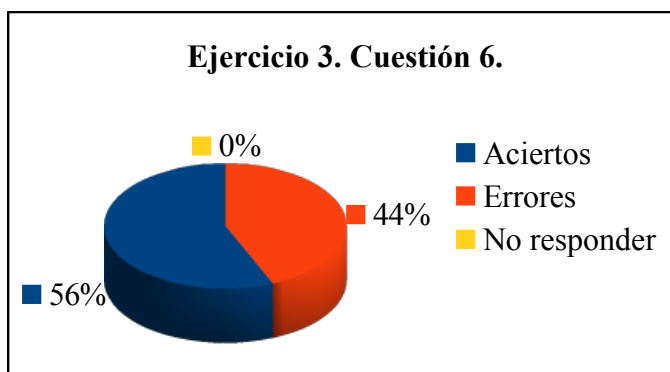


Gráfico 118: *Ejercicio 3. Cuestión 6.*

El contexto de la cuestión 6 nos decanta inexorablemente por la preposición “a” (decidirse + **a** + v.infinitivo). El 56% hizo un uso correcto de la preposición, mientras que el 44% cometió errores al usar preposiciones incorrectas. Alguno de los alumnos recurrió a la conjunción “que” debido a una falta de conocimiento evidente de las reglas del uso de las preposiciones.

Cuestión 7:

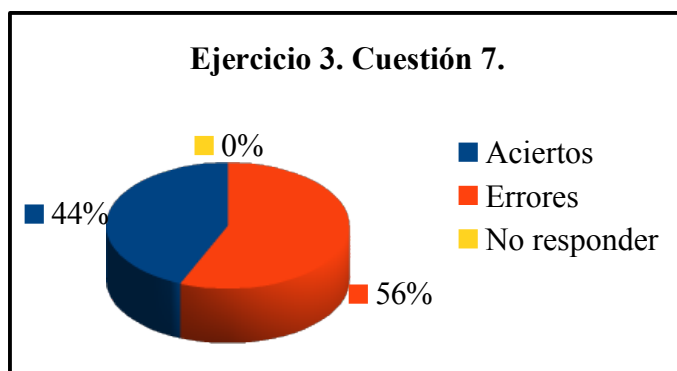


Gráfico 119: *Ejercicio 3. Cuestión 7.*

En la cuestión 7 la preposición requerida es “en” (ir + **en** + un medio de locomoción). Más errores que aciertos: un 56% frente a un 44%. La preposición errónea más frecuentemente utilizada fue “a” por un cruce con la lengua materna. Pero también los estudiantes recurrieron a las preposiciones “con”, “de” y “por”, por desconocimiento de los usos preposicionales en español.

Cuestión 8:

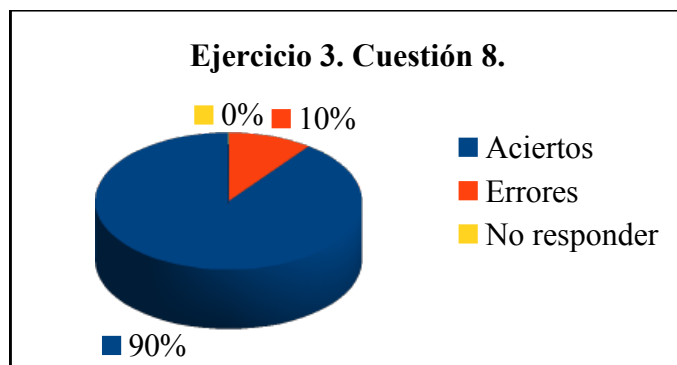


Gráfico 120: *Ejercicio 3. Cuestión 8.*

El contexto de la cuestión 8 el verbo “estar” exigía la preposición “en”, según la estructura “estar + **en** + complemento circunstancial de lugar”, para indicar la ubicación. En el gráfico hemos observado que el porcentaje de errores ha aumentado un 7% respecto del de la cuestión 3. No obstante, considero que el porcentaje de aciertos es elevado.

Cuestión 9:

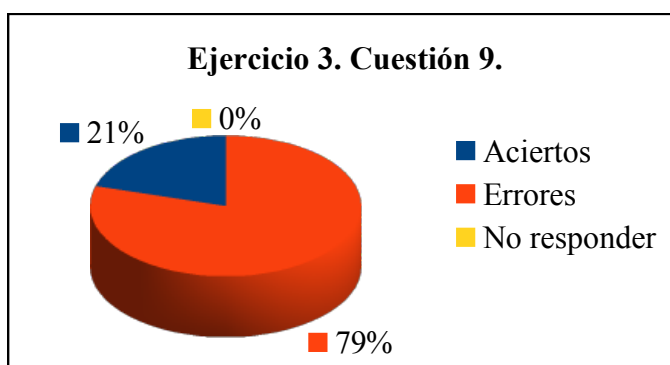


Gráfico 121: *Ejercicio 3. Cuestión 9.*

En esta oración la estructura adecuada es “salir + **en** + complemento circunstancial de tiempo”. Hubo escasos aciertos (solo el 21%), frente a un 79% de errores. De entre estos los estudiantes recurrieron preferentemente a la preposición “de” seguida de “por” y “a”. En este caso no hay interferencia con el tailandés, por lo que intuimos que se trata de un desconocimiento bastante generalizado de esta estructura.

Cuestión 10:

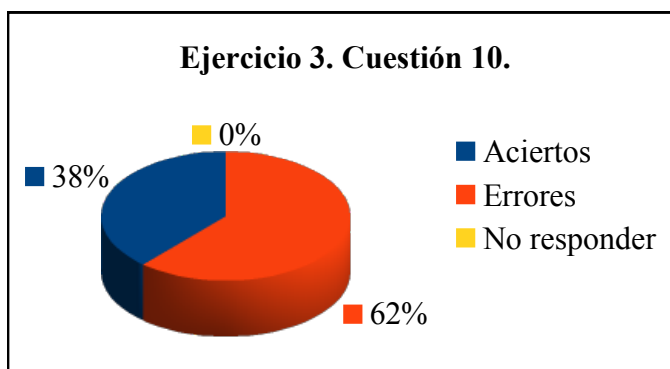


Gráfico 122: *Ejercicio 3. Cuestión 10.*

La cuestión 10 debe reflejar la estructura “pasar + **por** + complemento circunstancial de lugar”, para indicar una ubicación aproximada en el espacio. También hay un menor porcentaje de aciertos (un 38%) frente al 62% de errores. Pero en este caso la razón explicable a través de una interferencia con la lengua materna que no prescribe una preposición determinada para este verbo.

Cuestión 11:

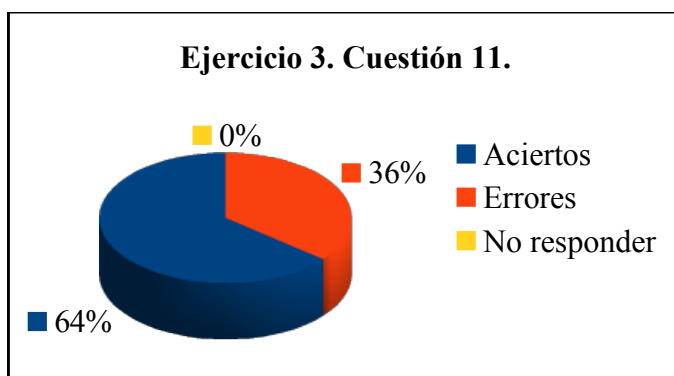


Gráfico 123: *Ejercicio 3. Cuestión 11.*

La estructura de esta oración es “acordarse + **de** + algo”, y obtuvo el 64% de aciertos. Quienes erraron (el 36%), fundamentalmente porque se valieron de la preposición “con”, lo hicieron muy probablemente por un cruce con la estructura “estar de acuerdo + con + alguien”. También hubo algún empleo de la conjunción “que”, en lugar de la preposición correspondiente, por interferencia de la lengua materna. Es el mismo error que se cometió en el nivel intermedio.

Cuestión 12:

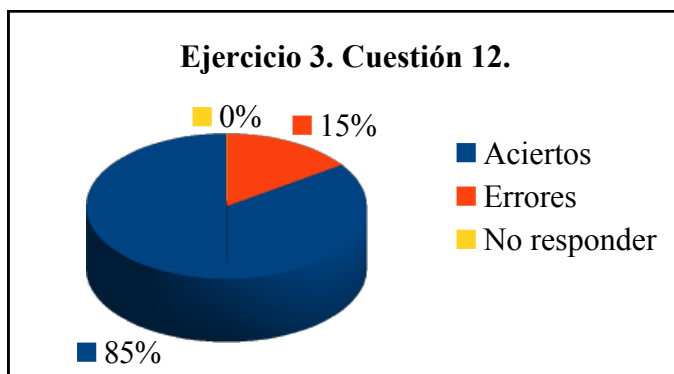


Gráfico 124: *Ejercicio 3. Cuestión 12.*

En el contexto de la cuestión 12 el verbo “quedarse” requiere la preposición “en” (quedarse + **en** + complemento circunstancial de lugar) para indicar la estancia en un lugar o sitio. Según los resultados del gráfico conocía tal estructura. Pero un 15% apostó por la preposición “a” en coincidencia con la estructura del tailandés.

Cuestión 13:

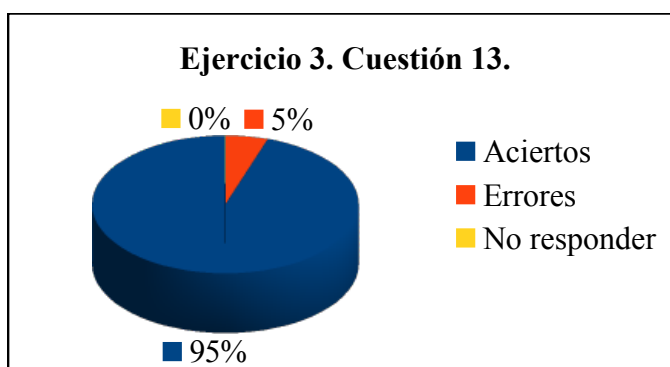


Gráfico 125: *Ejercicio 3. Cuestión 13.*

Casi un pleno de aciertos (95%) en la cuestión 13. Se trataba de la estructura “entrar + **en** + complemento circunstancial de lugar”, que en algunos países de América “en” alterna con la preposición “a” (entrar a la casa). Se nota, por tanto que estos estudiantes de nivel superior conocían bien esta estructura. Solo el 5% optó por las preposiciones “para” o “por”, por desconocimiento de las reglas del uso de las preposiciones de español.

Cuestión 14:

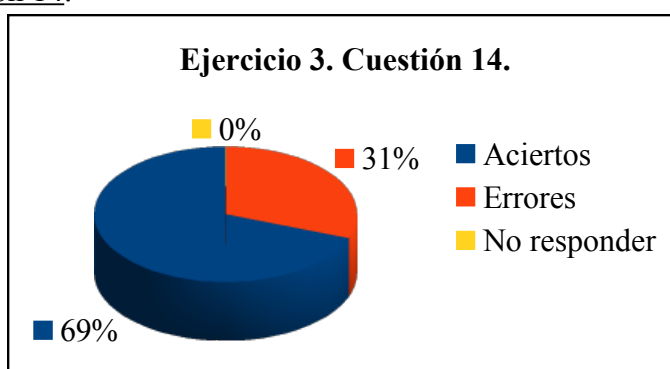


Gráfico 126: *Ejercicio 3. Cuestión 14.*

La expresión “darse cuenta + **de** + algo” establece obligatoriamente el uso de la preposición “de”. Como observamos en el gráfico, el 69% contestó con la preposición adecuada. El 31% se explica solamente por desconocimiento de esa estructura.

Cuestión 15:

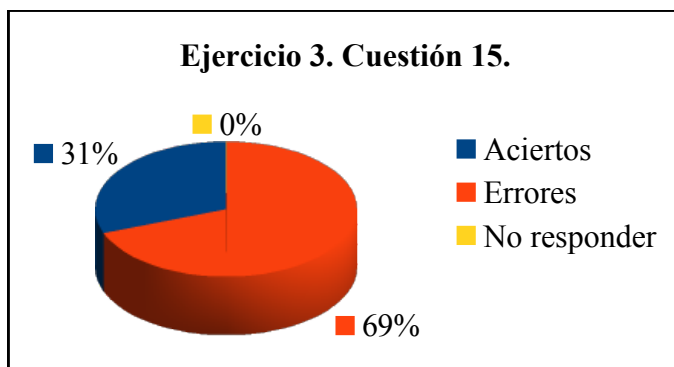


Gráfico 127: *Ejercicio 3. Cuestión 15.*

La cuestión 15 coincide con la ya vista en la cuestión 10: se trata de la estructura “pasar + **por** + complemento circunstancial de lugar”, para indicar una ubicación aproximada en el espacio. En la comparación de los dos ejercicios podemos observar que los porcentajes casi coinciden: aquí el 31% de aciertos, allí el 38%; aquí el 69% de errores, y allí el 62%. En ambos casos las equivocaciones se justifican por un cruce con la lengua materna.

Cuestión 16:

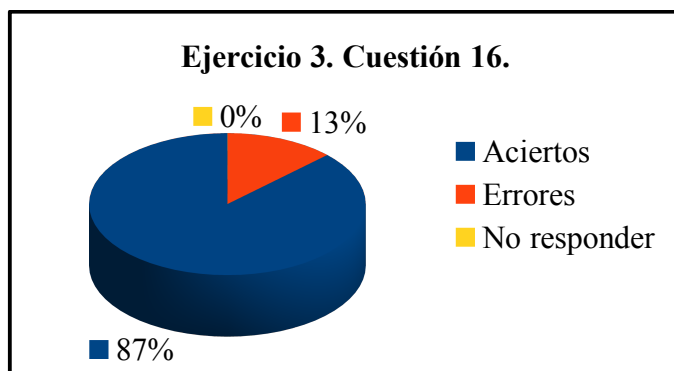


Gráfico 128: *Ejercicio 3. Cuestión 16.*

En esta cuestión, el contexto obliga al verbo “llegar” a usar la preposición “a”, para expresar la dirección (llegar + **a** + complemento circunstancial de lugar). Según el gráfico nos encontramos con el 87% de aciertos y solamente un 13% de errores. El uso de la preposición “en”, evidentemente se debe de la interferencia lingüística de la lengua inglesa (arrive + at + adverbials of place).

Cuestión 17:

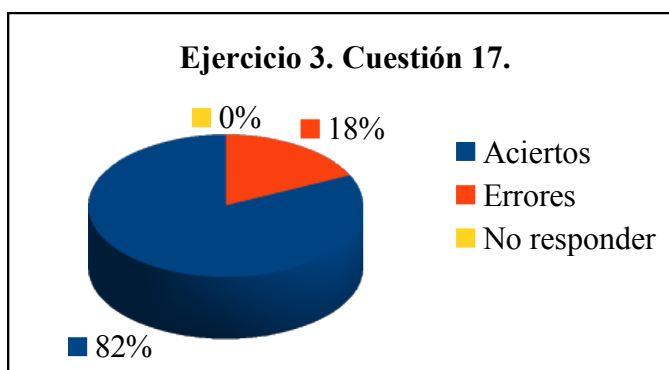


Gráfico 129: *Ejercicio 3. Cuestión 17.*

La estructura de esta frase es igual a la de la cuestión 16: “llegar + a + complemento circunstancial de lugar”. Los resultados son aproximadamente los mismos: ahora el 82% de aciertos frente al 87% anterior; ahora el 18% de errores frente al 13% de anterior. Las equivocaciones descienden, por tanto, 5 puntos. Y estas, como en el caso anterior, se deben a la introducción de las preposiciones “de” o “en”, debido, como decía anteriormente, a una interferencia lingüística con la lengua inglesa, que se vale de la preposición “en”. Quienes optaron por “de” es que desconocían el régimen preposicional requerido.

Cuestión 18:

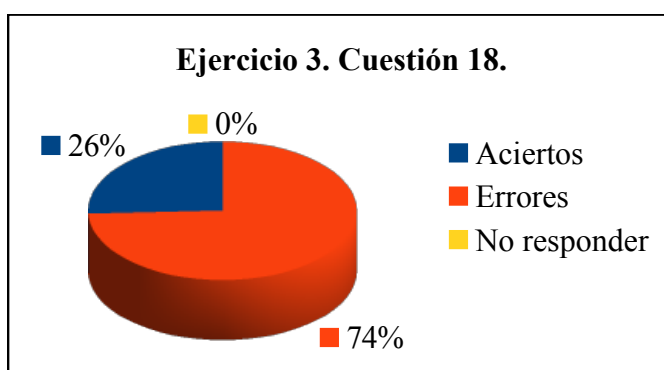


Gráfico 130: *Ejercicio 3. Cuestión 18.*

Se trata de la estructura “traspasar + a + alguien” desconocida para nada menos que el 74% de los informantes, frente solo a un 26% de respuestas correctas. Pensamos que tal estructura no había sido estudiada apenas.

Cuestión 19:

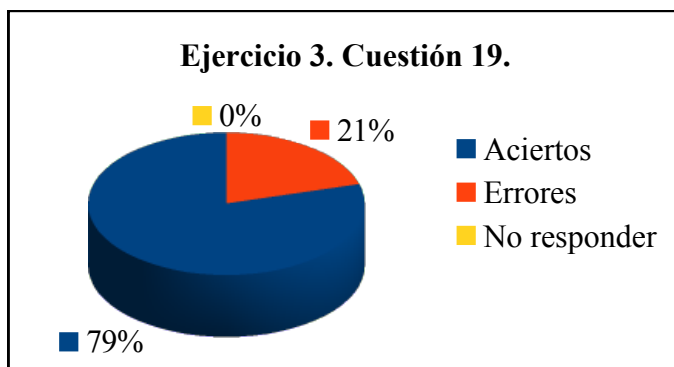


Gráfico 131: *Ejercicio 3. Cuestión 19.*

Es la tercera vez que nos encontramos con la misma estructura “llegar + a + complemento circunstancial de lugar”, pero los resultados que obtenemos son distintos. En este caso, el 79% usó la preposición “a”, mientras que el 21% de los informantes siguió cometiendo el mismo error, con las preposiciones “de” o “en”. En el caso de “en”, se trata de una repetición permanentemente de la interferencia lingüística del inglés.

Cuestión 20:

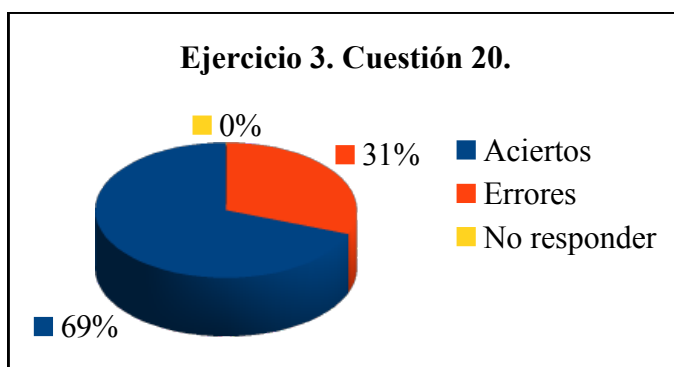


Gráfico 132: *Ejercicio 3. Cuestión 20.*

La estructura propuesta es “decidirse + a + infinitivo”. Hemos observado que el 69% acertó con la preposición, mientras que el 31% erró, al emplear otras preposiciones como “de”, “en” y “para”, o incluso la conjunción “que”. Concluimos que se debe a la falta de conocimiento del uso de las preposiciones de español.

Cuestión 21:

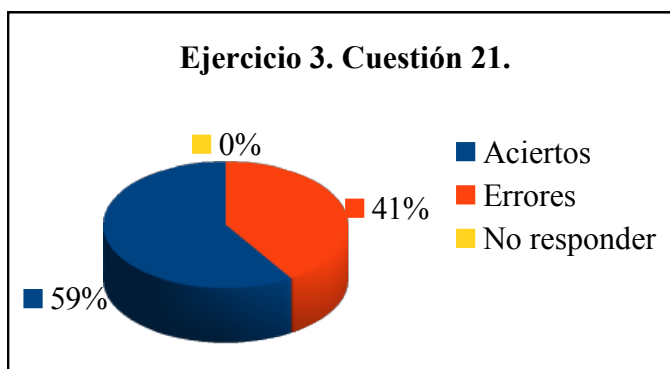


Gráfico 133: *Ejercicio 3. Cuestión 21.*

El gráfico muestra que el 59% conocía bien la estructura “viajar + a + complemento circunstancial de lugar”. En tailandés tal verbo puede regir varias preposiciones; de ahí muy probablemente ese 41% de errores. Quienes contestaron equivocadamente lo hicieron, pues, por falta de conocimiento.

4. El cuarto ejercicio: en este ejercicio los alumnos escriben una carta con un tema preestablecido y con el uso obligatorio de ciertos verbos de régimen. En este ejercicio percibimos que hay una evidente mejora respecto de lo que vimos en el ejercicio 4 del nivel intermedio; pero se nota que aún falta un conocimiento adecuado de los verbos de régimen.

Cuestión 1:

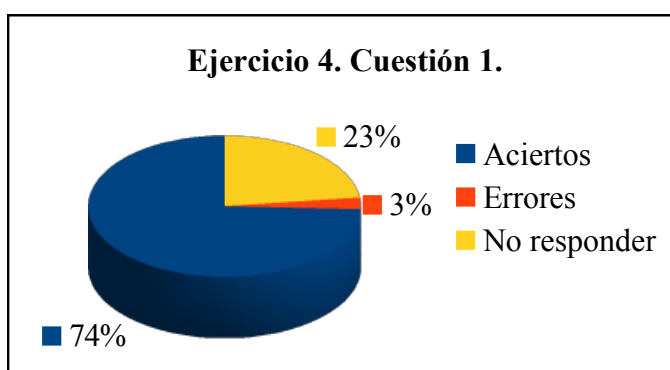


Gráfico 134: *Ejercicio 4. Cuestión 1.*

El verbo “comprometerse” en español admite preposiciones como “a”, “con” o “en”, según contextos. Tales posibilidades fueron las que hallaron

acomodo en el 74% de los ejercicios. Solo un informante, que representa el 3% se valió de la preposición “de” indebidamente, por falta de conocimiento. Ese desconocimiento lo advertimos también en el 23%, que decidió no utilizar ninguna preposición.

Cuestión 2:

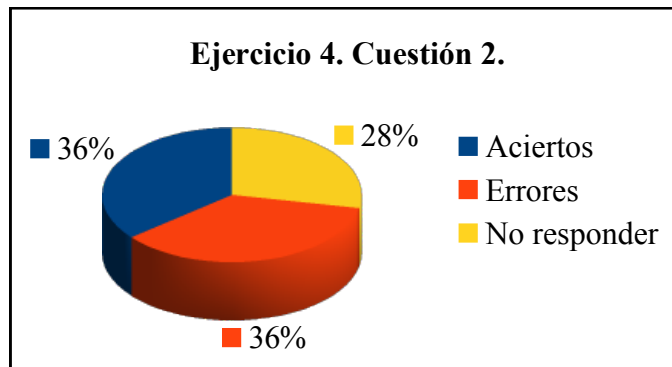


Gráfico 135: *Ejercicio 4. Cuestión 2.*

Abordamos ahora la estructura “negarse + a + infinitivo”. El verbo “negarse”, en tailandés, carece de régimen preposicional. Y ella que los datos obtenidos: un 36% de aciertos frente a un 36% de desaciertos, consistentes estos últimos en el uso de varias preposiciones. Esto revela una falta de conocimiento evidente. El 28%, que marca la ausencia de preposición, es claro que se debe a la transferencia lingüística de la lengua materna a la lengua meta.

Cuestión 3:

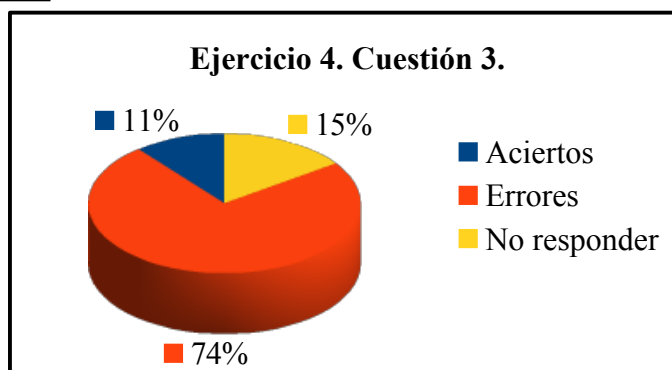


Gráfico 136: *Ejercicio 4. Cuestión 3.*

En esta cuestión los alumnos podían usar el verbo “convencer” de dos maneras distintas: mediante la preposición “de” (convencer + **de** + [que]

+subjuntivo) o mediante la preposición “para” (convencer + **para** + [que] + subjuntivo). Aquí el porcentaje de errores fue enorme, al llegar al 74%, frente a solo un 11% de aciertos. Hay que notar, como hecho explicativo de esta desigualdad, que en tailandés solo existe la estructura “convencer + para + adverbio o infinitivo”. Esta es la razón, también de ese 15% de estudiantes que no respondió a esta cuestión.

Cuestión 4:

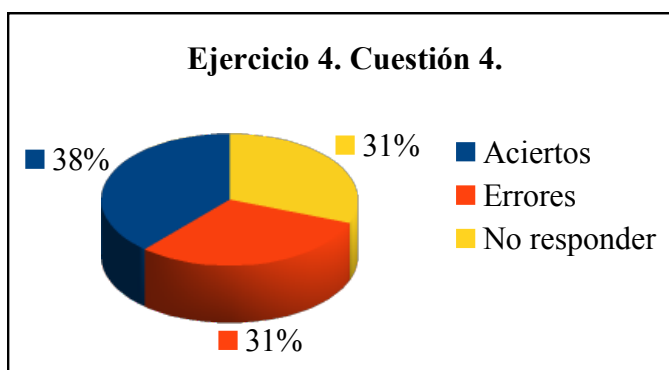


Gráfico 137: *Ejercicio 4. Cuestión 4.*

“Asustarse + **de** + algo” es una estructura muy diferente de la tailandesa, en la que el verbo carece de régimen. Por eso el porcentaje de aciertos no es aceptable, frente al 31% de errores y el 31% de alumnos que no contestó. Entre ambos suman nada menos que el 62% de quienes desconocían la respuesta. En quienes obviaron la preposición hay una clara influencia de su lengua materna.

Cuestión 5:

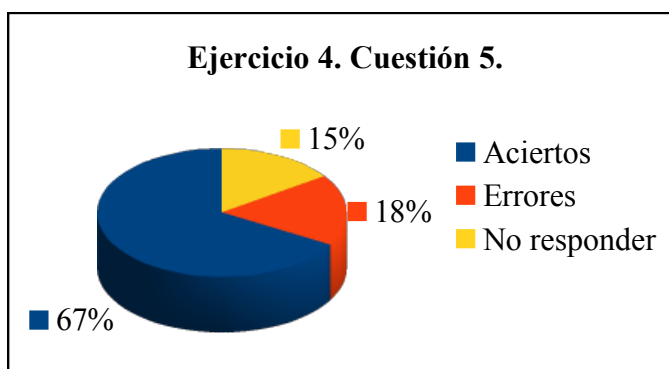


Gráfico 138: *Ejercicio 4. Cuestión 5.*

Como podemos observar en el gráfico de arriba, el porcentaje de aciertos,

el 67%, es muy amplio, al utilizar la estructura “confiar + **en** + algo o alguien”. La falta de conocimiento, pues, y una interferencia con el tailandés, cuyo verbo “confiar” carece de régimen explican ese 18% de errores y ese 15% de quienes optaron por no valerse de ninguna preposición.

Cuestión 6:

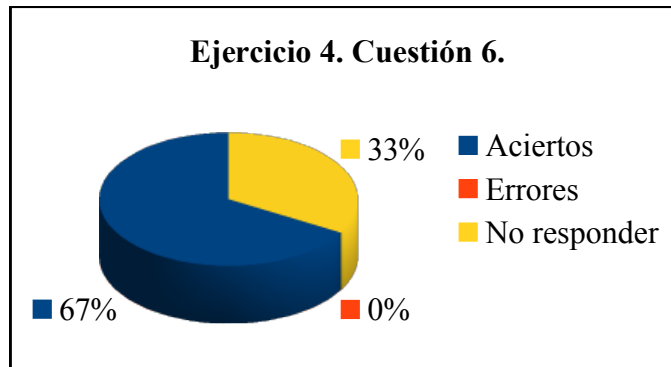


Gráfico 139: *Ejercicio 4. Cuestión 6.*

Generalmente el verbo “luchar” tanto en español como en tailandés rige varias preposiciones, dependiendo de los contextos. El uso de la preposición “con” expresa compañía. El uso de la preposición “contra” expresa oposición material o inmaterial. El uso de la preposición “para” expresa propósito y por último, el uso de la preposición “por” expresa finalidad. También en tailandés coincide en la expresión de tales valores. Esa es la explicación de tan alto porcentaje de aciertos, el 67%. Quienes no respondieron lo hicieron, presumiblemente, porque pensaban que el verbo “luchar” carecía de preposición.

Cuestión 7:

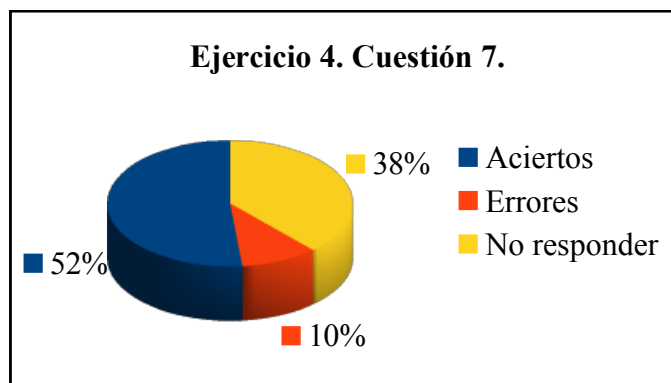


Gráfico 140: *Ejercicio 4. Cuestión 7.*

En la cuestión 7 había que optar por las estructuras “desaparecer + **de** + un lugar” y “desaparecer + **por** + un movimiento determinado”. La proporción de aciertos y errores se establece entre un 38% y 10% respectivamente. Además un 38% omitió en su redacción la preposición regida por falta de conocimiento.

Cuestión 8:

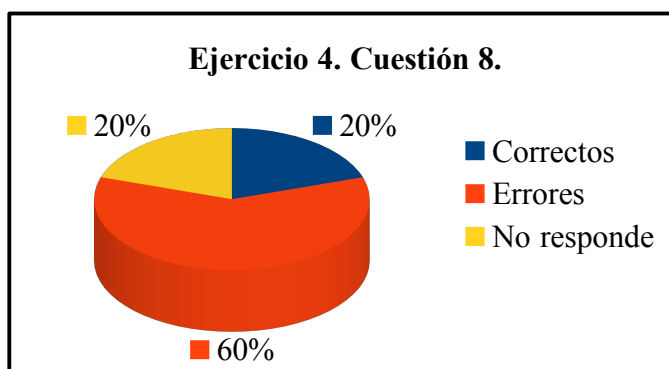


Gráfico 141: *Ejercicio 4. Cuestión 8.*

Llegamos a la última cuestión del ejercicio, en el que los estudiantes debían valerse del verbo “esforzarse”, en sus distintas posibilidades de “esforzarse + **en**”, “esforzarse + **para**” y “esforzarse + **por**”. Solo un 20% cumplió satisfactoriamente con el ejercicio. Y nada menos que el 80% o contestó erróneamente (60%) o no contestó (20%). Estos últimos no lo hicieron seguramente por una interferencia con lengua materna en el proceso interlengua.

5.3. Clasificación, descripción y explicación de los errores del corpus

Para la tipología de los errores sobre el empleo de las preposiciones, hemos utilizado la clasificación de I. Santo Gargallo (1993). Aludiremos, por tanto, a procesos de:

- a) **Omisión:** **fuimos cantar.*
- b) **Adición:** **decidimos de viajar.*
- c) **Elección errónea:** **hemos bailado a la disco.*

Después de analizar las sesenta y ocho composiciones, presentaremos los

resultados tanto desde un punto de vista cualitativo como desde un punto de vista cuantitativo:

Las preposiciones utilizadas de nuestro corpus, correspondiente a los niveles intermedio y superior, alcanzan la cifra de 2230. Esto significa un 52,61% sobre el uso total de las preposiciones, 4239.

Curso	Número de aciertos en el régimen preposicional	Porcentaje el total
Tercer año	697	52,88% (1318)
Cuarto año	1533	52,48% (2921)
Total	2230	52,61% (4239)

Tabla 11: Empleo adecuado de las preposiciones y su porcentaje sobre el total

Las preposiciones y locuciones preposicionales más utilizadas acertadamente son, por orden de mayor a menor frecuencia, las siguientes:

	3° año	4° año	Total
preposición “a”	247	504	751
preposición “de”	226	509	735
preposición “en”	53	260	313
preposición “con”	95	161	256
preposición “por”	65	41	106
preposición “para”	11	55	66
preposición “contra”	0	3	3
preposición “ante”	0	2	2

Tabla 12: Frecuencia y porcentaje de aciertos en el uso de las preposiciones

En cambio, el total de errores registrados suma 2009, que constituye un 47,39% del total. Por curso, los errores se distribuyen de esta manera:

Curso	Número de errores	Porcentaje
Tercer año	621	47,12%
Cuarto año	1388	47,52%
Total	2009	47,39%

Tabla 13: *Número y porcentaje de errores de las preposiciones*

La tabla muestra que los alumnos del cuatro año cometen más errores. Esto se debe a que la encuesta que se les propone es más compleja. Las preposiciones y locuciones preposicionales más utilizadas erróneamente son, por orden de mayor a menor frecuencia, las siguientes:

	3° año	4° año	Porcentaje
preposición “a”	132	431	42,85%
preposición “de”	147	256	35,41%
preposición “en”	60	229	48%
preposición “con”	109	174	52,50%
preposición “por”	39	128	61,17%
preposición “para”	43	64	61,85%
preposición “sobre”	3	12	100%
preposición “como”	4	4	100%
preposición “ante”	0	2	50%
preposición “bajo”	1	0	100%
preposición “dentro de”	0	1	100%
preposición “entre”	0	1	100%
preposición “hasta”	1	0	100%
preposición “tras”	1	0	100%

Tabla 14: *Frecuencia y porcentaje de errores en el uso de las preposiciones*

Como podemos observar, de las preposiciones más frecuentes, el mayor número de errores recae sobre *a*, seguida de *de*, *en*, *con*, *por* y *para*.

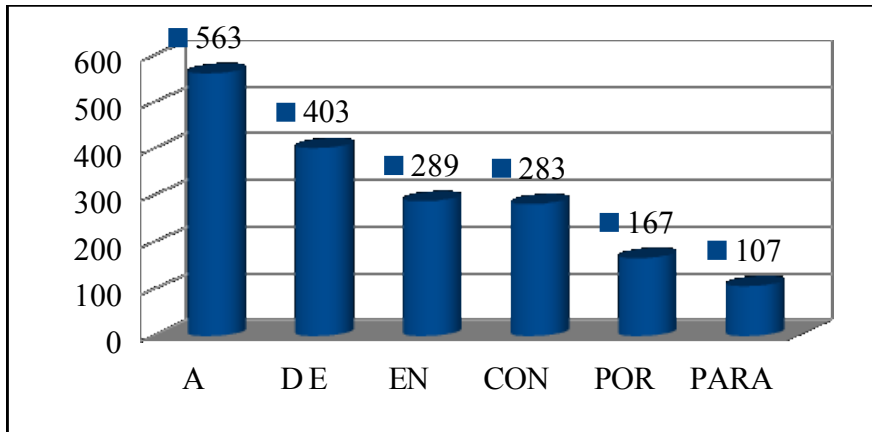


Gráfico 142: *Número total de errores de las preposiciones*

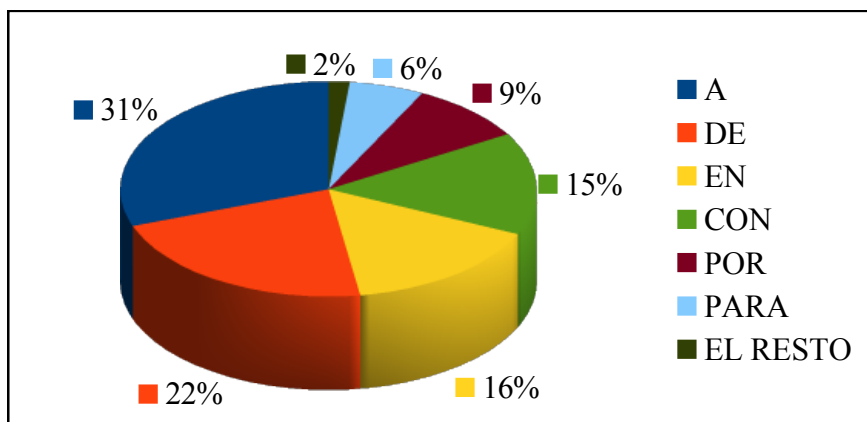


Gráfico 143: *Porcentajes de errores de las preposiciones*

Si en los gráficos 5 y 60 dábamos cuenta de los porcentajes generales de errores, en este del 142 muestro los resultados detallados de los errores en función de cada preposición. Y así, el primer término, nos topamos con la preposición “a” que obtiene un 31% de malos empleos, sigue la preposición “de” con un 22%, la preposición “en” con un 16%, la preposición “con” con un 15%, la preposición “por” con un 9%, y, por último, la de menor porcentaje, la preposición “para” con un 6%.

A continuación muestro los errores en el uso de tales preposiciones, según cursos.

	3° año	porcentaje de errores	4° año	porcentaje de errores
preposición “a”				
preposición “de”	132	34,83%	431	46,10%
preposición “en”	147	39,41%	256	33,46%
preposición “con”	60	53,10%	229	46,83%
preposición “por”	109	53,43%	174	51,94%
preposición “para”	39	37,50%	128	75,74%
	43	79,63%	64	53,78%

Tabla 15: Distribución y porcentaje de errores de las preposiciones por curso

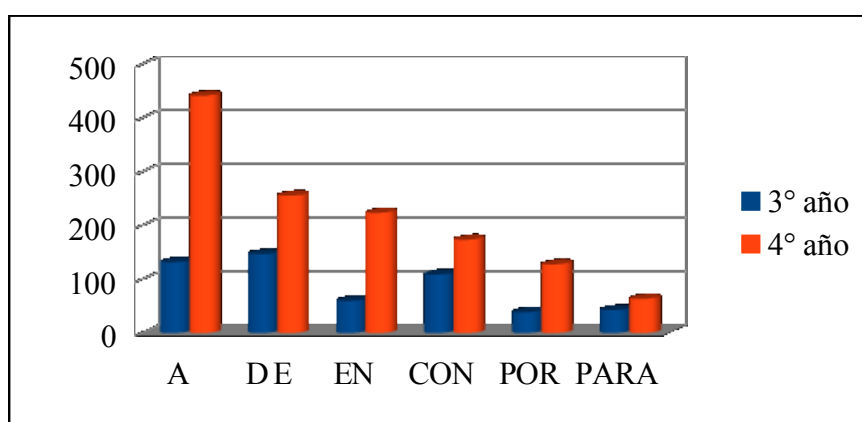


Gráfico 144: Número de errores de las preposiciones por curso

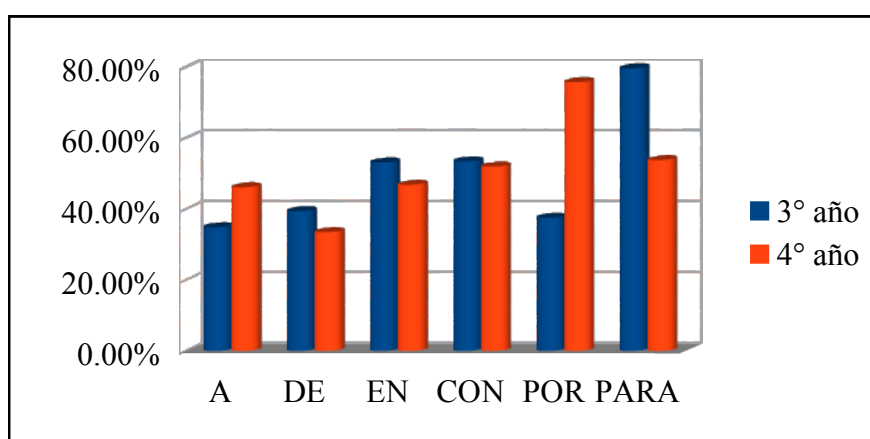


Gráfico 145: Porcentajes de errores de las preposiciones por curso

Respeto de los resultados que vemos en los gráficos 143 y 144, observamos lo siguiente: que “a”, en 143 es la preposición que mayores errores provoca y “para” la que menos. Y que, por el contrario es la preposición “para” la que presenta un mayor porcentaje de errores.

Para la tipología de errores, nos remitimos a la presentada por I. Santo Gargallo. Las cifras y los porcentajes se hallan en la tabla y el gráfico que siguen:

Curso	Omisión	Adición	Elección errónea
Tercer año	81	0	585
Cuarto año	86	0	1371
Total	167	0	1956

Tabla 15: Cifras de errores clasificados según la tipología adaptada

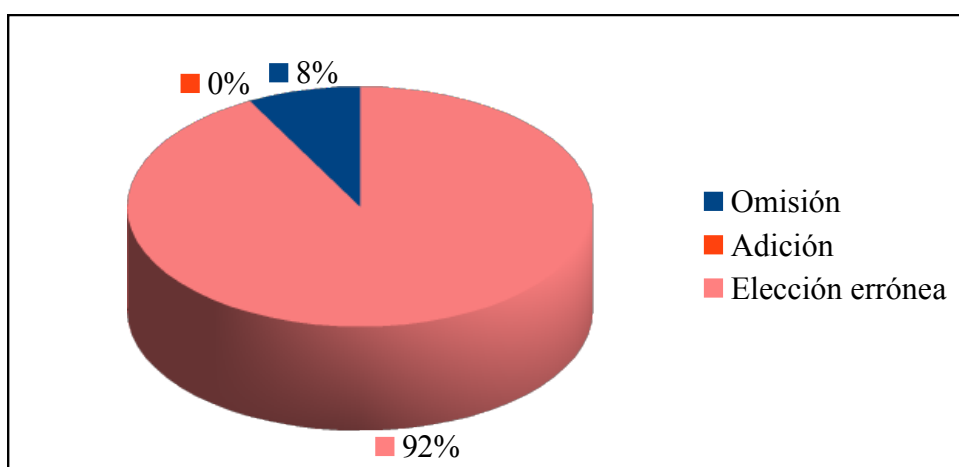


Gráfico 146: Porcentajes de errores clasificados según la tipología adaptada

Como podemos observar en la tabla 15 y en el gráfico 145 el mayor porcentaje de errores de los alumnos se decanta por la elección errónea de la preposición, que afectan no solo a la selección de una preposición, sino también a la inclusión de la conjunción “que” por la influencia de la lengua materna. En orden de creciente, a continuación la omisión de la preposición es el fallo más habitual que he detectado. Y en tercer lugar, la adición de una preposición cuando no es necesaria, que figura en la tipología de la profesora I. Santo Gargallo, no ha sido tratado en esta tesis.

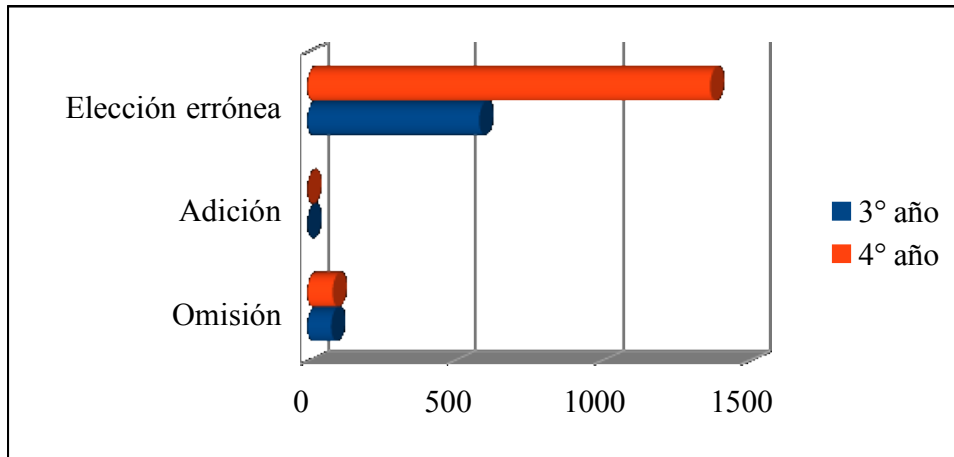


Gráfico 147: Cifras de errores clasificados según la tipología adaptada por cursos

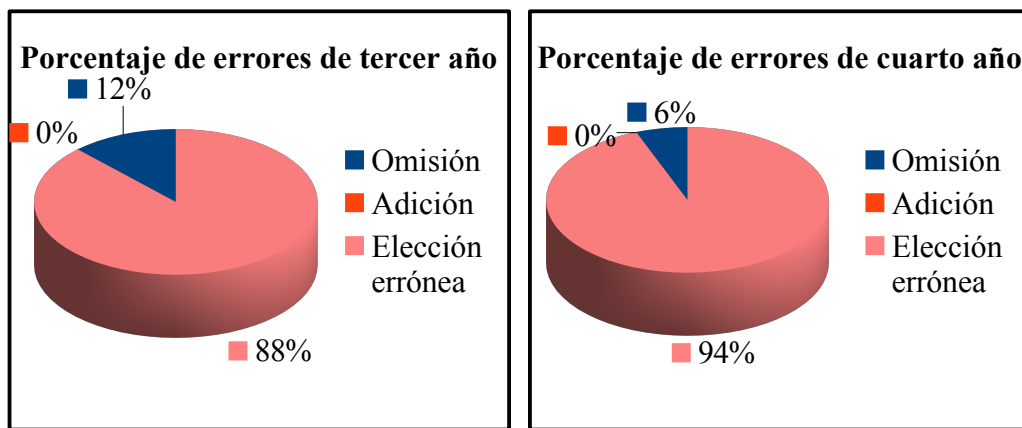


Gráfico 148 y 149: Porcentajes de errores clasificados según la tipología adaptada por cursos.

Los gráficos 148 y 149 los hemos obtenido del análisis de los errores por cursos. Vemos que los alumnos del cuarto año presentaron un número de errores más elevado que los del tercer año (94% frente a 88%). Es cierto que el léxico empleado de los ejercicios era más complejo para los de grupo superior; pero ese año suplementario debería haber neutralizado la dificultad. No fue así.

El análisis de la tipología de errores en el empleo de las preposiciones nos permite observar los fallos más usuales. Las preposiciones “a”, “de” y “en” son las que aparecen en un mayor número de veces (representan un 68,13% de total). Pues bien, he podido contabilizar un total de 1.255 errores. Las otras tres preposiciones más frecuentes fueron “con”, “por” y “para” (que representan un 30,24% de total); y el número de errores contabilizado asciende a 557 errores. De entre todas estas

“a” y “de” han sido las más problemáticas para estos alumnos tailandeses, tanto del tercer como del cuarto curso. A continuación, en orden de creciente, de dificultad se hallan “en”, “con”, “por” y “para”.

Del total de errores cometidos en tercero y cuarto curso, 1.812, el más frecuente ha consistido en una elección errónea de la preposición, y le ha seguido su omisión.

Finalmente el siguiente gráfico nos informa de que cómo evolucionan los errores de cada preposición por cursos.

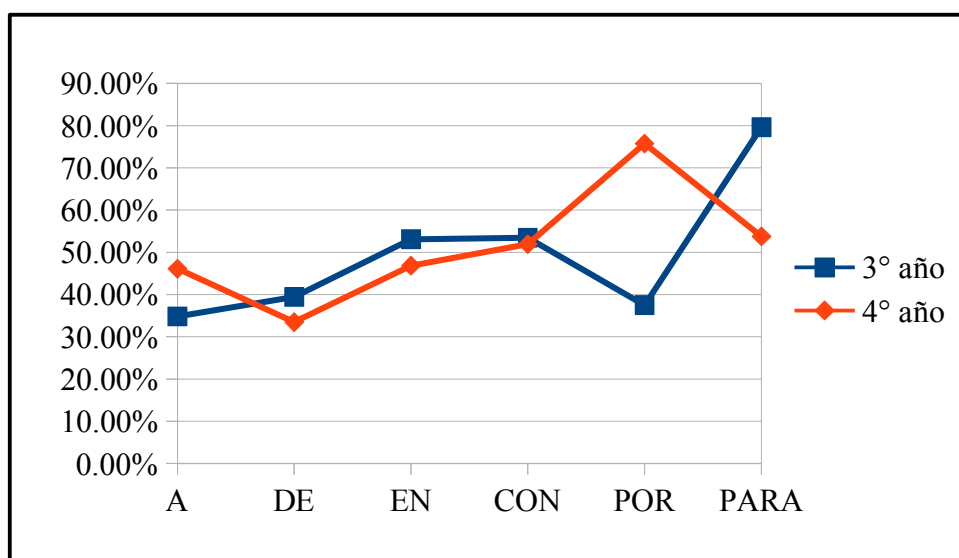


Gráfico 150: *Distribución de errores en todos los tipos de errores cometidos por curso*

5.4. Conclusiones de los resultados

En el Nivel Intermedio, a pesar de ser un nivel avanzado, los errores que los alumnos cometieron son básicos. Hubo errores de tipo interlingüístico en los tres primeros ejercicios, por influencia de la lengua materna: por ejemplo, en estructuras básicas de la lengua meta, como es el caso de “soñar + con + infinitivo”, en donde la tendencia de los alumnos fue la de usar la preposición “de”. También en algunos casos los errores se han producido por una falta de comprensión de ejercicio propuesto, y a un desconocimiento de las reglas gramaticales del español. Además, se observa a menudo una transferencia directa

de su lengua materna al traducir literalmente los verbos de régimen. En el cuarto ejercicio, en el que debían componer una redacción, hallamos frecuentes errores inducidos, además de por el tailandés, por el inglés. Sin embargo, no en todos los casos la transferencia que se produce es negativa, a veces encontramos una transferencia positiva.

En el Nivel Superior, también se advierten interferencias con la lengua materna. Así, por ejemplo, en muchos de los errores pertenecientes a los tres primeros ejercicios. También observamos algunos errores pertenecientes a un nivel elemental de español: es un caso evidente de que en este nivel superior aún se les conocen reglas elementales de la lengua meta. Del mismo modo que que en el ejercicio cuarto del nivel intermedio, se observan la redacción frecuentes errores inducidos por el tailandés.

**VI: PROPUESTA DIDÁCTICA DE VERBOS QUE RIGEN
PREPOSICIÓN**

VI: PROPUESTA DIDÁCTICA DE VERBOS QUE RIGEN PREPOSICIÓN

En primer lugar, vamos a presentar la Unidad Didáctica que propongo para planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje: es el eje integrador que aporta consistencia y significado al proceso de enseñanza. El modo de organizar el conocimiento de los verbos de régimen y de sus usos debe establecerse en función del nivel de los alumnos y de sus experiencias con la lengua española. De esta manera podremos regular la práctica de los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que se pretende conseguir, dar con las pautas metodológicas con las que se trabajará y hallar las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarias para perfeccionar dicho proceso. (Escamilla, 1993, 39 citado por Gil, 1997a)

Se puede decir entonces que lo que define a nuestra Unidad Didáctica es la adecuación de las tareas propuestas para el aprendizaje de los verbos de régimen del español a el nivel de conocimientos sintácticos y léxicos de los alumnos. Tal Unidad Didáctica la concebimos como un núcleo de contenido y de acción en sí mismo, que da cuenta de la secuencia de pasos que hay que seguir para lograr el objetivo final del aprendizaje de los verbos de régimen. La duración de esos pasos, sus límites, su estructura, hasta el final están adaptados a las condiciones del contexto educativo para el cual está pensada.

En general, existen varias propuestas para el diseño de las Unidades Didácticas. Y todas tratan de reflejar cómo ha de ser la preparación de un curso: desde la clarificación de los contenidos científicos al diseño de actividades, pasando por la discusión de los problemas didácticos que puedan aparecer, y abordando en su máximo nivel de concreción, a todos los elementos del currículo: qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar.

Nuestra Unidad Didáctica también ha tratado de adaptarse a esos propósitos. Y ello con el objeto principal de enseñar el uso de los verbos que rigen preposición en español. Pero no solo eso sino que hemos intentado resolver los problemas específicos que presentan los alumnos tailandeses, condicionado muchas veces por su lengua materna u otras lenguas que, como el inglés, influyen en su aprendizaje del español.

6.1. Nivel Intermedio

Las actividades didácticas del nivel de competencia B2 (Intermedio alto), según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*, están destinadas para ser utilizadas en clase de gramática del tercer año, en las tres universidades que ofrecen la carrera del grado en Filología Hispánica. Aunque que también se podrían utilizar en las clases de asignaturas de segunda especialidad, según el nivel de español de los alumnos. Siempre hemos propuesto actividades para desarrollar su competencia gramatical sobre los verbos de régimen, de acuerdo con las características de los alumnos tailandeses, y de acuerdo también con el breve contenido teórico de este presente trabajo. Ofrecemos una propuesta didáctica con el objetivo de implementar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el uso de verbos que pueden regir preposición.

Respecto de los ejercicios proporcionados, podemos decir que son ejercicios muy bien contextualizados y significativos. Se ofrecen actividades y tareas de repaso. Mediante tales ejercicios esperamos que los alumnos podrán comprender bien los usos de los verbos de régimen, que es el objetivo de esta tesis.

Al empezar, vemos la tabla de verbos con preposiciones



Verbos con preposiciones #de



Verbos con preposiciones #con



Verbos con preposiciones #a



Verbos con preposiciones #por



Verbos con preposiciones #sobre



Régimen preposicional de algunos verbos frecuentes

Existen verbos que de por sí rigen una determinada preposición, y este régimen en algunos casos no resulta evidente al partir del significado del verbo. También hay verbos que cambian su significado según la preposición que los acompaña.

A continuación presentamos una lista de los más frecuentes.

Abundar en algo, explayarse

Para no abundar en lo dicho, voy a ponerles un ejemplo simple.

Abusar de algo / alguien

Te estás abusando de mi buena voluntad.

Acabar de hacer algo / **con** algo o alguien (terminar)

Ya he acabado de pintar mi cuarto.

Están decididos a acabar con el flagelo de la droga.

Acabar de + infinitivo (acción terminada recientemente)

Acabo de llegar a la oficina y ya me traes problemas.

Acabar en algo / **por** + infinitivo (resultado)

Al final el proyecto acabó en la nada.

Tanto lo acosaron sus compañeros que acabó por renunciar.

Acordarse de algo / alguien

¿Te acuerdas de Ana?

Alimentarse de algo

Se alimenta de patatas fritas y hamburguesas.

Aprovecharse de algo / alguien (sentido negativo)

Se están aprovechando de la necesidad de la gente.

Ayudar con + sustantivo

¿Me ayudas con la tarea?

Beneficiarse de / con algo

Se beneficiaron de la coyuntura mundial.

Se beneficiaron con los créditos del gobierno.

Caer por un lugar (para, hacerse presente)

Si tengo tiempo, mañana caigo por tu casa.

Calificar con + valor en una escala / **de** + concepto

Lo calificaron con cinco estrellas.

Lo calificaron de inútil.

Cambiar de + sustantivo

Cambia de humor todo el tiempo, es impredecible.

Cansarse de algo / hacer algo

Me cansé de insistir, que me llame él.

Se cansó de tanta injusticia.

Carecer de algo

Carecerse de la más mínima moral.

Confiar en algo / alguien: tener confianza

Confío en ti para esta tarea.

Confío en tu capacidad de iniciativa.

Constar de + partes

La enciclopedia consta de ocho volúmenes.

Contar con algo / alguien

¿Puede contar con ustedes para esto?

Convencer de algo

Nos convenció de comprarlo.

Nos convenció de la conveniencia de optar por un plazo fijo.

Convertir en algo

Cuenta la leyenda que Ignacio convertía en oro lo que tocaba.

Convertirse en / a algo (creencia, ideología, religión)

Se convirtió en un hombre cruel y despiadado.

Se convirtió al budismo.

Correr con los gastos (hacerse cargo de)

Darse cuenta de algo (tomar conciencia)

No se da cuenta de que hace el ridículo.

Deber de ser = suposición

Disponer de algo (tener a disposición)

Dispones de quinientos mil euros para poner el proyecto en marcha.

Dudar de algo o alguien / **en** hacer algo / **entre** una cosa y otra.

Estoy dudando entre el azul y el verde.

¿Dudas de mí?

Estoy dudando en llamarlo...tengo que pensarlo mejor.

Ejercer de + rol o profesión

Victoria va a ejercer de maestra de ceremonias esta noche.

Enamorarse de alguien (o algo)

Me enamoré de Enrique desde el primer día.

Me enamoré de este pueblo, es precioso.

Echar de menos (=extrañar, echar en falta)

Te echo muchísimo de menos. ¿Cuándo vuelves?

Echarse a perder (= arruinarse)

Toda la comida se echó a perder con los cortes de luz.

Encargarse de algo / alguien / hacer algo

No, no quiero recibirlo...encárgate tú de él.

Necesito una persona de confianza que se encargue de la casa.

¿Te encargas tú de pagar las expensas?

Enseñar a + infinitivo

Marcos me enseñó a hablar francés.

Entender de + materia

No entiendo nada de arte moderno.

Enterarse de algo

¿Te enteraste de lo que pasó en Japón?

Entretenerse en / con algo

Me entretuve en leer las noticias por Internet y e me hizo tarde.

Patricia, entreténte con estas revistas mientras atiendes a los clientes.

Equivaler a algo

¿A cuántos pesetas equivale un euro?

Equivocarse de + adjetivo (equivocarse a causa de la condición que

indica el adjetivo. Uso similar a por)

Te equivocas de distraída. (= te equivocas por distraída)

Esforzarse en algo / por + meta alcanzar

Se esfuerza en / por progresar.

Esmerarse en / por (ver esforzarse)

Estar de + situación transitoria

Están de paso por la ciudad.

Estoy de muy mal humor.

Estar para + infinitivo (= a punto de)

Mira el cielo, está para llover.

Estar por + infinitivo (= a punto de, más inmediato que para)

Está por llover de un momento a otro.

Fiarse de alguien (tener confianza en alguien)

No me preguntes por qué, pero no me fío de él.

Gozar de algo

Por suerte todos los sobrevivientes gozan de buena salud.

Graduarse de + profesión / en + disciplina, especialidad

Se graduó de médico.

Se graduó en Medicina.

Guardarse de algo / alguien (cuidarse de)

Guárdense de Luisa, no es trigo limpio.

Hacer de + rol (desempeñar un papel)

Entonces, ¿quién hace de policía y quién de ladrón?

Hacerse a algo (acostumbrarse)

Hazte a la idea, las cosas son como te digo.

Hartarse de algo / hacer algo

Se hartaron de comer.

Ya me harté de su prepotencia.

Insistir en algo

Insistieron en que los acompañáramos.

Interesarse en / por algo o alguien

Estamos interesados en el curso de diseño.

Sólo se interesan por nosotros cuando necesitan algo.

Ir de + sustantivo (actividad)

¿Cuándo vamos de paseo?

Quiero ir de compras.

Jugar a + infinitivo (perífrasis de resultado)

Quiere llegar a ser presidente.

Llegó a decir que me odiaba.

Meterse con alguien (molestarlo) / **a** algo (dedicarse a algo que no es para uno)

¡No te metas con mi mejor amiga!

¿Por qué se mete a consejero, si no tiene idea de todo esto?

Molestarse en hacer algo / **por** algo

Se molestó por lo que le dijiste.

No te molestes en llamarla: no quiere hablar con nadie.

Ocuparse de algo (hacerse algo)

¿Quién se ocupa de avisar a los familiares?

Oler a algo (tener olor a)

Huele a tierra mojada.

Olvidarse de + infinitivo / sustantivo

Te olvidaste de llamarme.

No se olviden de Gonzalo.

Oponerse a algo

Se oponen al proyecto de ley.

Optar a algo (postularse) / **por** algo o alguien / **entre** varias opciones (elegir)

Optó por la especialización en dermatología.

Optaron por ti.

Tuve que optar entre callar o irme.

Partir(se) en X partes

El barco se partió en dos.

Perder a + juego

Perdió al ajedrez contra su hermano de diez años, ¡pobre!

Presumir de algo (jactarse, vanagloriarse)

Presume del dinero de sus padres.

Renunciar a algo

Renuncié a ese trabajo al mes de comenzar.

Reparar en algo (fijarse en algo, tomar en consideración)

No repararon en el mal que hacían.

Resistirse a algo / alguien

No puedo resistirme a un helado de dulce de leche.

Responder por algo / alguien (hacerse responsable)

¿Quién responde por los daños que causó el perro en el jardín?

Saber a alguien en algo (= parecerse a alguien en un aspecto)

Sale a su abuelo en lo charlatán.

Tardar en hacer algo

Tardé más de dos horas en llegar a casa.

Tener gusto / sabor / olor a + sustantivo o adjetivo

La ropa tiene olor a humo.

Estos caramelos tienen gusto a menta.

Tener por + concepto (considerar)

La tengo por persona honesta.

Me tienen por ingenuo.

Tomar por alguien (confundir)

¡Disculpe! Lo he tomado por un amigo mío, se le parece usted mucho.

Tratar de + infinitivo (intentar)

Trate de ser más cuidadoso.

Estoy tratando de entender.

Valerse de algo / alguien (recurrir)

Se valió de sus contactos para conseguir el puesto.

Venir a + infinitivo: aproximación

Todo junto, viene a costar unos doscientos euros.

Vivir de algo / alguien (a costa de, gracias a)

Vive de un sueldo miserable.

Vive del trabajo de sus hijos.

Volver a + infinitivo (repetición)

Volvieron a cometer el mismo error.

Ejercicio1. Relaciona las dos columnas y for frases con sentidos.

- | | |
|---|---|
| 1. Los amigos quedaron | a) en las vacaciones. |
| 2. Los niños se quedaron | b) de Raimunda. |
| 3. Las paredes quedaron | c) en encontrarse el martes. |
| 4. Los hermanos se parecen | d) por el distraído a la hora pagar. |
| 5. Los primos se parecen | e) a estornudar. |
| 6. El bar abrió sus puertas y los clientes están | f) de discutir. |
| 7. Los informes están | g) bien. |
| 8. Los hombres parecen | h) para corregir. |
| 9. Las visitas dejaron | i) a su padre. |
| 10. Los perros dejaron | j) perdidos. |
| 11. En veranos sólo pienso | k) en los ojos. |
| 12. Los vecinos piensan mal | l) de los extraños. |
| 13. No basta | m) con los abrigos sobre el sillón. |
| 14. Basta | n) de molestar con sus ladridos. |
| 15. Tras el choque, los automovilistas se pusieron | ñ) en casa. |
| 16. Las señoras se ponen | o) a complicar las cosas; con los conflictos que hay más que suficiente |
| 17. El joven se hizo | p) ser bello; hay que tener personalidad |
| 18. Penelope Cruz hizo | q) llegar. |
| 19. Paró | r) sus mejores ropas. |
| 20. Había tanto polvo en la sala que los invitados comenzaron | s) de llover. |

Ejercicio 2. Completar las oraciones con los verbos entre paréntesis: el primero conjugado según corresponda, y el segundo, en infinitivo. Colocar la preposición adecuada en aquellos casos en que sea obligatorio.

Ej: Los jóvenes.....(*tratar/vencer*) los límites que les imponen los adultos.

Los jóvenes **tratan de vencer** los límites que les imponen los adultos

1. En China han creado la primera universidad de videojuegos y.....
(aspirar / formar) 20.000 técnicos especializados.
2. La población.....(*evitar/comprar*) productos con sobreprecio.
3. Los socorristas.....(*intentar/salvar*) a un niño que había quedado apresado bajo pesadas vigas de madera.
4. El planeta.....(*tender/calentarse*).
5. Tras las demostraciones, los trabajadores.....(*conformarse/ firmar*) un documento donde la empresa se compromete a analizar el aumento de salarios.
6. El presidente.....(*buscar/obtener*) consenso internacional para resolver el conflicto limítrofe.
7. Ser menor de edad no te.....(*eximir/asumir*) ciertas responsabilidades.
8. A pesar de haber tenido un infarto cardíaco no se.....(*privar /beber*) alcohol ¡y en cantidad!
9. Se.....(*prohibir/ingresar*) al templo con ropa inadecuada.
10. En esta zona se.....(*permitir/estacionar*) entre las 21 y las 9 horas.
11. Como todavía mi padre está un poco débil, nos.....(*autorizar /visitarlo*) de a uno por vez.
12. El médico me aconsejó que.....(*evitar/comer*) comidas ricas en grasas.
13. No entiendo por qué.....(*negarse/aceptar*) la realidad.
14. Hemos.....(*decidir/reformular*) el código de convivencia.
15.(*necesitar-usted/concentrar*) sus energías en asuntos importantes.

16. No estoy en condiciones de.....(pensar/reformar) la casa cuando tengo tantas deudas que pagar.
17. Por más que me esfuerzo, no.....(lograr/recordar) dónde puse los resultados de los análisis de laboratorio que me pidió el médico.
18. Perdón, me puede leer ese cartel; es que no.....(alcanzar/ver) lo que dice.
19. Tras el debate televisivo, el candidato para presidente por la oposición (conseguir/revertir) la tendencia de las encuestas.
20. Los constructores del edificio.....(comprometerse/pagar) por todos los daños que causaron a las casas vecinas.

Ejercicio 3. Completa las siguientes oraciones con el complemento de régimen verbal más adecuado y coherente de la lista.

con cualquier cosa	con sus estudios	de aire acondicionado
de la firma del convenio	de los votos de la oposición	de una multinacional
en la existencia real de don Quijote	en la idealización del ser amado	
en tu capacidad	por el estudiante sancionado	

1. A pesar de sus dificultades de aprendizaje, Vicente seguirá _____.
2. Unos labriegos manchegos creían _____.
3. El apartamento de verano dispone _____.
4. El amor romántico consiste _____.
5. La Asociación de Padres y Madres de Alumnos ha intercedido _____.
6. El nuevo administrador procede _____.
7. Unos sindicalistas se arrepienten _____.
8. Mi sobrino de tres años se entretiene _____.
9. Tus jefes confían _____.
10. La propuesta del Gobierno depende _____.

Ejercicio 4. Coloca la preposición correcta en cada una de estas frases.

1. El policía se limitó _____ ponerle la denuncia sin decir nada más.

a. a b. de c. con d. en

2. No me acordaba _____ lo que me dijiste ayer sobre este tema.
a. a b. de c. con d. en
3. Su actitud hizo que me enfadaba _____ él.
a. a b. de c. con d. en
4. Este ejercicio consiste _____ acertar con las preposiciones.
a. a b. de c. con d. en
5. Los bomberos trataron _____ apagar el fuego durante varias horas.
a. a b. de c. con d. en
6. Yo quería irme pero Victoria insistió _____ que me quedara a cenar.
a. a b. de c. con d. en
7. Francisco me dijo que puedo contar _____ él para hacer el trabajo.
a. a b. de c. con d. en
8. Hace cinco años me casé _____ el que ahora es mi marido.
a. a b. de c. con d. en
9. Me alegro _____ que hayas acabado tus estudios.
a. a b. de c. con d. en
10. No te obstines _____ esa idea porque es muy difícil.
a. a b. de c. con d. en
11. Acaba _____ llamar tu madre para que subas a casa pronto.
a. a b. de c. con d. en
12. Estoy interesado _____ hacer el curso intensivo en verano.
a. a b. de c. con d. en
13. Desde pequeña me habitué _____ escuchar un cuento antes de dormir.
a. a b. de c. con d. en
14. El juez condenó _____ toda su vida de prisión al asesino.
a. a b. de c. con d. en
15. Hemos quedado _____ que yo hacía la comida y tú limpiabas la casa.
a. a b. de c. con d. en

(Ejercicio de repaso)

Ejercicio 5. Rellena los espacios en blanco con las preposiciones correctas.

Lo que le pasa al que se va

Lo primero que aprendí es que quien se va termina _____ convertirse _____ otra persona que ya no está _____ ninguna parte, porque vive en un país extraño donde está prácticamente solo aunque no lo esté, y porque cuando vuelve descubre que la vida siguió _____ uno y que uno se acostumbró _____ otras cosas.

Después aprendí que el que se va no piensa _____ regresar, aunque no lo diga. Hay excepciones, gente que se va y estar lejos se le vuelve una molestia, una nostalgia, algo que lo hace pensar fuertemente en lo que ha dejado y le duele. En casos así sólo se puede volver, pero el regreso tiene que ser rápido para que el viaje no deje huella. Lo sé porque lo he visto.

A mí me fue bien. No me entró nostalgia porque estaba ocupado descubriendo cómo son las cosas en otro lado, qué me gustaba y qué no, qué partes de esa nueva forma de vivir podía adoptar y qué partes de la mía podía adaptar _____ un lugar en que todo era nuevo porque todo era diferente. A fin de cuentas, uno se va porque quiere, porque puede o porque tiene que irse. Yo me fui _____ las tres cosas.

Uno se queda fuera

Vivir _____ Estados Unidos es fácil y agradable para quienes tienen espíritu urbano, duro y molesto para quienes viven del sudor de sus frentes. Como muchos, vendí aspiradoras de puerta en puerta y de puerta en puerta vendí pinos y papas del Valle de San Luis, fui mesero un rato y otro rato profesor, hasta que encontré trabajo en una estación de radio y tuve otra vez la excepcional ventaja de que me pagaran _____ hablar. El tiempo pasó _____ un lado _____ otro, entre ciudades al pie de las montañas, de oeste a este, pero siempre en el lado aquel. Entonces uno descubre que, pese a todo, quien logra asimilarse _____ esa forma de vida ni buena ni mala sino sólo distinta vive bien.

El problema es asimilarse. El mundo del extranjero es ancho y ajeno,

tiene el inconveniente de que ningún lugar guarda ningún recuerdo, la ventaja de que quien está lejos añora cosas que no había notado, y el hecho probado de que la gente de otro país puede ser muy extraña. Cuando volví_____México después de haber pasado esos trabajos, mis amigos me preguntaron si estaba loco. Tal vez. Cruzaba las calles pensando que los carros se detendrían. Esperaba que el mundo fuera amable aunque no lo fuera, y que los servicios fueran eficientes y rápidos. Me di cuenta_____que me había quedado afuera.

El pasado se va y el futuro no llega

El caso es que me fui_____Estados Unidos porque quise y me vine_____Gran Bretaña porque pude. La diferencia es que la primera vez me movía la curiosidad de salir_____darle la vuelta al mundo y ahora me trajeron las ganas de vivir_____algunas partes de él, como Londres. Aquí es difícil sentirse extranjero porque todos somos extranjeros, aunque eso no signifique que todos los extranjeros son felices aquí, porque la soledad, como muchas otras cosas que no ofrece el mercado, es universal, o porque ser pobre en un país rico es ser más pobre, o porque en general a uno le va bien y mal hasta que se acaba.

Fui afortunado. Desde niño conozco gente que tuvo que irse, dejar su familia, su casa, sus cosas, sus recuerdos y su historia_____seguir viviendo. Mil veces me han contado sus viajes, plagados de engaños y sobresaltos, para llegar_____un lugar en que corren el riesgo de olvidar el pasado y de que el futuro no llegue nunca. Cuando pienso_____migrantes pienso en ellos, y me viene cierta preocupación que no puedo explicar solamente_____palabras. Y vuelvo_____leer sus historias. Me doy cuenta de que uno es, a lo mejor, viajero.

Fuente: (<http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/>)

6.2. Nivel Superior

En este nivel las actividades didácticas están destinadas al plano de la competencia C1 (Dominio operativo eficaz) según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER)*. Las utilizamos en la clase de gramática de las tres universidades que ofrecen la carrera de Grado en Filología Hispánica. Tras la recogida de los datos, consideramos que, entre las características de los alumnos tailandeses, está la de aprender bien la gramática. Así que por eso hemos realizado actividades para desarrollar su competencia gramatical.

Respecto de los ejercicios, pensamos que están muy bien contextualizados. Además presentan también un repaso de anterior y una tarea final. Con ellos los alumnos podrán comprender bien los usos de los verbos de régimen, sus interpretaciones, en los contextos orales y escritos. No obstante, hemos añadido el aspecto comunicativo bien proporcionado a fin de que los alumnos sepan aplicar los usos aprendidos en la producción espontánea en algunos ejercicios.

Observa el uso



VERBOS CON PREPOSICIÓN

1. Se construyen con “a” los verbos que significan:

movimiento, dirección

acercar(se); aproximar(se); arrojar(se); ascender; bajar; lanzar(se); llevar; descender; dirigir(se); ir; subir; venir; viajar...

movimiento hacia adelante en sentido figurado

animar(se); aspirar; atender; atreverse; ayudar; comprometer(se); conducir; contribuir; decidir(se); dedicar(se); desafiar; enseñar; incitar; inducir; invitar; obligar...

el principio de la acción (van seguidos de infinitivo)

comenzar; disponer(se); echar(se); empezar; liarse; meterse; pasar; ponerse; romper...

También se construyen con “a” los siguientes verbos:

abrirse; acostumbrar(se); adaptar(se); aludir; amoldar(se); apostar(se); atenerse; atribuir; cerrarse; equivaler; habituar(se); limitar(se); negarse; oler; oponer(se); parecerse; recurrir; reducir(se); referirse; renunciar; saber; someter(se); volver.

2. Se construyen con “con”:

los verbos que significan compañía, encuentro, relación entre varios elementos

asociarse; casarse; coincidir; compaginar; comparar; compartir; competir; comunicarse; congeniar; convivir; enemistarse; enfadarse; entenderse; entrevistarse; relacionarse; trabajar...

los que expresan la idea de medio o instrumento

adornar; amenazar; atar; ayudar; colaborar; contribuir; convencer; cortar(se); cubrir; escribir; tapar...

los que expresan la idea de causa (a veces alterna con “de” y “por”)

aburrirse; brillar; disfrutar; entretenerse; entusiasmarse; molestar; molestar; obcecarse; preocuparse; reírse; resplandecer...

También se construye con “con” el verbo soñar

3. Se construyen con “de” los verbos que significan:

causa

acusar; alegrarse; arrepentirse; avergonzarse; beneficiarse; cansarse; culpar; depender; inculpar; hartarse; llorar; gritar; morir; suspirar; quejarse; lamentarse; disculparse; enorgullecerse; fatigarse; jactarse; pecar; preocuparse; presumir; protestar; reírse...

distanciamiento, procedencia

alejarse; apartar(se); arrancar; arrojar(se); bajar(se); bajar(se); apear(se); caer(se); tirar(se); carecer; deducir; despedir(se); excluir; extraer; fugarse; huir; llegar; llevarse; librarse; marcharse; prescindir; privarse; preceder; retirar(se); retractar(se); salir(se); salvar(se); zafarse; separar(se); venir(se)...

final de la acción; perífrasis terminativas; Van seguidos de infinitivo.

acabar; cesar; dejar; parar; terminar...

propiedad; responsabilidad

adueñarse; apropiarse; encargarse; estar al frente; ocuparse...

medio e instrumento:

adornar; armar(se); atiborrar(se); cargar(se); colmar; emborrachar(se); poblar(se); rodearse; servir(se); valerse...

También se construyen con “de”:

abusar; acordarse; alimentarse; aprovecharse; cambiar(se); cubrir(se); curarse; darse cuenta; defenderse; desconfiar; disfrazarse; enamorarse; enterarse; vestirse; vivir...

4. Se construyen con “en” los verbos que expresan:

interiorización, penetración, participación

colarse; entrar; encerrar(se); hundir(se); incidir; integrarse; infiltrar(se); inmiscuirse; insertar; internar(se); penetrar; recluir...

la idea de “dentro de”, en sentido figurado

creer; fijarse; coincidir; confiar; concentrarse; destacar; enfrascarse; meterse; pensar; sobresalir...

la idea de “sobre”

apoyar(se); acordarse; afianzarse; afirmarse; colocar(se); recostarse...

resultado final

acabar; convertir(se); cristalizar; descomponerse; deshacerse; partir(se); quedar; tardar; transformarse...

la idea de “en” lo relativo “a”

consistir; complacerse; crecer; dudar; empeñarse; esmerarse; insistir; obcecarse; retificarse; revalizar; secundar; superar(se)...

Observemos que hay verbos que pueden llevar una u otra preposición, dependiendo de la idea con la que se complementen:

- Atreverse **a hacer algo** difícil
con un plato muy grande de comida.
- Coincidir **con alguien** (en los objetivos)
en los objetivos (con alguien)
a la salida del trabajo / **en el cine** (con alguien)
- Aburrirse **con alguien**
de algo, de hacer algo.
- Colaborar **con alguien** (en un proyecto)
con dinero (en un proyecto)
en un proyecto (con dinero)
- Colocarse **en un lugar**
de aprendiz, de vendedor...

Una vez aprendido los verbos con preposición, vamos a practicar con el siguiente ejercicio.



Ejercicio 1. Completa con *a, de, en* o *con*.

1. **Ana:** Pero, ¿por qué siempre *te opones* _____ lo que propongo?
Juan: Que no es eso; simplemente creo que debemos *pensar* _____ las consecuencias antes de *empezar* _____ actuar.
Ana: Pues a mí me parece que no hay que pensar tanto; el asunto *se reduce* _____ saber si tenemos el dinero para invertirlo o no.
2. **Antonio:** No *se despidió* _____ vosotros porque *salió* _____ la ciudad inesperadamente. Recibió una llamada de sus jefes y tuvo que irse.
Belén: Eso *equivale* _____ decir que no tiene móvil o que no existen las cabinas _____ teléfono para llamar.
3. **Ignacio:** Hay que *añadir* _____ todos los gastos mencionados, los seguros, que no están incluidos.
Veronica: No sé si vamos a *cubrir* esos gastos _____ el dinero de las entradas.
4. **Iker:** ¿*Vais* _____ *ir* _____ el baile?
Susana: ¡Claro! Y, además, *disfrazados* _____ extraterrestres.
5. **Francisco:** *Me he librado* _____ el servicio militar por miope; alguna ventaja tenía que tener el ser cegato.
Patricia: Eso está bien; así no has tenido que *negarte* _____ hacerlo.
6. **Señor juez:** ¿Qué nos puede decir sobre los movimientos del acusado?
Secretario: Nada de particular, señor juez. El día de autos, al *salir* _____ su trabajo, *se dirigió* _____ su casa, como de costumbre.
7. **Carlos:** Ya *me he cansado* _____ disculpar a los compañeros que *faltan* _____ el trabajo. La próxima vez no me inventaré excusas. Si quieren *escabullirse* _____ la bronca del jefe, que se las inventen ellos.
Fátima: Pero ¿qué ha pasado para que te pongas así?

8. **Rocío:** No me extraña que esté tan delgada: sólo *se alimenta* _____ agua y _____ verduras.

Sara: Dice que así purifica su espíritu.

9. **Enfermera:** Los médicos de comunicación afirman que usted ha perdido la ambición.

Paciente: La cosa es muy simple: *he llegado* _____ la conclusión de que no vale la pena seguir peleando. Sólo *aspiro* _____ ser feliz y vivir en paz.

10. **Emilio:** Tú *confías* _____ que no te hará daño porque eres una ingenua, pero tienes que estar preparada para *defenderte* _____ lo que *te va* _____ caer encima.

María: Es posible que sea confiada, pero tú *pecas* _____ lo contrario: *desconfías* _____ todo el mundo.

Ejercicio 2. Completa con *en* o *con*.

1. Cuando mi abuelo se jubiló, *se hundió* _____ una especie de apatía. Sólo cuando *salía* _____ (yo) al parque o al cine los domingos por la mañana, revivía. No sé si llegó a saber cuánto me gustaba *compartir* _____ él aquellos momentos.

2. **Luis:** Me fui de casa por que no *me entendía* _____ mi padre y ahora que no está, solo *pienso* _____ todo lo que no fui capaz de decirle.

Virginia: No me hagas caso si no quieres, pero no debes *obsesionarte* _____ esos pensamientos, o te amargarás la vida.

3. **Jorge:** No me gusta *competir* _____ la gente que me rodea; por eso me callo si alguien no tiene la misma idea que yo.

Lucia: Pero así nunca *destacarás* _____ tu trabajo.

4. **Gloria:** Me han contado que la reunión salió fatal.

Luz: Pues sí. Todo empezó como un intercambio de opiniones diferentes, pero luego *acabó* _____ pelea y todos *se enfadaron* _____ todos.

5. *Adornamos* el salón _____ globos de colores y farolillos, para celebrar la fiesta de una manera diferente. Mi madre *se había empeñado* _____ que aquello era original y no queríamos *pelearnos* _____ ella, porque queríamos que disfrutara aquella fiesta. Por eso *nos esmeramos* _____ cumplir cada uno de sus deseos. Al final, todo salió bien.

6. **Alicia:** Puedes *instalarte* _____ cualquiera de las habitaciones libres, no va a venir nadie en estos días.

Andrés: ¡Madre mía! *Te has convertido* casi, casi _____ una reina con palacio y todo. Y pensar que nadie *creía* _____ tus sueños de niña...

Alicia: En la vida todo *consiste* _____ estar seguro de lo que se quiere, luchar por ello, y _____ tener un poco de suerte, claro.

7. **David:** En casa hay tantos libros, que ya no *caben* _____ las estanterías, y eso que hemos mandado hacer más. Los que acaban de traer de la librería los *he colocado* _____ el suelo y ya les buscaré sitio.

Natalia: Deberías *transformar* tu casa _____ una biblioteca o irte a vivir a otro sitio.

8. Siempre *había soñado* _____ ser famoso y _____ tener mucho dinero y sólo cuando lo consiguió, empezó a *fijarse* _____ las cosas y _____ las personas que estaban cerca de él.

9. **Yolanda:** *Hemos entrado* _____ la fase final del proyecto; *confió* _____ que no haya problemas de última hora.

Maite: Nosotros lo esperamos también, señor. *Nos hemos esforzado*

tanto _____ que todo salga bien, que sería una pena que algo echara a perder nuestro trabajo.

10. **Carolina:** Los nuevos alumnos *se han integrado* perfectamente _____ el grupo. Fue una buena idea *hablar* _____ los antiguos antes de que llegaran.

Miguel: Ahora esperamos que *tarden* _____ seguir los problemas.

Carolina: ¡Qué pesimista es usted!

VERBOS CON PREPOSICIÓN

Cambios de significado

Vamos a ver algunos verbos que cambian de significado dependiendo de la preposición que los acompañe:

Acabar con

matar, suprimir, eliminar, terminar totalmente, romper las relaciones con alguien:

- Los terroristas *han acabado con* muchos políticos de varios partidos.
- Estoy dispuesto a *acabar con* tus escrúpulos.
- Victoria y Jaime *han acabado con* su relación, después de tres años.

Acabar de + infinitivo

A. Acción recientemente terminada. Sólo en presente y en pretérito imperfecto:

- *Acabamos de conocer* la noticia. Estarás muy contento, ¿no?
- Me dijeron que *acababas de llegar* de Barcelona.

B. En su sentido real, se puede usar en cualquier tiempo:

- *Acabaríais de comer* cuando sonó el teléfono.

Acabar de + sustantivo

Expresa el resultado de un proceso, Se usa mucho con profesiones:

- Después de tanto estudiar, *acabó de* aparcacoches en un solar.

Acabar en

Expresa el resultado final o el modo de una acción:

- El partido *ha acabado en* un empate.
- Son dos versos que *acaban en* consonante.

Acabar por + infinitivo = acabar + gerundio

Expresa que la acción ha llegado a su final después de muchos esfuerzos y trabajo. Podría considerarse sinónimo de por fin:

- Insistimos tanto, que *acabaron por concedernos* la entrevista.
- Con tanta gimnasia, vas a *acabar adelgazando* los cinco kilos que querías.

Andar(se) con

A. Frecuentarla compañía de alguien:

- Me han dicho que últimamente *andas* siempre *con* Marcos.

B. Actuar de determinada manera:

- Deberíais *andáros* con cuidado en ese tema. No está nada claro.

Andar de

A. Dedicarse a algo temporalmente:

- Jessica *anda* ahora *de* vendedora de pisos en una urbanización.

B. Sinónimo de tener; sobre todo, en frase interrogativas:

- Yo no tengo ni un duro, ¿Cómo *andas* tú *de* dinero?

Andar en

Estar relacionado con algo o metido en algo:

- ¿Sabes que Diego *anda* ahora *en* negociaciones con otra empresa?

Andar tras (detrás de)

Buscar, perseguir:

- Desde hace quince días, *ando tras* unas entradas para ese concierto.
- Te aviso que el director *anda detrás de* ti desde el lunes.

Contar con

A. Tiene el significado de tener o poseer:

- No sé si *cuentan con* dinero suficiente para el viaje.

B. Confiar en que algo ocurrirá:

- Rebeca *contaba con* tener el coche arreglado para el fin de semana.

Convertirse a

Cambiar de religión:

- En el siglo XVI, muchos españoles *se convirtieron* al luteranismo.

Convertir(se) en

Transformar(se):

- Tú eres capaz de *convertir* cualquier cosas *en* un drama.
- Veo que tu hijo *se ha convertido en* un hombre de negocios.

Correr con

Asumir una responsabilidad; hacerse cargo de un gasto:

- Para esta operación, tendréis que *correr con* el riesgo de un imprevisto.
- No te preocupes: yo *correré con* todos los gastos del viaje.

Dar a/dar sobre

Abrirse a / hacia ; estar situado a / hacia:

- Todas las ventanas de mi casa *dan a* poniente.

Dar con

Encontrar algo o alguien. Hallar la solución de un problema:

- Todavía no he conseguido *dar con* las llaves del coche. ¿Las has visto tú?

Dar en + infinitivo

Empezar a; ponerse a:

- En sus últimos días, el abuelo *dio en* creer que era millonario.

Darle a alguien por + infinitivo

Empezar a hacer algo inesperadamente y sin continuidad:

- A sus años, *le ha dado* ahora *por* hacer puenting, ¡figúrate!

Dar por + participio / dar por + adjetivo

Considerar:

- A los veinte días del accidente, los *dieron por* desaparecidos.
- Hablaba con tal convicción, que *dimos por* válido todo lo que decía.

Darse a

Entregarse, habituarse:

- Desde que le tocó la lotería, *se ha dado a* la buena vida.

Darse con / darse contra

Chocar, golpearse:

- Como no tengas cuidado, te vas a *dar con* el martillo en los dedos.
- Ayer *me di contra* el grifo de la bañera y hoy tengo el pie morado.

Darse por + participio

Considerarse como:

- Como no digan más claro lo que hay que hacer, yo no *me doy por enterado*.
- Con lo que nos pagan no podemos *darnos por* satisfechos.

Deber de + infinitivo

Expresa probabilidad:

- Por la manera de andar, aquél *debe de ser* tu hermano Juanma.

Deberse a

Tener algo como causa u origen:

- He leído que la falta de lluvia *se debe a* los incendios forestales.

Disponer de

Tener, poseer:

- Si *dispones de* media hora, me gustaría tratar contigo ese asunto.

Estar a

A. Indica precio, cotización, fecha, temperatura o distancia:

- En París, unos buenos zapatos *estarán a* unos ciento veinte euros.
- Las acciones de ese banco *están hoy a* dos enteros más que el martes.
- *Estamos ya a* mediados de diciembre y no me has entregado el trabajo.
- Cuando lleguemos, Helsinki *estará a* dieciocho grados bajo cero.
- Calculo que mi casa puede *estar a* dos kilómetros de la tuya.

B. Expresa disponibilidad, atención:

- En ese trabajo, tendrás que *estar siempre a* lo que te manden.
- No progresas porque no *estás a* lo que el profesor explica.

Estar con

A. Padecer, sufrir:

- María no ha venido hoy porque *está con* gastroenteritis.

B. Apoyar, estar de acuerdo:

- Debo decir que *estoy con* ella en todo lo que les ha dicho.

C. Tener relaciones sexuales:

- Presume de *haber estado con* todas las chicas de su clase.

Estar de

A. Indica la duración de un embarazo:

- Marta dará a luz en junio, porque ya *está de* siete meses.

B. Expresa actividad pasajera y también, estado de ánimo:

- Esta noche vamos a *estar de* guardia, así que prepáranos.
- No me vengas con bobadas, que *estoy de* muy mal humor.

Estar en

Concentrarse; tener algo en la cabeza, estar dedicado a ello o no haberlo olvidado:

- No preguntéis nada María Josefa, que *está ahora en* otras cosas.

Inmaculada: ¿Te has acordado de lo que te pedí?

Emma: Tranquilo, *estoy en* ello.

Estar para + infinitivo

A. Encontrarse listo, preparado, a punto de:

- Cuando me llamaste al móvil, *estaba para salir* hacia el aeropuerto.

B. Tener el ánimo predispuesto a algo:

- ¡Cuidado con lo que dices, que *estoy para* pocas bromas!

Estar por + infinitivo

A. Estar a punto de (más inmediato que estar para):

- Allí los veo. *Están por* subir al avión para Tailandia.

B. Dudar, no saber qué hacer; pensar en cambiar de opinión:

- Si no viene en minutos, *estoy por* entrar en su despacho y decírselo.

C. Encontrarse algo sin hacer o sin terminar:

- Chico, no te entiendo: todos estos ejercicios *están por* corregir, y tú, ahí, viendo la televisión.

Estar por + sustantivo

Ser partidario de, estar a favor de:

- Lo he pensado bien y *estoy por* la despenalización del consumo de drogas.

Haber de + infinitivo

Tener que:

- Si vienes por ese camino, *has de tener* en cuenta la manifestación de las ocho contra la subida de carburantes.

Hacer de

Trabajar como, representar un papel:

- Javier Bardem suele hacer de “malo”.

Hacerse a

Acostumbrarse, habituarse:

- Les va a costar bastante *hacerse a* esta nueva situación.

Hacerse con

Conseguir, lograr, apropiarse de algo:

- En natación, Finlandia *se ha hecho con* tres medallas.

- Mientras tenía encañonados a los empleados, el atracador *se hizo con* todas las joyas de la tienda.

Meterse a + infinitivo

Empezar a hacer algo sin estar muy seguro del éxito; sin estar muy preparado.

- Se metió a escribir una novela y no sabía hacer la o con un canuto.

Meterse a + sustantivo

Comenzar a realizar una actividad, profesional o no:

- Está desesperada; su hijo *se ha metido* ahora a matador de toros.

Meterse con

A. Atacar a alguien, hacer bromas a costa suya:

- No *te metas con* esa chica, que es amiga mía, ¿eh?

B. Encargarse de una tarea:

- Si tú *te metes con* la limpieza del jardín, yo me encargo de la comida.

Meter(se) de

Colocar(se) en un puesto laboral o en un trabajo:

- ¿Te has enterado? *Han metido de* encargado al sobrino del director.
- He visto a Ricardo. *Se ha metido de* portero de un hotel.

Pasar a + infinitivo

Empezar a:

- Si les parece, *pasaremos* ahora al segundo punto del orden del día.
- A continuación, *paso a exponerle* el objeto de mi visita.

Pasar de (coloquial)

No tener el menor interés por algo:

- ¿Sabes lo que te digo, tío? Que *paso de* todos esos rollos de la política.

Pasar por

A. Ser considerado como; tener aspecto de:

- Esta escritora *pasa por* ser uno de los nuevos valores de la narrativa española.
- Con esa ropa, podrías *pasar por* un turista americano.

B. Aceptar, tolerar, estar de acuerdo con algo:

- Mira, hijo: *Paso por* que vuelves tarde; *paso por* que te lleves el coche... Pero, pagar yo la gasolina, ¡*por* ahí sí que no *paso*!

Preguntar por

Interesarse:

- ¿Te acuerdas de Eduardo? Me encontré con él y me *preguntó por* ti.

Quedar con alguien

Fijar una cita:

- No voy a poder ir con vosotras, porque *he quedado con* Ana e Irene.

Quedar en / quedar para + infinitivo

Ponerse de acuerdo para algo:

- Entonces, *quedamos en ir* con ellos hasta allí, ¿no?

- Si os parece, podemos *quedar para desayunar* juntos.

Reparar en

A. Notar, darse cuenta:

- ¡Qué bonito vestido llevas! Antes no *había reparado en él*.

B. Suele aparecer en construcciones negativas, con la idea de no dejar de hacer algo por falta de medios, dinero, etcétera:

- Habrá que gastar lo que haga falta. No *reparaes en gastos*.

- No *ha reparado en* medios para que sus hijos puedan estudiar en el extranjero.

Tachar de

Acusar a alguien de algo; considerarlo negativamente:

- Para que no me *tachéis de* tacaño, ahí tenéis cien euros para el regalo.

Tener(se) por

Considerar(se) como:

- ¡Cómo te has asustado! Yo te *tenía por* más valiente.

- No *me tengo por* un experto, pero creo que eso está equivocado.

Tirar a

A. Tener una tendencia, una inclinación:

- Por lo que he leído, ese diputado *tira a* conservador, ¿no te parece?

- Me he comprado una corbata de color verde *tirando a* azul.

B. Tomar una dirección:

- Sigue por esta calle y, al llegar al cruce, *tira a* la izquierda.

Tirar de

Arrastrar, arrancar, sacar a alguien adelante:

- El pobre hombre se ha pasado la vida *tirando de* toda la familia.

- Para que suene la campanilla, hay que *tirar de* esa cuerda.

Utilizar, usar, (coloquial):

- Si viajas sin dinero, *tira de* tarjeta.

Tirar por

Tomar una dirección:

- Este autobús va por esa calle y luego *tirar por* la carretera de Jaén.

Tomar por

A. Considerar:

- ¡Cómo le va a consentir que insulte a cualquiera! Tú, ¿*por* quién me *has tomado*?

B. Confundir con:

- Al verle tan sucio, lo *tomaron por* un mendigo.

Después de aprender las normas de la utilización de verbos con preposición, vamos a hacer los ejercicios juntos.



Ejercicio 3. Completa con la preposición adecuada al sentido de cada frase.

1. **Marta:** Aunque me *tachan* _____ mandona, no voy a consentir que cada una haga lo que quiera. Aquí hay unas normas y hay que *pasar* _____ ellas, o marcharse.

Juan: ¡Hay que ver! Te *tenía* _____ más transigente.

Marta: ¿Ves? Es lo que yo te decía: en cuanto pides que se cumpla lo establecido, en seguida *te conviertes* _____ un intransigente.

2. **Angelina:** Si *te metes* _____ arreglar los asuntos de los demás, verás cómo al final *acabarás* _____ tener unos problemas que no tenías. Y, en el peor de los casos, perderás las amistades.

Ágata: Y a ti encima *hacer* _____ consejera, ¿a que sí?

3. **Martín:** Hoy en día, es más difícil subir en una empresa. Antes podías *meterte* _____ camarero y *acabar* _____ propietario del restaurante.

Diego: Para eso, ahora tienes que *tirar* _____ los amigos de los amigos.

4. **Veronica:** Esta mañana me han dado los resultados en el ginecólogo y *estoy* _____ dos meses y medio.

Marina: Pues no se nota nada.

5. **Raúl:** Elvira, ¿has recibido ya el paquete con la ropa?

Elvira: Sí, *acaban* _____ traérmelo.

6. **Alba:** Esta puerta no se abre.

Pedro: Prueba a *tirar* _____ ella, en lugar de empujarla.

7. **Madre:** En casa *andamos* _____ obras y todo está patas arriba, por eso no encuentro nada de lo que busco.

Padre: Tú *andas* _____ obras y yo *ando* _____ unos líos por lo del traslado, que ni te cuento.

8. **Rafael:** ¿Qué tal *andas* _____ tiempo?

Antonio: _____ tiempo, bien; _____ lo que *ando* mal es _____ dinero
¿Por qué lo dices?

Rafael: Porque podríamos irnos unos días por ahí; ahora es temporada baja y con los descuentos que me hacen por trabajar en una agencia, los precios *se quedan* _____ la mitad.

9. **Francisco:** Dicen que *han dado* _____ un nuevo medicamento para luchar contra la SIDA.

Mercedes: Pues yo he oído que sólo está en fase experimental.

10. **Anita:** Antes de lanzarnos a cualquier cosa, *hemos* _____ *pensarlo* bien. Esa gente con la que quieres asociarte siempre *anda* _____ asuntos poco claros.

Amparo: No *había reparado* _____ ese “pequeño” detalle.

Ejercicio 4. Relaciona cada expresión con su significado y completa las frases con la preposición que falta.

1. Llueve a cántaros.						a. Estar despistado, no estar atento.								
2. Estar en las nubes.						b. Gastar excesivamente o más de lo habitual.								
3. Mete el dedo en la llaga.						c. Cambiar rápidamente de ideas políticas, convicciones o amistades.								
4. Ir al grano						d. Timar, hacer pasar un producto de mala calidad por otro de calidad superior.								
5. Estar a tres velas.						e. Darle mucha importancia a un hecho que no la tiene.								
6. Quedar algo en el tintero.						f. Llueve muchísimo.								
7. Tirar la casa por la ventana.						g. Cuando alguien no entiende algo, cuando hay algo que no se entiende.								
8. Cambiar de chaqueta.						h. Señalar e insistir en el punto que más preocupa o molesta a una persona.								
9. Dar gato por liebre.						i. Cuando alguien va muy elegante se suele emplear esta expresión a modo de halago.								
10. Ahogarse en un vaso de agua.						j. Cuando despertó y lo vio a su lado. Supo que no iba a ser un buen día.								
11. Me suena a chino.						k. Tratar el tema principal de un asunto sin detenerse en detalles.								
12. Ir de tiros largos.						l. Rectificar de una actitud u opinión que hasta el momento era firme.								
13. Levantarse con el pie izquierdo.						m. Reñir con enfado a alguien para darle una lección.								
14. Bajarse del burro.						n. Algo queda pendiente porque no se ha hecho o no se ha dicho.								
15. Cantarle a uno las cuarenta.						o. Estar sin dinero.								
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15

(Ejercicio de repaso)

Ejercicio 5. Lee el texto y subraya los verbos con preposición.

“TRES SON MULTITUD”

El peor viaje “de placer” de mi vida fue también el más corto. Al fin y al cabo, hubo poco de viaje y casi nada de placer. Me explico.

Todo comenzó con otro viaje, el de otras personas. Mi amiga Ana y su marido pasaron unos días en la ciudad catalana de Tarragona. Ana se entusiasmó con los monumentos romanos, las vistas y el ambiente de Tarragona. No paraba de exclamar:

– ¡A María le encantaría esto! María tiene que ver esto.

Tan pronto como Ana volvió a su casa, empezamos a planear una excursión a Tarragona para nosotras. Decidimos viajar en tren, porque es mucho más fácil que conducir en una ciudad desconocida. Hay un tren directo de Valencia a Tarragona. Nada más sencillo.

Ana había visto un hotel en Tarragona que le había gustado. Planeamos reservar tres noches en este hotel.

Justo en este momento de planificación, nuestra amiga Rosa oyó hablar de la excursión. Ella pidió unirse a nosotros. Claro, ¿por qué no?

En un solo email, Rosa propuso cambiar la fecha, (para adaptarla a su propia agenda), el transporte, (coche en lugar de tren), el alojamiento (apartamento en vez de hotel) y el sitio (Salou en lugar de Tarragona, para encontrar apartamentos más baratos).

Bueno, rechazamos la propuesta de Salou, pero aceptamos los otros tres cambios. Así comenzó el descanso malhadado.

Llovía cuando salimos. Llovía por la mañana, llovía al mediodía en la autopista, llovía por la tarde en Tarragona. Después de descargar las maletas, fuimos a varias calles bajo la lluvia hasta el aparcamiento, y, por supuesto, caminamos por varias calles bajo la lluvia para volver al apartamento. Terminé mojada y enfadada. ¿Por qué no viajamos en tren?

Menos mal que hubo una secadora en el apartamento. Después de media hora, con los pantalones y los calcetines ya secos, me encontré más cómoda.

Cenamos en una cafetería agradable. Tal vez la paz.

A las once de la noche, relajadas en el apartamento, en pijama, charlábamos tranquilamente y tomábamos una copa. De repente Ana preguntó: – ¿Qué es eso?

Hubo un charco de agua que fluyó desde mi dormitorio hasta el salón. Buscamos el origen. El agua chorreó por la pared. Las almohadas de mi cama ya estaban húmedas. El interruptor de la luz hacía un ruido ominoso.

Llamamos a los gerentes de la vivienda. Pero, ¿qué pudimos hacer a las once de la noche de un domingo? Nos ofrecieron una habitación en un hotel, pero ya que estábamos en pijama, con el coche lejos y la lluvia cayendo, decidimos quedarnos en el piso. Rosa y yo compartimos una cama matrimonial y Ana durmió en el sofá. -¡Si hubiéramos mantenido nuestro plan original, ahora estaríamos descansando cómodamente en un hotel! Cuando se hizo de día, completamente hartas, nos fuimos a casa. Y así terminó un descanso que nunca empezó.



Después de aprender y practicar con los ejercicios de los verbos que rigen preposición, ahora vas a evaluar el conocimiento de dicho tema. En la siguiente tabla, marca (X) en el cuadro que te parece la respuesta más adecuada según el número. (5 = mucho, 4 = bastante, 3 = poco, 2 = muy poco, 1 = nada)

	5	4	3	2	1
1. ¿Habías estudiado el uso de los verbos con preposiciones antes?					
2. Después de aprenderlo en estas actividades, ¿lo entiendes mejor?					
3. ¿Estas actividades te han ayudado a comprenderlo?					
4. Piensas que ya puedes usarlo correctamente cuando escribes o hablas?					
5. Te parece difícil entender las explicaciones del uso de los verbos con preposiciones en estas actividades?					
6. Has hecho los ejercicios con dificultad?					

NOTA: los números 1-5 indican el grado del dominio de los conocimientos correspondientes:
1-TOTALMENTE NO; 2-NO; 3-MÁS O MENOS; 4-CASI; 5-SÍ.

CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

El presente trabajo se divide en dos partes: la parte teórica y la parte práctica. En la primera de ellas, nos centramos en la Lingüística Aplicada a la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera. Hemos intentado presentar el alcance de dicha disciplina científica que afecta a la enseñanza-aprendizaje de español como una segunda lengua.

Como ya hemos visto en el primer capítulo, la Lingüística Aplicada a la enseñanza de español como segunda lengua se compone de las definiciones y las teorías sobre la Lingüística Aplicada sobre esta disciplina. Como sabemos, cuenta con un desarrollo independiente, y, además, está muy relacionada con la enseñanza de lenguas, por su relación con otras disciplinas como la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnología de la Comunicación, etcétera.

Según lo que hemos comentado, veíamos con S. P. Corder que la Lingüística Aplicada se concebía como una disciplina fundamentalmente teórica, de la que se nutre la enseñanza de las lenguas. Esta idea es seguida por otros muchos lingüistas. Pero hay algunos que se distancian al señalar que la enseñanza de la lengua depende de la Didáctica, de carácter mucho más amplio. A pesar de esto, aunque los dos puntos de vistas están vigentes en la actualidad, nosotros optamos por el primero, al considerar la Lingüística Aplicada como una ciencia teórica al servicio de la resolución de los problemas que presenta la enseñanza de lenguas.

Además, en este mismo capítulo estudiamos la distinción entre aprendizaje y adquisición, establecido por Krashen, entre lo que es inconsciente y consciente. Nos hizo comprender que la adquisición y el aprendizaje son un proceso mixto. Asimismo, hemos adoptado también la distinción de S.P. Corder según la cual la adquisición se reserva para el ámbito de la lengua materna, y el aprendizaje se aplica a la incorporación de otras lenguas.

Por otra parte, Larsen-Freeman y Long (1994: 207 y ss.) dividen en tres grupos las teorías existentes sobre la adquisición de segundas lenguas: 1. Nativistas, que consideran la Adquisición de Segundas Lenguas tomando como base las características de esas lenguas y su naturaleza sistemática; 2.

Ambientalistas, que se concentra en el aprendizaje de una lengua a través de las relaciones sociales y diversos tipos de comunicación al modo cómo un individuo se ve a sí mismo en relación con el grupo; 3. Interaccionistas, los que unen las dos teorías, nativistas y ambientalistas; se basan en los factores innatos y externos que intervienen el aprendizaje de la lengua.

Sin embargo, a los profesores de segundas lenguas les importa analizar el proceso de aprendizaje, es decir, los factores relacionados que inciden en dicho proceso. Por eso deben tener en cuenta y conocer la importancia e incidencia de los factores fundamentales que intervienen y determinan el aprendizaje de una segunda lengua. Estos están divididos en tres grupos: 1). Factores individuales: presentan una gran variedad, y van desde la consideración de la edad hasta la motivación; 2). Factores internos: tienen que ver con el conocimiento del mundo del individuo, de su lengua materna y de su competencia lingüística; y 3). Factores externos (los más destacados son el input, el output y la instrucción normal): determinan la forma en que el aprendiz está en contacto con la segunda lengua.

En colaboración con la Lingüística Aplicada, la Sociolingüística vino a reforzar la prioridad que se concede a la lengua oral sobre la escrita, en los métodos de enseñanza de lenguas más recientes. Podemos decir que esta última disciplina es un saber interdisciplinar destinado al estudio de los distintos aspectos de la sociedad que influyen en el uso del lenguaje. El objeto de estudio de la sociolingüística es la lengua como sistema de signos, pero considerada dentro de un contexto social. Así, la Sociolingüística ha proporcionado componentes tan destacados como la etnografía de la comunicación, la sociología del lenguaje y el variacionismo.

En cuanto a la Psicolingüística, disciplina también significativa para la enseñanza de lenguas, se puede definir como la ciencia que estudia la adquisición del lenguaje y los procesos psicológicos de comprensión, producción y adquisición. Su objetivo principal es proponer una explicación de los procesos psicológicos que se dan en los individuos cuando producen y comprenden enunciados.

Respecto de los modelos teóricos mencionados, en este trabajo, hemos dado un valor importante a la Lingüística Contrastiva (capítulo segundo). Como es bien sabido tal disciplina se ocupa de la comparación de dos o más lenguas

diferentes, con el propósito de propiciar una mejor enseñanza de las lenguas. Se puede distinguir la Lingüística Contrastiva en dos versiones: la Lingüística Contrastiva teórica y la Lingüística Contrastiva práctica. La primera versión pretende poner de relieve y de manera global las diferencias y semejanzas entre dos o varias lenguas. La segunda versión, la Lingüística Contrastiva práctica que estudia tanto las similitudes como las diferencias entre la lengua materna y la segunda lengua, con el único objetivo de poder emplear los resultados a lo largo del proceso de aprendizaje-enseñanza de las segundas lenguas.

Siguiendo con el Análisis Contrastivo, hemos mencionado que éste tiene su componente psicológico basado en el conductismo, según el cual la adquisición de una lengua es una respuesta a estímulos externos y a la repetición y formación de hábitos. El Análisis Contrastivo abarca dos hipótesis; la hipótesis fuerte, que es una comparación completa entre dos sistemas lingüísticos: puede servir en gran medida para predecir el tipo de problemas producidos por la interferencia, y, a partir de estas predicciones, permite elaborar el material pedagógico que ayude al aprendizaje de lenguas extranjeras. Y la hipótesis débil, que también utiliza el contraste, pero no exige la predicción de tales dificultades, ni tampoco de los puntos en los que no haya dificultades.

De las críticas al Análisis Contrastivo prendió el Análisis de Errores. Este método pretende analizar todos los errores cometidos por los alumnos. La intención no es predecir los errores que puedan aparecer, sino que también es necesario describir y explicar los errores realmente producidos, para descubrir sus causas y conocer las estrategias que utilizan los alumnos en el proceso de aprendizaje.

También analizamos el concepto de Interlengua que, en el proceso de la adquisición de una lengua extranjera, se produce cuando el individuo que estudia una segunda lengua, tiende automáticamente a asociarla a su estructura cognitiva. Y, es a partir de ese momento, cuando realiza hipótesis sobre las reglas gramaticales, los usos, etcétera. Posteriormente se pone en práctica esa información hablando o escuchando la lengua meta.

El aprendiz que estudia una segunda lengua tiene como principal objetivo comunicarse con los hablantes de la lengua meta. Este hecho provocará el

desarrollo de unas estrategias de aprendizaje. Santos Gargallo (1993: 140-141) define este fenómeno como la tendencia del estudiante a reducir el sistema de la lengua modelo a un sistema más simple, prescindiendo, por ejemplo de los artículos, de los morfemas de plural, de ciertos morfemas verbales, etcétera. Por eso, el alumno desarrolla unas determinadas acciones para que el aprendizaje le resulte mucho más sencillo y más rápido.

Las estrategias de comunicación son proyectos conscientes para solucionar los problemas de los estudiantes a la hora de comunicarse en la lengua meta y, así, alcanzar sus objetivos comunicativos. Santos Gargallo (1993), al seguir a Varadi, define las estrategias de comunicación como un proceso cuyo objetivo principal es capacitar a los alumnos para poder comunicarse de la manera más libre posible en la lengua meta. Y se apoyan en las estrategias de reducción y las estrategias de logro de éxito.

Resumimos que las estrategias de comunicación, tienen un efecto potencial en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua, ya que el estudiante podrá solucionar problemas de competencia comunicativa antes y durante la comunicación por medio de aquellas estrategias.

Hemos dedicado el último apartado a la transferencia, que plantea las interferencias que la lengua materna traslada a la lengua meta. Hemos visto como los alumnos tailandeses trasladaban al español estructuras sintácticas y morfológicas de su lengua materna. Esto quiere decir que las diferencias de los rasgos gramaticales de la lengua nativa y los de la lengua extranjera producen dificultades en el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Consideramos que ciertas similitudes lingüísticas podrán ayudar a los alumnos en el aprendizaje de una segunda lengua, en este caso es español, pero solamente en una primera etapa. Hemos visto que algunos de esos errores están propiciados por el inglés.

En la parte práctica hemos contado con sesenta y ocho encuestas realizadas. Estas encuestas se dividen en dos niveles: intermedio y superior, según estas asignaturas: Español Intermedio (tercer año), Español Avanzado (cuarto año), de las universidades que ofrecen el Grado de Filología Hispánica (Universidad de Chulalongkorn (Bangkok), Universidad de Khon Kaen (Khon Kaen) y Universidad Ramkhamhaeng (Bangkok)).

Respecto de los datos de los informantes, destacamos los siguientes: los años de estudio de español, las horas de estudio a la semana, el lugar donde se estudió, el tiempo total del aprendizaje y la edad. Todas las encuestas estuvieron realizadas en las clases de gramática, en cada universidad, y cada clase duró una hora y media. El objetivo principal que se propuso es el uso de los verbos de régimen.

Tras los datos de los informantes, mostramos los gráficos generales de dichos datos. Y luego analizamos los resultados de las encuestas, mostrando, a través de gráficos individuales, los resultados de errores producidos por nuestros informantes.

Reflejamos fallos de tipo interlingüístico, por influencia de la lengua materna, por la falta de comprensión de la oración, por el desconocimiento de las reglas gramaticales del español, por la transferencia directa de su lengua materna o del inglés. En el Nivel Superior tratamos de las interferencias como consecuencia de la influencia de la lengua materna, la falta de conocimiento de las reglas gramaticales de la lengua meta y la transferencia directa en la redacción de su lengua.

En el último capítulo hemos creado una Propuesta Didáctica de los verbos de régimen, elaborada a partir del análisis de errores tanto en el nivel intermedio como en el superior.

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

ALARCOS LLORACH, E. (1994): *La gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa Calpe.

ALTMAN, HOWARD B. (1980): “Foreign language teaching: focus on the learner”. In H.B. Altman y C. Vaughan James (eds.), *Foreign language teaching: Meeting individual needs*. Oxford, Inglaterra, Pergamon Press, pp. 1-16.

BARALO, M. (1996): *Errores y fosilización*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija, col. Aula de Español.

BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.

BARALO, M. (2004): “La interlengua del hablante no nativo”, en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 369-387.

BATES, E. and B. MACWHINNEY (1982): *Functionalist approaches to grammar*. In Wanner E. and L. GLEITAN, eds., *Language acquisition: The state of the art*. New York, Cambridge University Press.

BURT, M.K. and C. Kiparsky (1972): *The goof icon: A repair manual for English*. Rowly, MA: Newbury House.

CAMPILLOS LLANOS, L. (2014): “Las preposiciones en el habla no nativa de nivel intermedio: Análisis de la interlengua basado en corpus”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 16. Disponible en http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_52f75b4406331.pdf [fecha de consulta: 30/10/2016]

CANO AGUILAR, R. (1999): “Los complementos de régimen verbal”, en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática Descriptiva de la lengua española. Las construcciones sintácticas fundamentales*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 1807-1854.

CANO GARCÍA, F. (2000): *Diferencias de género en estrategias y estilos de aprendizaje*. *Psicothema*, 12(3), pp. 360-367.

CANO GINÉS, A. & FLORES RÁMREZ, A. (1998): “Instrucciones gramaticales y uso de las preposiciones en castellano”, *Actas del IX Congreso Internacional de la ASELE: Español como Lengua Extranjera: Enfoque comunicativo y Gramática*, Santiago de Compostela, pp. 519-528.

CIFUENTES HONRUBIA, J. L. (1996): *Usos prepositivos en español*, Murcia, Universidad de Murcia.

CORDER, S. P. (1992): *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México, Limusa, pp. 227.

CORDER, S. P. (1967): “The significance of learners errors”, *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-169.

CUERVO, R. (1994): *Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana*, Tomos I-VIII, Santafé de Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.

CURRIE, H.C. (1952): “A projection of socio-linguistics: the relationships of speech to social status”, *Southern Speech Journal*, pp. 28-37.

DE BRUNYNE, J. (1999): “Las preposiciones” en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 657-703.

DOUGLAS BROWN, H. (1980): *Principles of Language Learning and Teaching*, Michigan, University of Michigan, pp. 231.

ELLIS, R. (1994): *Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a C. (1999): *Las preposiciones en español: Valores y usos. Construcciones preposicionales*, Salamanca, Ediciones Colegio de España.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1994): “Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E/LE”, *Actas del IV Congreso Internacional de la ASELE: Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, 367-380.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (1995): “Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Didáctico 7*, Madrid, pp. 203-216.

FISHMAN, J. (1988): *Sociología del lenguaje*, Madrid, Ediciones Cátedra.

FRIES, C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Michigan, University of Michigan Press.

GARCÍA-MIGUEL, J. M. (1995): *Transitividad y complementación preposicional en español*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicación e Intercambio Científico Universidad de Santiago de Compostela.

GARCÍA MOUTON, P. (2000): *Cómo hablan las mujeres. Cuadernos de lengua español*. Madrid, Arcos.

GARCÍA YEBRA, V. (1988): *Claudicación en el uso de las preposiciones*, Madrid, Grados.

GARDNER, H. (1999): *Are there additional intelligences? The case for naturalist, spiritual, and existential intelligences*. In J. Kane (ed.) *Education, Information and Transformation*.

GARDNER, R. and W.E. LAMBERT (1972): "Attitudes and Motivation in Second Language Learning".

GASS, S. and L. SELINKER (1983): *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, Mass: Newbury House.

GÓMEZ TORREGO, L. (1999): "Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo" en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española: Las construcciones sintácticas fundamentales: relaciones temporales, aspectuales y modales*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 3223-3390.

GRIFFIN, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco-Libros.

GUMPERZ, JOHN J. (1982): *Language and social identity*, Cambridge, Cambridge University Press.

HOWARD, P. J. (1999): *The owner's manual for the brain: Everyday applications from mind-brain research*, Atlanta, The United States of America, Bard Press.

KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon Press.

LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor, Michigan, University of Michigan.

LARSEN-FREEMAN, D. y M. H. LONG (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.

LÓPEZ, M^a L. (1972): *Problemas y métodos en el análisis de preposiciones*, Madrid, Gredos.

LUQUE DURÁN, J. (1973), *Las preposiciones I*, Madrid, SGEL.

LUQUE DURÁN, J. (1973), *Las preposiciones II. Valores idiomáticos*, Madrid, SGEL.

MARCOS MARÍN, F. (1983): *Metodología del español como lengua segunda*, Madrid, Alambra.

MARCOS MARÍN, F. (2004): “Aportaciones de la lingüística aplicada”. En SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 25-41.

MARCOS MARÍN, F. y J. SÁNCHEZ LOBATO (1991): *Lingüística Aplicada*, Madrid, Síntesis.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla, Universidad de Sevilla.

MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes” en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO, (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 261- 286.

MARTIN, Richard M. (2004): *Electronic Structure: Basis Theory and Practical Methods*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 9.

MARTÍNEZ AGUDO, J. (2004): *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Grupo Editorial Universitario.

MAYOR SÁNCHEZ, J. (2004): “Aportaciones de la Psicolingüística a la enseñanza-aprendizaje de una L2” en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 45-55.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004): “Aportaciones de la Sociolingüística” en SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, pp. 85-104.

MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998): *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*, Madrid, Ariel.

MORENO GARCÍA, C. (1995): “Las preposiciones: Una experiencia de clase”, *Actas del VI Congreso Internacional de la ASELE. Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II*, León, pp. 267-273.

PAVÓN LUCERO, M. (1999): “Clases de partículas: preposición, conjunción y adverbio: en I. Bosque & V. Demonte, *Gramática descriptiva de la lengua española I. Sintaxis básica de las clases de palabras*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 565-655.

PAREA SILLER, F. J. (2007): “Análisis de errores y enseñanza de las preposiciones de la lengua española como LE”. *MarcoELE*, 5. Disponible en <http://marcoele.com/descargas/5/perea-preposiciones.pdf>. [fecha de consulta: 30/10/16]

POSKRISANA, P. (1978): *ลักษณะเฉพาะของภาษาไทย (“Características de la lengua tailandesa”)*. Bangkok: Ruamsan.

RAE. (2009): *Nueva gramática de la lengua española: manual*. Madrid, Espasa.

SÁNCHEZ LOBATO, J. (1999). “Lengua y cultura. La tradición cultural hispánica”, Carabela, Lengua y cultura en el aula de E/LE. Madrid, SGEL, pp. 7.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y F. MARCOS MARÍN (1991): *Lingüística Aplicada*, pp. 21.

SÁNCHEZ LOBATO, J. e I. SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 391-410.

SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

SANTOS GARGALLO, I. (1994): “Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE”. *Una propuesta didáctica*. En S. Montesa.

SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco-Libros.

SCHUMANN, J.H. (1978): “The Acculturation Model for Second Language Acquisition”.

SELINKER, L. (1983): “Interlanguage”, in Wallace, B. y J. Schachter (eds.), *Second Language Learning*. University of Michigan Press.

SELINKER, L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*, London, Longman.

SERRADILLA CASTAÑO, A. (1998): “El complemento de régimen preposicional: Criterios para su identificación”, *Cuace 20-21*, pp. 1017-1051.

SWAIN. M. (1997): "The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use" en SHMITT, N. y M. McCARTHY (eds.) (1997): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 156-180.

THONGWANCHAI, F. (2011): "Las dificultades de los estudiantes tailandeses en el aprendizaje del 'artículo'". *Memoria del Máster*. Universidad de Granada.

THONGLHOR, K. (2012): *หลักภาษาไทย* ("Gramática tailandesa"). Bangkok: Ruamsan.

TRUJILLO, R. (1971): "Notas para un estudio de las preposiciones españolas", *Thesaurus XXVI*, pp.234-279.