

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA



**EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ELE
POR PARTE DE ALUMNOS TAILANDESES:
CONDICIONANTES LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES**

PENPISA SRIVORANART

TESIS DOCTORAL
DIRIGIDA POR DR. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

Alcalá de Henares, 2011

UNIVERSIDAD DE ALCALÁ
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA



**EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE ELE
POR PARTE DE ALUMNOS TAILANDESES:
CONDICIONANTES LINGÜÍSTICOS Y CULTURALES**

PENPISA SRIVORANART

Tesis doctoral dirigida por
DR. MANUEL MARTÍ SÁNCHEZ

Alcalá de Henares

2011

A mis padres

*Educar es lo mismo
que poner un motor a una barca,
hay que medir, pensar, equilibrar,
y poner todo en marcha.*

*Pero para eso,
uno tiene que llevar en el alma
un poco de marino,
un poco de pirata,
un poco de poeta,
y un kilo y medio de paciencia concentrada.*

*Pero es consolador soñar,
mientras uno trabaja,
que esa barca, ese niño
irá muy lejos por el agua.*

*Soñar que ese navío
llevará nuestra carga de palabras
hacia puertos distantes, hacia islas lejanas.*

*Soñar que cuando un día
esté durmiendo nuestro propio barco,
en barcos nuevos seguirá nuestra bandera enarbolada.*

Gabriel Celaya

AGRADECIMIENTOS

A lo largo de la elaboración de la tesis –un proceso de aprendizaje y crecimiento académico y personal– me han acompañado varias personas, las cuales me han aportado fuerza y fe en lo que hago. Me gustaría dar mis sinceras gracias...

a mi director de tesis, Prof. Manuel Martí Sánchez, por sus sabios consejos, comprensión, paciencia, cercanía y su siempre presurosa atención y disposición a enseñar y ayudar;

a mi familia, especialmente a mis padres, por su amor incondicional, su constante apoyo y, sobre todo, por ser quién soy;

a Anusak por su comprensión, confianza y constancia;

a todos mis amigos por su amistad, cariño y ánimo;

a Elena, Pepa y Andrea por las revisiones y consultas lingüísticas, además de su simpatía y alegría que han hecho de mi estancia en España una experiencia agradable e inolvidable;

a la Universidad de Chulalongkorn por concederme la beca de doctorado que, para mí, ha sido una gran oportunidad en la vida;

a los profesores y a los estudiantes de español de la Universidad de Chulalongkorn, la Universidad de Khon Kaen y la Universidad de Ramkhamhaeng por su colaboración desinteresada y su tiempo;

a las enseñanzas del budismo por haberme ayudado a mantener la conciencia, la tranquilidad y la fuerza durante la mayor parte del camino.

RESUMEN

Esta investigación tiene un doble objetivo: a) averiguar los condicionantes lingüísticos y culturales del proceso de aprendizaje de los estudiantes tailandeses de ELE; y, sobre esa base, b) elaborar una propuesta didáctica *posmétodo*.

La tesis comienza con el examen de cuatro teorías del aprendizaje (conductismo, cognitivismo, innatismo y constructivismo) y los métodos asociados a ellas, en los que destacan el constructivismo y la atención a la forma. Esta incursión por la teoría conduce al conjunto de factores externos, internos e individuales, que intervienen en la adquisición/aprendizaje de L2.

Con esta base iniciamos una investigación orientada a descubrir los condicionantes reales de los estudiantes tailandeses, que constituyen su *circunstancia*, en el sentido de Ortega y Gasset. Para ello, se han recopilado todos los factores involucrados en el proceso de aprendizaje de estos estudiantes. La herramienta principal han sido los cuestionarios repartidos a un grupo lo más representativo posible de la comunidad docente: 18 profesores titulares y 178 estudiantes de español, pertenecientes a las universidades de Chulalongkorn, de Khon Kaen y de Ramkhamhaeng. Con el fin de obtener información acerca de su competencia lingüística y comunicativa, así como de sus principales dificultades en cada etapa del aprendizaje, se ha pasado también un test de dominio de ELE a 79 alumnos de los cuatro cursos académicos de la Universidad de Chulalongkorn.

Los resultados han permitido detectar los condicionantes más relevantes tanto en la manera de aprender como en el dominio lingüístico. Estos son:

- a) la figura del profesor como fuente principal de la motivación;
- b) el predominio del estilo reflexivo como estilo de aprendizaje;

- c) el entusiasmo por las actividades conversacionales e interactivas, frente al desinterés por los ejercicios estructurales, que aburren a la mayoría;
- d) el papel significativo de la transferencia del tailandés y del inglés en los errores;
- e) el desarrollo más lento de la competencia comunicativa, especialmente la relacionada con la expresión, en comparación con la competencia gramatical;
- f) los errores lingüísticos más persistentes conciernen a los artículos, las preposiciones, la confusión entre el pretérito indefinido y el imperfecto, el subjuntivo y las impropiedades léxicas.

Concluye esta investigación sobre la realidad de ELE de Tailandia con una metodología didáctica, denominada *enfoque reflexivo-participativo*. En ella hemos pretendido aprovechar las cualidades dominantes de los estudiantes y, al mismo tiempo, contrarrestar los condicionantes negativos.

ABSTRACT

This present investigation has two main objectives: a) to discover the linguistic and cultural determinants in the learning process of Thai students of Spanish; and on this basis, b) to elaborate a *postmethod* didactic proposal.

The thesis begins with an examination of the four learning theories (behaviorism, cognitivism, innatism and constructivism) and the teaching methods related to them, with a particular emphasis on the constructivism and the focus on form. The foray into these theories leads to an amount of external, internal and individual factors which intervene in the acquisition/learning of L2.

Based on this foundation, we, therefore, started our investigation with an aim to discover the real determinants of Thai students, those which constitute the specific *circumstance*, in the way Ortega y Gasset once mentioned. In order to achieve the goal, all factors involved in the learning process of this target group were collected by means of questionnaires, selected as the principal research instrument. The questionnaires were handed out to the most representative group of this teaching community: 18 permanent teachers and 178 Spanish students from Chulalongkorn University, Khon Kaen University and Ramkhamhaeng University. To obtain the information concerning the linguistic and communicative competence of the students, as well as their main difficulties in each learning stage, we also prepared a Spanish language test for 79 students from the first to fourth year of Chulalongkorn University.

The results acquired allow us to detect the most significant determinants, both in their learning manners and in their linguistic competence:

- a) teachers are the main source of motivation;
- b) the most predominant learning style is the reflexive style;

- c) conversational and interactive activities generate enthusiasm, opposite to structural exercises which result in lack of interest and boredom;
- d) linguistic transfer of Thai and English languages plays a significant role in errors;
- e) communicative competence, especially expressive skills, presents slow development, in comparison with the grammatical competence;
- f) the most persistent linguistic errors found include articles, prepositions, confusion between simple perfective past and simple imperfective past, subjunctive and unsuitable lexical use.

This investigation regarding the reality of Spanish teaching/learning in Thailand concludes with a proposal of a didactic methodology, named *reflexive-participative approach*, in which we tried to make use of the prevailing characteristics of the students and, in the same time, counteract the negative determinants.

ÍNDICE

1. Introducción.....	1
1.1. Tema seleccionado	1
1.2. Objetivos	4
1.3. Metodología	5
1.4 Organización de los contenidos	10
1.4.1. Primer bloque: marco de referencia	10
1.4.2. Segundo bloque: base empírica.....	11
1.4.3. Tercer bloque: aplicación didáctica.....	14
1.5. Aclaraciones previas	14

PRIMER BLOQUE: MARCO DE REFERENCIA

2. Estado de la cuestión sobre el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera	17
2.1. Teorías.....	17
272 2.1.1. Conductismo.....	18
2.1.2. Cognitivismo	23
2.1.3. Innatismo	31
2.1.4. Constructivismo.....	39
2.1.5. Balance crítico de las teorías expuestas	45
2.2. Métodos de enseñanza de idiomas	50
2.2.1. Conductistas	50
2.2.2. Cognitivistas.....	52

2.2.3. Innatistas.....	53
2.2.4. Constructivistas	54
2.2.5. Atención a la forma	56
2.2.6. Postmétodo	60
3. Factores del proceso de aprendizaje de L2.....	63
3.1. Factores externos.....	64
3.1.1. Sexo	65
3.1.2. Identidad étnica	65
3.1.3. Clase social.....	66
3.1.4. Contexto del aprendizaje de L2.....	66
3.2. Factores internos	67
3.2.1. Transferencia	67
3.2.2. Estilos de aprendizaje	69
3.3.3. Conocimiento del mundo	73
3.3. Factores individuales.....	74
3.3.1. Edad.....	74
3.3.2. Aptitud lingüística	77
3.3.3. Personalidad	78
3.3.4. Actitud y motivación	79
3.3.5. Estrategias de aprendizaje	83
3.3.6. Estrategias de comunicación	87

SEGUNDO BLOQUE: BASE EMPÍRICA

4. Cuestionarios y test de dominio de ELE	91
4.1. Informantes	92
4.2. Elaboración de los cuestionarios	95

4.2.1. Planificación.....	96
4.2.2. Diseño.....	98
4.3. Elaboración del test de dominio de ELE.....	122
4.3.1. Propósito general.....	123
4.3.2. Perfil de los informantes.....	124
4.3.3. Nivel.....	125
4.3.4. Duración.....	125
4.3.5. Contenidos.....	126
4.3.6. Tipología de ítems.....	129
4.3.7. Selección de preguntas e ítems para el test.....	131
4.3.8. Métodos de corrección y puntuación.....	143
5. Resultados de los cuestionarios.....	147
5.1. Resultados del cuestionario para los profesores de ELE en Tailandia.....	149
5.1.1. Perfil de los profesores.....	149
5.1.2. Creencias y actitud respecto al proceso de adquisición/aprendizaje.....	151
5.1.3. Importancia de cada aspecto del aula de ELE.....	154
5.1.4. Actitud frente a la corrección de errores.....	156
5.1.5. Lengua vehicular en el aula de ELE.....	157
5.2. Resultados del cuestionario para los alumnos de ELE en Tailandia.....	158
5.2.1. Perfil de los alumnos.....	158
5.2.2. Nota global y nota media de las asignaturas de español.....	160
5.2.3. Conocimiento de otras lenguas.....	161
5.2.4. Viajes al extranjero.....	161
5.2.5. Contacto directo con la lengua española.....	163
5.2.6. Conocimiento previo de la lengua española.....	164
5.2.7. Razones personales para estudiar español.....	167

5.2.8. Aspectos que más les gustan en el aula de ELE.....	169
5.2.9. Cambio de actitud a lo largo del aprendizaje	170
5.2.10. Cursos adicionales de español.....	175
5.2.11. Prácticas de español fuera de clase.....	176
5.2.12. Autoevaluación de las cuatro destrezas de español.....	179
5.2.13. Actitud frente a la corrección de errores	180
5.2.14. Actitud frente a la lengua vehicular en el aula de ELE	182
5.2.15. Estrategias de aprendizaje	186
5.2.16. Estrategias de comunicación	195
5.3. Resultados del Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA).....	199
6. Resultados del test de dominio de ELE	207
6.1. Fiabilidad, validez y viabilidad del test.....	207
6.2. Resultados de las preguntas de respuesta cerrada	209
6.3. Resultados de la sección de la expresión escrita.....	215
6.3.1. Clasificación de errores	215
6.3.2. Ejemplos de errores	241
7. Los estudiantes tailandeses de ELE.....	269
7.1. Factores externos.....	270
7.1.1 Sexo.....	270
7.1.2. Cultura tailandesa	271
7.1.3. Sistema educativo de Tailandia	274
7.1.4. Plan de estudios	281
7.1.5. Papel del profesor	293
7.1.6. Manuales didácticos	299
7.1.7. Condiciones del aula	310
7.2. Factores internos	312
7.2.1. Transferencia	312

7.2.2. Estilos de aprendizaje	321
7.2.3. Conocimiento del mundo	329
7.3. Factores individuales.....	331
7.3.1. Perfil de los alumnos tailandeses.....	331
7.3.2. Aptitud lingüística	334
7.3.3. Actitud y motivación	337
7.3.4. Estrategias de aprendizaje	343
7.3.5. Estrategias de comunicación	348
7.4. Nivel de dominio de ELE.....	351
7.4.1. Estudiantes de primer curso	354
7.4.2. Estudiantes de segundo curso.....	355
7.4.3. Estudiantes de tercer curso	356
7.4.4. Estudiantes de cuarto curso	358
8. Condicionantes en el proceso de adquisición/aprendizaje de español de los estudiantes tailandeses	365
8.1. Condicionantes culturales	366
8.1.1. Carácter de los tailandeses	366
8.1.2. Papel del profesor.....	367
8.1.3. Estilos cognitivos	367
8.1.4. Aspectos motivacionales y actitudinales	369
8.1.5. Estrategias de aprendizaje y de comunicación	369
8.1.6. Materiales y acceso a recursos en español	370
8.2 Condicionantes lingüísticos	371
8.2.1. Papel del tailandés y del inglés.....	371
8.2.2. Competencia comunicativa	372
8.2.3. Competencia gramatical	374
8.2.4. Tipo de enseñanza y actividades	375

TERCER BLOQUE: APLICACIÓN DIDÁCTICA

9. Propuesta metodológica para ELE destinada a alumnos tailandeses	379
9.1. Enfoque reflexivo-participativo	382
9.1.1. Objetivos	382
9.1.2. Planteamientos generales	383
9.1.3. Tipo de actividades en clase	391
9.2. Modelo de secuenciación de actividades	394
9.2.1. Paso I: actividad de introducción a los contenidos.....	395
9.2.2. Paso II: actividad de la <i>atención a la forma</i>	397
9.2.3. Paso III: enseñanza explícita del profesor	400
9.2.4. Paso IV: actividades comunicativas	403
9.2.5. Paso V: juicio de gramaticalidad	407
10. Balance final	409
11. Bibliografía.....	427
Anexos	441

ÍNDICE DE FIGURAS

1.1	Modelo de tres niveles del análisis.....	6
1.2	Proceso de elaboración de la investigación.....	9
2.1	Gráfico de Gardner.....	24
2.2	Modelo de procesamiento de información nueva y comprobación de hipótesis	26
2.3	Modelo de procesamiento de la información del sistema de memoria	30
2.4	Modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2.....	37
2.5	Funcionamiento de los tiempos simples de indicativo.....	59
3.1	Esquema de la explicación acerca de la adquisición de L2.....	64
5.1	Creencias y actitud de los profesores respecto al proceso de adquisición/aprendizaje.....	153
5.2	Formas de corrección de errores de los profesores	157
5.3	Frecuencia de uso de español como lengua vehicular en clase.....	157
5.4	Frecuencia de uso de español como lengua vehicular en clase de cada universidad	158
5.5	Experiencia en el extranjero	162
5.6	Frecuencia de viajes al extranjero	162
5.7	Comienzo de estudios de español en el 1º curso	164
5.8	Cambio de actitud durante el aprendizaje	171
5.9	Cambio de actitud de los cuatro cursos, Universidad de Chulalongkorn.....	171
5.10	Cambio de actitud de los tres cursos, Universidad de Khon Kaen	173
5.11	Cambio de actitud de los cuatro cursos, Universidad de Ramkhamhaeng.....	174
5.12	Práctica de español fuera de clase	176

5.13	Horas de práctica de español por semana.....	179
5.14	Preferencias por las formas de corrección de errores.....	182
5.15	Preferencias por el uso de español como lengua vehicular, Universidad de Chulalongkorn.....	182
5.16	Preferencias por el uso de español como lengua vehicular, Universidad de Khon Kaen	184
5.17	Preferencias por el uso de español como lengua vehicular, Universidad de Ramkhamhaeng.....	185
5.18	Uso de las estrategias de aprendizaje, Universidad de Chulalongkorn.....	190
5.19	Uso de las estrategias de aprendizaje, Universidad de Khon Kaen	192
5.20	Uso de las estrategias de aprendizaje, Universidad de Ramkhamhaeng.....	194
5.21	Uso de las estrategias de comunicación, Universidad de Chulalongkorn	196
5.22	Uso de las estrategias de comunicación, Universidad de Khon Kaen	197
5.23	Uso de las estrategias de comunicación, Universidad de Ramkhamhaeng.....	198
5.24	Estilos de aprendizaje de las tres universidades	199
5.25	Estilos de aprendizaje de los cuatro cursos	200
5.26	Estilos de aprendizaje, Universidad de Chulalongkorn.....	201
5.27	Estilos de aprendizaje, Universidad de Khon Kaen	202
5.28	Estilos de aprendizaje, Universidad de Ramkhamhaeng.....	203
6.1	Porcentaje de cada tipo de errores por curso	220

ÍNDICE DE TABLAS

2.I	Problema lógico de la adquisición de la lengua materna	35
3.I	Papel de la edad en la adquisición de L2.....	77
3.II	Diferentes tipos de motivación en el aprendizaje de las segundas lenguas	81
3.III	Dimensiones de las fuentes motivacionales	82
3.IV	Estrategias de aprendizaje	85
3.V	Estrategias de comunicación	88
4.I	Contenidos gramaticales de los cuatro cursos (asignaturas Español I – VIII)	128
4.II	Contenidos gramaticales de las preguntas del test	133
6.I	Correlación entre el resultado del test y la nota de la asignatura de español	207
6.II	Distribución de porcentaje respecto al nivel de dominio de ELE de los cuatro cursos	214
6.III	Clasificación de errores por cursos	219
6.IV	Clasificación de errores por persona	219
6.V	Porcentaje de cada tipo de errores por curso	219
6.VI	Frecuencia de cada tipo de errores	220-222
6.VII	Frecuencia de cada tipo de errores. Primer curso.....	222-223
6.VIII	Frecuencia de cada tipo de errores. Segundo curso.....	224-225
6.IX	Frecuencia de cada tipo de errores. Tercer curso	225-227
6.X	Frecuencia de cada tipo de errores. Cuarto curso.....	227-228
6.XI	Distribución de errores según la categoría y la pregunta correspondiente. Primer curso	229-231
6.XII	Distribución de errores según la categoría y la pregunta correspondiente. Segundo curso	232-234

6.XIII	Distribución de errores según la categoría y la pregunta correspondiente. Tercer curso	235-237
6.XIV	Distribución de errores según la categoría y la pregunta correspondiente. Cuarto curso	238-240
7.I	Porcentaje del número de estudiantes por niveles educativos en 2005	275
7.II	Logro educativo a nivel nacional de la educación primaria y secundaria del año 2004	277
7.III	Plan de estudios de la Universidad de Chulalongkorn	282-284
7.IV	Plan de estudios de la Universidad de Khon Kaen.....	286-287
7.V	Plan de estudios de la Universidad de Ramkhamhaeng	289
7.VI	Análisis del manual <i>Gente</i>	301-303
7.VII	Análisis del manual <i>Nuevo ELE</i>	304-306
7.VIII	Análisis del manual <i>Prisma</i>	307-308
7.IX	Correlación entre la aptitud lingüística y la nota de español.....	336
7.X	Estrategias de aprendizaje utilizadas por más de 45% del total de informantes	344-345
7.XI	Estrategias de aprendizaje utilizadas por menos de 30% del total de informantes	346
7.XII	Porcentaje de uso de las estrategias de comunicación	349

1.

INTRODUCCIÓN

1.1. TEMA SELECCIONADO

La enseñanza de español como lengua extranjera en Tailandia cuenta con un número muy reducido de investigaciones. Tal carencia se debe a su juventud y a su limitada difusión. Hoy en día solo tres universidades tailandesas, de las ciento cuarenta que existen aproximadamente, ofrecen la especialidad de español como carrera universitaria. No obstante, existe una tendencia creciente entre los tailandeses a estudiar la lengua española, como demuestra su impartición como asignatura optativa en varias universidades y escuelas internacionales, así como su previsible inclusión en la enseñanza secundaria en un futuro no muy lejano.

A fecha de hoy, la mayoría de las investigaciones en ELE cuyo objeto de estudio son los alumnos tailandeses se centra en el análisis de errores o contrastivo de algunos aspectos lingüísticos o pragmáticos entre ambas lenguas –español y tailandés–, o bien, en las dificultades de aprendizaje en algún área determinada (Tippayasak, 1992; Nimboonchaj, 1994; Preutisranyanont, 2002; Poopuang, 2005; Srivoranart, 2005; Simma, 2006; Rangponsumrit, 2009; Tongwanchai, 2011). En otras palabras, optan por fijarse en cuestiones concretas de ELE. Sin embargo, es preciso un conocimiento global del proceso completo de adquisición/aprendizaje de dichos alumnos, con todos sus componentes. La falta de un estudio que permita perfilar el conjunto de particularidades de los estudiantes tailandeses de ELE y su contexto de enseñanza-aprendizaje nos ha

conducido hasta el tema de esta investigación: el proceso de aprendizaje de ELE por parte de los alumnos tailandeses.

En el proceso de aprendizaje de L2 intervienen múltiples factores –universales, culturales e individuales–. De los tres, los que más nos interesan son los culturales, los propios de la comunidad. Las diferencias en cuanto a la nacionalidad, el contexto educativo, el entorno social, la personalidad o el interés personal suponen variación en el rendimiento en L2. Por ejemplo, en el caso de los alumnos tailandeses de español, la cultura y la motivación pueden desempeñar un papel mayor que las diferencias lingüísticas entre el tailandés y el español. La investigación es el medio más eficaz para dar respuesta a tales supuestos. Así, en este trabajo se analizarán los factores implicados en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tailandeses de español para, a continuación, resumir los factores más significativos bajo las etiquetas de *condicionantes lingüísticos* y *condicionantes culturales*. En nuestra opinión, lo lingüístico y lo cultural son dos aspectos que, pese a su amplitud, resultan ser fundamentales y distintivos para determinar las similitudes y las diferencias entre los aprendices de L2. Por tanto, es conveniente agregar tal especificación al título del estudio.

La investigación acerca de estos condicionantes lingüísticos y culturales es beneficiosa para los docentes, en la medida en que mejora su metodología, así como la selección de actividades adecuadas a su contexto de enseñanza-aprendizaje. De esta manera, Santos Gargallo (2004: 22) señala lo siguiente:

a todos los profesores nos interesa profundizar en el conocimiento del proceso de aprendizaje, es decir, en los factores psicoafectivos, sociales, educativos, etc. que inciden en dicho proceso; ya que cuanto más sepamos sobre este proceso, mejor podremos orientar el de enseñanza, en el sentido de que contribuya a agilizar y facilitar el uso de la nueva lengua.

Estas palabras son aplicables a nuestro propio caso. Como alumna, antes, y como profesora de español, ahora, siempre hemos sentido interés por la realidad de ELE en Tailandia a través de un estudio empírico. Averiguar las principales causas que impiden a la mayoría de los estudiantes tailandeses de español convertirse en usuarios competentes de nivel avanzado (B2) es para nosotros una curiosidad personal y profesional. A pesar de los cambios en los planes de estudios –que implican una modificación metodológica–, los alumnos siguen destacando en cuestiones gramaticales; en cambio, en la competencia comunicativa todavía muchos de ellos no alcanzan el nivel B2 al final de la carrera –después de cuatro años de estudios–, especialmente en las habilidades de expresión. Conocer los motivos verdaderos de tales deficiencias es imprescindible para mejorar la calidad de la enseñanza y lograr el nivel de dominio establecido en el currículo, tanto en la competencia gramatical como en la comunicativa. Por tanto, esta investigación puede resultar fructífera para la enseñanza de ELE en Tailandia porque, además de dar a conocer las peculiaridades de los alumnos y su contexto educativo, servirá para entender la evolución del aprendizaje, así como para detectar las causas de la variación de los resultados en las distintas etapas del proceso.

Para describir con fiabilidad las características y dificultades principales de los aprendices tailandeses de español, es imprescindible comprobar empíricamente dichas afirmaciones para saber si son reales o si se trata de impresiones personales. Resulta más productivo conocer la idiosincrasia de los estudiantes antes, porque estas peculiaridades incidirán en la idoneidad de las distintas metodologías de enseñanza de L2. Dada la falta de estudios al respecto, la situación actual de ELE en Tailandia es que cada centro de estudios, incluso cada profesor, opta por la metodología que cree adecuada o que le conviene. De esta manera, los datos y análisis de esta investigación servirán de base teórica y experimental para adecuar la metodología, ajustar la enseñanza, programar el curso y elegir actividades con un claro objetivo: encaminar a los alumnos al éxito en el aprendizaje de español.



1.2. OBJETIVOS

Aunque el centro de la investigación es el proceso de aprendizaje, la meta final es provocar un cambio positivo en la enseñanza de español en Tailandia, en esta guía de acompañar a los alumnos en el logro del nivel B2 en la competencia gramatical y en la comunicativa. Esta meta final nos conduce a las siguientes tareas:

- 1) A través de resultados empíricos, mostrar con detalle los aspectos relevantes de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Tailandia en la actualidad, sobre todo los que afectan a los estudiantes. El conocimiento acerca de los diversos componentes o factores constituye la clave para entender el panorama del proceso de aprendizaje en este determinado contexto.
- 2) Averiguar y jerarquizar los condicionantes lingüísticos y culturales en el proceso de aprendizaje de ELE de los alumnos tailandeses.
- 3) Examinar las dificultades lingüísticas que tienen los estudiantes tailandeses a lo largo de su carrera universitaria, con el fin de descubrir las más persistentes. Con esta información, los profesores podrán concentrarse en las áreas de mayor dificultad.
- 4) Establecer una metodología ajustada a las peculiaridades de los alumnos tailandeses. Aparte de enseñar el idioma, la propuesta se preocupa también por mantener la motivación de los alumnos. En palabras del famoso educador estadounidense Horace Mann, «un profesor que intenta enseñar sin despertar en el alumno la inspiración de estudiar es igual que tratar de forjar un hierro frío». Por eso, será una metodología que, además de mejorar las habilidades lingüísticas y comunicativas, animará a los estudiantes a seguir aprendiendo el idioma fuera de clase y los alentará a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje. Todo ello orientado a la meta de convertir gradualmente al alumno

en un *aprendiente autónomo*, uno de los objetivos fundamentales del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Esta metodología también se fija en la figura del profesor, clave en la enseñanza tailandesa.

- 5) Abrir camino para futuras investigaciones. Esta tesis aborda un amplio aspecto de cuestiones, muchas de las cuales no pueden estudiarse con profundidad. Confiamos, por ello, que surjan futuros estudios que aprovechen los resultados de este trabajo y los desarrollen. Nos sentiremos muy felices si se lleva a cabo un estudio que analice la propuesta metodológica de esta investigación y la implementen en el aula.

1.3. METODOLOGÍA

La investigación se basa en la hipótesis de que *durante el proceso de adquisición/aprendizaje de español los alumnos tailandeses se enfrentan con varios condicionantes, tanto lingüísticos (transferencia de L1 y otras L2, influencia intralingual, metodologías, etc.) como culturales (cultura, sistema educativo, estilos cognitivos, etc.), que facilitan o impiden, de forma directa e indirecta, el desarrollo de la competencia del idioma.*

Nuestra tesis doctoral abarca y analiza los diversos componentes que conforman los mecanismos de adquisición/aprendizaje de lenguas. Serán ordenados en tres niveles según su grado de abstracción. Así hemos empezado por el nivel más amplio –las teorías que explican cómo aprenden los seres humanos–, pasando por el nivel colectivo de una comunidad –el carácter de la gente, la cultura, el sistema educativo–, hasta llegar a rasgos individuales de cada aprendiz de L2.



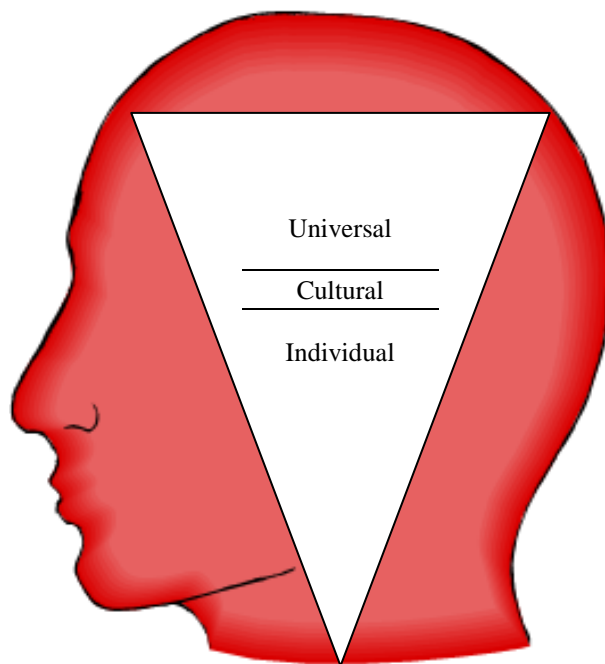


Figura 1.1: Modelo de tres niveles del análisis

Con el foco puesto en el estudiante, el punto de partida serán las preguntas de investigación que conducirán a establecer las particularidades de los alumnos tailandeses de ELE, así como a satisfacer los objetivos señalados anteriormente. Dichas preguntas pueden ser enunciadas del siguiente modo:

- 1) ¿Cómo aprenden/adquieren el español los alumnos tailandeses? ¿Qué teoría del aprendizaje puede definir mejor su manera de aprender la L2?
- 2) ¿Cuáles son los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje/adquisición del español en este caso? ¿Cuáles resultan más significativos?
- 3) ¿Qué nivel de dominio de español tienen los estudiantes en cada etapa del aprendizaje? ¿Se corresponde con el nivel establecido en el currículo?

- 4) ¿Cuáles son las dificultades lingüísticas principales en cada etapa del aprendizaje y cuáles perduran a lo largo del proceso?
- 5) ¿Qué tipo de enseñanza podría aprovechar las cualidades dominantes de los estudiantes y, a la vez, contrarrestar los condicionantes negativos?

Para responder a estas preguntas, es conveniente revisar, en primer lugar, las teorías del aprendizaje más destacadas y los métodos de enseñanza de idiomas dentro de sus marcos. Esta revisión nos suministrará los conceptos más relevantes acerca de la adquisición/aprendizaje de L1 y de L2. A continuación, hemos desarrollado una investigación cuantitativa y cualitativa sobre la realidad del aprendizaje de ELE en Tailandia. Esta investigación nos ha exigido, en primer lugar, pensar en quiénes van a ser los informantes y cómo se van a recopilar los datos. El criterio fundamental para seleccionar a los informantes es el grado de representatividad: los resultados obtenidos de los informantes elegidos tienen que ser extrapolables a los estudiantes tailandeses de ELE en general. Para la compilación de datos nos hemos decantado por tres herramientas:

- El cuestionario. A nuestro parecer, los datos más válidos son los que se consiguen directamente de la fuente primaria, es decir, los estudiantes y los profesores de ELE en Tailandia. El cuestionario es considerado una herramienta fiable y ampliamente utilizada en los estudios socioeconómicos, especialmente los que cuentan con un elevado número de informantes, como el nuestro. Este instrumento permitirá descubrir, además del perfil (sexo, edad, procedencia, profesión, universidad, curso académico) de nuestro objeto de estudio, otros aspectos importantes como las creencias, ideas, preferencias y valoraciones.



- El test de dominio de ELE. Las competencias lingüística y comunicativa son algunas de las cuestiones fundamentales que se deben tener en cuenta a la hora de analizar el proceso de aprendizaje. El test es una manera práctica, pero a la vez eficaz, de evaluar dichas competencias. Este se dividirá básicamente en dos partes: conocimiento de las reglas gramaticales y uso de las destrezas lingüísticas. Con respecto a la segunda parte –las destrezas–, constará de pruebas de comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita. En este caso, la exclusión de la expresión oral se debe, en buena medida, a la considerable cantidad de informantes, junto con la poca disponibilidad de tiempo por parte de ellos y su centro de estudios. Asimismo, lo que esta investigación pretende evaluar es la capacidad de expresarse en español, sin entrar en su pronunciación. Por tanto, los resultados de la expresión escrita servirán, de alguna manera, para revelar esa capacidad, las dificultades que se encuentran y los errores que cometen.
- La consulta bibliográfica. Esta opción se reservará para el análisis de los factores relacionados con la comunidad tailandesa y el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Tras recoger los datos necesarios, se llega a la fase esencial del trabajo: análisis e interpretación de los resultados. Se trata de un paso primordial para establecer cada una de las particularidades de este grupo de estudiantes. Para completar el análisis, es necesario revisar libros y estudios –especialmente los que cuentan con informantes tailandeses u otros asiáticos– concernientes a cada aspecto, puesto que aportarán información que sirve para contrastar y dar validez a los resultados de la investigación. A partir del análisis e interpretación del conjunto de datos, se inferirán los factores que inciden en el proceso de aprendizaje de ELE de los alumnos tailandeses. Estos factores se clasificarán en dos grupos: condicionantes lingüísticos y condicionantes culturales. Esta tesis doctoral concluirá con una propuesta metodológica basada en esta

investigación empírica. Aunque se considera significativo el hecho de lograr conocer la idiosincrasia de los estudiantes objeto de estudio y los diversos condicionantes en su aprendizaje del español, nos parece aún más productivo ofrecer una alternativa metodológica que pueda resultar más adecuada al ser fruto de una investigación empírica y que, al mismo tiempo, sea capaz de motivar a los alumnos a lo largo del aprendizaje.

El gráfico representa los pasos que se han dado en la elaboración de esta investigación:

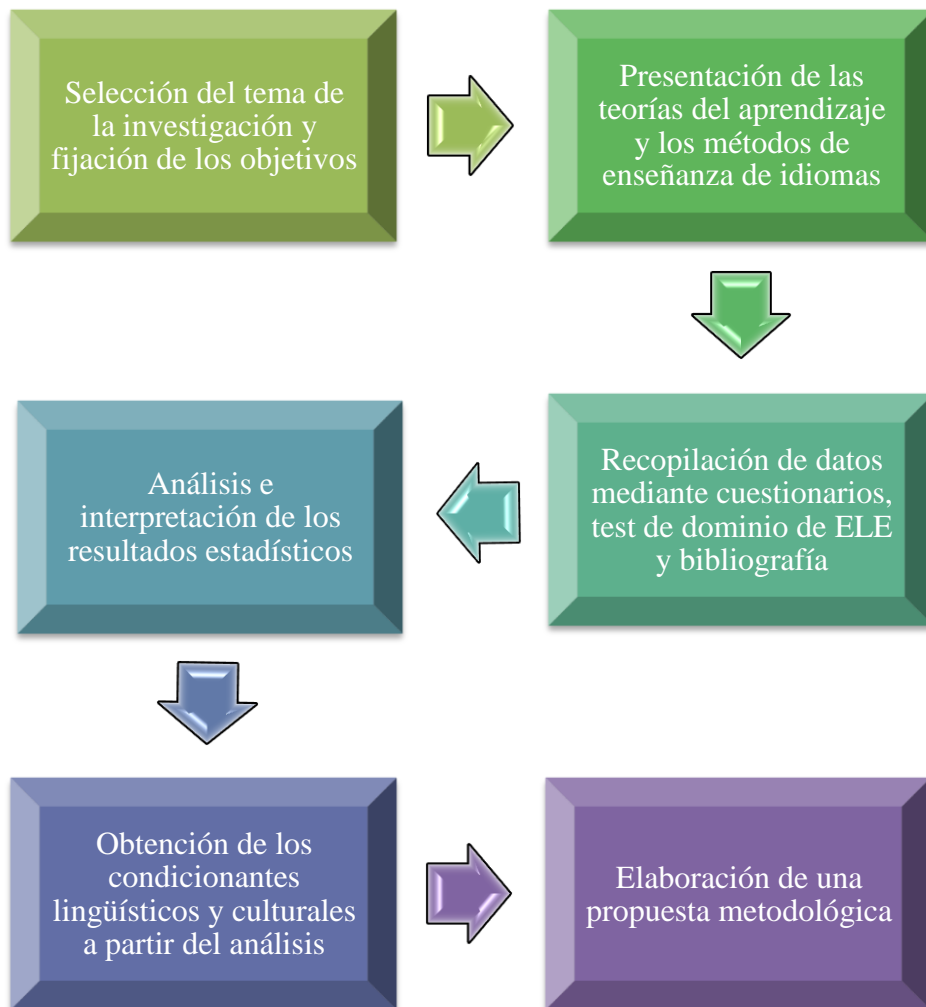


Figura 1.2: Proceso de elaboración de la investigación



1.4. ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

El procedimiento de elaboración mostrado en el apartado anterior está detrás de los tres bloques en que se organiza el contenido: marco de referencia, base empírica y aplicación didáctica. El primer bloque se ocupa de las teorías en cuestión. El segundo abarca todos los asuntos relativos a la recogida de datos y el análisis de los resultados, con lo que constituye el mayor volumen de la investigación. Por último, la aplicación didáctica consta de un único tema: la propuesta metodológica.

1.4.1. PRIMER BLOQUE: MARCO DE REFERENCIA

El marco de referencia está recogido en los capítulos 2 y 3. En el capítulo 2 titulado «Estado de la cuestión sobre el proceso de adquisición/aprendizaje de una lengua extranjera», se habla de los presupuestos y planteamientos de la adquisición/aprendizaje de L1 y L2 de las cuatro teorías del aprendizaje fundamentales: conductismo, cognitivismo, innatismo y constructivismo. Se concluye con un balance crítico donde se resumen y evalúan las aportaciones más importantes de las teorías mencionadas. Aparecerán comentarios acerca de la viabilidad y la aplicación de los fundamentos teóricos de las cuatro a la adquisición/aprendizaje de lenguas de nuestros estudiantes tailandeses. Dado que la investigación tiene fines didácticos, en este mismo capítulo se resumen los métodos de enseñanza de idiomas derivados de estas teorías. En el último capítulo de este bloque se expondrán y se explicarán todos los factores que intervienen en el proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas, siguiendo la categorización de Ellis (1994): factores externos (sexo, identidad étnica, clase social, contexto del aprendizaje de L2), factores internos (transferencia, estilos de aprendizaje, conocimiento del mundo) y factores individuales (edad, aptitud lingüística, personalidad, actitud y motivación, estrategias de aprendizaje, estrategias de comunicación).

1.4.2. SEGUNDO BLOQUE: BASE EMPÍRICA

Este bloque se compone de cinco capítulos: capítulos 4-8. El capítulo 4 mostrará los criterios de selección de los informantes así como el proceso de elaboración de los cuestionarios y el test de dominio de ELE. Los informantes de esta investigación son todos los alumnos de la especialidad de español de las únicas tres universidades tailandesas que ofrecen Filología Hispánica como carrera –Chulalongkorn, Khon Kaen, Ramkhamhaeng–, junto con los profesores titulares de esos tres centros educativos. No obstante, el test de dominio se aplica solamente a los estudiantes de la Universidad Chulalongkorn, puesto que es la única de las tres que cuenta con suficientes alumnos desde el primer hasta el cuarto año de carrera, lo que permite generalizar los resultados así como observar la evolución de dominio de español en cada etapa del aprendizaje. En relación con los cuestionarios, se prepararán dos –uno para los profesores y otro para los estudiantes–. En su elaboración, se distinguen dos etapas: planificación (fijación de objetivos y variables) y diseño (plasmación de las variables empíricas en preguntas concretas)¹. Debido a la notable repercusión que tiene el estilo de aprendizaje, se repartirá a los estudiantes otro cuestionario propio del tema: el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA). En este capítulo, se podrá ver la versión definitiva de los tres cuestionarios. El último apartado del capítulo se dedicará a la elaboración del test de dominio de ELE, que consiste en la especificación de los siguientes aspectos: propósito general, perfil de los informantes, nivel, duración, contenidos (basados en el currículo y el *MCER*), tipología de ítems (preguntas de respuesta cerrada, salvo la parte de producción escrita, donde se propiciará que se expresen en la L2 con bastante libertad), selección de preguntas e ítems para el test (preguntas del nivel A1 al B2 provenientes de Gozalo y Martín [2008]) y métodos de corrección y puntuación.

¹ Para compensar parcialmente la ausencia de la expresión oral en el test de dominio, se ha incluido en el cuestionario una pregunta en la que el alumno tiene que autoevaluar sus cuatro destrezas lingüísticas como usuario de español.



Tras recopilar y calcular los datos, en los capítulos 5 y 6 se presentarán los resultados estadísticos de manera objetiva. El capítulo 5 se ocupará de los resultados obtenidos de los tres cuestionarios, en los que ha colaborado un total de 178 estudiantes (71 de la Universidad de Chulalongkorn, 86 de la Universidad de Khon Kaen y 21 de la Universidad de Ramkhamhaeng) y 18 profesores (8 de la Universidad de Chulalongkorn, 3 de la Universidad de Khon Kaen y 7 de la Universidad de Ramkhamhaeng). Los datos se presentarán en tablas y gráficos, que facilitarán en buena medida la interpretación y la comprensión. Asimismo, se llevará a cabo una comparación de resultados entre las tres universidades y/o los cuatro cursos académicos en los temas en los que tal contraste podría revelar una diferencia significativa.

En el capítulo 6 se recogerán los resultados del test de dominio de ELE, en el que han participado 79 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn (23 del primer curso, 22 del segundo, 23 del tercero y 11 del cuarto). En lo concerniente a las preguntas de respuesta cerrada, la presentación se hará en forma de tablas –donde la información será distribuida también según el curso académico– que mostrarán las notas individuales y globales, el porcentaje de cada error cometido y el nivel de dominio de cada destreza. Por otro lado, la presentación de los resultados de la expresión escrita requiere una determinada clasificación de errores. La que se aplicará en esta investigación se centra en cinco categorías generales: errores ortográficos, gramaticales, léxicos, pragmáticos y sociolingüísticos. Los errores de cada categoría se calcularán, además, en porcentaje, y se mostrarán en distintas tablas a base de los cursos académicos y del grado de frecuencia con que aparecen. Este capítulo concluye con ejemplos de errores de cada categoría y subcategoría, lo que ayudará a comprender las dificultades lingüísticas que han de superar los estudiantes de cada curso.

La mayor parte de los contenidos del capítulo 7 es fruto del análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados mostrados en los dos capítulos anteriores. El título del capítulo es «Los estudiantes tailandeses de ELE», ya que, a lo largo del mismo, el lector irá conociendo cada uno de los factores que inciden en sus particularidades. La

estructura del capítulo reproduce la clasificación de los factores de Ellis (1994) –externos, internos e individuales–, presentada previamente en el capítulo 3. Aunque no se puede negar la interrelación entre los tres tipos –especialmente, al pensar que los mecanismos cognitivos intervienen en todos los comportamientos y pensamientos de los seres humanos–, el uso de la citada clasificación clarifica el trabajo de análisis e interpretación de una cantidad exhaustiva de datos como en este caso. En el apartado de los factores externos, se detallará la información relativa al sexo, la cultura tailandesa, el sistema educativo de Tailandia, el plan de estudios de cada universidad, el papel del profesor, los manuales didácticos empleados en cada centro educativo y las condiciones del aula (sobre todo el número de estudiantes por clase). Los factores internos se reducirán a las cuestiones vinculadas directamente con el procesamiento mental –transferencia, estilos de aprendizaje y conocimiento del mundo–. Por su parte, los factores individuales englobarán los aspectos más personales de estudiantes: perfil (edad, profesión, procedencia), aptitud lingüística, actitud y motivación, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación. Aparte, concluye este examen de estos factores que inciden en el aprendizaje de ELE con el análisis del nivel de dominio de ELE de los 79 informantes de la Universidad de Chulalongkorn. Para ello, se recurrirá a los resultados obtenidos del test de dominio, los cuales permitirán observar y evaluar la competencia lingüística y comunicativa de los estudiantes en cada etapa del aprendizaje (1º - 4º curso). Asimismo, se tomará en consideración la autoevaluación de las cuatro destrezas por parte de los informantes y otros factores que puedan influir directa o indirectamente en el proceso: contacto previo con la lengua, conocimiento de ella antes de empezar la carrera de Filología Hispánica, cursos adicionales de español y formas de practicarlo fuera de clase.

Tras exponer las características de los alumnos tailandeses de ELE junto con los factores que intervienen en su aprendizaje del idioma, en el capítulo 8 se resumirá y se distribuirá la información significativa y reveladora del capítulo anterior en dos tipos de condicionantes: culturales y lingüísticos. El primero tratará sobre los aspectos influenciados, principalmente, por la cultura, el sistema educativo y las condiciones



didácticas de este específico contexto educativo. Por su parte, los condicionantes lingüísticos cubren el dominio de ELE de estos alumnos, tanto gramatical como comunicativo.

1.4.3. TERCER BLOQUE: APLICACIÓN DIDÁCTICA

El último bloque está compuesto de un solo capítulo –el 9–. En él se intenta aplicar los hallazgos de la investigación a la didáctica mediante una propuesta de metodología ajustada a la realidad tailandesa. En este capítulo se encontrarán explicaciones detalladas acerca de la propuesta: objetivos, planteamientos generales y tipos de actividades en clase. Al final del capítulo se ofrecerá, además, un modelo de una secuenciación de actividades, siguiendo los planteamientos de la propuesta, a través del cual se mostrará cómo se pondrá en práctica la propuesta; es decir, cómo desarrollarla en la enseñanza real.

La investigación concluirá con un balance final –capítulo 10–; se trata de un resumen en el que las preguntas de la investigación quedarán contestadas y se recapitularán los contenidos del trabajo. Después, se aporta la bibliografía que nutre cada tema de este estudio. En el anexo final del trabajo, se adjuntan las setenta y nueve redacciones obtenidas de la sección de expresión escrita del test de dominio, que estarán agrupadas y ordenadas según el curso académico.

1.5. ACLARACIONES PREVIAS

Cabe puntualizar de antemano algunas cuestiones que puedan provocar dudas o confusión al lector, especialmente en cuanto los términos empleados. A lo largo del estudio, se utilizará el término «segundas lenguas» o su abreviatura «L2» de acuerdo con la postura que adoptan Gass y Selinker (1993) y Ellis (1994). Es decir, se usa para

hacer referencia a la lengua meta que se va a aprender después de haber adquirido la lengua materna (L1), independientemente del número de lenguas extranjeras que se hayan aprendido previamente. Únicamente se recurrirá a la abreviatura «LE» cuando se apunte al español como lengua extranjera (ELE).

Con respecto a las destrezas lingüísticas, en esta investigación se mantendrá la clasificación tradicional, a pesar de que el *MCER* incorpora también la interacción oral a los descriptores ilustrativos de niveles comunes de referencia (Consejo de Europa, 2002: 30). De este modo, se aludirá solo a cuatro destrezas: expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión escrita. Esto se debe a que los docentes y estudiantes objeto de estudio están acostumbrados a hablar de las cuatro destrezas en la adquisición/aprendizaje de cualquier lengua. Agregar la quinta destreza podría generar confusión, siéndole el caso de que se considerara la interacción como subdestreza de la expresión oral. Esta exclusión no significa que cuestionemos la importancia de la interacción oral, sino que consideramos que forma parte de las destrezas de expresión oral y de comprensión auditiva, de modo que la tendremos en cuenta a la hora de analizar los resultados y proponer una metodología.

Finalmente, nos gustaría aclarar que todas las citas textuales que provienen de libros o artículos escritos en inglés y en tailandés serán traducidas cuidadosamente al español por nosotros mismos, con el fin de facilitar la lectura y crear concordancia en los argumentos.



2.

ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

2.1. TEORÍAS

El profesor de idiomas debe conocer las diversas teorías de la adquisición/aprendizaje de las lenguas, ya que cada una de ellas ayuda desde su perspectiva a comprender los distintos fenómenos implicados en este proceso. Por ejemplo, «los aspectos rutinarios y habituales, la complejidad de la gramática abstracta, y la relación forma y significado» (Baralo, 1999: 21). Ese conocimiento será beneficioso a la hora de elaborar algún currículo o programa de asignaturas que determinará la metodología, el papel del profesor, el papel del alumno, el tipo de actividades o materiales. Estas teorías se ocupan del proceso por el que los seres humanos adquirimos o aprendemos una lengua. Por lo tanto, están llamadas a ser incorporadas a la enseñanza con el propósito de que faciliten el trabajo didáctico.

En este apartado, se presentan las cuatro teorías más conocidas en el ámbito de la adquisición/aprendizaje del lenguaje: conductismo, cognitivismo, innatismo y constructivismo. Aunque al principio se aplicaron a la adquisición de la lengua materna (L1), posteriormente, se han trasladado a la adquisición/aprendizaje de L2. La exposición de cada una de estas teorías de la adquisición/aprendizaje seguirá la

siguiente estructura: 1) presupuestos, 2) teorías o propuestas de la adquisición de L2 basadas en el mismo marco teórico y 3) críticas recibidas.

Después de examinar las cuatro teorías, haremos un balance crítico señalando las ventajas y los inconvenientes de las teorías seleccionadas, junto con sus aportaciones más importantes que nos servirán para enriquecer nuestra propuesta metodológica final. Comentaremos también la viabilidad de dichas teorías en la enseñanza de ELE a tailandeses, por medio de una reflexión respecto a las características predominantes de su proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas. Sería muy interesante y beneficioso acercarse más a la manera que nuestro objeto de estudio utiliza para adquirir o aprender una lengua con el fin de poder hacer propuestas didácticas que se ajusten mejor a esa naturaleza. La última parte de este capítulo se destinará a los métodos de enseñanza de idiomas, cuyos fines encajan en cada una de las cuatro teorías.

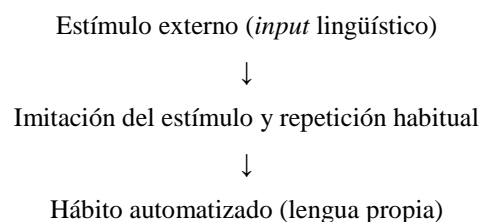
2.1.1. CONDUCTISMO

En el ámbito de la Psicología, la ciencia de la conducta surgió en Estados Unidos en los años 20. Se le conoce también como *asociacionismo* y su base reside en el mecanismo estímulo-respuesta-refuerzo, aplicado tanto a los humanos como a los animales. Bajo estas acciones, la línea conductista establece que cuando dos situaciones o ideas coinciden en un mismo tiempo o espacio, se genera algún tipo de relación entre ellas o de modo que las situaciones que produzcan satisfacción tienden a ser repetidas y atendidas. En el experimento de Pávlov, la salivación del perro se relacionó directamente con el sonido de la campana, puesto que durante varias semanas el perro recibía la comida inmediatamente después del sonido que emitía la campana. Al contrario de otras teorías del aprendizaje, el conductismo no estudia el funcionamiento de las estructuras internas o de la mente porque para ellos los hechos mentales son inobservables.

- Especificar claramente cuál es el comportamiento final que se desea implantar.
- Identificar la secuencia de movimientos que el discente debe ejecutar para llegar gradualmente al comportamiento final deseado.
- Poner el organismo en actividad.
- Condicionar al discente para que responda a un estímulo sustitutivo.
- Aplicar el refuerzo toda vez que el discente ejecute movimientos en dirección del comportamiento deseado, y solamente en ese caso.
- Una vez implantado el comportamiento, recompensar de cuando en cuando y no toda vez que ejecute la acción deseada.

En el ámbito de la adquisición/aprendizaje de lenguas, el conductismo alimenta el *distribucionalismo norteamericano*. Ambos descartan el mentalismo y consideran el lenguaje y el habla como un comportamiento previsible, observable y explicable por sus condiciones externas de aparición. Skinner explica que, cuando los bebés tienen hambre (estímulo), su respuesta es el llanto. El llanto a su vez es un estímulo que conduce a padres o cuidadores a darles el biberón de leche, el cual funciona como refuerzo positivo del llanto del bebé. De esta manera, el llanto se refuerza porque el estímulo es atendido positivamente, lo que lo convierte en uno de los primeros medios que los bebés usan para expresar y comunicar. Luego, con el desarrollo del lenguaje acabarán nombrando directamente lo que desean, persistiendo únicamente las producciones lingüísticas aceptadas por los usuarios de la lengua.

Durante los años 50 y los 60, el conductismo era bien acogido por los estudiosos de la adquisición de segundas lenguas. Basándose en los fundamentos de la teoría, aprender una nueva lengua significaba formar un nuevo set de hábitos a través de la imitación, la práctica y la repetición.



Según este planteamiento, el niño y el aprendiz no aportan nada al proceso de adquisición/aprendizaje de la lengua, porque la mayor importancia reside en la calidad y la cantidad del *input* (estímulo) y la fuerza del refuerzo (Baralo, 1999: 12-13). Ellis (1994: 26) lo expone de la siguiente manera: «se puede controlar todo el proceso de la adquisición, presentando a los aprendices una dosis adecuada del *input* y luego reforzando que ellos lo practiquen».

El aprendiz se encuentra con numerosos estímulos o *input* en su entorno. Si la respuesta que da a cada estímulo produce el *output* deseado, dicha respuesta recibirá un refuerzo positivo. Mediante la repetición de los refuerzos, el mismo estímulo conducirá siempre a la misma respuesta, con lo cual el nuevo hábito ya se ha formado. Mitchell y Myles (2004: 31) argumentan este proceso con el siguiente ejemplo: cuando el hablante se encuentra con alguien y usa una manera de saludar, se reforzará positivamente la respuesta si dicho saludo es bien entendido por el interlocutor, es decir, provoca el *output* deseado. En cambio, si ocurre un malentendido, no se reforzará la respuesta y el hablante dejará de usar dicho saludo.

El proceso de adquisición/aprendizaje de L2 es más complicado que el de L1 puesto que, cuando el aprendiz empieza a conocer una nueva lengua, ya tiene ciertos hábitos formados que requieren ser modificados por los de L2. Es muy probable que los hábitos de la L1 intervengan en el proceso, tanto positivamente (transferencia) como negativamente (interferencia). Los errores son productos de dicha interferencia y son considerados malos hábitos u obstáculos para el proceso, con lo que hay que corregirlos inmediatamente.



Este papel decisivo de la L1 dio lugar al modelo de investigación del *Análisis Contrastivo* (AC). A través de la contrastación lingüística entre la L1 y la L2, se pueden conocer las diferencias y las similitudes entre ambas lenguas, y, así, predecir los problemas del aprendizaje (Santos Gargallo, 1993: 33). La cantidad de diferencias entre las dos lenguas implica el grado de dificultad del aprendizaje, por tanto, los profesores deberían prestar especial atención a las estructuras lingüísticas de la L2 que parecen ser distintas de las estructuras de la L1 de sus estudiantes.

Desde los primeros años sesenta, esta teoría conductista ha recibido muchas críticas, básicamente por su carácter reduccionista. Centrado en el comportamiento y control del ambiente, ignora la función de la conciencia, los sentimientos y la mente. No valora el procedimiento que la mente usa para solucionar problemas y tampoco es capaz de explicar ninguna conducta ordenada de forma secuencial (tocar un instrumento musical, jugar al tenis, aprender un lenguaje, etc.). No es posible aplicar la teoría de estímulo-respuesta para dichas actividades, porque sus secuencias se desenvuelven tan rápidamente que cada paso de la cadena no puede basarse en el precedente. En la obra de Gardner (1987: 29), se encuentran dos ejemplos muy claros:

Cuando un pianista toca un arpeggio, simplemente no hay tiempo para la retroalimentación [*feedback*], para que un tono dependa del anterior o refleje de algún modo su efecto. Análogamente, los errores que cometen los individuos (por ejemplo, los deslices en el habla) suelen incluir anticipaciones de palabra que se profieren sólo mucho después en la secuencia. Y también estos fenómenos desafían toda explicación en términos de cadenas lineales del tipo “A produce B”.

En el ámbito de la adquisición/aprendizaje de lenguas, existen numerosas investigaciones que corroboran que la mayoría de los enunciados que producen los niños o los aprendices no pueden ser explicados simplemente por la imitación. Por ejemplo, los niños hablantes de español y los aprendices de español producen unas estructuras agramaticales como *yo sabo* o *he escrito*, sin haberlas escuchado en su entorno y sin que se lo hayan enseñado sus padres o sus profesores. Los niños tampoco modifican siempre su enunciado según la corrección de los adultos porque los niños

seleccionan lo que imitan basándose también en algo que ellos ya conocen, no simplemente en lo que escuchen en el contexto (Baralo, 1999: 14). Además, son capaces de adquirir o aprender estructuras complejas que nunca han visto en el *input*. Con todos estos ejemplos, parece que los niños y los aprendices internalizan más que imitan las reglas.

El AC tampoco ha podido escapar de las críticas, puesto que al final se ha dado cuenta de que muchos errores anticipados no se producen, e incluso algunos no pueden ser explicados por la regla de la L1 ni por la L2. Por ello, las diferencias entre ambas lenguas no presentan una medida fiel para predecir las dificultades ni para explicar los errores producidos durante el proceso. La insuficiencia del AC abrió el camino hacia otro modelo de investigación: el *Análisis de Errores* (AE), desarrollado a partir de la versión débil del AC. En vez de contrastar el sistema de dos lenguas para hacer predicciones como el caso de la versión fuerte, la versión débil del AC intenta averiguar las causas de errores a partir del análisis de los errores ya producidos (Gass y Selinker, 1993: 60-61).

2.1.2. COGNITIVISMO

La decadencia del conductismo está detrás del surgir, en la década de 1950, de las ciencias cognitivas. El cognitivismo se sitúa en la posición totalmente opuesta al conductismo, puesto que sostiene que «la actividad del cerebro no se produce en forma de cadenas de estímulos y respuestas, sino a base de [sic] una programación global del conjunto de la conducta» (López García, 1988: 144). El cognitivismo es una macroteoría interdisciplinaria que abarca diversas áreas de la ciencia: la filosofía, la antropología, la neurociencia, la inteligencia artificial, la lingüística y la psicología. Todas ellas convergen en el fin de explicar cómo se presenta y se procesa la información en la mente del aprendiz.



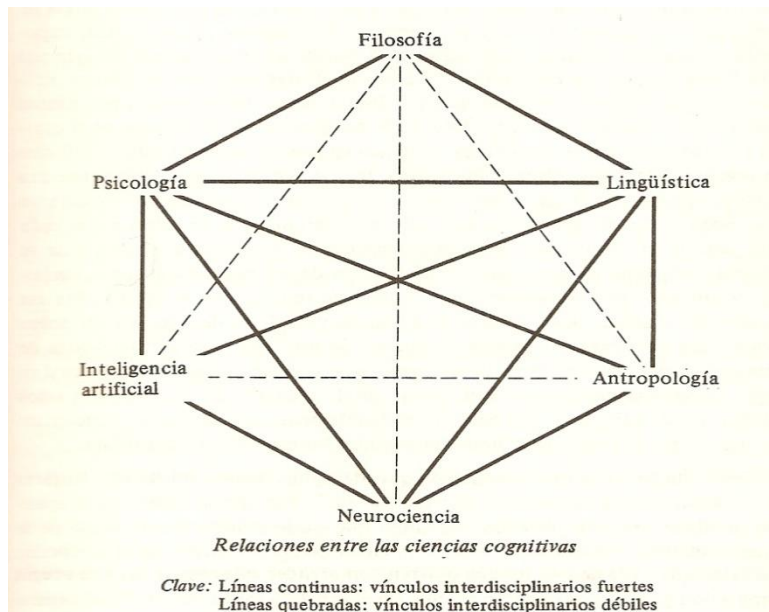


Figura 2.1. Gráfico de Gardner (1985: 53)

El núcleo central de la ciencia cognitiva es el funcionamiento del cerebro, es decir, los mecanismos internos presentes en cualquier tipo de aprendizaje, principalmente actividades como la percepción, la atención, la memoria, la interpretación, el pensamiento, la solución de problemas, el proceso de información, el razonamiento, el lenguaje, etc. Esta teoría afirma que los humanos somos seres racionales y necesitamos una participación activa para realizar cualquier tipo de aprendizaje. Todas las acciones son consecuencia del proceso de pensamiento. El cognitivismo compara el funcionamiento de la mente con el del ordenador: recibe la información, la procesa y produce un *output*. En resumen, la teoría cognitiva opta por describir el comportamiento de los seres desde dentro y no desde fuera como hacen los conductistas.

Una de las fuentes del cognitivismo es la teoría de la Gestalt, que valora la comprensión real del problema y la comprensión de la relación estructural entre una serie de elementos interrelacionados. En cuanto a la forma de procesar la información, la Gestalt señala que:

cuando registramos nuestros pensamientos sobre nuestras sensaciones en el primer momento, no nos fijamos en los detalles, pero luego los colocamos en nuestra mente formando parte de entidades o patrones organizados y con significado (Alonso *et alii*, 2002: 26).

El gestaltismo sostiene, además, que cada persona construye en su mente sus propias estructuras cognitivas del conocimiento y, cuando tiene que resolver algún problema, reflexiona y especula a partir de dichas estructuras, con lo cual los seres humanos aprendemos y resolvemos problemas de diferentes maneras. En el enfoque de la Gestalt, el sujeto no solo aprende de su éxito, sino también a través de la reinterpretación de sus fracasos, en la medida que comprende las razones estructurales que han hecho posible dicho éxito o fracaso.

Un poco más tarde, los fundamentos de las ciencias cognitivas fueron tomados en consideración en la investigación de la adquisición de lenguas debido a la necesidad de investigar esta área en un contexto más amplio. Según los cognitivistas, la adquisición/aprendizaje de lenguas es igual que la adquisición/aprendizaje de otras destrezas o habilidades cognitivas, aunque más compleja. Es decir, el énfasis sigue poniéndose en la organización de las estructuras mentales y el proceso pasa por el mismo sistema cognitivo como la percepción, la memoria, la solución de problemas o el procedimiento de información. También, por las mismas herramientas que se emplean para analizar, entender y aprender cualquier información de percepción.

A principios de los años 70, en el ámbito de la adquisición/aprendizaje de L2 se inició una nueva línea de investigación ligada a la teoría cognitiva: la *interlengua* (IL). Este término, acuñado por Selinker en 1972, se refiere al sistema lingüístico que desarrolla un aprendiz de una L2 durante su proceso de adquisición/aprendizaje. La IL es idiosincrásica, ya que no se identifica ni con la L1 ni con la L2, sino que cuenta con sus propias características, que pueden ser consideradas como procesos cognitivos que subyacen a la adquisición de la L2. Selinker señala que la IL consta de cinco procesos



principales: la transferencia lingüística, la transferencia de instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización del material lingüístico de la L2 (Liceras, 1992: 84). Con exclusión de estos procedimientos, se incluyen otras características propias de la IL como la fosilización, la regresión, la variabilidad, la permeabilidad, la inhibición, la simplificación, la reestructuración, etc. Al estar en contacto con una nueva información lingüística del entorno, el aprendiz la atiende, la trata y la organiza a través de la asociación con sus estructuras internas preexistentes. Normalmente aprendemos una lengua generando hipótesis acerca de los significados y usos, y luego dichas hipótesis serán confirmadas o rechazadas dependiendo de si la retroalimentación es positiva o negativa (Griffin, 2005: 91).

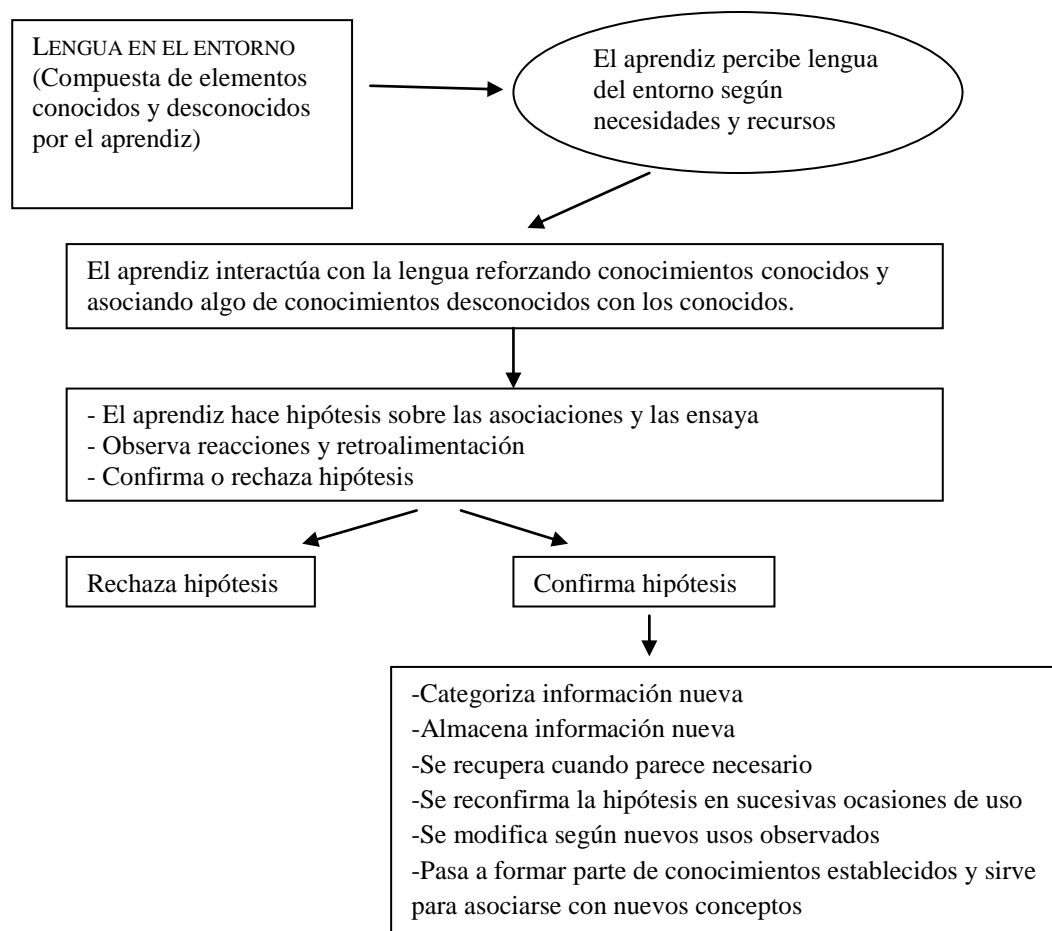


Figura 2.2: Modelo de procesamiento de información nueva y comprobación de hipótesis (Griffin, 2005: 97)

Hay un buen número de estudiosos que están de acuerdo con que la adquisición de L2 es una cuestión de internalizar el conocimiento lingüístico mediante habilidades cognitivas. Baralo (1998: 60) señala cómo una persona puede llegar a utilizar una nueva lengua con eficacia: «debe practicar una serie de subdestrezas, en la medida en que debe automatizarlas, integrarlas y organizarlas en representaciones internas, mentales».

Bley-Vroman (1989) manifiesta que, en la adquisición/aprendizaje de L2, los mecanismos que regulan el proceso se parecen más a un sistema de resolución de problemas que a los procedimientos de dominio específico de la adquisición de L1. Este hecho podría explicar varias características que destacan durante dicho proceso. Por ejemplo, la falta de éxito en la mayoría de los casos, la variación individual, la fosilización o la influencia de los factores afectivos (Liceras, 1996: 28). Towell y Hawkins (1994: 45-46) explican el proceso empleado por los aprendices de L2 de la siguiente manera:

En primer lugar, los aprendices de L2 descodifican, analizan, almacenan y producen materiales de la nueva lengua de la manera determinada por los factores generales de cognición como la ‘saliencia perceptiva’ del material, la ‘continuidad’ de los elementos del material, el ‘conservadurismo’ básico del aprendiz que le impide extender hipótesis a los dominios no garantizados por el *input*.

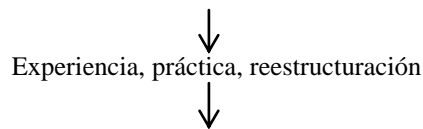
Existen dos modelos acerca de cómo la mente procesa la información en el caso de la adquisición de L2: el *Modelo de Procesamiento de Información* de McLaughlin (1987) y el *Modelo de Control Adaptativo del Pensamiento* de Anderson (1983). Según el primero, el procesamiento de información está dividido en procesos controlados y procesos automáticos. Baralo (1998: 61) presenta los rasgos generales de ambos en la siguiente tabla:



Procesos controlados	Procesos automáticos
Son muy limitados en cuanto a su capacidad	Se activan en respuesta a un aducto particular
Requieren una atención activa a una sola secuencia	No necesitan control activo ni atención del hablante
Se produce un almacenamiento a corto plazo	Se produce un almacenamiento en la memoria a largo plazo
Algunos están disponibles para la percepción consciente y otros, no	Permanecen ocultos a la percepción consciente
Se establecen, cambian o aplican con gran facilidad	Son difíciles de cambiar o de erradicar
Son la base del aprendizaje: transferencia de información al almacenamiento a largo plazo	Necesitan una cantidad considerable de tiempo para desarrollarse

Este modelo insiste en que los dos fundamentos del proceso son la automatización y la reestructuración². Se logra que la asociación entre el *input* y el *output* se automatice a través de la constante práctica y también de la reestructuración.

Procesos controlados (prestar atención al *input*, memoria a corto plazo)



Procesos automáticos (memoria a largo plazo)

El segundo modelo, el *Control Adaptativo del Pensamiento*, también pone énfasis en la práctica constante para llegar a la automatización. En vez de procesos controlados y automáticos como el caso anterior, Anderson (1983) habla del conocimiento declarativo (conocer las reglas) y del conocimiento de procedimiento (conocer cómo producir o interpretar a partir de las reglas). Es muy probable que el aprendiz produzca errores - aunque sepa las reglas relacionadas-, pues aún no existe una sistematización del conocimiento. El trayecto desde el conocimiento declarativo hasta el de procedimiento

² Se puede explicar la reestructuración de la siguiente manera: al incorporar nuevos datos del *input*, se necesita reorganizar las representaciones lingüísticas preexistentes en la mente.

consta de tres estadios: estadio cognitivo (aprender las reglas) → estadio asociativo (intentar asociar las reglas con la acción) → estadio autónomo (actuar de manera más rápida o incluso automática) (Mitchell y Myles, 2004: 103-104).

Además de estos dos modelos, existe otro enfoque cognitivo que ha dado resultados interesantes: el *conexionismo*. El término *conexionismo* se explica por la referencia que se hace a las conexiones entre las redes neuronales cuando el cerebro procesa información. Sostiene que la mente humana está preparada para hacer asociaciones entre distintos elementos y, a la vez, crear enlaces entre ellos. Estos enlaces se fortalecen si son activados repetidamente o no. Los aprendices normalmente son sensibles a las regularidades en el *input* de dicha lengua, por tanto, tienden a extraer probables reglas a partir de esas regularidades. «Una lengua se aprende estableciendo conexiones entre las unidades simples gracias a las regularidades de los datos que entran en la mente» (Baralo, 1998: 68-69). El aprendizaje tendrá lugar si se fortalecen esas reglas mediante una activación constante.

La tecnología informática desempeña un importante papel en este enfoque. Se han desarrollado programas informáticos de simulación para visualizar el funcionamiento de las redes neuronales cuando un ser humano aprende una lengua y se han aplicado esas simulaciones en varias investigaciones, como la adquisición de verbos regulares e irregulares del pasado en inglés, la del plural en inglés por los adultos, la del género femenino en francés tanto por los niños franceses como por los aprendices del francés como segunda lengua. Los resultados muestran que el programa generalizó una regla a partir de los ejemplos disponibles, del mismo modo que los conexionistas creen que hacen los aprendices de una lengua. Por consiguiente, los investigadores de este enfoque han llegado a la conclusión de que la adquisición de reglas gramaticales puede ser explicada simplemente por los mecanismos asociativos.



El *conexionismo* ha recibido críticas debido a la insuficiencia de investigaciones que autoricen la generalización de resultados de un proceso tan complejo como la adquisición de lenguas. Además, los experimentos se llevaron a cabo en laboratorios, utilizando muestras artificiales de lenguas y sin tener en cuenta los aspectos psicolingüísticos y sociales (Mitchell y Myles, 2004: 121-126).

Entrando en la viabilidad didáctica del cognitivismo, los aprendices empiezan a estudiar una nueva lengua con el conjunto del conocimiento internalizado anteriormente (el de su L1). Este debe modificarse mediante la didáctica cognitivista que ayudará a producir el cambio conceptual. En la didáctica de esta corriente domina la orientación cualitativa, que se centra principalmente en la comprensión del alumno y no en la memorización, ya que lo que dirige al alumno es su mente y no los estímulos. Se trata de la enseñanza en la que el alumno asumiría el protagonismo, con lo que el aprendizaje pasaría a ser activo, mientras que el papel fundamental del profesor sería estimular al alumno para que piense. Puesto que es necesario que el alumno construya la información mediante una representación interna, no basta con que el profesor presente las reglas explícitas para que sus alumnos las memoricen. Lo ideal sería que el alumno pudiera trasladar en grado máximo lo aprendido a la memoria a largo plazo. El proceso lo explica Mayer (2002: 16-17) del siguiente modo:

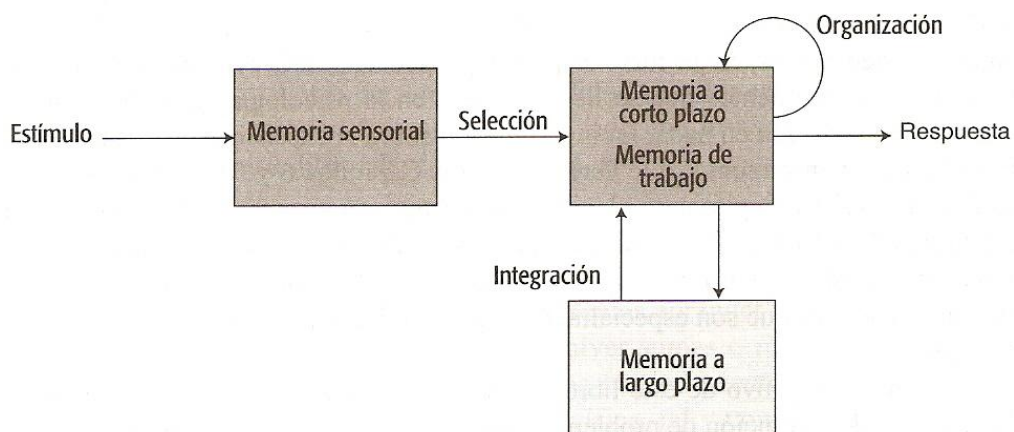


Figura 2.3: Modelo de procesamiento de la información del sistema de memoria

A pesar de sus conceptos valiosos y enriquecedores, el cognitivismo no satisface a todos los especialistas. Según sus detractores, esta teoría no es capaz de contradecir la universalidad de las lenguas y la secuencia natural de adquisición, mostradas por numerosos trabajos de investigación. Asimismo, se centra tanto en las estructuras internas que deja fuera otros factores significativos para el aprendizaje como los factores sociales e individuales.

2.1.3. INNATISMO

El innatismo defiende que los seres humanos, a diferencia de los animales, nacimos con las estructuras neuronales propias para aprender el lenguaje, del mismo modo que nacimos con capacidad para andar erguidos. Esta teoría intenta responder el problema lógico de por qué todos los niños son capaces de adquirir su lengua materna con facilidad, rapidez y uniformidad, aunque se trate de una tarea tan difícil y compleja. Pese a la enorme diferencia entre las lenguas, las condiciones de la vida y la inteligencia, todos los niños del mundo adquieren su lengua materna más o menos a la misma edad (4-5 años), pasan por la misma serie de estadios y cometen los mismos tipos de errores en cada estadio; es decir, se trata de un proceso sistemático y universal. Además, las muestras de lengua en el entorno, que en muchos casos son consideradas datos pobres, no contienen todas las reglas lingüísticas que llegan a saber los niños. Por tanto, esta teoría pretende contestar este problema lógico con que existe la dotación genética o lo innato que guíe el proceso de adquisición de lenguas y facilite su crecimiento. Noam Chomsky, representante principal del innatismo, justificó esta idea con el siguiente argumento:

Los datos lingüísticos a los que está expuesto un niño son demasiado pobres como para permitirle inducir las correspondencias entre significados y formas lingüísticas. Por tanto, el niño debe iniciar el proceso de adquisición con algún conocimiento lingüístico innato que restrinja el conjunto de gramáticas posibles (Newmeyer, 1992: 20)



Para el innatismo radical, el hecho de que exista una estructura interna específica elimina la posibilidad de asimilación o interiorización de estructuras externas, con lo que la ley del orden proviene exclusivamente del interior. Así, para adquirir el lenguaje, el sujeto solo necesita activar el *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* (DAL)³ al entrar en contacto con las muestras del lenguaje y configurar una compleja estructura innata con el *input*, sin crear o inducir la estructura desde el exterior.

existe una predisposición genética (una dotación biológica) específicamente lingüística (un «gen» o «genes» del lenguaje) que, en contacto con una lengua natural, se desarrolla («crece», en la terminología chomskiana) de forma que da lugar a una estructura cerebral (un «órgano mental») también específica: la lengua-I (lengua interna) del hablante nativo de castellano, francés, chino o mohawak (Muñoz, 2000: 40)

Conforme a la hipótesis de Chomsky, el individuo desarrolla su capacidad lingüística desde el estado inicial (innato) hasta llegar al «estado estable» (*steady state*), en que el individuo domina completamente una lengua: «el desarrollo de la persona se efectúa a partir del estado inicial S_0 genéticamente determinado, pasa por una secuencia de estados S_1, S_2, \dots y alcanza por último un “estado estable” (*steady state*) S_s » (Piattelli Palmarini, 1983: 65). Con el fin de saber cuáles son las propiedades del estado inicial (S_0) –la dotación genética–, hay que tomar el «estado estable» (S_s) como punto de partida y seguir su desarrollo hacia atrás, excluyendo las propiedades que están determinadas por la experiencia (E) adquirida a lo largo del desarrollo: ($S_0 = S_s - E$).

En un famoso debate con Piaget (Piattelli Palmarini, 1983: 63), Chomsky defiende la existencia de una gramática universal (GU) –una serie de principios del lenguaje– que le permite al niño adquirir la lengua de su entorno durante el período crítico del desarrollo, pese a la limitación y la variedad de los datos:

³ Muchos lo emplean como sinónimo de la Gramática Universal (GU), aunque nunca ha sido considerado oficialmente como tal. «Abarca no sólo la capacidad de representación del lenguaje sino también la de procesarlo y producirlo» (Muñoz, 2000: 42).

El estudio del lenguaje humano me ha llevado a considerar que una capacidad de lenguaje genéticamente determinada, que constituye un componente de la mente humana, especifica una cierta clase de «gramáticas humanamente accesibles». El niño adquiere una de estas gramáticas (...) a partir de elementos limitados que le son accesibles. (...) El niño conoce la lengua así determinada por la gramática que ha adquirido. Dicha gramática es una representante de su «competencia intrínseca».

A pesar de las diferencias entre las lenguas naturales que existen en el mundo, Chomsky cree que todas tienen algunas propiedades en común, los rasgos llamados universales (formales y sustantivos). En otras palabras, la GU es invariable en cada individuo, en cada lengua y en cada cultura. Chomsky justifica su teoría dando ejemplos de algunas estructuras en inglés que el niño siempre emplearía de forma correcta con anterioridad a todo aprendizaje apropiado o a toda experiencia adecuada. Baralo (1998: 26) afirma este punto diciendo que «la GU puede explicar por qué todos los niños aciertan con sus hipótesis y nunca producen expresiones que violen las reglas profundas y abstractas de la gramática».

Dentro del enfoque de la GU, Chomsky señala que los seres humanos adquieren una lengua mediante la fijación de *principios universales* y de *parámetros*⁴, que son los dos elementos responsables de perfilar las características universales de todas las lenguas naturales. Cada uno de estos principios tiene una variación limitada –normalmente de dos valores– que se llama *parámetro*. La GU es «la que guía la selección de datos con los que el aprendiz entra en contacto para fijar así los parámetros de la lengua en cuestión» (Muñoz, 2000: 40). Se estructura la GU en la gramática nuclear, que contiene fijaciones no marcadas de los parámetros, y la gramática periférica que contiene fijaciones marcadas y específicas de cada lengua⁵.

⁴ Los principios son propiedades generales del lenguaje humano y, por tanto, comunes en todas las lenguas (ej. la dependencia estructural). En cuanto a los parámetros, Licerias (1996: 31) explica que son «como rasgos [+/-] localizados en las categorías funcionales». Es decir, la variación que permite un universal lingüístico en cada realización; por ejemplo, el parámetro del sujeto nulo, del núcleo, de adyacencia, etc.

⁵ Baralo (1998: 49) nos aclara esos dos términos como sigue: «los principios universales, que operan en todas las lenguas y que los niños descubren solos cuando adquieren su lengua materna, constituyen la



Se puede aplicar el concepto de la teoría de la GU a la adquisición de L2, con la justificación de que al final los aprendices de una segunda lengua o lengua extranjera saben más que el *input* que han recibido de la instrucción y, además, son capaces de entender estructuras sintácticas muy complejas de otra lengua. La investigación de H. C. Dulay y M. K. Buró (Liceras, 1992: 105-122) afirma que existen unos mecanismos universales innatos en todos los niños, los cuales hacen que los aprendices de diferentes lenguas maternas aprendan una lengua determinada en el mismo orden natural y en la misma secuencia de adquisición. El resultado de su investigación muestra que los niños hablantes nativos de chino y los de español que viven en Estados Unidos aprendieron once «funtores⁶» del inglés en un orden muy similar, ya que lo que guía el proceso de adquisición es el sistema de la L2, a partir de mecanismos cognitivos universales.

Hoy en día existen muchos trabajos de investigación que han optado por comprobar la disponibilidad de la GU en la adquisición de L2. Se pueden ordenar las distintas posturas en tres líneas principales:

1) *La GU está todavía disponible*. Los aprendices de L2 pueden acceder a la GU de la misma manera que los niños hacen para adquirir su L1. Los principios de esa dotación genética ayudan o guían al aprendiz de L2 a formular hipótesis posibles sobre qué dimensiones o valores son considerados principales en la gramática de la lengua en cuestión. Por tanto, los aprendices son capaces de adquirir unas estructuras complejas de la L2 a pesar de la escasez del *input* y muchas veces pueden deducir correctamente cuál es o no es una construcción lingüística posible de esa L2 (Baralo, 1999: 27).

gramática nuclear. Las reglas que son propias de una lengua particular, producto de su evolución histórica, o de préstamos de otras lenguas, constituyen la gramática periférica». Por consiguiente, es más fácil adquirir la gramática nuclear que la periférica.

⁶ «Palabras con función pero que desempeñan un papel menor en cuanto al significado de una oración: inflexión del nombre y del verbo, artículos, auxiliares, cópulas preposiciones» (Liceras, 1992: 107).

2) *La GU es accesible a través de L1 y de cualquier otra L2 que se haya adquirido.* El Modelo Tripartido de Liceras (1996: 33), adaptado de la propuesta de Bley-Vroman (1989), muestra claramente este punto de vista. Rechaza el acceso directo a la GU e incluye los mecanismos cognitivos como la resolución de problemas:

Adquisición de la lengua materna	Adquisición del lenguaje no nativo
A. Gramática Universal	A. Experiencia lingüística previa
B. Procedimientos de aprendizaje de dominio específico	B. Procedimientos de dominio específico de segundo nivel
	C. Sistemas de resolución de problemas

Tabla 2.I: Problema lógico de la adquisición de la lengua materna (Liceras, 1996: 33)

Los investigadores de esta línea se separan en dos grupos cuando se trata de la posibilidad de refijar los parámetros una vez establecidos al adquirir la L1. Los que creen que sí es posible, explican que los aprendices empiezan con los parámetros de la L1 solo durante la etapa inicial y luego los refijan cuando el *input* de la L2 ya no concuerda con los parámetros de la L1. Después de la refijación, ellos pueden acceder directamente a la GU.

En el otro bando están los estudiosos que no creen en la refijación de los parámetros y sostienen que solo están disponibles los parámetros de L1 durante el proceso de adquisición de L2. La idea de la refijación no les convence ya que no puede contestar una serie de preguntas que la ponen en duda; por ejemplo: ¿por qué hay muchos casos en que el aprendiz se queda estancado en los parámetros de su L1? o ¿por qué hay muchos aprendices que siguen cometiendo errores de conjugación o selección modal cuando hablan, pero no cuando escriben? Por consiguiente, concluyen que la adquisición de una L2 se basa solo en los parámetros fijados según los valores de la L1 y, en el caso de que esa L2 tenga diferentes parámetros, hay que recurrir a otros mecanismos cognitivos como la resolución de problemas (Mitchell y Myles, 2004: 56, 85-87).



3) *La GU ya no está disponible*. Muchos dicen que a partir del período crítico (alrededor de la pubertad) el aprendiz ya no puede acceder a la GU. Tiene que recurrir a los mecanismos cognitivos de la inteligencia general para adquirir/aprender una nueva lengua. Bley-Vroman (1989) opina que los mecanismos que regulan la adquisición del lenguaje no nativo comparten muchos puntos con un sistema de resolución de problemas (*vid.* 2.1.2). A través de su *Hipótesis de la Interlengua*, Selinker manifiesta que el DAL solo ayuda a los seres humanos en la adquisición de la lengua materna, mientras que lo más importante para adquirir/aprender una L2 son las «estructuras psicológicas latentes». Es decir, el sistema de la IL está relacionado con los procesos psicolingüísticos, lejos de la dotación genética (Fernández-González y Santiago-Guervós, 1998: 61; Liceras, 1992: 84).

Dentro del marco de esta teoría, cabe destacar el *Modelo del Monitor* propuesto por uno de los innatistas más reconocidos: Krashen (1992). El *Modelo del Monitor* habla principalmente de cinco aspectos:

1) *Adquisición/aprendizaje*. La adquisición está ligada a lo inconsciente, a los principios universales y a las mismas habilidades que los niños usan en la adquisición de L1. Por otro lado, el aprendizaje se desarrolla conscientemente y casi siempre es producido por la instrucción. Según Krashen, estos dos no se relacionan entre sí.

2) *Hipótesis del Monitor*. La adquisición inicia las producciones lingüísticas mientras que el aprendizaje funciona como un monitor que sirve para editar o corregir dichas producciones, siempre y cuando el usuario se encuentre en tres condiciones básicas: contar con tiempo suficiente, prestar atención a la forma y no al significado, y poseer conocimiento de las reglas relacionadas.

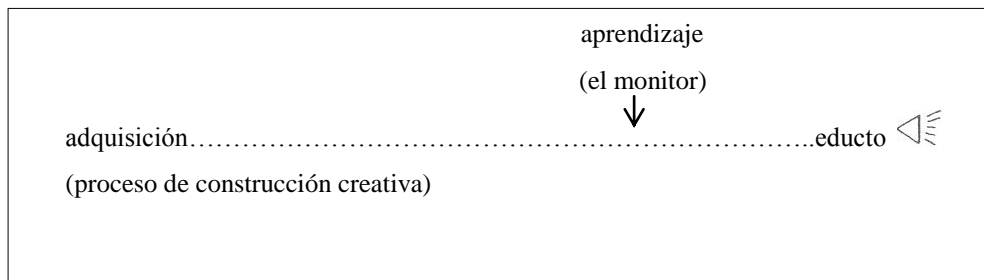


Figura 2.4: Modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2. (Krashen, 1992)

3) *Hipótesis del Orden Natural*. Krashen cree que cualquier aprendiz de L2 desarrolla su competencia según el mismo orden natural de adquisición y que dicho orden no sigue precisamente lo que aprende en clases. Ellis (1994: 20) da una explicación interesante acerca de etapas de desarrollo, las que se pueden aplicar a la adquisición tanto de L1 como de L2: período de silencio → fórmulas → simplificaciones estructurales y semánticas → adquisición de morfemas → adquisición de estructuras sintácticas. En una de las once hipótesis sobre la adquisición de L2, Ellis confirma que se pueden variar la velocidad y el nivel de dominio alcanzado, pero no una secuencia natural de desarrollo (Griffin, 2005: 49). Asimismo, hay algunos estudios que demuestran la coincidencia de la secuencia de adquisición de morfemas ingleses por parte de aprendices de distintas lenguas maternas y también los similares errores que ellos cometieron en cada etapa (Towell y Hawkins, 1994: 12).

4) *Hipótesis del Input Comprensible*. La adquisición tendrá lugar siempre que se presente al aprendiz el *input* comprensible: $i + 1$ (el *input* con un nivel de dificultad más alto que la competencia real del aprendiz). «Debe ya poseer el justo nivel de conocimientos para poder percibir y asociar los datos nuevos y así clasificarlos en la estructura lingüístico-cognitiva» (Griffin, 2005: 37).



5) *Hipótesis del Filtro Afectivo*. Se refiere al estado de ánimo del aprendiz (motivación, ansiedad, actitud, necesidad, autoestima, etc.). Una disposición no adecuada podría impedir la entrada del *input*, con lo cual no se producirá una adquisición exitosa.

De acuerdo con el modelo de Krashen, las dos causas principales de la variación o del fracaso son la insuficiencia del *input* comprensible y el alto filtro afectivo. A pesar de sus muchas y valiosas novedades, al *Modelo del Monitor* se le ha criticado que no admita que lo aprendido pueda pasar a ser lo adquirido, al ser dos sistemas independientes. Krashen tampoco ha dicho nada acerca de cómo determinar los límites entre lo consciente y lo inconsciente –hasta ahora no se ha podido comprobar esta separación total con pruebas empíricas– o cómo asignar el nivel de competencia real del aprendiz para poder enseñar el *input* comprensible. Además, parece que descarta la importancia de la transferencia, es decir, omite el papel de la lengua materna en el proceso de adquisición de L2.

En resumen y como cualquier otra teoría, y más cuando es tan general, el innatismo también ha recibido críticas que empiezan por la dificultad, cuando no por la imposibilidad, de fijar la frontera entre lo innato y lo adquirido. En principio, la teoría innatista se limita a describir y explicar el sistema interno del lenguaje, así como su universalidad. Su punto de mira es el sistema responsable de la adquisición del lenguaje: el DAL (una caja negra cuya ubicación en el cerebro todavía no se ha encontrado). De este modo, el *input* solo tiene un papel marginal dentro del innatismo, salvo la *Hipótesis del Input Comprensible* de Krashen. Lo mismo puede decirse de los factores sociolingüísticos.

2.1.4. CONSTRUCTIVISMO

Puede verse esta última teoría que va a considerarse como una síntesis específica de muchos de los factores principales de las expuestas anteriormente. El constructivismo da importancia al *input* o al medio –igual que el conductismo–; pero, al mismo tiempo, a las estructuras internas que existen en la mente –de la misma manera que el cognitivismo y el innatismo–. Sus partidarios creen que las construcciones lingüísticas surgen de la interacción entre las disposiciones internas y la nueva experiencia que llega del entorno. Durante este proceso, se van comprobando las hipótesis acerca de los elementos lingüísticos a través de cada interacción. El desarrollo conceptual se produce mediante el cambio de una actividad colaborativa e intermental hacia una actividad autónoma e intramental. En otras palabras, por medio de la incorporación del conocimiento a su propia conciencia (Mitchell y Myles, 2004: 198). Se trata de procesos de construcción del conocimiento más que de una capacidad innata para adquirir el lenguaje.

Un ejemplo que sirve muy bien para confirmar la importancia de la interacción con el medio en la adquisición del lenguaje es una investigación que se realizó con un niño llamado Jim, hijo de padres sordos. El único *input* oral que Jim recibió durante los primeros años era el de la televisión. El resultado de la investigación mostró que a los 3,09 años tenía un dominio de la lengua muy por debajo de los niños de la misma edad. Sin embargo, tras recibir sesiones de conversación con los adultos durante cinco meses, su habilidad expresiva avanzó de manera espectacular y también desaparecieron las expresiones agramaticales (Baralo, 1999: 20).

Dentro del constructivismo, se distinguen: el constructivismo cognitivo y el constructivismo social. El primero se centra en el aspecto psicolingüístico y está basado en la teoría de Jean Piaget (1973), fundador de la epistemología genética; mientras que el segundo es un enfoque sociolingüístico liderado por el psicólogo soviético Lev Vygotsky (1995).



Piaget cree que el conocimiento es una nueva y constante construcción que se produce a partir de la interacción con la realidad externa. Según este planteamiento, los seres humanos desarrollamos nuestras propias formas de comprender el mundo y dichas formas no están determinadas por la dotación genética. De esta manera, las formas varían en cada individuo, ya que cada uno construye el nuevo conocimiento a partir de su propia experiencia, de sus interacciones con el medio y de su interpretación acerca de la realidad que experimenta. En el caso de los niños pequeños, por ejemplo, Piaget señala que «el desarrollo del entendimiento cognitivo se avanza basándose en la interacción entre el niño y las cosas que él pueda observar, tocar o manipular» (Lightbown y Spada, 2000: 23). Así pues, se trata del proceso de interiorización específico de cada sujeto y su continua creatividad.

A este respecto, Piaget añade que el aprendizaje se efectúa mediante dos movimientos simultáneos o integrados, pero de sentido contrario, que también forman parte del funcionamiento de la inteligencia: la *asimilación* y la *acomodación*. Al principio, la mente del sujeto asimila una estructura exterior a los esquemas de acción existentes en el interior (acciones previamente realizadas o conceptos previamente aprendidos). Una vez asimilada la información nueva se produce el proceso de *acomodación*, en el que se transforman dichos esquemas internos con el fin de ajustarse a las particularidades de las nuevas situaciones y experiencias. En cambio, la *autorregulación* –otro concepto del constructivismo cognitivo– tiene lugar cuando las estructuras se ajustan a ellas mismas, debido a los cambios que sufren, con el fin de poder conservarse (Piattelli Palmarini, 1983: 52).

Piaget sostiene que la inteligencia sensorio-motriz es la clave del aprendizaje durante los primeros dos años⁷. Defiende que las propiedades de empleo y de estructura del lenguaje también provienen de la construcción sensorio-motriz. Durante el proceso de

⁷ Piaget divide el desarrollo cognitivo en cuatro estadios: sensorio-motriz (0-24 meses), preoperacional (2-7 años), operaciones concretas (7-11 años) y operaciones formales (11 años en adelante) (Santamaría, s.a.).

adquisición del lenguaje, las coordinaciones de esquemas construyen la lógica sensorio-motriz. Se pasa a la lógica conceptual cuando hay asimilación entre objetos y no solo entre el objeto y el esquema. Este proceso supone la evocación –pensar en algo que no está actual ni perceptivamente presente– que se constituye a través de la función simbólica o semiótica.

En su debate con Chomsky, Piaget muestra claramente que no está de acuerdo con la teoría innatista, según la cual los seres humanos nacemos con estructuras cognitivas innatas (o con una preprogramación) para adquirir/aprender lenguas. Lo que sí compartimos todos es la inteligencia que se desarrolla a lo largo del tiempo y la capacidad de organizar los niveles sucesivos de actividades cognitivas cada vez más avanzadas. Según este teórico, toda adquisición cognitiva es «producto de una construcción progresiva a partir de formas evolutivas de la embriogénesis biológica hasta el pensamiento científico contemporáneo» (Piattelli Palmarini, 1983: 175).

Se puede percibir que el constructivismo se interesa por desarrollar la capacidad cognitiva que cada individuo usa para interpretar la realidad, con el fin de construir el significado o el nuevo conocimiento. Aprender equivale, pues, a modificar los conocimientos previos. Conocedora de ello, la enseñanza debe ajustarse a las etapas del desarrollo cognitivo del niño.

El constructivismo social de Vygotsky opina que la adquisición/aprendizaje de lenguas es fruto de la interacción social y el factor más importante para determinar el éxito del aprendizaje es el contexto sociocultural. El aprendizaje es una actividad social e intermental que tiene lugar en la «zona de desarrollo próximo» (Mitchell y Myles, 2004: 218). Según Vygotsky, la «zona de desarrollo próximo» se refiere a la distancia entre la «zona de desarrollo real» –la situación actual que el niño o el aprendiz puede alcanzar gracias a la capacidad de resolver un problema de forma independiente– y la «zona de desarrollo potencial», en la que esa persona resuelve un problema con la ayuda adecuada de los adultos o en colaboración con otros compañeros. El contacto con el



adulto le facilita reflexionar y actuar de manera más eficaz. De este modo, el aprendizaje del individuo está sujeto a la relación social, de ahí que esta teoría se conozca como «constructivismo social». En cuanto a la adquisición/aprendizaje de L2 bajo el concepto constructivista social, el aprendiz puede internalizar o apropiarse del conocimiento y de las habilidades que se desarrollan de manera colaborativa, a través de las interacciones o actividades cooperativas no necesariamente vinculadas a la enseñanza formal (Mitchell y Myles, 2004: 207).

El constructivismo, tanto cognitivo como social, ha renovado el área de la adquisición del lenguaje y ha servido como principio de muchas investigaciones recientes. Dentro del marco de la adquisición/aprendizaje de L2, se han elaborado un buen número de modelos y propuestas que aplican conceptos propios del constructivismo. En este apartado, nos centraremos especialmente en los *modelos interaccionistas* porque son más cercanos a la didáctica, aunque también trataremos brevemente los *modelos ambientalistas* que están pensados para la adquisición/aprendizaje en contextos naturales.

Para los *modelos interaccionistas*, la adquisición es un proceso social, en el que la interacción comunicativa es la clave. «Para los interaccionistas es fundamental el intercambio conversacional, el tú a tú, que hace posible que el experto adecue su habla al nivel de la del niño» (Baralo, 1999: 20). Su centro de atención es la negociación del significado. Se refiere a un proceso que sirve para hacer comprensible el *input* a todos los interlocutores de la conversación (mensajes significativos). En muchos casos, para lograr dicho objetivo, es necesario modificar el *input* o la manera de expresarlo mediante distintas estrategias (simplificaciones lingüísticas, pistas contextuales, repetición, ajuste de velocidad del habla, gestos, comprobación del entendimiento, solicitud de clarificación, etc.). Se cree que la adquisición podría tener lugar solo mediante la comprensión.

el *input* modificado → comprensión → adquisición

Sin embargo, hasta el momento no ha habido suficientes investigaciones para corroborar si las modificaciones del *input* benefician realmente la adquisición, aunque favorezcan la comprensión. Además, los interaccionistas hablan de la importancia de la retroalimentación positiva y la negativa, afirmando que la retroalimentación positiva no es suficiente para determinar cuáles son las estructuras posibles o imposibles de dicha lengua, con lo cual se necesita también la negativa para que el aprendizaje sea eficaz. Dentro de los modelos interaccionistas se encuentran dos teorías relacionadas: la *teoría del discurso* y la *teoría de la variabilidad*.

La teoría del discurso afirma que el acto de comunicarse es «el motor del aprendizaje de las lenguas, y en el caso de una L2 da a entender que el tipo de comunicación que rodea al aprendiz, influye sobre el tipo de L2 que el aprendiz aprende» (Griffin, 2005: 45). En otras palabras, las necesidades comunicativas son las que determinan el orden de adquisición/aprendizaje, mientras que la situación en la que se encuentra el aprendiz determina la lengua que aprende. Hay cuatro fases lingüísticas que el aprendiz emplea para satisfacer sus necesidades comunicativas: fórmulas, estructuras verticales, patrones discursivos y desarrollo de personalidad propia en L2⁸.

Por su parte, la teoría de la variabilidad –también conocida como teoría de la competencia variable– manifiesta que el individuo se apropia de reglas nuevas de una L2 mediante la participación en distintos tipos de discursos, lo cual sirve para ampliar su conocimiento; cada tipo de discursos aporta diferentes aspectos lingüísticos. Piensa, además, que el uso en un discurso formal y planificado puede convertirse en un discurso más espontáneo con la constante práctica (Baralo, 1999: 65).

⁸ Las fórmulas son pequeños bloques de lengua sin analizar (ej. *lo siento, no lo sé, no me digas*, etc.). Las estructuras verticales se refieren a los elementos lingüísticos ya utilizados por otros interlocutores, que podrían garantizar la participación del aprendiz en la conversación. Los patrones discursivos también son elementos prestados de otros interlocutores, pero son más bien sintácticos o discursivos con una funcionalidad en la comunicación. Finalmente, el desarrollo de la propia personalidad es una fase en que el aprendiz se atreve a utilizar la lengua para expresar una idea propia (Griffin, 2005: 46-47).



En los *modelos ambientalistas*, como se ha dicho anteriormente, el foco de interés es la adquisición/aprendizaje en contextos naturales. Los modelos más conocidos son la *pidginización*, la *aculturación*, la *desnativación* y la *acomodación*. En general, se aplica el modelo de la *pidginización* a los individuos, por ejemplo, los inmigrantes, que se encuentran en situaciones de obligación de adquirir una L2. Dicen que la *interlengua* de muchos sujetos se parece a un *pidgin* ya que no tiene morfología ni transformaciones sintácticas. Aunque cumple con la función comunicativa, no sirve para que el sujeto se integre en la comunidad lingüística de la lengua en cuestión. La distancia social y psicológica entre ese individuo y los hablantes nativos de la L2 es un factor esencial de la perduración de esta lengua de negociación (Baralo, 1998: 70-72). La *aculturación* se refiere al grado de asimilación de valores y comportamientos culturales de la comunidad de la L2, el cual podría facilitar o impedir el aprendizaje. La *desnativización* es el hecho de que el individuo logre cambiar la forma de pensar y de comportarse que resulta ser influencia de la comunidad de su L1, con el fin de poder integrarse en la comunidad de L2. Por último, la *acomodación* apunta que, si uno se autodefine fundamentalmente en función a su grupo sociocultural, tendrá menos motivación para aprender una L2 (Griffin, 2005: 37-44).

Desde la teoría constructivista, el alumno es el protagonista porque él es el responsable de construir sus propios conocimientos. De este modo, avanza en su aprendizaje solo cuando es capaz de reelaborar desde sus esquemas lo que recibe de fuera. Lo que transmite el profesor en la clase no es considerado verdadero conocimiento, puesto que es necesario que el alumno filtre, reelabore, asimile, digiera y modifique a su manera la información dada. Aunque el alumno es capaz de aprender por sí solo, Vygotsky afirma que la interacción entre el alumno y el profesor o entre el alumno y sus compañeros desempeña un papel importante en el proceso de aprendizaje; de este modo, se puede decir que el alumno sería también dependiente de las ayudas de los adultos y de la relación social (Aznar y Serrat, 2000: 104-107).

Algunos críticos del constructivismo rechazan que el *input* y la interacción puedan ofrecer todo el conocimiento que el aprendiz llega a saber. Han de existir, así pues, también los principios innatos que ayuden en este proceso. Igualmente, se le ha achacado al constructivismo a descuido de las diferencias individuales, a pesar de que desempeñan un papel significativo en el aprendizaje. Se debe tener en cuenta que si la interacción no concuerda con el estado actual del aprendiz, es muy difícil que se produzca el aprendizaje. Por más favorable que sea el medio, el estado cognitivo del aprendiz es el que determina el éxito del aprendizaje.

2.1.5. BALANCE CRÍTICO DE LAS TEORÍAS EXPUESTAS

Como ha podido comprobarse, cada teoría representa una perspectiva distinta respecto a la adquisición/aprendizaje de lenguas. El conductismo da importancia al *input* que sirve de estímulo para producir ciertas respuestas. El cognitivismo y el innatismo creen en el funcionamiento de las estructuras internas, pero la diferencia esencial reside en que el innatismo sostiene que los seres humanos nacemos con una dotación genética para adquirir lenguas mientras que los cognitivistas no están convencidos del todo de que así sucede. Por su parte, el constructivismo considera que los seres humanos somos seres sociales y el lenguaje es un instrumento para comunicarnos. Por ello, presta especial atención a la interacción como medio para desarrollar las estrategias cognitivas relacionadas con la adquisición/aprendizaje de lenguas y, al mismo tiempo, a los factores socioculturales y pragmáticos.

Consecuencia de su parcialidad, las cuatro teorías examinadas tampoco se han librado de las críticas, sobre todo, por prescindir de aspectos que se consideran significativos en el proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas. El conductismo no presta atención al funcionamiento de la mente; se limita a considerar el proceso de adquisición/aprendizaje como la formación de hábitos a través del mecanismo estímulos-respuestas. El cognitivismo se dedica a explicar cómo la mente procesa la



información, pero no menciona la importancia de los factores sociales e individuales. El innatismo intenta justificar la adquisición del lenguaje a partir del *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* y la *Gramática Universal*, lo que según muchos es insuficiente para explicar algo tan complejo y, desde luego, inaplicable a la enseñanza. El constructivismo, que parece ser más comprensivo, destaca el papel de la interacción y el contexto sociocultural, pero descuida las diferencias individuales de los aprendices.

En efecto, detrás de estas críticas está la parcialidad de todas las teorías, explicable por razones metodológicas y, podríamos decir también, ontológicas. Estas últimas tienen que ver con la complejidad del proceso de adquisición/aprendizaje, consecuencia a su vez, de la complejidad del ser humano:

si aceptamos que el aprendizaje es una realidad poliédrica y un fenómeno que tiene como protagonista a un ser variable –como lo es el ser humano–, deberíamos asumir que ninguna teoría por sí misma podrá explicar el proceso en su totalidad y de forma universal. (Santos Gargallo, 2004: 22)

Esta parcialidad obliga al docente a tomar todas esas teorías como complementarias. De este modo, para entender todo el proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas hace falta saber cómo son, no solo el *input*, sino también el funcionamiento de las estructuras cognitivas y los factores sociales e individuales que intervienen. Consecuentemente, el camino más aconsejable es seleccionar los aportes de cada propuesta que se ajusten más al contexto de aprendizaje que nos interesa. Por ejemplo, se puede aprovechar del concepto de transferencia del Análisis Contrastivo, la Hipótesis del Orden Natural y la del Filtro Afectivo del Modelo del Monitor; la conversión de los procesos controlados a automáticos del Modelo de Procesamiento de Información; finalmente, la negociación del significado para facilitar la comprensión del input de los modelos interaccionistas.

Todas estas teorías (conductismo, cognitivismo, innatismo, constructivismo) han sido desarrolladas por occidentales, basándose mayoritariamente en el ejemplo de los niños y aprendices igualmente occidentales. No han tenido muy en cuenta la idiosincrasia oriental a pesar de las diferencias fundamentales que puede haber entre ambas culturas en relación con los procesos cognitivos, la transferencia de L1 y los factores socioculturales. Aunque actualmente ha crecido el interés por investigar la adquisición/aprendizaje de L2 por parte de los aprendices asiáticos, todavía existen muy pocas investigaciones, la mayoría centrada en los chinos y japoneses. En cuanto a los tailandeses, hasta ahora se han llevado a cabo pocos estudios sobre su proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas; la mayoría de ellos se dedica a observar el lenguaje que usan los niños de distintas edades o cómo los aprendices tailandeses de inglés adquieren/aprenden un elemento lingüístico en concreto. En otras palabras, faltan evaluaciones del proceso en su conjunto.

No obstante, a partir de las investigaciones realizadas y de la propia experiencia docente, es posible hacer algunos comentarios sobre las características dominantes en la adquisición/aprendizaje de lenguas por parte de los tailandeses, aplicando los fundamentos teóricos que han sido expuestos en el apartado anterior. En primer lugar, existe una fuerte duda respecto a la posibilidad de que los aprendices de L2 accedan a la GU de la misma manera que lo hacen los niños cuando adquieren su lengua materna. Si esto fuera verdad, ¿cómo se explicaría el fracaso de la mayoría de los tailandeses que empezaron a estudiar inglés desde la escuela infantil, pero no logran ni siquiera desenvolverse en dicha lengua cuando terminan la educación secundaria? Parece que en este caso el *input* –las muestras de la lengua inglesa– no sirve de gatillo que active el DAL de Chomsky. Aun así, algunos –como Aksornjarung (1997)– intentan justificar que la ausencia de una gramática «salvaje» en la IL de los aprendices tailandeses de inglés es una prueba de la accesibilidad a algunos principios innatos de la GU.



Un aspecto en que coinciden casi todos los estudios es que existe una secuencia natural de adquisición, comparando el lenguaje de niños de distintas edades con el de los adultos. Los artículos de Winskel (2007, 2009) proporcionan datos interesantes acerca de la adquisición de la habilidad de leer y deletrear, así como de algunos aspectos de la gramática tailandesa (p.e., la expresión de las relaciones temporales y de la simultaneidad). En ello, se muestra que, primero, se adquiere lo menos complejo, y que se van empleando estructuras cada vez más sofisticadas según avanza la edad. Winskel (2007b: 133) explica que los niños tailandeses desarrollan su expresión de relaciones temporales a través de las siguientes etapas: (1) relación de los hechos desde el nivel local hacia el más global, (2) menor uso de formas que poseen una variedad de funciones lingüísticas en los niños más pequeños, (3) adquisición de las formas no restringidas antes de las restringidas, y (4) adquisición de la secuenciación antes de la simultaneidad. El trabajo de investigación de Yangklang (2003) también afirma esta hipótesis; los niños utilizan más oraciones que contienen verbos seriales según va aumentando la edad y paralelamente incrementa el porcentaje del uso de los tipos de verbos seriales que son más complejos: intencional, causativo y de estado mental.

Dicha secuencia natural de adquisición de los tailandeses puede ser explicada desde los puntos de vista de la GU y del desarrollo de la capacidad cognitiva. Respecto a la primera postura, los niños adquieren primero los principios innatos que forman parte de todas las lenguas naturales y más tarde, la gramática periférica (las reglas propias de la lengua tailandesa). Se supone que los principios universales serían las estructuras menos complejas y, por tanto, más fáciles de adquirir. No obstante, en este caso, la explicación que nos convence más es la del desarrollo de las estructuras cognitivas. Las estructuras lingüísticas complejas siempre requieren más capacidad cognitiva para ser procesadas. Según el niño crece, su capacidad y sus estrategias cognitivas también se van desarrollando, con lo que empiezan a utilizar los elementos lingüísticos más sofisticados

y a interiorizar los aspectos más complejos, por ejemplo, los tonos⁹. En el mismo sentido, el trabajo de Yangklang (2003) demuestra la curva en forma de U¹⁰ en la adquisición de los verbos seriales que son resultativos¹¹. Dicha curva refleja un proceso de reestructuración que es una de las estrategias cognitivas más significativas en la adquisición/aprendizaje de L2. Asimismo, en el artículo de Winskel e Iemwanthong (2009b), se pone de manifiesto que entre los niños de nueve años y los de siete años hay una diferencia enorme respecto a la habilidad lectora y de deletreo. Es muy probable que la evolución espectacular de esas habilidades se deba al desarrollo interno (que también avanza muy rápidamente durante esas edades), junto al *input* que reciben en las clases y a la interacción con sus compañeros.

La interacción es seguramente uno de los determinantes del éxito del aprendizaje. Tanto, que el fracaso de la mayoría de los tailandeses en su aprendizaje de inglés (realizado desde la escuela infantil hasta el final de la educación secundaria) quizá sea resultado de la falta de oportunidad para practicar en comunicaciones reales en dicha lengua. La enseñanza de inglés en las escuelas tailandesas sigue el método gramática-traducción o de base estructural, con el profesor como protagonista y con unos alumnos que apenas usan la lengua en contextos comunicativos.

Resumiendo, en el proceso de adquisición/aprendizaje de L2 de los tailandeses hay que prestar especial atención a dos factores fundamentales: la capacidad cognitiva y la interacción. La adquisición de elementos lingüísticos se desarrolla de acuerdo con la evolución de la capacidad cognitiva del sujeto (de lo menos a lo más complejo). En

⁹ En tailandés hay en total cinco tonos de carácter distintivo.

¹⁰ Se refiere al proceso de aprendizaje en el que al principio el aprendiz usa correctamente una forma porque la memoriza como una fórmula sin analizar pero, cuando aprende nuevas reglas gramaticales, la emplea mal. Vuelve a usar correctamente de nuevo cuando puede tomar control de todas las reglas relacionadas.

¹¹ Se refieren a los verbos seriales cuyo segundo verbo expresa el cambio de estado resultante de la acción del verbo inicial. Por ejemplo, แก้วตกแตก = vaso *caer romper* (Yangklang, 2003: 24).



consecuencia, las tareas o actividades que ayudan a activar las estructuras internas facilitan y aceleran el aprendizaje. Por otro lado, la interacción es una herramienta imprescindible para lograr la automatización de las estructuras lingüísticas. Se puede usar una L2 de manera automática e inconsciente mediante la constante práctica en la comunicación real. Cuanto más interactúe el sujeto utilizando la lengua que está aprendiendo, más se desarrolla la capacidad cognitiva con la que está relacionada, y, obviamente, más se garantiza.

2.2. MÉTODOS DE ENSEÑANZA DE IDIOMAS

Dentro de la enseñanza de idiomas se ha ido evolucionando como muestra la aparición sucesiva de un buen número de métodos con el mismo objetivo final de conseguir los mejores resultados de la adquisición/aprendizaje de L2. A continuación, se expondrán los más importantes que, como veremos, están estrechamente vinculados con las cuatro teorías de aprendizaje analizadas. Se empezará con los métodos conductistas, tras los que vendrán los cognitivistas, innatistas y constructivistas, para concluir con la *atención a la forma* y el *postmétodo*.

2.2.1. CONDUCTISTAS

Entre los métodos de enseñanza de idiomas asociados al conductismo, sobresalen el *método gramática-traducción* y el *método audio-lingual*. Según el primero, el objetivo de estudiar una lengua extranjera es «leer su literatura o beneficiarse de la disciplina mental y del desarrollo intelectual de su estudio.» (Richards y Rodgers, 2003:15). Santos Gargallo (2004: 59) resume el método gramática-traducción en los siguientes puntos: 1) memorización de reglas gramaticales y listados de vocabulario agrupados por temas, 2) ejercicios de traducción directa e inversa para practicar las reglas aprendidas y 3) uso de la L1 como lengua vehicular en la clase y contrastes entre la L1 y la L2. De

esta manera, la comprensión lectora y la expresión escrita constituyen la prioridad del método. Al mismo tiempo, cobra mucha importancia la corrección de errores. Puede concluirse que este método tiene carácter «más bien receptivo (poder traducir y leer) que productivo (poder comunicarse)» (Pastor Cesteros, 2006: 88-89).

Por su parte, el método audio-lingual (un método situacional de componente estructural) descarta la idea de aprender una lengua para leer literatura y defiende la enseñanza basada en el habla, es decir, la competencia oral. Propone que se aprenda la gramática de manera implícita e inductiva, escuchando y repitiendo diálogos con las estructuras gramaticales que se quiere enseñar (Pastor Cesteros, 2006: 90). Al principio, se presentan muestras de diálogos ficticios que los alumnos memorizan a través de ejercicios de repetición hasta que llegan a automatizar los elementos lingüísticos. Baralo (1998: 37) recurre a la metáfora de un taladro para ejemplificar lo que pretende este método: «somete a los aprendientes a una ejercitación constante y repetitiva de las estructuras básicas, como si fuera un taladro (drill), seguida de un refuerzo positivo (premio) o negativo (castigo) como parte importante de la actividad de la clase».

Como con el conductismo, el método gramática-traducción y el método audio-lingual han perdido muchos seguidores. Se les reprocha su falta de fundamentos psicológicos y sociolingüísticos. También su poca atención a la función comunicativa. Estas duras críticas no han impedido que sigan manteniendo su vigor en la enseñanza de idiomas en muchas partes del mundo, sobre todo en Asia. Al menos, se sigue creyendo que la imitación y la repetición son buenas medidas para practicar la pronunciación.



2.2.2. COGNITIVISTAS

El cognitivismo está relacionado con la mayoría de los métodos actuales de enseñanza de idiomas. La causa de este dominio cognitivista se encuentra en que las estrategias cognitivas del aprendiz siempre ocupan un papel importante en el proceso de adquisición/aprendizaje de L2. A ello hay que unir que casi todos los métodos recientes están diseñados para que el alumno sea el centro de su propio aprendizaje.

En este subapartado se hablará solamente de los métodos que ponen énfasis en el procesamiento de la información en la mente. El *enfoque comunicativo* o el *enfoque por tareas* se explicarán dentro de los métodos constructivistas, a pesar de compartir con los métodos cognitivistas los siguientes presupuestos: la reestructuración continua, la transferencia lingüística, la generalización de las reglas de L2, y las estrategias de comunicación.

El método más específicamente cognitivista es el método centrado en el procesamiento del *input* de VanPatten (1996: 55-86). Según este autor, las actividades del *input* estructurado ayudan a que los alumnos puedan crear mapas de conexión entre formas y significados, lo cual concluiría en un *intake* más rico¹². Richards y Rodgers (2003) mencionan otros métodos cognitivistas menos exitosos: la *vía silenciosa*, la *programación neurolingüística* y la *sugestopedia*. Los tres comparten el interés por el funcionamiento interno, los estados de conciencia y la concentración.

¹² Se refiere a la apropiación y el procesamiento de los datos del *input* por parte del aprendiz cuando ese *input* es comprensible.

2.2.3. INNATISTAS

Está claro que el pensamiento de Chomsky hizo mucho daño al estructuralismo norteamericano y al conductismo, produciendo un cambio de orientación en la enseñanza de lenguas extranjeras. Sin embargo, el innatismo carece de un método propio. Entre otras razones, porque Chomsky nunca se ha anunciado acerca del modo de aplicar esta teoría innatista a la didáctica. Aparecerán en este subapartado solo los métodos apoyados en la idea de que se aprende una nueva lengua de la misma manera que se adquiere la lengua materna. Son métodos que defienden los principios innatos del aprendizaje de lenguas; se aprende una nueva lengua de forma inductiva y muchas veces basada en intuiciones, con lo cual no hace falta la secuenciación de contenidos gramaticales. Las mencionadas características hacen que los llamen «métodos naturales».

El método más extendido dentro de los modelos naturales es el *método directo*. Conforme a sus propuestas, no hay que traducir ni usar la lengua materna del aprendiz como medio de enseñanza porque el significado se transmite a través de la demostración, los dibujos, la mímica y la acción. El objetivo de la enseñanza es estimular el uso espontáneo y directo de la lengua. El profesor introduce nuevos elementos lingüísticos de forma oral y necesita mantener la alta dinámica de clase, que resultará en la motivación alta por parte de los alumnos (Richards y Rodgers, 2003: 20-24). Más tarde, aparece una nueva versión que se llama el *enfoque natural*. A pesar de compartir muchos aspectos con los métodos naturales, «le da menos importancia a los monólogos del profesor, a la repetición directa y a las preguntas y respuestas formales, centrándose menos en la producción correcta de oraciones en la lengua objeto» (Richards y Rodgers, 2003: 176). El enfoque natural es una propuesta de Terrell y Krashen. Este último es también el creador del Modelo del Monitor. La presencia de Krashen explica esta búsqueda del *input* comprensible y la creación del ambiente favorable para el aprendizaje.



Lo inconveniente de los métodos que admiten el innatismo (los métodos naturales) es que son pocos prácticos en contextos escolares que no sean los centros de idiomas privados y con profesores nativos. Esto es así porque exigen demasiado esfuerzo a los profesores, sobre todo a los no nativos, y porque no es adecuado enseñar todos los contenidos solo mediante las conversaciones dadas las pocas horas lectivas.

2.2.4. CONSTRUCTIVISTAS

El constructivismo –especialmente, el constructivismo social de Vygotsky– domina el pensamiento pedagógico. Por consiguiente, ha surgido una buena cantidad de métodos de enseñanza de lenguas que ponen el énfasis en el desarrollo de la competencia comunicativa a través de la interacción y actividades colaborativas al considerarlas como clave para internalizar el conocimiento. Hoy en día los métodos que cuentan con principios constructivistas son los más valorados y cuentan con más seguidores. La idea principal que comparten todos es que la lengua no es simplemente un objeto, sino un instrumento de la comunicación. Se caracterizan, además, por los siguientes puntos:

la superación del límite oracional; la competencia comunicativa como objeto de descripción teórica y como objetivo del aprendizaje; una concepción de la lengua como fenómeno global y dinámico; y la interdisciplinariedad como medio de trabajar el lenguaje. (Pastor Cesteros, 2006: 91)

Entre numerosas propuestas, los métodos constructivistas con más resonancia son: los *planteamientos nocional-funcionales*, el *enfoque comunicativo*, el *enfoque por tareas* y el *aprendizaje cooperativo*. Los describimos brevemente a continuación.

Los planteamientos nocional-funcionales se orientan a los aspectos semánticos y pragmáticos porque creen que «el concepto vertebrador del aprendizaje es el de *función lingüística*, entendida como *las cosas que hacemos con la lengua*» (Santos Gargallo,

2004: 65). Para este método, hay que establecer primero las funciones lingüísticas que se quiere enseñar y luego buscar los exponentes lingüísticos que subordinan dichas funciones. El enfoque comunicativo también da la prioridad al uso de la lengua, pero añade el concepto de la competencia comunicativa que incluye, aparte de los conocimientos lingüísticos y funcionales, los conocimientos socioculturales, discursivos y estratégicos. Los alumnos aprenden la lengua a través de varias actividades comunicativas que les permiten desarrollar una comunicación real con la lengua en cuestión. Es decir, pueden emplear lo aprendido en contextos comunicativos auténticos. No obstante, hay quienes reprochan que este enfoque no presta atención a los procesos de comunicación ni ofrecer verdaderos espacios de comunicación.

Esta crítica da lugar al enfoque por tareas. Su objetivo es lograr la competencia comunicativa «mediante el desarrollo de auténticos procesos de comunicación en los que se seleccione, negocie y transmita significados en tareas reales» (Santos Gargallo, 2004: 82). El primer paso es definir una tarea final y las tareas intermediarias. Después, especificar los contenidos comunicativos que están relacionados junto con las estructuras lingüísticas necesarias.

Dada la interdisciplinariedad de la enseñanza de lenguas, no es extraño que se adopten algunos métodos de otras áreas. El aprendizaje cooperativo es uno de ellos. Este es un método didáctico general que está dando buenos resultados en la enseñanza de lenguas. La idea es dar el papel de protagonista a los alumnos y crear la cooperación entre ellos en vez de la competitividad. El profesor asigna una tarea concreta, previamente bien estructurada, en la que los estudiantes trabajan juntos en grupos pequeños con el fin de lograr objetivos comunes. De este modo, los estudiantes desarrollan su competencia comunicativa mediante la conversación con sus compañeros del mismo grupo, lo que, a su vez, los motiva para incrementar el aprendizaje de los demás. Es el método que más énfasis pone en las interacciones interpersonales como fuente del crecimiento cognitivo y social del aprendiz.



A pesar de su muy buena acogida, los métodos constructivistas tampoco consiguen satisfacer en todos los aspectos a los docentes. El enfoque por tareas no ha sido capaz de convencer a quienes no están de acuerdo con el uso de las tareas como la única fuente del *input* y el enfoque tampoco propone ningún programa sistemático de la gramática. Asimismo, hay algunos aspectos suyos sin justificar: los esquemas de tipos de tareas, la secuenciación de tareas, la evaluación de la ejecución de las tareas, etc. (Richards y Rodgers, 2003: 236-237). El aprendizaje cooperativo también tiene sus inconvenientes. Por ejemplo, exige muchos esfuerzos al profesor a la hora de movilizar las tareas de grupos y asegurar que participen todos; el hecho difícil de llevar a cabo con alumnos de distinto nivel de competencia porque algunos pueden aprovechar mejor las tareas que otros y es complicado aplicarlo en el caso de alumnos de la misma lengua materna, ya que normalmente no se esfuerzan mucho en hablar con sus compañeros en otro idioma.

2.2.5. ATENCIÓN A LA FORMA

Por su importancia en la propuesta metodológica que haremos en el capítulo 9, dedicamos un subapartado propio a la *atención a la forma*, a pesar de su estrecha conexión con el cognitivismo y el constructivismo. La atención a la forma (VanPatten, 1990; Sharwood Smith, 1993; Spada y Lightbown, 2008; Doughty y Williams, 2009) ha surgido por el reconocimiento de la importancia de la enseñanza de la gramática en la instrucción formal, sobre todo si esa tiene lugar en un país donde L2 no forma parte de la/s lengua/s de la comunidad. Ellis (1994: 604) afirma que la clase comunicativa es muy importante para desarrollar la fluidez y las habilidades discursivas, pero no resulta suficiente para desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística hasta el nivel elevado. Por tanto, la intención de este método es integrar los dos extremos opuestos de un mismo continuum –el método tradicional y el comunicativo, es decir, la enseñanza explícita y la implícita–, además de intentar aprovechar los mecanismos cognitivos del propio aprendiz.

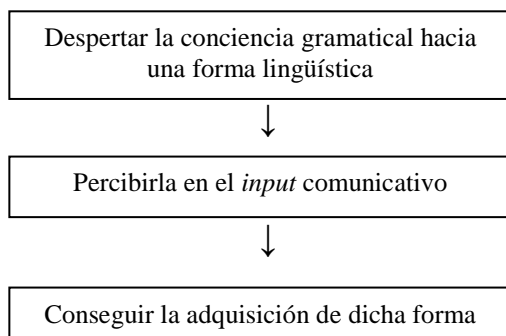
Hay investigaciones –como la de Schmidt y Frota (1986)– que han comprobado empíricamente que la enseñanza explícita de las formas lingüísticas por sí sola no es suficiente para que se produzca el *output* de dichas formas. La producción tiene lugar solo después de la percepción de las formas meta en el *input* comunicativo posterior. Por ese motivo, al contrario del método tradicional, el objetivo primordial de la atención a la forma sigue siendo el significado y el desarrollo de la competencia comunicativa. Este método está inspirado en mayor grado por la *Hipótesis de Interacción* que sostiene que la adquisición/aprendizaje de L2 se produce mediante la negociación del significado. En otras palabras, concede la misma importancia a la competencia comunicativa (la interacción) que los métodos del marco constructivista, pero a diferencia de estos, pretende integrar también la enseñanza de las formas lingüísticas dentro de las actividades comunicativas. Según consta en Doughty y Williams (2009: 38), la atención a la forma:

consiste normalmente en un cambio ocasional de la atención a características del código lingüístico (por parte del profesor y/o uno o más estudiantes) provocada por la percepción de problemas de comprensión o producción.

Una vez despertada la conciencia gramatical hacia determinadas formas lingüísticas, el alumno seguirá siendo consciente de dichas formas y las notará también en futuros *inputs* comunicativos (Ellis, 1990). Esto se debe a que el alumno es capaz de conseguir el *intake*, a partir del *input* recibido en este tipo de actividades. Así, logra procesar los datos lingüísticos concretos. En términos generales, dicho procesamiento consta de cuatro etapas: 1) percepción de un elemento lingüístico en el *input*, 2) confrontación inconsciente del conocimiento lingüístico preexistente con ese nuevo elemento, 3) formulación de nuevas hipótesis sobre las diferencias entre la nueva información y la *interlengua* actual, y 4) comprobación de hipótesis mediante la atención al *input* o la retroalimentación recibida después de producir el *output* (McLaughlin, 1987). Por eso, además de la capacidad comunicativa, la atención a la forma toma en consideración la



importancia de la percepción, la conciencia formal y el procesamiento del *input* –pasos primordiales hacia la adquisición de las estructuras lingüísticas–.



En general, se logra atraer la atención del alumno a través de dos alternativas: «realce del *input*» (Sharwood Smith, 1993) y/o retroalimentación correctiva. La primera opción trata de hacer conscientes a los estudiantes respecto a nuevos elementos o reglas de L2, destacándolos visualmente mediante realces tipográficos (tamaño, color, subrayado, negrita, cursiva). Sin embargo, hay muchas investigaciones que corroboran que el uso exclusivo de la evidencia positiva, o el *input* comprensible, es insuficiente. Por consiguiente, es necesario recurrir también a la retroalimentación correctiva, utilizando diversas técnicas como reformulaciones, entonación, expresión facial o gestos, con el fin de atraer «la atención del alumno a las incoherencias entre *input* y *output*...y puede provocar que perciba los tipos de formas para las que un régimen meramente de *input comprensible* no sería suficiente» (Doughty y Williams, 2009: 37).

Puesto que la conciencia –lo fundamental de este método– forma parte de la cognición humana, es lógico que la atención a la forma se vincule a la *Gramática cognitiva*, según esta, la gramática refleja la experiencia humana y la manera que vemos el mundo. «De esta forma, todos los hablantes (nativos y no nativos) expresan significado de acuerdo con cómo perciben la realidad y cómo quieren expresar su perspectiva» (Llopis 2009: 10). En otras palabras, la Gramática cognitiva resalta el carácter simbólico del lenguaje, manifestando el inherente vínculo entre la forma y el

significado: «la gramática es simplemente la estructuración y la simbolización del contenido semántico» (Langacker, 1987: 12). Cada forma o estructura lingüística pone énfasis en distintos aspectos o perspectivas de una misma realidad, con lo que transmite una imagen diferente. Por tanto, la forma que elige el hablante para codificar la conceptualización permite deducir el propósito comunicativo y el punto de vista que hay detrás. Basado en dicha estrecha correlación entre el mundo verbal y el mundo visual, López García (2005) propone el método llamado *método visual* para facilitar la comprensión de los elementos gramaticales, utilizando las imágenes y dibujos como apoyo principal. Por ejemplo, se emplea la imagen de un péndulo para visualizar el funcionamiento de las formas simples de indicativo del español:

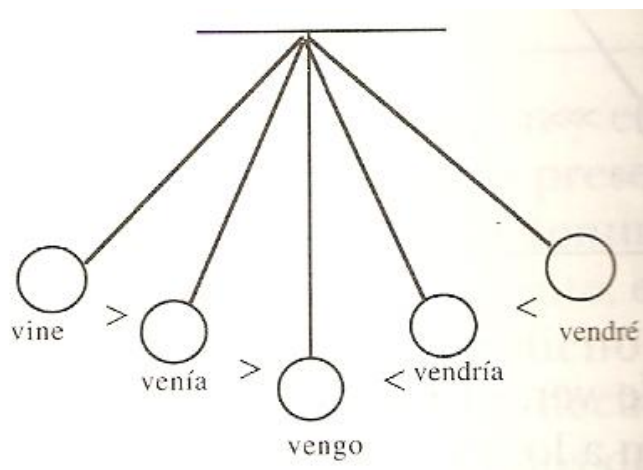


Figura 2.5.: Funcionamiento de los tiempos simples de indicativo (López García, 2005: 154)

Aunque existen abundantes estudios que muestran un nivel más elevado de corrección formal de la atención a la forma frente a la enseñanza centrada totalmente en el significado, no se ha llegado a conclusiones contundentes acerca de su ventaja en comparación con la enseñanza explícita de la gramática. Los resultados de algunas investigaciones parecen contradictorios; en los trabajos de Fotos (1993), de Norris y Ortega (2000), y de Doughty y Williams (2009) no se encuentra una diferencia significativa entre las tareas interactivas que aplican la atención a la forma y la



instrucción formal de la gramática; mientras que Cadierno (1995) y VanPatten (1996) afirman que el mejor resultado de la atención a la forma no solo se da en la producción, sino también en la interpretación y la comprensión. Asimismo, se requieren más estudios longitudinales para mostrar sus ventajas a largo plazo. La mayoría de las investigaciones realizadas se limita a los *postest* inmediatos, a pesar de que el aprendizaje de L2 es un proceso muy complejo y durativo. Para llevar este método a clase, se ha de tener en cuenta que no es adecuado para la comprensión auditiva porque, al prestar atención a las formas lingüísticas, se interrumpe el proceso de la comprensión y disminuye la memoria respecto al contenido de la audición (VanPatten, 1990).

2.2.6. POSTMÉTODO

Es evidente que ninguno de estos métodos, muy circunscritos al entorno en que surgieron de los Estados Unidos y Gran Bretaña, es perfecto. La evidencia de que el método debe ajustarse a la clase real y la frustración de no poder encontrar ningún método oportuno para todos los contextos de enseñanza-aprendizaje de L2 ha conducido a una era del *postmétodo*.

En esta dirección, Kumaravadivelu (2001: 538) señala que, en lugar de aplicar ciegamente cualquier método, es mucho más rentable que el profesor elabore uno propio, teniendo en cuenta los siguientes tres parámetros: particularidad (*particularity*), versatilidad (*practicality*) y posibilidad (*possibility*). El primer componente consiste en el verdadero conocimiento acerca de las particularidades locales, es decir, el contexto lingüístico, sociocultural y político en el que se desarrolla la enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, es imprescindible saber de antemano dónde y cuándo tiene lugar la enseñanza, a quién está destinada y cuáles son sus objetivos. El segundo parámetro, la versatilidad, habla del grado de aplicabilidad del método a la enseñanza de L2 dentro de determinados contextos. El profesor sabe mejor que los teóricos qué funciona y qué no con sus estudiantes, por lo que debe tomar sus propias decisiones independientemente

de las limitaciones exigidas por los métodos. Esto quiere decir que genera el método a partir de la práctica y la experiencia. Por último, la posibilidad en esta propuesta significa la necesidad de conectar con las creencias y los pensamientos sociopolíticos de los aprendices a través de la enseñanza de L2, lo cual les podría ayudar en la formación de identidad y transformación social.

Como siempre hay críticas, existen quienes opinan que el planteamiento postmétodo solo tiene en cuenta cuestiones filosóficas y conceptuales de una enseñanza ideal, sin prestar atención a las limitaciones sociales y profesionales con las que se enfrenta el profesor. Akbari (2008) señala que no todos los profesores de L2 están preparados para tomar la iniciativa y crear su propio método de enseñanza, puesto que, además de carecer de la formación al respecto, muchos de ellos están condicionados por la cultura, la costumbre y el sistema educativo.

Admitiendo esta observación de Akbari (2008), el postmétodo nos parece razonable y podría resultar muy beneficioso para los aprendices, porque toma en consideración la diversidad sociocultural –un factor significativo en la enseñanza-aprendizaje de L2–. Por eso, con el fin de facilitar la labor de los profesores de ELE en Tailandia, nuestra investigación pretende analizar todos los factores que puedan intervenir en el proceso de adquisición/aprendizaje de español de los tailandeses para poder confeccionar después la propuesta metodológica más propicia posible (la que se expondrá en el capítulo 9). De esta manera, los profesores de ELE de cualquier centro de estudios de Tailandia pueden aprovechar la propuesta y aplicarla a su enseñanza.



3.

FACTORES DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE L2

Está demostrado que existen bastantes –y fundamentales– diferencias entre la adquisición de L1 y la de L2 en cuanto a variables como: la edad, la madurez cognitiva, el contexto, la motivación, las estrategias de aprendizaje, etc. La mejor prueba de dicha diferencia es el fracaso en la mayoría de los aprendices de L2 (alrededor de un 95%), mientras que casi todos los niños adquieren su lengua materna sin dificultad. Este dato conduce a la evidencia de que el proceso de adquisición/aprendizaje de L2 es más complejo.

En tal proceso intervienen factores en, por lo menos, tres ámbitos: el lingüístico (producciones lingüísticas), el psicológico (proceso de creación de sistema) y el sociolingüístico (factores sociales) (Gass y Selinker, 1993). Se ha de prestar mucha atención a todos los factores implicados, porque cualquiera puede ser determinante para el éxito del aprendizaje. Estos factores se dividen según la categoría propuesta por Ellis (1994): factores externos (socioculturales y el *input*), internos (mentales) e individuales. Los mencionados factores se interrelacionan de la siguiente manera.

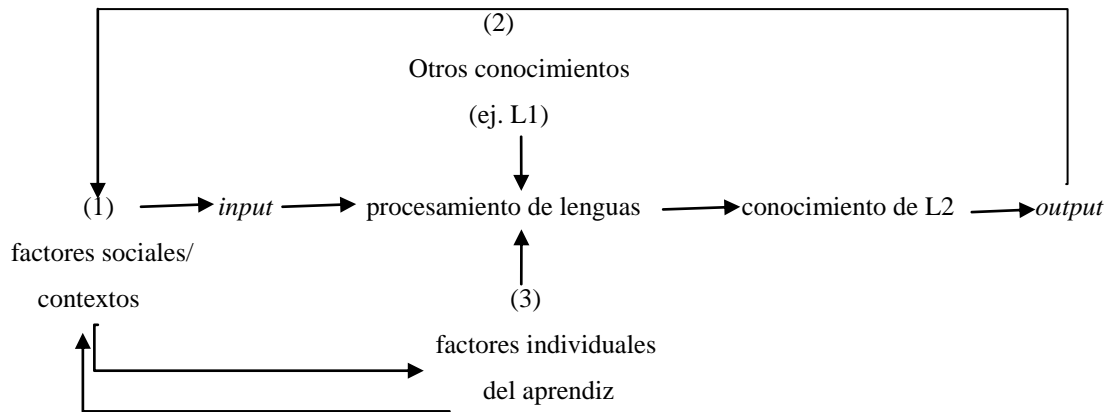


Figura 3.1: Esquema de la explicación acerca de la adquisición de L2 (Ellis, 1994: 194)

3.1. FACTORES EXTERNOS

Los factores externos se refieren a los agentes sociales y ambientales donde tiene lugar el aprendizaje de L2. Dichos factores cobran importancia significativa porque representan el contexto de comportamientos, tanto cognitivos como afectivos, de los aprendices. Así afirma Griffin (2005: 151): «cada sociedad se rige por reglas, normas y hasta leyes que determinan los comportamientos de las personas que habitan en ella». El conocimiento acerca de esos factores nos ayudará a entender mejor cómo y por qué cada uno aprende una determinada L2, así como sus actitudes hacia la lengua y su aprendizaje. A continuación, se presentarán los cuatro factores externos más influyentes en el proceso de adquisición/aprendizaje: el sexo, la identidad étnica, la clase social y el contexto de aprendizaje.

3.1.1. SEXO

Se dice que las mujeres aprenden mejor una L2 que los hombres. Hay ciertas pruebas para confirmar esa creencia. Ellis (1994: 202) señala que normalmente las mujeres utilizan un lenguaje más estándar y son más sensibles a las nuevas formas lingüísticas. Asimismo, algunos estudios muestran que en general las mujeres tienen actitudes positivas que facilitan el aprendizaje de L2, pero también existen otros estudios que niegan esta teoría y afirman que si existen tales diferencias entre ambos sexos, son mínimas. De todos modos, se deben tener en cuenta también las creencias culturales relacionadas con el papel asignado a cada sexo, ya que puede que estén ligadas indirectamente a cómo se aprende una lengua y la actitud hacia el aprendizaje. Por ejemplo, en algunas culturas aprender lenguas es considerado actividad de mujeres, mientras que los hombres prefieren dedicarse a otras carreras más prometedoras como ingeniería o arquitectura y estudian lenguas solo por obligación, no por afición.

3.1.2. IDENTIDAD ÉTNICA

En primer lugar, cabe indicar que la identidad es:

el conjunto de rasgos propios de un individuo o un grupo que los caracterizan frente a otros, y como la conciencia que un individuo o un grupo tienen de ser ellos mismos y diferenciarse de los demás (Moreno Fernández, 2004: 294)

Podemos decir que la identidad étnica se plasma en lo que llamamos «cultura», que influye directamente en la manera de pensar, entender, aprender y comportarse del individuo, con lo cual los estilos de aprendizaje y de comunicación son de alguna manera productos de la cultura. Por ejemplo, los alumnos asiáticos normalmente asumen el rol pasivo en la clase ya que es una manera de mostrar respeto hacia el profesor.



El éxito del aprendizaje también depende de cómo el aprendiz percibe la distancia psicológica y social que existe entre los hablantes nativos de L2 y su propia cultura, puesto que la mayor diferencia podría traducirse en una mayor dificultad de aprendizaje. Además, está demostrado que los aprendices de una L2 fuertemente arraigados a su grupo étnico y a sus costumbres tienden a tener menos éxito.

3.1.3. CLASE SOCIAL

Normalmente se utilizan tres criterios para determinar una clase social: nivel de ingresos económicos, educación y profesión. En la adquisición/aprendizaje de L2 los estudios apuntan a que los alumnos de clase media con un nivel cultural alto tienen más éxito que los de las clases más bajas. Ellis (1994) explica que los de clase media tienen mayor capacidad para usar lenguaje descontextualizado, lo que favorece su aprendizaje dentro del contexto institucional. Es muy probable que lo socioeconómico no sea el factor que más favorece a los de clase media, sino su mayor conocimiento del mundo al tener más oportunidades para viajar a otros sitios y conocer a la gente de otras culturas.

3.1.4. CONTEXTO DEL APRENDIZAJE DE L2

Se divide el contexto del aprendizaje de L2 principalmente en contexto natural y contexto institucional. No cabe la menor duda de que existe una gran diferencia entre ambos. El contexto natural se basa en las interacciones entre los hablantes dentro del entorno de L2, por lo que el conocimiento recibido es implícito y proporciona una gran cantidad de *input* en un contexto comunicativo real. En cambio, el contexto institucional es formal declarativo y centrado en la atención a las formas, de modo que el aprendiz recibe el conocimiento explícito de la clase más que de otras fuentes. Comunicativamente, el contexto institucional es mucho más artificial que el otro porque se practican los contenidos funcionales básicamente a través de la simulación, sin que el

aprendiz entre en contactos frecuentes con los hablantes nativos de la lengua en cuestión. Según Stern (1983), se ha de cursar por lo menos 5.000 horas de clase para obtener un buen dominio de L2, y 1.200 horas para un conocimiento elemental. Esto es comprensible considerando que hasta los cuatro o cinco años los niños han estado en contacto con su L1 durante unas 10.000 horas. Esa diferencia de la cantidad del *input* podría explicar la razón por la que los que aprenden una L2 en el contexto natural suelen alcanzar el nivel de dominio más alto. Ellis (1994) apoya esta afirmación en el hecho de que la mayoría de los alumnos de L2 en los países monolingües fracasa en el desarrollo de la competencia oral, pero no en la comprensión lectora y la expresión escrita.

El contexto formal, que será nuestro objeto de estudio, está constituido por las siguientes variables: el profesor, los compañeros de clase, el plan de estudios, las asignaturas, las horas de instrucción, los materiales, las actividades de clase, etc. Como vemos, todas ellas giran alrededor del aula, ya que esta es el ámbito donde se desarrollan las actividades docentes, en las que el profesor desempeña el papel primordial de dirigir el aprendizaje hacia el éxito. Es imprescindible tomar en consideración las mencionadas variables porque determinan los contenidos, la forma de aprendizaje y el grado de exposición a la L2, del cual depende el desarrollo de las habilidades de percepción y comprensión.

3.2. FACTORES INTERNOS

3.2.1. TRANSFERENCIA

La transferencia apunta a la influencia de las similitudes y diferencias entre la L2 y la L1 u otras lenguas adquiridas previamente. Según va aumentando el conocimiento de L2, habrá más posibilidades de transferencia, ya que existen más alternativas lingüísticas a disposición del aprendiz. En general, a la hora de aprender una nueva lengua todo el mundo recurre, con mayor o menor frecuencia, a su conocimiento de L1



para ayudar a comprender el *input* de L2 y a procesar el *output* en forma de préstamos lingüísticos. Además, el dominio de la lengua materna y de otra(s) lengua(s) previa(s) exige una madurez cognitiva que facilita el proceso de codificación y decodificación.

Gass y Selinker (1993: 104) exponen tres factores determinantes para el grado de la transferencia: la percepción de la L1, la percepción de la distancia entre la L1 y la L2, y el conocimiento de la L2. Por ejemplo, la transferencia es menor en el caso del aprendiz que considera que su L1 contiene muchos rasgos específicos, distintos de otras lenguas, mientras que la percepción de la diferencia entre ambas lenguas desempeña un papel importante en la decisión del aprendiz acerca de cuáles son los aspectos que pueden ser transferidos a la L2.

Por otro lado, Kellerman y Sharwood Smith (1986) optan por proponer otra denominación más extensiva –«influencia interlingüística»– en la que no abarca solo la transferencia, sino también la estrategia de inhibición, la sobreproducción y la pérdida lingüística.

La transferencia siempre está ligada al error, como han intentado mostrar numerosos estudios. Según el conductismo, los errores son la prueba más evidente de la transferencia de L1, pero más tarde se demostró que los errores eran productos tanto de la influencia interlingual (transferencia de L1) como de la influencia intralingual de L2. La sobreproducción o sobregeneralización, la causa de los errores más frecuentes, es también un producto del proceso intralingual. El aprendiz aplica directamente las formas sencillas a todos los casos que le parecen relacionados, como usar la conjugación de los verbos regulares con los irregulares. Normalmente, se encuentran más errores en la fonética y en el léxico, que en la gramática porque los aprendices tienden a estar más atentos a las reglas gramaticales.

La estrategia de inhibición se basa en el hecho de que el aprendiz evita emplear estructuras complicadas y muy diferentes de la L1, ya porque no las maneja bien todavía, ya porque, simplemente, no se siente cómodo al usarlas. Por eso, cometer pocos errores no siempre significa tener buen dominio de la lengua. La forma de detectar si el alumno elude voluntariamente ciertos usos es comprobar «si el aprendiz ha demostrado el conocimiento de la forma en cuestión y si existen pruebas de que los hablantes nativos de la L2 emplearían dicha forma en el contexto de consideración» (Ellis, 1994: 305).

Por último, la pérdida lingüística es el fenómeno que ocurre a la inversa. Aprender una nueva lengua provoca la pérdida lingüística de la L1 o de otras lenguas adquiridas anteriormente. Dicha pérdida de la competencia lingüística se debe principalmente a la falta de uso o de contacto con la lengua.

3.2.2. ESTILOS DE APRENDIZAJE

No hay un concepto común de estilos de aprendizaje entre los investigadores del ámbito. En Keefe (1988), encontramos una de las propuestas más claras, donde los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos sirven como indicadores relativamente estables para determinar cómo los aprendices perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje. A esta misma línea pertenece la definición de Villanueva y Navarro (1997: 49), para quien los estilos de aprendizaje son los «comportamientos cognitivos y afectivos que indican las características y las maneras de percibir, interactuar y responder al contexto de aprendizaje por parte del aprendiz». El punto que sí comparte la mayoría de las definiciones es que en el estilo de aprendizaje «se trata de cómo la mente procesa la información o cómo es influida por las percepciones de cada individuo» (Alonso *et.al.*, 2002: 45). Al estar relacionados directamente con el procesamiento de información de la mente, algunos investigadores los llaman también



estilos cognitivos, lo que los convierte en factores hereditarios, previos a las experiencias de aprendizaje.

A pesar de que lo ideal es que el aprendiz posea en misma proporción todos los estilos de aprendizaje, lo cierto es que siempre domina uno o dos estilos. Por eso, es preciso conocer los estilos de aprendizaje de los alumnos para ajustar la programación de estudios a sus preferencias y sus intereses con el fin de que puedan desarrollar al máximo su potencia y sus habilidades. Esta exigencia es ineludible en la nueva tendencia de enseñanza-aprendizaje en la que el alumno es el centro de su propio aprendizaje. Distintas investigaciones han probado que los estudiantes aprenden mejor cuando se les enseña según sus estilos de aprendizaje predominantes. Además, es recomendable que los alumnos sean conscientes de cómo son sus propios estilos de aprendizaje para seguir desarrollándolos, ya que los beneficiaría en cualquier aprendizaje a lo largo de su vida. Se puede resumir el proceso de la siguiente manera:

Diagnóstico de los estilos de aprendizaje → adecuado tratamiento de mejora → aprender a aprender

La mayoría de las investigaciones acerca de los estilos de aprendizaje parten del *Modelo Cebolla* de Curry (1987), que utiliza la analogía de las capas de una cebolla para explicarlo. Según Curry, los estilos de aprendizaje consisten en tres capas: personalidad, procesamiento de información y preferencias instructivas. Hasta la fecha se ha elaborado un buen número de instrumentos de evaluación de estilos de aprendizaje conforme con dicho modelo, centrándose en cada una de las capas. Para evaluar los estilos relacionados con la personalidad de cada individuo, una de las herramientas más utilizadas es el *Indicador Tipológico de Myers-Briggs*, basado en la teoría de la personalidad de Carl Jung¹³. Este indicador establece en total cuatro pares de

¹³ Carl Jung divide las personalidades humanas en cuatro tipos según las funciones psicológicas: 1) *sensorial-racional* o ST (son realistas, prácticos y orientados hacia resultados; les gusta trabajar de manera eficiente y organizada, anotar y memorizar los contenidos estudiados.); 2) *sensorial-emocional* o SF (son sociables y amistosos. Les gusta trabajar en grupos); 3) *intuitivo-racional* o NT (aprenden de

preferencias o dicotomías: extraversión e introversión, sensación e intuición, pensamiento y sentimiento, juicio y percepción.

También existen instrumentos para evaluar los estilos cognitivos, que representan la manera en que el individuo percibe, piensa, resuelve problemas y memoriza las cosas. Uno de los más reconocidos es el *Inventario de Estilos de Aprendizaje de Kolb* (1985) que los divide en dos categorías principales: experiencia concreta/conceptualización abstracta, observación reflexiva/experimentación activa. El *Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Estudiantes de Grasha-Reichman* (1975), también de los más valorados, establece seis estilos en torno a tres dimensiones: dependiente e independiente, colaborativo y competitivo, participativo y elusivo. Finalmente, está el *Modelo de Honey y Mumford*, basado en la propuesta de Kolb. Hablaremos de él con detalle puesto que será utilizado posteriormente como instrumento de esta investigación. Este modelo tiene como objetivo detectar tendencias generales de comportamiento en el individuo. Los estilos que distingue son activo, reflexivo, teórico y pragmático.

Activos. Las personas que tienen predominancia en Estilo Activo se implican plenamente y sin prejuicios en nuevas experiencias. Son de mente abierta, nada escépticos y acometen con entusiasmo las tareas nuevas. Son gentes del aquí y ahora y les encanta vivir nuevas experiencias. Sus días están llenos de actividad. Piensan que por lo menos una vez hay que intentarlo todo. Tan pronto como desciende la excitación de una actividad, comienzan a buscar la próxima. Crecen ante los desafíos que suponen nuevas experiencias y se aburren con los largos plazos. Son personas muy de grupo que se involucran en los asuntos de los demás y centran a su alrededor todas las actividades.

Reflexivos. A los reflexivos les gusta considerar las experiencias y observarlas desde diferentes perspectivas. Reúnen datos, analizándolos con detenimiento antes de llegar a alguna conclusión. Su filosofía consiste en ser prudente, no dejar piedra sin mover, mirar bien antes de pasar. Son personas que les gusta considerar todas las alternativas posibles antes de realizar un movimiento. Disfrutan

manera lógica, organizada y sistemática. Les gusta pensar, hablar y escribir sobre lo abstracto, pero no les va bien aprender memorizando o practicando de manera repetida); 4) *intuitivo-emocional* o NF (son curiosos, imaginativos y abiertos a las alternativas porque siempre buscan nuevas experiencias).



observando la actuación de los demás, escuchan a los demás y no intervienen hasta que se han adefueñado de la situación. Crean a su alrededor un aire ligeramente distante y condescendiente.

Teóricos. Los teóricos adaptan e integran las observaciones dentro de teorías lógicas y complejas. Enfocan los problemas de forma vertical escalonada, por etapas lógicas. Tienden a ser perfeccionistas. Integran los hechos en teorías coherentes. Les gusta analizar y sintetizar. Son profundos en su sistema de pensamiento, a la hora de establecer principios, teorías y modelos. Para ellos, si es lógico es bueno. Buscan la racionalidad y la objetividad huyendo de lo subjetivo y de lo ambiguo.

Pragmáticos: El punto fuerte de las personas con predominancia en Estilo Pragmático es la aplicación práctica de las ideas. Descubren el aspecto positivo de las nuevas ideas y aprovecha la primera oportunidad para experimentarlas. Les gusta actuar rápidamente y con seguridad con aquellas ideas y proyectos que les atraen. Tienden a ser impacientes cuando hay personas que teorizan...Pisan la tierra cuando hay que tomar una decisión o resolver un problema. Su filosofía es siempre se puede hacer mejor, si funciona es bueno (Alonso *et alii*, 2002: 70).

En cuanto a Tailandia, el interés por los estilos de aprendizaje en el ámbito de la educación está creciendo, aunque faltan bastantes estudios al respecto. La mayoría de los estudios fueron llevados a cabo con informantes universitarios y unos pocos con gente de la educación secundaria. Arunrat (2003) hizo un estudio con alumnos de las catorce especialidades de la Facultad de Educación de la Universidad de Chiangmai, utilizando el *Indicador Tipológico de Myers-Briggs*. Los resultados generales mostraron el siguiente orden de personalidades predominantes: SF (sensorial-emocional) → ST (sensorial-racional) → NT (intuitivo-racional) → NF (intuitivo-emocional). A idéntica conclusión llegó el estudio de Sintoovongse *et alii* (2001), realizado con 1276 alumnos de dieciséis facultades de la Universidad de KhonKaen. El instrumento más empleado para evaluar los estilos de aprendizaje de los tailandeses es el de Grasha-Reichmann. Diversos estudios (Boonrawd, 1991; Promsiri, 1992; Potha, 2005) han coincidido en que los dos estilos predominantes de los tailandeses son el participativo y el colaborativo, mientras que el menos preferido es el elusivo. El estudio más interesante para esta tesis es el de Kupganjanagool (1982), llevado a cabo con 750 estudiantes de las cuatro áreas de estudios de la Universidad de Chulalongkorn. Sus resultados

determinaron que los estudiantes del área de Humanidades –a la que pertenecen los estudiantes de español– obtuvieron el siguiente orden de puntuación: colaborativo → participativo → independiente → dependiente → competitivo → elusivo.

3.2.3. CONOCIMIENTO DEL MUNDO

El conocimiento del mundo forma parte de los saberes del aprendiz. Se trata de los dominios cognitivos generales de cada individuo. El conocimiento previo es el fruto de la aplicación adecuada de esos dominios en la actividad comunicativa (Villanueva y Navarro, 1997: 37). De acuerdo con el *MCER*, «los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minuciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento, que guarda íntima correlación con el vocabulario y la gramática de su lengua materna» (Consejo de Europa, 2002: 99). Este modelo continúa desarrollándose a través de la educación y la experiencia.

Un aspecto determinante respecto a la adquisición/aprendizaje de L2 reside en el conocimiento acerca del país o de los países en que se habla L2 como L1 y, sobre todo, su cultura. El fracaso del aprendizaje puede deberse, de alguna manera, a que el alumno no haya adquirido suficientes conocimientos del mundo, o específicamente de asuntos relacionados con L2, que le facilitan la comprensión acerca de la naturaleza de la lengua en cuestión. En cambio, los alumnos que tienen oportunidades de estar en contacto con la lengua, su cultura y sus hablantes recibirán nuevos conocimientos que servirán para modificar y estructurar los conocimientos previos, lo cual podría resultar en un mejor rendimiento en L2.



3.3. FACTORES INDIVIDUALES

3.3.1. EDAD

La creencia general que perdura hasta hoy es que los niños aprenden mejor una nueva lengua y, a diferencia de los adultos, son capaces de llegar al mismo nivel de dominio de los hablantes nativos. Este supuesto está en la base de la *Hipótesis del Período Crítico*, según la cual es imposible adquirir ciertas propiedades de la L2 después de dicho período que se encuentra alrededor de la pubertad. Esta hipótesis se apoya en los estudios acerca de la neurología y del desarrollo cognitivo: «el crecimiento rápido de las conexiones neuronales que termina durante la pubertad coincide con la adquisición del lenguaje de los niños» (Muñoz, 2006: 1). E. Lenneberg estableció el período crítico entre los dos y los doce años. A esta conclusión lo condujeron los estudios realizados con pacientes afásicos: los que habían sufrido tal trastorno antes de la pubertad recuperaron la lengua mucho más rápido y más completamente que los que lo experimentaron más tarde. Otro defensor de esta hipótesis, Penfield, señaló que la pérdida de la plasticidad cerebral ocurre paralelamente con la maduración.

Gass y Selinker (1993: 245) exponen las cuatro razones por las que los niños tienen mejor rendimiento en la adquisición de L2 que los adultos: 1) los adultos son más egocéntricos y no quieren perder su identidad adoptando el acento de L2; 2) las avanzadas habilidades cognitivas de los adultos no poseen la eficacia del DAL que todavía existe en los niños; 3) los adultos sufren cambios neurológicos que desembocan en la pérdida de la plasticidad y la flexibilidad del cerebro; 4) los niños están expuestos al mejor *input*, es decir, *input* modificado para facilitar su aprendizaje.

No obstante, hay que tener en cuenta que la mayoría de estas investigaciones sobre la mayor facilidad de los niños ha sido realizada en contextos naturales, con lo cual no deberían generalizarse sus resultados dadas las marcadas diferencias entre los contextos formales e informales. De hecho, no hay constancia empírica que manifieste el dominio

de los niños sobre los adultos cuando se trata de aprender una L2 fuera de su contexto natural de dicha lengua y con pocas horas de clases a la semana (Baralo, 1999: 24-25).

Asimismo, no se puede negar que hay un buen número de jóvenes y adultos que consiguen un dominio excelente de L2, tanto gramatical como comunicativo. Existen muchos estudios que demuestran la ventaja de los jóvenes y los adultos en el proceso de aprendizaje de L2, sobre todo respecto a la velocidad de aprendizaje y al aprendizaje de los contenidos morfosintácticos y habilidades metalingüísticas. Al comenzar el aprendizaje de L2, adultos y adolescentes ya están equipados con habilidades de leer y de escribir, junto con conocimientos gramaticales y léxicos de la L1 que les facilitan en las primeras etapas del aprendizaje. El proyecto *Barcelona Age Factor* de Carmen Muñoz (2006) muestra resultados favorables en casi todos los aspectos a los aprendices que empezaron a estudiar inglés más tarde (a los 11 años) frente a los que empezaron a los 8 años. A pesar de haber cursado las mismas horas lectivas, los del primer grupo aprendieron más rápido, especialmente en los estadios iniciales, y mantuvieron su superioridad a lo largo de este estudio longitudinal.

La ventaja principal de los adultos y los adolescentes está en sus capacidades cognitivas que, al estar más desarrolladas, les permiten aprender una lengua nueva de la misma manera que se resuelve un problema. Por tanto, adultos y adolescentes aprovechan mejor la enseñanza explícita en clase y son mejores a la hora de negociar el significado, lo cual amplía sus posibilidades de aprendizaje. Los datos y los resultados de numerosas investigaciones indican que el grupo que podría sacar el mayor provecho del aprendizaje de L2 serían los jóvenes, puesto que son capaces de procesar información abstracta y a la vez «gozan de mucha flexibilidad mental y social como para ejercitar la memoria al máximo y asumir ciertos aspectos socioculturales» (Griffin, 2005: 144).



Es más fácil para los jóvenes estar en contacto con más *input* comprensible, ya que tienen más tiempo que los adultos, sufren menos presiones sociales y laborales y tienen más oportunidades para la interacción. La edad también puede hacer variar el uso del Monitor en la medida en que los jóvenes podrían poner más el foco en la comunicación, mientras que los adultos suelen poner más la atención en la forma, en las reglas, y suelen controlar más la «corrección» de sus producciones, con lo que pueden caer en un sobreuso del Monitor que llegue a bloquear la producción espontánea. (Baralo, 1999: 62)

Pese a las mencionadas ventajas de los jóvenes y adultos, se ha de admitir que los niños tienen una ventaja indiscutible: la facilidad para aprender la fonología o la pronunciación. Según va avanzando la edad, se pierde cada vez más la plasticidad del organismo en algunas habilidades motoras como la flexibilidad en la audición y la capacidad de producir sonidos. La capacidad discriminativa está más reducida porque los jóvenes y los adultos ya han fijado las líneas divisorias que los ayudan a reconocer los fonemas de su L1, por lo que les resulta más complicado distinguir fonemas de otras lenguas.

Al contrastar toda la información anterior, la conclusión más lógica que se podría sacar acerca del factor edad es que existen varios períodos críticos para distintas habilidades lingüísticas. La avanzada tecnología ha sacado a la luz el hecho de que las funciones lingüísticas se sitúan en distintos lugares del cerebro, lo cual parece sugerir que el desarrollo de cada habilidad lingüística debe corresponderse con el desarrollo de su área cerebral (Griffin, 2005: 79). Por eso, los niños, los jóvenes y los adultos tienen distintas ventajas al aprender L2. Long (1990) explica que hay por lo menos dos períodos críticos: a los 6 años para la fonología y a los 17 años para la morfosintaxis. A modo de resumen, reproducimos la tabla de Ellis (1994) con todos los argumentos sobre el papel de la edad en la adquisición/aprendizaje de L2:

Tipo de explicación	Argumentos principales
1. Agudeza sensorial	La habilidad para aprender lenguas de los adultos está deteriorada respecto a la habilidad para percibir y segmentar sonidos de L2.
2. Neurología	Hay cambios en las estructuras neurológicas dentro del cerebro durante ciertas edades lo cual afecta las habilidades para adquirir la pronunciación y la gramática de L2. Se sugiere que dichos cambios se deben a la pérdida de la plasticidad que ocurre según avanza la edad (ej. la lateralización y la maduración cerebral).
3. Factores afectivos-motivacionales	Los niños están muy motivados para comunicarse con los hablantes nativos y para integrarse culturalmente. Son menos conscientes con lo cual sufren menos de la ansiedad a la hora de comunicarse en L2.
4. Factores cognitivos	Los adultos aprenden una L2 basándose en habilidades para aprender inductivamente, mientras que los niños utilizan su DAL.
5. <i>Input</i>	Los niños reciben mejor <i>input</i> , pero los adultos tienen más experiencia para negociar el significado.
6. Almacenamiento de la información de L2	A diferencia de los adultos, los niños almacenan por separado la información de L1 y la de L2.

Tabla 3.I: Papel de la edad en la adquisición de L2 (Ellis, 1994: 494).

Al abordar la importancia del factor edad, hay que tener en cuenta que, junto a él, existe el otro factor decisivo: el grado de exposición a la L2. Aunque el aprendiz empieza muy temprano a estudiar una lengua extranjera, puede que el contexto formal no le proporcione suficiente grado de exposición a la L2 para que tenga lugar el efecto positivo de un inicio temprano del aprendizaje. Quizá la exposición masiva a la L2 tiene más efecto que la edad de inicio.

3.3.2. APTITUD LINGÜÍSTICA

La aptitud lingüística se refiere solo a la capacidad para adquirir L2. Esta capacidad es independiente de la inteligencia general, tanto que a veces son opuestas. La aptitud lingüística es el indicador más relacionado con el dominio lingüístico (una correlación



de 0,50 aproximadamente). Gardner (1985: 18) opina que los estudiantes con alta aptitud lingüística entienden mejor las tareas lingüísticas y aprovechan mejor las explicaciones del profesor o los materiales didácticos. Además, son más hábiles a la hora de deducir las reglas y de desarrollar técnicas que les facilitan el aprendizaje.

Carroll (1965) propone cuatro componentes de la aptitud lingüística: 1) la capacidad para codificar la fonética, 2) la sensibilidad gramatical, 3) la capacidad inductiva para aprender una lengua, y 4) la memoria asociativa para retener y recuperar el vocabulario. Skehan (1989) une los componentes 2) y 3) en uno: habilidad analítica de lenguas. Sería bueno conocer la capacidad de los alumnos con el fin de diseñar el curso más adecuado, pero sin descuidar el resto de los factores.

3.3.3. PERSONALIDAD

Gardner (1985: 25) expone que: «el éxito en el aprendizaje de L2 debe estar relacionado con los aspectos de la personalidad como la ansiedad, la búsqueda de estado social, la necesidad de reconocimiento, la conformidad social». Dada la importancia de la personalidad, como uno de los factores que más afectan a la actitud y la motivación del aprendiz, se han llevado a cabo varios estudios al respecto, sobre todo acerca de la extraversión/introversión, la ansiedad, la dependencia/independencia del contexto, la empatía y la voluntad de correr riesgos.

Al pensar en la extraversión y la introversión, lo lógico es que los alumnos extravertidos tengan más ventajas porque, al ser sociables, están más dispuestos a comunicarse en L2, a participar en clase y buscar oportunidades para usar la lengua fuera de clase. Sin embargo, los estudios no muestran una clara relación entre dicho rasgo caracterial y el dominio de L2. Además, se cree que las capacidades analíticas y el uso de las diversas estrategias de aprendizaje están más vinculados con el carácter introvertido. Por tanto, la mejor conclusión sería que ambos tienen características

positivas que ayudan a los alumnos en diferentes tipos de tareas o actividades del aprendizaje de L2. Ellis (1994: 520) nos lo explica con el siguiente argumento: los aprendices extravertidos funcionan mejor en la adquisición de las habilidades básicas de la comunicación interpersonal, puesto que la sociabilidad supone más oportunidades para practicar, lo cual conduce a más *input* y más éxito. Por su parte, los aprendices introvertidos son mejores en el desarrollo de las habilidades cognitivas y académicas.

Finalmente, puede decirse que no destacan las variables de personalidad en el contexto formal puesto que es el profesor quien controla toda la clase y todas las actividades. Así, los alumnos tienen pocas oportunidades para expresar su independencia, responsabilidad e iniciativa (Gardner, 1985: 28). Por ejemplo, el estudio de Busch (1982) sobre unos aprendices japoneses, estudiantes de inglés en su país natal, no encontró ninguna correlación significativa entre la personalidad y el rendimiento. Se trata de una lógica consecuencia de la cultura, según la cual, los alumnos japoneses deben comportarse de manera introvertida como muestra de respeto hacia el profesor.

3.3.4. ACTITUD Y MOTIVACIÓN

Como dice Gardner (1985: 56), actitud y motivación «son importantes porque determinan hasta qué punto el individuo se involucrará activamente en el aprendizaje de la lengua», especialmente después de la pubertad cuando la biología ya no facilita igual el aprendizaje. La actitud y la motivación son rasgos mutables, por tanto, pueden cambiar dependiendo de la situación en la que se encuentra el aprendiz.

Entre actitud y motivación hay un estrecho vínculo. La actitud positiva hacia la L2 y su aprendizaje es la causa principal de la motivación alta que conducirá a la autoconfianza, muy relacionada con la autoevaluación de las habilidades de L2, la evaluación del contexto educativo y el interés por las lenguas extranjeras. Con estos ingredientes, es muy probable que el aprendiz tenga éxito en su aprendizaje de L2.



actitud positiva→motivación alta→autoconfianza y aprendizaje de estrategias→aprendizaje exitoso

Gardner (1985: 41) clasifica las actitudes en dos tipos: la actitud educacional y la actitud social. La educacional incluye todos los asuntos relacionados con la enseñanza-aprendizaje dentro de la clase (el profesor, la metodología, los materiales, las actividades), mientras que la social está orientada hacia la L2, sus hablantes nativos y su cultura. Los estudios demuestran una clara relación entre la actitud positiva hacia el aprendizaje de L2 con su rendimiento. Además, una actitud buena puede ayudar a que el aprendiz sea más tolerante.

La motivación es uno de los factores más estudiados. Según Skehan (1989), es el segundo pronosticador del éxito del aprendizaje de L2, después de la aptitud. «El valor de la motivación reside en su capacidad para potenciar los mecanismos mentales de adquisición, entre ellos la memoria, la atención o las estrategias» (Lorenzo Bergillos, 2004: 311). Dicho argumento se confirma desde la neurología:

la distinta actividad neurológica del alumno motivado –quien despliega una actividad distinta localizada en distintas áreas cerebrales– tiene una incidencia en el funcionamiento de los mecanismos de la memoria y atención (Lorenzo, 2006: 15)

Cuando los mecanismos de la memoria y de la atención funcionan mejor, es más fácil asimilar nueva información y así obtiene mejores resultados en el aprendizaje. Asimismo, la motivación alta subyace también en el aprendizaje activo que estimula al aprendiz a crear más hipótesis, experimentar estructuras más complejas, usar vocabulario más rico, reproducir los fonemas de L2 con un nivel de similitud e intentar adquirir los contenidos pragmáticos como los patrones culturales de L2. Al mismo tiempo, está relacionada con la persistencia en el estudio de la lengua en cuestión y con la participación en la clase.

El papel de la motivación está probado a través de varias investigaciones. Larsen y sus colaboradores (1942) estudiaron dos grupos de estudiantes de alemán en la Universidad de Illinois. A pesar de tener un nivel similar de inteligencia y de aptitud, ambos grupos alcanzaron diferente nivel de dominio del alemán. La clave estaba en que los estudiantes de mayor éxito en alemán tenían mucho más interés en el idioma, prestaban más atención en las tareas, preparaban los estudios a diario y estudiaban las correcciones de errores.

Gardner (1985: 50) desglosa la motivación en cuatro aspectos: el objetivo, el esfuerzo, el deseo para lograr el objetivo y las actitudes positivas hacia la actividad en cuestión. Por otro lado, propone clasificarla en *motivación integradora* y *motivación instrumental*. La primera se refiere al interés por integrarse en la comunidad de L2, por la cultura y los hablantes de L2, por viajar o por establecer amistades. Por su parte, la motivación instrumental trata de los aspectos pragmáticos, es decir, cómo obtener buenas calificaciones o premios, o conseguir un buen trabajo. Esa motivación instrumental es común y más notable en el contexto formal en el que, por falta de contacto real con la comunidad de L2, la motivación integradora «no genera la suficiente capacidad para mantener la dirección y fuerza de la motivación de forma constante» (Lorenzo, 2006: 17). Aparte de esta clasificación, existe otra que habla de motivación extrínseca (fuentes externas) e intrínseca (interés personal del aprendiz).

Motivación	Intrínseca	Extrínseca
Integradora	Aprendiz quiere integrarse en cultura	Alguien quiere que el aprendiz se integre
Instrumental	Aprendiz quiere alcanzar metas concretas	Alguien quiere que el aprendiz alcance metas

Tabla 3.II: Diferentes tipos de motivación en el aprendizaje de las segundas lenguas (Griffin, 2005: 150)



Por otra parte, en la investigación acerca de la relación entre la motivación y la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera, Muñoz (2000) utiliza las siguientes categorías para clasificar los distintos tipos de motivación: «orientación instrumental», «orientación comunicativa interpersonal», «orientación hacia el conocimiento», «orientación comunicativa receptiva», «interés por la lengua», «actitud positiva hacia la clase», «predisposición para aprender inglés» y «autoconfianza con respecto a la L2».

Asimismo, es preciso reflexionar sobre los factores motivacionales que operan dentro del contexto escolar. Skehan (1989: 50) los resume en la siguiente tabla:

	Dentro del contexto del aprendizaje	Resultados del aprendizaje
Fuera del individuo	Metodología Materiales didácticos Profesor	Restricciones o premios
Dentro del individuo	Éxito	Objetivos

Tabla 3.III: Dimensiones de los factores motivacionales

La actitud y la motivación son causa o/y consecuencia del éxito del aprendizaje. Hasta hoy se han llevado a cabo estudios que apoyan ambas posibilidades. La motivación alta puede conducir al éxito, o bien el éxito podría estimular actitudes más positivas y la motivación más alta. En el caso segundo, Gass y Selinker (1993) apuntan que caben dos posibilidades:

éxito → autoconfianza → más éxito

éxito → demasiada autoconfianza → menos éxito (consecuencia del menos esfuerzo).

La clara influencia de la motivación en el aprendizaje hace que se la tome en serio a la hora de elaborar los materiales didácticos. Uno de los objetivos principales del método comunicativo es elevar la motivación de los alumnos, ofreciéndoles más

oportunidades para participar activamente en clase y creando el ambiente confortable. En este sentido, un estudio comparó dos grupos de estudiantes de francés de la Universidad de Dalhousie (Canadá) a los que se había aplicado las metodologías tradicional y comunicativa respectivamente. El resultado mostró que los primeros tendían a dejar la asignatura y tenían opiniones negativas hacia el profesor (Ellis, 1994: 516).

Del mismo modo que otros factores, la actitud y la motivación no son el único indicador del éxito del aprendizaje, sino que deben ser analizadas junto con otros factores relacionados, por ejemplo, la percepción cultural hacia la comunidad de L2 y sus hablantes.

3.3.5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Al tratar el tema de las estrategias de aprendizaje, aparece un buen número de definiciones. Oxford (1990: 8) expone que se trata de «acciones específicas que usa el aprendiz para que el aprendizaje sea más fácil, más rápido, más divertido, más centrado en sí mismo, más eficaz y más transferible a nuevas situaciones». Bernad (1999: 20) opina que equivale al «conjunto organizado, consciente y controlado de los procesos realizados por los aprendices con vistas a alcanzar una meta implicada en la resolución de una tarea compleja y nueva». La definición de Santos Gargallo (2004: 38) también va en el mismo sentido: «conjunto de planes, mecanismos u operaciones mentales que el individuo que aprende una lengua pone en marcha de forma consciente para que el proceso de aprendizaje se efectúe y se agilice».



Ellis (1994: 532-533) presenta una lista de las características principales de las estrategias de aprendizaje, las cuales serán resumidas de la siguiente manera:

1. Se refieren tanto a los enfoques generales como a las acciones específicas.
2. Se orientan hacia los problemas de aprendizaje que se intentan resolver.
3. Normalmente los aprendices son conscientes de las estrategias que usan.
4. Están incluidos tanto los comportamientos lingüísticos como los no lingüísticos.
5. Las estrategias lingüísticas pueden aparecer tanto en L1 como en L2.
6. Algunas estrategias son comportamientos observables, mientras que otras son inobservables porque son mentales.
7. Existen tanto las estrategias que contribuyen directamente al aprendizaje como las que lo hacen indirectamente.
8. El uso de las estrategias varía según la tarea y las preferencias del aprendiz.

Una de las cuestiones más discutidas es la clasificación de las estrategias. A continuación, se presentarán dos propuestas pensadas para la adquisición/aprendizaje de L2 que han sido valoradas positivamente por los investigadores del área: la de Oxford (1990) y la de O'Malley y Chamot (1990).

Oxford (1990) divide las estrategias de aprendizaje en *estrategias directas*, que se relacionan con el procesamiento mental de la lengua, y en *estrategias indirectas*, que apoyan el aprendizaje de la lengua. Santos Gargallo (2004: 41) resume dicha propuesta en la siguiente tabla:

ESTRATEGIAS DIRECTAS	ESTRATEGIAS INDIRECTA
<p>A. DE MEMORIA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Crear asociaciones mentales 2. Asociar imágenes y sonidos 3. Dar respuestas físicas 	<p>D. METACOGNITIVAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Delimitar lo que se va a aprender. 2. Ordenar y planear lo que se va a aprender. 3. Evaluar el aprendizaje analizando los problemas y buscando soluciones.
<p>B. COGNITIVAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Practicar los contenidos comunicativos. 2. Codificar y decodificar mensajes. 3. Analizar y razonar. 4. Utilizar recursos para organizar la información y poder utilizarla. 	<p>E. AFECTIVAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Reducir la ansiedad. 2. Animarse. 3. Controlar las emociones.
<p>C. COMPENSATORIAS</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Adivinar el sentido. 2. Resolver problemas de comunicación. 	<p>F. SOCIALES</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Pedir aclaraciones, verificaciones o repeticiones. 2. Interactuar con hablantes nativos y hablantes no nativos. 3. Empatizar con los demás.

Tabla 3.IV.: Estrategias de aprendizaje (Oxford, 1990)

La propuesta de O'Malley y Chamot (1990), que incluye algunos aspectos parecidos a la de Oxford, está basada en el *Modelo de Control Adaptativo del Pensamiento* de Anderson (1983). Distingue tres categorías generales:

1. Estrategias metacognitivas: atención selectiva, planificación, monitorización, evaluación.
2. Estrategias cognitivas: repetición, organización, elaboración, transferencia, inferencia, deducción, visualización, sumario.
3. Estrategias socioafectivas: cooperación, preguntas de clarificación, hablarse a sí mismo.

Según Skehan (1989: 95), se adquieren primero las estrategias simples como la repetición y memorización o el lenguaje formulaico, que resultan ser también las más utilizadas. Conociendo las estrategias de aprendizaje de los alumnos, el profesor puede



planear mejor la clase así como los materiales correspondientes a dichas estrategias, e incluso añadir algunas actividades para estimular el uso de algunas estrategias concretas.

Los estudios especializados intentan relacionar el uso de ciertas estrategias y la competencia del usuario, con el fin de saber cuáles son las estrategias más útiles. En Oxford (1996) se recopilan varias investigaciones acerca del papel de la cultura en la selección de estrategias de aprendizaje, que depende también de la aprobación cultural y la valoración social. Por ejemplo, en el caso de la mentalidad asiática, que valora el libro como fuente de todos los conocimientos, la memorización puede ser la estrategia preferida. No obstante, muchos estudios empíricos apuntan a que las estrategias compensatorias son las más utilizadas, sobre todo por los estudiantes asiáticos.

Respecto a los estudiantes tailandeses, existen algunos trabajos sobre el tema. Entre los que utilizaron el *Inventario de Estrategias para el Aprendizaje de Lenguas* (SILL) como herramienta, están Mullins (1992), Kaotsombut (2003) y Zhao (2009). Mullins (1992) investigó a 110 alumnos de la especialidad de inglés de la Facultad de Letras de la Universidad de Chulalongkorn. El estudio reflejó el alto grado de uso de las estrategias compensatorias, las cognitivas y las metacognitivas, y el grado medio de las sociales, las afectivas y las de memoria. Las estrategias compensatorias también encabezaron el estudio de Kaotsombut (2003), llevado a cabo con 39 informantes, mientras que se detectó el grado medio de uso de las demás estrategias. En la misma línea, se halla el estudio de Zhao (2009), realizado con 254 estudiantes de chino de la Universidad de Assumption. Las estrategias compensatorias siguieron siendo las más empleadas, mientras que las de memoria eran menos utilizadas.

Además del SILL, se han empleado otros instrumentos de evaluación en algunos estudios con la intención de averiguar otros aspectos relacionados con el asunto. Syananondh (1983) estudió las estrategias empleadas por 212 universitarios tailandeses en los Estados Unidos de América para la comprensión auditiva; las estrategias más

frecuentes eran ver la televisión, hablar con los nativos y escuchar a los profesores. Con su estudio, Wangsotorn *et alii* (1987) llegaron a la conclusión de que los estudiantes que aprendían a través de las estrategias que combinaban lo visual con lo auditivo obtuvieron mejor calificación que los que empleaban solo las estrategias auditivas.

Una cuestión que se debe tener en cuenta es que las estrategias empleadas por un buen aprendiz de L2 no siempre son adecuadas para todos. Los estudios empíricos demuestran que los aprendices de L2 con alto nivel de dominio responden a distintas estrategias de aprendizaje. Además, todavía queda la pregunta de si las estrategias de aprendizaje son la causa del buen dominio de la lengua o realmente son el resultado, puesto que normalmente los alumnos con alto dominio son capaces de emplear más estrategias. De todas maneras, hay consenso en que la clave sería utilizar las estrategias adecuadas para cada tarea lingüística o comunicativa.

3.3.6. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

Del mismo modo que las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación también cuentan con varias definiciones. Gass y Selinker (1993: 181) las definen como «un esfuerzo deliberado para expresar significados cuando se enfrenta con dificultades en la L2». En otras palabras, dichas estrategias sirven para mantener la comunicación en marcha a pesar de las limitaciones lingüísticas y son ellas a las que se puede recurrir para compensar los fallos comunicativos.

La mayoría de las definiciones coinciden en que las estrategias de comunicación están formadas de tres componentes: 1) la problematicidad (percibir que existe un problema); 2) la conciencia (reconocer el uso de estrategias para resolver el problema); y 3) la intencionalidad (seleccionar las estrategias para resolver el problema). Sin embargo, hay quienes discrepan. Uno de ellos es Bialystok (1990), quien cuestiona dichos componentes, justificando que no es necesario cumplir las tres condiciones para



que tenga lugar el uso de una estrategia de comunicación. Por ejemplo, en la comunicación ordinaria muchas veces el hablante no es consciente de la existencia del problema o de su resolución. Los niños son el caso más claro.

En cuanto a las clasificaciones, existe también un buen número de propuestas; por ejemplo, la *modificación del mensaje* versus la *expansión de recursos* de Corder, la *modificación del significado* versus la *modificación de la forma* de Varadi, o el *abandono del tema o del mensaje*, la *paráfrasis*, la *transferencia*, la *petición de ayuda* y la *mímica* propuestos por Tarone. La clasificación que parece más completa es la de Faerch y Kasper (1983). Estos autores dividen las estrategias de comunicación en *estrategias de reducción* y de *realización*. Se utilizan las de reducción cuando se intenta cambiar el objetivo comunicativo, mientras que las de realización sirven en el caso de que se intente lograr el objetivo comunicativo mediante otras alternativas. Santos Gargallo (2004: 43) las resume en la siguiente tabla:

ESTRATEGIAS DE REDUCCIÓN	ESTRATEGIAS DE REALIZACIÓN
1. FORMAL a) Nivel fonético-fonológico. b) Nivel morfosintáctico. c) Nivel léxico-semántico.	1. COMPENSATORIAS a) Cambio de código. b) Transferencia de L1 o L3. c) Traducción literal. d) Sustitución y paráfrasis. e) Acuñaación de un vocablo. f) Generalización. g) Petición de ayuda (directa o indirecta)
ESTRATEGIAS DE REDUCCIÓN	ESTRATEGIAS DE REALIZACIÓN
2. FUNCIONAL a) Evitar el tema. b) Abandono del mensaje.	2. DE RECUPERACIÓN a) Esperar. b) Apelar a la similitud formal. c) Asociaciones por campos semánticos. d) Uso de otras lenguas.

Tabla 3.V.: Estrategias de comunicación (Faerch y Kasper, 1983)

Los estudiantes deben darse cuenta de las estrategias que utilizan durante el aprendizaje de L2. Siendo conscientes de ello, tendrán más confianza en sí mismos y, en consecuencia, su nivel de dominio mejorará. Así, se convertirán en aprendices independientes, capaces de aprender por sí mismos a lo largo de su vida.

Enseñar las estrategias, tanto de aprendizaje como de comunicación, es una tarea docente muy necesaria. En primer lugar, se han de fijar los objetivos del curso con el fin de saber cuáles son las estrategias más eficaces para alcanzar dichos objetivos. «Cuanto más claras tengan los profesores qué metas pretenden con sus alumnos y más habilidosos sean para ayudarles a fijarlas, más rentables serán los esfuerzos puestos en enseñarles las estrategias» (Bernad, 1999: 25).



4.

CUESTIONARIOS Y TEST DE DOMINIO DE ELE

Para conocer la identidad de los alumnos tailandeses de español y su estudio de este, es imprescindible contar con unos datos fidedignos que solo pueden tomarse directamente de ellos mismos, como fuente principal de información. Asimismo, no se puede olvidar el papel de los profesores de español, puesto que sus actitudes, aptitudes y metodología afectan decisivamente en el aprendizaje de los estudiantes. Por esta razón, también los incluimos como informantes.

De acuerdo con este planteamiento, se recogerán datos tanto sobre los factores que intervienen en el aprendizaje de los alumnos como sobre su nivel de dominio lingüístico. Para la obtención de los primeros datos, se ha optado por elaborar cuestionarios; para la medición del grado de dominio lingüístico, nos hemos decantado por un test que evalúe el rendimiento en español. Los datos obtenidos en esta fase servirán para el análisis e interpretación del proceso de adquisición/aprendizaje de los estudiantes tailandeses, fundamento, a su vez, de de la propuesta didáctica con que concluirá la tesis.

En este capítulo, se explicará con detalle la identidad de los informantes, así como los cuestionarios y el test de dominio de ELE.

4.1. INFORMANTES

En Tailandia, la enseñanza de español no está tan difundida como en otros países. Hay solo tres universidades que ofrecen la carrera de Filología Hispánica¹⁴: Chulalongkorn, Khon Kaen y Ramkhamhaeng. En otras tres (Universidad de Thammasart, Universidad de Chiangmai y Universidad del Príncipe de Songkla), el español solo es una asignatura secundaria u optativa. Recientemente, en 2009, en la escuela de Triam Udom Suksa, se inauguró la especialidad de español, por primera vez para la educación secundaria.

Aunque queramos contar con una muestra lo más representativa posible, sería un trabajo demasiado ambicioso y poco práctico elegir a todos los alumnos de español en Tailandia para ser informantes. Por esta razón, se ha seleccionado a los alumnos de la carrera Filología Hispánica de las tres universidades tailandesas –todas ellas, públicas– que cuentan con ella en su oferta docente: Universidad de Chulalongkorn (94 estudiantes), Universidad de Ramkhamhaeng (162 estudiantes) y Universidad de Khon Kaen (101 estudiantes).

Otra razón de mayor importancia que justifica esta decisión es que, si el corazón de esta investigación es el proceso de adquisición/aprendizaje, los datos deben provenir de aquellos estudiantes cuyo aprendizaje pueda ser analizado por etapas, puesto que solo así podremos observar la evolución de este aprendizaje y los factores que intervienen en él o que lo dificultan.

¹⁴ La carrera de Filología Hispánica en Tailandia no abarca conocimientos profundos del español y su literatura como sucede en España y los otros países hispánicos, incluso en unos países europeos. Casi todos los estudiantes, salvo los que han estado en algunos países hispanohablantes, no han tenido ningún conocimiento previo del idioma antes de entrar en la universidad. El objetivo principal de la carrera es enseñar la lengua para que los alumnos puedan desenvolverse en ella en un futuro. Se ofrecen asignaturas de español desde el nivel A1 hasta el B2, además de asignaturas de conocimiento general acerca de la literatura, la civilización y la cultura españolas e hispanoamericanas.

Naturalmente, los informantes seleccionados, aunque estudian la misma carrera, presentan variaciones. Estas son especialmente manifiestas en los alumnos de la Universidad de Ramkhamhaeng, que es una universidad abierta.

Por ello, es importante explicar desde el principio cuáles son dichas particularidades, para que se entienda mejor la situación. Las características especiales de las universidades abiertas, una alternativa de la enseñanza superior, son las siguientes: no exigen ningún examen de acceso, ofrecen plazas ilimitadas para todos los cursos, la asistencia a clases no es obligatoria, incluso algunos cursos se imparten a distancia; y dan la libertad de matricularse en cualquier asignatura en cada semestre, ya que las asignaturas no tienen prerequisites. La única obligación que tiene el alumno es la de presentarse a los exámenes. Por ese carácter peculiar, existe una gran diversidad entre sus estudiantes matriculados (edad, profesión, nivel socioeconómico, etc.). Con respecto a los alumnos de español, se nota también variedad en cuanto a la edad –desde 16 hasta 53 años, mientras que normalmente la edad de los universitarios oscila entre 18-25 años– y también por lo que respecta a la profesión, ya que los alumnos ejercen profesiones dispares, a diferencia de otras universidades en las que todos los alumnos son jóvenes, que se dedican exclusivamente a estudiar y no cuentan con experiencia laboral.

Como se ha mencionado anteriormente, se llevará a cabo la recogida de datos a través de cuestionarios y una prueba de lengua. En el primer caso, se repartirán los cuestionarios a todos los estudiantes de la especialidad de español y a los profesores de español en las tres universidades. Aunque los estudiantes matriculados son 357, solo serán objeto de estudio los que asisten a clase con regularidad; por tanto, el número se reduce a unas 215-235 personas, puesto que en realidad cada curso de la Universidad de Ramkhamhaeng cuenta con la presencia constante de solo unos 7-10 alumnos¹⁵.

¹⁵ Esto se debe a que no es obligatoria la asistencia a clase en las universidades abiertas, mientras que en otras se exige un 80% de asistencia.



Respecto a los profesores, se pide la colaboración de los profesores titulares (18 personas en total), ya que conocen mejor que los profesores invitados cómo funciona la enseñanza del centro y cómo son los estudiantes.

El caso de la prueba de lengua aplicada a los estudiantes es distinto al de los cuestionarios. La razón se encuentra en que el test implica más compromiso y colaboración por parte de informantes y centros educativos. Piénsese que se necesitan dedicar unas dos horas lectivas para hacer la prueba, con lo cual el diseño del test requiere un planteamiento más realista y práctico. Todo ello, se decide que dicha prueba será destinada únicamente a los estudiantes de la Universidad de Chulalongkorn.

Esta universidad cuenta con 94 alumnos de español, una cifra suficiente para representar el conjunto de todos los estudiantes de español en el país. La característica más importante es que es la única universidad con alumnos que asisten regularmente a clase, desde el primer hasta el cuarto año de carrera –un detalle muy importante que permite ver y contrastar la evolución de dominio de la lengua en cada etapa–. En cambio, el máximo nivel de los estudiantes de la Universidad de Khon Kaen es el del tercer año mientras que en la Universidad de Ramkhamhaeng solo asisten a clase con regularidad unos 20 estudiantes en total. Aparte de los motivos ya mencionados, la experiencia docente de la investigadora en la Sección de Español de la Universidad de Chulalongkorn facilita la colaboración de los profesores y los estudiantes del propio centro.

En resumen, como informantes de los cuestionarios, se incluye a todos los alumnos de la especialidad de español de las tres universidades (94 de la Universidad de Chulalongkorn, 101 de la Universidad de Khon Kaen, y entre 20 y 40 de la Universidad de Ramkhamhaeng), así como a los profesores titulares de estos centros educativos (8 de la Universidad de Chulalongkorn, 3 de la Universidad de Khon Kaen y 7 de la Universidad de Ramkhamhaeng). Con respecto a la prueba de lengua, esta irá dirigida

exclusivamente a los estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad de Chulalongkorn.

4.2. ELABORACIÓN DE LOS CUESTIONARIOS

Teniendo en cuenta la cantidad de informantes con que contamos (unas 200 personas), el cuestionario parece ser la herramienta más adecuada para obtener resultados reales y útiles de cara a la investigación. Esto es así por dos razones: la imposibilidad de observar directamente a cada uno de los informantes y por su valor para recoger opiniones, creencias, actitudes o cualquier otra información personal. «Si bien los encuestados pueden no decir lo que piensan realmente, al menos manifiestan lo que desean que el investigador sepa de ellos» (Buendía Eximan *et alii*, 1998: 120). Con el cuestionario, los informantes se sienten menos vigilados, pues saben que sus respuestas no les van a perjudicar y así tienden a contestar libremente. Otra ventaja evidente del cuestionario es la comodidad para recopilar la información, ya que la mayoría de los datos es básicamente estadística, lo que facilita la tabulación y la interpretación de datos.

Para esta investigación, se opta por el estudio transversal –aquel que se realiza en un momento determinado. Aunque lo ideal es seguir el proceso de aprendizaje de los alumnos desde el principio hasta el final de la carrera, es un trabajo demasiado ambicioso que requiere por lo menos cuatro años solo para la recogida de datos. Por tanto, nos parece que los datos recopilados en un preciso momento ya son suficientes para mostrar todo el proceso, teniendo en cuenta que cada alumno de cada curso se encuentra en el mismo contexto y en casi las mismas condiciones del aprendizaje. Es decir, los resultados del cuestionario nos permitirán acceder al conjunto de factores que influyen en el proceso de adquisición/aprendizaje de los alumnos tailandeses de ELE.



Como igualmente es imprescindible conocer lo que hay en la mente de los profesores de ELE en las tres universidades objeto del estudio y, en consecuencia, sus actitudes acerca de la enseñanza-aprendizaje de español, se ha elaborado también un cuestionario para los profesores de ELE en Tailandia.

El procedimiento de elaboración de cuestionarios cuenta con dos procesos: la planificación y el diseño del cuestionario. Durante el primer proceso, el investigador debe seleccionar la muestra representativa y fijar objetivos e hipótesis. El diseño del cuestionario consiste en la traducción de las variables empíricas a preguntas concretas y adecuadas (Buendía Eximan *et alii*, 1998: 122).

4.2.1. PLANIFICACIÓN

En la selección de la muestra representativa no hace falta pasar por el proceso de cálculo del tamaño de la muestra, puesto que el número total de la población objeto de estudio no es tan grande y, por tanto, es más provechoso contar con todos los individuos pertenecientes a ella. Lo único que hacemos es especificar un criterio fundamental: elegir solamente a los informantes implicados en la enseñanza-aprendizaje de español de manera constante y más que en otros estudios o profesiones. De este modo, el primer cuestionario se dirige a los profesores titulares de la Sección de Español de las tres universidades; el segundo cuestionario se destina a todos los alumnos tailandeses de la especialidad de español de esas mismas universidades, así como a los estudiantes de primer año, que todavía no han escogido especialidad.

El siguiente paso es fijar los objetivos de los dos cuestionarios. No se propone ninguna hipótesis en este caso porque el objetivo de los cuestionarios que elaboramos no es contrastar hipótesis, sino «conocer las características de una población, a partir de un estudio detallado de las variables de interés en un grupo o en diferentes subgrupos de sujetos» (Buendía Eximan *et alii*, 1998: 122). Por tanto, ambos cuestionarios son de

carácter descriptivo. Establecer los objetivos es un paso fundamental ya que, al saber de antemano los datos que se necesita obtener a partir de los resultados, se podría especificar el contenido de las preguntas. En nuestro caso, lo que intentamos averiguar a través de los cuestionarios son los factores externos, internos e individuales que afectan al proceso de adquisición/aprendizaje de ELE de los alumnos tailandeses.

Tras consultar los estudios al respecto y después de reflexionar sobre las características de la enseñanza-aprendizaje de español en nuestro país, hemos establecido las cuestiones sobre las que debe preguntarse, diferenciándose entre las dirigidas a los profesores y las que tienen como destinatarios a los alumnos:

La información solicitada a los profesores ha sido: datos personales, creencias y actitud que tienen acerca del proceso de adquisición/aprendizaje, actitud en el aula, actitud frente a la corrección de errores, idioma vehicular en el aula de ELE

La información requerida a los alumnos ha consistido en datos personales, aptitud, conocimiento lingüístico (las lenguas que saben), conocimiento del mundo, conocimiento de español, contacto con la lengua española, motivación y actitud hacia el idioma español, motivación y actitud en el aula de ELE, actitud frente a la corrección de errores, actitud frente al idioma vehicular en el aula de ELE, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación.

Dada la importancia que tiene en la práctica docente el estilo de aprendizaje, hemos decidido que los alumnos informantes respondan a otro cuestionario sobre este aspecto específico. Para ello, se ha escogido el cuestionario CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje), bien estructurado y cuya fiabilidad y validez han sido corroboradas previamente por una investigación que contaba con varias pruebas estadísticas y también con análisis de contenido y de ítems. El mérito de dicha investigación la llevó a conseguir el Premio Nacional de Investigación del Consejo de Universidades del año 1991 (Alonso *et alii*, 2002: 77). Posteriormente, se aplicó este



cuestionario a 1.371 alumnos de 25 facultades y escuelas universitarias de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid, con resultados bastante fiables (Alonso *et alii*, 2002: 93). Más adelante se explicarán con más detalle las características del cuestionario.

Puesto que algunos estudiantes llevan poco tiempo estudiando español, optamos por poner al lado de cada palabra o enunciado de los dos cuestionarios –cuestionario para los alumnos de ELE en Tailandia y cuestionario CHAEA– su traducción en tailandés; de este modo, se podría descartar cualquier problema relacionado con la comprensión del idioma. Lo más importante es obtener los datos para la investigación, con lo cual hay que procurar que los informantes se sientan cómodos realizando el cuestionario.

4.2.2. DISEÑO

En primer lugar, se necesita elaborar una estructura o un esquema básico de cada cuestionario con los puntos fundamentales de la investigación (López Morales, 1994: 106). En el caso del cuestionario para los profesores, la labor es más sencilla porque no son muchas las preguntas; así, en el encabezado del cuestionario se piden los datos personales del informante. A continuación, se formulan cuatro preguntas sobre las creencias y actitud respecto al proceso de adquisición/aprendizaje, la actitud en el aula, la actitud frente a la corrección de errores, y el idioma vehicular en el aula de ELE, respectivamente. En cuanto al esquema del cuestionario para los alumnos, las preguntas se dividen en dos secciones principales: datos personales y aprendizaje del español.

Básicamente, lo que los dos cuestionarios intentan captar son los factores internos e individuales que influyen en el proceso de adquisición/aprendizaje de los alumnos tailandeses en general. Esto exige elaborar con cuidado la sección de datos personales, tras los que puede haber diferencias de opinión, relacionadas con la pertinencia a una de las tres universidades o a un nivel de español concreto. Por lo que concierne al grupo de

los profesores, las variables independientes más destacadas serían la procedencia (tailandesa o hispanoamericana), la edad y la experiencia docente, ya que estas podrían influir en la manera de pensar y en la actitud de cada individuo. En cuanto al grupo de los alumnos, este es bastante homogéneo, ya que en buena medida presentan el mismo perfil y pertenecen al mismo entorno sociocultural. No obstante, al tener en cuenta que la Universidad de Ramkhamhaeng se caracteriza por ser una universidad abierta, incluimos también en el cuestionario algunos factores contextuales que puedan repercutir en la conducta o en las opiniones del sujeto: edad, lugar de nacimiento y profesión.

El siguiente paso en el diseño de los cuestionarios consistirá en definir las variables y fijar la secuencia de preguntas. Las variables se corresponderán con las cuestiones señaladas en el apartado anterior sobre la información requerida a los profesores y a los alumnos de ELE en Tailandia. Con respecto a la secuencia de preguntas, es lógico que las preguntas pertenecientes al mismo tema se encuentren en el mismo bloque, con el fin de que el informante no se desoriente. También se evitará que las preguntas previas influyan en la respuesta de preguntas posteriores.

En concreto, los dos cuestionarios elaborados para esta investigación seguirán la siguiente secuencia:

Cuestionario para los profesores de ELE en Tailandia:

- 1) Datos personales
- 2) Creencias y actitud que tienen respecto al proceso de adquisición/aprendizaje
- 3) Actitud en el aula
- 4) Actitud frente a la corrección de errores
- 5) Idioma vehicular en el aula de ELE



Cuestionario para los alumnos de ELE en Tailandia:

- 1) Datos personales
- 2) Aptitud
- 3) Conocimiento lingüístico
- 4) Conocimiento del mundo
- 5) Contacto con la lengua española
- 6) Experiencia en el aprendizaje del español
- 7) Motivación y actitud hacia la lengua española
- 8) Motivación y actitud en el aula de ELE
- 9) Actitud frente a la corrección de errores
- 10) Actitud frente a la lengua vehicular en el aula de ELE
- 11) Estrategias de aprendizaje
- 12) Estrategias de comunicación

Las preguntas se formularán según los siguientes criterios establecidos por H. López Morales (1994: 118):

- 1) Se debe evitar las preguntas amortiguadoras cuya respuesta no aporte ninguna información pertinente para la investigación.
- 2) Cada pregunta debe formular un punto concreto con el fin de evitar confusiones e interpretaciones erróneas.
- 3) Las preguntas han de ser sencillas, claras y fáciles de contestar. Es importante que la sintaxis sea sencilla y que el nivel de vocabulario se adapte al nivel de los informantes.
- 4) Al seleccionar el léxico, también se debe tener en cuenta el sistema referencial particular que pueda haber detrás.
- 5) Las preguntas han de ser totalmente objetivas e imparciales.

Con respecto a la selección del tipo de preguntas, intentamos que la mayoría de ellas induzca respuestas cerradas. Aunque las respuestas abiertas son a menudo más ricas, a veces resultan un tanto fatigosas para los informantes y, para el investigador, presentan inconvenientes a la hora de recoger datos y calcular los resultados. Además, la capacidad para expresar ideas por escrito varía en los informantes. Las preguntas cerradas son más sencillas de responder y facilitan el proceso de tabulación de resultados (León y Montero, 2003: 117). Para evitar restringir el pensamiento de los informantes y, al mismo tiempo, conseguir que los resultados de las preguntas cerradas sean más ricos, se introducirá, al final de las respuestas alternativas de cada pregunta, un espacio libre para escribir cualquier otra respuesta que pueda surgir. Por ejemplo,

¿Cuál le parece más importante en el aula de ELE? Numere del máximo al mínimo (1-8)

- | | |
|---|-------------------------------------|
| ___ La gramática | ___ La participación de los alumnos |
| ___ Las actividades lúdicas | ___ El profesor |
| ___ La práctica de las cuatro destrezas | ___ El libro |
| ___ Buena atmósfera en la clase | |
| ___ Los materiales audiovisuales (diálogos, música, películas, videoclip, etc.) | |
| Otros: _____ | |

Según la información que se pretende obtener, el perfil de los informantes y el tiempo de que se dispone, es oportuno emplear preguntas en las que el informante elija la(s) respuesta(s) entre las opciones propuestas. Es recomendable ofrecer varias opciones para matizar el tema y, de esta manera, conseguir resultados más fructíferos. Además, en algunos casos, es aconsejable pedir al informante que numere sus respuestas según el grado de prioridad que atribuya a cada una. Esta es una manera eficaz de medir cuáles son los factores que más influyen en la motivación y en la actitud de nuestros informantes y que, por lo tanto, merecen una atención especial a la hora de elaborar cualquier propuesta didáctica dirigida a este mismo grupo.



Asimismo, se complementan los cuestionarios con otros tipos de preguntas e instrucciones: preguntas de respuesta *sí* o *no*, preguntas abiertas de respuesta muy breve, y escalas de intensidad (presentación de unas aseveraciones a las que cada individuo debe conceder una puntuación dependiendo de su grado de conformidad al respecto). En el caso de la elaboración de la escala de intensidad, se recomienda seguir algunas pautas adicionales para que el resultado sea más preciso y no surjan confusiones: usar el tiempo verbal presente, evitar los enunciados que susciten una opinión unánime, evitar el uso de palabras como *todos*, *siempre*, *nadie*, etc., intentar combinar las afirmaciones positivas con las negativas en la misma proporción, ofrecer un número impar de alternativas con el fin de poder trabajar también con la neutralidad porque, de este modo, la opción que ocupa una posición central en la escala, sería la que indicase una postura neutral (López Morales, 1994: 122).

Finalmente, hay que asegurarse de que el número de preguntas no exceda de lo necesario, puesto que un cuestionario largo puede fatigar y, en consecuencia, reducir el entusiasmo en la colaboración. Este problema no concierne al cuestionario de los profesores, puesto que solo consta de cuatro preguntas breves. En cuanto al de los estudiantes, consideramos que cuatro páginas en A4 de preguntas es la cantidad máxima tolerable para abarcar todas las cuestiones que nos gustaría estudiar.

A continuación, se explicarán en detalle las cuestiones específicas de cada cuestionario.

Cuestionario para los profesores de ELE en Tailandia

Se evitarán preguntas polémicas como aquellas que puedan tomarse como un ataque a una metodología o enfoque determinados. Se buscará que los profesores contesten con total libertad y sin miedo a equivocarse o a quedar mal ante todos.

Con el objetivo de detectar las creencias y la actitud que los profesores podrían tener respecto al proceso de adquisición/aprendizaje, aprovechamos la tabla que Santos Gargallo (2004: 85-86) ha adaptado de las doce opiniones más populares sobre la enseñanza de lenguas que han recopilado Lightbown y Spada (2000: xv). Dicha tabla reflejará si cada profesor tiende más hacia la enseñanza estructural, hacia la comunicativa o si se sitúa entre ambas. Sin embargo, nos parece necesario modificar algunas afirmaciones para que se ajusten más a nuestra situación y a nuestros informantes. Así pues, se decide eliminar un enunciado –el aprendizaje temprano garantiza mayores probabilidades de éxito– puesto que los profesores solo imparten clases a universitarios, con edades comprendidas entre 18 y 24 años, con lo cual la cuestión de la edad no merece especial atención. Sin embargo, se añade una pregunta nueva relativa a la creencia acerca de la interferencia de otra lengua extranjera (ej. inglés) en los errores. Hay que tener en cuenta que existen muchas similitudes entre el español y otras lenguas occidentales porque todas pertenecen al *filum* indoeuropeo, con lo cual probablemente interfieren más que su L1, el tailandés.

La pregunta que sirve para saber la actitud en el aula de ELE de dichos profesores es: *¿Qué le parece más importante en el aula de ELE?* En cuanto a las alternativas, se intentan incorporar todos los aspectos que realmente se puedan encontrar en el aula de ELE en Tailandia. El profesor tiene que numerar todas las alternativas según la importancia que conceda a cada una. La relevancia que se le otorgue a algún aspecto en concreto se reflejará en la metodología y en el papel en el aula de dicho profesor.



La tercera pregunta manifiesta la actitud del profesor frente a la corrección de errores: *¿Cómo corrige usted los errores de sus alumnos normalmente?* Las respuestas que se ofrecen tienen como objetivo averiguar cuándo y cómo el profesor corrige los errores.

El cuestionario termina con una pregunta sobre el idioma vehicular en el aula de ELE: *¿Habla español en su clase de lengua?* Es una pregunta sobre una conducta, y no sobre una actitud o creencia. La página siguiente es la versión definitiva del cuestionario que se repartirá a los profesores de español en Tailandia.

Cuestionario para los profesores de ELE en Tailandia

Edad: _____ Sexo: _____ Nacionalidad: _____
 Universidad: _____ Años de experiencia docente: _____
 Curso(s) en que imparte las clases: _____

1. Valore su grado de acuerdo del 1 (-) al 5 (+)

CREENCIAS	1	2	3	4	5
a. Una lengua se aprende fundamentalmente mediante la imitación					
b. Un alto coeficiente intelectual garantiza un mayor éxito en el aprendizaje de una L2/LE.					
c. El factor más importante en el aprendizaje es la motivación.					
d. La mayor parte de los errores son debidos a la interferencia con la lengua materna.					
e. La mayor parte de los errores son debidos a la interferencia con otra lengua extranjera (ej. inglés)					
f. El aprendizaje de las reglas gramaticales debe ser sistemático y ordenado, y de las más simples a las más complejas.					
g. Los errores deben ser corregidos con el fin de evitar la formación de malos hábitos.					
h. El material debe exponer al alumno únicamente a aquellos elementos familiares.					
i. Cuando los estudiantes practican en el aula, aprenden los errores de los otros estudiantes.					

2. ¿Cuál le parece más importante en el aula de ELE? Numere del máximo al mínimo (1-8)

- | | |
|---|-------------------------------------|
| ___ La gramática | ___ La participación de los alumnos |
| ___ Las actividades lúdicas | ___ El profesor |
| ___ La práctica de las cuatro destrezas | ___ El libro |
| ___ Buen ambiente en la clase | |
| ___ Los materiales audiovisuales (diálogos, música, películas, videoclip, etc.) | |
| Otros อื่นๆ: _____ | |

3. ¿Cómo corrige usted los errores de sus alumnos normalmente? (Puede elegir más de una respuesta)

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Corregir directa e inmediatamente | <input type="checkbox"/> Corregir al final del discurso |
| <input type="checkbox"/> Corregir al final de la clase | |
| <input type="checkbox"/> Corregir de forma pública | <input type="checkbox"/> Corregir de forma privada |
| <input type="checkbox"/> Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo de forma individual | |
| <input type="checkbox"/> Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo en pareja o grupo | |

4. ¿Habla español en su clase de lengua?

- | | | |
|----------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Siempre | <input type="checkbox"/> Casi siempre | <input type="checkbox"/> Lo máximo posible |
| <input type="checkbox"/> 50% | <input type="checkbox"/> Solo a partir del nivel alto | <input type="checkbox"/> Menos que tailandés |

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN



Cuestionario para los alumnos tailandeses de ELE en Tailandia

El cuestionario se divide en dos secciones principales: datos personales y aprendizaje de español. El cuestionario va acompañado de su traducción al tailandés para evitar cualquier impedimento lingüístico o confusión. La sección de datos personales consta de la información necesaria para construir el perfil de cada estudiante: edad, sexo, lugar de nacimiento, universidad, curso, profesión, nota global, nota media de las asignaturas de español y otras tres preguntas cuyo objetivo es averiguar su conocimiento de otras lenguas, conocimiento del mundo y contacto directo con el español respectivamente. En la sección de aprendizaje de español, se encuentran otras once preguntas acerca del conocimiento previo del español, la motivación, la actitud, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. A continuación, se explicará con más detalle la elaboración de las catorce preguntas.

1) Conocimiento de otras lenguas. El alumno tiene que rellenar en la tabla las lenguas que sabe y, además, valorar su grado de conocimiento de cada una. La tabla ofrece cinco grados: nativo, superior, avanzado, intermedio e inicial.

2) Conocimiento del mundo. Se opta por preguntar si el alumno ha viajado antes al extranjero y con qué frecuencia, puesto que los viajes sirven como puente hacia otras culturas y otros idiomas.

3) Contacto directo con la lengua española. Se prepara una pregunta de respuesta *sí* o *no* sobre la experiencia en algún país hispanohablante, lo cual implica un contacto directo con el español. Preguntamos también el motivo del viaje y la duración de la estancia porque son factores que podrían influir directamente en su nivel de español y en su actitud hacia la lengua.

4) Conocimiento previo de la lengua española. Es importante saber si el alumno empezó a estudiar español al mismo tiempo que el resto de compañeros o si ya había

hecho algún curso previamente. En el caso de que el alumno conteste que comenzó a estudiar español con anterioridad al primer año de carrera, es necesario que conteste dónde y cuándo empezó a aprender español, y que especifique la duración del curso en cuestión.

5) Motivación y actitud hacia la lengua. Con el objetivo de valorar este aspecto, se opta por preguntar las razones por las que cada alumno eligió estudiar español en vez de otros idiomas. Se ofrecen numerosas alternativas que reflejan tanto el interés por la lengua misma como su utilidad, incluso el interés por la cultura tanto española como latinoamericana. El alumno puede elegir más de una respuesta, pero tiene que numerar todas las respuestas según el grado de importancia.

6) Actitud en el aula de ELE. Se intenta contrastar la actitud de los profesores con la de los alumnos, con lo cual se utilizan exactamente las mismas alternativas. Sin embargo, no se pregunta a los alumnos qué aspecto les parece más importante, sino qué les gusta más en el aula de español. Hay que tener en cuenta que lo que les gusta podría no corresponder con aquello que les parece importante, y lo que realmente nos gustaría saber aquí no es qué factores resultan primordiales en clase sino cuáles motivan más a los estudiantes.

7) Cambio de actitud a lo largo del aprendizaje. Se emplea una pregunta directa para este caso. Además de preguntar si su actitud hacia el español ha cambiado o no, es importante preguntar también el porqué.

8) Cursos adicionales de español. A través de esta pregunta –¿Estás estudiando algún curso extra de español?–, se puede saber cuántos alumnos se ven obligados a tomar un curso extra de español y si esos cursos añadidos tienen algo que ver con su rendimiento lingüístico. Por tanto, sería más rentable para el análisis de datos preguntar también las características generales del curso: ¿dónde?, ¿con quién?, ¿desde cuándo?, ¿cuántas horas semanales?



9) Forma de practicar español fuera de clase. Se ofrecen varias opciones y el alumno puede seleccionar más de una. Esta pregunta quiere reflejar el interés que cada alumno tiene por mejorar su español y, al mismo tiempo, su estrategia de aprendizaje. Además de preguntar con quién o cómo practica español, se añade al final otra pregunta acerca de cuántas horas semanales dedica a dichas actividades, puesto que la cantidad de horas afecta de alguna manera al proceso de adquisición/aprendizaje.

10) Valoración del conocimiento de español. El alumno ha de evaluar las cuatro destrezas de español: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita. Debe jerarquizar su grado de destreza para dejar constancia de en cuál tiene mayor nivel de competencia y en cuál menos. Sirve para que el alumno se autoevalúe. Además, su respuesta muestra el grado de satisfacción con su conocimiento del idioma, lo que a la vez podría reflejar lo que espera conseguir durante la carrera universitaria. Las respuestas obtenidas en esta pregunta nos dirán cuál es la destreza peor valorada por los alumnos y, en consecuencia, lo que debe requerir mayor refuerzo y atención.

11) Actitud frente a la corrección de errores. Con el fin de conocer dicha actitud, se utiliza la siguiente pregunta: *¿Prefieres que el profesor corrija tus errores?* Si la respuesta es *sí*, el alumno tiene que especificar cómo quiere que el profesor corrija sus errores y, para ello, se emplean las mismas alternativas que en el cuestionario para profesores. Las respuestas nos permitirán contrastar si lo que los estudiantes prefieren coincide con lo que hacen habitualmente los profesores.

12) Actitud frente al idioma vehicular de la clase. Se opta por la siguiente pregunta: *¿Estás de acuerdo con que el profesor hable solamente en español en la clase?* Las respuestas *sí*, *no* y *otros* van acompañados con *por qué*, ya que hace falta saber la justificación de cada respuesta. Tal explicación ayudará a los profesores a encontrar la manera de dar clase más apropiada y satisfactoria. Asimismo, mediante esta pregunta,

se podrá notar si existe alguna diferencia de opinión al respecto entre alumnos de distintos niveles.

13) Estrategias de aprendizaje. Para este punto, hemos adaptado una actividad de reflexión que propone Santos Gargallo (2004: 86 – 87). Se trata de una lista de distintas estrategias para estudiar una lengua extranjera. Dado que el cuestionario va dirigido a estudiantes extranjeros de distintos niveles, nos parece importante modificar algunas expresiones y palabras españolas para que las preguntas sean más claras. Además, parece conveniente cambiar el orden de las respuestas para que se agrupen en torno a los distintos temas, con el propósito de evitar cualquier confusión y, a la vez, facilitar la tabulación de datos. El conjunto de enunciados se puede dividir en tres bloques: estrategias para aprender léxico, estrategias para aprender gramática, y tipos de actividades para aprender y practicar una lengua extranjera.

14) Estrategias de comunicación. También hemos aprovechado una actividad de reflexión de Santos Gargallo (2004: 87), al igual que en las estrategias de aprendizaje, puesto que responde perfectamente a lo que queremos averiguar en estos últimos puntos del cuestionario. Para conocer las estrategias comunicativas de los tailandeses, se proponen varias respuestas a la siguiente pregunta: *¿Qué haces normalmente cuando te enfrentas con problemas de comunicación en español?*

Así pues, el cuestionario de los alumnos tailandeses de ELE consta principalmente de dos tipos de preguntas –preguntas de *sí* o *no* y preguntas de respuestas alternativas– cuya clave es facilitar al máximo la tarea de los informantes. No obstante, se incluye la opción *otros* al final de casi todas las preguntas de respuestas alternativas (pregunta 5, 6, 9, 12, 13, 14) por si alguien quiere añadir información. Se elaboran las preguntas respetando el orden establecido al principio del apartado 4.2.2. y empleando oraciones lo más claras y breves posible. Con la intención de matizar cada cuestión al máximo y de conseguir respuestas completas, muchas de las preguntas incluyen otras de respuesta breve, pero significativa para la investigación. A diferencia del cuestionario para



profesores, en las preguntas para los alumnos se utiliza el pronombre personal *tú*, para que resulte más familiar y cercano, y que los alumnos no se sientan evaluados con la misma tensión de una prueba formal. Tal decisión de tutear se ha tomado teniendo en cuenta el sistema de tratamiento tailandés. En este la selección de los pronombres de tratamiento depende principalmente de la relación y la distancia social entre los interlocutores. Por ejemplo, existe más de una docena de pronombres que significan *yo* en español. En una conversación entre profesores y alumnos, el profesor suele llamarse a sí mismos *ครู* (profesor) y tratar a los alumnos de *คุณ* (usted) o de *หนู* (significado aproximado a *tú*, pero que se usa exclusivamente con un interlocutor que es menor que el hablante).

Cuestionario para los alumnos de ELE en Tailandia

Datos personales ข้อมูลส่วนตัว

Edad อายุ: _____ Sexo เพศ: _____ Lugar de nacimiento สถานที่เกิด: _____
 Universidad มหาวิทยาลัย _____ Curso ชั้นปี: _____ Profesión อาชีพ: _____
 Nota global(GPAX): _____ Nota media de español คะแนนเฉลี่ยวิชาภาษาสเปนหลัก: _____

1. Aparte de tailandés, ¿qué lenguas hablas? Señala el grado de conocimiento que tienes de ellas. นอกจากภาษาไทยแล้ว คุณพูดภาษาอะไรได้บ้าง และจัดอยู่ในระดับใด

Lenguas ภาษา	Nativo เจ้าของภาษา	Superior ดีมาก	Avanzado ดี	Intermedio ปานกลาง	Inicial ขั้นเริ่มต้น
1. Inglés อังกฤษ					
2. Español สเปน					
3.					
4.					
5.					

2. ¿Has viajado alguna vez al extranjero? คุณเคยเดินทางไปต่างประเทศหรือไม่

Sí เคย (Contesta 2.1.) No ไม่เคย

2.1. ¿Con qué frecuencia? เดินทางบ่อยแค่ไหน

- más de una vez al año มากกว่าปีละครั้ง
 una vez al año หนึ่งครั้งต่อปี
 cada dos o tres años ทุกๆสองถึงสามปี
 raras veces น้อยครั้งมาก

3. ¿Has estado alguna vez en un país hispanohablante? คุณเคยไปประเทศที่พูดภาษาสเปนเป็นภาษาหลักหรือไม่

Sí เคย (Contesta a las preguntas 3.1.-3.3.) No ไม่เคย

3.1. Ciudad y país โปรดระบุเมืองและประเทศ _____

3.2. Motivo del viaje จุดประสงค์ของการเดินทาง _____

3.3. Duración de la estancia ระยะเวลาที่พำนักอยู่ _____

Aprendizaje de español ข้อมูลเกี่ยวกับการเรียนภาษาสเปน

4. ¿Empezaste a aprender español durante el primer curso de carrera?

คุณเริ่มเรียนภาษาสเปนตอนเข้ามามัธยมศึกษาปีที่หนึ่งใช่หรือไม่

Sí ใช่ No ไม่ใช่ (Contesta a las preguntas 4.1. – 4.4.)

4.1. ¿Dónde y cuándo lo comenzaste a aprender? คุณเริ่มเรียนที่ใดและเมื่อใด

4.2. Duración del curso ระยะเวลาที่เรียน _____

4.3. ¿Cuántas horas semanales de clase? เรียนสัปดาห์ละกี่ชั่วโมง _____



5. Razones por las que elegiste estudiar español (puedes elegir más de una respuesta; ordena las respuestas numéricamente según el grado de importancia o interés, empezando con el 1 para la respuesta más importante)

เหตุผลที่เลือกเรียนภาษาสเปน (เลือกได้มากกว่าหนึ่งข้อ กรุณาเรียงลำดับตามความสำคัญหรือความสนใจ โดยเริ่มจากใส่หมายเลข 1 สำหรับข้อที่คุณคิดว่าสำคัญที่สุด)

- Es una lengua muy importante เป็นภาษาที่สำคัญ
- Es una lengua bonita เป็นภาษาที่ไพเราะ
- Interés por la cultura española สนใจวัฒนธรรมสเปน
- Interés por la cultura latinoamericana สนใจวัฒนธรรมลาตินอเมริกา
- Por obligación โดนบังคับ
- Por afición personal (música, cine, deporte, etc.) ความชอบส่วนตัว (เพลง ภาพยนตร์ กีฬา)
- Para estudiar en España เพื่อศึกษาต่อ ณ ประเทศสเปน
- Para estudiar en América Latina เพื่อศึกษาต่อ ณ ลาตินอเมริกา
- Para viajar a España เพื่อไปท่องเที่ยว ณ ประเทศสเปน
- Para viajar a América Latina เพื่อไปท่องเที่ยว ณ ลาตินอเมริกา
- Para conseguir un buen trabajo เพื่อหน้าที่การงานที่ดี
- Para comunicarte con tus amigos o conocidos hispanohablantes เพื่อใช้สื่อสารกับเพื่อนๆ ที่มาจาก

ประเทศซึ่งใช้ภาษาสเปนเป็นภาษาแม่

- Mi amigo/a lo eligió เลือกตามเพื่อน
- Otros อื่นๆ: _____

6. ¿Qué es lo que más te gusta de la clase de español? Numera las respuestas del máximo al mínimo (1-8).

คุณชอบอะไรในชั้นเรียนภาษาสเปนที่สุด โปรดเรียงลำดับจากมากไปน้อย (1-8)

- el profesor อาจารย์ los juegos เกมส์ el libro หนังสือเรียน
- la conversación การสนทนา trabajar en parejas o grupos ทำกิจกรรมเป็นคู่หรือกลุ่ม
- las explicaciones gramaticales del profesor คำอธิบายหลักไวยากรณ์ของอาจารย์
- los ejercicios gramaticales แบบฝึกหัดไวยากรณ์
- los materiales audiovisuales (diálogos, música, películas, videoclip, etc.) สื่อทางภาพและเสียง
- Otros อื่นๆ: _____

7. ¿Ha cambiado tú actitud hacia el español desde que empezaste a estudiarlo?

ทัศนคติต่อภาษาสเปนเปลี่ยนไปหรือไม่นับจากที่เริ่มเรียน

- Sí. Tengo mejor actitud ahora porque _____
เปลี่ยน มีทัศนคติที่ดีขึ้นเพราะ
- Sí. Me siento peor ahora porque _____
เปลี่ยน มีทัศนคติที่แย่ลงเพราะ
- No. Siempre me he sentido bien estudiando español porque _____
ไม่เปลี่ยน รู้สึกดีกับภาษาสเปนเสมอเพราะ
- No. Siempre tengo actitud mala hacia el español porque _____
ไม่เปลี่ยน รู้สึกแย่กับภาษาสเปนเสมอเพราะ
- _____

8. ¿Estás estudiando algún curso extra de español? คุณกำลังเรียนพิเศษภาษาสเปนอยู่ด้วยหรือไม่

- Sí เรียน (contesta a las preguntas 8.1. – 8.2.) No ไม่เรียน

8.1. ¿Dónde o con quién? ที่ไหนหรือกับใคร _____

8.2. ¿Desde cuándo? ตั้งแต่เมื่อใด _____

8.3. ¿Cuántas horas semanales? กี่ชั่วโมงต่อสัปดาห์ _____

8.4. ¿Por qué necesitas un curso extra? ทำไมคุณจึงจำเป็นต้องเรียนพิเศษ

9. ¿Practicar el español fuera de clase? คุณฝึกภาษาสเปนนอกชั้นเรียนหรือไม่

- Sí ฝึก (contesta a las preguntas 9.1. – 9.2.) No ไม่ฝึก

9.1. ¿Con quién? ¿Cómo? กับใครหรืออย่างไร

Compañeros de clase tailandeses เพื่อนๆคนไทยที่เรียนด้วยกัน

Profesores nativos อาจารย์เจ้าของภาษา

Amigos o conocidos hispanohablantes เพื่อนหรือคนรู้จักที่เป็นเจ้าของภาษา

Novio / novia, que es hispanohablante แฟนซึ่งเป็นเจ้าของภาษา

Gente hispanohablante de un chat แชทกับเจ้าของภาษา

Páginas web เว็บไซต์

Viendo programas de televisión o películas en español ดูรายการทีวีหรือหนังที่พูดสเปน

Escuchando música en español ฟังเพลงภาษาสเปน

Otros อื่นๆ: _____

9.2. ¿Cuántas horas semanales dedicas a dichas actividades?

คุณใช้เวลาไปกับกิจกรรมการฝึกภาษาโดยเฉลี่ยกี่ชั่วโมงต่อสัปดาห์ _____

10. ¿Cuál crees que es tu mejor destreza? Ordénalas de mejor a peor (1-4). คุณคิดว่าตัวเองมีทักษะภาษาสเปนด้านใดดีที่สุด เรียงลำดับจากมากไปน้อย (1-4)

___ expresión oral พูด ___ expresión escrita เขียน

___ comprensión auditiva ฟัง ___ comprensión lectora อ่าน

11. ¿Quieres que el profesor te corrija los errores? คุณอยากให้อาจารย์แก้ไขข้อผิดพลาดของคุณหรือไม่

Sí อยาก (contesta a la pregunta 11.1.)

No, porque ไม่อยากเพราะ _____

Me es indiferente, porque เฉยๆเพราะ _____

11.1 ¿Cómo? (Puedes elegir más de una respuesta) อยากให้แก้อย่างไร (เลือกได้มากกว่าหนึ่งคำตอบ)

Corregir directa e inmediatamente แก้ทันทีทันใด

Corregir al final del discurso แก้หลังนักเรียนพูดจบ

Corregir al final de la clase แก้ตอนท้ายชั่วโมงเรียน

Corregir de forma pública แก้ต่อหน้าคนทั้งชั้น

Corregir de forma privada แก้เป็นรายบุคคล

Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo de forma individual

แต่บอกว่ามีข้อผิดพลาด แล้วให้นักเรียนลองแก้ด้วยตัวเอง

Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo en pareja o grupo

แต่บอกว่ามีข้อผิดพลาด แล้วให้นักเรียนลองช่วยกันแก้เป็นคู่ๆหรือเป็นกลุ่ม



12. ¿Estás de acuerdo con que el profesor hable solamente en español en la clase?

คุณเห็นด้วยหรือไม่ที่อาจารย์พูดแต่ภาษาสเปนในชั้นเรียน

- Sí, porque เห็นด้วยเพราะ _____
- No, porque ไม่เห็นด้วยเพราะ _____
- Otros อื่นๆ: _____

13. Señala las estrategias que utilizas para estudiar una lengua extranjera

คุณมีวิธีการเรียนภาษาต่างประเทศอย่างไรบ้าง

- Cuando empleas una nueva lengua, tu objetivo principal es comunicarte y no importa si la empleas bien o mal. จุดมุ่งหมายหลักของคุณเวลาใช้ภาษาต่างประเทศคือพยายามสื่อสารออกไป ไม่สำคัญว่าจะใช้ผิดหรือถูก
- Necesitas la traducción literal a tu lengua materna antes de utilizar un nuevo elemento léxico. คุณต้องหาคำแปลในภาษาแม่ให้ได้เสียก่อนจะใช้คำศัพท์ใหม่
- Cuando el profesor te explica el significado de una palabra o expresión, compruebas la explicación contrastándola con la del diccionario para estar totalmente seguro de que lo has entendido. เมื่ออาจารย์อธิบายความหมายของคำหรือสำนวน คุณมักเปรียบเทียบคำอธิบายกับความหมายในพจนานุกรม ทั้งนี้เพื่อให้มั่นใจว่าตนเองเข้าใจถูกต้อง
- Memorizas el vocabulario escribiéndolo o repitiéndolo mentalmente. คุณจำคำศัพท์ด้วยการเขียนและท่องจำหลายๆครั้ง
- Te gusta aprender el vocabulario y las nuevas expresiones por el contexto, sin que sea necesaria una explicación o traducción. คุณชอบเรียนศัพท์และสำนวนจากบริบท โดยไม่จำเป็นต้องมีคำอธิบายหรือคำแปลประกอบ
- Cuando empiezas a aprender una nueva estructura, te gusta practicarla de forma repetida, produciendo una serie de frases muy similares. เมื่อคุณเริ่มเรียนโครงสร้างใหม่ คุณมักจะฝึกเขียนประโยคที่คล้ายคลึงกันซ้ำๆหลายๆครั้ง
- Necesitas explicaciones gramaticales, porque eso te da confianza y acelera tu aprendizaje. คุณต้องการคำอธิบายหลักไวยากรณ์ เพราะช่วยให้คุณมั่นใจและเรียนได้เร็วขึ้น
- Te gustan las actividades o ejercicios con una única respuesta, de manera que puedas comprobar si tu respuesta es correcta. คุณชอบแบบฝึกหัดหรือกิจกรรมที่มีคำตอบตายตัว เพื่อที่คุณจะสามารถตรวจสอบได้ว่าคำตอบของคุณถูกต้องหรือไม่
- Necesitas verlo todo por escrito para recordarlo o entenderlo. คุณต้องเห็นเป็นลายลักษณ์อักษรเสียก่อน จึงจะจำได้หรือเข้าใจ
- En el caso del aprendizaje de español, crees que la práctica sistemática de conjugar verbos es importante. สำหรับการเรียนภาษาสเปน คุณว่าการฝึกผันกริยาอย่างเป็นระบบมีความสำคัญ
- Te gusta practicar la lengua que aprendes en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula). คุณชอบฝึกภาษาที่กำลังเรียนผ่านสถานการณ์ที่มีการสื่อสารโต้ตอบกัน (แม้จะเป็นสถานการณ์ที่จำลองขึ้นในชั้นเรียนก็ตาม)
- Aprendes a través de diálogos, televisión, radio, películas, escuchando a los propios nativos, etc. คุณเรียนด้วยการฟังเทป วิทยุ เพลง เจ้าของภาษา ดูโทรทัศน์ ภาพยนตร์.
- Cuando escuchas una conversación, estás satisfecho con entender el sentido de la misma. เมื่อคุณฟังบทสนทนา คุณรู้สึกดีใจเมื่อฟังออกว่าเกี่ยวกับอะไร
- Otros อื่นๆ: _____

14. ¿Qué haces normalmente cuando te enfrentas con problemas de comunicación en español? (Puedes elegir más de una respuesta) คุณทำอย่างไรเมื่อประสบปัญหาในการสื่อสารภาษาสเปน (เลือกได้มากกว่าหนึ่งคำตอบ)

- Solicitas ayuda al interlocutor. ขอให้คู่สนทนาช่วย Consultas el diccionario. เปิดพจนานุกรม
- Abandonas el tema de la conversación. เปลี่ยนหัวข้อการสนทนา
- Parfraseas lo que quieres decir. พยายามพูดอธิบายสิ่งที่ต้องการจะสื่อ
- Acudes al tailandés o a otra lengua conocida. พูดภาษาไทยหรือภาษาอื่นที่รู้
- Utilizas gestos o sonidos. ใช้กริยาท่าทางหรือเสียงช่วย
- Creas una nueva palabra por analogía o por asociación semántica. คิดคำขึ้นมาใหม่ที่โดยใช้หลักความ

คล้ายคลึงทางความหมายหรือโครงสร้าง

- Haces una traducción literal desde tu lengua materna. แปลจากภาษาแม่แบบคำต่อคำ
- Otros อื่นๆ: _____



MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN



Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Este cuestionario se basa en los cuatro estilos de aprendizaje que proponen Peter Honey y Allan Mumford –activo, reflexivo, teórico y pragmático– como hemos explicado antes en el apartado 3.2.2. El cuestionario Honey-Alonso es una adaptación española del cuestionario de estilos de aprendizaje LSQ (Learning Styles Questionnaire) elaborado por Peter Honey para poner en práctica con los empresarios del Reino Unido. Por lo tanto, además de traducirlo, se ha adaptado al contexto académico de España, puesto que los destinatarios ya no pertenecen al mundo de los negocios, sino que son estudiantes universitarios en ese país (Alonso *et alii*, 2002: 79).

En el caso de esta investigación, se elimina la parte de los datos personales y socio-académicos del modelo original del CHAEA, puesto que este ya aparece en el cuestionario de los alumnos de ELE en Tailandia. Aunque basta, por tanto, con que rellenen los datos personales una sola vez, es conveniente dejar las instrucciones de realización para evitar cualquier malentendido. Además, en estas instrucciones existen enunciados que ayudan a que los alumnos se sientan más relajados y menos observados: «No es un test de inteligencia, ni de personalidad», «No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil en la medida que seas sincero/a en tus respuestas».

Lo que los alumnos informantes necesitan hacer es contestar los 80 ítems breves, marcando bajo el signo (+) si está más de acuerdo que en desacuerdo, y bajo el signo (-) si está más en desacuerdo que de acuerdo. En esos 80 ítems hay 20 de cada uno de los cuatro estilos de aprendizaje distribuidos de manera aleatoria. Aunque no se fija un límite de tiempo para realizar el cuestionario, no se tardará más de 15 minutos, lo cual resulta viable y muy práctico.

Para conseguir los resultados, se utiliza una hoja con los 80 ítems clasificados en cuatro columnas según su estilo de aprendizaje correspondiente y, con la ayuda de esa hoja, se suman todas las respuestas positivas (+) de cada columna para saber cuál es el estilo que más puntos obtiene y, por lo tanto, el estilo que predomina. Puesto que los informantes disponen de un tiempo limitado, seremos nosotros quienes realicemos la tarea de sumar las respuestas y hallar la media de los informantes.



CHAEA (Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje)

แบบสอบถามรูปแบบการเรียนรู้ของฮันนี่ อาลอนโซ

Instrucciones

Este cuestionario ha sido diseñado para identificar tu estilo preferido de aprendizaje. No es un test de inteligencia ni de personalidad. No hay límite de tiempo para contestar al cuestionario. No te ocupará más de 15 minutos. No hay respuestas correctas o erróneas. Será útil para la investigación en la medida que seas sincero/a en tus respuestas. Si estás más de acuerdo que en desacuerdo con el ítem, marca bajo el signo más (+), si, por el contrario, estás más en desacuerdo que de acuerdo, marca bajo el signo menos (-). Por favor contesta a todos los ítems. Muchas gracias. แบบสอบถามนี้ถูกออกแบบมาเพื่อวัดรูปแบบการเรียนรู้ของคุณ โดยมีวัตถุประสงค์เพื่อวัดระดับสติปัญญาหรือบุคลิกภาพใดๆทั้งสิ้น คุณมีเวลาไม่จำกัดสำหรับทำแบบสอบถาม ทั้งนี้ไม่เกิน 15 นาที ไม่มีคำตอบใดถูกหรือผิด เพราะฉะนั้นกรุณาตอบด้วยความจริงใจเพื่อประโยชน์ต่องานวิจัย หากคุณเห็นด้วยมากกว่าไม่เห็นด้วย กรุณาขีดในช่องเครื่องหมายบวก (+) แต่หากคุณไม่เห็นด้วยมากกว่าเห็นด้วย กรุณาขีดในช่องเครื่องหมายลบ (-) กรุณาตอบทุกคำถาม ขอขอบคุณมากสำหรับความร่วมมือ

Cuestión
1. Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos เป็นที่รู้กันว่าฉันมักจะพูดสิ่งที่ตัวเองคิดออกไปอย่างชัดเจน ไม่อ้อมค้อม
2. Estoy seguro/a de lo que es bueno y lo que es malo, lo que está bien y lo que está mal. ฉันมั่นใจว่าอะไรดี อะไรไม่ดี อะไรถูกต้อง และอะไรไม่ถูกต้อง
3. Muchas veces actué sin mirar las consecuencias. หลายต่อหลายครั้ง ฉันทำอะไรลงไปโดยไม่คำนึงถึงผลที่จะตามมา
4. Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso. โดยปกติแล้ว ฉันพยายามแก้ปัญหาคืออย่างที่เป็นลำดับขั้นตอน
5. Creo que los formalismos coartan y limitan la actuación libre de las personas. ฉันคิดว่าแบบแผนพิธีการทำให้การแสดงออกอย่างเสรีเป็นไปได้ไปอย่างจำกัด
6. Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan. ฉันอยากรู้อะไรเกี่ยวกับค่านิยมของผู้อื่นเป็นเช่นไร และพวกเขาใช้อะไรเป็นเกณฑ์ในการแสดงออก
7. Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente. ฉันคิดว่าการแสดงออกโดยสัญชาตญาณนั้นสำคัญพอๆกับการแสดงออกโดยผ่านการไตร่ตรองล่วงหน้า
8. Creo que lo más importante es que las cosas funcionen. ฉันคิดว่าสิ่งที่สำคัญที่สุดคือการที่สิ่งๆนั้นใช้ได้ผลหรือดำเนินไปได้
9. Procuero estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora. ฉันพยายามเกาะติดสถานการณ์ซึ่งเกิดขึ้นที่นี่ ณ เวลา นี้
10. Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia. ฉันมีความสุขเมื่อฉันมีเวลาเตรียมงานและสามารถทำมันได้อย่างเต็มที่
11. Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente. ฉันรู้สึกดีเมื่อได้ทำอะไรเป็นระบบระเบียบ ทั้งเรื่องกิน การเรียน การออกกำลังกายอย่างสม่ำเสมอ
12. Cuando escucho una nueva idea, enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica. เมื่อฉันได้ฟังความคิดอันแปลกใหม่ ฉันเริ่มคิดทันทีว่าจะนำไปใช้จริงได้อย่างไร
13. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean prácticas. ฉันชอบความคิดที่มีเอกลักษณ์ แหวกแนว แม้จะปฏิบัติจริงไม่ได้ก็ตาม
14. Admito y me ajusto a las normas solo si me sirven para lograr mis objetivos.

ฉันจะยอมรับและปรับตัวตามกฎระเบียบที่ต่อเมื่อกฎเหล่านั้นช่วยพาฉันไปสู่เป้าหมายของตัวเองได้
15. Normalmente encajo bien con personas reflexivas, y me cuesta sintonizar con personas demasiado espontáneas, imprevisibles. โดยปกติแล้ว ฉันจะเข้ากับคนที่ช่างคิดวิเคราะห์ได้ดี และจะเข้าได้ยากกับพวกที่เป็นธรรมชาติมากจนเกินไปหรือพวกที่คาดเดาอะไรไม่ค่อยได้
16. Escucho con más frecuencia que hablo. ฉันฟังมากกว่าพูด
17. Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas. ฉันชอบสิ่งที่มีระบบระเบียบมากกว่าสิ่งที่ไร้ระเบียบ
18. Cuando poseo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de manifestar alguna conclusión. เมื่อฉันมีข้อมูลใดๆก็ตาม ฉันจะพยายามตีความให้เข้าใจดีเสียก่อนจะสรุปอะไรออกไป
19. Antes de hacer algo, estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes. ก่อนจะทำสิ่งใด ฉันจะศึกษาข้อดีข้อเสียให้รอบคอบก่อน
20. Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente. ฉันเติบโตมาพร้อมกับความท้าทายที่จะได้ทำสิ่งแปลกใหม่
21. Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistemas de valores. Tengo principios y los sigo. ฉันพยายามทำตัวให้สอดคล้องกับกฎเกณฑ์และหลักศีลธรรมของตนเองอยู่เสมอ
22. Cuando hay una discusión, no me gusta ir con rodeos. เมื่อเกิดการถกเถียงขึ้น ฉันไม่ชอบพูดจาอ้อมค้อม
23. Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes. ฉันไม่ชอบเข้าไปยุ่งเกี่ยวกับเพื่อนร่วมงานมากนัก ฉันชอบที่จะรักษาระยะห่างเอาไว้ดีกว่า
24. Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas. ฉันชอบคนที่คิดอะไรเป็นรูปธรรมและเป็นไปได้จริงมากกว่าพวกเจ้าทฤษฎี
25. Me cuesta ser creativo/a, romper estructuras. ฉันไม่ค่อยมีหัวสร้างสรรค์ ฉันคิดนอกกรอบไม่ค่อยได้
26. Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas. ฉันรู้สึกสบายใจเมื่ออยู่กับคนที่เป็นธรรมชาติและร่าเริงสนุกสนาน
27. La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento. โดยส่วนใหญ่แล้ว ฉันมักจะแสดงออกอย่างเปิดเผยว่าตัวเองรู้สึกอย่างไร
28. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas. ฉันชอบวิเคราะห์และใคร่ครวญสิ่งต่างๆ
29. Me molesta que la gente se tome en serio las cosas. ฉันรู้สึกหงุดหงิดที่คนจริงจังกับเรื่องต่างๆเสียเหลือเกิน
30. Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades. ฉันสนใจที่จะทดลองและฝึกใช้เทคโนโลยีใหม่ล่าสุด
31. Soy cauteloso/a a la hora de sacar conclusiones. ฉันระมัดระวังเสมอเมื่อต้องสรุปอะไรก็ตาม
32. Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuanto más datos reúna para reflexionar, mejor. ฉันมักหาแหล่งข้อมูลให้มากที่สุดเท่าที่จะทำได้ ยังมีข้อมูลให้ใคร่ครวญมากเท่าไรยิ่งดี
33. Tiendo a ser perfeccionista. ฉันมีแนวโน้มจะเป็นคนที่ยึดติดความสมบูรณ์แบบ
34. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía. ฉันชอบที่จะรับฟังความคิดเห็นของผู้อื่นก่อนจะแสดงความคิดเห็นของตนออกไป
35. Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente. ฉันชอบที่จะเผชิญหน้ากับสิ่งต่างๆในชีวิตโดยไม่ต้องมีการวางแผนทุกอย่างไว้ล่วงหน้า
36. En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes. ฉันชอบสังเกตท่าทางของผู้ร่วมวงสนทนา
37. Me siento incómodo/a con las personas calladas y demasiado analíticas. ฉันรู้สึกอึดอัดเมื่อต้องอยู่กับคนที่เงียบและช่างคิดวิเคราะห์มากจนเกินไป



38. Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico. ฉันมักตัดสินความคิดของผู้อื่น โดยดูว่าสามารถนำไปใช้ประโยชน์ได้จริงเพียงใด
39. Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo. ฉันรู้สึกกดดันเมื่อโดนบังคับให้เร่งส่งงานตามกำหนด
40. En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas. ในที่ประชุม ฉันมักสนับสนุนความคิดที่เป็นประโยชน์และปฏิบัติได้จริง
41. Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro. มีความสุขกับปัจจุบันดีกว่าเคลิ้มฝันถึงอดีตหรืออนาคต
42. Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas. ฉันรำคาญพวกที่ชอบเร่งทำนั่นทำนี่
43. Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión. ฉันเสนอความคิดใหม่ๆ ในวงสนทนา โดยไม่ได้เตรียมการไว้ล่วงหน้า
44. Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición. ฉันคิดว่าการตัดสินใจโดยผ่านการวิเคราะห์อย่างละเอียดถี่ถ้วนย่อมมีน้ำหนักกว่าการตัดสินใจโดยใช้สัญชาตญาณ
45. Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás. ฉันมักจะมองเห็นจุดอ่อนในเหตุผลของผู้อื่นเสมอ
46. Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas. ฉันคิดว่าเราจำเป็นต้องแหกกฎมากกว่าทำตามกฎ
47. A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas. ฉันมักจะคิดวิธีที่ดีและมีประสิทธิภาพกว่าในการทำสิ่งต่างๆ ใ้ได้อยู่บ่อยครั้ง
48. En conjunto hablo más que escucho. โดยรวมแล้ว ฉันพูดมากกว่าฟัง
49. Prefiero distanciarme de los hechos y observados desde otras perspectivas. ฉันเลือกที่จะมองดูเหตุการณ์ต่างๆ อยู่ห่างๆ และด้วยมุมมองที่ต่างออกไป
50. Estoy convencido/a de que debe imponerse la lógica y el razonamiento. ฉันเห็นด้วยเป็นอย่างยิ่งว่าเราควรใช้ตรรกะและเหตุผล
51. Me gusta buscar nuevas experiencias. ฉันชอบแสวงหาประสบการณ์ใหม่ๆ
52. Me gusta experimentar y aplicar las cosas. ฉันชอบทดลองใช้สิ่งต่างๆ
53. Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas. ฉันคิดว่าเราควรพูดให้ตรงประเด็นโดยเร็ว
54. Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras. ฉันพยายามให้ได้ข้อสรุปและความคิดที่ชัดเจนอยู่เสมอ
55. Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías. ฉันชอบถกประเด็นต่างๆ ที่ชัดเจน โดยไม่ต้องเสียเวลาพูดจาเรื่อยเปื่อยอยู่
56. Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes. ฉันรู้สึกทนไม่ได้เมื่อต้องฟังคำอธิบายอันไร้แก่นสาร
57. Compruebo antes si las cosas funcionan realmente. ฉันจะทดสอบดูก่อนว่าสิ่งๆ นั้นใช้งานได้จริง
58. Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo. ฉันร่างงานอยู่หลายต่อหลายครั้งก่อนส่งจริง
59. Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones. ในวงสนทนา ฉันรู้ว่าตัวเองเป็นคนที่ยกยอทำให้ผู้อื่นไม่พูดออกนอกเรื่อง
60. Observo que, con frecuencia, soy uno/a de los/a más objetivos/as y desapasionados/as

en las discusiones. ฉันสังเกตว่าฉันมักจะเป็นหนึ่งในพวกที่ไม่ค่อยมีส่วนร่วมในวงสนทนาสักเท่าไร
61. Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor. เมื่อบางอย่างเริ่มส่อเค้าไม่ดี ฉันไม่ให้ความสำคัญกับมันและพยายามทำให้ดีที่สุดดีกว่า
62. Rechazo ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas. ฉันต่อต้านความเห็นที่แปลกแนวแต่ไม่สามารถนำไปใช้ได้จริง
63. Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión. ฉันชอบชั่งน้ำหนักตัวเลือกต่างๆก่อนจะตัดสินใจ
64. Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro. ฉันมักมองไปข้างหน้าเพื่อคาดเดอนาคต
65. En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser el/la líder o el/la que más participa. ในการถกกันเรื่องต่างๆ ฉันเลือกจะรับบทรองมากกว่าจะเป็นผู้นำหรือเป็นผู้ที่มีส่วนร่วมมากที่สุด
66. Me molestan las personas que no actúan con lógica. ฉันรำคาญพวกที่ทำอะไรลงไปโดยขาดเหตุผล
67. Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas. ฉันรู้สึกอึดอัดเมื่อต้องวางแผนหรือคาดการณ์สิ่งต่างๆ
68. Creo que el fin justifica los medios en muchas cosas. ฉันคิดว่าในหลายต่อหลายครั้ง ผลลัพธ์เป็นเครื่องพิสูจน์วิธีการ
69. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas. ฉันมักครุ่นคิดถึงประเด็นปัญหาต่างๆอยู่เสมอ
70. El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo. การได้ทำงานอย่างเต็มที่ทำให้ฉันรู้สึกมีความสุขและภาคภูมิใจ
71. Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan. ฉันพยายามจะหาว่าสิ่งที่เกิดขึ้นมีกฎเกณฑ์หรือทฤษฎีใดมารองรับ
72. Con tal de conseguir el objetivo que pretendo, soy capaz de herir sentimientos ajenos. ฉันพร้อมจะทำร้ายความรู้สึกของผู้อื่นเพื่อให้ได้มาซึ่งสิ่งที่ตนต้องการ
73. No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo. ฉันพร้อมจะทำทุกสิ่งทุกอย่างเพื่อให้งานออกมามีประสิทธิภาพ
74. Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas. ฉันเป็นคนสร้างความครื้นเครงให้งานเลี้ยงอยู่เป็นประจำ
75. Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso. ฉันรู้สึกเบื่อทันทีเมื่อต้องทำงานซึ่งต้องอาศัยระเบียบขั้นตอนและความละเอียด
76. La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos. คนมักคิดว่าฉันไม่ค่อยสนใจความรู้สึกของผู้อื่น
77. Suelo dejarme llevar por mis intuiciones. ฉันมักจะใช้สัญชาตญาณนำทางอยู่เสมอ
78. Si trabajo en grupo, procuro que se siga un método y un orden. เมื่อต้องทำงานกลุ่ม ฉันจะพยายามให้ทุกคนทำงานเป็นระบบขั้นตอน
79. Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente. ฉันมักสนใจที่จะรู้ว่าผู้อื่นคิดอย่างไร
80. Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y poco claros. ฉันพยายามหลีกเลี่ยงเรื่องที่ยืดเยื้อกับความคิดเห็นส่วนบุคคล กำกวมและไม่ค่อยชัดเจน



4.3. ELABORACIÓN DEL TEST DE DOMINIO DE ELE

Dado que esta investigación se interesa por el proceso de adquisición/aprendizaje de los alumnos tailandeses de español y por los factores que dificultan dicho aprendizaje, es conveniente utilizar alguna herramienta para evaluar el dominio lingüístico en cada etapa del aprendizaje, con el fin de poder observar de manera objetiva la evolución del aprendizaje y los problemas lingüísticos que se presentan en cada etapa. A nuestro parecer, un test de dominio de ELE es la forma que mejor responda a esas necesidades.

Antes de optar por cualquier test, el primer paso es asegurarse de que cumple los requisitos de un buen test de lengua: fiabilidad y validez. La fiabilidad se manifiesta en el mantenimiento de la calificación en dos convocatorias diferentes de un mismo test (u otro equivalente). El examen es fiable, pues, cuando no intervienen en su puntuación otros factores, como las condiciones del examen o la ansiedad, que las propias habilidades del alumno (Bachman, 1997: 24-25). En cuanto a la validez, puede explicarse de la siguiente manera:

Se puede decir que una prueba o un procedimiento de evaluación tiene validez en la medida en que pueda demostrarse que lo que se evalúa realmente (el constructo) es lo que, en el contexto en cuestión, *se debería* evaluar y que la información obtenida es una representación exacta del dominio lingüístico que poseen los alumnos o candidatos que realizan el examen. (Consejo de Europa, 2002: 177)

En el *MCER* se añade un criterio más: la viabilidad. Para ser viable, una prueba necesita tener un carácter práctico en el sentido de que se pueda llevar a cabo en condiciones reales. Esto exige tener en cuenta el conjunto de contenidos que se debe evaluar, el número de alumnos, el tiempo disponible y las condiciones del lugar.

Aparte de estos tres requisitos (fiabilidad, validez y viabilidad), Bachman (1997: 119) menciona también los métodos empleados en el examen, a los que concede la misma importancia por su gran influencia en el rendimiento del alumno. Según esta

autora, los métodos se ordenan en cinco partes: entorno del test (familiaridad con el entorno, personal que vigila, condiciones físicas, etc.), matriz del test (distribución del tiempo, secuencia de las partes del test, instrucciones, etc.), *input* (formato, tipos de ítems, identificación del problema por resolver, etc.) y respuestas esperadas (tipos, lengua exigida, contextualización, temas, factores sociolingüísticos, etc.).

Establecidos requisitos y métodos, el siguiente paso en el diseño del test es trazar sus especificaciones, en cuanto a qué y cómo se evalúa. Se trata de un paso primordial, porque la validez, la fiabilidad y la viabilidad de la prueba dependen en gran parte de su planteamiento. Para esta tarea, se tomarán en consideración las recomendaciones de Alderson *et alii* (1995: 11-13), que se adaptarán en relación con el perfil de la investigación. Las especificaciones del test consistirán en ocho puntos: propósito general, perfil de los examinandos, nivel, duración, contenidos de la evaluación, tipología de ítems, selección de preguntas e ítems, y métodos de puntuación y corrección.

4.3.1. PROPÓSITO GENERAL

El objetivo del test es evaluar el dominio lingüístico de los informantes, estudiantes de cada una de las cuatro etapas del aprendizaje de español en la universidad (del primer curso académico hasta el cuarto). Los resultados obtenidos permitirán conocer si el aprendizaje avanza como debe y si existen algunos errores lingüísticos que perduran a lo largo del aprendizaje. Si este último es el caso, será necesario entrar en el análisis de los posibles motivos de dichos errores y proponer soluciones¹⁶.

¹⁶ No obstante, no hay que olvidar que los resultados del test solo formarán una parte de la investigación. Con el fin de sacar precisas conclusiones sobre el proceso de adquisición/aprendizaje de español de los tailandeses, se debe analizarlos junto con otros datos.



De esta manera, esta prueba de lengua combinará elementos propios de los test de aprovechamiento, de diagnóstico y de dominio lingüístico al mismo tiempo. Es un test de aprovechamiento porque las preguntas están basadas en los contenidos que constan en el currículo, con lo cual el resultado mostrará si el alumno ha aprendido los contenidos que corresponden a su nivel de aprendizaje. Es un test de diagnóstico porque permite detectar los errores frecuentes que cometen los alumnos en cada nivel y también en conjunto. Finalmente, es también un test de dominio lingüístico, puesto que evalúa tanto la competencia lingüística como la comunicativa, y su resultado servirá para comprobar el nivel que le corresponde a cada alumno (Henning, 1987: 1-6).

4.3.2. PERFIL DE LOS INFORMANTES

De acuerdo con Llisterri (1991: 95), si se quiere obtener datos válidos para un experimento, es necesario que los informantes pertenezcan a un grupo homogéneo respecto a un determinado número de variables. En este caso se puede aplicar el mismo planteamiento, ya que resulta necesario que los estudiantes que hagan el test tengan la mayor cantidad de características en común posible, o bien que presenten un número de variantes mínimo.

Como se ha explicado anteriormente, el test de dominio se aplica solo a los alumnos de Filología Hispánica de la Universidad de Chulalongkorn. Se incluye a todos sus alumnos desde el primer año hasta el cuarto –el último de la carrera–. En total, 94 personas. La edad varía entre 18–24 años y la mayoría son mujeres (unos 85%). El tailandés es la lengua materna de todos, salvo dos chicas cuyas lenguas maternas son francés y chino al nacer en Francia y en China respectivamente, aunque ambas tienen un nivel de tailandés muy alto. Estos datos personales corroboran que se trata de un grupo muy homogéneo cuya única variable significativa es su nivel de español.

4.3.3. NIVEL

Debido a que nuestro objetivo es conocer el dominio lingüístico, es necesario emplear un solo test, compuesto por contenidos de los cuatro niveles, para todos los alumnos informantes. Tal idea se debe, por una parte, a que es muy precipitado dar por supuesto que un alumno de un curso inferior haya de tener un rendimiento más bajo que un alumno de cursos superiores. Además, es probable que algunos estudiantes de cursos superiores ya hayan olvidado ciertos contenidos básicos pero importantes, lo cual sirve para manifestar que todavía no dominan el español al nivel requerido.

Así pues, la utilización de un mismo test para todos es una medida que permite contrastar de manera objetiva el rendimiento de los alumnos de las distintas etapas del aprendizaje y averiguar si los alumnos están en el nivel correspondiente a la duración de su proceso de adquisición/aprendizaje de español. Una significativa cantidad de estudiantes con un nivel inferior al que deben tener nos conduciría a averiguar las causas, los posibles fallos en su aprendizaje o en la enseñanza.

4.3.4. DURACIÓN

Para establecer la duración del test, hay que tener en cuenta la disponibilidad de los informantes y los puntos que necesitan ser evaluados. En nuestro caso, resulta muy difícil encontrar horas libres en las que coincidan todos los estudiantes de la especialidad y, además, los profesores no pueden sacrificar muchas horas de su clase, puesto que necesitan cumplir con el programa de cada semestre. Por estas razones, el test, que abarcará los contenidos básicos de cada nivel, durará 90 minutos como máximo.



4.3.5. CONTENIDOS

Los contenidos del test responden a las variables que necesitan ser evaluadas. Así, pueden ser los elementos lingüísticos (la gramática, el vocabulario, etc.) o las destrezas. La tarea de establecer las variables depende, entre muchas cosas, del propósito del test, del tiempo disponible y de las condiciones en las que se llevará a cabo la prueba (Lado, 1972: 27). En nuestro caso, hemos seguido las recomendaciones del *MCER* acerca de la evaluación del dominio lingüístico:

para informar sobre el dominio lingüístico, la evaluación no debería tener en cuenta principalmente ninguna actuación concreta, sino que debería intentar valorar las competencias generalizadas que se muestran en esa actuación. (Consejo de Europa, 2002: 180)

Por consiguiente, esta prueba de español intentará evaluar no solo la competencia lingüística –más bien gramatical–, sino también la competencia comunicativa, tal y como se ha mencionado en el apartado 4.3.1. En cuanto a la competencia gramatical, las variables serían principalmente los contenidos gramaticales y funcionales recogidos en el programa de cada asignatura de español (*Español I–VIII*) de Filología Hispánica de la Universidad de Chulalongkorn. Puesto que se repartirá este test al principio del segundo semestre del año académico 2009/10, se tomarán en consideración solamente los contenidos aprendidos hasta el primer semestre de este mismo año. A continuación, se exponen los contenidos gramaticales –divididos en cuatro cursos–, los cuales deberán haber aprendido ya los estudiantes cuando hagan esta prueba de español¹⁷.

¹⁷ A pesar de que la tabla muestra solo los contenidos de cada curso, se ha de entender que los estudiantes ya han estudiado también los contenidos de los cursos inferiores.

Curso I	Curso II	Curso III	Curso IV
Pronombres personales, demostrativos, indefinidos, posesivos	Imperativo afirmativo y negativo	Contraste de los tiempos pasados	Subjuntivo en oraciones finales
Presente indicativo	Pretérito perfecto	Presente de subjuntivo y sus usos	Subjuntivo en oraciones concesivas
Verbo <i>ser</i> y <i>estar</i>	Pretérito indefinido	<i>Cuando</i> +subjuntivo: expresión de futuro	Subjuntivo en oraciones sustantivas
Verbos reflexivos	Pretérito imperfecto	Perífrasis verbales	Repaso de todo lo aprendido
Adjetivos demostrativos, indefinidos, posesivos, calificativos	Contraste de los tiempos pasados	Pretérito imperfecto del subjuntivo y sus usos	
Pronombres demostrativos	Adjetivos relativos	Pretérito pluscuamperfecto del subjuntivo y sus usos	
Oración condicional: <i>Si + presente, presente, futuro.</i>	Pretérito pluscuamperfecto	Concordancia de tiempos en las oraciones subordinadas	



Curso I	Curso II	Curso III	Curso IV
Objeto directo e indirecto	Condicional simple	Oraciones condicionales	
Pretérito perfecto	Voz activa y pasiva	Futuro perfecto	
Futuro imperfecto	Pasiva refleja	Contraste de indicativo y subjuntivo	
Gerundio			
<i>Ir a + infinitivo</i>	Presente de subjuntivo	Condicional compuesto	
Comparativos	Contraste de indicativo/subjuntivo en frases relativas	Estilo directo/indirecto	
Verbos <i>gustar, encantar, doler</i>			

Tabla 4.I: Contenidos gramaticales de los cuatro cursos (asignaturas *Español I – VIII*), especialidad de español, Universidad de Chulalongkorn

Aunque la prueba sería más completa si se evaluaran las cuatro destrezas –expresión oral, comprensión auditiva, expresión escrita y comprensión lectora–, se considera un trabajo poco realista llevar a cabo una evaluación de expresión oral con muchos informantes, tanto por la poca disponibilidad de tiempo por parte de los informantes, como por las limitaciones para transcribir el corpus oral. Por ello, la prueba constará solo de cuatro partes –gramática, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita– y prescindirá de la expresión oral. Evaluadas estas cuatro partes, ya se podría obtener la información necesaria para realizar nuestro estudio. Así, es conveniente dejar la evaluación de la expresión oral para futuras investigaciones.

En lo concerniente a la enseñanza de español en la Universidad de Chulalongkorn, los contenidos funcionales, que se tendrán en cuenta en la evaluación de las destrezas, se desarrollan de acuerdo con los contenidos gramaticales. Es decir, se considera la gramática como el punto de partida, y las actividades comunicativas sirven como refuerzo de las reglas gramaticales aprendidas.

4.3.6. TIPOLOGÍA DE ÍTEMS

«Es importante darse cuenta de que el método empleado para evaluar una habilidad de una lengua puede por sí mismo afectar a la calificación del alumno» (Alderson *et alii*, 1995: 44). Por esta razón, antes de elegir cualquier ítem, hay que tener en cuenta los efectos que tienen los diferentes tipos, sus ventajas y desventajas.

Con el fin de que la puntuación sea objetiva y que la corrección consuma el menor tiempo posible, se opta por ítems del tipo *respuesta cerrada*. Sin embargo, en la parte de la expresión escrita no existirá una única respuesta correcta o establecida porque lo que interesa aquí es evaluar la habilidad expresiva y el uso espontáneo de la lengua, con lo cual el alumno debería tener la libertad de redactar sin preocuparse de si acierta la respuesta o no. De este modo, en esta parte se pedirán respuestas abiertas.

Aunque existen varios tipos de ítems de respuesta cerrada (compleción de huecos, selección múltiple, verdadero/falso, emparejamiento, ordenación, dictado, etc.), se opta por la selección múltiple para la mayor parte del test, puesto que su corrección es menos costosa para esta cantidad de pruebas, al tener preparada de antemano una plantilla de corrección. Asimismo, la selección de este método se ha hecho de acuerdo con sus aspectos positivos y negativos, en comparación con los otros métodos. Madsen (1983: 43) resume las ventajas y limitaciones de la selección múltiple que:



Las ventajas estriban en que los estudiantes no pueden evitar responder el contenido que se evalúa; es fácil y fiable para la evaluación; es eficaz para evaluar el aprovechamiento y también para diagnosticar de manera específica los problemas lingüísticos que tienen los alumnos. Sus limitaciones se hallan en la dificultad de crear ítems válidos; existe la posibilidad de que copien las respuestas de otros; no mide la habilidad para reproducir las estructuras gramaticales; podría producir una influencia negativa en las tareas de clase si se limitara a aplicarla sin otro tipo de pruebas, puesto que los estudiantes no darían mucha importancia a la escritura si las pruebas siempre son de respuesta cerrada y de evaluación objetiva.

Hay otras recomendaciones útiles, y a la vez importantes, en cuanto a la preparación de la selección múltiple: hay que asegurarse de que solo existe una respuesta correcta en cada pregunta y que los nativos están de acuerdo con dicha respuesta. Hay que ofrecer el contexto, y la alternativa correcta no debe diferenciarse demasiado de sus distractores (Alderson *et alii*, 1995: 47-51).

Al conocer las características de este método, se preparará el test con más cuidado, intentando reducir al máximo las limitaciones. Sin embargo, no se descarta la posibilidad de utilizar también algunas preguntas de *verdadero o falso*, que pueden ser convenientes en un test de poca duración y de puntuación objetiva. A pesar de que hay posibilidades de que acierten la respuesta más por azar que por conocimiento del contenido, un elevado número de informantes ayudará a reducir el porcentaje de este posible defecto. De todos modos, lo que realmente interesa en esta investigación es el resultado en conjunto, no los resultados individuales.

4.3.7. SELECCIÓN DE PREGUNTAS E ÍTEMS PARA EL TEST

Después de establecer las especificaciones generales del test, el siguiente paso es diseñarlo de forma concreta. Nos parece oportuno aprovechar alguna prueba de español de calidad cuyo uso público esté autorizado y, sobre todo, que concuerde con las especificaciones de nuestro test. Afortunadamente, en 2008 se publicó un libro que recopila distintas propuestas de pruebas de español como lengua extranjera: *Pruebas de nivel ELE* (Gozalo y Martín, 2008). Este libro ofrece una gran variedad de pruebas, diseñadas según los niveles establecidos por el *MCER* (A1-C1), para evaluar tanto la competencia lingüística como las cuatro destrezas. A continuación, se explican el objetivo del libro y las características de las propuestas.

Las pruebas consisten en un conjunto de 10 modelos combinables, excepto en el caso del Test de lengua, del que ofrecemos 5 modelos (...). Se puede así configurar un gran número de pruebas completas que permiten evaluar tanto las actividades comunicativas (comprensión y expresión escritas, comprensión e interacción orales) como la competencia lingüística.

Las diferentes actividades propuestas están inicialmente concebidas para clasificar en diferentes niveles, no obstante, pueden también utilizarse como pruebas de diagnóstico en el aula, evaluaciones parciales, etc. Las pruebas están dirigidas tanto a estudiantes universitarios como a estudiantes de secundaria mayores de 14 años. (Gozalo y Martín, 2008: 12)

Tras analizar el contenido de distintas propuestas, se ha llegado a la conclusión de que son los niveles A1–B2 los que más se ajustan a los distintos niveles de los informantes. Por tanto, la prueba estará compuesta de contenidos de A1–B2 y, de esta manera, se puede comprobar al mismo tiempo en qué nivel del *MCER* están los alumnos. Dado que es fundamental que los ítems se ajusten al conocimiento de los alumnos informantes de cada nivel y que cubran los contenidos aprendidos en general, se ha decidido no optar por un solo modelo de pruebas, sino elegir las preguntas o textos más adecuados de los distintos modelos, incluso modificarlos si parece necesario.



En resumen, nuestra prueba de lengua se divide en cuatro partes: gramática, comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita. La duración del test es de 90 minutos, distribuidos aproximadamente de la siguiente manera: 20 minutos de gramática, 15 minutos de comprensión auditiva, 25 minutos de comprensión lectora y 30 minutos de expresión escrita.

La parte de gramática consistirá en 40 preguntas (10 por nivel) de selección múltiple de cuatro opciones. Las preguntas abarcan los contenidos principales de cada nivel, como se demuestra en la siguiente tabla. Se incluyen, además, seis preguntas sobre expresiones y usos de la vida cotidiana a partir del nivel A2, porque se consideran muestras importantes del conocimiento de una lengua extranjera.

A1(1 ^{er} curso)		A2 (2 ^o curso)	
Pregunta	Contenido	Pregunta	Contenido
1	<i>hay/v.ser/v.estar</i>	11	uso cotidiano (hablar por teléfono)
2	verbos reflexivos	12	expresión relacionada con la cultura (<i>dormir la siesta</i>)
3	adjetivos y pronombres indefinidos	13	pretérito imperfecto
4	verbos irregulares	14	imperativo afirmativo, objeto directo e indirecto.
5	verbo <i>encantar</i>	15	expresión (<i>llevar + tiempo</i>)
6	pretérito perfecto y pretérito simple	16	subjuntivo en oraciones sustantivas
7	artículos	17	<i>cuando + subjuntivo (futuro)</i>
8	<i>ir a + infinitivo</i>	18	subjuntivo en oraciones relativas

9	pretérito perfecto y objeto directo	19	futuro imperfecto (probabilidad)
10	gerundio	20	tiempos pasados
B1 (3^{er} curso)		B2 (4^o curso)	
Pregunta	Contenido	Pregunta	Contenido
21	tiempos pasados	31	subjuntivo en oraciones temporales (<i>antes de que</i>)
22	subjuntivo (<i>ojalá</i>)	32	expresión (<i>no tener pelos en la lengua</i>)
23	subjuntivo en oraciones finales	33	conectores
24	contraste entre <i>v.ser</i> y <i>v.estar</i>	34	uso cotidiano (despedida de una carta)
25	expresión (<i>ponerse nervioso</i>)	35	subjuntivo en oraciones sustantivas
26	infinitivo/subjuntivo	36	conectores
27	indicativo/subjuntivo	37	subjuntivo en oraciones condicionales
28	<i>v.recordar/v.acordarse de</i>	38	preposiciones (<i>por/para</i>)
29	condicional simple (probabilidad en el pasado)	39	tiempos pasados
30	subjuntivo en oraciones condicionales	40	indicativo/subjuntivo

Tabla 4.II: Contenidos gramaticales de las preguntas del test

Para evaluar la comprensión auditiva, se elige una grabación de 1 minuto 35 segundos. Se trata de una entrevista en la que una periodista hace preguntas a un ex-político acerca de su vida después de haber dejado la política. Nos parece adecuada esta grabación porque no hablan con demasiada velocidad y el vocabulario concuerda con lo que se espera de los alumnos de cada nivel. En total hay 10 preguntas (dos por nivel).



Los estudiantes tienen dos oportunidades para escuchar la grabación, con una pausa de dos minutos entre ambas escuchas. A continuación se muestra la transcripción de la grabación.

Con 45 años y una hija, lanza una editorial de bolsillo. Dice que no volvería a la política, porque él genera debates sacando autores y “moviendo ideas”. Vive en el campo, donde cuida su ganadería, monta a caballo y pasea. Cree que en España hay más gente que quiere convivir que la que quiere enfrentarse.

Pregunta: Ahora edita libros de bolsillo. ¿Qué es, un minieditor?

Respuesta: Todos los editores tenemos algo de mini, porque la modestia debe acompañarnos siempre.

Nunca se sabe qué libro puede funcionar y qué aporta. El corazón del editor es siempre modesto.

P: ¿Esto es mejor que ser ministro?

R: Yo ahora soy más feliz siendo editor.

P: ¿Se arrepintió alguna vez de dimitir?

R: No. Fue bonito mientras duró.

P: Algo echará de menos.

R: Me gustó la gente con la que trabajé; e igual que ahora vemos cierta crispación con la política, en el mundo laboral –sindicatos, empresarios– todavía hay voluntad de consenso, sigue latiendo el hábito de la transición. Ese espíritu lo echo de menos.

P: ¿Qué es lo que más mola del coche oficial?

R: No tener que preocupar del aparcamiento. Descubres que el día tiene mucho más horas cuando te llevan y te traen.

P: Luego abandonó incluso el partido cuando la guerra de Irak. ¿Qué le queda de *pepero*?

R: Hombre, yo me siento liberalote, más bien de un centro, tirando a centro-derecha. Pero personalmente creo que sería un Pepito Grillo en el Partido Popular actual.

(Gozalo y Martín, 2008: 156)

En la parte de comprensión lectora, se ofrecen cuatro textos cortos cuya dificultad corresponde a un nivel determinado. Para cada texto, necesitan contestar dos preguntas de *verdadero* o *falso*, o bien de selección múltiple de dos opciones, dependiendo del texto.

La última parte de la prueba es la expresión escrita, la única que requiere respuestas abiertas. Los informantes tienen que escribir brevemente sobre cuatro temas (uno de cada nivel). Para esta sección, es más razonable no seguir totalmente los temas que ofrece el libro *Pruebas de nivel ELE*, sino modificarlos para que se acerquen más a la vida real de los informantes. Como resultado, los temas seleccionados son estos: descripción de la casa, el primer día de universidad, consejos para un amigo español que vendrá a Tailandia de visita, y el país en el que le gustaría vivir. En las instrucciones se deja claro que no pueden superar el espacio asignado para cada tema, es decir, cuatro líneas.

A continuación, se muestra la versión definitiva del test que se repartirá a los alumnos informantes de la Universidad de Chulalongkorn.



PRUEBA DE LENGUA

COMPRENSIÓN AUDITIVA

Escucha la entrevista y marque la opción correcta en la hoja de respuestas.

1. Le gusta
 - a. montar a caballo
 - b. montar en bicicleta
2. El personaje entrevistado es
 - a. escritor
 - b. editor
3. Los fines de semana va al campo
 - a. Verdadero
 - b. Falso
4. Actualmente
 - a. es más feliz
 - b. es menos feliz
5. Dejó la política
 - a. voluntariamente
 - b. contra su voluntad
6. Echa de menos
 - a. el coche oficial
 - b. la gente con la que trabajó
7. Lo mejor de tener coche oficial es
 - a. no tener que conducir
 - b. no tener que aparcar
8. Opina que en la situación política actual
 - a. existe tensión
 - b. existe consenso

B. GRAMÁTICA

Marca en la hoja de respuestas la opción adecuada.

1. — ¿Sabes dónde _____ San Sebastián?
— _____ en el norte de España.
a. es/Está b. hay/Hay c. tiene/Tiene d. está/Está
2. Antes de desayunar, _____.
a. me acuesto b. me ducho c. me duermo d. levanto
3. — ¿Hay algún banco por aquí?
— No, no hay _____ cerca.
a. alguno b. ningún c. ninguno d. algún

4. — ¿A qué hora sales de casa para ir a trabajar?
 — _____ normalmente a las 7.30.
 a. Salió b. Salgo c. Salido d. Salo
5. A mis amigas _____ ir de compras.
 a. les encantan b. les encanta c. encanta d. encantan
6. — ¿_____ alguna vez en barco?
 — Sí, _____ en un crucero el verano pasado.
 a. Has viajado/ estuve b. Has viajado/ he estado
 c. Viajaste/ he estado d. Viajaste/ estuve
7. — ¿A qué se dedica tu padre?
 — Es _____ periodista.
 a. una b. un c. el d. ø
8. — ¿Has comido ya?
 — No, _____ dentro de media hora.
 a. voy comer b. voy a comer c. voy comiendo d. voy comido
9. — ¿Habéis hecho ya los deberes?
 — No, _____.
 a. no los hemos hecho ya b. los hemos hecho todavía
 c. no los hemos hecho todavía d. no los hemos todavía hecho
10. — ¿Has visto a Carmen?
 — Sí, _____ en la habitación.
 a. está leyendo b. está a leer c. es leyendo d. es leída
11. — Buenos días, ¿podría hablar con la señora Marta Garrido?
 — Un momento, ¿_____?
 a. de parte de quién b. de quién eres c. quién estás d. quién hablas
12. En verano, cuando hace mucho calor, algunos españoles _____ después de comer.
 a. hacen siesta b. duermen la siesta c. tienen la siesta d. siestean
13. Antes Pedro y yo _____ todos los días a la piscina. Ahora solo voy los fines de semana.
 a. íbamos b. éramos c. vamos d. fuimos



14. — ¿Tengo que decirte la verdad?
— Sí, ¡_____! (tú).
a. dígamela b. dímelas c. me digas la d. me dice la
15. — ¿Cuánto tiempo llevas en Buenos Aires?
— _____.
a. Llevo dos años b. Desde dos años c. Dos años pasados d. Dos años antes
16. — ¿Dónde puedo encontrar un restaurante barato?
— Te aconsejo _____ al centro de la ciudad.
a. de ir b. que vas c. que vayas d. a ir
17. Cuando _____ a Madrid, te llamaré.
a. vuelva b. vuelvo c. volveré d. volvería
18. (En una agencia inmobiliaria)
— Estoy buscando un piso que _____ cuatro habitaciones y dos baños.
a. tenga b. tendrá c. tiene d. tuviera
19. — ¿Sabes qué hora es?
— Pues, no llevo reloj, pero _____ las dos o las dos y cuarto.
a. son b. serán c. es d. será
20. Anoche no _____ porque _____ muy cansada.
a. había salido/ estuve b. salí/ estaba c. salía/ estaba d. salí/ estuvo
21. Siempre que mis amigos _____ vacaciones, _____ a visitarme.
a. tuvieron/ venían b. tenían/ venían
c. han tenido/ vinieron d. tuvieron/vinieron
22. ¡Ojalá _____ mañana mi novio!
a. viene b. venga c. vendrá d. va a venir
23. He venido para que me _____ con estos ejemplos.
a. ayudarás b. ayudes c. ayudes d. ayudes
24. Marga _____ muy simpática, pero últimamente _____ rara.
a. es/ es b. es/ está c. está/ está d. está/ es
25. Miguel _____ siempre muy nervioso en los exámenes.
a. se pone b. se vuelve c. se hace d. se mete
26. Me encantaría _____ un viaje por Australia.
a. que haga b. hacer c. que hiciera d. que hago

27. Está claro que en las grandes ciudades _____ una gran contaminación acústica.
 a. haya b. hubiera c. hay d. se hay
28. — ¿Cuándo se casan tus primos?
 — Pues ahora no _____ la fecha exacta.
 a. me recuerdo b. me acuerdo c. recuerdo de d. me acuerdo de
29. — ¿A qué hora llegaste anoche a casa?
 — Pues no sé, _____ las tres o las cuatro.
 a. serían b. serán c. habrían sido d. habrán sido
30. Si _____ más la prensa, estarías mejor informado.
 a. lees b. leas c. leerías d. leyeras
31. Todo tiene que estar preparado antes de que _____ los invitados.
 a. llegarán b. llegan c. lleguen d. han llegado
32. Carmen, si tiene algo que decirle a alguien, se lo dice. _____.
 a. Habla por los codos b. Tiene mucha lengua
 c. No tiene pelos en la lengua d. Tiene siempre la razón
33. — Entonces, ¿vienes mañana a la fiesta?
 — Muchas gracias, pero _____ tengo que trabajar.
 a. ya que b. porque c. es que d. como
34. En la despedida de una carta escribimos “Un _____ abrazo”.
 a. amplio b. fuerte c. intenso d. gran
35. La fuerte tormenta hizo que el barco _____.
 a. naufragó b. naufrague c. naufraga d. naufragara
36. En la empresa de mi hermano van a despedir a varias personas _____ la falta de productividad.
 a. debido a b. a causa c. dado que d. porque
37. — No sé qué hacer, ayúdame a tomar una decisión.
 — Mira, yo en tu lugar, le _____ todo lo que ha sucedido.
 a. explicaría b. explicara c. explicaré d. habría explicado
38. — Me voy ahora mismo.
 — _____ mí, puedes hacer lo que quieras, _____ estar a disgusto, es mejor que te vayas.
 a. Por/ para b. Para/ para c. Por/ por d. Para/ por



Texto 4

PAGAR UN PISO SIN PODER DISFRUTARLO

Me compré un piso en los Alhijones, en el sureste de Madrid, hace diez años a través de una cooperativa. El problema es que todavía no han comenzado a construir. Mientras, mi familia y yo no podemos disfrutar de lo que llevamos 10 años pagando. La cooperativa culpa al ayuntamiento y éste lanza balones fuera. El problema es que en diez años la vida cambia mucho y los sueños te los van matando. No sé qué hacer; y las noches se me van sin poder dormir pensando y pensando qué hacer. La solución es la unión. (...)

Marque la respuesta correcta.

Texto 1

1. Hannah estudia Económicas. V F
2. Casi nunca va al Retiro. V F

Texto 2

3. Dalí empezó a pintar muy joven. V F
4. En París conoció a Buñuel y a Lorca. V F

Texto 3

5. Estos auriculares no pueden utilizarse con ordenadores que no sean portátiles. V F
6. Estos nuevos modelos permitirán al usuario moverse libremente. V F

Texto 4

7. El autor de la carta se queja de que
- a. no podrán vivir en su piso hasta dentro de 10 años.
- b. su piso todavía no está construido.
8. El ayuntamiento
- a. culpa a la cooperativa
- b. se desentiende del problema



D. COMPRENSIÓN ESCRITA (no escribas fuera del espacio asignado)

1. Describe tu casa.

2. Cuenta tu primer día de universidad.

3. Un amigo español va a venir a Tailandia de visita. Dale algunos consejos que le pueden resultar útiles durante su estancia.

4. Si tuvieras que elegir un país distinto al tuyo para vivir, ¿cuál elegirías y por qué?

4.3.8. MÉTODOS DE CORRECCIÓN Y PUNTUACIÓN

Antes de empezar el test, es recomendable explicar a los informantes cuál es el objetivo de la investigación, qué se pretende lograr con los resultados del test, qué recompensa pueden obtener a través de esta prueba (saber su rendimiento de español según la escala del *MCER*) y cuáles son los aspectos o destrezas que necesitan mejorar. Parece oportuno avisarles también de que los test son anónimos para la investigadora, puesto que cada uno de ellos no se identifica por el nombre del informante, sino por un número. Además, hay que dejar claro que la calificación obtenida en este test no perjudica ni favorece sus calificaciones de español de la carrera. Con toda esa información, es probable que estén más relajados y presten más atención a la hora de realizar el test.

Junto con el test, se repartirá una hoja de respuestas para facilitar el trabajo de corrección. Se prepara con antelación una plantilla de corrección, o la clave de respuestas, de las partes de gramática, comprensión auditiva y lectora. La corrección objetiva es una forma de contribuir a la fiabilidad del test. Por otro lado, se aplica la evaluación subjetiva para la expresión escrita, pero la investigadora se limitará a analizar las estructuras y los errores que cometen los estudiantes sin puntuar, porque en este caso las respuestas abiertas servirán únicamente de muestra de la destreza y del proceso de adquisición/aprendizaje.

En relación con el método de puntuación, se toman como referencia los criterios de evaluación y de corrección del manual *Pruebas de nivel ELE*, pero adaptándolos en buena medida para que encaje con el perfil de nuestro test. En cada parte se emplean distintos criterios, debido a que se diferencian en las características que presentan y en el número de ítems. Con el objetivo de superar un nivel en la parte de gramática, el alumno puede cometer solo tres errores en dicho nivel; es decir, necesita obtener más del 70% de aciertos de ese nivel y haber superado antes los niveles inferiores. Por ejemplo, si un alumno, que ya ha superado los niveles A1 y A2, contesta



incorrectamente cuatro preguntas del nivel B1, su dominio de español se corresponderá con el nivel A2 porque no puede superar el B1 todavía. Sin embargo, para superar el nivel A1 se exige un 80% de aciertos, ya que son contenidos muy básicos que deberían dominar todos los alumnos a partir del nivel A2.

En cuanto a la comprensión auditiva y lectora, se dejará de corregir cuando haya dos errores consecutivos. Por ejemplo, si el alumno contesta mal las dos preguntas de A2, su nivel está todavía en A1. En el caso de que no aparezcan dos errores consecutivos sino un error en un nivel y el segundo en el otro nivel, consideraremos que no supera el nivel al que pertenece el último error. Por ejemplo, si hay un error en el nivel A1 y luego otro en el nivel B1, la competencia de ese alumno se sitúa en el nivel A2, porque todavía no domina el contenido correspondiente al B1. Si hay un solo error entre las ocho preguntas, se considerará que el dominio lingüístico del alumno está entre los niveles B1 y B2.

Para terminar, no se va a puntuar la producción escrita, como se ha explicado anteriormente. La corrección de esta parte tiene como objetivo analizar el uso y el grado de complejidad de las estructuras y vocabulario empleados. También persigue detectar los errores que cometen los estudiantes de cada nivel y en conjunto. Los cuatro temas propuestos están relacionados con los siguientes contenidos estructurales y funcionales (Gozalo y Martín, 2008: 18):

- Descripción de la casa (A1): descripciones (verbos *ser/estar/hay*, adjetivos calificativos, preposiciones), expresión de acciones habituales (presente de indicativo)
- El primer día de universidad (A2): narración en pasado (contraste de los tiempos pasados)

- Consejos para un amigo que vendrá de visita (B1): expresión de consejos (imperativo afirmativo y negativo, contraste indicativo/subjuntivo, oraciones sustantivas y relativas)
- El país en el que le gustaría vivir (B2): justificaciones y opiniones detalladas (condicional simple, contraste de indicativo/subjuntivo, manejo de construcciones subordinadas, sobre todo oraciones condicionales).



5.

RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS

En este capítulo se presentan los resultados de los tres cuestionarios elaborados para nuestros informantes: el cuestionario para los profesores de ELE en Tailandia, el cuestionario para los alumnos de ELE en Tailandia y el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA). Para el cálculo y la tabulación de los datos estadísticos, hemos recurrido al programa *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), un programa informático ampliamente usado en el ámbito de las ciencias sociales. Gracias a este programa, hemos podido obtener los resultados bastante fiables de manera eficaz y rápida.

La presentación de los resultados es objetiva. Es decir, solo aparecen los datos acompañados por unos gráficos estadísticos, que permiten interpretar y entender la información de forma menos trabajosa. La mayoría de los resultados se muestra mediante porcentaje o media aritmética, excepto los que requieren la numeración de las opciones, para los cuales se ha aplicado la mediana¹⁸. En cuanto al análisis y a la interpretación de dichos resultados, estos se explicarán en los capítulos posteriores.

¹⁸ La mediana es la mejor manera de calcular la numeración, puesto que se desconoce la distancia real o el valor exacto entre cada opción numerada. Al no saber el valor real, no se debería usar el promedio para el cálculo, porque podría afectar la validez de los resultados. Sin embargo, el uso de la mediana también tiene inconvenientes, ya que normalmente no se completa toda la escala de la numeración y en muchas ocasiones algunas de las opciones ocupan el mismo puesto de la clasificación.

Dado que se ha recopilado una enorme cantidad de datos (distribuidos tanto por universidades como por cursos académicos), es imprescindible seleccionar solamente los datos pertinentes para el objetivo de esta investigación. Tras considerar el conjunto de datos, se ha llegado a la conclusión de que la manera más adecuada sería presentar, en primer lugar, el perfil general de los informantes y, a continuación, los resultados de cada pregunta del cuestionario, siguiendo su orden de aparición y encabezando cada punto con el resultado global correspondiente.

Por lo que respecta al cuestionario para los profesores, es conveniente presentar los resultados separados por universidades, además del resultado global, con el fin de poder diferenciar claramente la metodología y la actitud predominantes de cada centro de estudios. La presentación de los datos del cuestionario para los alumnos parece más complicada puesto que interviene otro factor importante: el curso en que se encuentra cada informante. Por consiguiente, es rentable separar los resultados en dos grupos y presentarlos de dos formas distintas. Esto es, se ha optado por presentar algunos resultados distribuyéndolos solo en universidades, mientras que otros datos se desglosan tanto en universidades como en cursos académicos. El segundo grupo incluirá los aspectos mutables según la evolución y la diferencia de cada etapa del proceso de adquisición/aprendizaje: el cambio de actitud a lo largo del aprendizaje, la autoevaluación de las cuatro destrezas, la actitud hacia la lengua vehicular en clase de ELE, las estrategias de aprendizaje y las estrategias de comunicación. Por último, los datos concernientes a los estilos de aprendizaje, obtenidos mediante el cuestionario CHAEA, se reflejan en tablas y gráficos estadísticos, haciendo constar tanto las universidades como los cursos académicos.

5.1. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA LOS PROFESORES DE ELE EN TAILANDIA

5.1.1. PERFIL DE LOS PROFESORES

Universidad	Número de informantes		%
	Hombre	Mujer	
Chulalongkorn	2	6	44,4
Khon Kaen	2	1	16,7
Ramkhamhaeng	1	6	38,9
Total	5 (27,8%)	13 (72,2%)	100

Nacionalidad	Número de informantes	%
Ecuatoriana	1	5,6
Española	6	33,3
Tailandesa	11	61,1
Total	18	100.0

	Informantes	Mínimo	Máximo	Media
Edad	18	24 años	49 años	36,34 años
Experiencia docente	17	1 año	22 años	6,95 años



Chulalongkorn		
Profesor	Edad	Experiencia
1	48	22 años
2	38	4 años
3	40	5 años
4	33	4 años
5	48	15 años
6	26	3 años
7	30	3 años
8	49	10 años
Media	39	8,25 años

Khon Kaen		
Profesor	Edad	Experiencia
1	27	2 años
2	24	1 año
3	36	9,5 años
Media	29	4,17 años

Ramkhamhaeng		
Profesor	Edad	Experiencia
1	38	-
2	33	-
3	33	4 años
4	44	15 años
5	30	7 años
6	37	5 años
7	29	2 años
Media	35,71	6,60 ¹⁹ años

Curso en que imparte las clases	Número de informantes	%
1	13	72,2
2	17	94,4
3	17	94,4
4	14	77,8

En este punto no es necesario presentar los datos de cada universidad porque se distribuyen de la misma forma que el resultado global; la mayoría de los profesores imparten clases en el segundo curso y en el tercero, aunque se ha de admitir que no hay pocos que se encargan de las clases de todos los niveles.

¹⁹ Media de cinco informantes.

5.1.2. CREENCIAS Y ACTITUD QUE TIENEN RESPECTO AL PROCESO DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE

Creencias	Número de informantes	Media
a. Una lengua se aprende fundamentalmente mediante la imitación	18	3,3
b. Un alto coeficiente intelectual garantiza un mayor éxito en el aprendizaje de una L2/LE.	18	3,1
c. El factor más importante en el aprendizaje es la motivación.	18	4,7
d. La mayor parte de los errores son debidos a la interferencia con la lengua materna.	18	3,3
e. La mayor parte de los errores son debidos a la interferencia con otra lengua extranjera (ej. inglés)	17	3,2
f. El aprendizaje de las reglas gramaticales debe ser sistemático y ordenado, de las más simples a las más complejas.	18	4,6
g. Los errores deben ser corregidos con el fin de evitar la formación de malos hábitos.	17	4,1
h. El material debe exponer al alumno únicamente a aquellos elementos familiares.	17	2,4
i. Cuando los estudiantes practican en el aula, aprenden los errores de los otros estudiantes.	18	3,4

Con el objetivo de determinar el grado de acuerdo, se ha establecido una escala de evaluación, basándose en principios de la estadística:



Intervalo de la media	Evaluación
$1 \leq \mu < 1.8$	Menos de acuerdo
$1.8 \leq \mu < 2.6$	Poco de acuerdo
$2.6 \leq \mu < 3.4$	De acuerdo
$3.4 \leq \mu < 4.2$	Muy de acuerdo
$4.2 \leq \mu < 5$	Totalmente de acuerdo

Tras aplicar dicha escala, se pueden clasificar los resultados en el siguiente orden:

Grado de acuerdo	Creencias
Totalmente de acuerdo	c. El factor más importante en el aprendizaje es la motivación.
	f. El aprendizaje de las reglas gramaticales debe ser sistemático y ordenado, y de las más simples a las más complejas.
Muy de acuerdo	g. Los errores deben ser corregidos con el fin de evitar la formación de malos hábitos.
	i. Cuando los estudiantes practican en el aula, aprenden los errores de los otros estudiantes.
De acuerdo	a. Una lengua se aprende fundamentalmente mediante la imitación.
	b. Un alto coeficiente intelectual garantiza un mayor éxito en el aprendizaje de una L2/LE.
	d. La mayor parte de los errores son debidos a la interferencia con la lengua materna.
	e. La mayor parte de los errores son debidos a la interferencia con otra lengua extranjera (ej. ingles)
Poco de acuerdo	h. El material debe exponer al alumno únicamente a aquellos elementos familiares.
Menos de acuerdo	Ninguna creencia

A continuación, se expondrán los datos correspondientes a cada universidad y después un gráfico que permite visualizar y contrastar dichos datos.

Creencias	Media		
	Chulalongkorn	Khon Kaen	Ramkhamhaeng
a.	3,6	3	3
b.	3,4	3,3	2,7
c.	4,8	5	4,6
d.	3,5	3,7	2,9
e.	3,4	4	2,5
f.	4,8	4,3	4,4
g.	4,3	4,3	3,8
h.	2,4	2,3	2,5
i.	3,4	3,7	3,3

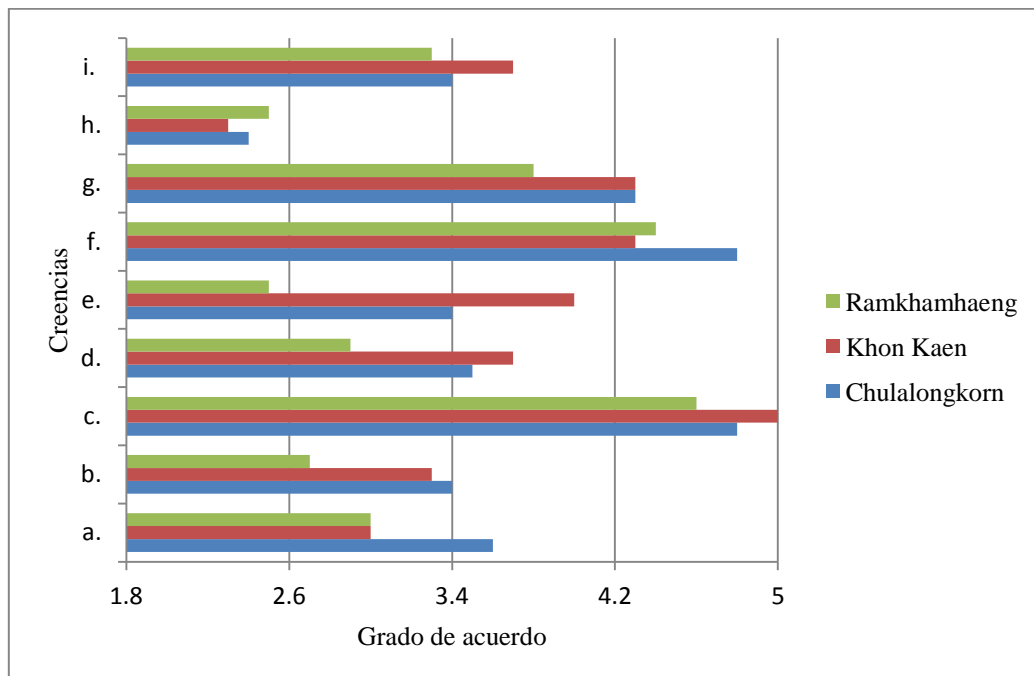


Figura 5.1: Creencias y actitud de los profesores respecto al proceso de adquisición/aprendizaje



Cabe mencionar el caso de un profesor informante de la Universidad de Ramkhamhaeng que marcó más de una casilla en tres creencias. En la creencia e) marcó en la casilla del número 3, añadiendo las palabras *inicial* y *fono*, y también en la del número 4. Hay tres casillas marcadas en la creencia g): número 1 con la palabra *inicial*, número 3 con la palabra *intermedio* y número 4 con la palabra *avanzado*. La tercera creencia es la h) en la que el informante optó por el número 2 y el número 4 en que aparece la palabra *inicial*.

5.1.3. IMPORTANCIA DE CADA ASPECTO DEL AULA DE ELE

Argumento	Número de informantes	Mediana
La gramática	16	5
Las actividades lúdicas	16	6
La práctica de las cuatro destrezas	16	4
Buen ambiente en la clase	16	3
Los materiales audiovisuales	16	5,5
La participación de los alumnos	16	2,5
El profesor	16	3,5
El libro	16	6

Conforme con el cálculo que ha recurrido al uso de la mediana, la clasificación global es la siguiente:

Clasificación	Argumento
entre 2 y 3	La participación de los alumnos
3	Buen ambiente en la clase
entre 3 y 4	El profesor
4	La práctica de las cuatro destrezas
5	La gramática
entre 5 y 6	Los materiales audiovisuales
6	Las actividades lúdicas, el libro

Clasificación	Argumento		
	Chulalongkorn	Khon Kaen	Ramkhamhaeng
1	-	-	-
entre 1 y 2	buen ambiente en la clase	-	-
2	-	la participación de los alumnos	la participación de los alumnos
entre 2 y 3	el profesor	-	-
3	la participación de los alumnos	el profesor	la práctica de las cuatro destrezas, buen ambiente en la clase
4	-	la práctica de las cuatro destrezas, buen ambiente en la clase	la gramática
entre 4 y 5	la práctica de las cuatro destrezas, el libro	-	-
5	los materiales audiovisuales	la gramática	las actividades lúdicas, los materiales audiovisuales, el profesor
entre 5 y 6	la gramática	-	-
6	-	el libro	-
7	-	las actividades lúdicas	el libro
entre 7 y 8	las actividades lúdicas	-	-
8	-	los materiales audiovisuales	-

En la opción *Otros* aparecen tres opiniones sin numerar, dos de la Universidad de Chulalongkorn y una de la Universidad de Ramkhamhaeng: la autopreparación de los alumnos, el trabajo en equipo y el ambiente de trabajo.

Además, una profesora de la Universidad de Chulalongkorn evaluó varias opciones con el mismo grado. Su numeración es la siguiente: 1) la participación de los alumnos, 2) buen ambiente en la clase, 3) la gramática, 4) las actividades lúdicas, la práctica de las cuatro destrezas, los materiales audiovisuales, 5) el profesor, el libro.



5.1.4. ACTITUD FRENTE A LA CORRECCIÓN DE ERRORES

Formas de corrección	Número de informantes	%
Corregir al final del discurso	15	83,3
Corregir directa e inmediatamente	13	72,2
Corregir de forma publica	12	66,7
Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo de forma individual	12	66,7
Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo en pareja o grupo	9	50
Corregir de forma privada	8	44,4
Corregir al final de la clase	5	27,8

Formas de corrección	Chulalongkorn	Khon Kaen	Ramkhamhaeng
1. Corregir al final del discurso	75%	66,7%	100%
2. Corregir directa e inmediatamente	87,5%	0	85,7%
3. Corregir de forma pública	75%	66,7%	57,1%
4. Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo de forma individual	75%	66,7%	57,1%
5. Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo en pareja o grupo	62,5%	33,3%	42,9%
6. Corregir de forma privada	37,5%	33,3%	57,1%
7. Corregir al final de la clase	37,5%	0	28,6%

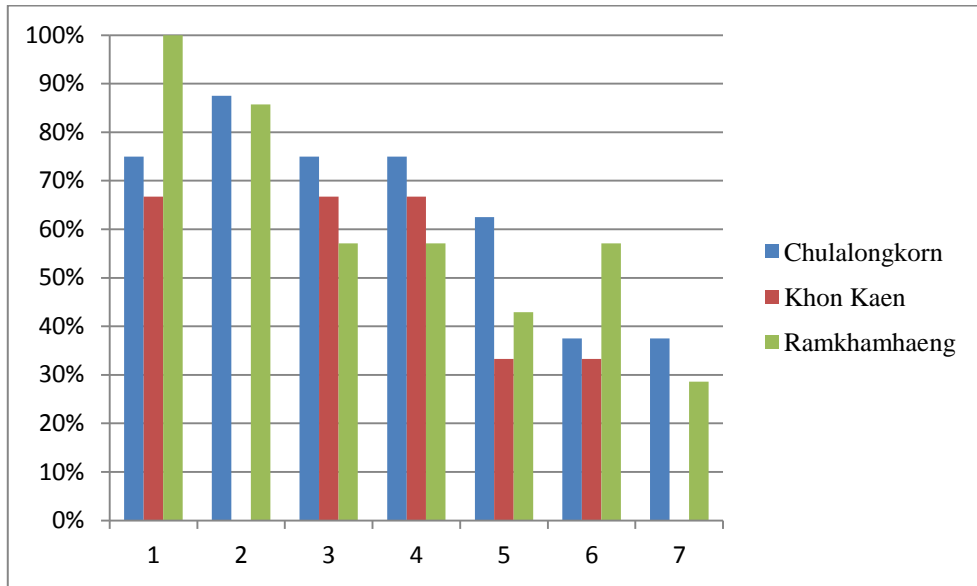


Figura 5.2: Formas de corrección de errores de los profesores

5.1.5. LENGUA VEHICULAR EN EL AULA DE ELE

Las respuestas de la pregunta *¿habla español en su clase de lengua?* se distribuyen en la siguiente proporción.

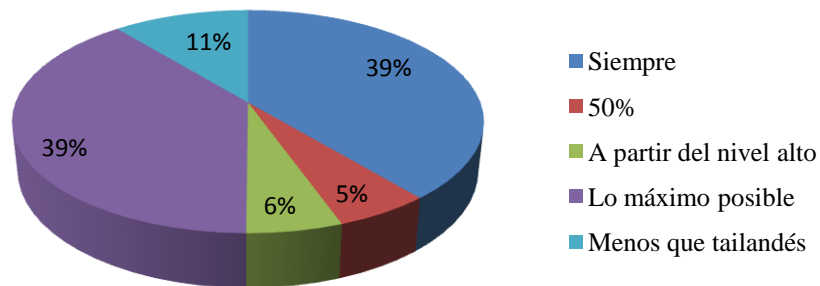


Figura 5.3: Frecuencia de uso de español como lengua vehicular en clase



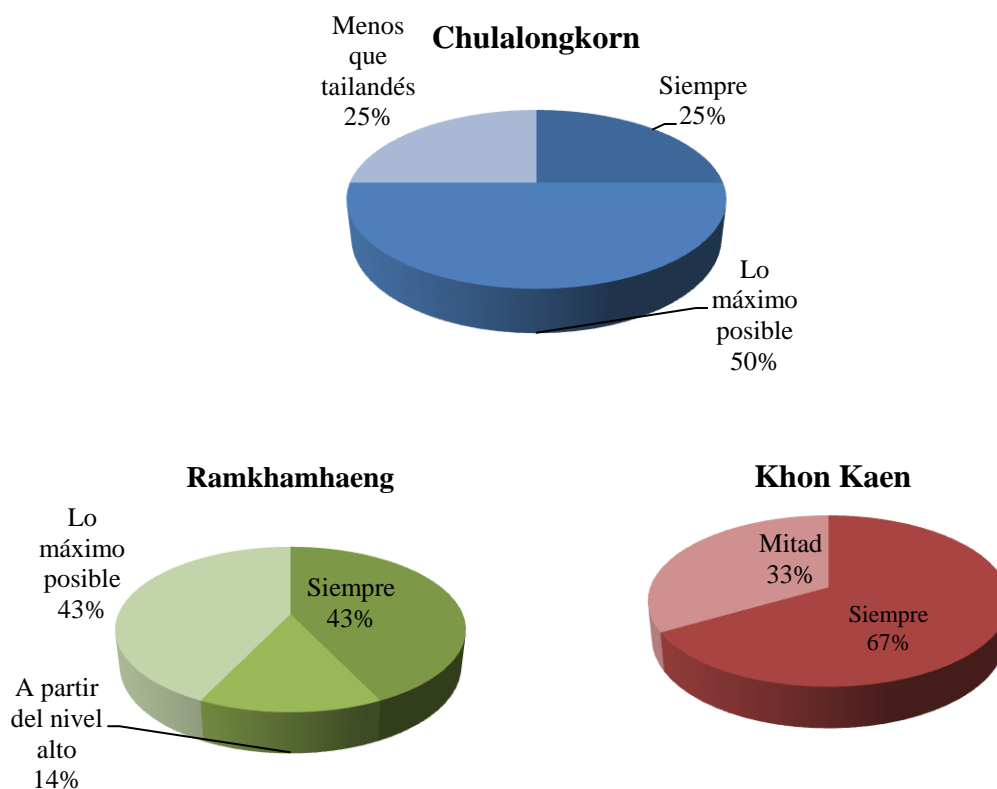


Figura 5.4: Frecuencia de uso de español como lengua vehicular en clase de cada universidad

5.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO PARA LOS ALUMNOS DE ELE EN TAILANDIA

5.2.1. PERFIL DE LOS ALUMNOS

Universidad	Número de informantes		%
	Hombre	Mujer	
Chulalongkorn	12	59	39,9
Khon Kaen	16	70	48,3
Ramkhamhaeng	7	14	11,8
Total	35 (19,7%)	143 (80,3%)	100

Curso académico	Número de informantes	%
1	63	35,4
2	53	29,8
3	44	24,7
4	15	8,4
Sin especificar	3	1,7
Total	178	100

	Número de informantes	Menor	Mayor	Media	Desviación estándar
Edad	178	16	53	20,56	4,09

El alto valor de la desviación estándar respecto a la edad se debe a la diversidad de los estudiantes de la Universidad de Ramkhamhaeng, que es una universidad abierta. El promedio de la edad de dicha universidad equivale a 26,38 años con la desviación estándar de 9,84; en cambio, el promedio de otras dos universidades –19,96 y 19,64– refleja la realidad sobre la edad de los universitarios que normalmente ronda entre los 18 años y los 23 años.

Lugar de nacimiento	Número de informantes	%
Bangkok	65	36,7
Otras provincias	110	62,2
Otros países	2 (China y Francia)	1,1

Universidad	Lugar de nacimiento		
	Bangkok	Otras provincias	Otros países
Chulalongkorn	60,60%	36,60%	2,80%
Khon Kaen	12,90%	87,10%	0
Ramkhamhaeng	52,40%	47,60%	0



Se han expuesto los datos acerca del lugar de nacimiento en tres categorías –Bangkok, otras provincias y otros países– ya que normalmente los de la capital tienen más oportunidades para los estudios y para recibir más conocimiento del mundo, mientras que el hecho de nacer en otro país pueda influir bastante en el conocimiento del mundo y en el conocimiento lingüístico del informante. Por otro lado, no se detecta ninguna diferencia significativa respecto al nacimiento en las otras provincias aparte de la capital; de ahí que, no se haya recogido esta variable.

5.2.2. NOTA GLOBAL Y NOTA MEDIA DE LAS ASIGNATURAS DE ESPAÑOL

	Número	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Nota global	146	1,58	4,00	3,10	0,55
Nota media de español	130	0,00	4,00	3,07	0,96

Universidad	Nota global			Nota media de español		
	Mínimo	Máximo	Media	Mínimo	Máximo	Media
Chulalongkorn	2,67	3,91	3,39	3,00	4,00	3,72
Khon Kaen	1,58	4,00	2,86	0,00	4,00	2,44
Ramkhamhaeng	2,60	2,60	2,60	2,25	4,00	3,01

Faltan datos de muchos informantes en este punto. Por ejemplo, en el caso de la Universidad de Ramkhamhaeng solo contestó un informante para la nota global y cuatro informantes, para la nota media de español.

5.2.3. CONOCIMIENTO DE OTRAS LENGUAS

Entre los 178 informantes se revela el conocimiento de 12 idiomas distintos: español (178), inglés (177), francés (32), coreano (19), chino (18), alemán (15), japonés (15), portugués (8), laosiano (4), malayo (2), italiano (2), noruego (1). En cuanto al nivel de dominio de estos idiomas, cabe destacar dos idiomas –inglés y español– puesto que muestran la mayor diversidad comparando con otros 10 idiomas que se centran principalmente en el nivel inicial, excepto casos del chino, del japonés, del francés y del laosiano que también tienen el porcentaje medio-alto en el nivel intermedio (22,2%, 40%, 37,5% y 50% respectivamente).

Nivel del inglés	Número	%
Inicial	19	10,7
Intermedio	84	47,5
Avanzado	64	36,2
Superior	10	5,6
Total	177	100,0

Nivel del español	Número	%
Inicial	93	52,2
Intermedio	56	31,5
Avanzado	25	14,0
Superior	4	2,2
Total	178	100,0

5.2.4. VIAJES AL EXTRANJERO

Con el fin de obtener la información más aproximada sobre el conocimiento del mundo de los informantes, se optó por preguntar por la experiencia fuera de Tailandia.

¿Ha viajado al extranjero?	Número de informantes	%
Sí	104	58,8
No	73	41,2
Total	177	100,0



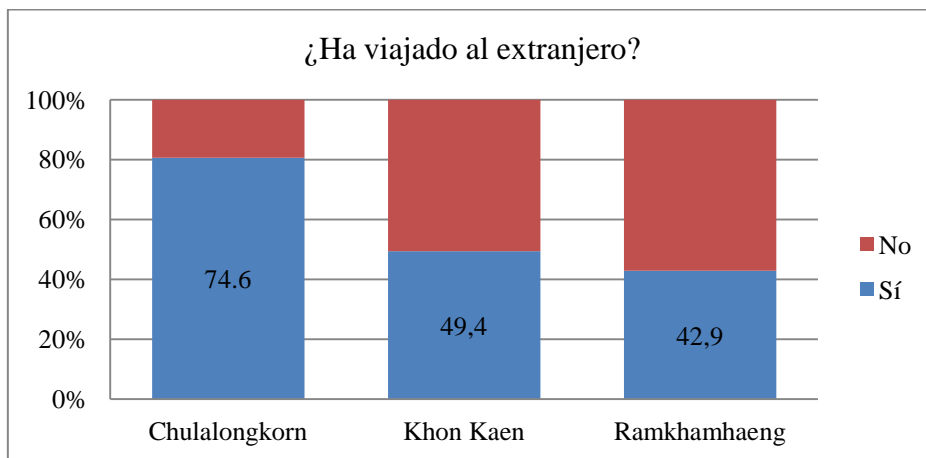


Figura 5.5: Experiencia en el extranjero

Frecuencia de viajes	Número de informantes	%
Raras veces	55	52,9
Cada dos o tres años	17	16,3
Una vez al año	23	22,1
Más de una vez al año	9	8,7
Total	104	100,0

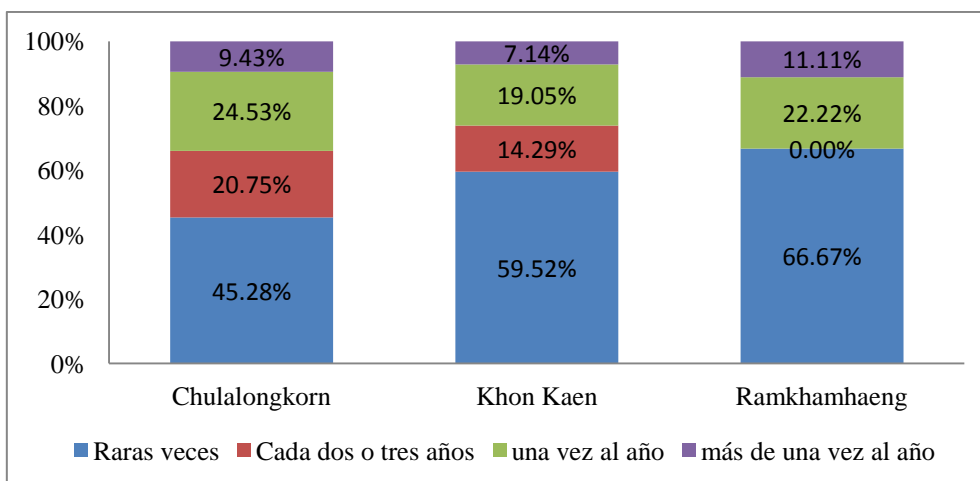


Figura 5.6: Frecuencia de viajes al extranjero

5.2.5. CONTACTO DIRECTO CON LA LENGUA ESPAÑOLA

Se comprueba este aspecto preguntando si han estado en algún país hispanohablante y, en el caso de respuesta afirmativa, cuál era el motivo del viaje y por cuánto tiempo estuvieron allí, como factores que afectan directamente el dominio de su español.

Estancia en un país hispanohablante	Número	%
Sí	29	27,9
No	75	72,1
Total	104	100,0

Los 29 informantes que contestaron «sí» han estado en los siguientes países: España (14), Argentina (8), México (3), Venezuela (2), Costa Rica (1) y Paraguay (1). Si se calculan estos datos según la universidad, el porcentaje correspondiente será: 32,1% de la Universidad de Chulalongkorn, 21,4% de la Universidad de Khon Kaen y 33% de la Universidad de Ramkhamhaeng.

Motivo del viaje	Número	%
Programas de intercambios (11 meses – 1 año)	15	51,7
Curso de español (1 – 3 meses)	9	31
Turismo (1 día – una semana)	5	17,3



5.2.6. CONOCIMIENTO PREVIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA

Estudiar español desde el 1º curso de la carrera	Número de informantes	%
Sí	153	86,0
No	25	14,0
Total	178	100,0

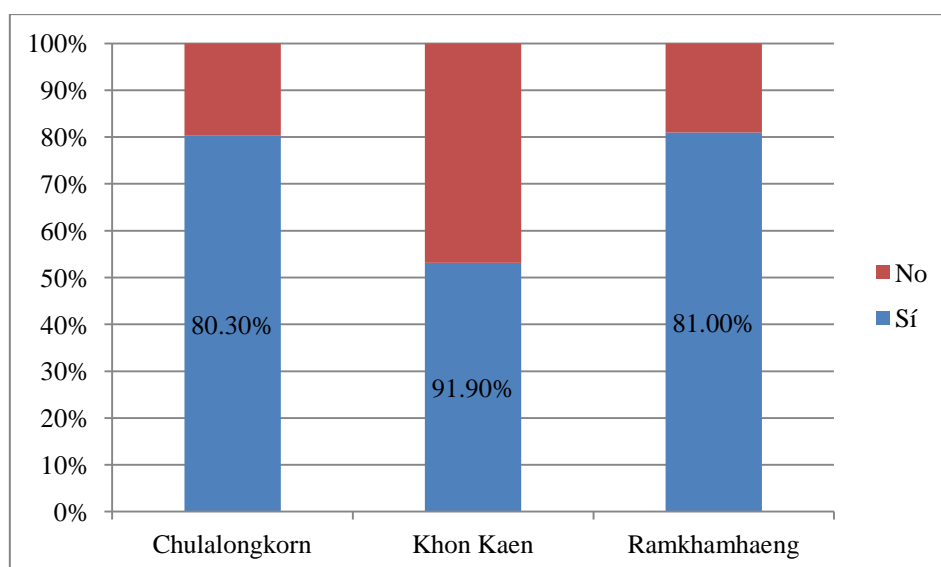


Figura 5.7: Comienzo de estudios de español en el 1º curso

Hay 25 informantes que especificaron dónde empezaron a estudiar español antes de entrar en la universidad: 14 personas en los países adonde fueron con el programa de intercambios, 5 personas en los cursos de español en Tailandia, 2 personas en su escuela secundaria y 2 personas que optaron por el autoaprendizaje.

A continuación, se expondrán tres conjuntos de datos: el comienzo de estudios de español, la duración y las horas semanales del curso que estudiaron antes de la carrera. Estos datos corresponden a cada curso académico de la Universidad de Chulalongkorn, puesto que pueden suponer información importante para el análisis del test de dominio de ELE que se llevó a cabo anteriormente con los estudiantes de dicha universidad.

Primer curso:

Estudiar español desde el 1º curso de carrera	Número	%
Sí	16	69,6
No	7	30,4
Total	23	100,0

Duración del curso anterior	Número	%
1 año	3	60
Medio año	1	20
Alrededor de un mes	1	20

Horas semanales del curso	Número	%
2,5	1	25
4	1	25
5	2	50



Segundo curso:

Estudiar español desde el 1° curso de la carrera	Número	%
Sí	16	88,9
No	2	11,1
Total	18	100,0

Duración del curso anterior	Número	Horas semanales del curso	%
3 meses	1	2	50,0
4 meses	1	2	50,0

Tercer curso:

Estudiar español desde el 1° curso de la carrera	Número	%
Sí	15	83,3
No	3	16,7
Total	18	100,0

Duración del curso anterior	Número	%
3 meses	1	33,3
1 año	2	66,7

Horas semanales del curso	Número	%
2	1	33,3
2,5	1	33,3
1 año	1	33,3

Cuarto curso:

Estudiar español desde el 1º curso de la carrera	Número	%
Sí	10	83,3
No	2	16,7
Total	12	100,0

Duración del curso anterior	Número	%
3 meses	1	50,00
10 meses	1	50,0

Horas semanales de clase	Número	%
2	1	50,0
5	1	50,0
Total	2	100,0

5.2.7. RAZONES PERSONALES PARA ESTUDIAR ESPAÑOL

Razones	Número de informantes	Mediana
Es una lengua muy importante	170	2
Es una lengua bonita	170	7,5
Interés por la cultura española	170	6,5
Interés por la cultura latinoamericana	170	- ²⁰
Por obligación	170	-
Por afición personal	170	8,5
Para estudiar en España	170	10
Para estudiar en América Latina	170	-
Para viajar a España	170	9
Para viajar a América Latina	170	-
Para conseguir un buen trabajo	170	3
Para comunicarse con sus amigos hispanohablantes	170	-
Su amigo/a lo eligió	170	-

²⁰ El signo (-) significa que esta opción no ha sido numerada por la mayoría de los informantes.



Conforme con el cálculo que ha recurrido al uso de la mediana, la clasificación global es la siguiente:

Clasificación	Razones
2	Es una lengua muy importante
3	Para conseguir un buen trabajo
entre 6 y 7	Interés por la cultura española
entre 7 y 8	Es una lengua bonita
entre 8 y 9	Por afición personal
9	Para viajar a España
10	Para estudiar en España

Clasificación	Razones		
	Chulalongkorn	Khon Kaen	Ramkhamhaeng
1	-	-	-
2	Es una lengua muy importante	Es una lengua muy importante	-
entre 2 y 3	-	-	Es una lengua muy importante
3	-	Para conseguir un buen trabajo	-
4	Para conseguir un buen trabajo	-	Para conseguir un buen trabajo
5	-	-	-
entre 5 y 6	-	-	Interés por la cultura española
6	-	Es una lengua bonita, interés por la cultura española, para estudiar en España	-
7	Por afición personal	Para viajar a España	Interés por la cultura latinoamericana
entre 7 y 8	-	-	Por afición personal, para viajar a América Latina
8	-	-	-
9	-	-	-
entre 9 y 10	-	-	Es una lengua bonita

Clasificación	Razones	Clasificación	Razones
10	-	Interés por la cultura latinoamericana, por afición personal, para estudiar en América Latina, para viajar a América Latina	-
entre 10 y 11	-	-	Para comunicarse con sus amigos hispanohablantes
11	Interés por la cultura española	Para comunicarse con sus amigos hispanohablantes	-
12	-	-	Para estudiar en España
13	-	-	-

5.2.8. LOS ASPECTOS QUE MÁS LES GUSTAN EN EL AULA DE ELE

Lo que más le gusta de la clase de ELE	Número de informantes	Mediana
El profesor	175	3
La conversación	175	3
Las explicaciones gramaticales del profesor	175	4
Los ejercicios gramaticales	175	6
Los materiales audiovisuales	175	5
Los juegos	175	5
Trabajar en parejas o grupos	175	5
El libro	175	6

De acuerdo con la mediana, la clasificación global es la siguiente:

Clasificación	Lo que más le gusta de la clase de ELE
3	El profesor, la conversación
4	Las explicaciones gramaticales del profesor
5	Los materiales audiovisuales, los juegos, trabajar en parejas o grupos
6	Los ejercicios gramaticales, el libro



Clasificación	Lo que más le gusta de la clase de ELE		
	Chulalongkorn	Khon Kaen	Ramkhamhaeng
1	-	-	-
2	El profesor	La conversación	Las explicaciones gramaticales
3	-	El profesor	-
entre 3 y 4	-	-	La conversación
4	La conversación, las explicaciones gramaticales, los juegos	Los materiales audiovisuales	El profesor, el libro
5	Los materiales audiovisuales	Los juegos, trabajar en parejas o grupos	Los materiales audiovisuales
entre 5 y 6	-	-	Los ejercicios gramaticales, trabajar en parejas o grupos
6	Los ejercicios gramaticales, trabajar en parejas o grupos, el libro	Las explicaciones gramaticales, los ejercicios gramaticales, el libro	Los juegos
7 y 8	-	-	-

5.2.9. CAMBIO DE ACTITUD A LO LARGO DEL APRENDIZAJE

Actitud hacia el español	Número de informantes	%
Mejor actitud	96	53,33
Peor actitud	28	15,56
Misma actitud	56	31,11
Total	180	100,0

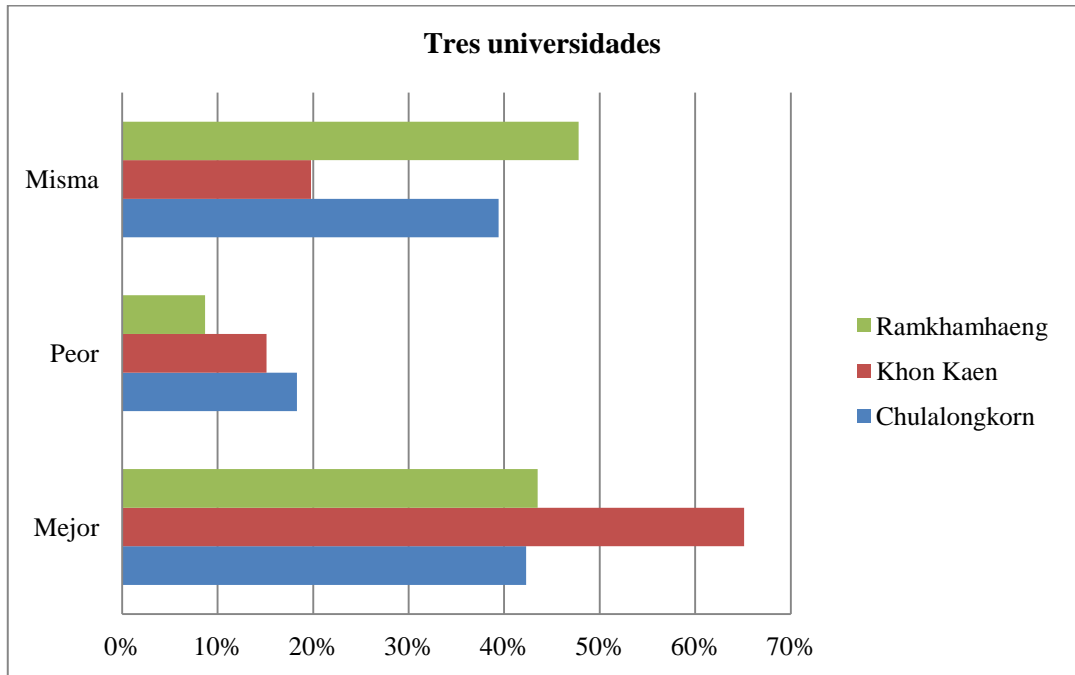


Figura 5.8: Cambio de actitud durante el aprendizaje

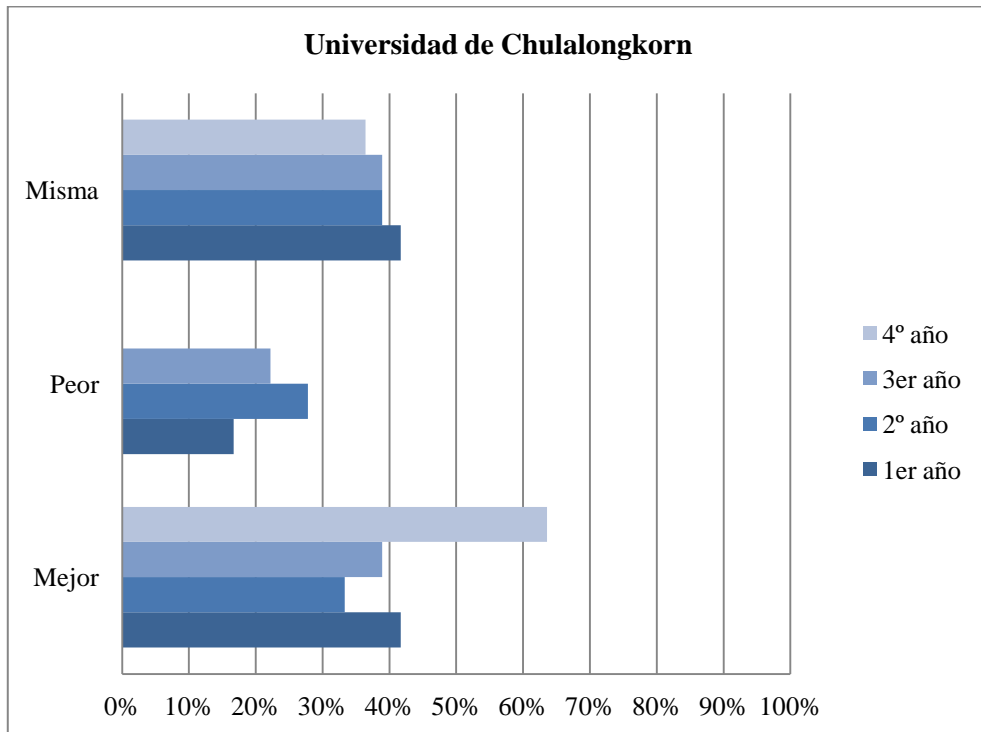


Figura 5.9: Cambio de actitud de los cuatro cursos, Universidad de Chulalongkorn



<p>Resumen de las razones por las que tienen mejor actitud hacia el español (30 informantes)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Ahora tienen más conocimientos de español y de su cultura. - El español no resulta ser tan difícil como pensaban. Han desaparecido las dudas gramaticales que tenían al principio. - Estudiar español ayuda a entender otras lenguas que son parecidas. - Es una lengua importante, interesante, divertida y romántica. - Tienen mejor actitud después de haber viajado a España. - Los profesores enseñan bien y dan importancia a los estudiantes. - Tienen mejor actitud después de haberlo empleado en situaciones comunicativas reales.
<p>Resumen de las razones por las que han mantenido la misma actitud positiva hacia el español (28 informantes)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Se habla español en muchos países y todavía no hay mucha gente en Tailandia que lo sabe. - Es una lengua importante, interesante y bonita. - Siempre les ha gustado esta lengua. - Tienen interés en la cultura hispanoamericana. - Les gusta el fútbol español - Es divertido estudiar español. - Todavía quedan muchos aspectos interesantes por aprender.
<p>Resumen de las razones por las que tienen peor actitud hacia el español (13 informantes)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - La gramática y el vocabulario son difíciles y confusos. - Los españoles hablan muy rápido. - El contenido es cada vez más difícil. - Este idioma deja de ser interesante para ellos. - La forma de enseñar de algunos profesores es aburrida. - El contenido de unas asignaturas no es adecuado.

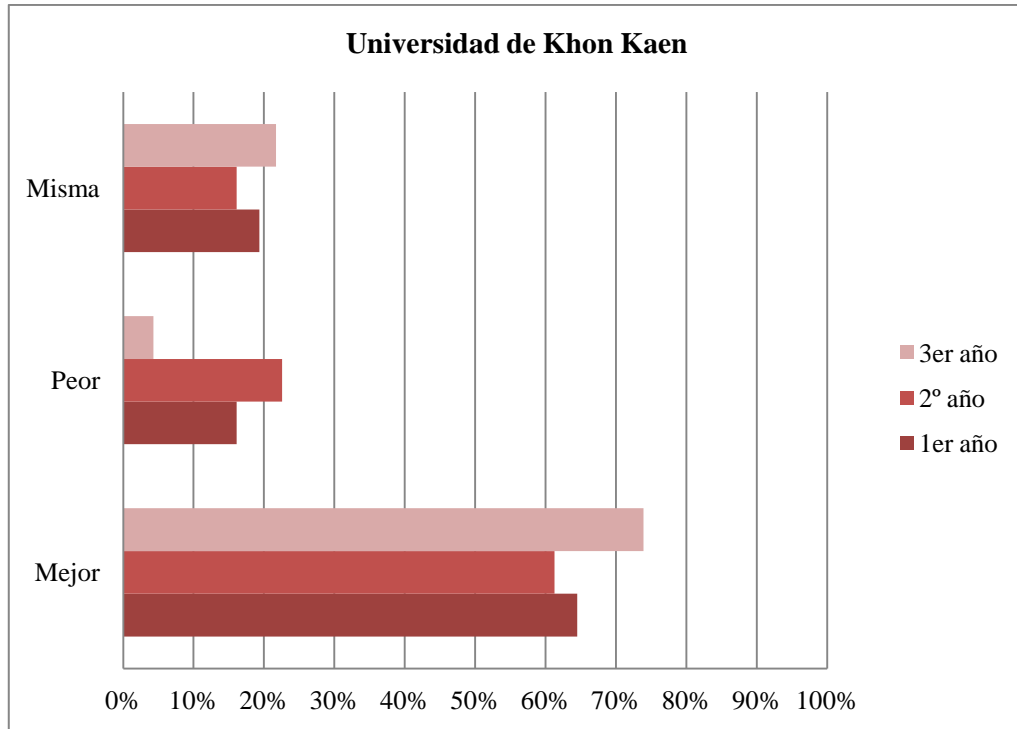


Figura 5.10: Cambio de actitud de los tres cursos, Universidad de Khon Kaen

Resumen de las razones por las que tienen mejor actitud hacia el español (56 informantes)
<ul style="list-style-type: none"> - Entienden y hablan mejor. - Tienen más conocimientos acerca de la lengua y su cultura. - Es una lengua divertida, importante, interesante y bonita. - Se divierten mientras estudian esta lengua. - Les gusta cada vez más el español y tienen ganas de poder comunicarse mejor con este idioma. - No es tan difícil como imaginaban. - Les gustan los profesores. - El español les da más oportunidades para el futuro. - Han obtenido buenas calificaciones.



<p>Resumen de las razones por las que han mantenido la misma actitud positiva hacia el español (17 informantes)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Les gusta aprender lenguas. - Es una lengua importante, interesante y bonita. - Siempre les ha gustado esta lengua. - Era su sueño poder estudiar español. - Tienen ganas de aprender más y de poder utilizarlo con fluidez, a pesar de obtener malas calificaciones.
<p>Resumen de las razones por las que tienen peor actitud hacia el español (13 informantes)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Es demasiado difícil. - No imaginaban que fuera tan difícil. - Han obtenido malas calificaciones a pesar de los esfuerzos. - A veces no entienden la clase. - Tienen miedo de no conseguir trabajo.

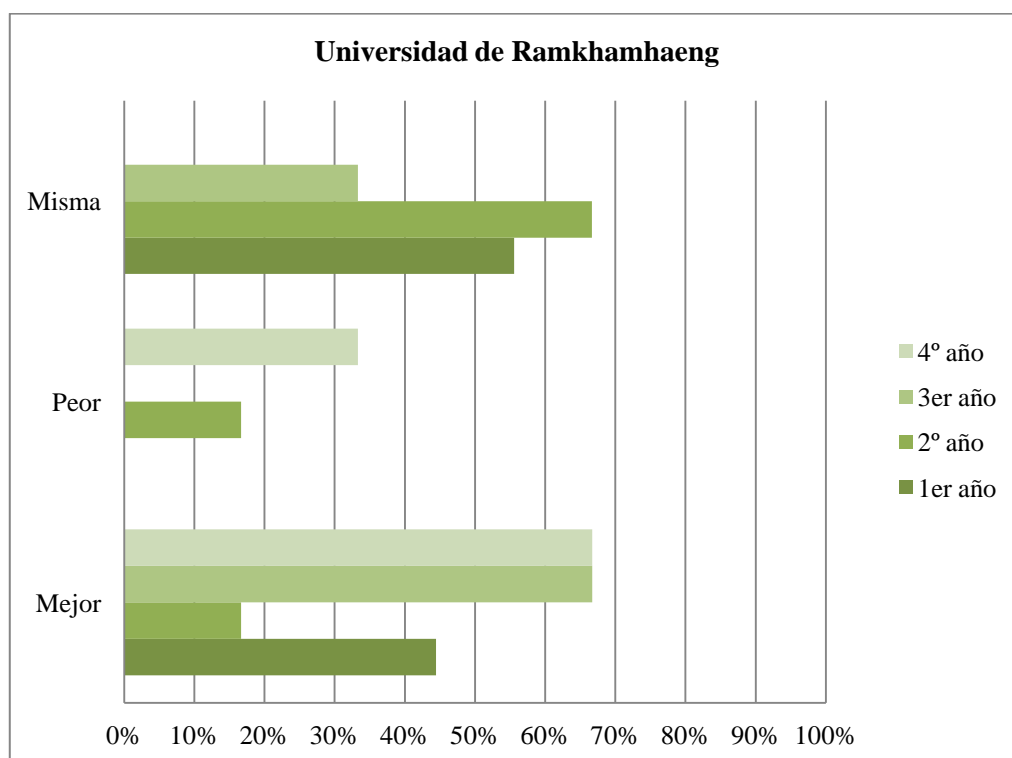


Figura 5.11: Cambio de actitud de los cuatro cursos, Universidad de Ramkhamhaeng

<p>Resumen de las razones por las que tienen mejor actitud hacia el español (10 informantes)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Les encanta estudiar español y conocer sus culturas. - Entienden mejor y así se divierten más en clase. - No es tan difícil como imaginaban. - Los profesores explican claramente. - Se dan cuenta de la importancia de la lengua. - Tienen buenos compañeros de clase que les ayudan en el aprendizaje.
<p>Resumen de las razones por las que han mantenido la misma actitud positiva hacia el español (11 informantes)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - Han tenido mucho interés en esta lengua desde el principio. - Siempre les ha gustado el español. - Es una lengua bonita y romántica. - Tienen mucho interés aunque algunas veces se sienten mal por no entender las explicaciones de los profesores nativos. - No tienen ningún prejuicio acerca del aprendizaje de esta lengua.
<p>Resumen de las razones por las que tienen peor actitud hacia el español (2 informantes)</p>
<ul style="list-style-type: none"> - No le gusta la lengua porque su gramática es demasiado compleja. - El contenido de los niveles altos es demasiado difícil.

5.2.10. CURSOS ADICIONALES DE ESPAÑOL

De los 178 informantes solo hay dos personas, ambas de la Universidad de Ramkhamhaeng, que están estudiando un curso extra de español además de las clases de la universidad. Uno dice que le sirve para su trabajo, mientras que el otro simplemente dice que quiere aprender más.



5.2.11. PRÁCTICAS DE ESPAÑOL FUERA DE CLASE

¿Practica español fuera de clase?	Número de informants	%
Sí	157	88,2
No	21	11,8
Total	178	100,0

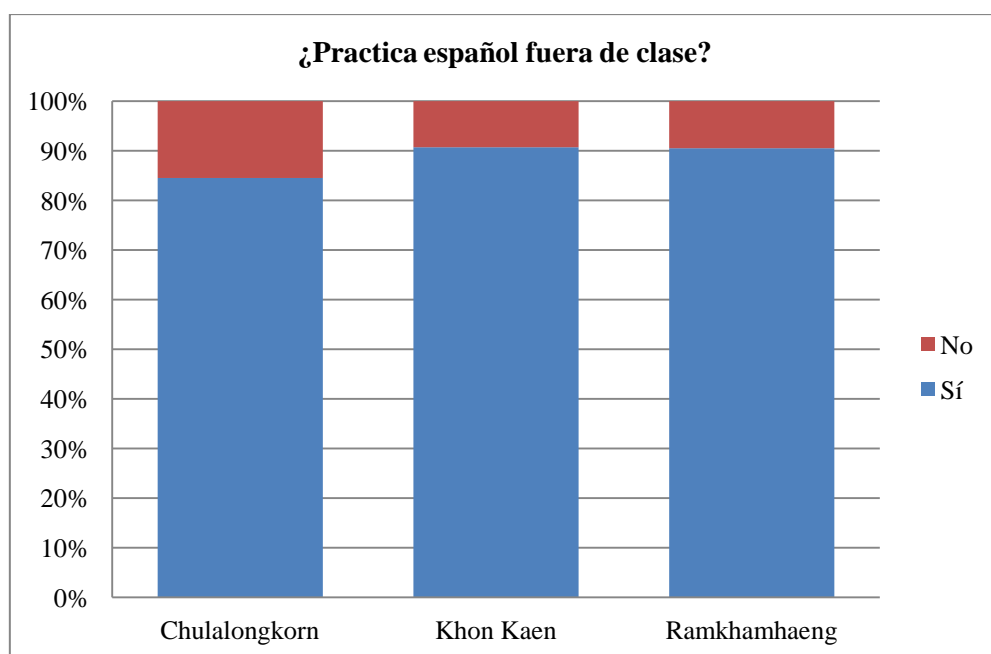


Figura 5.12: Práctica de español fuera de clase

En la siguiente tabla se muestra la proporción de las formas que los 157 informantes usan para practicar español fuera de clase, ordenando desde la forma más empleada hasta la menos elegida.

Actividades	Número de informantes	%
Escuchar música en español	109	69,4
Hablar con compañeros de clase tailandeses	88	56,1
Navegar por las páginas web	73	46,5
Ver programas de televisión o películas en español	68	43,3
Hablar con gente hispanohablante de un chat	49	31,2
Hablar con amigos o conocidos hispanohablantes	43	27,4
Hablar con profesores nativos	37	23,6
Otros	10	6,4
Hablar con mi novio/a que es hispanohablante	3	1,9

Con respecto a los datos correspondientes a cada universidad, se opta por presentar solamente las formas o actividades que han sido escogidas por más de un 20% de los informantes de cada centro de estudios, puesto que las que no superan ese porcentaje no resultan ser significativas para el futuro análisis.

La Universidad de Chulalongkorn:

Actividades	Número de informantes	%
Escuchar música en español	43	71,7
Navegar por las páginas web	31	51,7
Ver programas de televisión o películas en español	30	50,0
Hablar con compañeros de clase tailandeses	25	41,7
Hablar con gente hispanohablante de un chat	15	25,0
Hablar con amigos o conocidos hispanohablantes	13	21,7
<i>Otros: hacer trabajos que necesitan el conocimiento de español, leer libros escritos en español.</i>		



La Universidad de Khon Kaen:

Actividades	Número de informantes	%
Hablar con compañeros de clase tailandeses	57	73,1
Escuchar música en español	51	65,4
Navegar por las páginas web	31	39,7
Ver programas de televisión o películas en español	28	35,9
Hablar con profesores nativos	27	34,6
Hablar con gente hispanohablante de un chat	26	33,3
Hablar con amigos o conocidos hispanohablantes	24	30,8
<i>Otros:</i> hablar consigo mismo en español, hablar con las familias argentinas que conoce, hablar en español con sus amigos tailandeses que están en España,		

La Universidad de Ramkhamhaeng:

Actividades	Número de informantes	%
Escuchar música en español	15	78,9
Navegar por las páginas web	11	57,9
Ver programas de televisión o películas en español	10	52,6
Hablar con gente hispanohablante de un chat	8	42,1
Hablar con compañeros de clase tailandeses	6	31,6
Hablar con amigos o conocidos hispanohablantes	6	31,6
<i>Otros:</i> leer noticias en las páginas web de los periódicos españoles, ofrecer ayuda a los hispanohablantes que encuentra en el metro, hablar consigo mismo en español.		

Asimismo, es necesario saber cuántas horas los informantes dedican a esas actividades, con el fin de poder analizar hasta qué punto esa realidad afecta el dominio de español.

	Número de informantes	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Horas semanales dedicadas a dichas actividades	146	0,50	40,0	7,54	7,77

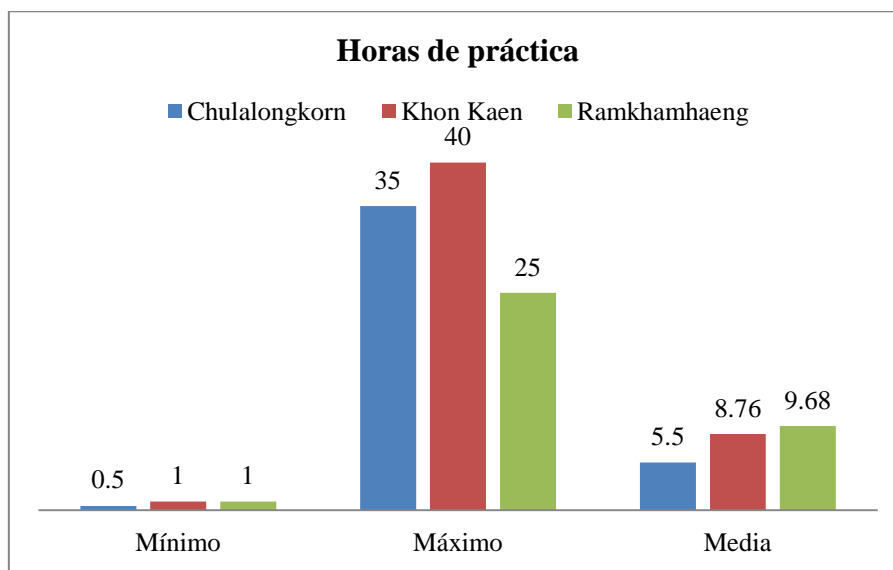


Figura 5.13: Horas de práctica de español por semana

5.2.12. AUTOEVALUACIÓN DE LAS CUATRO DESTREZAS DE ESPAÑOL

Dado que se ha utilizado la mediana para calcular este punto, en el resultado global solo aparecen dos puestos; la comprensión lectora es la mejor evaluada mientras que las otras tres destrezas se quedan en el tercer puesto. A continuación, se encuentra la numeración de las destrezas, presentadas de acuerdo con los cursos académicos de cada universidad.



La Universidad de Chulalongkorn:

Destrezas	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
Expresión oral	3	3	3	3
Comprensión oral	4	4	3	4
Expresión escrita	2	3	2	2
Comprensión lectora	1	1	1	1

La Universidad de Khon Kaen:

Destrezas	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año
Expresión oral	3	3	2
Comprensión oral	3	3	3
Expresión escrita	3	3	3
Comprensión lectora	1	2	2

La Universidad de Ramkhamhaeng:

Destrezas	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
Expresión oral	3	3	3	2
Comprensión oral	4	3	3	2
Expresión escrita	2	2	2	4
Comprensión lectora	1	2	2	2

5.2.13. ACTITUD FRENTE A LA CORRECCIÓN DE ERRORES

¿Quiere que el profesor le corrija los errores?	Número	%
Sí	174	97,8
No	1	0,5
Indiferente	3	1,7
Total	178	100,0

Coincide la mayoría de los informantes de las tres universidades en que quieren que el profesor les corrija los errores: 97,2% de la Universidad de Chulalongkorn, 97,7% de la Universidad de Khon Kaen y 100% de la Universidad de Ramkhamhaeng. Las formas de corrección preferidas, que pueden ser más de una para cada informante, están reflejadas en la siguiente tabla.

Formas de corrección	Número de informantes	%
Corregir al final del discurso	86	50,3
Corregir de forma privada	72	42,1
Corregir directa e inmediatamente	66	38,6
Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo de forma individual	52	30,4
Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo en pareja o grupo	39	22,8
Corregir al final de la clase	24	14,0
Corregir de forma pública	21	12,3

Formas de corrección	Chulalongkorn	Khon Kaen	Ramkhamhaeng
1. Corregir al final del discurso	60,3%	37,8%	66,7%
2. Corregir de forma privada	33,8%	50%	38,1%
3. Corregir directa e inmediatamente	36,8%	40,2%	38,1%
4. Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo de forma individual	27,9%	34,1%	23,8%
5. Indicar que hay error para que el alumno intente corregirlo en pareja o grupo	26,5%	23,2%	9,5%
6. Corregir al final de la clase	11,8%	18,3%	4,8%
7. Corregir de forma pública	16,2%	7,3%	19%



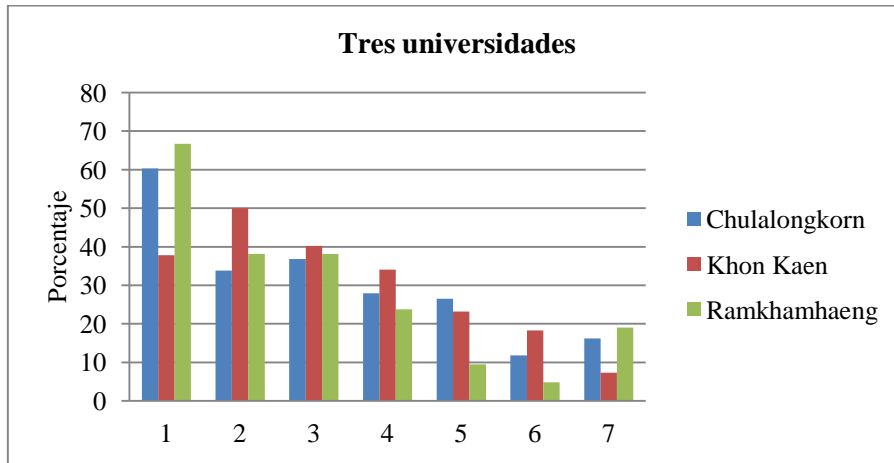


Figura 5.14: Preferencias por las formas de corrección de errores

5.2.14. ACTITUD FRENTE A LA LENGUA VEHICULAR EN EL AULA DE ELE

¿Estás de acuerdo con que el profesor habla solo en español en la clase?	Número de informantes	%
Sí	125	69,06
No	36	19,89
Otros	20	11,05

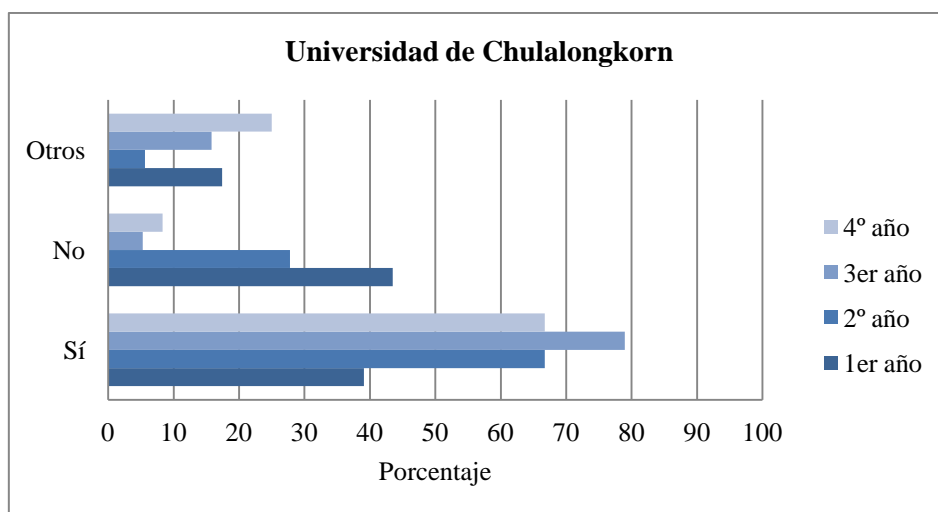


Figura 5.15: Preferencias por el uso de español como lengua vehicular, Universidad de Chulalongkorn

Resumen de las razones de los que están de acuerdo
<ul style="list-style-type: none"> - Es una manera de mejorar su español. - Sirve para practicar la comprensión auditiva y para acostumbrarse a la lengua. - Sirve para familiarizarse con el acento y la pronunciación. - Están estudiando español y no tailandés ni inglés. - La mejor manera de estudiar una lengua es estar en el entorno en el que se habla dicha lengua. Por lo tanto, hablar solo español en clase ayuda a crear el ambiente aproximado al entorno real de L2. - De este modo aprenden el vocabulario y las expresiones que los profesores utilizan.
Resumen de las razones de los que no están de acuerdo
<ul style="list-style-type: none"> - Se entiende mejor con la lengua materna. - En el caso de los alumnos del primer año, hacen falta unas explicaciones en tailandés para comprender mejor porque les podría resultar demasiado forzoso. - No es adecuado para la clase de gramática, sino para la clase de conversación. - Se debe explicar la gramática en tailandés, sobre todo los aspectos complejos. - Puede desanimar a los estudiantes y hace que se sientan estresados. - Los estudiantes exigen explicaciones claras. - Los contenidos relacionados con las culturas y la traducción necesitan una explicación muy clara.
Otras opiniones
<ul style="list-style-type: none"> - Se debe hablar español lo máximo posible pero también hacen falta otras lenguas en algunas ocasiones para evitar cualquier malentendido. Por ejemplo, se puede repasar los contenidos en tailandés. - Se debe utilizar el tailandés en la clase de gramática y el español en la clase de conversación. - Se debe permitir el uso del tailandés cuando los alumnos no entienden la explicación. - Se deben aclarar los términos específicos en tailandés.



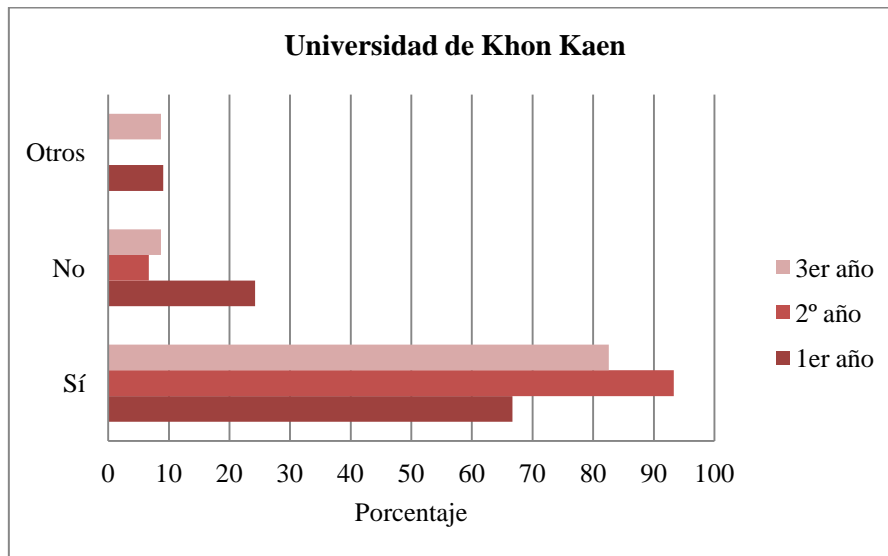


Figura 5.16: Preferencias por el uso de español como lengua vehicular, Universidad de Khon Kaen

Resumen de las razones de los que están de acuerdo
<ul style="list-style-type: none"> - Es una manera de mejorar su español. - Sirve para practicar la comprensión auditiva y para acostumbrarse a la lengua. - Sirve para familiarizarse con el acento y la pronunciación. - Es una manera para aprender el vocabulario. - Los profesores extranjeros no saben tailandés. - Se aprende más y de manera más rápida. - No es necesario hablar otras lenguas que no estudian. - Estimula al aprendiz.
Resumen de las razones de los que no están de acuerdo
<ul style="list-style-type: none"> - A veces no entienden y necesitan una traducción. - No es adecuado para los del nivel inicial. - Se debe utilizar tailandés o inglés para conseguir una mejor comprensión.
Otras opiniones
<ul style="list-style-type: none"> - Los alumnos están de acuerdo con el uso de español en clase, pero a veces se deben emplear también otras lenguas para crear el mayor entendimiento.

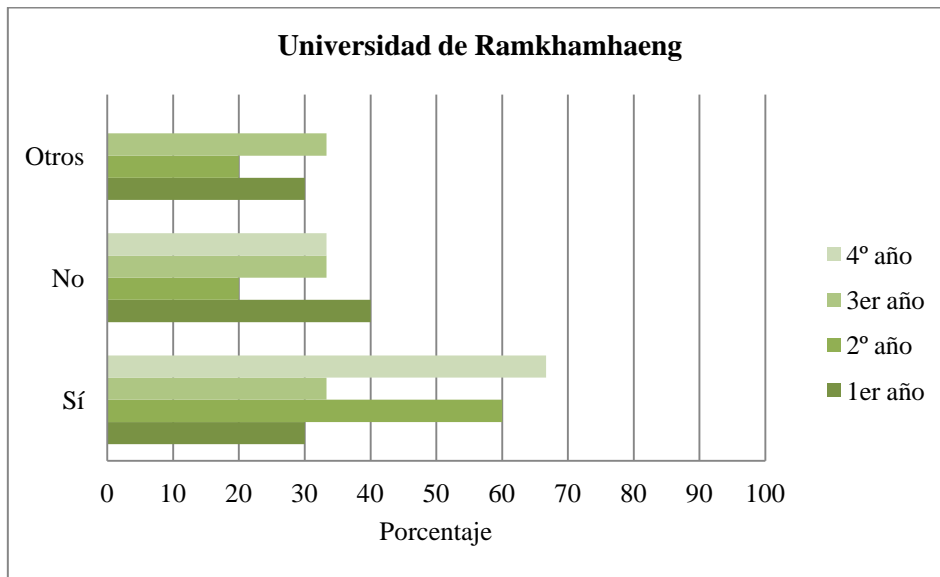


Figura 5.17: Preferencias por el uso de español como lengua vehicular, Universidad de Ramkhamhaeng

Resumen de las razones de los que están de acuerdo
<ul style="list-style-type: none"> - Ayuda a mejorar su español. - Es una práctica de la comprensión auditiva. - Es para acostumbrarse a la lengua y a su pronunciación.
Resumen de las razones de los que no están de acuerdo
<ul style="list-style-type: none"> - A veces se necesita una explicación o una traducción en tailandés para entender mejor, sobre todo en el caso de la gramática o de unas palabras complicadas. - Es demasiado difícil para los del nivel inicial.
Otras opiniones
<ul style="list-style-type: none"> - Se ha de hablar en español con el apoyo de tailandés para una mayor comprensión. - Su uso depende del contenido y del nivel de los alumnos. - No es apropiado para los niveles iniciales y hay que hablar despacio para los del nivel intermedio. - Los profesores nativos no deben hablar demasiado rápido. Deben utilizar palabras fáciles y estar siempre atentos a los alumnos para ver si les entienden o no.



5.2.15. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Todos los informantes seleccionaron más de una opción. A continuación, se muestra la lista de las estrategias de aprendizaje, empezando de la más elegida a la del menor porcentaje.

Las estrategias de aprendizaje	Número de informantes	%
Cuando escuchas una conversación, estás satisfecho con entender el sentido de la misma.	154	86,5
Necesitas explicaciones gramaticales, porque eso te da confianza y acelera tu aprendizaje.	126	70,8
En el caso del aprendizaje de español, crees que la práctica sistemática de conjugar verbos es importante.	125	70,2
Cuando empleas una nueva lengua, tu objetivo principal es comunicarte y no importa si la empleas bien o mal.	114	64,0
Aprendes a través de diálogos, televisión, radio, películas, escuchando a los propios nativos, etc.	111	62,4
Te gusta practicar la lengua que aprendes en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula)	102	57,3
Memorizas el vocabulario escribiéndolo o repitiéndolo mentalmente.	91	51,1
Necesitas verlo todo por escrito para recordarlo o entenderlo.	82	46,1
Te gustan las actividades o ejercicios con una única respuesta, de manera que puedas comprobar si tu respuesta es correcta.	53	29,8

Las estrategias de aprendizaje	Número de informantes	%
Necesitas la traducción literal a tu lengua maternal antes de utilizar un nuevo elemento léxico.	50	28,1
Cuando el profesor te explica el significado de una palabra o expresión, compruebas la explicación contrastándola con la del diccionario para estar totalmente seguro de que lo has entendido.	48	27,0
Te gusta aprender el vocabulario y las nuevas expresiones por el contexto, sin que sea necesaria una explicación o traducción.	44	24,7
Cuando empiezas a aprender una nueva estructura, te gusta practicarla de forma repetida, produciendo una serie de frases muy similares.	42	23,6
Otros	4	2,25

La proporción del uso de las estrategias se varía según cada curso académico de las tres universidades, como está demostrado en la presentación de los resultados que viene a continuación. Se señalan con el signo (*) las estrategias más empleadas.

La Universidad de Chulalongkorn:

Las estrategias de aprendizaje	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
1. Cuando escuchas una conversación, estás satisfecho con entender el sentido de la misma.	87% (*)	77,8% (*)	88,9% (*)	100 % (*)
2. Necesitas explicaciones gramaticales, porque eso te da confianza y acelera tu aprendizaje.	60,9% (*)	61,1% (*)	77,8% (*)	75 % (*)



Las estrategias de aprendizaje	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
3. En el caso del aprendizaje de español, crees que la práctica sistemática de conjugar verbos es importante.	73,9% (*)	61,1% (*)	55,6%	66,7 %(*)
4. Cuando empleas una nueva lengua, tu objetivo principal es comunicarte y no importa si la empleas bien o mal.	47,8%	66,7% (*)	61,1% (*)	66,7 %(*)
5. Aprendes a través de diálogos, televisión, radio, películas, escuchando a los propios nativos, etc.	65,2% (*)	44,4%	77,8% (*)	58,3%
6. Te gusta practicar la lengua que aprendes en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula)	56,5% (*)	44,4%	77,8% (*)	50%
7. Memorizas el vocabulario escribiéndolo o repitiéndolo mentalmente.	47,8%	50% (*)	61,1% (*)	50%
8. Necesitas verlo todo por escrito para recordarlo o entenderlo.	43,5%	38,9%	55,6%	66,7 %(*)
9. Te gustan las actividades o ejercicios con una única respuesta, de manera que puedas comprobar si tu respuesta es correcta.	30,4%	22,2%	22,2%	41,7%

Las estrategias de aprendizaje	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
10. Necesitas la traducción literal a tu lengua maternal antes de utilizar un nuevo elemento léxico.	30,4%	5,6%	33,3%	33,3%
11. Cuando el profesor te explica el significado de una palabra o expresión, compruebas la explicación contrastándola con la del diccionario para estar totalmente seguro de que lo has entendido.	8,7%	0	38,9%	25%
12. Te gusta aprender el vocabulario y las nuevas expresiones por el contexto, sin que sea necesaria una explicación o traducción.	17,4%	44,4%	27,8%	25%
13. Cuando empiezas a aprender una nueva estructura, te gusta practicarla, produciendo frases muy similares.	21,7%	22,2%	38,9%	33,3%

Aparte de las trece estrategias, un informante del cuarto año escribió una más en la casilla de *Otros*: «prestar atención a lo que dicen los profesores nativos de español para aprender el vocabulario, las expresiones y las estructuras gramaticales».



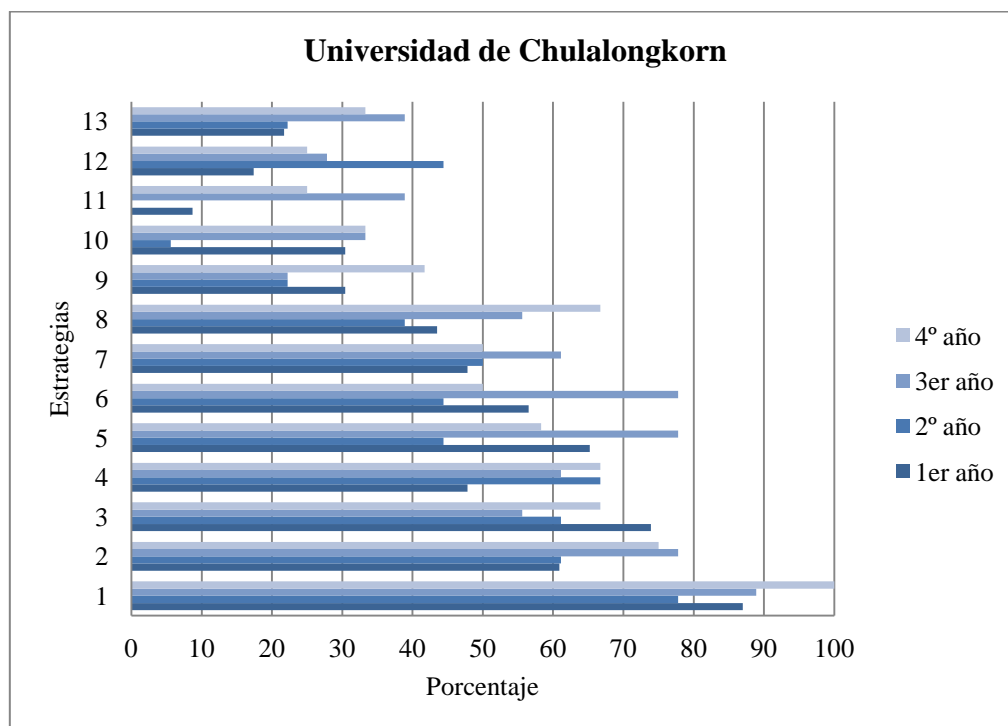


Figura 5.18: Uso de las estrategias de aprendizaje, Universidad de Chulalongkorn

La Universidad de Khon Kaen:

Las estrategias de aprendizaje	1 ^{er} año	2º año	3 ^{er} año
1. Cuando escuchas una conversación, estás satisfecho con entender el sentido de la misma.	90,6% (*)	86,7% (*)	78,3% (*)
2. Necesitas explicaciones gramaticales, porque eso te da confianza y acelera tu aprendizaje.	78,1% (*)	73,3% (*)	60,9% (*)
3. En el caso del aprendizaje de español, crees que la práctica sistemática de conjugar verbos es importante.	75% (*)	66,7% (*)	60,9% (*)
4. Cuando empleas una nueva lengua, tu objetivo principal es comunicarte y no importa si la empleas bien o mal.	59,4% (*)	63,3%	87% (*)

Las estrategias de aprendizaje	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año
5. Aprendes a través de diálogos, televisión, radio, películas, escuchando a los propios nativos, etc.	56,2%	66,7% (*)	56,5% (*)
6. Te gusta practicar la lengua que aprendes en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula)	34,4%	73,3% (*)	43,5%
7. Memorizas el vocabulario escribiéndolo o repitiéndolo mentalmente.	65,6% (*)	36,7%	39,1%
8. Necesitas verlo todo por escrito para recordarlo o entenderlo.	56,2%	33,3%	26,1%
9. Te gustan las actividades o ejercicios con una única respuesta, de manera que puedas comprobar si tu respuesta es correcta.	53,1%	20%	21,7%
10. Necesitas la traducción literal a tu lengua maternal antes de utilizar un nuevo elemento léxico.	37,5%	26,7%	17,4%
11. Cuando el profesor te explica el significado de una palabra o expresión, compruebas la explicación contrastándola con la del diccionario para estar totalmente seguro de que lo has entendido.	31,2%	26,7%	56,5% (*)
12. Te gusta aprender el vocabulario y las nuevas expresiones por el contexto, sin que sea necesaria una explicación o traducción.	18,8%	20%	17,4%
13. Cuando empiezas a aprender una nueva estructura, te gusta practicarla de forma repetida, produciendo una serie de frases muy similares.	15,6%	13,3%	17,4%



Dos informantes del tercer año añadieron: «memorizar los contenidos frecuentemente. Componer canciones con nuevos contenidos», «escuchar música o ver películas e intentar captar las palabras que no entiende y buscarlas en el diccionario».

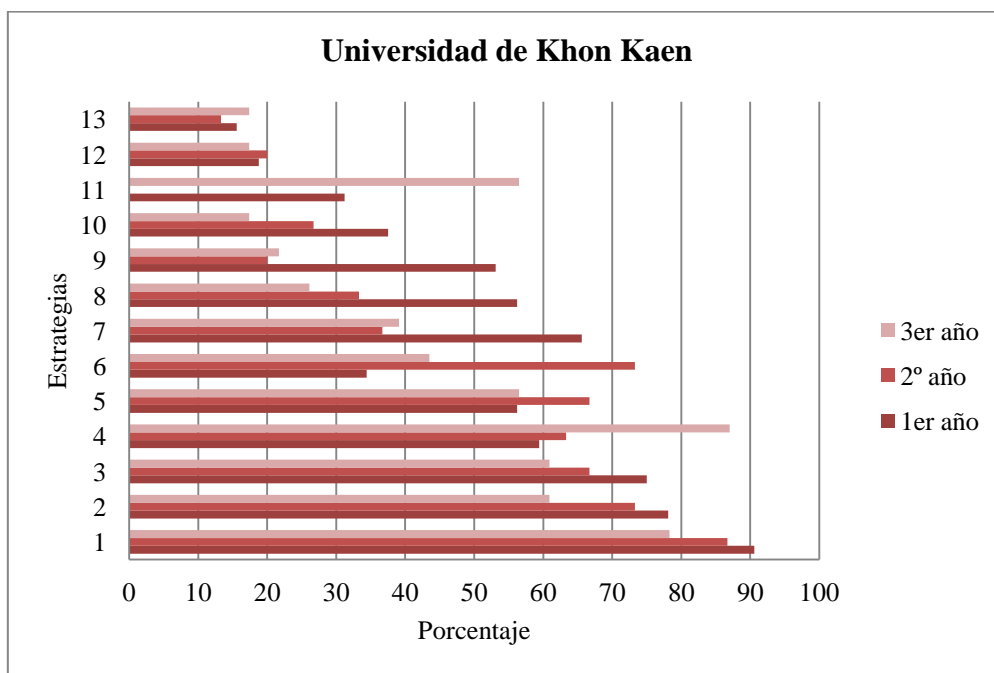


Figura 5.19: Uso de las estrategias de aprendizaje, Universidad de Khon Kaen

La Universidad de Ramkhamhaeng:

Las estrategias de aprendizaje	1 ^{er} año	2º año	3 ^{er} año	4º año
1. Cuando escuchas una conversación, estás satisfecho con entender el sentido de la misma.	100% (*)	80% (*)	33,3%	100% (*)
2. Necesitas explicaciones gramaticales, porque eso te da confianza y acelera tu aprendizaje.	62,5%	80% (*)	100% (*)	66,7%

Las estrategias de aprendizaje	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
3. En el caso del aprendizaje de español, crees que la práctica sistemática de conjugar verbos es importante.	87,5% (*)	100% (*)	100% (*)	100% (*)
4. Cuando empleas una nueva lengua, tu objetivo principal es comunicarte y no importa si la empleas bien o mal.	62,5%	40%	66,7%	66,7%
5. Aprendes a través de diálogos, televisión, radio, películas, escuchando a los propios nativos, etc.	62,5%	80% (*)	66,7%	100% (*)
6. Te gusta practicar la lengua que aprendes en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula)	75% (*)	100% (*)	100% (*)	33,3%
7. Memorizas el vocabulario escribiéndolo o repitiéndolo mentalmente.	50%	60%	66,7%	66,7%
8. Necesitas verlo todo por escrito para recordarlo o entenderlo.	62,5%	60%	33,3%	66,7%
9. Te gustan las actividades o ejercicios con una única respuesta, de manera que puedas comprobar si tu respuesta es correcta.	25%	0	0	66,7%
10. Necesitas la traducción literal a tu lengua maternal antes de utilizar un nuevo elemento léxico.	37,5%	40%	66,7%	0
11. Cuando el profesor te explica el significado de una palabra o expresión, compruebas la explicación contrastándola con la del diccionario para estar totalmente seguro de que lo has entendido.	37,5%	40%	0	0



Las estrategias de aprendizaje	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
12. Te gusta aprender el vocabulario y las nuevas expresiones por el contexto, sin que sea necesaria una explicación o traducción.	12,5%	40%	33,3%	66,7%
13. Cuando empiezas a aprender una nueva estructura, te gusta practicarla, produciendo frases muy similares.	62,5%	0	33,3%	33,3%

Un informante, que no especifica en qué curso está, escribió otra estrategia que utiliza: «hablar a menudo con los profesores nativos de español».

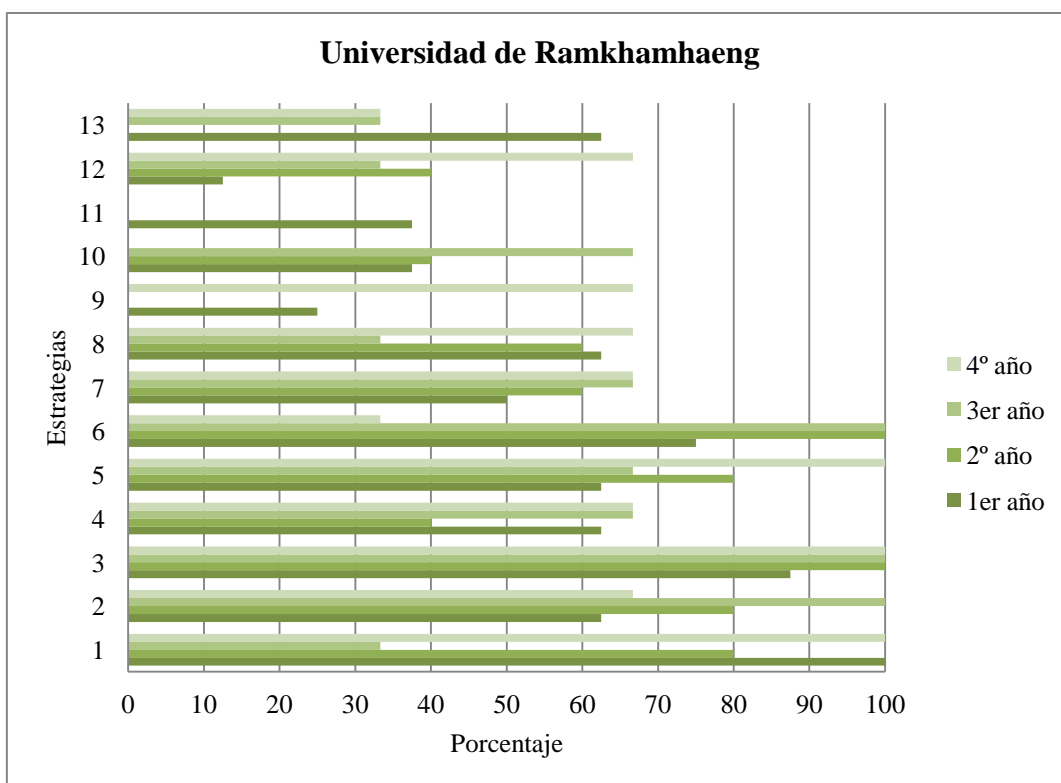


Figura 5.20: Uso de las estrategias de aprendizaje, Universidad de Ramkhamhaeng

5.2.16. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

De igual modo que las estrategias de aprendizaje, cada informante eligió más de una estrategia para resolver sus problemas comunicativos. En la siguiente tabla se encuentra el resultado global, ordenando desde la estrategia con el mayor porcentaje hasta la con el menor porcentaje.

Estrategias de comunicación	Número de informantes	%
Utilizas gestos o sonidos.	145	81,9
Parafraseas lo que quieres decir.	139	78,5
Acudes al tailandés o otra lengua conocida.	99	55,9
Consultas el diccionario.	95	53,7
Solicitas ayuda al interlocutor.	92	52,0
Creas una nueva palabra por analogía o por asociación semántica.	69	39,0
Haces una traducción literal desde tu lengua materna.	19	10,7
Abandonas el tema de la conversación.	5	2,8
Otros.	1	0,6

La Universidad de Chulalongkorn:

Estrategias de comunicación	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
1. Utilizas gestos o sonidos.	82,6%	88,9%	77,8%	66,7%
2. Parafraseas lo que quieres decir.	87%	83,3%	94,4%	91,7%
3. Acudes al tailandés o otra lengua conocida.	65,2%	55,6%	55,6%	50%
4. Consultas el diccionario.	47,8%	44,4%	66,7%	50%
5. Solicitas ayuda al interlocutor.	73,9%	38,9%	55,6%	66,7%



Estrategias de comunicación	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
6. Creas una nueva palabra por analogía o por asociación semántica.	28,1%	61,1%	61,1%	41,7%
7. Haces una traducción literal desde tu lengua materna.	4,3%	16,7%	5,6%	8,3%
8. Abandonas el tema de la conversación.	0	0	11,1%	0

Asimismo, un informante del cuarto curso escribió «pregunto» en la casilla de *Otros*.

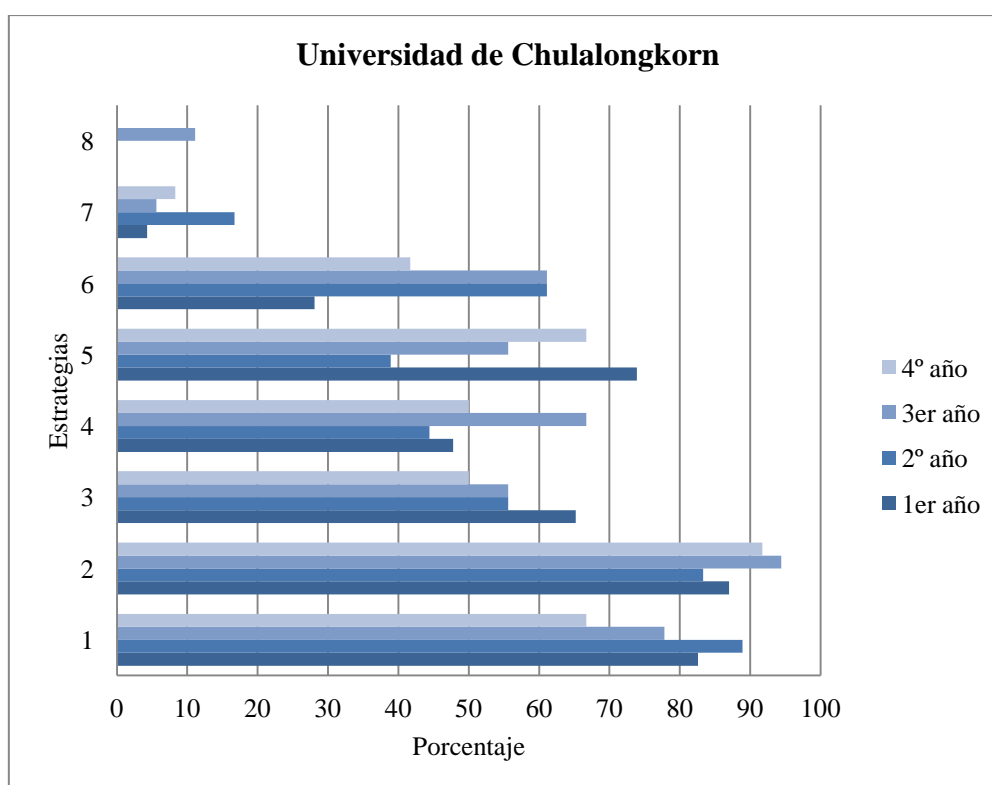


Figura 5.21: Uso de las estrategias de comunicación, Universidad de Chulalongkorn

La Universidad de Khon Kaen:

Estrategias de comunicación	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año
Utilizas gestos o sonidos.	78,1%	93,3%	81,8%
Parafraseas lo que quieres decir.	59,4%	76,7%	72,7%
Acudes al tailandés o otra lengua conocida.	62,5%	50%	45,5%
Consultas el diccionario.	56,2%	43,3%	59,1%
Solicitas ayuda al interlocutor.	59,4%	40%	50%
Creas una nueva palabra por analogía o por asociación semántica.	21,9%	36,7%	45,5%
Haces una traducción literal desde tu lengua materna.	21,9%	3,3%	4,5%
Abandonas el tema de la conversación.	3,1%	3,3%	4,5%

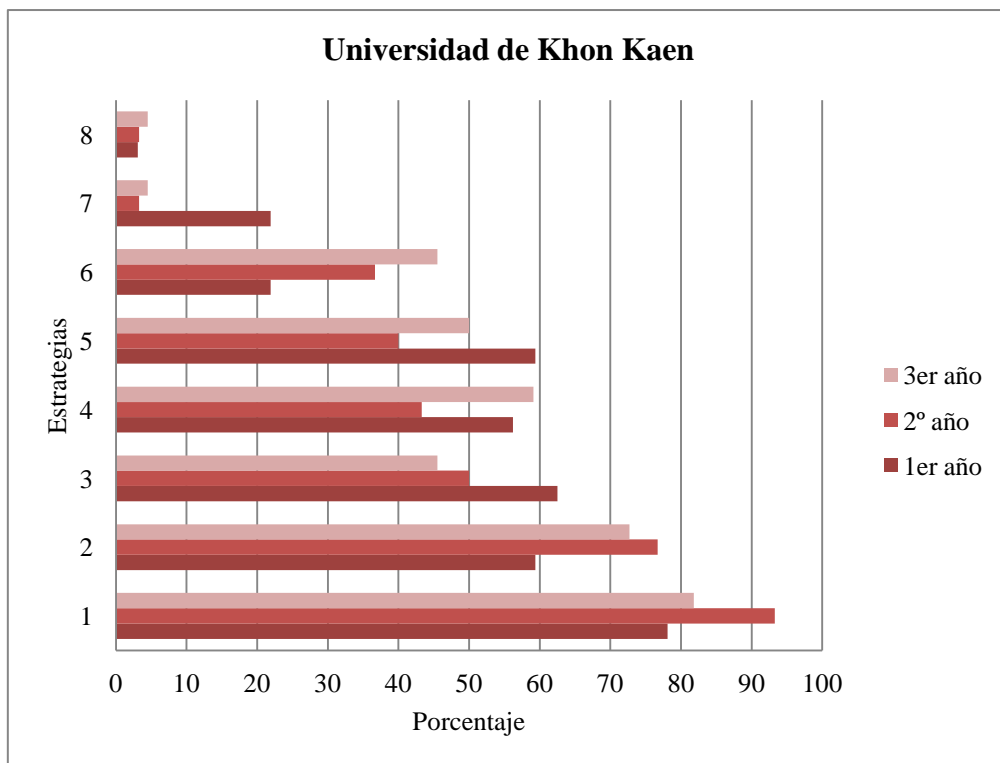


Figura 5.22: Uso de las estrategias de comunicación, Universidad de Khon Kaen



La Universidad de Ramkhamhaeng:

Estrategias de comunicación	1 ^{er} año	2 ^o año	3 ^{er} año	4 ^o año
Utilizas gestos o sonidos.	75%	40%	100%	100%
Parafraseas lo que quieres decir.	50%	100%	100%	100%
Acudes al tailandés o otra lengua conocida.	87,5%	40%	33,3%	66,7%
Consultas el diccionario.	62,5%	60%	100%	33,3%
Solicitas ayuda al interlocutor.	62,5%	40%	33,3%	0
Creas una nueva palabra por analogía o por asociación semántica.	25%	60%	33,3%	0
Haces una traducción literal desde tu lengua materna.	12,5%	40%	0	33,3%
Abandonas el tema de la conversación.	0	0	0	0

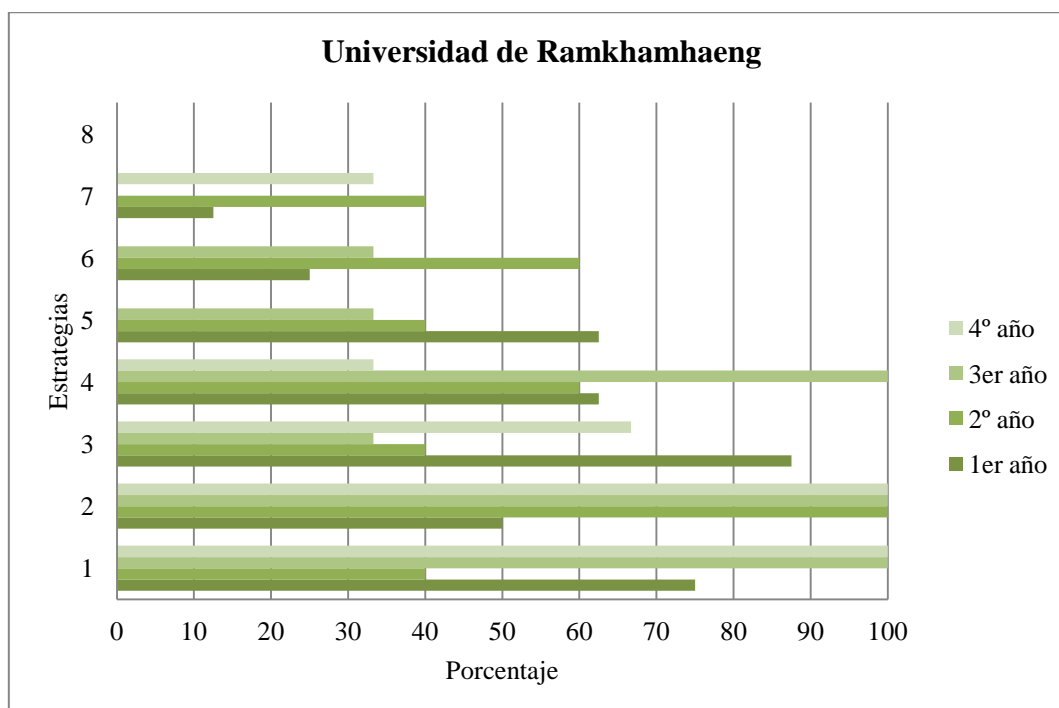


Figura 5.23: Uso de las estrategias de comunicación, Universidad de Ramkhamhaeng

5.3. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO HONEY-ALONSO DE ESTILOS DE APRENDIZAJE (CHAEA)

Se ha recurrido al uso de la media para calcular datos de este cuestionario. Por tanto, todas las cifras presentadas en este apartado 5.3. son las medias de cada conjunto de informantes. Se trata del número de los ítems de cada estilo de aprendizaje que han sido seleccionados por los informantes (mínimo 0 y máximo 20 ítems).

Universidad	Estilos de Aprendizaje			
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Chulalongkorn	11,52	15,27	12,89	12,38
Khon Kaen	13,24	15,10	12,64	12,80
Ramkhamheng	12,45	15,6	12,1	13,2
Total	12,4	15,32	12,54	12,79

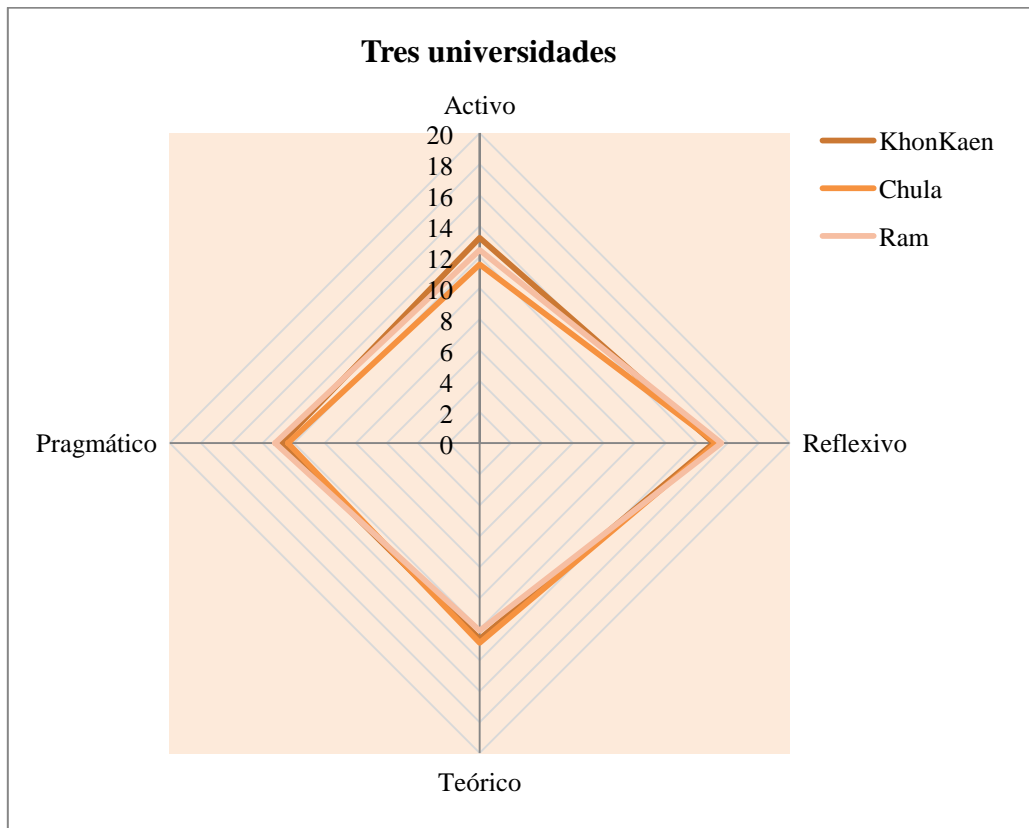


Figura 5.24: Estilos de aprendizaje de las tres universidades



Los siguientes tabla y gráfico muestran datos que corresponden a los cuatro cursos académicos sin separar las universidades.

Curso	Estilos de Aprendizaje			
	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Media Curso 1	12,62	15,41	13,01	12,78
Media Curso2	11,84	15,2	11,79	12,2
Media Curso3	12,97	15,4	12,78	13,25
Media Curso4	11,5	14,79	12,09	13,17

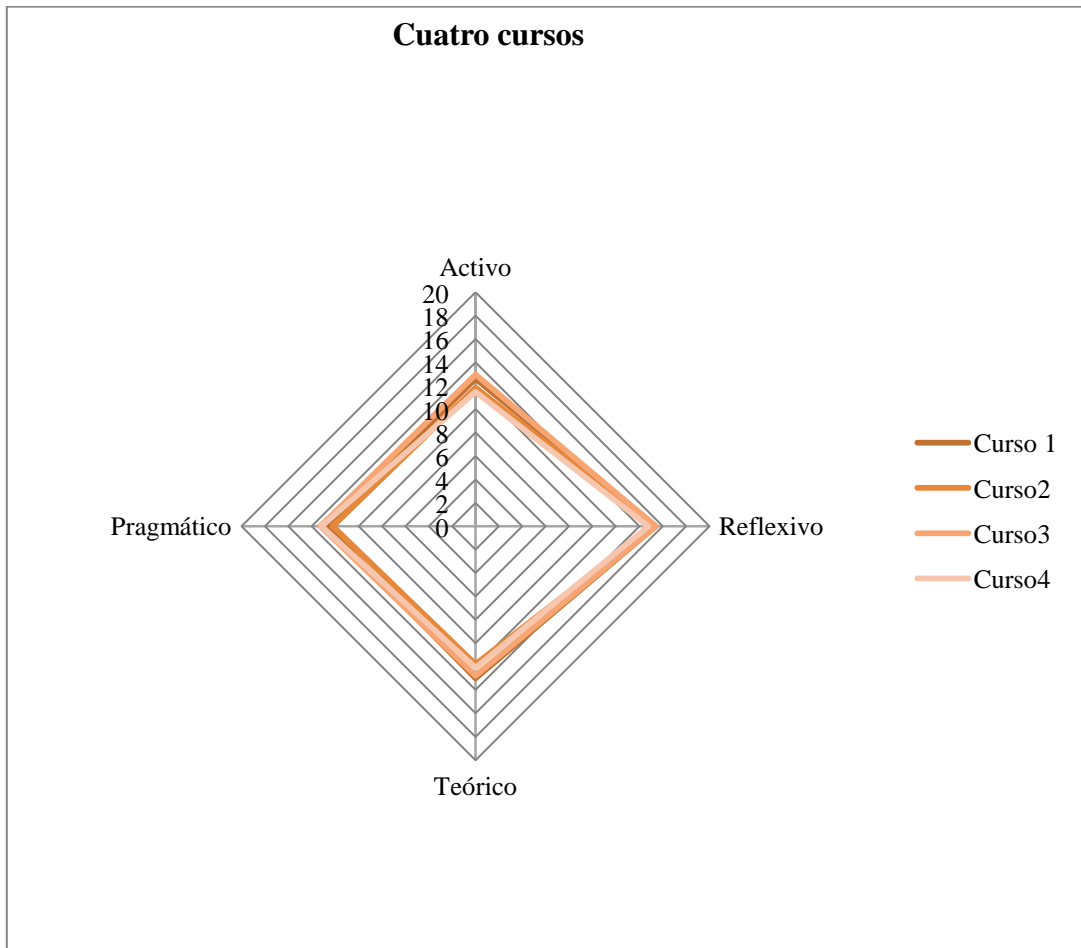


Figura 5.25: Estilos de aprendizaje de los cuatro cursos

Universidad de Chulalongkorn:

Curso	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Media curso 1	10,96	15,43	13,26	11,96
Media curso 2	11,33	14,78	12,06	11,67
Media curso3	12,44	15	13,06	12,67
Media curso4	11,5	16,08	13,17	13,83
Total	11,52	15,27	12,89	12,38

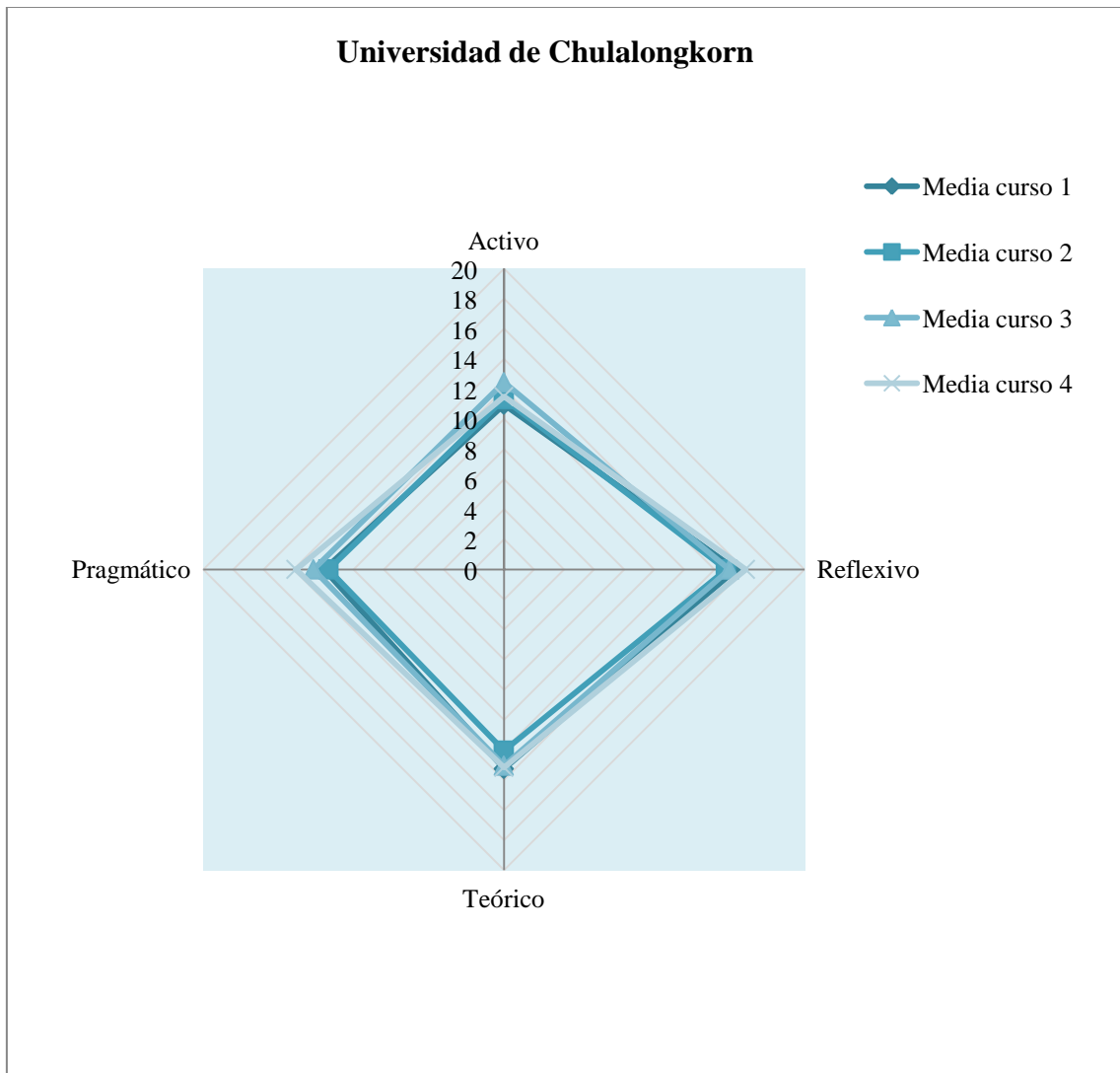


Figura 5.26: Estilos de aprendizaje, Universidad de Chulalongkorn



Universidad de Khon Kaen:

Curso	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Media curso 1	14,39	14,91	12,64	12,76
Media curso 2	12,20	14,83	11,97	12,27
Media curso3	12,96	15,74	13,52	13,57
Total	13,24	15,10	12,64	12,80

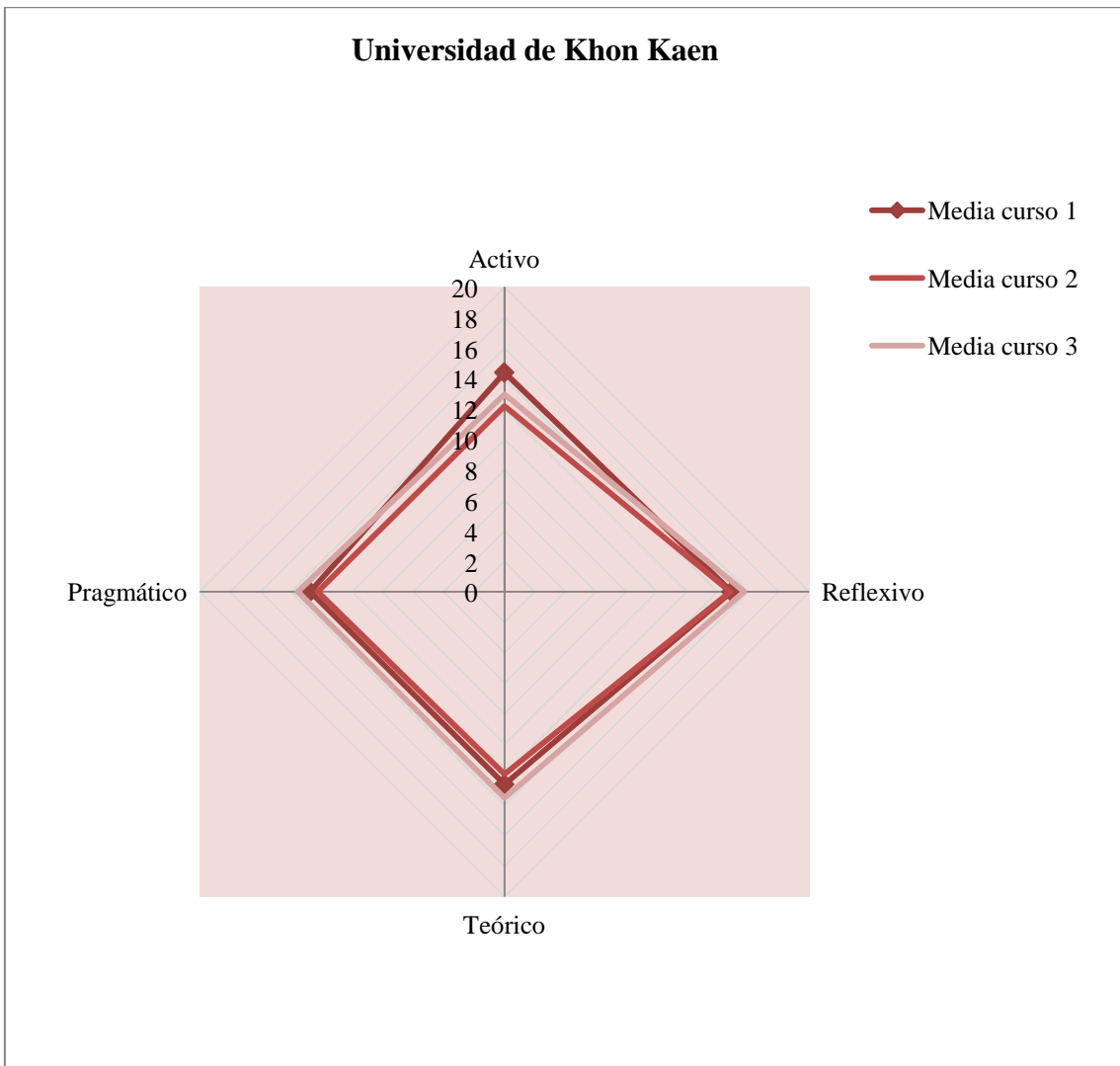


Figura 5.27: Estilos de aprendizaje, Universidad de Khon Kaen

Universidad de Ramkhamhaeng:

Curso	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Media curso 1	12,50	15,88	13,13	13,63
Media curso 2	12,00	16,00	11,33	12,67
Media curso3	13,50	15,5	11,75	13,50
Media curso4	11,5	13,50	11,00	12,50
Total	12,45	15,60	12,10	13,20

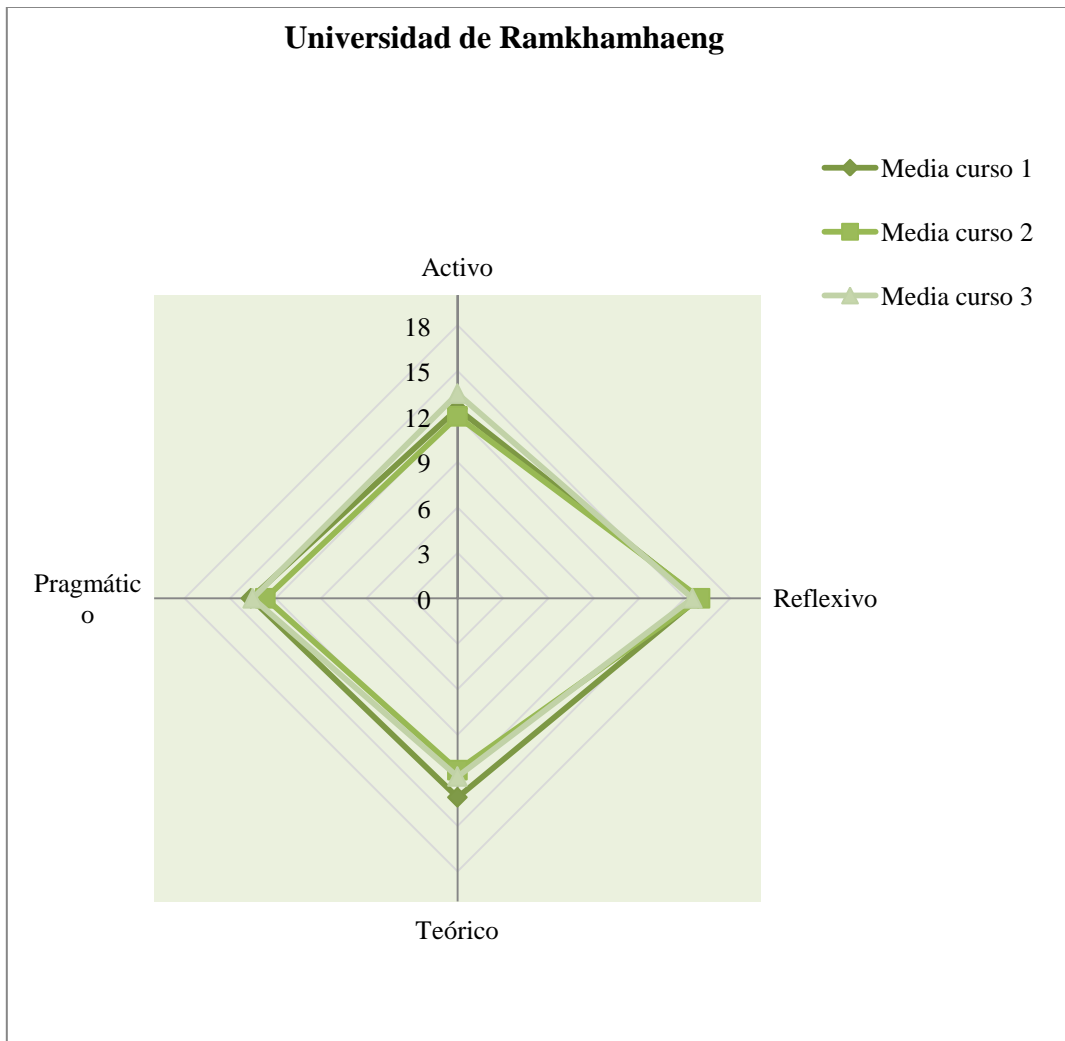


Figura 5.28: Estilos de aprendizaje, Universidad de Ramkhamhaeng



Para poder interpretar los resultados con más exactitud, es recomendable aplicar también baremos de interpretación de resultados. Dichos baremos permiten ver la relatividad de las puntuaciones de cada estilo en los tres centros de estudio ya que no es lo mismo obtener la puntuación 15 en el estilo activo que en el reflexivo, y tampoco la puntuación 14 en el activo de la Universidad de Chulalongkorn tiene la misma importancia que este mismo valor en el caso de la Universidad de Khon Kaen. Para ello, se opta por el esquema de interpretación propuesto en Alonso *et alii* (2002: 112), que sigue el modelo de Honey y Mumford (1986):

Preferencia muy alta: 10% del total de los informantes y corresponde a los que han puntuado más alto.

Preferencia alta: 20% del total de los informantes y corresponde a los que han puntuado alto.

Preferencia moderada: 40% del total de los informantes y corresponde a los que han puntuado con nivel medio. Se sitúa la media en este rango.

Preferencia baja: 20% del total de los informantes y corresponde a los que han puntuado bajo.

Preferencia muy baja: 10% del total de los informantes y corresponde a los que han puntuado más bajo.

Universidad de Chulalongkorn N = 71

Preferencias	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Muy alta	15-20	19-20	17-20	16-20
Alta	14	17-18	15-16	14-15
Moderada	11-13	15-16	12-14	11-13
Baja	9-10	12-14	9-11	9-10
Muy baja	0-8	0-11	0-8	0-8
Media	11,52	15,27	12,89	12,38

Universidad de Khon Kaen N = 86

Preferencias	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Muy alta	18-20	19-20	17-20	17-20
Alta	15-17	17-18	14-16	15-16
Moderada	12-14	14-16	12-13	12-14
Baja	10-11	12-13	10-11	9-11
Muy baja	0-9	0-11	0-9	0-8
Media	13,24	15,10	12,64	12,80

Universidad de Ramkhamhaeng N = 20

Preferencias	Activo	Reflexivo	Teórico	Pragmático
Muy alta	17-20	18-20	17-20	17-20
Alta	15-16	17	14-16	16
Moderada	11-14	14-16	11-13	12-15
Baja	9-10	12-13	8-10	9-11
Muy baja	0-8	0-11	0-7	0-8
Media	12,45	15,60	12,10	13,20



6.

RESULTADOS DEL TEST DE DOMINIO DE ELE

6.1. FIABILIDAD, VALIDEZ Y VIABILIDAD DEL TEST

Como se ha dicho en el capítulo 4 (*vid.* 4.3.), un buen test de lengua se basa principalmente en tres criterios: fiabilidad, validez y viabilidad. Para empezar, se comprueba la fiabilidad de este test a través de la correlación entre el resultado del test (solo la parte de las preguntas cerradas) y la calificación de la asignatura de español del mismo semestre.

Curso	Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
Correlación	0,483	0,411	0,685	0,496

Tabla 6.I: Correlación entre el resultado del test y la nota de la asignatura de español

La correlación obtenida en cada curso tiene valor medio. Aunque no se trata de una correlación tan alta como nos gustaría, es aceptable para este tipo de investigación. Además, hay que tener en cuenta que la nota de la asignatura de español incluye también la parte de la expresión oral, ausente en nuestro test de dominio. Incluso, en algunos casos la nota de dicha destreza diferencia de manera notable de la nota global y, por tanto, afecta directamente el valor de la correlación.

En cuanto a la validez, este test ha logrado evaluar el conocimiento de los estudiantes acerca de los distintos contenidos gramaticales y, al mismo tiempo, su competencia comunicativa, lo cual está reflejado en el dominio lingüístico que avanza de acuerdo con el curso académico y también en el tipo de errores que cometen los alumnos de distintos cursos. Este test permite detectar, incluso, los errores que persisten desde el principio del aprendizaje y los aspectos lingüísticos que resultan ser más problemáticos para los estudiantes tailandeses. Además, antes de que los alumnos empezaran a hacer el test se les pidió que dejaran en blanco las preguntas de contenidos que todavía desconocían, con el fin de evitar al máximo cualquier adivinación. Por tanto, se puede considerar este test de dominio lingüístico como un test válido. Las causas residen en la planificación cuidadosa y la selección adecuada de los contenidos correspondientes a cada nivel durante la fase de la elaboración del test. No obstante, se ha de admitir que la validez no es del 100%, pues no se descarta que algunos alumnos hayan acertado por azar en las preguntas cerradas.

El último criterio es la viabilidad o el carácter práctico del test. Este aspecto está corroborado con el hecho de que no había problemas respecto al aula o al aparato auditivo, ningún informante tenía dificultades para entender las indicaciones de cada parte del test y la mayoría de ellos pudo terminar todo el test dentro de la duración establecida (90 minutos). Es más, había muchos que terminaron en una hora. Sin embargo, cabe mencionar que hubo alumnos, sobre todo del primer curso académico, que llegaron bastante tarde de la hora citada. Por tanto, no disponían de suficiente tiempo para redactar bien las respuestas de la expresión escrita, algunos dejaron en blanco esa página²¹. No obstante, el número de esos alumnos no supone la suficiente cantidad como para reducir la validez de los resultados.

²¹ El número de los estudiantes del primer curso que dejaron en blanco alguna parte de la sección de la expresión escrita se distribuye de la siguiente manera: 1 persona en la pregunta 1; 11 personas en la pregunta 2; 16 personas en la pregunta 3; y 13 personas en la pregunta 4.

6.2. RESULTADOS DE LAS PREGUNTAS DE RESPUESTA CERRADA

En total, fueron los 79 estudiantes de la Universidad de Chulalongkorn que colaboraron en este test: 23 del primer curso, 22 del segundo, 23 del tercero y 11 del cuarto. En primer lugar, se presentarán los resultados de las tres partes a las que se aplicaron los ítems de respuesta cerrada: la comprensión auditiva, la gramática y la comprensión lectora. Cada parte está dividida en cuatro niveles (A1 – B2), determinados de acuerdo con el grado de dificultad de las preguntas, lo cual permite mostrar la puntuación que corresponde a cada nivel y observar con menor dificultad la diferencia al respecto.

Alumno	Comprensión auditiva				Gramática				Comprensión lectora				Total
	A1 (2)	A2 (2)	B1 (2)	B2 (2)	A1 (10)	A2 (10)	B1 (10)	B2 (10)	A1 (2)	A2 (2)	B1 (2)	B2 (2)	
1	0	0	0	0	6	6	3	1	0	0	0	0	16
2	0	1	1	1	5	3	2	2	2	2	0	0	19
3	2	1	1	2	5	3	3	2	2	2	2	1	26
4	2	1	0	1	7	2	4	2	2	2	2	1	26
5	2	2	2	1	7	2	1	1	2	2	0	1	23
6	0	1	1	0	7	2	4	0	1	1	2	1	20
7	1	2	1	2	6	2	2	1	2	2	1	1	23
8	0	0	0	0	6	3	2	0	2	2	0	0	15
9	1	1	2	2	8	1	5	5	2	2	2	2	33
10	0	1	1	0	7	2	1	1	2	0	0	0	15
11	0	1	1	1	7	2	2	0	2	2	2	1	21
12	2	1	1	0	5	2	2	1	2	1	0	2	19
13	2	1	1	2	7	3	2	0	2	2	2	2	26
14	0	1	0	0	7	3	1	0	2	2	0	0	16
15	1	2	1	1	7	5	2	2	2	2	1	1	27
16	1	1	0	1	3	4	5	1	2	2	2	1	23
17	1	1	1	1	8	6	6	1	2	2	0	1	30
18	1	1	1	1	5	1	3	1	2	2	2	1	21
19	1	1	1	2	7	2	3	2	2	1	2	1	25



Alumno	Comp. Auditiva				Gramática				Comp. lectora				Total
20	1	0	0	1	6	2	1	1	1	2	0	1	16
21	0	0	0	0	7	2	5	4	2	2	1	1	24
22	1	1	1	1	6	2	0	1	2	0	2	0	17
23	0	1	0	0	5	2	2	2	2	2	0	0	16
Media Cur. 1	0,83	0,96	0,74	0,87	6,26	2,70	2,65	1,35	1,83	1,61	1	0,83	21,61
1	2	1	2	1	9	7	6	6	2	2	2	1	41
2	1	2	2	0	9	6	5	4	2	2	2	2	37
3	2	1	2	2	10	9	8	7	2	2	2	2	49
4	2	0	1	2	8	6	6	6	2	2	2	2	39
5	2	2	2	1	7	5	5	3	2	2	1	2	34
6	1	1	1	1	10	7	8	5	2	2	2	1	41
7	1	2	2	0	7	6	4	5	2	2	1	1	33
8	2	1	2	2	10	4	5	1	2	2	0	1	32
9	2	1	1	2	8	0	4	6	2	2	1	1	30
10	1	1	1	1	10	5	7	4	1	1	0	2	34
11	2	2	2	1	8	8	7	6	2	2	2	2	44
12	2	2	1	2	9	4	8	6	2	2	0	2	40
13	2	1	1	2	8	9	8	5	2	2	2	2	44
14	2	2	2	1	10	5	5	4	2	2	2	2	39
15	1	2	1	1	10	6	9	4	2	2	2	1	41
16	2	1	2	1	9	7	8	4	2	2	1	2	41
17	2	1	2	0	9	9	5	4	2	1	2	2	39
18	2	1	2	1	9	6	6	7	2	2	2	2	42
19	2	2	1	0	8	7	6	4	2	2	1	2	37
20	2	1	0	0	9	4	5	3	2	2	0	2	30
21	2	1	0	0	10	5	6	5	1	2	0	2	34
22	1	1	1	0	9	5	6	3	2	2	2	1	33
Media Cur. 2	1,73	1,32	1,41	0,95	8,91	5,91	6,23	4,64	1,91	1,91	1,32	1,68	37,91
1	2	1	2	2	8	5	8	5	2	2	1	1	39
2	2	1	2	2	10	10	9	8	2	2	2	2	52
3	2	1	2	1	9	10	8	6	2	2	2	2	47
4	2	2	1	2	10	8	9	6	2	2	2	2	48
5	2	1	2	1	9	10	9	7	2	2	2	2	49

Alumno	Comp. auditiva				Gramática				Comp. lectora				Total
6	1	1	2	1	7	4	8	7	1	2	1	2	37
7	2	1	2	1	10	9	7	9	2	2	2	2	49
8	2	1	2	0	10	9	9	5	2	2	2	2	46
9	2	2	1	1	9	7	7	6	2	2	2	2	43
10	2	2	2	2	10	10	9	7	2	2	2	1	51
11	2	2	2	1	10	6	6	5	2	2	2	2	42
12	2	1	1	1	10	7	8	8	2	2	2	2	46
13	2	2	2	1	10	8	8	8	2	2	2	2	49
14	2	1	2	1	10	7	7	6	2	2	2	2	44
15	2	2	1	2	9	6	8	5	2	2	2	1	42
16	2	1	2	1	10	8	9	5	2	2	2	2	46
17	2	1	2	0	9	4	8	5	2	2	2	1	38
18	1	1	2	1	10	6	7	7	2	2	2	2	43
19	2	1	2	2	10	8	8	6	2	2	1	2	46
20	2	2	2	0	9	6	9	7	2	2	2	2	45
21	2	1	1	0	8	8	6	5	2	2	0	1	36
22	2	2	2	1	10	7	8	7	2	2	2	2	47
23	1	1	2	2	8	5	6	5	2	2	1	2	37
Media Cur. 3	1,87	1,35	1,78	1,13	9,35	7,30	7,87	6,30	1,96	2,00	1,74	1,78	44,43
1	1	1	2	1	9	8	8	6	2	2	2	1	43
2	2	1	1	1	10	9	10	7	2	2	2	2	49
3	2	2	2	2	8	4	7	5	1	1	2	2	38
4	2	2	2	1	8	9	8	7	2	2	2	2	47
5	2	1	1	0	8	9	8	6	2	2	2	2	43
6	1	1	1	1	8	10	9	7	2	2	2	1	45
7	1	1	2	1	9	9	8	5	2	2	2	2	44
8	2	2	2	1	10	8	9	7	2	2	2	2	49
9	2	1	2	2	9	8	8	6	2	2	2	1	45
10	2	1	2	1	9	9	9	7	2	2	2	1	47
11	2	2	2	1	10	8	9	6	2	2	2	2	48
Media Cur. 4	1,73	1,36	1,73	1,09	8,91	8,27	8,45	6,27	1,91	1,91	2,00	1,64	45,27



Además de la calificación general, es imprescindible demostrar también cuántos informantes no acertaron en cada pregunta gramatical, puesto que dicho dato permite determinar cuáles son los contenidos que los alumnos de cada curso dominan y cuáles son los que todavía necesitan refuerzos.

Contenidos gramaticales	1° (23)	%	2° (22)	%	3° (23)	%	4° (11)	%	Total (79)	%
<i>haber/ser/estar</i>	2	8,7	0	0	1	4,35	1	9,09	4	5,06
verbo reflexivo	8	34,78	4	18,18	1	4,35	1	9,09	14	17,72
adjetivos y pronombres indefinidos	12	52,17	5	22,73	5	21,74	2	18,18	24	30,38
verbos irregulares	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
verbo <i>encantar</i>	15	65,22	2	9,09	1	4,35	0	0	18	22,78
pretérito perfecto y pretérito simple	23	100	4	18,18	5	21,74	3	27,27	35	44,30
artículos	18	78,26	9	40,91	2	8,7	3	27,27	32	40,51
<i>ir a + infinitivo</i>	1	4,35	0	0	0	0	1	9,09	2	2,53
pretérito perfecto y objeto directo	3	13,04	0	0	0	0	0	0	3	3,8
gerundio	5	21,74	0	0	0	0	1	9,09	6	7,59
uso cotidiano (<i>hablar por teléfono</i>)	6	26,09	11	50	1	4,35	1	9,09	19	24,05
expresión relacionada con la cultura (<i>dormir la siesta</i>)	22	95,65	14	63,64	14	60,87	8	72,73	58	73,42
pretérito imperfecto	21	91,3	4	18,18	1	4,35	0	0	26	32,91
imperativo afirmativo, objeto directo e indirecto	2	8,7	11	50	3	13,04	1	9,09	17	21,52
expresión (<i>llevar + tiempo</i>)	21	91,3	15	68,18	10	43,48	3	27,27	49	62,03
subjuntivo en oraciones sustantivas	17	73,91	5	22,73	2	8,7	2	18,18	26	32,91
cuando + subjuntivo (futuro)	20	86,96	12	54,55	13	56,52	2	18,18	47	59,49
subjuntivo en oraciones relativas	21	91,3	10	45,45	10	43,48	0	0	41	51,9

Contenidos	1°	%	2°	%	3°	%	4°	%	Total	%
futuro imperfecto (probabilidad)	18	78,26	4	18,18	6	26,09	2	18,18	30	37,97
tiempos pasados	20	86,96	4	18,18	1	4,35	0	0	25	31,65
tiempos pasados	22	95,65	6	27,27	5	21,74	3	27,27	36	45,57
subjuntivo (<i>ojalá</i>)	16	69,57	6	27,27	0	0	0	0	22	27,85
subjuntivo en oraciones finales	20	86,96	11	50	0	0	2	18,18	33	41,77
<i>ser/estar</i>	8	34,78	7	31,82	4	17,39	0	0	19	24,05
expresión (<i>ponerse nervioso</i>)	17	73,91	2	9,09	2	8,7	1	9,09	22	27,85
infinitivo/subjuntivo	17	73,91	7	31,82	2	8,7	0	0	26	32,91
indicativo/subjuntivo	7	30,43	3	13,64	3	13,04	0	0	13	16,46
<i>recordar/acordarse de</i>	18	78,26	17	77,27	18	78,26	5	45,45	58	73,42
condicional simple (probabilidad en pasado)	21	91,3	6	27,27	6	26,09	1	9,09	34	43,04
subjuntivo en oraciones condicionales	23	100	18	81,82	9	39,13	5	45,45	55	69,62
subjuntivo en oraciones temporales (<i>antes de que</i>)	21	91,3	12	54,55	2	8,7	1	9,09	36	45,57
expresión (<i>no tener pelos en la lengua</i>)	18	78,26	15	68,18	8	34,78	3	27,27	44	55,7
conectores	11	47,83	3	13,64	1	4,35	2	18,18	17	21,52
uso cotidiano (despedida de una carta)	19	82,61	9	40,91	14	60,87	7	63,64	49	62,03
subjuntivo en oraciones sustantivas	23	100	21	95,45	17	73,91	5	45,45	66	83,54
Conectores	23	100	5	22,73	1	4,35	0	0	29	36,71
subjuntivo en oraciones condicionales	21	91,3	4	18,18	6	26,09	2	18,18	33	41,77
preposiciones (<i>por/para</i>)	22	95,65	20	90,91	11	47,83	9	81,82	62	78,48
tiempos pasados	21	91,3	9	40,91	5	21,74	2	18,18	37	46,84
indicativo/subjuntivo	20	86,96	19	86,36	20	86,96	11	100	70	88,61



A partir de las notas obtenidas de cada una de las tres áreas –la comprensión auditiva, la gramática, la comprensión lectora– se puede asignar el nivel de dominio correspondiente. A continuación, se resumirá el nivel de dominio de ELE de los informantes de todos los cuatro cursos académicos.

Competencia	Primer curso						
	A1	A1-A2	A2	A2-B1	B1	B1-B2	B2
Comprensión auditiva	16 (69,6%)	0	6 (26,1%)	0	0	1 (4,3%)	0
Gramática	20 (87%)	0	3 (13%)	0	0	0	0
Comprensión lectora	4 (17,4%)	0	8 (34,8%)	0	4 (17,4%)	5 (21,7%)	2 (8,7%)

Competencia	Segundo curso						
	A1	A1-A2	A2	A2-B1	B1	B1-B2	B2
Comprensión auditiva	4 (18,2%)	0	5 (22,7%)	0	7 (31,8%)	6 (27,3%)	0
Gramática	14 (63,6%)	0	3 (13,7%)	0	4 (18,2%)	0	1 (4,5%)
Comprensión lectora	1 (4,5%)	0	4 (18,2%)	0	2 (9,1%)	8 (36,4%)	7 (31,8%)

Competencia	Tercer curso						
	A1	A1-A2	A2	A2-B1	B1	B1-B2	B2
Comprensión auditiva	3 (13%)	0	2 (8,7%)	0	9 (39,1%)	8 (34,8%)	1 (4,4%)
Gramática	8 (34,8%)	0	1 (4,4%)	0	7 (30,4%)	0	7 (30,4%)
Comprensión lectora	0	0	2 (8,7%)	0	1 (4,4%)	5 (21,7%)	15 (65,2%)

Competencia	Cuarto curso						
	A1	A1-A2	A2	A2-B1	B1	B1-B2	B2
Comprensión auditiva	3 (27,3%)	0	2 (18,1%)	0	1 (9,1%)	4 (36,4%)	1 (9,1%)
Gramática	1 (9%)	0	0	0	5 (45,5%)	0	5 (45,5%)
Comprensión lectora	1 (9,1%)	0	0	0	0	4 (36,4%)	6 (54,5%)

Tabla 6.II: Distribución de porcentaje respecto al nivel de dominio de ELE de los cuatro cursos

6.3. RESULTADOS DE LA SECCIÓN DE LA EXPRESIÓN ESCRITA

6.3.1. CLASIFICACIÓN DE ERRORES

En primer lugar, es necesaria una tipología de errores para ordenar los aspectos, tanto lingüísticos como comunicativos, más problemáticos en cada curso académico. Esto, en definitiva, conducirá a una mejor comprensión de la situación real de la enseñanza/aprendizaje de español en Tailandia. Después de consultar otras propuestas de clasificaciones de errores (Vázquez, 1991; Fernández López, 1997; Santos Gargallo, 1993; Penadés, 2003; Poopuang, 2005) y de revisar los escritos de los estudiantes informantes, se ha llegado a la siguiente clasificación:

1. Errores ortográficos
 - 1.1. Confusión de fonemas
 - 1.2. Omisión de letras y letras sobrantes
 - 1.3. Confusión de grafemas para el mismo fonema
 - 1.4. Mayúsculas/minúsculas
 - 1.5. Tildes
 - 1.6. Puntuación
 - 1.7. Errores fonológicos. Se consideran como errores fonológicos los errores ortográficos que tienen su origen en la pronunciación. Es posible, pues, que un error ortográfico sea clasificado en dos subcategorías.
2. Errores gramaticales
 - 2.1. Morfología flexiva
 - 2.1.1. Conjugación verbal
 - 2.1.1.1. Concordancia del verbo con sujeto u objeto
 - 2.1.1.2. Errores ortográficos
 - 2.1.2. Concordancia de número
 - 2.1.3. Concordancia de género
 - 2.1.4. Elección errónea de plural/singular



2.1.5. Pronombres

2.1.5.1. Omisión

2.1.5.2. Adición

2.1.5.3. Elección errónea

2.1.6. Elección errónea del verbo *ser* y del verbo *estar*

2.1.7. Elección errónea del verbo *haber* y del verbo *tener*. Se incluye este tipo de errores aunque no es común en las demás clasificaciones, puesto que se trata de un error exclusivo de los tailandeses en cuya lengua solo existe el verbo *tener*.

2.2. Morfología derivativa. Se trata de la invención equivocada de una palabra a partir de su palabra primitiva (ej. **graseoso*, **varioso*, **tailandehño*).

2.3 Errores de la flexión de las palabras y la selección de las formas no marcadas.

Usa la forma flexiva en lugar de la no flexiva o viceversa.

2.4. Determinantes

2.4.1. Artículos

2.4.1.1. Omisión

2.4.1.2. Adición

2.4.1.3. Elección errónea

2.4.2. Otros determinantes

2.4.2.1. Omisión

2.4.2.2. Adición

2.4.2.3. Elección errónea

2.5. Régimen verbal

2.5.1. Elección errónea del verbo transitivo/ verbo intransitivo. Se caracteriza principalmente por la omisión o la adición de un complemento directo.

2.5.2. Elección errónea del verbo transitivo o intransitivo/ verbo pronominal. Se refiere a los casos en que se añade un pronombre átono *se* o sus variantes a los verbos transitivos o intransitivos, o se omite en los verbos pronominales.

2.6. Elección del tiempo y modo verbal

- 2.6.1. Elección errónea de presente/ pasado
- 2.6.2. Elección errónea de pretérito perfecto/indefinido
- 2.6.3. Elección errónea de indefinido/ imperfecto
- 2.6.4. Elección errónea de presente/futuro
- 2.6.5. Elección errónea de presente o futuro/condicional simple
- 2.6.6. Elección errónea de indicativo/ subjuntivo
- 2.6.7. Elección errónea de la forma verbal de la oración subordinada

2.7. Preposiciones

- 2.7.1. Omisión
- 2.7.2. Adición
- 2.7.3. Elección errónea

2.8. Conectores oracionales y discursivos

- 2.8.1. Omisión
- 2.8.2. Adición
- 2.8.3. Elección errónea

2.9. Hipérbaton

- 2.10. Cruce de dos construcciones. En este caso los errores encontrados se producen por la fusión de la perífrasis verbal de obligación *tener que + infinitivo* con la oración subordinada en subjuntivo, dependiente de un verbo de influencia, (ej. **Te aconsejo que tengas que probar la comida tailandesa*).

3. Errores léxicos

- 3.1. Impropiiedades. Empleo de palabras inapropiadas e inadecuadas para el contexto en que aparecen.
- 3.2. Barbarismos. Palabras importadas de otra lengua o inventadas a partir de una palabra de otra lengua. Caben aquí calcos y falsos amigos.



3.3. Malas combinaciones. Se cuentan aquí los errores producidos por el mal uso de las colocaciones.

3.4. Paráfrasis. Al desconocer la palabra, se opta por un rodeo para explicar las características o el contenido de lo que se quiere decir.

4. Errores pragmáticos

4.1. Enunciados informativamente deficientes. Entrarán en esta categoría todos los enunciados que no logren expresar lo que realmente se intenta o los que confundan al lector, sobre todo, nativo de español.

4.2. Cohesión textual. Se tendrán en cuenta los enunciados con deficiencia de cohesión y coherencia textual. En muchos casos, este defecto se produce mediante la omisión, la adición o la elección errónea de un conector discursivo, con lo cual es posible clasificarlo tanto como error en el uso del conector como error pragmático.

5. Errores sociolingüísticos

5.1. Elección errónea de registro. Se emplea una palabra o una expresión formal en un contexto informal o viceversa.

5.2. Descortesías. Mala selección lingüística que genera un posible ataque a la imagen de un destinatario hispanohablante.

A continuación, se presentarán los errores clasificados según el tipo y el curso académico de los informantes.

Clasificación de errores	Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
1. Errores ortográficos	65	95	87	47
2. Errores gramaticales	178	259	292	135
3. Errores léxicos	36	91	81	48
4. Errores pragmáticos	23	38	40	19
5. Errores sociolingüísticos	6	14	7	3
Total	308	497	507	252

Tabla 6.III: Clasificación de errores por curso

Errores por persona	Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
1. Errores ortográficos	2,83	4,32	3,78	4,27
2. Errores gramaticales	7,74	11,77	12,7	12,27
3. Errores léxicos	1,57	4,14	3,52	4,36
4. Errores pragmáticos	1	1,73	1,74	1,73
5. Errores sociolingüísticos	0,26	0,64	0,3	0,27

Tabla 6.IV Clasificación de errores por persona

Clasificación de errores	Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4	Total
1. Errores ortográficos	21,10%	19,11%	17,16%	18,65%	18,80%
2. Errores gramaticales	57,79%	52,11%	57,59%	53,57%	55,24%
3. Errores léxicos	11,69%	18,31%	15,98%	19,05%	16,37%
4. Errores pragmáticos	7,47%	7,65%	7,89%	7,54%	7,67%
5. Errores sociolingüísticos	1,95%	2,82%	1,38%	1,19%	1,92%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

Tabla 6.V: Porcentaje de cada tipo de errores por curso



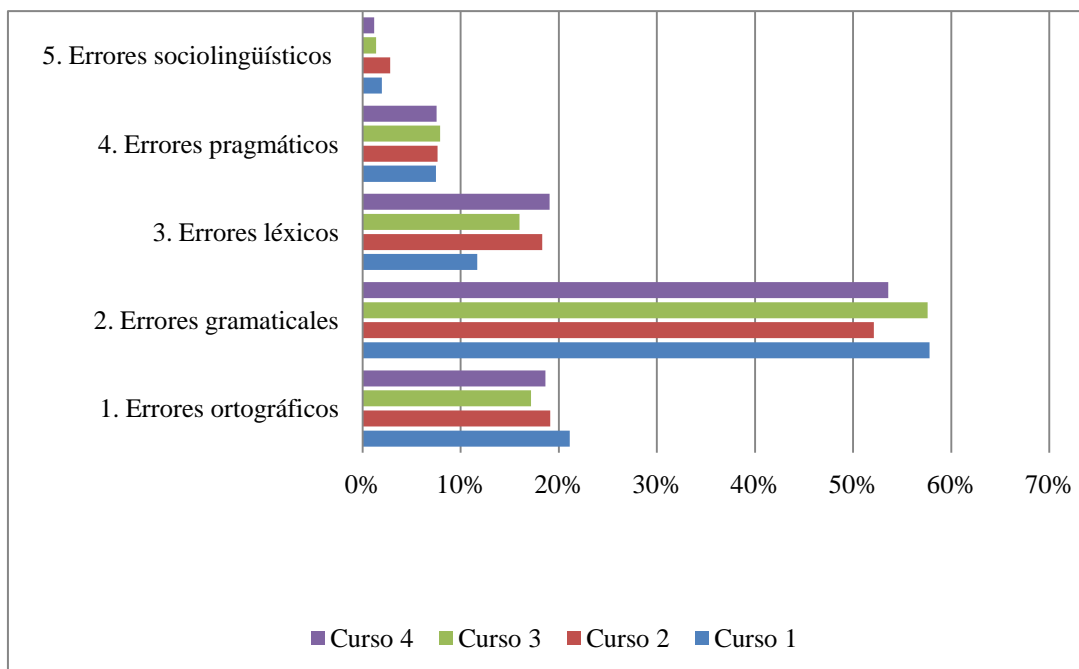


Figura 6.1: Porcentaje de cada tipo de errores por curso

Con el fin de poder percibir con mayor facilidad la importancia de cada tipo de errores, se los mostrará también según su frecuencia de aparición. La primera tabla refleja el panorama general de todos los informantes, seguida por otras cuatro tablas que corresponden a cada curso académico. Dado que en la sección de la expresión escrita hay en total cuatro preguntas que corresponden a los cuatro niveles (A1-B2), sería oportuno terminar este apartado de la clasificación de errores con cuatro tablas, una de cada curso, en las que se dividen los errores tanto según su categoría como según la pregunta del test en la que aparecen.

Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Impropiedades de léxico	190	12,15%
Puntuación	85	5,43%
Tildes	69	4,41%
Cohesión textual	64	4,09%
Enunciados informativamente deficientes	56	3,58%
Omisión de artículos	55	3,52%
Elección errónea de artículos	54	3,45%

Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Elección errónea de preposiciones	51	3,26%
Concordancia de género	50	3,20%
Concordancia del verbo con sujeto u objeto	49	3,13%
Elección errónea de presente/pasado	49	3,13%
Elección errónea de plural/singular	47	3,01%
Elección errónea de indefinido/imperfecto	42	2,69%
Omisión de letras y letras sobrantes	41	2,62%
Omisión de preposiciones	41	2,62%
Errores ortográficos de la conjugación verbal	39	2,49%
Confusión de fonemas	38	2,43%
Barbarismos	37	2,37%
Concordancia de número	36	2,30%
Adición de artículos	36	2,30%
Mayúsculas/minúsculas	32	2,05%
Hipérbaton	32	2,05%
Elección errónea de indicativo/subjuntivo	30	1,92%
Adición de preposiciones	30	1,92%
Elección errónea de <i>ser</i> y <i>estar</i>	28	1,79%
Elección errónea de conectores oracionales	28	1,79%
Omisión de conectores oracionales	27	1,73%
Elección errónea de presente o futuro/condicional	26	1,66%
Errores fonológicos	22	1,41%
Registro	22	1,41%
Paráfrasis	18	1,15%
Elección errónea de v.transitivo o intransitivo/v.pronominal	15	0,96%
Omisión de pronombres personales	12	0,77%
Errores de la flexión y la selección de formas no marcadas	12	0,77%
Elección errónea <i>haber</i> y <i>tener</i>	11	0,70%
Malas combinaciones de léxico	11	0,70%
Elección errónea de pronombres personales	10	0,64%
Elección errónea de v.transitivo/v.intransitivo	9	0,58%
Adición de conectores oracionales	9	0,58%
Descortesía	8	0,51%
Confusión de grafemas para el mismo fonema	7	0,45%
Adición de pronombres personales	7	0,45%



Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Elección errónea de presente/futuro	5	0,32%
Elección errónea de formal verbal de la oración subordinada	5	0,32%
Morfología derivativa	4	0,26%
Elección errónea de pretérito perfecto/indefinido	3	0,19%
Cruce de dos construcciones	3	0,19%
Omisión de otros determinantes	2	0,13%
Adición de otros determinantes	2	0,13%
Total	1564	100%

Tabla 6.VI: Frecuencia de cada tipo de errores

CURSO 1		
Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Tildes	28	9,09%
Impropiedades de léxico	26	8,44%
Elección errónea de presente/pasado	18	5,84%
Concordancia de número	17	5,52%
Elección errónea de preposiciones	17	5,52%
Omisión de artículos	16	5,19%
Cohesión textual	13	4,22%
Puntuación	12	3,90%
Errores ortográficos de la conjugación verbal	10	3,25%
Enunciados informativamente deficientes	10	3,25%
Concordancia de género	9	2,92%
Elección errónea de <i>ser</i> y <i>estar</i>	9	2,92%
Elección errónea de presente o futuro/condicional	9	2,92%
Confusión de fonemas	8	2,60%
Elección errónea de plural/singular	8	2,60%
Hipérbaton	8	2,60%
Errores de la flexión y la selección de formas no marcadas	7	2,27%
Elección errónea de artículos	7	2,27%
Omisión de letras y letras sobrantes	6	1,95%
Adición de artículos	6	1,95%
Omisión de preposiciones	6	1,95%

Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Barbarismos	6	1,95%
Registro	6	1,95%
Mayúsculas/minúsculas	5	1,62%
Errores fonológicos	5	1,62%
Omisión de conectores oracionales	4	1,30%
Malas combinaciones de léxico	4	1,30%
Concordancia del verbo con sujeto u objeto	3	0,97%
Elección errónea de v.transitivo/v.intransitivo	3	0,97%
Adición de preposiciones	3	0,97%
Adición de conectores oracionales	3	0,97%
Elección errónea de conectores oracionales	3	0,97%
Elección errónea de pronombres personales	2	0,65%
Elección errónea de pretérito perfecto/indefinido	2	0,65%
Elección errónea de indicativo/subjuntivo	2	0,65%
Confusión de grafemas para el mismo fonema	1	0,32%
Omisión de pronombres personales	1	0,32%
Elección errónea <i>haber</i> y <i>tener</i>	1	0,32%
Omisión de otros determinantes	1	0,32%
Elección errónea de otros determinantes	1	0,32%
Elección errónea de v.transitivo o intransitivo/v.pronominal	1	0,32%
Cruce de dos construcciones	1	0,32%
Total	308	100%

Tabla 6.VII: Frecuencia de cada tipo de errores. Primer curso



CURSO 2		
Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Impropiedades de léxico	69	13,88%
Puntuación	24	4,83%
Enunciados informativamente deficientes	23	4,63%
Tildes	18	3,62%
Concordancia del verbo con sujeto u objeto	17	3,42%
Confusión de fonemas	16	3,22%
Omisión de artículos	16	3,22%
Adición de artículos	16	3,22%
Omisión de letras y letras sobrantes	15	3,02%
Concordancia de género	15	3,02%
Elección errónea de artículos	15	3,02%
Cohesión textual	15	3,02%
Mayúsculas/minúsculas	14	2,82%
Errores ortográficos de la conjugación verbal	14	2,82%
Barbarismos	14	2,82%
Elección errónea de presente/pasado	13	2,62%
Elección errónea de indicativo/subjuntivo	13	2,62%
Elección errónea de preposiciones	11	2,21%
Elección errónea de indefinido/imperfecto	10	2,01%
Adición de preposiciones	10	2,01%
Concordancia de número	9	1,81%
Elección errónea de <i>ser</i> y <i>estar</i>	9	1,81%
Elección errónea de conectores oracionales	8	1,61%
Descortesía	8	1,61%
Omisión de pronombres personales	7	1,41%
Elección errónea de presente o futuro/condicional	7	1,41%
Omisión de preposiciones	7	1,41%
Errores fonológicos	6	1,21%
Elección errónea <i>haber</i> y <i>tener</i>	6	1,21%
Elección errónea de v.transitivo o intransitivo/v.pronominal	6	1,21%
Omisión de conectores oracionales	6	1,21%
Hipérbaton	6	1,21%
Paráfrasis	6	1,21%

Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Registro	6	1,21%
Elección errónea de pronombres personales	5	1,01%
Adición de pronombres personales	3	0,60%
Errores de la flexión y la selección de formas no marcadas	3	0,60%
Elección errónea de formal verbal de la oración subordinada	3	0,60%
Adición de conectores oracionales	3	0,60%
Confusión de grafemas para el mismo fonema	2	0,40%
Elección errónea de presente/futuro	2	0,40%
Malas combinaciones de léxico	2	0,40%
Morfología derivativa	1	0,20%
Elección errónea de otros determinantes	1	0,20%
Elección errónea de v.transitivo/v.intransitivo	1	0,20%
Cruce de dos construcciones	1	0,20%
Total	497	100,00%

Tabla 6.VIII: Frecuencia de cada tipo de errores. Segundo curso

CURSO 3		
Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Impropiedades de léxico	55	10,85%
Puntuación	32	6,31%
Elección errónea de indefinido/imperfecto	25	4,93%
Concordancia del verbo con sujeto u objeto	23	4,54%
Concordancia de género	22	4,34%
Omisión de preposiciones	21	4,14%
Cohesión textual	21	4,14%
Tildes	20	3,94%
Enunciados informativamente deficientes	19	3,75%
Elección errónea de artículos	16	3,16%
Omisión de letras y letras sobrantes	15	2,96%
Elección errónea de preposiciones	15	2,96%
Hipérbaton	15	2,96%
Elección errónea de plural/singular	14	2,76%
Omisión de artículos	14	2,76%



Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Elección errónea de conectores oracionales	14	2,76%
Errores ortográficos de la conjugación verbal	13	2,56%
Elección errónea de indicativo/subjuntivo	13	2,56%
Adición de preposiciones	12	2,37%
Omisión de conectores oracionales	11	2,17%
Paráfrasis	11	2,17%
Barbarismos	10	1,97%
Elección errónea de presente/pasado	9	1,78%
Mayúsculas/minúsculas	8	1,58%
Adición de artículos	8	1,58%
Concordancia de número	7	1,38%
Registro	7	1,38%
Confusión de fonemas	6	1,18%
Elección errónea de v.transitivo o intransitivo/v.pronominal	6	1,18%
Elección errónea de presente o futuro/condicional	6	1,18%
Malas combinaciones de léxico	5	0,99%
Errores fonológicos	4	0,79%
Elección errónea de <i>ser</i> y <i>estar</i>	4	0,79%
Morfología derivativa	3	0,59%
Elección errónea de presente/futuro	3	0,59%
Adición de conectores oracionales	3	0,59%
Confusión de grafemas para el mismo fonema	2	0,39%
Omisión de pronombres personales	2	0,39%
Adición de pronombres personales	2	0,39%
Elección errónea <i>haber</i> y <i>tener</i>	2	0,39%
Elección errónea de otros determinantes	2	0,39%
Elección errónea de pronombres personales	1	0,20%
Errores de la flexión y la selección de formas no marcadas	1	0,20%
Omisión de otros determinantes	1	0,20%
Adición de otros determinantes	1	0,20%
Elección errónea de v.transitivo/v.intransitivo	1	0,20%
Elección errónea de pretérito perfecto/indefinido	1	0,20%
Elección errónea de formal verbal de la oración subordinada	1	0,20%
Errores gramaticales	0	0,00%
Morfología flexiva	0	0,00%
Conjugación verbal	0	0,00%

Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Pronombres personales	0	0,00%
Determinantes	0	0,00%
Artículos	0	0,00%
Otros determinantes	0	0,00%
Régimen verbal	0	0,00%
Elección del tiempo y modo verbal	0	0,00%
Preposiciones	0	0,00%
Conectores oracionales y discursivos	0	0,00%
Cruce de dos construcciones	0	0,00%
Errores léxicos	0	0,00%
Errores pragmáticos	0	0,00%
Errores sociolingüísticos	0	0,00%
Descortesía	0	0,00%
Total	507	100,00%

Tabla 6.IX: Frecuencia de cada tipo de errores. Tercer curso

CURSO 4		
Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Impropiedades de léxico	40	15,87%
Puntuación	17	6,75%
Elección errónea de artículos	16	6,35%
Cohesión textual	15	5,95%
Elección errónea de plural/singular	10	3,97%
Omisión de artículos	9	3,57%
Elección errónea de presente/pasado	9	3,57%
Confusión de fonemas	8	3,17%
Elección errónea de preposiciones	8	3,17%
Errores fonológicos	7	2,78%
Elección errónea de indefinido/imperfecto	7	2,78%
Omisión de preposiciones	7	2,78%
Barbarismos	7	2,78%
Concordancia del verbo con sujeto u objeto	6	2,38%
Elección errónea de <i>ser</i> y <i>estar</i>	6	2,38%



Clasificación de errores	Total	Porcentaje
Adición de artículos	6	2,38%
Omisión de conectores oracionales	6	2,38%
Omisión de letras y letras sobrantes	5	1,98%
Mayúsculas/minúsculas	5	1,98%
Adición de preposiciones	5	1,98%
Concordancia de género	4	1,59%
Elección errónea de v.transitivo/v.intransitivo	4	1,59%
Elección errónea de presente o futuro/condicional	4	1,59%
Enunciados informativamente deficientes	4	1,59%
Tildes	3	1,19%
Concordancia de número	3	1,19%
Elección errónea de conectores oracionales	3	1,19%
Hipérbaton	3	1,19%
Registro	3	1,19%
Confusión de grafemas para el mismo fonema	2	0,79%
Errores ortográficos de la conjugación verbal	2	0,79%
Omisión de pronombres personales	2	0,79%
Adición de pronombres personales	2	0,79%
Elección errónea de pronombres personales	2	0,79%
Elección errónea <i>haber</i> y <i>tener</i>	2	0,79%
Elección errónea de v.transitivo o intransitivo/v.pronominal	2	0,79%
Elección errónea de indicativo/subjuntivo	2	0,79%
Errores de la flexión y la selección de formas no marcadas	1	0,40%
Adición de otros determinantes	1	0,40%
Elección errónea de otros determinantes	1	0,40%
Elección errónea de formal verbal de la oración subordinada	1	0,40%
Cruce de dos construcciones	1	0,40%
Paráfrasis	1	0,40%
Total	252	100,00%

Tabla 6.X: Frecuencia de cada tipo de errores. Cuarto curso

Clasificación de errores	Curso 1				Total
	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	
1. Errores ortográficos					
1.1. Confusión de fonemas	5	0	2	1	8
1.2. Omisión de letras y letras sobrantes	3	3	0	0	6
1.3. Confusión de grafemas para el mismo fonema	1	0	0	0	1
1.4. Mayúsculas/minúsculas	1	1	1	2	5
1.5. Tildes	14	7	0	7	28
1.6. Puntuación	3	2	2	5	12
1.7. Errores fonológicos	2	0	1	2	5
2. Errores gramaticales					
2.1. Morfología flexiva					
2.1.1. Conjugación verbal					
2.1.1.1. Concordancia del verbo con sujeto u objeto	0	2	0	1	3
2.1.1.2. Errores ortográficos	0	3	2	5	10
Total de los errores de la conjugación verbal	0	5	2	6	13
2.1.2. Concordancia de número	11	2	2	2	17
2.1.3. Concordancia de género	2	2	3	2	9
2.1.4. Elección errónea de plural/singular	0	2	2	4	8
2.1.5. Pronombres personales					
2.1.5.1. Omisión	1	0	0	0	1
2.1.5.2. Adición	0	0	0	0	0
2.1.5.3. Elección errónea	2	0	0	0	2
Total de los errores de pronombres personales	3	0	0	0	3
2.1.6. Elección errónea de <i>ser</i> y <i>estar</i>	8	1	0	0	9
2.1.7. Elección errónea <i>haber</i> y <i>tener</i>	1	0	0	0	1



2.2. Morfología derivativa	0	0	0	0	0
2.3. Errores de la flexión y la selección de formas no marcadas	2	0	0	5	7
2.4. Determinantes					
2.4.1. Artículos					
2.4.1.1. Omisión	8	1	0	7	16
2.4.1.2. Adición	4	1	1	0	6
2.4.1.3. Elección errónea	3	2	1	1	7
Total de los errores de artículos	15	4	2	8	29
2.4.2. Otros determinantes					
2.4.2.1. Omisión	1	0	0	0	1
2.4.2.2. Adición	0	0	0	0	0
2.4.2.3. Elección errónea	0	0	0	1	1
Total de los errores de otros determinantes	1	0	0	1	2
2.5. Régimen verbal					
2.5.1. Elección errónea de v.transitivo/v.intransitivo	0	0	3	0	3
2.5.2. Elección errónea de v.transitivo, intransitivo/v.pronominal	0	1	0	0	1
Total de los errores de régimen verbal	0	1	3	0	4
2.6. Elección del tiempo y modo verbal					
2.6.1. Elección errónea de presente/pasado	0	18	0	0	18
2.6.2. Elección errónea de pretérito perfecto/indefinido	0	2	0	0	2
2.6.3. Elección errónea de indefinido/imperfecto	0	0	0	0	0
2.6.4. Elección errónea de presente/futuro	0	0	0	0	0
2.6.5. Elección errónea de presente o futuro/condicional	0	0	0	9	9
2.6.6. Elección errónea de indicativo/subjuntivo	0	0	1	1	2
2.6.7. Elección errónea de formal verbal de la oración subord.	0	0	0	0	0

Total de los errores del tiempo y modo verbal	0	20	1	10	31
2.7. Preposiciones					
2.7.1. Omisión	1	3	0	2	6
2.7.2. Adición	0	0	2	1	3
2.7.3. Elección errónea	8	3	4	2	17
Total de los errores de preposiciones	9	6	6	5	26
2.8. Conectores oracionales y discursivos					
2.8.1. Omisión	2	1	1	0	4
2.8.2. Adición	0	0	1	2	3
2.8.3. Elección errónea	0	2	0	1	3
Total de los errores de conectores	2	3	2	3	10
2.9. Hipérbaton	6	0	0	2	8
2.10. Cruce de dos construcciones	0	0	1	0	1
3. Errores léxicos					
3.1. Impropiiedades	9	6	5	6	26
3.2. Barbarismos	4	1	0	1	6
3.3. Malas combinaciones	0	3	1	0	4
3.4. Paráfrasis	0	0	0	0	0
4. Errores pragmáticos					
4.1. Enunciados deficientes	3	2	4	1	10
4.2. Cohesión textual	3	5	2	3	13
5. Errores sociolingüísticos					
5.1. Registro	0	4	1	1	6
5.2. Descortesía	0	0	0	0	0

Tabla 6.XI: Distribución de errores según la categoría y la pregunta correspondiente. Primer curso



Clasificación de errores	Curso 2				Total
	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	
1. Errores ortográficos					
1.1. Confusión de fonemas	5	2	3	6	16
1.2. Omisión de letras y letras sobrantes	7	3	4	1	15
1.3. Confusión de grafemas para el mismo fonema	1	0	1	0	2
1.4. Mayúsculas/minúsculas	1	1	9	3	14
1.5. Tildes	2	4	7	5	18
1.6. Puntuación	2	7	7	8	24
1.7. Errores fonológicos	2	1	2	1	6
2. Errores gramaticales					
2.1. Morfología flexiva					
2.1.1. Conjugación verbal					
2.1.1.1. Concordancia del verbo con sujeto u objeto	1	2	10	4	17
2.1.1.2. Errores ortográficos	0	7	4	3	14
Total de los errores de la conjugación verbal	1	9	14	7	31
2.1.2. Concordancia de número	3	1	2	3	9
2.1.3. Concordancia de género	5	2	5	3	15
2.1.4. Elección errónea de plural/singular	2	5	4	4	15
2.1.5. Pronombres personales					
2.1.5.1. Omisión	0	0	6	1	7
2.1.5.2. Adición	0	0	2	1	3
2.1.5.3. Elección errónea	0	1	1	3	5
Total de los errores de pronombres personales	0	1	9	5	15
2.1.6. Elección errónea de <i>ser</i> y <i>estar</i>	5	2	1	1	9
2.1.7. Elección errónea <i>haber</i> y <i>tener</i>	4	1	0	1	6

2.2. Morfología derivativa	0	0	0	1	1
2.3. Errores de la flexión y la selección de formas no marcadas	0	0	1	2	3
2.4. Determinantes					
2.4.1. Artículos					
2.4.1.1. Omisión	3	3	3	7	16
2.4.1.2. Adición	2	2	9	3	16
2.4.1.3. Elección errónea	13	0	1	1	15
Total de los errores de artículos	18	5	13	11	47
2.4.2. Otros determinantes					
2.4.2.1. Omisión	0	0	0	0	0
2.4.2.2. Adición	0	0	0	0	0
2.4.2.3. Elección errónea	0	1	0	0	1
Total de los errores de otros determinantes	0	1	0	0	1
2.5. Régimen verbal					
2.5.1. Elección errónea de v.transitivo/v.intransitivo	0	0	1	0	1
2.5.2. Elección errónea de v.transitivo o intransitivo/v.pronominal	1	4	1	0	6
Total de los errores de régimen verbal	1	4	2	0	7
2.6. Elección del tiempo y modo verbal					
2.6.1. Elección errónea de presente/pasado	0	13	0	0	13
2.6.2. Elección errónea de pretérito perfecto/indefinido	0	0	0	0	0
2.6.3. Elección errónea de indefinido/imperfecto	0	10	0	0	10
2.6.4. Elección errónea de presente/futuro	0	0	2	0	2
2.6.5. Elección errónea de presente o futuro/condicional	0	0	1	6	7
2.6.6. Elección errónea de indicativo/subjuntivo	0	1	12	0	13
2.6.7. Elección errónea de formal verbal de la oración subord.	0	1	1	1	3



Total de los errores del tiempo y modo verbal	0	25	16	7	48
2.7. Preposiciones					
2.7.1. Omisión	0	4	3	0	7
2.7.2. Adición	1	4	3	2	10
2.7.3. Elección errónea	1	4	4	2	11
Total de los errores de preposiciones	2	12	10	4	28
2.8. Conectores oracionales y discursivos					
2.8.1. Omisión	1	0	5	0	6
2.8.2. Adición	0	0	0	3	3
2.8.3. Elección errónea	1	1	2	4	8
Total de los errores de conectores	2	1	7	7	17
2.9. Hipérbaton	3	2	1	0	6
2.10. Cruce de dos construcciones	0	0	1	0	1
3. Errores léxicos					
3.1. Impropiiedades	8	13	30	18	69
3.2. Barbarismos	3	2	5	4	14
3.3. Malas combinaciones	0	2	0	0	2
3.4. Paráfrasis	1	0	5	0	6
4. Errores pragmáticos					
4.1. Enunciados deficientes	2	3	14	4	23
4.2. Cohesión textual	4	1	4	6	15
5. Errores sociolingüísticos					
5.1. Registro	0	1	5	0	6
5.2. Descortesía	0	0	7	1	8

Tabla 6.XII: Distribución de errores según la categoría y la pregunta correspondiente. Segundo curso.

Clasificación de errores	Curso 3				Total
	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	
1. Errores ortográficos					
1.1. Confusión de fonemas	1	1	2	2	6
1.2. Omisión de letras y letras sobrantes	3	5	3	4	15
1.3. Confusión de grafemas para el mismo fonema	1	0	0	1	2
1.4. Mayúsculas/minúsculas	1	3	4	0	8
1.5. Tildes	4	5	7	4	20
1.6. Puntuación	1	9	13	9	32
1.7. Errores fonológicos	1	1	1	1	4
2. Errores gramaticales					
2.1. Morfología flexiva					
2.1.1. Conjugación verbal					
2.1.1.1. Concordancia del verbo con sujeto u objeto	2	4	11	6	23
2.1.1.2. Errores ortográficos	0	6	5	2	13
Total de los errores de la conjugación verbal	2	10	16	8	36
2.1.2. Concordancia de número	2	1	4	0	7
2.1.3. Concordancia de género	10	2	5	5	22
2.1.4. Elección errónea de plural/singular	0	0	11	3	14
2.1.5. Pronombres personales					
2.1.5.1. Omisión	0	1	0	1	2
2.1.5.2. Adición	0	0	1	1	2
2.1.5.3. Elección errónea	0	1	0	0	1
Total de los errores de pronombres personales	0	2	1	2	5
2.1.6. Elección errónea de <i>ser</i> y <i>estar</i>	1	1	1	1	4
2.1.7. Elección errónea <i>haber</i> y <i>tener</i>	2	0	0	0	2



2.2. Morfología derivativa	1	0	2	0	3
2.3. Errores de la flexión y la selección de formas no marcadas	0	0	1	0	1
2.4. Determinantes					
2.4.1. Artículos					
2.4.1.1. Omisión	4	1	7	2	14
2.4.1.2. Adición	1	2	4	1	8
2.4.1.3. Elección errónea	3	2	4	7	16
Total de los errores de artículos	8	5	15	10	38
2.4.2. Otros determinantes					
2.4.2.1. Omisión	0	0	0	1	1
2.4.2.2. Adición	0	1	0	0	1
2.4.2.3. Elección errónea	0	0	0	2	2
Total de los errores de otros determinantes	0	1	0	3	4
2.5. Régimen verbal					
2.5.1. Elección errónea de v.transitivo/v.intransitivo	0	0	1	0	1
2.5.2. Elección errónea de v.transitivo o intransitivo/v.pronominal	1	1	2	2	6
Total de los errores de régimen verbal	1	1	3	2	7
2.6. Elección del tiempo y modo verbal					
2.6.1. Elección errónea de presente/pasado	0	8	1	0	9
2.6.2. Elección errónea de pretérito perfecto/indefinido	0	1	0	0	1
2.6.3. Elección errónea de indefinido/imperfecto	0	23	0	2	25
2.6.4. Elección errónea de presente/futuro	0	0	3	0	3
2.6.5. Elección errónea de presente o futuro/condicional	0	0	1	5	6
2.6.6. Elección errónea de indicativo/subjuntivo	0	1	10	2	13
2.6.7. Elección errónea de formal verbal de la oración subordinada	0	0	1	0	1
Total de los errores del tiempo y modo verbal	0	33	16	9	58

2.7. Preposiciones					
2.7.1. Omisión	4	10	6	1	21
2.7.2. Adición	1	7	2	2	12
2.7.3. Elección errónea	0	1	9	5	15
Total de los errores de preposiciones	5	18	17	8	48
2.8. Conectores oracionales y discursivos					
2.8.1. Omisión	2	2	6	1	11
2.8.2. Adición	0	1	2	0	3
2.8.3. Elección errónea	3	1	3	7	14
Total de los errores de conectores	5	4	11	8	28
2.9. Hipérbaton	1	4	9	1	15
2.10. Cruce de dos construcciones	0	0	0	0	0
3. Errores léxicos					
3.1. Impropiiedades	16	11	20	8	55
3.2. Barbarismos	1	1	2	6	10
3.3. Malas combinaciones	0	0	3	2	5
3.4. Paráfrasis	7	1	2	1	11
4. Errores pragmáticos					
4.1. Enunciados deficientes	1	9	7	2	19
4.2. Cohesión textual	5	6	4	6	21
5. Errores sociolingüísticos					
5.1. Registro	1	0	4	2	7
5.2. Descortesía	0	0	0	0	0

Tabla 6.XIII: Distribución de errores según la categoría y la pregunta correspondiente. Tercer curso.



Clasificación de errores	Curso 4				Total
	Pregunta 1	Pregunta 2	Pregunta 3	Pregunta 4	
1. Errores ortográficos					
1.1. Confusión de fonemas	1	5	1	1	8
1.2. Omisión de letras y letras sobrantes	2	0	2	1	5
1.3. Confusión de grafemas para el mismo fonema	1	1	0	0	2
1.4. Mayúsculas/minúsculas	2	3	0	0	5
1.5. Tildes	0	0	2	1	3
1.6. Puntuación	1	7	3	6	17
1.7. Errores fonológicos	1	5	1	0	7
2. Errores gramaticales					
2.1. Morfología flexiva					
2.1.1. Conjugación verbal					
2.1.1.1. Concordancia del verbo con sujeto u objeto	2	3	0	1	6
2.1.1.2. Errores ortográficos	0	1	1	0	2
Total de los errores de la conjugación verbal	2	4	1	1	8
2.1.2. Concordancia de número	0	1	1	1	3
2.1.3. Concordancia de género	1	0	2	1	4
2.1.4. Elección errónea de plural/singular	2	2	4	2	10
2.1.5. Pronombres personales					
2.1.5.1. Omisión	1	1	0	0	2
2.1.5.2. Adición	1	0	1	0	2
2.1.5.3. Elección errónea	0	0	1	1	2
Total de los errores de pronombres personales	2	1	2	1	6
2.1.6. Elección errónea de <i>ser</i> y <i>estar</i>	6	0	0	0	6
2.1.7. Elección errónea <i>haber</i> y <i>tener</i>	1	0	0	1	2

2.2. Morfología derivativa	0	0	0	0	0
2.3. Errores de la flexión y la selección de formas no marcadas	0	1	0	0	1
2.4. Determinantes					
2.4.1. Artículos					
2.4.1.1. Omisión	1	3	2	3	9
2.4.1.2. Adición	1	1	2	2	6
2.4.1.3. Elección errónea	8	2	3	3	16
Total de los errores de artículos	10	6	7	8	31
2.4.2. Otros determinantes					
2.4.2.1. Omisión	0	0	0	0	0
2.4.2.2. Adición	0	1	0	0	1
2.4.2.3. Elección errónea	0	0	0	1	1
Total de los errores de otros determinantes	0	1	0	1	2
2.5. Régimen verbal					
2.5.1. Elección errónea de v.transitivo/v.intransitivo	1	1	2	0	4
2.5.2. Elección errónea de v.transitivo o intransitivo/v.pronominal	0	1	1	0	2
Total de los errores de régimen verbal	1	2	3	0	6
2.6. Elección del tiempo y modo verbal					
2.6.1. Elección errónea de presente/pasado	0	7	2	0	9
2.6.2. Elección errónea de pretérito perfecto/indefinido	0	0	0	0	0
2.6.3. Elección errónea de indefinido/imperfecto	0	7	0	0	7
2.6.4. Elección errónea de presente/futuro	0	0	0	0	0
2.6.5. Elección errónea de presente o futuro/condicional	0	0	0	4	4
2.6.6. Elección errónea de indicativo/subjuntivo	0	0	1	1	2
2.6.7. Elección errónea de formal verbal de la oración subordinada	0	1	0	0	1
Total de los errores del tiempo y modo verbal	0	15	3	5	23



2.7. Preposiciones					
2.7.1. Omisión	1	4	1	1	7
2.7.2. Adición	0	2	2	1	5
2.7.3. Elección errónea	2	1	4	1	8
Total de los errores de preposiciones	3	7	7	3	20
2.8. Conectores oracionales y discursivos					
2.8.1. Omisión	0	2	1	3	6
2.8.2. Adición	0	0	0	0	0
2.8.3. Elección errónea	1	0	0	2	3
Total de los errores de conectores	1	2	1	5	9
2.9. Hipérbaton	1	2	0	0	3
2.10. Cruce de dos construcciones	0	0	1	0	1
3. Errores léxicos					
3.1. Impropiiedades	10	13	11	6	40
3.2. Barbarismos	3	2	0	2	7
3.3. Malas combinaciones	0	0	0	0	0
3.4. Paráfrasis	0	0	1	0	1
4. Errores pragmáticos					
4.1. Enunciados deficientes	1	1	2	0	4
4.2. Cohesión textual	3	4	3	5	15
5. Errores sociolingüísticos					
5.1. Registro	1	1	0	1	3
5.2. Descortesía	0	0	0	0	0

Tabla 6.XIV: Distribución de errores según la categoría y la pregunta correspondiente. Cuarto curso.

6.3.2. EJEMPLOS DE ERRORES

Damos en este apartado algunos ejemplos de los tipos de errores constados en la clasificación anterior, con el objetivo de que se entiendan mejor las características de cada error y que facilite la labor de análisis de las causas detrás. En cuanto al número de los ejemplos, se establecerá básicamente según la cantidad de errores correspondientes a cada tipo:

Menos de 20 errores	→	un ejemplo de cada curso académico
Entre 21-50 errores	→	dos ejemplos de cada curso académico
Entre 51-100 errores	→	tres ejemplos de cada curso académico
Entre 101-150 errores	→	cuatro ejemplos de cada curso académico
Más de 151 errores	→	cinco ejemplos de cada curso académico

Sin embargo, esto podrá variar dependiendo también de la cantidad de errores de cada curso académico y del grado de repetición de los mismos errores.

1. Errores ortográficos

1.1. Confusión de fonemas (38 errores)

Primer curso (8 errores):

*No está grande, está *agredable (agradable).*

*Esta en el *centre (centro) de ciudad.*

Segundo curso (16 errores):

*Estoy viviendo en la *residñia (residencia) de la universidad.*

*Mi casa tiene dos dormitorios, un *solon (salón),*

Tercer curso (6 errores)

**Evida (evita) a comer la comida tailandesa.*

*También me gusta los *dolces (dulces).*



Cuarto curso (8 errores):

*Tiene 4 habitaciones, 2 *cuadros (cuartos) de baño y 1 cocina.*

*Tailandia es un país muy *caloroso (caluroso).*

1.2. Omisión de letras y letras sobrantes (41 errores):

Primer curso (6 errores):

*También es el *primero (primer) día de mi vida*

*Hay algunos *abres (árboles) enfrente de la casa.*

Segundo curso (15 errores):

*Le enseñó hacer *la salud (el saludo) en tailandés.*

*Porque en mi *facultidad (facultad) *tienne (tiene) un poco amigo.*

Tercer curso (15 errores):

*Conocí a nuevas personas que *luego (luego) sin mis amigos buenos.*

*Me da mucha *imprensión (impresión).*

Cuarto curso (5 errores):

*Elegía Nueva *Zealanda (Zelanda)*

*También hay *armarillo (armario), una mesa,*

1.3. Confusión de grafemas para el mismo fonema (7 errores):

Primer curso (1 error):

*Una *arriya (arriba) de la casa hay cuatro habitaciones de dormir.*

Segundo curso (2 errores):

*En el primer piso está mi tienda de *automobiles (automóviles).*

Tercer curso (2 errores):

Y también hay teléfono y (e) internet.*

Cuarto curso (2 errores):

*También hay un *garage (garaje) al lado de mi casa.*

1.4. Mayúsculas/minúsculas (32 errores):

Se encuentra la mayoría de este tipo de errores en el nombre de los países, sobre todo *Tailandia*, y unos estudiantes de los niveles iniciales comenzaron algunas oraciones con minúscula.

Primer curso (5 errores):

**le aconsejo que tiene que llevar una camisa.*

**elego España porque porder practice *Español (español).*

Segundo curso (14 errores):

*para conocer varias de los turísticos importantes en *tailandia (Tailandia).*

**así (Así) creo que Estados-Unidos es perfecto para mi.*

Tercer curso (8 errores):

*Debe visitar los lugares turísticos en Bangkok como el *gran palacio (Gran Palacio).*

*Cuando está en *tailandia (Tailandia), debería visitar a muchos museos.*

Cuarto curso (5 errores):

*una provincia que está en el noreste de *tailandia (Tailandia).*

*Desafortunadamente, en la clase de *civilización oriental (Civilización Orienta),*

1.5. Tildes (69 errores):

Primer curso (28 errores):

*No tuve nerviosa porque *dondé (donde) está universidad...*



*Pero soy muy feliz de ser el estudiantes de *ésta (esta) universidad.*

Yo estoy contentísima y muy feliz (feliz).

Segundo curso (18 errores):

*son interesantes y famosos en *tailandía (Tailandia).*

*En Tailandia hay muchos lugares *turísticos (turísticos).*

*Elegiría japon *porqué (porque) es una país agradable.*

Tercer curso (20 errores):

*Estoy tomando un curso de *portugues (portugués).*

*Trae la ropa *comoda (cómoda).*

*Prepara el dinero baht *tambien (también) la ropa.*

Cuarto curso (3 errores):

*para ir a cualquiera lugar*sólo (solo).*

*La mayoría de los lugares *turísticos (turísticos)...*

1.6. Puntuación (85 errores)

El error que destaca entre otros errores de la puntuación es el uso innecesario del punto. Un buen número de alumnos empezaron las oraciones con *porque* o *pero* aunque se trata de una oración subordinada de la oración anterior o de una oración cuyo contenido está estrechamente vinculado con la anterior. Se considera dicho error como un error de la puntuación puesto que se utiliza el punto en vez de la coma o cuando la oración no está todavía bien terminada.

Primer curso (12 errores):

*también es el primero día de mi vida de estudiar en la universidad. *Pero pasó muy cansada.*

*Si tengo tiempo (,) *voy a acompañarlo.*

*Elijo *"España" (España) porque me gusta este país.*

Segundo curso (24 errores)

*Mi primer día de universidad, (∅) *me levanté muy tarde. (,) *Pero la primera clase de todas las asignaturas, (∅) *los profesores explicaron sobre sus asignaturas. Especialmente puedo hablar español (,)*entonces puedo comunicar con mis amigos. Puedo hacer todos en mi habitación (,)*por ejemplo(,)* ver la tele, jugar y estudiar.*

Tercer curso (32 errores):

*Sin embargo (,)*conocí a nuevas personas.
 Así que (,)*debes que cuidarte mucho.
 Aquí, (∅)*puedes comprar comidas.*

Cuarto curso (17 errores):

*En medio día hace mucho calor (,)*por eso la camiseta es bastante bien.
 Me gusta mucho su ciudad y su estación (,)*especialmente la primavera.
 No te pierdas visitar los palacios y los templos, (;)*son del arte de estilo tailandés.*

1.7. Errores fonológicos (22 errores):

Primer curso (5 errores):

*un elegante salón, más grande *cocinar (cocina), y terrazas.
 este país es *buëno (bueno).*

Segundo curso (6 errores):

*Fui aquí con mi *pradre (padre)...
 Ten que *respetar (respetar) al rey.*



Tercer curso (4 errores):

*Mi habitación está en la *secunda (segunda) planta.*

*Entonces, me gusta y prefiero vivir *aquir (aquí).*

Cuarto curso (7 errores):

*habían estudiado conmigo en el colegio *segundario (secundario).*

*el tráfico es muy *terurible (terrible).*

2. Errores gramaticales

2.1. Morfología flexiva

2.1.1. Conjugación verbal (88 errores):

2.1.1.1. Concordancia del verbo con sujeto

Primer curso (3 errores):

*Japón, porque me *gusta las culturas japonesa.*

*porque en mi facultad *tiene un poco amigo.*

Segundo curso (17 errores):

*Fui aquí con mi padre que *estuve muy orgulloso.*

*Además, me *gusta los naturales y los lugares antiguos de Cambodia.*

Tercer curso (23 errores):

**deberuía llevar un paraguas contigo.*

*puedes comprar comidas todos los lugares entonces no te *preucupa.*

Cuarto curso (6 errores):

*En mi primer día de universidad, me *pone nervioso mucho.*

*Delante de la casa *es el jardín y el aparcamiento.*

2.1.1.2. Errores ortográficos

Primer curso (10 errores):

**Estuvé (estuve) muy excitado por conocer amigos nuevos.*

**Eligo (elijo) Inglés para vivir.*

Segundo curso (14 errores):

**Llegé (llegué) a la universidad muy temprano.*

**Voy a *consejar (aconsejar) sobre los lugares.*

Tercer curso (13 errores):

*te *recomendo (recomiendo) que vayas al Jatutak o Siam.*

*Era muy contenta que *podiera (pudiera) entrar está universidad.*

Cuarto curso (2 errores):

**Nos sentíamos (nos sentamos) delante de la facultad.*

2.1.2. Concordancia de número (36 errores):

Primer curso (17 errores):

*En la casa hay dos *habitación (habitaciones) y un salón.*

*los chicos *es (son) muy muy guapos.*

Segundo curso (9 errores):

*Hay muchos museos *interesante (interesantes).*

Además, en este país hay muchos tailandeses y también muchos restaurantes

**tailandés (tailandeses).*

Tercer curso (7 errores):

*Tiene 10 *habitación (habitaciones) y 2 *piso (pisos).*

*Si quiere ir a los *gran (grandes) almacenes, ...*



Cuarto curso (3 errores):

*las actividades que me dieron siempre vergüenza *hacerla (las).*

*Su estilo de los edificios son muy *bonitos (bonito) y *destacados (destacado).*

2.1.3. Concordancia de género (50 errores):

Primer curso (9 errores):

*Mi casa está en la calle de Sukhumvit. Es *pequeño (pequeña).*

*Encontrado muchos *amigas (amigos).*

Segundo curso (15 errores):

*Además, este país es muy *limpia (limpio).*

*No uses los pies en vez de *los (las) manos.*

Tercer curso (22 errores):

*deberías estudiar *la (el) mapa de las calles en Bangkok.*

*es rico de la comida y la gente *bueno (buena).*

Cuarto curso (4 errores):

*Elegiría Japón porque es un país con *alta (alto) nivel de la vida.*

*Mi casa es *decorado (decorada) por las obras artísticas.*

2.1.4. Elección errónea de plural/singular (47 errores):

Muchos errores se deben a que unos informantes optaron por el plural para las palabras *comida, ropa y cultura*.

Primer curso (8 errores):

*No hay *muchas poblaciones (muchas población) en este país.*

*Japón, porque me gusta *las culturas japonesas (la cultura japonesa).*

Segundo curso (15 errores):

**Todos son las nuevas cosas (todo era nuevo) para mí.*

**Alguna persona (algunas personas) puede hablar inglés.*

Tercer curso (14 errores):

*Además, buscar *algunas informaciones (alguna información) de *lugar (los lugares) que quiere visitar.*

*Me gustaría muchísimo *los artes franceses (el arte francés).*

Cuarto curso (10 errores):

*Tienes que aprender *algunas culturas tailandesas (la cultura tailandesa).*

*no conocí muchos amigos y tenía *mucha clase (muchas clases) en ese día.*

2.1.5. Pronombres (29 errores)

2.1.5.1. Omisión (12 errores)

Primer curso (1 error):

*Las comidas son muy parecen a * (la de) Tailandia.*

Segundo curso (2 errores):

*Cuando hay las personas que *(te) ayudan,*

Tercer curso (2 errores):

*“Newzealand” porque es un país muy tranquilo. *(Lo) He visitado una vez.*

Cuarto curso (2 errores):

Sin embargo, pensamos reconstruir (la) el año próximo.*



2.1.5.2. Adición (7 errores)

Segundo curso (3 errores):

*los tailandeses son amables y simpáticos así puede *hablarlos (hablar con ellos) sin estar nervioso.*

Tercer curso (2 errores):

*hay muchas actividades que puedo *hacerlas (hacer).*

Cuarto curso (2 errores):

*Te aconsejo que *te (\emptyset) lleves ropa ligera.*

2.1.5.3. Elección errónea (10 errores)

Primer curso (2 errores):

*La primera habitación está para mi madre, mi hermana y *yo (mí).*

Segundo curso (5 errores):

**Me (le) aconsejará a mi amigo a viajar.*

Tercer curso (1 error):

*Intenté llegar en primer día muy pronto pero *se (me) levanté muy tarde.*

Cuarto curso (2 errores):

*Su dólar no es tan alto como *lo (el) de los Estados Unidos.*

2.1.6. Elección errónea del verbo *ser* y del verbo *estar* (28 errores):

Primer curso (9 errores):

*Mi casa *está (es) grande.*

*La otra habitación *está (es) para mi padre.*

Segundo curso (9 errores):

*mi madre y yo *somos (estamos) siempre ocupadas.*

*Mi habitación *es (está) en el tercero.*

Tercer curso (4 errores):

*las comidad de aquí quizá *están (es) demasiado picante para ti.*

**Era (estaba) muy contenta que pudiera entrar esta universidad.*

Cuarto curso (6 errores):

*Nuestra casa *es (está) rodeada por jardines bonitos.*

*Mi casa *es (está) hecha de madera.*

2.1.7. Elección errónea del verbo *haber* y del verbo *tener* (11 errores):

Primer curso (1 error):

*La casa *hay (tiene) tres pisos.*

Segundo curso (5 errores):

*El segundo piso *hay (tiene) solamente 1 habitación que se usa para trabajar.*

Tercer curso (2 errores):

*A la fuera de la casa *tiene (hay) un jardín para descansarnos.*

Cuarto curso (2 errores):

*Me encanta playas bonitas y como allí las *tiene (hay)...*

2.2. Morfología derivativa (4 errores)

Tercer curso (3 errores):

*En el barrio *llenado (lleno) de la gente...*



2.3. Errores de la flexión de las palabras y la selección de las formas no marcadas
(12 errores)

Primer curso (7 errores):

*las comidas son muy *parecen (parecida) a Tailandia.*

Segundo curso (3 errores):

*Quiero desarrollar y *practica (practicar) hablar, escribir,*

2.4. Determinantes

2.4.1. Artículos (145 errores):

2.4.1.1. Omisión (55 errores):

Primer curso (16 errores):

*Hay 6 habitaciones, 6 baños, *(un) elegante salón,*

*hay un jardín delante de *(la) casa.*

*me gusta *(el) fútbol español.*

Segundo curso (16 errores):

*Está muy cerca *de (del) aeropuerto de Phuket.*

*Tiene que ir a los mares en *(el) sous de tailandía.*

*Tienes que buscar algunas informaciones sobre *(el) alojamiento.*

Tercer curso (14 errores):

*Intenté llegar *en (el) primer día muy pronto.*

*Primero, Tailandia es un país de *(las) sonrisas.*

*Vivo en *(una) casa del gobierno.*

Cuarto curso (9 errores):

*casa de cinco habitaciones (dos para invitados) y *(un) cuarto baños.*

*Se venden comidas y bebidas a lo largo de *(las) calles.*

*Sobre el transporte, Tuk-tuk es *mejor (la mejor manera) para visitar...*

2.4.1.2. Adición (36 errores):

Primer curso (8 errores):

*Hay 4 *el (\emptyset) cuatro de baño.*

**soy muy feliz de ser *el (\emptyset) estudiante de ésta universidad.*

Segundo curso (6 errores):

*Usa mapa y si tiene *el (\emptyset) problema, llama 191.*

*no me gusta estar en *la (\emptyset) casa por mucho tiempo.*

Tercer curso (6 errores):

*puede ir en BTS (skytrain) o *el (\emptyset) metro.*

*Por eso, debe llevar *el (\emptyset) paraguas para prevenir el calor.*

Cuarto curso (16 errores):

*un país donde hace *un (\emptyset) buen tiempo*

*un país con alta nivel de *la (\emptyset) vida*

2.4.1.3. Elección errónea (54 errores):

Primer curso (7 errores):

Empezó a las 8 (más o menos) y yo (con gana de dormir...) he buscado

**el (un) lugar tranquilo para descansar.*

*Si veo *el (un) partido de fútbol todas las semanas, es buenísimo.*

*porque es *el (un) país muy tranquilo y bueno para vivir.*

Segundo curso (15 errores):

*También, hay *el (un) jardín alrededor de la casa.*



*Tiene *las (determinantes indefinidos) habitaciones, *la (el) comedor, las bañeras.*

*Tiene que preparar *la (una) guía para conocer...*

Tercer curso (16 errores):

*Me gustaría vivir en Japón pero en *el (un) barrio tranquilo.*

*Mi casa es no muy grande. Es *la (una) casa blanca.*

*Si quieres beber agua, compra *la (una) botella de agua.*

Cuarto curso (16 errores):

*Aprender algunas palabras tailandesas sería *el (un) beneficio.*

*En el primer piso, están *un (el) salón, *una (la) cocina, *un (el) comedor y *un (el) baño.*

*después fuimos *a la (al) aula 503.*

2.4.2. Otros determinantes (9 errores)

2.4.2.1. Omisión (2 errores):

*Vivo con mi hermano, *(mi) nuera y 2 primos.*

2.4.2.2. Adición (2 errores):

*Se parece otras personas tiene *sus (∅) amigos.*

2.4.2.3. Elección errónea (5 errores):

*porque había una vez he escuchado *esta (una) frase en una película.*

2.5. Régimen verbal (24 errores)

2.5.1. Elección errónea del verbo transitivo/verbo intransitivo (9 errores):

Primer curso:

*Pero tiene que *comprar (OD) e ir con un turismo.*

Cuarto curso:

*es mejor probar un poco o no *probar (OD).*

2.5.2. Elección errónea del verbo transitivo o intransitivo/verbo pronominal (15 errores)

Segundo curso:

*No *me (\emptyset) recuerdo bien.*

Tercer curso:

*Porque ellos van a *aprovechar(se) de ti.*

2.6. Elección del tiempo y modo verbal (160 errores):

2.6.1. Elección errónea de presente/ pasado (49 errores):

Primer curso (18 errores):

*Mi primer día de universidad *es (fue) muy bien. *Tengo (tenía) mucha amigas.
*Hay (había) muchas gente. No me *gusta (gustó) porque *hace (hacía) calor!*

Segundo curso (13 errores):

*Pero estaba nerviosa de estar en un lugar nuevo, donde *haya (había) muchas
personas que no *conozco (conocía).*

*Mi primer día de universidad *es (fue) muy interesante. Todos *son (eran) las
nuevas cosas para mí.*

Tercer curso (9 errores):

**Intenté (intento) estudiar y trabajar mucho aquí.*

*Intenté buscar mis amigos de la misma escuela como yo pero no *hay (había)
nadie.*



Cuarto curso (9 errores):

*no tuve ningún amigo, *soy (era) sólo estudiante de Udonthani.
me *acordé (acuerdo) de que no almorcé porque la cafetería estaba llena.*

2.6.2. Elección errónea de pretérito perfecto/indefinido (3 errores):

*Empezó a las 8 (más o menos) y yo (con gana de dormir...) *he buscado
(busqué) el lugar tranquilo para descansar.*

2.6.3. Elección errónea de indefinido/ imperfecto (42 errores):

Segundo curso (10 errores):

*Además, *íbamos (fuimos) al restaurante para comer después de terminamos
las clases.*

*Tenía clase a las 9. Cuando *llegaba (llegué), encontré muchos amigos.*

Tercer curso (25 errores):

*En mi primer día de universidad me *ponía (puse) mucho nerviosos.
sentía miedo un poco porque no *supe (sabía) qué tenía que frentarme.*

Cuarto curso (7 errores):

*Llegué tarde porque no *pude (podía) encontrar la aula.
me encontré con un amigo mío muy íntimo que también le *tocó (tocaba)
estudiar en mi facultad.*

2.6.4. Elección errónea de presente/futuro (5 errores):

*Le *aconsejo (aconsejaré) que tenga cuidado con los desconocidos.*

2.6.5. Elección errónea de presente o futuro/condicional simple (26 errores):

*casi todos los errores se producen por usar el presente o el futuro simple en vez
del condicional simple para contestar la siguiente pregunta: si tuvieras que elegir
un país distinto al tuyo para vivir, ¿cuál elegirías y por qué? Dado que se trata*

de una oración condicional irreal posible, se exige conjugar el verbo de la oración principal en condicional simple.

Primer curso (9 errores):

**Eligo (elegiría) “España” porque me gusta este país.*

**Voy a elegir (elegiría) Laos...*

Segundo curso (7 errores):

*Me *gusta (gustaría) vivir en Alemania.*

**Elegiré (elegiría) Switzerland porque nunce lo he visitado.*

Tercer curso (6 errores):

*Elegiría Francia porque me *gustarían (gusta) muchísimo los artes franceses.*

**Elijo (elegiría) los Estados Unidos porque...*

Cuarto curso (4 errores):

**Puedo (podría) mejorar mi español...*

*Además, *podré (podría) conocer más la cultura de cada región.*

2.6.6. Elección errónea de indicativo/ subjuntivo (30 errores):

Segundo curso (13 errores):

**Ten (tienes) que respetar al rey.*

*Busca taxi que *usa (use) “meter”, no *paga (pagues) el dinero si...*

Tercer curso (13 errores):

*Te aconsejo que *eliges (elijas) el hotel a cerca del metro.*

*para que, si te *roben (roban), todavía tengan dinero.*

Cuarto curso (2 errores):

*Sería un país genial para vivir si *es (fuera) posible.*



2.6.7. Elección errónea de la forma verbal de la oración subordinada
(5 errores):

*es muy conveniente para mí *que viva (vivir) con ella.*

2.7. Preposiciones (122 errores):

2.7.1. Omisión (41 errores):

Primer curso (6 errores):

*No me acuerdo bien *(de) como fue mi primer día de universidad.
porque conozco *(a) algunas amigas,*

Segundo curso (7 errores):

*Cuidado *(con) tu bolso!!
es el día *(en) que me levantó muy temprano.*

Tercer curso (21 errores):

*Era muy contenta *(con) que pudiera entrar en está universidad.
No te olvides *(de) que no puedas saludar a las mujeres tailandesas por besos.*

Cuarto curso (7 errores):

**(En) El primer piso se encuentra la sala de estar, la cocina...
me encontré con un amigo mío muy íntimo *(al) que también le tocó estudiar...*

2.7.2. Adición (30 errores):

Primer curso (3 errores):

**En (\emptyset) el fin del semana, voy a invitarle de ir a Chatuchak a comprar.
Le voy a aconsejar *de (\emptyset) ir a Wat Prakeaw.*

Segundo curso (10 errores):

*Los profesores explicaron *sobre (ϕ) sus asignaturas,*

*No olvida *de (ϕ) traer la chaqueta.*

Tercer curso (12 errores):

**En (ϕ) el primer día de universidad, llegó a la facultad muy pronto.*

*Evida *a (ϕ) comer la comida tailandesa porque...*

Cuarto curso (5 errores):

*Elegiría *a (ϕ) vivir en España.*

*Si vas a visitar *en (ϕ) Tailandia, no te olvides...*

2.7.3. Elección errónea (51 errores):

Primer curso (17 errores):

*dónde está universidad está *en la (al) lado de mi prep.*

*Pero no quiero vivir *a (en) ningún lugar.*

*que tengas muchos cuidados *a (con) los desconocidos.*

Segundo curso (11 errores):

*hubo muchas cosas nuevas *para (por) aprender y mucha gente *para (por) conocer.*

*estaba muy nerviosa*de (por) estar en un lugar nuevo.*

*si no está acostumbrado *con (a) esto,*

Tercer curso (15 errores):

*Debe llevar los vestidos *para (de) el verano.*

*Hay muchos lugares maravillosos *alrededor del (en, por) país.*

*Lo que nunca olvidaré *en (de) este día es...*



Cuarto curso (8 errores):

**En (al) medio día hace mucho calor.*

**Sobre (en cuanto a) el transporte, Tuk-tuk es mejor para visitar la ciudad.*

*Si vienes a Tailandia *desde junio hasta octubre (durante, entre).*

2.8. Conectores oracionales y discursivos (64 errores):

2.8.1. Omisión (27 errores):

Primer curso (4 errores):

*En Tailandia está mucho calor. *(por eso) Trae tus gafas de sol y tu parasol.*

Segundo curso (6 errores):

*he escuchado esta frase en una película *(que) decía así*

*Las chicas tailandesas son muy guapas pero no los toca, *(porque) la costumbre entre los chicos y las chicas es diferente de tu país.*

Tercer curso (11 errores):

*Visite el Palacio Real y los templos importantes. *(que, porque) Son bonitos y maravillosos.*

**(Como) En Tailandia hace mucho calor, te aconsejo que bebas agua mucho.*

Cuarto curso (6 errores):

*También me impresiona la gente, *(porque) es muy simpática.*

no almorcé porque la cafetería estaba llena de mucha gente y(así que) fui a Siam con mis nuevos amigos para comer.*

2.8.2. Adición (9 errores):

Primer curso (3 errores):

*por ejemplo, la lengua *y(,) la historia *y(,) la comida, etc.*

Segundo curso (3 errores):

*Elegiría *que (\emptyset) vivir en los Estados Unidos.*

Tercer curso (3 errores):

*Prepara el dinero baht (y) también la ropa *que (\emptyset) propia al clima tailandés.*

2.8.3. Elección errónea (28 errores): el conector más problemático es *entonces*; muchos alumnos lo usan en lugar de otros conectores consecutivos como *por eso, así que*.

Primer curso (3 errores):

*conozco algunas amigas, *entonces (desde entonces), me siento con ellas cuando estudiamos...*

Segundo curso (8 errores):

*Además, mi prima vive ahí, *entonces (así que), es muy conveniente para mí que viva con ella.*

*Elegiría a vivir en Perú, porque no me gusta el clima tan frío. *Incluso (además), quiería ir a ver la obra "Machu Pichu".*

Tercer curso (14 errores):

*Hay nieve *que (y por tanto) puedo esquiar.*

*Estuve en una sala con otros compañeros *y (mientras) hablaba la profesora.*

Cuarto curso (3 errores):

*Delante de mi casa está un pequeño jardín *y (donde) hay muchas plantas.*



2.9. Hipérbaton (32 errores):

Primer curso (8 errores):

*Mi casa *es no (no es) larga.*

*Es más lejos de *Chulalongkorn universidad (Universidad de Chulalongkorn).*

Segundo curso (6 errores):

*tiene que escoger (bien) la comida *bien...*

*Estaba (un poco) nerviosa *un poco...*

Tercer curso (15 errores):

*Es necesario *siempre llevar (siempre) todos los documentos importantes contigo.
conocí a nuevas personas que luego son mis *amigos buenos (buenos amigos).*

Cuarto curso (3 errores):

*mis amigas nuevas que vinieron de *las escuelas distintas (distintas escuelas).*

2.10. Cruce de dos construcciones (3 errores):

*Voy a aconsejarle que *tenga que estudiar (estudie) la mapa de la ciudad.*

3. Errores léxicos

3.1. Impropiiedades (190 errores):

Primer curso (26 errores):

*Eligo *Inglés (Inglaterra) para vivir.*

*Estuvé muy *excitado (entusiasmado, emocionado) por conocer amigos nuevos.*

*Además me gusta la *paz (la tranquilidad) (el ambiente) de Laos.*

**Lleva (se tarda) dos hora de Siam a mi casa.*

*Si quiere viajar en Bangkok, puede *vivir (alojarse, quedarse) en muchos hoteles.*

Segundo curso (69 errores):

*Eligiría Australia porque me gusta *la geografía (el paisaje) allí.*

*En Tailandia *los mares (las playas) en *el campo (las provincias, las afueras) son muy bonitos.*

*Tiene que comer los platos *tradicionales (típicos) de Tailandia.*

*Cambodia porque me parece *raro (exótico).*

*querría usar español en su país *maternal (materno, nativo, de origen).*

Tercer curso (55 errores):

*Los lugares turísticos hay *muchas personas (muchas gente). Así que debes *que cuidarte mucho (tener mucho cuidado).*

*Sin embargo, todavía Japón puede conservar la *característica propia (identidad) hasta hoy.*

*Es un tipo de casa que *conjuntan (unen) diez casas.*

*Prepara la ropa fina porque hace *muy (mucho) calor en Tailandia.*

*Además, *trate (prueba) la comida tailandesa.*

Cuarto curso (40 errores):

*Llegué a la universidad a las ocho. *Tuve cita (había quedado) con mis amigas nuevas.*

*En el *piso anterior (segundo piso), hay 2 dormitorios y un *escritorio (estudio) en el fondo.*

*el tráfico es muy terrible. Por eso, es mejor *coger (usar) el transporte público.*

*Hablamos muchísimo de *cualquier cosa (todo).*

*hace mucho calor por eso la camiseta es bastante *bien (adecuada, recomendable).*

3.2. Barbarismos (37 errores):

Primer curso (6 errores):

*Elego España porque porder *practice (practicar) Español.*

*Está en el *centre (centro) de ciudad.*



Segundo curso (14 errores):

*Debes preparar la guía para conocer varias de los turísticos importantes en Tailandia, incluso el camino y *la transportación (el transporte).
Alrededor de mi casa, también viven *los relativos (nuestros parientes).*

Tercer curso (10 errores):

*Además, el *riz (arroz) es muy típico aquí.
debe llevar el paraguas para *prevenir (evitar, aliviar, protegerse de) el calor.*

Cuarto curso (7 errores):

*El primer piso es de madera y el segundo es de *concreta (hormigón).
El primer piso se encuentra *la sala de estar (el salón), la cocina,...*

3.3. Malas combinaciones (11 errores):

Primer curso (4 errores):

**Tengo más feliz (Estaba muy contento).*

Tercer curso (5 errores):

*Me gusta mucho el clima porque no *es muy calor (hace mucho calor).*

3.4. Paráfrasis (18 errores):

Segundo curso (6 errores):

*Cuándo quiere comprar, debe *preguntar para bajo precio (regatear).*

Tercer curso (11 errores):

*toda la mañana no hablaba nada con otras personas. La situación *fue mejor (mejoró) cuando me habló una chica y después fuimos a comer juntos.*

4. Errores pragmáticos

4.1. Enunciados informativamente deficientes (56 errores):

Primer curso (10 errores):

*Le voy a aconsejar de ir a Wat prakaew. Pero tiene que *comprar e ir con un turismo (contratar una excursión, concertar la visita con una agencia de viajes).*

*Si quiere viajar a Bangkok, puede vivir en muchos hoteles en la ciudad. *En Siam Square, el hotel Pathumwan Princess es muy bueno: no hay suficiente información para que un español pueda entender qué es Siam Square y por qué dicho hotel es muy bueno.*

*Elego España porque quiero practico mi español y este país es *buëno: el adjetivo bueno es demasiado general*

Segundo curso (23 errores):

*Habla bajo y no *acerca a otras personas porque a los tailandeses no les gusta: no logra expresar el mensaje que quiere transmitir. Puede que se refiera al contacto físico que podría resultar ofensivo para los tailandeses.*

Busca taxi que usa “meter”, no paga el dinero si taxi no usa meter: se trata de una instrucción sin ninguna explicación de por qué se debería hacerlo.

*Elegiría a vivir en Perú, porque no me gusta el clima *tan frío: al usar la palabra tan, el lector no sabe cuál es la referencia del frío de este informante.*

Tercer curso (19 errores):

*Si quieres beber agua, compra la botella de agua y no bebas *directamente: para la mejor comprensión, se debería añadir del grifo detrás de directamente.*

*elegiría Tailandia porque es el país que *es rico de la comida y la gente bueno (tiene la comida muy rica y su gente es simpática).*

*Evida a comer la comida tailandesa porque es picante. *Tal vez; preguntas a vendedor que sabor de comida (A lo mejor puedes preguntar al cocinero si es picante la comida).*



Cuarto curso (4 errores):

*Se construyó hace dos años, por eso *la condición está vieja y casi rota en algún día* (está ya en muy mal estado y podría caerse algún día).

Se parece otra persona tiene sus amigos: esta oración está muy mal estructurada y, al mismo tiempo, agramatical, lo cual impide la comprensión exacta del texto. El enunciado correcto sería: *Parecía que los demás ya tenían amigos*.

4.2. Cohesión textual (64 errores):

Primer curso (13 errores):

*Vivo en un Condo cerca de la BTS estación Prayathai. En mi sala hay dos dormitorios, un baño y un salón. *Vivo con las dos amigas*. (Vivo en un piso cerca de la estación de BTS de Prayathai con dos amigas...)

*Encontrado muchos amigos *porque en mi facultad tiene un poco amigo*: el conector *porque* hace que se contradigan la causa y el efecto.

*y que tengas muchos cuidados a los desconocidos. Tailandia es un país lindo y *tranquilo*: el adjetivo *tranquilo* no concuerda con la advertencia de la oración anterior.

Segundo curso (15 errores):

Fui aquí con mi padre que estuve muy orgulloso. Todos llevaron las ropas rosas: los errores gramaticales junto con la falta de un conector oracional hacen que no exista la coherencia del texto.

*El dormitorio más grande está en el tercer piso *para mis padres* (El dormitorio más grande, que es de mis padres, está en el tercer piso).

*Al final, pude conseguir unos amigos buenos desde ese día y *nos llevábamos muy bien hasta ahora* (hasta ahora nos llevamos muy bien).

Tercer curso (21 errores):

*Mi casa es una casa pequeña de una planta *que (y) tiene color rosado.*

*Cuando entraba en mi clase el profesor era muy generoso: no hay ninguna lógica en esta frase. A lo mejor lo que intenta decir es: *el profesor de la primera clase a la que asistí era muy generoso.**

*En París hay muchas plazas a visitar. *(Además) En mi opinión, creo que su idioma es muy bonito.*

Cuarto curso (15 errores):

*Un piso de la arriba es de madera *con 2 habitaciones (y tiene 2 habitaciones).*

*Elegiría Australia porque es un país sin discriminación y *hay muchas personas de muchos países. Además, *los precios de cosas no son caros como los en Europa u América. (y allí convive en paz gente de muchos países. Además, el costo de vida no es tan alto como el de Europa o Estados Unidos).*

*Mi primer día de universidad estaba un poco nerviosa *porque no tenía ningún amigo de escuela. Sin embargo, era un día estupendo *porque tuve muchas amigas: son contradictorias ambas oraciones. Si se sustituye la parte subrayada de la segunda oración por *porque hice amigos con mucha gente*, será mucho más adecuado.*

5. Errores sociolingüísticos

5.1. Elección errónea de registro (22 errores): algunos informantes utilizaron el pronombre *usted* para contestar la tercera pregunta en la que se les piden consejos para un amigo español que va a venir a Tailandia. Por tanto, es un registro demasiado formal para dirigirse a un amigo.

Primer curso (6 errores):

*Empezó a las 8 (*más o menos) y yo (*con gana de dormir...) he buscado el lugar*



tranquilo para descansar *un poco... y bueno... pues dormí: las partes subrayadas son expresiones y formas demasiado informales para aparecer en este tipo de redacción.

*Quisiera practicar y decir español también.

Segundo (6 errores):

Es muy fácil a buscar los restaurantes *como usted quiere (que quieras).

Cuando hay las personas que ayudan, *diga (agradécele con la palabra) “*Kob-kun*”.

Tercer curso (7 errores):

*Debido a que llueve muchísimo y hace mucho sol, *debería llevar un paraguas contigo: en este enunciado aparecen tanto el registro formal (debido a que, debería llevar) como el registro informal (contigo) aunque en realidad hay que usar el registro informal porque se trata de un mensaje dirigido a un amigo.

Por eso, *quisiera ir y vivir en Manchester.

Cuarto curso (3 errores):

Mi casa es hecha de madre y *consiste en (tiene) *tres dormitorios,...*

5.2. Descortesías (8 errores):

Segundo curso (8 errores):

*Coma en la cafetería en la universidad porque la comida es más barata: no es adecuado el uso del imperativo para el verbo *comer*, además con el pronombre *usted*, porque podría resultar chocante para el oyente. Normalmente, se emplea ese uso con los niños.

Los tailandeses son muy amables con todo el mundo. *Lo que tiene que hacer es que sería simpático y generoso: se considera este enunciado como descortés puesto que podría resultar ofensivo para la persona a la que se dirige; esa persona podría interpretar que el hablante le está acusando de no ser simpático ni generoso y, por tanto, le está recomendando a esforzarse por serlo.

7.

LOS ESTUDIANTES TAILANDESES DE ELE

Para cumplir con el objetivo fijado de proponer una metodología ajustada a la realidad actual de la enseñanza-aprendizaje de español en Tailandia, es necesario conocer la identidad de los estudiantes tailandeses de ELE y de los factores que más inciden en su aprendizaje. Este capítulo aborda todos los aspectos vinculados con esta identificación, recurriendo a los resultados de los tres cuestionarios y del test de dominio del español expuestos en los capítulos 5 y 6, y a la información recogida de la bibliografía especializada.

La mayor parte de la información de este capítulo es fruto del análisis cuantitativo y cualitativo de los datos estadísticos, junto con el apoyo, y a la vez contraste, de los resultados de otras investigaciones concernientes. Los factores que intervienen en el proceso de adquisición/aprendizaje de español de los informantes objeto de estudio se han ordenado siguiendo la taxonomía de Ellis (1994), explicada en el capítulo 3. Según la cual, se dividen los factores en externos, internos e individuales. Aunque es evidente la interrelación entre todos ellos y, por tanto, la dificultad de su discriminación, el uso de las tres categorías facilita en mayor grado el análisis e interpretación de los datos, antes de establecer las conclusiones globales.

Conforman los factores externos las variables que constituyen el contexto de la enseñanza-aprendizaje de español en Tailandia y que influyen en la identidad, pensamientos y creencias de los alumnos informantes. Hablamos del sexo, cultura

tailandesa, sistema educativo de Tailandia, plan de estudios, papel del profesor, manuales didácticos y condiciones del aula. A pesar de que todo se percibe a través de la mente, los factores internos de los que se habla en este capítulo están relacionados directamente con el procesamiento mental y los mecanismos cognitivos (transferencia, estilos de aprendizaje, conocimiento del mundo). Por último, en los factores individuales se recogen las distintas variables personales: perfil (edad, procedencia y profesión), aptitud lingüística, actitud y motivación, estrategias de aprendizaje y de comunicación.

Este capítulo 7 concluirá con el análisis del resultado del test de dominio de ELE, llevado a cabo con los informantes de la Universidad de Chulalongkorn. Primero, se clasificarán los datos según cada uno de los cuatro cursos académicos y luego se hará un resumen global que ayudará a visualizar el desarrollo de la competencia gramatical y comunicativa de los estudiantes y, sobre todo, los problemas que persisten a lo largo de su proceso de aprendizaje.

7.1. FACTORES EXTERNOS

7.1.1. SEXO

La desproporción entre la población masculina y la femenina en el número de personas que optan por la lengua española como ELE es acorde con la tradicional distribución por sexos de esta área de estudios.

Profesores: 5 profesores (27,8%) y 13 profesoras (72,2%)

Alumnos: 35 alumnos (19,7%) y 143 alumnas (80,3%)

Aunque se nota un cambio gradual hacia la igualdad profesional de ambos sexos, las carreras de humanidades siguen siendo consideradas en Tailandia carreras de mujeres, mientras que la ingeniería o la arquitectura cuentan con un número considerablemente mayor de estudiantes masculinos.

Respecto a los estudiantes tailandeses de español, el éxito del aprendizaje no puede ser justificado por virtudes intrínsecas de cada sexo. No existe ninguna prueba que demuestre la ventaja de las mujeres para estudiar lenguas, incluso hay alumnos masculinos que obtienen muy buenas calificaciones. Generalmente, los estudiantes masculinos que optan por la carrera de Filología, a pesar de las opiniones socioculturales, poseen una buena aptitud lingüística y, sobre todo, se muestran apasionados por las lenguas, lo cual los favorece bastante en el aprendizaje y los ayuda a mantener el interés y la motivación a lo largo de sus estudios. A falta de datos determinantes, esta investigación no considerará el sexo como un factor significativo en el proceso de adquisición/aprendizaje de español.

7.1.2. CULTURA TAILANDESA

Concebida como el conjunto de valores, normas, conceptos, símbolos que están detrás de la conducta de una comunidad, la cultura también se encuentra tras la manera de aprender y de comportarse en clase. Según la historia, los tailandeses siempre han sido gente abierta y tolerante hacia las culturas ajenas, como muestra que Tailandia haya acogido a los distintos pueblos venidos de fuera –chinos, birmanos, mon, laosianos y camboyanos–. Durante la colonización occidental, llegaron al país portugueses, holandeses, franceses, ingleses y españoles. Todos ellos han dejado huellas en la cultura tailandesa.



La cultura tailandesa actual es una mezcla de la cultura tailandesa del pasado y la occidental, que ha llegado a través de la globalización, de modo similar a lo que ha ocurrido en casi todos los países asiáticos. A pesar del influjo extranjero, se ha mantenido a través del tiempo el budismo como signo identitario fundamental. Su influencia se siente en muchos aspectos del estilo de vida, así como en las creencias de sus habitantes: hacer méritos con los monjes, creer en el karma y la reencarnación, obedecer y respetar a los mayores y a los que tienen más conocimiento o experiencia, ser educado, cortés y, muchas veces, permisivo.

Junto al budismo, la monarquía constituye el centro de todo el pueblo y la unión de todas las clases sociales hasta hoy en día. Aunque se cambió el sistema político de la monarquía absoluta por la monarquía constitucional en 1932, en la actualidad se sigue respetando mucho a la monarquía, sobre todo al actual Rey Rama IX, cuyas imágenes se pueden ver en cualquier parte del país, incluso, en casi todas las casas. Este respeto no se basa en el miedo, sino en el agradecimiento por todo lo que el Rey ha hecho por su pueblo a lo largo de los más de 60 años de reinado.

A pesar del mantenimiento de estos signos, la cultura tailandesa ha cambiado mucho con la irrupción del modelo económico occidental. Antes, la sociedad tailandesa era una sociedad agrícola en la que los habitantes se conocían y entre los que había mucho más solidaridad. Ahora, se ha convertido en una sociedad de consumo en la que la gente se preocupa más por su propio bien y el de los suyos. En la sociedad capitalista, el dinero funciona como una especie de dios al que debe sacrificarse todo. Con ello, la brecha entre los más ricos y los más pobres se ha hecho cada vez mayor; los ricos intentan ser más ricos mientras que muchos de los pobres todavía no pueden acceder al sistema educativo y tienen que ganarse la vida con trabajos cuyo salario es bajo. Por su parte, la clase media compite por estudiar y conseguir buenos puestos en las grandes empresas, con el objetivo final de conseguir un buen sueldo y el respeto de los otros.

Los tailandeses tienen fama de ser generosos, respetuosos y tranquilos. No extraña que Tailandia sea conocida como la Tierra de las Sonrisas. No obstante, existe también la otra cara de la moneda. Se dice que el buen clima del país –mucho sol y muy pocas catástrofes naturales– y el hecho de no haber sufrido consecuencias directas de los conflictos bélicos han hecho de los tailandeses gente despreocupada, poco entusiasta, con poca iniciativa, y amigos de las diversiones y la comodidad. Además, al estar sometidos durante mucho tiempo a una monarquía absoluta en la que solo mandaban los aristócratas y funcionarios, los tailandeses se han acostumbrado a ser dirigidos, preocupándose solo por alimentarse y divertirse.

La educación también está muy relacionada con la manera de ser de los tailandeses. A partir del final de la Guerra Fría, la educación se ha centrado principalmente en las áreas de conocimiento de la economía, la política y la tecnología, lo que ha traído consigo una fuerte tendencia hacia el consumismo y el culto a la personalidad. Como resultado, los tailandeses se han acostumbrado más a escuchar y creer en lo que dicen otras personas que a la reflexión personal (Wanliphodom 2001: 210). En la sociedad tailandesa acudir a videntes, comprar lotería, o creer en lo sobrenatural y las ciencias ocultas es algo bastante común. De alguna manera, este aspecto se refleja en las clases, en las que los alumnos respetan mucho a los profesores, y suelen memorizar lo que dice el profesor sin cuestionar nada. Por lo tanto, no se puede negar que la cultura tailandesa actual es una cultura basada en creencias más que en reflexiones.

A continuación, se exponen algunas características de los estudiantes tailandeses, ligadas a su cultura:



- Creen fácilmente en la información que obtienen.
- Respetan a los profesores y a los mayores porque, además de tener más experiencia, son como una autoridad a la que no se debe contradecir. Este hecho puede explicar la timidez y la actitud pasiva de la mayoría de los alumnos en clase. Según el refranero tailandés, «si caminas detrás de un adulto, el perro no te muerde».
- Evitan destacar en clase, temerosos de despertar la envidia de los demás compañeros, del rechazo del grupo, o de que el profesor le asigne más responsabilidades por ser el favorito. Este es otro factor que favorece la pasividad o la timidez en clase.
- Son demasiado despreocupados y quieren divertirse siempre.
- Desinterés por el aprendizaje y el conocimiento científico. Los intereses se concentran casi exclusivamente en las calificaciones y en la obtención de títulos. En consecuencia, los alumnos no prestan suficiente atención en clases. Hay una buena cantidad de alumnos universitarios que no van a clase y se matriculan en las asignaturas fáciles para mejorar su calificación global.

7.1.3 SISTEMA EDUCATIVO DE TAILANDIA

El sistema educativo actual de Tailandia es, en gran medida, una adaptación del modelo de los países occidentales y de Japón. En la actualidad, se divide la educación en cuatro niveles: educación preescolar (3-5 años), educación primaria (6-11 años), educación secundaria, dividida en básica (12-14 años) y superior (15-17 años), y educación superior (18-22 años).

Nivel educativo	Edad	Número de estudiantes	Población escolar	Porcentaje/ Población escolar	Porcentaje/ Número total de estudiantes
Total	3-21	14.458.074	17.43.148	82,92	100,00
Pre-primaria	3-5	1.806.282	2.410.120	74,95	12,49
Primaria	6-11	5.843.512	5.609.712	104,17	40,42
Secundaria básica	12-14	2.761.164	2.892.921	95,45	19,10
Secundaria superior	15-17	1.767.132	2.770.608	63,78	12,22
Educación superior	18-21	2.279.984	3.751.787	60,77	15,77
Grado o inferior	18-21	2.100.950	3.751.787	56,00	14,53
Superior al grado		179.034			

Tabla 7.I: Porcentaje del número de estudiantes por niveles educativos en 2005

Fuente: Ministerio de Educación de Tailandia

La política del gobierno actual da mucha importancia a que todos los ciudadanos tailandeses tengan derecho a recibir quince años de educación gratuita, es decir, hasta terminar la educación secundaria superior. Es una política nueva y, por tanto, todavía no se puede comprobar su grado de cumplimiento. En la educación primaria y secundaria, las asignaturas se reparten en ocho áreas de conocimiento: 1) tailandés, 2) matemáticas, 3) ciencia y tecnología, 4) lenguas extranjeras, 5) estudios sociales, 6) educación física y sanitaria, 7) arte, y 8) estudios profesionales.

Después de terminar la secundaria, se ha de realizar el examen nacional de selectividad para poder acceder a las universidades públicas, que son más económicas y prestigiosas, además de que, en cierta manera, garantizan su futuro. En la actualidad, ya no se compete solo por entrar en las mejores universidades, sino también por entrar en los institutos o escuelas célebres. Este sistema es criticado con dureza por muchos académicos en el ámbito de la educación, ya que se trata de un sistema que se deshace



de los menos fuertes. Ello genera mucha competitividad y a la vez produce mucho estrés tanto a los estudiantes como a sus padres. Además, fomenta el individualismo. La importancia de los exámenes de selectividad ha dado origen a un negocio que moviliza millones de euros cada año: los centros de tutoría. La mayoría de los alumnos siente la necesidad de matricularse en dichos centros, y algunos están dispuestos a pagar más de 200 euros al mes por esas clases particulares, porque piensan que eso les ayudará a conseguir su meta y, como resultado de ello, casi no prestan atención en las clases de su escuela. La prosperidad de este negocio es a la vez un reflejo del fracaso de la educación formal dentro de las escuelas. Al final, puede suceder que los alumnos conciban el estudio como una competición en lugar de una forma de aprender. De acuerdo con lo que dice Chiangkul (2001: 63), la errónea valoración y el estrés que los alumnos tailandeses padecen al competir por entrar en las mejores escuelas o universidades son señales de que es necesaria una reforma de todo el sistema educativo.

El rendimiento académico de los estudiantes tailandeses en general es también una prueba del fracaso de la educación. Según los resultados de las pruebas educativas elaboradas por el Instituto Nacional de Pruebas Educativas del año 2004, los estudiantes tanto de primaria como de secundaria suspenden en todas las asignaturas. Es decir, no obtienen más del 50% en ninguna de ellas.

Curso/Asignatura	Año 2004			
	Promedio de notas	Porcentaje de estudiantes		
		Notable	Aprobado	Suspense
6° de primaria				
Tailandés	44,23	9,58	56,03	34,40
Matemáticas	43,77	19,98	45,17	34,85
Inglés	37,34	9,04	46,50	44,46
Ciencia	41,60	11,20	61,76	27,04

3° de secundaria				
Tailandés	38,29	1,80	68,87	29,33
Matemáticas	34,88	5,66	59,70	34,64
Inglés	32,28	4,87	49,97	45,16
Estudios sociales	42,44	9,50	62,32	28,19
Ciencia	37,22	8,49	44,77	46,73
6° de secundaria				
Tailandés	49,25	23,11	58,84	18,05
Inglés	32,45	5,10	36,55	58,35
Estudios sociales	42,05	6,08	52,15	41,77
Biofísica	44,33	13,64	72,75	13,61
Química	35,56	9,99	38,17	51,84
Biología	42,02	9,17	48,40	42,44
Física	35,24	6,44	58,43	35,13
Matemáticas	35,08	9,97	53,59	36,44

Tabla 7.II: Logro educativo a nivel nacional de la educación primaria y secundaria del año 2004
 Fuente: Instituto Nacional de Pruebas Educativas, Oficina de la Comisión Nacional de Educación Básica

Estas calificaciones muestran que los estudiantes tailandeses obtienen mejores resultados en las asignaturas que exigen memorizar el contenido –estudios sociales, biofísica y biología– que en las que requieren el pensamiento analítico o la aplicación de destrezas –inglés, química, física y matemáticas–. Hay que exceptuar el caso del tailandés, que al ser su lengua materna entraña menos dificultades de aprendizaje, pero aun así se ha de admitir que en varias ocasiones su enseñanza es también más memorística que analítica.

En comparación con otros estudiantes asiáticos (Japón, Taiwán, Singapur, Corea del Sur, Malasia o Vietnam), los alumnos tailandeses parecen ser más débiles respecto a los conocimientos académicos, sobre todo en matemáticas y ciencia. Según la evaluación de conocimiento de matemáticas y de ciencia realizada en 1999 por la Asociación



Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), entre los alumnos del segundo curso de secundaria de los 38 países participantes, los tailandeses se situaron en el puesto 27 en matemáticas y en el 24 en ciencia. En ambas asignaturas los resultados se sitúan por debajo de la nota media.

Ante estos resultados, que se podrían calificar de alarmantes, el Instituto para la Promoción de la Enseñanza de Ciencia y Tecnología de Tailandia (IPST) decidió llevar a cabo un importante y necesario análisis acerca de los motivos de este fracaso, con el objetivo de averiguar los motivos por los cuales un país tranquilo, sin guerras desde hace mucho tiempo²², y con una población de más de 60 millones no puede competir en lo académico con otros que tienen mucha menos población o que han vivido conflictos bélicos recientemente. El análisis puso de manifiesto cómo los alumnos tailandeses respondieron correctamente las preguntas relacionadas con las destrezas básicas y con el aprendizaje memorístico, mientras que fallaron en las preguntas de reflexión, análisis y razonamiento. Los datos mostrados reflejan claramente que el problema de la enseñanza en Tailandia reside en que se ha concentrado demasiado en la memorización, lo que incapacita a los alumnos para pensar, tomar iniciativas o analizar (Oficina de la Comisión Nacional de Educación, 2001: 9). Antes de 1999, cuando se publicaron dichos datos, muchos académicos ya habían señalado este grave problema de la enseñanza. Por ejemplo, Settho (1989: 97) lo había explicado de la siguiente manera:

La enseñanza todavía intenta que los alumnos memoricen y no les da suficiente oportunidad para pensar. El mundo de los adolescentes todavía es el mundo de la memorización. No tienen suficiente oportunidad para pensar en algo creativo. Es el mundo donde ocupa la confusión de si realmente les sirve lo que están memorizando.

²² Sin contar las dos Guerras Mundiales y las guerras de Indochina (Vietnam, Camboya y Laos), a las que Tailandia envió soldados para ayudar a sus alianzas, el país no ha vivido directamente conflictos bélicos desde finales del siglo XIX.

Hasta tal punto se ha considerado como grave la cuestión que en la Constitución del año 1997 figuran asuntos relativos a la educación, garantizando el derecho de recibir doce años de educación básica. Esta preocupación racional supuso la aprobación y entrada en vigor de la primera ley de educación en el año 1999, cuyo propósito principal era la reforma educativa. Según los objetivos de esta reforma, la educación está orientada a que los alumnos desarrollen al máximo su potencial individual y que se conviertan en el centro de su propio aprendizaje. El profesor se limita a informarlos sobre las fuentes de conocimientos y a guiarlos en el proceso de adquisición/aprendizaje. Una vez terminada la educación básica, la reforma educativa pretende que los estudiantes sean capaces de pensar de manera analítica, creativa, razonable y sistemática.

Desgraciadamente, la reforma educativa solo ha sido operativa en el nivel administrativo, con leyes y con la modificación de la estructura administrativa del Ministerio y de las organizaciones subordinadas. Las propuestas no se han llevado a cabo a la práctica. Lo reflejan los datos sobre la evaluación de los centros de educación básica durante el período 2001-2005, elaborada por la Oficina de Estándares Educativos Nacionales y Evaluación de Calidad. El resultado de la evaluación muestra que los estudiantes de tales centros educativos poseen cuatro cualidades fundamentales que no se corresponden con el estándar establecido –pensamiento sistemático, conocimiento y destrezas según el currículo, habilidades para aprender por sí mismo y habilidades para trabajar–. Solo un 10,4% de los alumnos supera el estándar acerca de la capacidad para pensar de manera analítica, sintética, creativa, prudente y con amplia visión de futuro (Suwanmankha 2008: 27). Los datos ponen de manifiesto que, al contrario de lo que se intenta conseguir a través de la reforma, la mayoría de los estudiantes tailandeses siguen manteniendo una actitud pasiva durante su aprendizaje, y no están todavía preparados ni son suficientemente responsables para estudiar por sí mismos.

Según el informe de la Oficina de la Comisión Nacional de Educación (2001: 84-90), las razones por las que esta reforma educativa no ha podido alcanzar sus objetivos son



las siguientes: falta de colaboración entre las distintas autoridades responsables, lentitud en legislar leyes, falta de presupuesto, incomunicación entre los dirigentes (que crean las leyes) y los docentes (que las deben poner en práctica), así como la falta de cursos de formación para profesores. Aunque, como se acaba de mostrar, el fracaso del proyecto se debe a varios factores, se ha de admitir que la causa principal es que la mayoría de los docentes tiene una idea equivocada de cómo es la enseñanza en la que el aprendiz debe ser el protagonista. Lo que hacen muchos profesores es explicar menos en clase y mandar a los alumnos más presentaciones en grupo o más tareas en casa, pensando que de esa forma ya se está poniendo en práctica el nuevo estilo de enseñanza-aprendizaje (Chiangkul, 2001: 165). Asimismo, algunos profesores creen que su deber principal es cumplir con los contenidos de los manuales del Ministerio. Por tanto, no ofrecen a los alumnos muchas oportunidades para pensar o aprender libremente sobre ciertos temas para que desarrollen sus habilidades. Sin embargo, no parece justo criticar solamente a los profesores, porque en realidad muchas veces son los alumnos los que desaniman al profesor, quien muestra voluntad de emplear materiales alternativos en clase. Mientras la mayoría de los alumnos tailandeses siga creyendo que lo más importante es aprobar los exámenes, sacar buenas notas y obtener el título, es muy difícil que el profesor se atreva a salir del contenido de los manuales. La forma de evaluación tampoco facilita la tarea de la reforma, puesto que continúa evaluando principalmente los contenidos que aparecen en los manuales y resta importancia a las pruebas que requieran una capacidad analítica.

Después de haber estudiado los problemas y los errores de la primera década de la reforma educativa, el gobierno actual ha decidido promoverla de nuevo. Para ello, a finales de 2009 nombró unos comités responsables específicamente de llevar a cabo la reforma de forma eficaz. El objetivo de la segunda década de la reforma (2009-2018) es asegurar que todos los tailandeses pueden estudiar y aprender con calidad durante toda su vida.

7.1.4. PLAN DE ESTUDIOS

En este apartado se describirá el plan de estudios de las tres universidades objeto de estudio (Chulalongkorn, Khon Kaen y Ramkhamhaeng). Se mencionarán las asignaturas obligatorias y optativas de la especialidad de español, el número de créditos y las horas de estudios por semana. Las características de cada asignatura, tal y como constan en el plan de estudios, y las horas lectivas semanales inciden en la motivación, la actitud, el estilo de aprendizaje y, asimismo, el rendimiento lingüístico de los estudiantes. Es decir, la motivación y la actitud pueden variar dependiendo de lo que tienen que estudiar en cada momento de sus cuatro años de la carrera. Al mismo tiempo, las horas de estudios son las horas de contacto con el español, lo que contribuye a su conocimiento general de la lengua. Por tanto, se trata de una información significativa a la hora de analizar estos factores mencionados. Después de presentar el plan de estudios de cada universidad, se hará una comparación entre los tres planes, centrada en los aspectos que afectan más directamente a la eficacia y al resultado final del aprendizaje.

Universidad de Chulalongkorn

La Universidad de Chulalongkorn es la universidad más antigua de Tailandia. Fue inaugurada en 1916 por el rey Rama V, de la actual dinastía Chakri. Hoy en día es considerada una de las universidades públicas más prestigiosas del país, a la que solo se accede con una muy buena calificación en el examen de selectividad. La mayoría de los alumnos de la Facultad de Letras, a la que pertenece la Sección de Español, tiene un buen dominio de inglés. Algunos, incluso, también de francés, alemán, chino o japonés. La enseñanza de español se inició en 1967 como itinerario dentro de otras especialidades (*minor*), y ya como especialidad (*major*), ocho años más tarde, en 1975. A fecha de hoy, hay un total de nueve profesores de la propia universidad (todos ellos, titulares) –siete tailandeses, una española y una ecuatoriana– y algunos profesores invitados, cuyo número depende de la necesidades que surjan cada semestre. Los



profesores extranjeros se ocupan principalmente de las clases de conversación y de algunas asignaturas del tercer año o del cuarto.

Según el plan de estudios vigente (del año 2008), durante los cuatro años de carrera los estudiantes de la especialidad de español han de cursar, como mínimo, 72 créditos de la especialidad: 48 créditos de las asignaturas obligatorias y otros 24 créditos de las optativas. Todas las asignaturas constan de tres créditos, lo que supone una carga lectiva de tres horas semanales de clase por asignatura, excepto en el caso de las ocho asignaturas de *Español (Español I – Español VIII)*, que ocupan cinco horas semanales (tres horas de carácter gramatical-comunicativo con un profesor tailandés y otras dos de conversación con un profesor nativo). En total, estudian un promedio de once horas lectivas por semana.

A continuación, aparece la distribución de las asignaturas, tanto obligatorias como optativas, de cada semestre. Es importante anotar que en la práctica no se dan todas las optativas ofrecidas por razones que tienen que ver con el número de profesores disponibles y la cantidad de alumnos matriculados.

Asignatura	Carácter	Crédito	Horas/semana
1 ^{er} semestre/1 ^{er} año			
Español I	Obligatoria	3	5
2 ^o semestre/1 ^{er} año			
Español II	Obligatoria	3	5
1 ^{er} semestre/2 ^o año			
Español III	Obligatoria	3	5
Fonética y fonología española	Obligatoria	3	3
Conversación I	Obligatoria	3	3

2° semestre/2° año			
Español IV	Obligatoria	3	5
Traducción I	Obligatoria	3	3
España contemporánea	Optativa	3	3
1 ^{er} semestre/3 ^{er} año			
Español V	Obligatoria	3	5
Redacción en español I	Obligatoria	3	3
Civilización española	Obligatoria	3	
Morfología y sintaxis española	Optativa	3	3
Conversación II	Optativa	3	3
2° semestre/3 ^{er} año			
Español VI	Obligatoria	3	5
Historia de literatura española	Obligatoria	3	3
Cultura latinoamericana	Obligatoria	3	3
Español para el turismo I	Optativa	3	3
Historia del arte español	Optativa	3	3
Traducción II	Optativa	3	3
1 ^{er} semestre/4° año			
Español VII	Obligatoria	3	5
Civilización latinoamericana	Obligatoria	3	3
Cervantes	Optativa	3	3
Literatura española del siglo XIX	Optativa	3	3
Medios de comunicación	Optativa	3	3
Español jurídico	Optativa	3	3
Redacción en español II	Optativa	3	3
2° semestre/4° año			
Español VIII	Obligatoria	3	5
Español para los negocios	Optativa	3	3



Literatura latinoamericana	Optativa	3	3
Literatura española del Siglo de Oro	Optativa	3	3
Literatura española del siglo XX	Optativa	3	3
Análisis de textos literarios	Optativa	3	3
Español para el turismo II	Optativa	3	3

Tabla 7.III: Plan de estudios de la Universidad de Chulalongkorn

Como se desprende del análisis del plan de estudios, este se fundamenta en cuatro áreas: la lengua-lingüística, la literatura, la cultura-civilización y la aplicación profesional. El objetivo es, aparte de enseñar la lengua española, dotar a los alumnos de un conocimiento panorámico acerca de cómo son la cultura, la historia y la literatura españolas y latinoamericanas. Al mismo tiempo, formarlos en el español propio de los distintos ámbitos profesionales en los que podrían ejercer en un futuro. De acuerdo con el plan, los primeros dos años se centran en el aprendizaje de la lengua y en la práctica de las cuatro destrezas, mientras que en los dos últimos años varias clases son de carácter magistral debido a la naturaleza de las asignaturas. Es decir, el primer objetivo es que los alumnos dominen la lengua en la medida de lo posible, para que más tarde sean capaces de leer los textos originales de civilización, de cultura o de literatura. En este caso, el inconveniente es la falta de participación de los alumnos en clase si, en dichas asignaturas, el profesor no incluye el enfoque comunicativo en su metodología o decide impartir la clase en tailandés, con lo cual los alumnos se limitan a practicar las destrezas de comprensión lectora y expresión escrita.

Otro punto importante que se debería tener en cuenta es que este plan de estudios entró en vigor en 2008. Esto significa que los alumnos informantes de 3° y 4° curso siguen estudiando según el currículo anterior del año 2003. Por tanto, es necesario tomar en consideración los aspectos distintivos de cada plan, porque podrían encaminar a resultados diferentes. Tras comparar ambos planes, se podría afirmar que la diferencia

más notable reside en la variedad de asignaturas y en las horas lectivas. Así, el plan de 2003 consta de menos asignaturas –25 asignaturas frente a 33 del plan de 2008–, pero casi del mismo número de créditos (71 y 72 respectivamente). La razón por la cual el plan anterior tiene ocho asignaturas menos pero solo un crédito de diferencia es que se centra principalmente en las asignaturas de *Español I – Español VII*, las cuales tienen hasta cuatro créditos y constan de siete horas semanales. Por otro lado, el plan 2008 ofrece una mayor variedad de asignaturas. Por ejemplo, divide la asignatura *Introducción a la lingüística* del plan anterior en dos asignaturas –*Fonética y fonología española*, y *Morfología y sintaxis española*– y añade asignaturas de continuación como *Español para el turismo II* y *Traducción II*. Sin embargo, si se calculan las horas de estudios en total, la diferencia es mínima –11,5 del plan 2003 frente al 11 del plan actual. En resumen, el plan de 2003 intenta incorporar y trabajar las cuatro destrezas en las asignaturas troncales (*Español I – VIII*), mientras que el de 2008, aparte de esto, también ofrece otras asignaturas que dan la oportunidad a los alumnos de trabajar y mejorar algunos aspectos concretos.

Universidad de Khon Kaen

Fundada en 1964 y situada en el noreste, la Universidad de Khon Kaen también se encuentra entre las universidades públicas más reconocidas de Tailandia, sobre todo en las áreas de ingeniería y agricultura. La carrera de Filología Hispánica, dentro de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, es de incorporación muy reciente (2006), aunque ya se había empezado a impartir el idioma como asignaturas optativas en 2004. A día de hoy el departamento cuenta con cuatro profesores titulares (un tailandés, dos españoles y una uruguaya), y algunos profesores invitados, que se ocupan solo de las asignaturas secundarias u optativas. Conforme con su plan de estudios, la especialidad de español consta de 81 créditos –72 créditos de las asignaturas obligatorias y 9 créditos de las optativas– y cada asignatura consta de tres horas lectivas a la semana. Por



consiguiente, los alumnos de español estudian el promedio de 10,13 horas semanales. A continuación se presentará este plan de estudios.

Asignatura	Carácter	Crédito	Horas/semana
1 ^{er} semestre/1 ^{er} año			
Español básico I	Obligatoria	3	3
Conversación básica I	Obligatoria	3	3
2 ^o semestre/1 ^{er} año			
Español básico II	Obligatoria	3	3
Conversación básica II	Obligatoria	3	3
1 ^{er} semestre/2 ^o año			
Español básico III	Obligatoria	3	3
Conversación básica III	Obligatoria	3	3
Lectura en español I	Obligatoria	3	3
2 ^o semestre/2 ^o año			
Lectura en español II	Obligatoria	3	3
Español intermedio I	Obligatoria	3	3
Conversación intermedia I	Obligatoria	3	3
1 ^{er} semestre/3 ^{er} año			
Español para hostelería y turismo I	Obligatoria	3	3
Español intermedio II	Obligatoria	3	3
Conversación intermedia II	Obligatoria	3	
Redacción en español I	Obligatoria	3	3
2 ^o semestre/3 ^{er} año			
Español intermedio III	Obligatoria	3	3
Español para hostelería y turismo II	Obligatoria	3	3
Español para los negocios I	Obligatoria	3	3
Redacción en español II	Obligatoria	3	3
Estudios hispánicos I	Obligatoria	3	3

1 ^{er} semestre/4 ^o año			
Traducción I	Obligatoria	3	3
Español avanzado I	Obligatoria	3	3
Español para los negocios II	Obligatoria	3	3
Conversación avanzada I	Obligatoria	3	3
Literatura hispánica I	Obligatoria	3	3
2 ^o semestre/4 ^o año: Se puede optar por <i>Educación cooperativa</i> (la práctica profesional) de 9 créditos, o bien otras tres asignaturas, como mínimo, de las siguientes: <i>Español en la vida cotidiana, Traducción II, Estudios hispánicos II, Cine español, Español avanzado II, Literatura hispánica II, Enseñanza de español.</i>			

Tabla 7.IV: Plan de estudios de la Universidad de Khon Kaen

Como se puede apreciar, todas las asignaturas que componen el señalado plan de estudios se orientan a la enseñanza de español y su aplicación en el mundo de trabajo, a excepción de *Literatura hispánica*. La inclusión de *Educación cooperativa* o práctica profesional en el currículo es una muestra de la importancia que se concede a la preparación de los estudiantes para su incursión en el mercado laboral. En otras palabras, la enseñanza es de carácter más práctico que filológico.

Universidad de Ramkhamhaeng

La Universidad de Ramkhamhaeng, fundada en 1971, es distinta a las otras dos universidades, puesto que es una de las dos universidades abiertas del país, cuyas características han sido explicadas brevemente ya en el apartado 4.1. Se diferencia también de las demás universidades en la calificación. Mientras las otras califican con la escala de 0 (suspense) a 4 (sobresaliente), la Universidad de Ramkhamhaeng califica



con tres letras: *G* para *bueno* (4 según la escala normal), *P* para *aprobado* (2,25) y *F* para *suspense* (0).

La Sección de Español en la Facultad de Humanidades está compuesta por siete profesores (cinco tailandeses y dos españolas). Las profesoras españolas se ocupan principalmente de las clases de conversación a partir de *Español básico III*, y de toda la asignatura (gramática y conversación) a partir de *Español intermedio II*, incluso imparten algunas asignaturas del 3° y del 4°. Según el actual plan de estudios, los estudiantes de la especialidad de español necesitan aprobar 63 créditos en total: 21 créditos de asignaturas obligatorias y 42 de optativas²³. A diferencia de lo que ocurre en otras universidades, el alumno de Ramkhamhaeng puede matricularse en cualquier asignatura ofrecida, ya que ninguna tiene prerequisites. Por ejemplo, es posible que se matricule en *Español I* y en *Español II* a la vez. Sin embargo, no se pueden superar los 24 créditos en cada semestre y los 12 créditos en los cursos de verano. Normalmente, las asignaturas troncales –*Español básico I* – *Español Avanzado II*– constan de cuatro horas semanales (dos de gramática y dos de conversación), salvo *Español básico I* que ocupa cinco horas (tres de gramática y dos de conversación), mientras que las demás asignaturas son de dos horas semanales. Los estudiantes, que siguen el currículo desde el principio hasta el final de la carrera, estudiarán español unas 8,38 horas por semana en cada semestre²⁴. Las asignaturas se distribuyen generalmente como se muestra en la siguiente tabla. Hay que tener en cuenta que, dada la gran flexibilidad que existe para elegir las asignaturas y para matricularse, aquí se especificarán solo las asignaturas troncales siguiendo el orden lógico.

²³ Esta es la versión modificada, realizada en 2007, del plan de estudios de 1999. Se disminuyó el número de créditos de asignaturas obligatorias de 30 a 21 y se aumentó el de las asignaturas optativas de 30 a 42. Además, se añadieron nuevas asignaturas como *Literatura mexicana*, *Arte mexicano*, *Tipologías de la literatura en España*, y a la vez se modificó el nombre de algunas asignaturas. Sin embargo, dichas modificaciones no serían lo suficientemente importantes como para influir en el resultado final del aprendizaje.

²⁴ Cabe recordar que, al ser una universidad abierta, no existe ninguna exigencia. Algunos alumnos terminan la carrera en tres años y medio; algunos, de ocho hasta diez años; y otros solo se matriculan en las asignaturas que tienen interés sin intención de conseguir el título.

Asignatura	Carácter	Crédito	Horas/semana
1 ^{er} semestre/1 ^{er} año			
Español básico I	Optativa	3	5
2 ^o semestre/1 ^{er} año			
Español básico II	Optativa	3	4
1 ^{er} semestre/2 ^o año			
Español básico III	Optativa	3	4
Otras tres asignaturas	Obligatoria/Optativa	9	6
2 ^o semestre/2 ^o año			
Español básico IV	Optativa	3	4
Otras tres asignaturas	Obligatoria/Optativa	9	6
1 ^{er} semestre/3 ^{er} año			
Español intermedio I	Obligatoria	3	4
Otras tres asignaturas	Obligatoria/Optativa	9	6
2 ^o semestre/3 ^{er} año			
Español intermedio II	Obligatoria	3	4
Otras cuatro asignaturas	Obligatoria/Optativa	12	8
1 ^{er} semestre/4 ^o año			
Español avanzado I	Obligatoria	3	4
Otras cuatro asignaturas	Obligatoria/Optativa	12	8
2 ^o semestre/4 ^o año			
Español avanzado II	Obligatoria	3	4

Tabla 7.V: Plan de estudios de la Universidad de Ramkhamhaeng



En cuanto a las demás asignaturas, se pueden dividir en cinco áreas.

a) Lengua: *Español básico I, Español básico II, Español básico III, Español básico IV, Comprensión lectora I, Comprensión lectora II, Español intermedio I, Español intermedio II, Producción escrita I, Producción escrita II, Comprensión auditiva I, Comprensión auditiva II, Conversación I, Conversación II, Español avanzado I, Español avanzado II, Traducción español-tailandés I, Traducción español-tailandés II, Traducción tailandés-español I, Traducción tailandés-español II, Conversación III.*

b) Literatura: *Introducción a la literatura española, Prosas españolas, Versos españoles, Teatro medieval – actual, Teatro del siglo de oro, Poema épico y poesía, Don Quijote, Escritores de la generación 98, Escritores de la generación 27, La Celestina, Análisis literario, Literatura del siglo XX, Tipologías de la literatura en España, Introducción a la literatura latinoamericana, Prosas latinoamericanas, Versos latinoamericanos, Teatro latinoamericano, Literatura latinoamericana del siglo XX, Literatura mexicana.*

c) Civilización: *Civilización española I, Civilización española II, España contemporánea, Arte español, Civilización latinoamericana I, Civilización latinoamericana II, Civilización mexicana, América Latina contemporánea, Arte latinoamericano, México contemporáneo, Arte mexicano.*

d) Español con fines específicos: *Español para los negocios I, Español para los negocios II, Español para la secretaría, Español para la hostelería, Español para el cáterin, Español de turismo I, Español de turismo II.*

e) Lingüística: *Introducción a la lingüística española, Fonología y fonética española, Morfología española, Sintaxis española, Semántica española, Historia de la lengua española.*

A la vista de la relación de asignaturas, se puede afirmar que se trata de un plan de estudios de Filología Hispánica muy completo en todos los aspectos. Sin embargo, a pesar de esa gran variedad, nunca se ha llegado a abrir todas las asignaturas. El currículo se basa en la necesidad de abarcar todas las asignaturas posibles, lo que ofrece menos complicación que elaborar un nuevo plan de estudios para introducir alguna asignatura nueva. Cabe mencionar también que existen asignaturas que tratan temas muy específicos, como las que abarcan la cultura de México. Esto puede deberse a la especialización de algunos profesores. De hecho, normalmente abren las asignaturas de lengua –sobre todo, la gramática y la práctica de las cuatro destrezas–, algunas de español con fines específicos y otras de conocimiento básico de la literatura y de la civilización. Dadas las características especiales de una universidad abierta, sin condiciones para la matrícula, no se puede comentar la distribución de las asignaturas según el nivel, pese a ser este un factor que afecta bastante al proceso de adquisición/aprendizaje de los estudiantes.

Comparación de los planes de estudios de las tres universidades

Las tres universidades ofrecen asignaturas de gramática y de desarrollo de las cuatro destrezas a lo largo de los cuatro años. La Universidad de Khon Kaen se centra en las asignaturas de carácter práctico –*Español para los negocios, Español para hostelería y turismo, Enseñanza de español*–, mientras que la Universidad de Chulalongkorn concede la misma importancia a la lingüística y a la literatura. Consecuentemente, los estudiantes de Chulalongkorn tienen que cursar tanto asignaturas como *Fonética y Morfología y sintaxis*, entre otras, como *Historia de la literatura española, Literatura del Siglo XIX, Cervantes*, etc. Con respecto al plan de estudios de la Universidad de Ramkhamhaeng, este consta de un mayor número de asignaturas, con lo que cubre todas las ramas de la Filología Hispánica. Sin embargo, es muy difícil llevarlo a la práctica. De hecho, al día de hoy, algunas de las asignaturas no se han llegado a impartir nunca. En consecuencia, la mayoría de asignaturas que ofrece la Universidad de



Ramkhamhaeng son de lengua y de fines específicos –coincidiendo en ello con la Universidad de Khon Kaen–, porque son las más solicitadas. En cuanto a la distribución de asignaturas, las tres universidades abren la asignatura de lengua cada semestre, con lo que se supone que los estudiantes pueden seguir practicando las cuatro destrezas hasta el final de la carrera. Sin embargo, en la Universidad de Chulalongkorn el último curso se centra en las asignaturas de literatura, por lo que la comprensión auditiva y la expresión oral quedan en un segundo plano.

A pesar de que el currículo de la Universidad de Khon Kaen exige un mayor número de créditos, ello no implica un mayor número de horas de estudio por semana. Al calcular el promedio, se constata que los estudiantes de la Universidad de Chulalongkorn han de cursar más horas lectivas de español (11 horas/semana) mientras que los de la Universidad de Khon Kaen y los de la Universidad de Ramkhamhaeng estudian 10,13 y 8,38 horas a la semana respectivamente. No obstante, desde el primer año, los alumnos de la Universidad de Khon Kaen tienen que estudiar seis horas de español por semana (tres de gramática y otras tres de conversación), es decir, una hora más que otras dos universidades. Esto podría suponer un comienzo de aprendizaje más fuerte. Aunque la diferencia de las horas lectivas pueda parecer insignificante, hay que tener en cuenta que esta diferencia mínima semanal puede convertirse en un factor decisivo al final de la carrera y, además, repercutir en la motivación y la actitud de los estudiantes a lo largo de su aprendizaje. Otro aspecto que merece ser mencionado es que la Universidad de Khon Kaen da la oportunidad al alumno de realizar una pasantía en el último semestre, en lugar de cursar tres asignaturas. Tal propuesta resulta muy beneficiosa para los estudiantes porque con ello pueden aplicar su conocimiento de español directamente en el trabajo, algo muy útil siempre y cuando el trabajo que les sea asignado les permita desarrollar sus capacidades. Si no, tal provecho desaparece.

En conclusión, desde el punto de vista del conocimiento del español, se puede decir que no existen grandes diferencias en los tres currículos. La diferencia más sustancial estriba en el número de horas de estudios y de práctica. Con el fin de obtener resultados fieles, el análisis del plan de estudios ha de ir acompañado de otros aspectos como el perfil de los estudiantes, el papel de los profesores, la metodología docente, el análisis de los manuales y de los materiales usados, etc.

7.1.5. PAPEL DEL PROFESOR

En Tailandia el profesor siempre ha sido el pilar de la enseñanza y muchas veces la única fuente de conocimientos. Por tanto, la mayoría de los tailandeses muestra un gran respeto y obediencia hacia sus profesores. No se puede negar que unas de las consecuencias de dicha tradicional preeminencia de la figura del profesor son la actitud pasiva de los estudiantes en clase y la falta del atrevimiento para cuestionar lo que se enseña. Consecuentemente, no pocas clases de idiomas son más unidireccionales que interactivas, al igual que otras asignaturas. De acuerdo con el propósito principal de la reforma educativa del 1999, hoy día se está intentando limitar el papel del profesor con el fin de que los estudiantes asuman más responsabilidades en su propio aprendizaje. En teoría, se deben notar mayores cambios en el campo de la enseñanza de lenguas, teniendo en cuenta que es una de las áreas más propicias para llevar a cabo una enseñanza/aprendizaje dinámica y activa.

Con estos antecedentes, este apartado se centra en el papel fundamental del profesor de ELE en Tailandia a través del examen del cuestionario realizado por dieciocho profesores de ELE de las tres universidades tailandesas: ocho profesores de la Universidad de Chulalongkorn (seis tailandeses, una española y una ecuatoriana), tres profesores de la Universidad de Khon Kaen (un tailandés y dos españoles) y siete profesores de la Universidad Ramkhamhaeng (cuatro tailandeses y tres españolas). Este examen nos permitirá observar si hay una tendencia favorable respecto al papel y la



metodología del profesor en este pequeño universo de muestras y, sobre todo, cuáles son los aspectos en cuestión que se deben considerar a la hora de elaborar una propuesta metodológica, ajustada al perfil y a las necesidades, tanto de los alumnos como de los docentes.

Los resultados del cuestionario, que se encontrarán a continuación, reflejan principalmente qué piensan los profesores de ELE en Tailandia acerca de la enseñanza-aprendizaje de español y también cómo enseñan ellos. Aparte de mostrar qué papel y qué influencia tienen los profesores informantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, los datos conseguidos son fundamentales para conocer las creencias y la actitud predominantes. Además, se hará una comparación de las opiniones de los profesores con las de los estudiantes informantes en las cuestiones que aparecen en ambos cuestionarios para evidenciar las similitudes y las diferencias entre ambas partes. El análisis se desarrollará alrededor de los siguientes temas: la edad y la experiencia docente, las creencias y la actitud acerca del proceso de adquisición/aprendizaje, la importancia de cada componente del aula de ELE, las formas de corrección de errores y el uso del español como lengua vehicular en clase.

El primer punto que merece ser mencionado es la edad y la experiencia docente ya que pueden influir en las creencias, la actitud y el método de la enseñanza al que se inclina. Es decir, los profesores mayores, que llevan mucho tiempo en esta profesión, han experimentado personalmente y han aplicado antes el método tradicional y estructural, que dan mayor importancia a la enseñanza de las reglas gramaticales. Aunque en este momento ninguna de las tres universidades emplea únicamente el método tradicional, existe la posibilidad de que algunos profesores estén más acostumbrados y se sientan más cómodos con dicho método. De los dieciocho profesores, hay cuatro que tienen más de 40 años –tres de ellos pertenecen a la Universidad de Chulalongkorn– y cuentan con más de diez años de experiencia docente. Por otro lado, hay cuatro profesores menores de 30 años. La mayoría, diez en total, se encuentra entre los 30 y 40 años. Si la variable edad afecta realmente a las opiniones y

las creencias de los profesores, la mayor diferencia debe residir en el resultado de los profesores mayores de 40 años en comparación con el de los menores de 30 años.

El siguiente punto está relacionado con las creencias y la actitud que los profesores informantes tienen respecto al proceso de adquisición/aprendizaje (la pregunta 1 del cuestionario). La creencia más valorada considera la motivación como el factor más importante. En una escala 1 – 5, este ítem obtiene la media de 4,7. Se trata de un dato muy positivo puesto que esta creencia muestra, de alguna manera, que los profesores son conscientes de la importancia de conseguir la satisfacción de los estudiantes. La creencia no menos predominante que la motivación (con la media de 4,6) se refiere al aprendizaje sistemático de las reglas gramaticales, de las más simples a las más complejas. La alta valoración de este aspecto refleja muy bien cómo es el planteamiento de los contenidos y muestra que los profesores dan más importancia a la gramática que a las funciones comunicativas.

El resultado pone de manifiesto, además, el apoyo a algunas ideas conductistas y la enseñanza tradicional, las cuales se sitúan dentro del grado “de acuerdo” o superior: el aprendizaje de las reglas gramaticales debe ser sistemático y ordenado (4,6), los errores deben ser corregidos con el fin de evitar la formación de malos hábitos (4,1), una lengua se aprende fundamentalmente mediante la imitación (3,3), la mayor parte de los errores son debidos a la interferencia con la lengua materna (3,3) o con otra lengua extranjera (3,2). Los profesores de la Universidad de Chulalongkorn muestran el mayor acuerdo con el aprendizaje mediante la imitación (3,6) mientras que la media de las otras dos universidades se queda en el 3,0. Esta pequeña diferencia podría ser fruto de la variable edad y, asimismo, puede influir en el enfoque metodológico de cada centro de estudios. Por otra parte, los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng no expresan tan alto nivel de acuerdo como las otras dos acerca de la interferencia de la L1 o de otra L2 como la principal causa de errores. Paralelamente, tampoco ven la misma necesidad de corregir los errores con el fin de evitar malos hábitos como ocurre en el caso de la Universidad de Chulalongkorn y de la Khon Kaen. Puede que el objetivo de la



enseñanza de los profesores de la Ramkhamhaeng no se incline tanto hacia el uso correcto de la lengua como en los otros dos casos, sino más bien hacia la competencia comunicativa de los estudiantes.

Después de las creencias sobre el proceso de adquisición/aprendizaje, lo siguiente es la importancia que los docentes dan a ocho componentes distintos del aula de ELE: gramática, participación de los alumnos, actividades lúdicas, profesor, práctica de las cuatro destrezas, libro, buen ambiente en la clase y materiales audiovisuales. Las respuestas obtenidas sirven para reflejar, sobre todo, la actitud de nuestros profesores informantes hacia cada uno de dichos elementos. Según los resultados del cuestionario, la participación de los alumnos y el buen ambiente en la clase son los más valorados. Esto es signo de una actitud positiva hacia una clase activa y motivadora. En cambio, los componentes materiales (libro, materiales audiovisuales, actividades lúdicas) no cobran tanta importancia y se sitúan en segundo plano. Lo curioso es la baja valoración que obtiene la gramática –el quinto puesto de la clasificación–, un dato que contradice lo que uno se imagina de la enseñanza de lenguas en los países asiáticos. A partir de este resultado, se puede deducir que a los profesores no les parece adecuado centrar su enseñanza solamente en las explicaciones gramaticales. Sin embargo, este dato no implica un cambio de metodología en la enseñanza hacia el extremo comunicativo.

El aspecto más interesante de esta batería de cuestiones es la valoración que los docentes tienen de su papel en el aula de ELE. Resulta que la mayoría piensa que el profesor debería seguir desempeñando un papel importante en el aula, con lo que el profesor se queda entre el tercer y el cuarto puesto de la clasificación²⁵. La alta estimación hacia el papel del profesor por parte de los propios docentes coincide con los resultados del cuestionario de los alumnos informantes, quienes también eligieron al profesor como lo que más les gusta en el aula de ELE. Siguiendo la misma línea de la

²⁵ En este aspecto, los profesores de la Universidad de Ramkhamhaeng muestran una opinión distinta al situar la figura del profesor en el quinto puesto, frente al segundo puesto de la Chulalongkorn y al tercer puesto de la Khon Kaen.

opinión general de los profesores, los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn situaron al profesor en primer lugar en la lista de sus favoritos. Para los de la Khon Kaen, el profesor es el segundo más valorado después de la conversación. Por último, los de la Ramkhamhaeng lo colocaron en el cuarto lugar. Es curioso observar que existe un alto nivel de concordancia entre la opinión de los profesores y la de los alumnos de la misma universidad sobre la importancia del profesor. Esta coincidencia podría ser explicada mediante una de las dos hipótesis:

- 1) Mayor importancia que el profesor da a su papel en el aula → enfoque metodológico/manera de enseñar/actividades que limiten el protagonismo de los alumnos en su propio aprendizaje → mayor dependencia de los alumnos del profesor y de sus explicaciones
- 2) Mayor importancia que el profesor da a su papel en el aula → uso de su poder para motivar la clase, controlar la participación activa de los estudiantes y garantizar el máximo aprendizaje → mayor satisfacción de los alumnos

En cuanto a la actitud de los profesores hacia las formas de corregir los errores, las dos maneras más empleadas son corregir al final del discurso (83,3%) y corregir directa e inmediatamente (72,2%). La menos utilizada es corregir al final de la clase (27,8%). Este dato indica que para los profesores es más eficaz no dejar que pase mucho tiempo sin corregir cada error, ya que de esta manera los alumnos serán más conscientes de sus propios errores y surtirá efecto la corrección. La opinión de los estudiantes informantes, obtenida del cuestionario, muestra su apoyo a las dos formas más empleadas de corrección, aunque los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn y de la Ramkhamhaeng prefieren claramente ser corregidos al final del discurso (60,3% y 66,7%) a ser corregidos directamente (36,8% y 38,1%). A la vista de ello, los profesores deberían evitar el uso frecuente de la corrección directa e inmediata y optar por la forma que más agrada a sus estudiantes y que menos interrumpe su intento de comunicación. Además, la mayoría de los profesores corrige de forma pública (66,7%) más que de



forma privada (44,4%). Lo cual puede interpretarse como un intento de que los alumnos también aprendan de los errores de sus compañeros. No obstante, se ha de tener en cuenta que la corrección pública podría causar descontento a muchos alumnos ya que prefieren de manera evidente ser corregidos de forma privada (42,1%) a ser corregidos ante los demás compañeros (12,3%). Por ello, el profesor debe buscar una manera de ajustar sus preferencias a las de sus estudiantes con el fin de mantener el buen ambiente en la clase.

El último aspecto que se va a tratar en este apartado es la opinión sobre la lengua vehicular en la clase de ELE. El resultado del cuestionario expone una actitud positiva de los profesores respecto al uso de español como lengua vehicular. Un 39% usa siempre el español y otro 39% lo usa lo máximo posible. Contrariamente, solo un 11% lo emplea menos que el tailandés. Aunque es bastante evidente que los que utilizan siempre el español en clase son los profesores nativos de español, esta información sirve para demostrar la importancia que la mayoría de los profesores da a la creación de un ambiente más próximo al entorno de L2 y el camino al que se van dirigiendo. Se trata de un dato bastante positivo si se tiene en cuenta el hecho de que el tailandés siempre ha sido el idioma vehicular en las clases de lenguas en Tailandia. Los estudiantes también muestran una actitud favorable al respecto. Un 69,06% apoya el uso de español como lengua vehicular porque piensa que es una manera de practicar y familiarizarse con la audición y la pronunciación, y así ayuda a mejorar su español. A pesar de que el sentir dominante respalda el uso de español en clase de ELE, siempre hay que tener en cuenta el contenido y el nivel de los alumnos con el fin de evitar malentendidos y, sobre todo, desmotivación.

7.1.6 MANUALES DIDÁCTICOS

Los manuales y los materiales empleados en clase están en consonancia con la metodología que se está aplicando. Además de afectar el planteamiento de los contenidos y de las actividades en clase, también inciden en cierto grado en la motivación de los alumnos. Este apartado intenta reflejar el uso de los manuales de ELE de cada una de las tres universidades tailandesas, para analizar, al final, el efecto que tienen en la calidad de la enseñanza/aprendizaje.

Universidad de Chulalongkorn

El caso de esta universidad es complicado porque se encuentra en una etapa de transición entre dos planes de estudios –el de 2003 y el de 2008–, con lo que todavía no han podido optar por ningún manual en concreto. Normalmente, el libro del alumno contiene una combinación de distintos manuales. Las explicaciones y los ejercicios gramaticales vienen de los dos manuales elaborados por los profesores de la Universidad –*Español 1* (Krisanamis, 2009) y *Español 3* (Tippayasak, 1995) –, de *Gramática de uso del español* (Palencia y Aragonés, 2005) y de *Uso de la gramática española* de la editorial Edelsa. Además, para practicar las cuatro destrezas se eligen algunos contenidos y actividades del manual *Gente* de la editorial Difusión, *Prisma* de la editorial Edinumen y *Nuevo ELE* de la editorial SM.

Los del tercer y cuarto curso, que pertenecen al plan de estudios del año 2003, han utilizado desde el principio de su aprendizaje el libro de gramática que recopila contenidos de distintos libros junto con el manual *Gente 1-3*. La promoción que ha sufrido bastantes cambios respecto a los manuales es la del segundo curso al ser pioneros del nuevo currículo 2008. Ellos empezaron a estudiar español utilizando exclusivamente el manual *Prisma* y terminaron el nivel A1 de este manual a finales del segundo semestre del primer año. Sin embargo, se empezó a cuestionar la adecuación



del manual *Prisma* después de haberlo experimentado durante un año. Los profesores llegaron al acuerdo de que los alumnos aprenderían pocos usos lingüísticos en cada semestre si se seguía el orden de los contenidos de este manual, puesto que durante todo el año académico solo se puede terminar un nivel debido a la intensidad de los contenidos de cada unidad didáctica. Por tanto, decidieron volver al antiguo método dividiendo la asignatura en tres clases semanales: la gramática, la práctica de las cuatro destrezas y la conversación. Para ello, hicieron ajustes de los contenidos, reemplazando *Prisma* por una mezcla de diversos manuales y recurriendo de nuevo al manual *Gente* para la parte de la práctica de las cuatro destrezas. En cuanto a los del primer curso, en el primer semestre emplearon básicamente el libro *Español I* elaborado por la profesora Rassamee Krisanamis (2009) mientras que en este segundo semestre están estudiando con el libro que combina explicaciones y ejercicios gramaticales de diversos manuales, junto con actividades comunicativas tomadas del manual *Gente* y del *Nuevo ELE*.

En otras palabras, los estudiantes de español de la Universidad de Chulalongkorn utilizan en cada semestre un libro en el que cada una de sus unidades didácticas consiste en la presentación de las reglas gramaticales y los ejercicios correspondientes, que se recopilan de distintos manuales, y una unidad del manual *Gente*. La excepción la constituyen los estudiantes del segundo curso que estudiaron todo su primer año solamente con el manual *Prisma*.

Si observamos los contenidos del libro del alumno, fruto de una combinación de diversos manuales, veremos que la parte gramatical es totalmente estructural; es decir, primero se presentan las reglas gramaticales, las explicaciones de sus usos con uno o dos ejemplos y después unos ejercicios estructurales (rellenar huecos, construir frases según el modelo, elegir la forma adecuada, conjugar verbos, etc.) para practicar los contenidos estudiados. A veces hay muchas páginas continuas en las que solo aparecen reglas gramaticales y ejercicios sin ningún otro tipo de actividades. Algunos recursos lingüísticos tomados del consultorio gramatical de *Gente*, especialmente a partir del libro de *Español V*, sirven más bien para llevar a cabo ciertas funciones comunicativas.

Al estar expuestos como explicaciones gramaticales sin contexto, es bastante difícil entender realmente sus usos y poder emplearlos de forma espontánea.

Ejemplo: SENSACIONES, SENTIMIENTOS Y DIFICULTADES

Noto que Veo que Me doy cuenta de que	}	INDICATIVO los demás no me <i>entienden</i> .
Me canso de Me resulta fácil/ difícil/ aburrido Me cuesta	}	INFINITIVO <i>hacer</i> ejercicios de gramática. <i>pronunciar</i> la erre. <i>aprender</i> vocabulario. <i>leer</i> en español

Con el fin de obtener un panorama general acerca de la metodología empleada en esta universidad, hay que examinar, además de la presentación de las reglas gramaticales, el otro manual de ELE que se está utilizando al mismo tiempo: el manual *Gente*. A continuación, se expondrá un breve análisis de dicho manual.

Descripción del manual por niveles	Cada uno de los tres cursos o niveles (<i>Gente 1-3</i> o A1-B2 del <i>MCER</i>) cuenta con un libro del alumno más un cd audio, un libro de trabajo junto con su cd audio, un libro del profesor y la biblioteca de dicho nivel. En realidad, los alumnos de la Universidad de Chulalongkorn solo tienen en su posesión el libro del alumno y el cd correspondiente, pero pueden encontrar el libro de trabajo en la biblioteca de la Facultad.
Metodología	El enfoque por tareas.
Organización del manual	Se divide en once o doce lecciones, dependiendo del nivel, y un consultorio gramatical al final.
Organización de las unidades	Cada unidad consiste en cinco secciones: <i>Entrar en materia</i> (introducción a los objetivos, los temas y el vocabulario), <i>En contexto</i> (presentación de documentos para ponerse en contacto con los contenidos de la unidad), <i>Formas y recursos</i> (presentación y práctica de los recursos lingüísticos mediante actividades comunicativas), <i>Tareas</i>



	(actividades para elaborar en cooperación; se trata de actividades similares a las situaciones comunicativas en la vida real) y <i>Mundos en contacto</i> (información sobre el mundo hispanohablante).
Impresión visual	El diseño es bastante atractivo y aparecen muchas imágenes actualizadas y dibujos simpáticos. Todas las páginas son multicolores, lo cual atrae y motiva a los usuarios. Además, la selección adecuada del formato de las letras junto con una buena disposición de distintos elementos en cada página logran captar la atención del usuario y facilitan la lectura de los textos escritos.
Secuenciación y adecuación de contenidos	Los contenidos están clasificados en diferentes temas, relacionados con situaciones comunicativas próximas a la vida cotidiana de los estudiantes. Se ofrecen actividades bastante interesantes y variadas y, al mismo tiempo, trabajan íntegramente las cuatro destrezas. En cuanto a la secuenciación de contenidos, la mayoría avanza según el grado de complejidad de las funciones comunicativas mientras que los recursos lingüísticos se quedan en un segundo plano sin claro orden de progresión, especialmente a partir de <i>Gente 2</i> ; por ejemplo, aparecen usos sencillos como el verbo <i>apetecer</i> después de haber tratado un tema complicado como el contraste entre el pretérito perfecto y el indefinido. Las explicaciones expuestas en la sección de <i>Formas y recursos</i> son explicaciones muy breves, que están relacionadas directamente con las funciones comunicativas de dicha unidad, y sirven más bien de ejemplos de las estructuras que los estudiantes pueden emplear para realizar las actividades en esas páginas. Si los estudiantes no recurren al consultorio gramatical al final del libro, es muy probable que no entiendan realmente dichos usos gramaticales, con lo que no serán capaces de producirlos en otros contextos.
Muestras de lengua	Hay abundantes muestras de lengua, tanto escritas como orales. Muchas de ellas son auténticas, tomadas de la prensa, las revistas, los folletos, las entrevistas, la radio, etc. Se opta por la variedad estándar del español peninsular aunque también aparecen algunos diálogos o entrevistas en los que hablan latinoamericanos.
Contextualización cultural	Este manual dedica una sección especial – <i>Mundos en contacto</i> – de cada unidad a la cultura hispanoamericana aunque en su conjunto se habla de la cultura española en mayor medida que la de América Latina. Se

	presenta no solamente la cultura con mayúscula (la comida, el arte, la literatura, la historia, los lugares turísticos), sino también la cultura con minúscula (manera de ser, creencias, ideologías, opiniones). En algunas actividades se pide que los alumnos reflexionen sobre las diferencias entre su cultura y la cultura de L2.
Papel del profesor	El papel principal del profesor es dirigir y motivar las actividades, pero con la menor intervención posible. La idea es que los estudiantes tengan autonomía para expresarse y para interactuar entre ellos con la ayuda de los ejemplos dados; es decir, los estudiantes tienen un papel activo en su propio aprendizaje mientras que el profesor se limita a facilitar las actividades y aclarar las dudas que puedan tener.

Tabla 7.VI.: Análisis del manual *Gente*

En el caso de esta universidad, el aspecto que parece más problemático es la falta de coordinación entre los contenidos de la parte gramatical con los de *Gente*. Los contenidos gramaticales van avanzando según el grado de dificultad, de los más sencillos a los más complicados, mientras que los contenidos de *Gente* están divididos simplemente en cinco o seis unidades por semestre. Por otra parte, en las clases de conversación se aprende mediante actividades preparadas por las profesoras nativas con apoyo de algunos manuales, especialmente *Nuevo ELE*. El objetivo principal de dichas actividades de conversación es practicar las reglas gramaticales recién estudiadas en situaciones comunicativas concretas.

Universidad de Khon Kaen

Al igual que la Universidad de Chulalongkorn, el libro que utilizan los alumnos de esta universidad es resultado de una recopilación de distintos manuales. No obstante, se emplean únicamente los que son publicados en España: *Nuevo ELE* de la editorial SM, *Prisma* de la Edinumen, *Sueña y Vuela* de la Anaya, *Español en marcha* de la SGEL. El desarrollo de los contenidos se basa en la secuencia del manual *Nuevo ELE*. Se



consideran las funciones comunicativas como el punto de partida y los contenidos gramaticales sirven para llevar a cabo dichas funciones. Aparte de las numerosas actividades comunicativas, para enseñar la gramática se manejan ejercicios estructurales recogidos principalmente del cuaderno de ejercicios de *Nuevo ELE*. Según los profesores, se aplica el método comunicativo en todas las clases, incluso para la gramática, intentado conseguir la participación y la interacción de los alumnos en la mayor medida posible. Los usos gramaticales son explicados oralmente en español y se refuerza lo aprendido a través de varias actividades comunicativas.

El manual *Nuevo ELE*, el manual principal de esta universidad, presenta las siguientes características.

Descripción del manual por niveles	<i>Nuevo ELE</i> consiste en cuatro niveles (inicial 1, inicial 2, intermedio y avanzado) que equivalen al nivel A1 – B2 del <i>MCER</i> ; en cada nivel hay un libro del alumno con su cd audio, un cuaderno de ejercicios con su cd audio y una guía didáctica. En el caso de la Universidad de Khon Kaen, se aplica el cuaderno de ejercicios para la clase de gramática y el libro del alumno para la clase de conversación. Los estudiantes que tienen interés pueden pedir préstamo de los libros originales o los cds del Departamento de Español.
Metodología	El enfoque comunicativo.
Organización del manual	Hay tres bloques y en cada uno se encuentran cinco lecciones más otra de repaso.
Organización de las unidades	Cada lección empieza con una actividad de precalentamiento que les introduce al tema. Las demás actividades, a través de las cuales los estudiantes van aprendiendo y practicando ciertos usos comunicativos, están estrechamente interrelacionadas. Al final de todas las lecciones se encuentran dos secciones que son <i>¿Lo tienes claro?</i> (actividad que abarca todo lo aprendido) y <i>Descubre España y América Latina</i> (información relacionada con el mundo hispano). Además, en la última página de la lección se incluye también un cuadro de <i>Recuerda</i> que resume todos los contenidos comunicativos junto con los exponentes lingüísticos correspondientes que se han visto a lo largo de la lección.

Impresión visual	El uso de varios colores, además de muchos dibujos animados e imágenes de personas u objetos reales, hace que el manual sea atractivo y motivador. Sin embargo, los dibujos animados y el formato de las letras podrían dar una impresión demasiado infantil para los aprendices adultos. La distribución de los textos, las imágenes y los cuadros en cada página proporciona suficiente espacio en blanco que agrada la vista del lector.
Secuenciación y adecuación de contenidos	Las actividades, que son totalmente comunicativas, son simulaciones de las situaciones comunicativas de la vida cotidiana. A pesar de que su objetivo es trabajar con las cuatro destrezas, se detecta una clara dominación de la comprensión auditiva y la expresión oral. En general los temas son adecuados tanto para los adolescentes como para los adultos. Los contenidos comunicativos se desarrollan prácticamente de lo más sencillo a lo más complicado, basándose en las necesidades comunicativas de los estudiantes de L2. Aunque los contenidos gramaticales se subordinan a los comunicativos, también siguen la misma línea; es decir, progresan de forma sistemática según el grado de dificultad. Los temas complejos como el indefinido o el subjuntivo están divididos en varias lecciones, con lo cual los estudiantes los van aprendiendo y asimilando poco a poco. Este manual, con apoyo de otros materiales de refuerzo, podría ayudar a que los alumnos realmente alcancen un grado óptimo de competencia lingüística y comunicativa. Asimismo, se nota cierta flexibilidad en las actividades para ser adaptadas a diversos contextos de enseñanza/aprendizaje.
Muestras de lengua	Se utiliza el español estándar y predomina el español peninsular, pero se incluyen audiciones en las que habla gente de distintos países latinoamericanos. En los niveles iniciales se encuentran más muestras orales que escritas. No cuenta con muchos textos auténticos, salvo en la sección de <i>Descubre España y América Latina</i> , y los diálogos son inventados a propósito para enseñar determinados usos.
Contextualización cultural	No se olvida este manual de ofrecer conocimientos socioculturales del mundo de los hispanohablantes, lo cual sirve también para despertar una conciencia intercultural. Los contenidos culturales son presentados principalmente en la sección de <i>Descubre España y América Latina</i> .



Papel del profesor	En el enfoque comunicativo los estudiantes son protagonistas del proceso de aprendizaje mientras que el trabajo del profesor es guiar y motivar que los alumnos interactúen, además de asegurar que se logren los fines de cada lección.
--------------------	--

Tabla 7.VII: Análisis del manual *Nuevo ELE*

Universidad de Ramkhamhaeng

En este curso, se acaba de cambiar el manual de *Es español*, de la editorial Espasa Calpe, por *Prisma*, de la editorial Edinumen. Los profesores de esta universidad estaban de acuerdo con que *Es español* era un método ya anticuado, en cuanto al formato, al tema y a la tipología de las actividades. Además, trata siempre de los mismos personajes en todos los libros, lo cual cansa a docentes y estudiantes.

Dado que los estudiantes desde el segundo hasta el cuarto curso han estudiado con este manual, cabe mencionar los aspectos que puedan influir en la competencia lingüística y comunicativa de sus usuarios. Aunque *Es español* intenta desarrollar los contenidos de acuerdo con las funciones comunicativas, las actividades se centran en los contenidos léxicos y gramaticales. La mayoría de los ejercicios son bastante estructurales; se pide que los alumnos escuchen un diálogo o lean un texto para contestar las preguntas o rellenar los huecos. No se practica en absoluto la interacción oral y muy poco la expresión escrita. Lo bueno es que los estudiantes van encontrando muestras de distintos usos de la lengua a lo largo de la lección y al final de dicha lección pueden revisar todos los contenidos que están recopilados en la sección de *Recursos*. Hay que tener en cuenta que este manual está pensado también para el autoaprendizaje, por lo que no cuenta con actividades interactivas, sino solo las que se puede llevar a cabo autónomamente.

Actualmente se están empleando los libros del nivel A1 al B1 del manual *Prisma*, por lo que resulta rentable analizar algunos aspectos significativos de este manual.

Descripción del manual por niveles	<i>Prisma</i> consta de los seis niveles reconocidos por el <i>MCER</i> (A1 – C2). Cada nivel se compone de un libro del alumno con su cd audio, un libro del profesor y un libro de ejercicios.
Metodología	El enfoque comunicativo
Organización del manual	Cuenta con doce unidades y dos de repaso
Organización de las unidades	Aunque cada unidad tiene su autonomía, todas abarcan los mismos cuatro aspectos: la integración de destrezas, la gramática, la Hispanoamérica y la autoevaluación. En la portada de cada unidad, aparece un resumen de los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos y culturales.
Impresión visual	Logra captar la atención de los usuarios con las imágenes de objetos o personas, los dibujos animados y los colores. Asimismo, las páginas constan de una buena disposición de los componentes, con lo que resulta fácil seguir el contenido. Las reglas gramaticales y las estructuras comunicativas son presentadas en cuadros o esquemas que facilitan la comprensión.
Secuenciación y adecuación de contenidos	Los contenidos funcionales avanzan desde las necesidades comunicativas generales hasta las más específicas. Al mismo tiempo, los contenidos gramaticales se desarrollan gradualmente de acuerdo con los funcionales, de lo básico a lo complejo. Se nota que cada unidad recoge elementos aprendidos anteriormente, lo que ayuda a reforzar el conocimiento. A diferencia de otros manuales de enfoque comunicativo, se da bastante importancia a la presentación y a la explicación de las formas y de los usos lingüísticos, además de proponer una buena cantidad de actividades que sirven para potenciar la comunicación y la interacción. Los contenidos gramaticales se presentan de manera inductiva y deductiva, dependiendo de su complejidad. Los contenidos complicados se refuerzan mediante varias actividades en distintas unidades didácticas. Lo inconveniente es que cada unidad está repleta de contenidos y actividades, con lo que hace falta bastante tiempo para poder desarrollarlos íntegramente. Aparte de esto, se introduce



	demasiado vocabulario en el nivel inicial, lo que podría desanimar y desorientar a los alumnos.
Muestras de lengua	Cuenta con numerosas muestras de lengua en forma de fragmentos textuales y audiciones. En los niveles iniciales se opta por textos inventados o adaptados mientras que los textos auténticos se encuentran en los niveles más avanzados. La variedad peninsular representa el español estándar aunque se recogen también textos con palabras y expresiones latinoamericanas, junto con audiciones de distintos acentos.
Contextualización cultural	Se integran contenidos culturales en todas las unidades a pesar de que no hay ninguna sección dedicada especialmente a ellos. Se nota el intento de repartir contenidos para que cubran, de igual manera, a España y a otros países de América Latina, aunque en realidad siguen predominando los contenidos de España. En los niveles iniciales son presentados en forma de textos cortos o una pequeña información, pero en los niveles altos aparecen muchos fragmentos históricos, culturales y literarios.
Papel del profesor	De la misma manera que los casos anteriores, el profesor debe dirigir las actividades con el fin de que cumplan sus objetivos correspondientes. Además, es importante motivar a los alumnos para que realicen las actividades con entusiasmo, pero con la menor intervención posible. Debido a la gran cantidad de contenidos y actividades que ofrece este manual, el profesor tiene la responsabilidad de ajustarlos a su contexto de enseñanza/aprendizaje.

Tabla 7.VIII: Análisis del manual *Prisma*

Balace de los manuales de ELE en Tailandia

Los manuales que utilizan las tres universidades reflejan su metodología y objetivos. La enseñanza de español de la Universidad de Chulalongkorn parece situarse entre el método estructural y el enfoque por tareas. Prefieren enseñar las reglas y los usos gramaticales de manera sistemática y reforzar lo estudiado mediante un buen número de ejercicios estructurales. Sin embargo, no se olvida de la importancia de la lengua como

herramienta de comunicación, de ahí que se incluya en el currículo el manual del enfoque por tareas, *Gente*. Lo que resulta discutible de este planteamiento es que cada lección, que combina la parte gramatical con una unidad didáctica de *Gente*, no cuenta con una coordinación concreta de contenidos entre ambas partes. Además, no se dispone de suficiente tiempo semanal para desarrollar bien los contenidos de *Gente*, que encima es un manual que necesita otros materiales de refuerzo, sobre todo si se aplica fuera del entorno de español. Por consiguiente, podría hacer que el conocimiento gramatical no coincidiera con la competencia comunicativa. Otro aspecto que pueda afectar el proceso de adquisición/aprendizaje es la constante modificación de manuales ya que de alguna manera interrumpe la continuidad de los contenidos y el desarrollo de la competencia, y probablemente les produzca el desconcierto a los estudiantes.

En la Universidad de Khon Kaen, hay una clara inclinación hacia el método comunicativo. Esto se refleja en las propias declaraciones de los docentes y en la selección del manual *Nuevo ELE* como la base para programar el currículo. En este caso no hay problemas de coordinación entre la gramática y las funciones comunicativas puesto que el desarrollo de los contenidos de ambos aspectos sigue el planteamiento del mismo manual.

Con el cambio de manual, la Universidad de Ramkhamhaeng ha mostrado su objetivo de encaminarse hacia el método comunicativo. Los profesores vieron que así sus alumnos tendrían más oportunidad de hablar e interactuar en clases, aparte de aprender la gramática y el léxico, y de desarrollar la comprensión auditiva y la lectora. No obstante, el uso de *Prisma* podría suponer un problema acerca de la cantidad de contenidos en cada unidad didáctica, como ya se ha comentado anteriormente. Este manual, además, no está pensado para el autoaprendizaje, un aspecto que podría resultar significativo para el caso de una universidad abierta como esa.



Desde el punto de vista de los estudiantes, reflejado en el resultado del cuestionario, el libro no es valorado del mismo modo que otros aspectos de la clase. En la clasificación global, el libro se encuentra en el último puesto junto con los ejercicios gramaticales. Este dato demuestra la insatisfacción que está generando entre los usuarios del material, lo que los docentes deberían tener en cuenta²⁶. Para los estudiantes de la Universidad de Chulalongkorn y de la Khon Kaen, el libro es una de las cosas que menos les gustan del aula de ELE. El hecho de que no se produzca una valoración parecida en la Universidad de Ramkhamhaeng puede deberse a que sus estudiantes manejan un solo manual, lo que les da una mayor sensación de continuidad, en cuanto a los contenidos y los temas, que una combinación de distintos manuales.

7.1.7 CONDICIONES DEL AULA

La eficacia de la enseñanza depende también de la ratio de alumnos por aula. Se trata de un factor importante para asegurar que cada alumno tendrá la merecida oportunidad de practicar la lengua y que el profesor podrá atender a todos los alumnos de igual manera. Los datos y cifras que se exponen a continuación corresponden al segundo semestre del año académico 2009-2010, en el que se les repartieron los cuestionarios.

La Universidad de Chulalongkorn cuenta con un total de 94 alumnos de español distribuidos en los cuatro cursos de la siguiente manera: 28 alumnos en primero, 23 en segundo, 27 en tercero y 16 en cuarto. Las asignaturas principales de español (Español I – Español VIII) están divididas en tres partes –la gramática, la práctica de las cuatro destrezas (el manual *Gente*) y la conversación–, que pueden variar según la necesidad y las circunstancias de cada semestre. La clase de la gramática puede tener hasta 30 alumnos mientras en las otras dos clases se procura que el número no exceda de 20. Por

²⁶ Este escaso aprecio no es ajeno a que los alumnos utilizan fotocopias de los manuales, dado que el precio del original es poco asequible. Las páginas en blanco y negro son mucho menos motivadoras que las de colores

tanto, normalmente los estudiantes forman un solo grupo para la gramática, pero se dividen en dos para las clases de *Gente* y conversación.

En la Universidad de Khon Kaen hay en total 101 alumnos, repartidos del modo siguiente: 48 alumnos en primero, 30 en segundo y 23 en tercero. Solo en el caso del primer curso es necesario dividir los alumnos en dos grupos porque el número total supera los 40.

Como se ha mencionado anteriormente, la Universidad de Ramkhamheang es una universidad abierta, en la cual no se exige asistencia. Están matriculados 162 estudiantes en este semestre: 44 alumnos en primero, 66 en segundo, 24 en tercero y 28 en último. De los 162 matriculados, solo asisten regularmente a las clases unas siete, pudiendo llegar a las diez personas. Es evidente que con un solo grupo por curso es más que suficiente.

En general, la ratio de estudiantes por clase en las tres universidades es aceptable, aunque se ha de admitir que es difícil competir con las academias de idiomas, que normalmente aceptan un máximo de diez estudiantes. De todas formas, los datos demuestran el intento de cada universidad de controlar el número de alumnos por grupo con el fin de ofrecer una enseñanza de buena calidad dentro de las circunstancias y del presupuesto disponible. En el caso de la Universidad de Khon Kaen, el número de estudiantes por grupo es más elevado que el de las otras dos universidades debido a la falta de profesores. Su segundo curso cuenta con 30 alumnos en la misma clase, lo cual puede conllevar dificultades en la enseñanza/aprendizaje, sobre todo, en la clase de conversación.



Las otras condiciones del aula no parecen afectar de manera significativa a la enseñanza-aprendizaje. Normalmente se asigna un aula de tamaño acorde con el número de estudiantes. Todos los profesores tienen a su alcance aparatos multimedia (radiocasete, televisión, lector de cd y dvd, ordenador, proyector, etc.) para apoyar su enseñanza.

7.2. FACTORES INTERNOS

7.2.1. TRANSFERENCIA

Antes de entrar en el papel de la transferencia en el proceso de adquisición/aprendizaje de los alumnos tailandeses de español, es bueno conocer las características destacadas de la L1 de los informantes –el tailandés–. La lengua tailandesa pertenece a la familia Tai-Kadai²⁷ y consta de 44 consonantes y 32 vocales. Es una lengua tonal que cuenta con cinco tonos, generalmente de carácter distintivo. En cuanto al aspecto morfosintáctico, el tailandés es mucho más sencillo que el español puesto que no posee artículos, marcadores de género y número, tiempos verbales ni conjugación de verbos. Las funciones asociadas a estas categorías se expresan por medio de modificadores verbales y nominales, o los contextos extralingüísticos. Por ejemplo, se utilizan los marcadores discursivos temporales para dar a entender a qué tiempo verbal se refiere, o bien los verbos auxiliares como *จะ* para indicar acciones en el futuro y *แล้ว* con el significado de ‘ya’ para hablar de los hechos acabados (Phanthumetha, 2008).

²⁷ La familia Tai-Kadai abarca, además del tailandés, el laosiano y algunas lenguas de diferentes etnias del sur de China y del Sureste de Asia.

Ejemplo: Fui al mercado ayer. = ฉันไปตลาดเมื่อวานนี้

Traducción literal: Yo ir mercado ayer.

Has viajado a muchos países. = เธอไปเที่ยวมาแล้วหลายประเทศ

Traducción literal: Tú viajar ya mucho país.

Son evidentes las diferencias entre la L1 de los informantes y el español, lo que es una presumible causa de dificultades en el aprendizaje. Sin embargo, la situación es más compleja, ya que hay otra L2 que puede desempeñar un papel significativo en la transferencia: el inglés. En Tailandia, el inglés es asignatura obligatoria durante doce años, desde la enseñanza primaria hasta la secundaria superior. En general, los estudiantes de Filología tienen un buen dominio de dicha lengua. Dada la mayor proximidad entre el inglés y el español, es normal que este idioma facilite más el aprendizaje de español, pero, a la vez, produzca más casos de la transferencia.

Para analizar la transferencia del tailandés y del inglés en el aprendizaje de español, recurrimos al test de dominio de ELE que hicieron los 79 informantes de la Universidad de Chulalongkorn. En primer lugar, anotamos los errores producidos en la parte de la expresión escrita, que muestran el verdadero dominio de los alumnos al proceder de preguntas abiertas que permiten expresarse con mayor libertad. Esta operación evidencia la transferencia lingüística a través de los errores ortográficos, los léxicos y los gramaticales. A continuación, se explicará cada una de las tres categorías de errores con ejemplos reales correspondientes.

En la ortografía la interferencia del inglés es mayor que la del tailandés, consecuencia lógica de que tanto español como inglés utilizan el alfabeto latino. Aunque las semejanzas entre ambas lenguas facilitan la comprensión, a la vez pueden confundir y dificultar la adquisición de la ortografía correcta. El resultado del test indica que a veces los errores ortográficos se producen debido al uso directo o a la adaptación de las palabras inglesas (ej. **centre*, **garage*, **automobiles*, **respectar*) y son más



frecuentes entre los alumnos del primer y del segundo curso, mientras que los errores producidos en los cursos avanzados están relacionados con la pronunciación (ej. **evidar* [evitar], **cuadros* [cuartos], **imprensión* [impresión]). Los errores con las tildes presentan un porcentaje significativo respecto al total de los errores (4,41%). Esta dificultad se puede explicar por la ausencia de tildes tanto en inglés como en tailandés, así que es normal que les cueste asimilar su uso al principio del aprendizaje de español. En el primer curso, se trata del error ortográfico más cometido (9,09%), luego va reduciéndose la proporción en cada curso, ya que los alumnos cada vez son más conscientes del valor de este signo ortográfico y están más acostumbrados al vocabulario español. Así, el porcentaje de errores con las tildes se reduce hasta un 1,19% en el cuarto curso. Los fallos ortográficos relacionados con la transferencia también se manifiestan en la elección errónea entre la mayúscula y la minúscula. Dado que en el tailandés no existen las mayúsculas ni las minúsculas y en el inglés muchos usos no coinciden con el español, se pueden encontrar errores respecto al nombre de países, lenguas, gentilicios, meses y días de la semana. Paradójicamente, el error más frecuente entre nuestros informantes es el uso de la minúscula en el nombre de los países, lo que se trata de sobregeneralización más que de transferencia; es decir, al ver que en español se usa la minúscula para muchas cosas que en inglés requieren la mayúscula, los alumnos generalizan dicha diferencia también al nombre de los países.

En el nivel léxico, los barbarismos (2,37% del total de los errores) –principalmente los anglicismos– reflejan obviamente la transferencia del inglés (ej. **practice* [practicar], **transportación* [transporte], **relativos* [parientes], **condo* [condominio], **preventar* [evitar, prevenir], **concreta* [hormigón], **tewlip* [tulipán]). También abordan los calcos del inglés que generan impropiedades léxicas. Por ejemplo, en *estuve *excitado por conocer amigos nuevos*, se usa el adjetivo *excitado* en vez de *emocionado* al traducir literalmente del adjetivo inglés *excited*. En **tratar la comida* se ha optado directamente por el sentido más común del verbo inglés *try* aunque la opción correcta sería *probar la comida*. Debido a la influencia del tailandés y del inglés, algunos

estudiantes emplearon *le recomiendo ir al mar*, en lugar de *ir a la playa*, que es el uso más común en español.

En las construcciones idiomáticas, la influencia de las otras dos lenguas también se deja sentir. Por ejemplo, la combinación **tengo más feliz* podría deberse al tailandés, en el que se usa *tengo mucha felicidad* para decir *soy muy feliz*. En el primer curso es frecuente el uso de **es muy calor* o **es caliente* para referirse al clima. Este error se debe a la interferencia directa del inglés, en el que para hablar del clima se recurre al verbo *to be*, así resulta en la estructura *it's hot*. Tanto los errores ortográficos como los léxicos, que tienen la transferencia lingüística como la principal causa, sirven de ejemplo del uso de una determinada estrategia de comunicación; cuando los estudiantes se enfrentan con limitaciones lingüísticas de L2, recurren a otras lenguas adquiridas/aprendidas y más si son tipológicamente próximas, para compensar los fallos en la comunicación.

Los errores gramaticales, o más bien morfosintácticos, superan la mitad del total de los errores (55,24%). Aunque sospechemos la intervención de la transferencia en este tipo de error, no hay pruebas tan evidentes como en los errores ortográficos y léxicos, puesto que se trata del procesamiento de la mente de cada individuo, algo muy difícil de observar. Tal proceso interno puede implicar tanto la transferencia interlingual como la influencia intralingual de la propia L2. Si no afirmaciones tajantes, pueden formularse hipótesis acerca de las posibles causas de los errores cometidos contando con la transferencia del tailandés o del inglés.

Se supone que los aspectos que no existen ni en tailandés ni en inglés serían los que causan principales dificultades en las primeras etapas del aprendizaje. El porcentaje de errores en la concordancia de género (3,2%) y de número (2,3%) supera el promedio de todos los errores (2%). Se trata, pues, de cifras representativas. Además, la concordancia de género sigue siendo un problema básico de los estudiantes hasta el 3º curso puesto que, cuanto más saben, más se atreven con palabras complejas sin conocer



su género. La conjugación verbal también entraña bastantes dificultades (5,62%), sobre todo a los principiantes, porque no existe en su L1 y la del inglés es más simple. En este terreno, se encuentra por lo menos un error que es resultado directo de la interferencia de la lengua inglesa. Ocurre con la palabra *gente* cuyo verbo algunos informantes conjugaron en plural, como sucede con la palabra inglesa *people*. A continuación, se mencionarán los contenidos morfosintácticos del español que, conforme con el resultado de la parte de la expresión escrita del test, ofrecen problemas a los estudiantes tailandeses y cuyos errores pueden ser explicados por la transferencia de la L1 y de la otra L2, el inglés en este caso.

- 1) Artículos. En los artículos se detecta un alto porcentaje de errores (9,27%). La mayoría son las omisiones (3,52%), seguida de los casos de elección errónea (3,45%), en los que se encuentran frecuentes usos del artículo definido (*el, la*) por el indefinido (*un, una*). En tercer y cuarto curso, los errores en elección errónea del artículo lideran las otras dos categorías. Nuestro resultado concuerda con la investigación de Tongwanchai (2011: 81-84)²⁸, en la que se resalta lo problemático de esta cuestión: del total de todos los artículos utilizados por sus informantes se registra un 41,5% de errores, entre los cuales lideran los errores de la omisión (57% del total de errores). Este problema parece vincularse en cierto grado con la inexistencia de artículos en el idioma tailandés y con determinadas diferencias con la gramática inglesa. Así lo afirma Tongwanchai (2011: 136): «el tipo de errores más cometido en la composición es la omisión del artículo por la *influencia negativa de la LM*».

²⁸ El corpus de esta investigación proviene de 33 redacciones de los estudiantes del tercer curso de la especialidad de español, Universidad de Khon Kaen.

- 2) Preposiciones. Las preposiciones están detrás de un 7,8% del total de los errores. El ejemplo más destacado de la transferencia es la omisión de la preposición *a* delante del objeto directo con rasgo humano o del indirecto, ya que ni en tailandés ni en inglés se requiere una preposición en este caso. En la adición errónea de preposiciones también se puede detectar la influencia del inglés. Así en el uso innecesario de la preposición *en*: **en el fin de semana (at the weekend)*, **en el primer día de... (on the first day of...)*. Asimismo, nuestros informantes incurren en el error generalizado de la elección errónea entre *por* y *para*. Seguramente, detrás de este hecho se encuentra que en algunos contextos la preposición tailandesa *เพื่อ* y la inglesa *for* son la traducción correcta tanto de *por* como de *para* (ej. *luchar por la libertad = สู้เพื่ออิสรภาพ = fight for freedom*; *comer para vivir = กินเพื่ออยู่*; *ser listo para su edad = to be clever for his age*). Aparte de esta confusión, hay usos inadecuados de otras preposiciones por la traducción literal de los otros idiomas que conocen. Por ejemplo, suelen aparecer errores en la combinación *estar acostumbrado*, que rige la preposición *a* en vez de *con* que encontramos, porque dicha preposición *con* es la que corresponde a la traducción tailandesa. La mayor parte de las demás incorrecciones se encuentran en los verbos que rigen complemento de régimen preposicional (ej. *acordarse de, olvidarse de, estar contento con, tener cuidado con*) porque en tailandés no existe esta categoría de verbos, mientras que algunos verbos del inglés requieren una preposición distinta.
- 3) Confusión entre el presente y el pasado. Este hecho obtiene un 3,13% del total de los errores, pero la mayoría se centra en las respuestas de los estudiantes del primer curso, que todavía desconocen los usos y conjugación de los pretéritos. En los otros cursos, los errores se deben en mayor medida a la falta de concordancia temporal dentro del mismo enunciado. Este sucede especialmente con el uso del presente por el imperfecto para las descripciones, aunque los verbos de acciones están conjugados correctamente en pretérito indefinido (ej. *intenté buscar mis amigos de la misma escuela como yo pero no *hay nadie*). Asimismo, el uso



incorrecto del presente en otros contextos (ej. *no tuve ningún amigo*, **soy* (era) *sólo estudiante de Udonthani*) puede ser explicado por la posible influencia del tailandés. Puesto que en el tailandés no existe la conjugación verbal, las formas verbales nunca cambian a pesar de referirse a diferentes tiempos. Como resultado, los verbos con aspecto permanente como el verbo *ser* pueden hacer que la frase sea interpretada como un hecho atemporal que engloba hasta el presente, lo que lleva a algunos estudiantes a emplear equívocamente la forma verbal. La conclusión de Simma (2006: 86) también apunta hacia la misma dirección:

dado que en tailandés no se suelen utilizar marcadores temporales en las frases descriptivas, puede ser que los estudiantes tiendan al uso del presente para las descripciones o, por lo menos, que tengan dificultad a la hora de distinguir las descripciones transitorias de las permanentes.

- 4) Confusión entre el pretérito indefinido y el imperfecto. A pesar de que el porcentaje de este tipo de errores no parece tan elevado –2,69%–, hay que tener en cuenta que solo una pregunta de las cuatro del test exige el uso de los tiempos pasados. Además, dicha cifra no recoge los resultados de los alumnos del primero curso que, por falta de conocimiento correspondiente, dejaron en blanco la respuesta o simplemente se limitaron a conjugar los verbos en presente. En otras palabras, el referido porcentaje es una suma de errores concentrados en una sola pregunta y cometidos por los alumnos del segundo hasta el cuarto curso. Se trata, pues, de un número significativo que sirve para señalar la dificultad de los informantes al respecto. El estudio de Poopuang (2005) y el de Simma (2006) confirman lo problemático del asunto, indicando que los tiempos pasados abarcan el mayor porcentaje de errores en ambos corpus²⁹. La carencia de la flexión verbal

²⁹ En el análisis de errores hecho por Poopuang (2005), que se utilizó como corpus las redacciones de 20 alumnos del tercer curso de la Universidad de Chulalongkorn, la elección errónea entre el indefinido y el imperfecto suma un 12,25% del número total de los errores morfosintácticos. Siguiendo la misma línea, el estudio de Simma (2006), cuyo corpus cuenta con 42 redacciones de los estudiantes del segundo hasta el cuarto curso de la Universidad de Chulalongkorn, registra un 30,1% de errores de tiempos pasados en proporción del total de formas verbales pretéritas utilizadas por sus informantes.

en la L1 de los tailandeses es uno de los obstáculos principales que les impiden asimilar los distintos usos de los tiempos pasados, con lo que este aspecto gramatical siempre les supone ciertos inconvenientes, incluso en su aprendizaje del inglés. La gramática española les complica más todavía al ofrecer la alternativa de escoger entre el indefinido y el imperfecto, lo que no ocurre en el caso del inglés.

- 5) Confusión entre el indicativo y el subjuntivo. Este error representa un 1,92% del número total, menor que el promedio de cada tipo de errores (2%). Sin embargo, esto no quiere decir que carezca de importancia, la falta de errores en este caso se debe a la estrategia de inhibición de muchos informantes. En la tercera pregunta del test en la que necesitan dar consejos a un amigo, no pocos alumnos optaron por la perífrasis *deber + infinitivo* en vez de utilizar construcciones que exigen formas subjuntivas como *le aconsejo que, es mejor que* o el imperativo afirmativo y negativo. Hay investigaciones que ponen de manifiesto la complejidad de esta cuestión en el proceso de aprendizaje de los tailandeses. Poopuang (2005) señala que un 6,31% del total de los errores morfosintácticos pertenece a la alternancia entre el indicativo y el subjuntivo. La mayoría de estos errores –77,14%– se encuentra en el uso del indicativo en lugar del subjuntivo. Srivoranart (2005) lo confirma en su trabajo, mostrando que sus informantes tailandeses –doce estudiantes del cuarto curso de la Universidad de Chulalongkorn– no dominan 14 de las 21 construcciones subjuntivas estudiadas por causa de la confusión acerca de la selección modal. No cabe la menor duda de que la inexistencia de dicha distinción modal, tanto en tailandés como en inglés, genera dificultades a los tailandeses y les impide llegar a la comprensión completa de los diferentes usos.



Además de las áreas ya señaladas, existen otras, pero en menor grado, en las que se siente la influencia de la L1 o el inglés. El español posee algunas distinciones morfosintácticas que el tailandés desconoce. Esto supone un obstáculo en las primeras fases del aprendizaje. Así se detecta la elección errónea entre *haber* y *tener* (0,7%) puesto que en tailandés no existe tal diferencia, y en ambos contextos, se utiliza el mismo verbo *มี*. Además, hay casos de la omisión de pronombres personales (ej. *la comida se parece a * [la de] Tailandia*) dado que en tailandés no hace falta repetir el pronombre. Cuando no pueden recurrir a su L1, muchas veces los estudiantes buscan apoyo en su conocimiento del inglés con el fin de facilitar su aprendizaje de español. Al enfrentarse con algunos aspectos gramaticales del español que no aparecen en ninguna de las otras dos lenguas, parece que tardan más en aprenderlos; por ejemplo, la distinción entre el verbo *ser* y el verbo *estar* –1,79% del número total de los errores–, sobre todo entre los alumnos del primer curso (2,92%). En cuanto al hipérbaton (2,05%), algunos errores de esta categoría son un claro ejemplo de la transferencia porque los informantes, principalmente del primer curso, optan por la estructura del inglés en vez de la española (ej. **es no grande, Chulalongkorn Universidad*).

Aparte del análisis de la expresión escrita que acabamos de realizar, sería útil considerar también el resultado de la sección gramatical del mismo test. De esta manera, se podría evidenciar y, al mismo tiempo, corroborar las verdaderas dificultades de aprendizaje de los estudiantes tailandeses de español. De todos los errores cometidos, cabe destacar los que perduran desde el primer curso hasta el cuarto curso. Se refiere a los errores que no disminuyen de manera satisfactoria a lo largo del proceso de aprendizaje. Tras comparar el resultado de ambas partes del test, se encuentran coincidencias en los siguientes contenidos problemáticos: 1) artículos; 2) confusión entre el pretérito indefinido y el imperfecto; 3) confusión en las preposiciones *por* y *para*; 4) confusión entre el indicativo y el subjuntivo (hay por lo menos alrededor de un 30% de los alumnos que cometieron errores en cada pregunta relacionada con el subjuntivo). La parte gramatical del test cuenta con otros dos errores más: la confusión

entre el pretérito perfecto y el pretérito indefinido, y el empleo del futuro imperfecto para expresar la probabilidad.

Si se observa con un poco de detenimiento, todos estos contenidos problemáticos no existen en la L1 de los informantes. Poopuang (2005: 158) hace un resumen interesante acerca del papel del tailandés en el aprendizaje de la L2: «la falta de ciertas categorías gramaticales, entre otras, el artículo, la flexión verbal, el marcador de género y número, el doble verbo copulativo impide la completa interiorización del sistema lingüístico de la L2».

Sin embargo, al hablar de la transferencia parece más evidente en el caso del inglés que el tailandés, dadas sus mayores semejanzas con el español. A partir de las explicaciones y los ejemplos mostrados anteriormente, se llega a la conclusión de que los errores se producen cuando: 1) no existen usos parecidos en inglés, 2) los estudiantes recurren al vocabulario o a la gramática del inglés para compensar su falta de conocimiento del español, 3) algunos aspectos gramaticales de español se diferencian de las reglas del inglés, lo que les provoca ciertas dudas y confusiones. Está claro el papel relevante de la transferencia en el proceso de aprendizaje de español de los tailandeses.

7.2.2. ESTILOS DE APRENDIZAJE

Primeramente, hablaremos del resultado global del cuestionario CHAEA aplicado a los estudiantes tailandeses de español. Seguidamente, se hará un análisis del resultado obtenido en cada universidad.



Para la interpretación y el análisis de los datos, además de la media, se tendrá en cuenta también la correlación entre los cuatro estilos de aprendizaje así como los distintos grados de preferencias establecidos en el baremo de interpretación³⁰ (*vid.* 5.3.). Conforme con varios índices de correlación entre los cuatro estilos de aprendizaje, presentados en Alonso *et alii* (2002: 88-89), se pueden emparejar dos estilos según su nivel de correlación, del máximo al mínimo, como sigue: 1) reflexivo y teórico, 2) teórico y pragmático, 3) reflexivo y pragmático, 4) activo y pragmático, 5) activo y teórico, y 6) activo y reflexivo.

El resultado del CHAEA muestra de manera bastante evidente el predominio del estilo reflexivo entre los estudiantes informantes, con una media mucho más elevada que la de los otros tres estilos:

Reflexivo (15,32) → Pragmático (12,79) → Teórico (12,54) → Activo (12,4)

La superioridad del estilo reflexivo permite llegar a la conclusión de que en general los alumnos tailandeses prefieren aprender mediante la observación y la escucha. Les gusta considerar cada asunto desde diferentes perspectivas antes de establecer una conclusión y piensan mucho antes de actuar. En el aprendizaje de lenguas, los alumnos del estilo reflexivo están atentos a las explicaciones del profesor y a lo que dicen los demás compañeros. Necesitan bastante información para asegurarse que han entendido correctamente el contenido. Suelen reforzar lo aprendido con repasos, prefieren no expresarse si todavía tienen dudas acerca de las formas o del contenido, requieren tiempo para prepararse antes de empezar las actividades; en fin, les gusta intercambiar ideas con otras personas. Con respecto a los otros tres estilos de aprendizaje

³⁰ Hay en total cinco grados: preferencia muy alta (10% del número total de informantes), preferencia alta (20%), preferencia moderada (40%), preferencia baja (20%) y preferencia muy baja (10%). Véase el apartado 5.3 para más información.

(pragmático, teórico y activo), no se detecta una diferencia significativa entre sí³¹. La interpretación es que los estudiantes no tienen especial facilidad o dificultad para realizar actividades orientadas hacia uno u otro estilo.

Si entramos en los datos por curso, no hay nada que haga pensar en el nivel de curso como la causa de la variación del resultado. Más bien es una cuestión de cada individuo. De acuerdo con el resultado global, los dos estilos de aprendizaje con mayor media en cada curso son el estilo reflexivo y el estilo pragmático, salvo el primer curso en el que el estilo teórico obtiene mayor media que el pragmático. Todos los cuatro estilos de aprendizaje respetan la misma tendencia: la media del segundo curso es inferior a la del primero, pero vuelve a subir en el tercer curso y disminuye otra vez en el cuarto curso (↓↑↓). En otras palabras, los del primer curso y del tercer curso poseen el mayor grado de todos los estilos de aprendizaje, por tanto, tienen más facilidad para aprender en diversos contextos o metodologías.

Sería interesante comparar el resultado de los alumnos tailandeses de español con el resultado de otras investigaciones que utilicen también el CHAEA como herramienta del estudio y cuyos informantes tengan un perfil parecido a los nuestros. Entre otras, cabe destacar la investigación de Catalina M. Alonso (2002: 137) que cuenta con un total de 1371 estudiantes informantes de las Universidades Complutense y Politécnica de Madrid, de los cuales 44 alumnos pertenecen a la Facultad de Filología. El resultado de dicha facultad muestra concordancia con el resultado de nuestros informantes. Es decir, la media de los cuatro estilos de aprendizaje sigue un orden parecido: reflexivo (15,66), teórico (12,25), pragmático (12,09) y activo (10,14). Como se puede observar, la única diferencia es que en el caso de los alumnos españoles el estilo teórico domina sobre el pragmático. Parece que en ambos contextos de estudio el estilo reflexivo resalta de manera significativa. Lo curioso es que los estudiantes españoles obtienen una media

³¹ La varianza de la media de los tres estilos de aprendizaje equivale a solo 0,039, menor que el nivel de significancia de 0.05.



del estilo activo bastante más baja que los tailandeses a pesar de que pertenecen a una cultura más abierta.

Después de ver el panorama general, ahora se ha de considerar el resultado de cada universidad para ver si concuerda con la media de toda la muestra. Los datos señalan que la única coincidencia de todas las tres universidades es su estilo dominante –el estilo reflexivo–, cuya media es muy superior a la de los otros tres estilos. En cambio, se detectan diferencias significativas respecto a los demás estilos. A continuación, se presenta el orden de los cuatro estilos de aprendizaje, del más puntuado al menos, de la Universidad de Chulalongkorn, de la Khon Kaen y de la Ramkhamhaeng, respectivamente:

Reflexivo (15,27) → Teórico (12,89) → Pragmático (12,38) → Activo (11,52)

Reflexivo (15,10) → Activo (13,24) → Pragmático (12,80) → Teórico (12,64)

Reflexivo (15,60) → Pragmático (13,20) → Activo (12,45) → Teórico (12,10)

En el caso de la Universidad de Chulalongkorn, sus alumnos en todos los cursos obtienen este mismo orden de preferencias, salvo en cuarto curso en que el estilo pragmático tiene más puntuación que el teórico (13,83 frente a 13,17). Los dos estilos más puntuados son el reflexivo y el teórico, lo que concuerda con los índices de correlación (Alonso *et alii*, 2002) según los cuales ambos constituyen la mayor correlación. La diferencia más significativa reside en el estilo teórico y en el activo³². El teórico es el segundo más puntuado en el caso de los estudiantes de la Chulalongkorn, mientras que para los alumnos de las otras dos es el que menos puntuación tiene. Al contrario, el estilo activo en los estudiantes de la Chulalongkorn se encuentra en el

³² En el estilo teórico la varianza entre la media de las tres universidades es 0,163 y en el estilo activo es 0,741. Ambos valores superan el nivel de significancia de 0,05.

último puesto, con una puntuación muy inferior a la de las otras dos. Al aplicar el baremo de interpretación de preferencias de la Universidad de Chulalongkorn en el análisis conjunto de datos, resulta que la Chulalongkorn, en comparación con las otras dos universidades, cuenta con menos alumnos en la preferencia baja y la muy baja en el estilo teórico y, al mismo tiempo, mucho menos estudiantes en la preferencia alta y la muy alta en el estilo activo. A partir de toda esa información, se pueden confirmar algunas características más destacadas de los estudiantes de español de la Universidad de Chulalongkorn. En general, les gusta reflexionar y analizar conceptos y contenidos, antes de llegar a una conclusión. Se les da bien asociar y captar nociones o argumentos. Sin embargo, necesitan información y tiempo para esas actividades y también para asimilar lo aprendido. Prefieren recibir o escuchar información de otros más que aprender mediante actividades. Las actividades que les gustan son las que están bien estructuradas y tienen finalidad clara. Por el contrario, no se sienten cómodos con aquellas que requieren espontaneidad, improvisación o liderazgo, o que son confusas en cuanto al contenido o al método. A estos estudiantes les conviene el aprendizaje sistemático y lógico. Para ellos, aprender contenidos complejos es una forma de enriquecer su conocimiento. Sus preferencias por los conceptos y las normas pueden suponer ciertas dificultades a la hora de aplicar lo aprendido en situaciones comunicativas reales. Al comparar estos datos con el resultado de la investigación de Kupganjanagool (1982)³³, vemos que el estilo dominante en ambas investigaciones –el estilo reflexivo y el estilo colaborativo– concuerdan. La razón es sencilla: a los alumnos reflexivos les gusta escuchar e intercambiar ideas con los otros para llevar a cabo las tareas o para llegar a la conclusión de algún contenido. Por eso, les conviene trabajar en equipo.

La Universidad de Khon Kaen presenta una realidad bastante distinta a la de Chulalongkorn. Aunque el estilo predominante es también el reflexivo, el segundo estilo

³³ Esta investigación fue llevada a cabo con estudiantes de varias facultades que pertenecen al área de Humanidades de la Universidad de Chulalongkorn. Véase más información en el apartado 3.2.2.



más puntuado es el activo mientras que el teórico se queda al final de la lista. Este dato es bastante curioso, puesto que, según los índices de correlación, el estilo reflexivo y el activo son los menos compatibles. La media del estilo activo de la Universidad de Khon Kaen es bastante elevada –13,24–, con lo que la preferencia alta de este estilo, según el baremo de preferencias de esta universidad (15-17), equivaldrá a la preferencia muy alta en el baremo de la Chulalongkorn (15-20) y de la Ramkhamhaeng (17-20). Sin embargo, existen diferencias entre los alumnos de cada curso al respecto. El estilo activo solo predomina entre los del primer curso, en cambio, en el segundo curso el estilo pragmático lo supera ligeramente y en el tercer curso se convierte en el estilo menos puntuado. Esto podría servir para explicar la tendencia de la enseñanza/aprendizaje de la universidad y, a la vez, la influencia que la metodología tiene en las preferencias hacia cada estilo de aprendizaje. Otro motivo podría ser la mayor complejidad de la lengua, sobre todo para expresarse, que hace que el carácter de los estudiantes se vuelva más pasivo o cohibido.

A pesar de dicha alteración en el orden de preferencias, ha de admitirse que la media del estilo activo de cada curso de la Khon Kaen aún supera la media global de la de Chulalongkorn y es solo un poco menos que la media global de la Ramkhamhaeng. Conforme con los datos expuestos, los alumnos de esta universidad, además de ser reflexivos, se caracterizan también por su entusiasmo por experimentar algo nuevo. No les gusta la monotonía en clase y, por tanto, aprenden mejor a través de la variedad de actividades como juegos de rol, debates, presentaciones, competición en equipo. Las actividades que estimulan su proceso de aprendizaje son las que no ponen limitaciones de ideas, que permiten desarrollar al máximo sus capacidades y conocimientos. También son aceptadas las relacionadas con y aplicables a su vida cotidiana o a su trabajo. Además, les viene bien poder practicar inmediatamente lo aprendido. Les puede resultar complicado analizar, interpretar y estructurar los conceptos o contenidos, así como asimilar muchas teorías o conceptos abstractos. En el estudio de Sintoovongse *et alii* (2001) los aspectos más destacados de los estudiantes de la Khon Kaen –SF y ST–

comparten unas características importantes con el estilo activo y el pragmático: ser sociable, práctico, realista y preferir trabajar en equipo³⁴.

Entre los estudiantes de la Universidad de Ramkhamhaeng predominan el estilo reflexivo y el pragmático. Se detecta una diferencia evidente entre la media del estilo pragmático de esta universidad y la de las otras dos, obteniéndose la varianza de 0,168. Al aplicar el baremo de preferencias de la Chulalongkorn y el de la Khon Kaen respecto al estilo pragmático, habrá más proporción de estudiantes de la Ramkhamhaeng en la preferencia muy alta y alta en comparación con las otras dos. Los datos correspondientes a cada curso de esta universidad siguen la misma línea de preferencias ($R \rightarrow P \rightarrow A \rightarrow T$), excepto el primer curso en el que el estilo teórico supera el activo. Por consiguiente, se puede decir que los alumnos de la Ramkhamhaeng destacan por encima de los otros informantes por su carácter práctico y realista. Esto podría deberse al hecho de que se trata de una universidad abierta, cuyos alumnos normalmente estudian con fines profesionales bastante claros. De esta manera, a los estudiantes de español de la Ramkhamhaeng les agrada estudiar algo que puedan aplicar directamente e inmediatamente en su vida laboral o cotidiana. Aprenden más fácilmente viendo o escuchando ejemplos y muestras de lengua (conversaciones, películas, videoclips) porque así entienden mejor los usos. La simulación o las actividades de problemas reales de comunicación les entusiasman. Les viene bien reforzar lo aprendido mediante prácticas, y no les gusta estudiar reglas gramaticales sin saber para qué sirven exactamente en las situaciones comunicativas. Finalmente, pueden tener dificultades para captar teorías o conceptos complejos.

A modo de resumen, en comparación con otros estudios que también emplearon el CHAEA, los estudiantes tailandeses de español en general obtienen una puntuación moderada en los cuatro estilos de aprendizaje, e incluso alta en el estilo reflexivo. Este

³⁴ Los informantes de este estudio son 1276 estudiantes de las 16 facultades de la Universidad de Khon Kaen. Véase más información en el apartado 3.2.2.



dato es bastante positivo puesto que, de alguna manera, demuestra que los informantes no tienen una dificultad grave para acomodarse a distintos contextos de enseñanza/aprendizaje, aunque es cierto que siempre les viene bien mejorar los estilos menos puntuados. El estilo de aprendizaje que domina entre los estudiantes informantes es el estilo reflexivo. Los reflexivos se centran en el procesamiento de la información más que en otros procesos. Por tanto, tienden a ser receptivos y observadores, y así muchas veces prefieren el papel pasivo en clase. Necesitan estudiar y memorizar bien los contenidos antes de poder emplearlos con seguridad. Su conocimiento se refuerza mediante repasos y prácticas. Además, hacer actividades en equipo les facilita el aprendizaje porque les viene bien poder intercambiar ideas con otros. El resultado obtenido de este cuestionario CHAEA concuerda en mayor medida con la conclusión de otras investigaciones cuyos informantes son tailandeses o de otros países³⁵. No obstante, los alumnos de cada universidad se distinguen por su segundo estilo más predominante. Los de la Universidad de Chulalongkorn se caracterizan por ser teóricos y, por eso, tienen facilidad para conceptualizar los contenidos o las reglas complejas. En el caso de la Universidad de Khon Kaen, sus alumnos tienden a mostrarse más entusiasmados con las actividades comunicativas que requieren la espontaneidad y tienen facilidad para aprender nuevos contenidos mientras realizan las actividades. Por otra parte, el objetivo principal de los estudiantes de la Universidad de Ramkhamhaeng es poder llevar lo aprendido a la práctica y, por ello, prefieren aprender contenidos aplicables a la vida real más que estudiar conceptos abstractos.

³⁵ Aparte de las investigaciones llevadas a cabo con informantes tailandeses, que ya se han presentado en el apartado 3.2.2, existen otros estudios elaborados con informantes asiáticos. La investigación de Martínez Martínez (2001), con 299 informantes japoneses que están estudiando español en siete universidades de Japón, revela la siguiente media de los cuatro estilos de aprendizaje según el CHAEA: 12,24 en el reflexivo, 10,39 en el teórico, 10,26 en el activo y 9,36 en el pragmático. El estudio de Sharp (2004), cuyos informantes son estudiantes chinos de inglés, muestra que la mayoría de sus informantes (12,5%) pertenece al grupo ISFJ –introversión, sensación, sentimiento, juicio–, según el *Indicador Tipológico de Myers-Briggs*. Otros estudios que también aplicaron esta herramienta con informantes chinos obtienen el mismo resultado.

7.2.3. CONOCIMIENTO DEL MUNDO

Como se ha explicado anteriormente en el apartado 3.2.3., el conocimiento del mundo forma parte de los dominios cognitivos generales de cada individuo. La experiencia internacional, sobre todo el conocimiento relacionado con el mundo de L2, favorece, en buena medida, la comprensión del aprendiz sobre la naturaleza de dicha lengua. Además, le ayuda a modificar los conceptos previamente establecidos que dificultan el aprendizaje de una nueva L2. Por tanto, cuanto mayor conocimiento del mundo tiene el alumno, más facilidad tiene en su aprendizaje de L2. Los datos que siguen nos permitirán descubrir el conocimiento del mundo extranjero, especialmente los aspectos que corresponden al español, de los estudiantes informantes de esta investigación e, incluso, las oportunidades y el esfuerzo que tienen para aumentar sus recursos.

Por lo general, a los estudiantes de Filología les encantan las lenguas y las culturas extranjeras. En cuanto a los alumnos tailandeses de español, su conocimiento de lenguas extranjeras –una variedad de 12 idiomas entre todos informantes– sirve de muestra del interés que tienen al respecto; dicho interés les podría estimular a buscar más conocimientos relacionados. Asimismo, su dominio del inglés, que es una lengua franca mundial, les abre puertas a todas las clases de información. Por tanto, nuestros alumnos informantes disponen de recursos lingüísticos para buscar información fuera de clase, lo que los ayuda a desarrollar su propio conocimiento del mundo.

La pregunta del cuestionario acerca de los viajes al extranjero da una idea general sobre las oportunidades de los informantes de estar en contacto directo con otros países. El resultado muestra que más de la mitad de los informantes ha hecho viajes al extranjero (58,8%), frente a un 42,2% que contestó que nunca habían viajado fuera del país. La diferencia entre ambos grupos no es significativa, sin embargo, si se consideran los datos de las tres universidades por separado, aparecen detalles interesantes. El porcentaje de los que sí han viajado al extranjero de cada universidad varía de manera



notable: el 74,6% en la Chulalongkorn, el 49,4% en la Khon Kaen y 42,9% en la Ramkhamhaeng. Los datos de la frecuencia con la que hacen viajes también siguen la misma línea. Así, los estudiantes de la Universidad de Chulalongkorn que viajan al extranjero cada dos o tres años o más frecuentemente constituyen un mayor porcentaje que los de las otras dos universidades: 54,2% frente al 40,48% de la Khon Kaen y 33,3% de la Ramkhamhaeng. Tales datos indican que los estudiantes de la Universidad de Chulalongkorn tienen más oportunidades para tener un contacto directo con otras culturas, así como para aprender en el entorno real. Además, esta información está relacionada con la situación económica: los que viajan más a menudo suelen venir de una familia de la clase media-alta que normalmente dispone de un fondo financiero bastante estable. La cuestión económica está vinculada en cierto modo con la oportunidad de acceder a mayor o menor gama de conocimiento y experiencias enriquecedoras. Parece que un buen número de los estudiantes de la Universidad de Chulalongkorn tiene ventajas al respecto.

Con respecto al conocimiento relacionado con el mundo hispano, el resultado refleja que la mayoría de los estudiantes informantes nunca ha tenido una experiencia en el entorno real de español. Esta información implica que la mayor parte de su conocimiento acerca de la lengua y la cultura hispana viene de las clases universitarias. De todos los informantes solo un 27,9% han estado en un país en el que el español es la L1. La mayoría de ellos (51,7%) se fue con un programa de intercambios culturales que duró entre once meses y un año³⁶. El otro grupo –un 31%– hizo el viaje para ir a estudiar un curso de español desde un mes hasta tres meses, mientras que los demás –un 17,3%– solo estuvieron haciendo turismo durante unos días. Los del primer grupo tienen una clara ventaja en cuanto al conocimiento del español y de la cultura hispana, lo que les facilitará enormemente en su proceso de aprendizaje de español. Los otros que ya han tenido contacto directo con la lengua y la cultura de L2 podrían sentirse más

³⁶ Este porcentaje consta de 8 alumnos de la Universidad de Chulalongkorn, 5 de la Khon Kaen y 2 de la Ramkhamhaeng.

motivados para profundizar en su conocimiento, siempre y cuando hayan tenido buenas experiencias.

De todas maneras, hoy en día existen muchas otras posibilidades para adquirir conocimiento gracias a las nuevas tecnologías, sobre todo, a Internet. El resultado del cuestionario señala que hay un buen porcentaje de los alumnos tailandeses de español que intentan desarrollar su conocimiento de la lengua fuera de la clase a través de Internet (46,5%) y de los programas de televisión y las películas en español (43,3%). Se trata de los medios audiovisuales que proporcionan imágenes reales de la sociedad, proyectando al mismo tiempo la mentalidad y las ideas de los hispanohablantes. Los alumnos que son atentos y observadores pueden aprender mucho de esos recursos; de esta manera, también van aumentando su conocimiento del mundo hispano sin tener que ir hasta los países hispanohablantes, aunque es cierto que es difícil obtener el mismo efecto.

7.3. FACTORES INDIVIDUALES

7.3.1. PERFIL DE LOS ALUMNOS TAILANDESES

En este apartado se explicará el perfil general de los alumnos informantes de acuerdo con las variables de su edad, procedencia y profesión. A pesar de que el perfil no supone un factor significativo para esta investigación, dado que los informantes constituyen un grupo bastante homogéneo, podría servir para justificar y explicar determinados pormenores o desviaciones en los datos.

Como se ha explicado en el apartado 5.2.1., la edad de los universitarios en Tailandia se sitúa entre los 18 y los 23 años. La edad de todos los informantes de las universidades de Chulalongkorn y Khon Kaen se sitúa en dicha franja, mientras que los alumnos de Ramkhamhaeng presentan una gran variedad al respecto: el menor tiene 16 años y el mayor tiene 53 años; de los 21 informantes de esta universidad, 7 personas son



mayores de 23 años y una, menor de 18 años. Se debe tener en cuenta tal variedad a la hora de analizar otros factores, especialmente los afectivos-motivacionales.

A partir del promedio de edad de los informantes –20,56–, se puede considerar que estos son adolescentes en proceso de convertirse en adultos con responsabilidades. Por tanto, conservan la ventaja de jóvenes y adultos respecto a la velocidad de aprendizaje, el aprendizaje de los contenidos morfosintácticos y las habilidades metalingüísticas, ya que, además de tener las capacidades cognitivas bastante desarrolladas, poseen conocimientos de otras lenguas extranjeras más similares al español que el tailandés, lo que facilita el aprendizaje, por lo menos, durante la primera fase de sus estudios.

Asimismo, a diferencia de los adultos mayores, su identidad social no está totalmente consolidada, con lo que, en principio, cuentan con una mayor flexibilidad tanto mental como social para abrirse a nuevos conocimientos lingüísticos y socioculturales. Por consiguiente, la madurez cognitiva junto con la flexibilidad mental y social son factores clave que ayudan a que nuestros informantes puedan sacar mayor rendimiento de la enseñanza explícita, en comparación con los niños o los adultos mayores. A pesar de las ventajas señaladas, se ha de aceptar que resulta muy difícil que obtengan la misma habilidad auditiva y la misma pronunciación que los nativos, debido a la pérdida de plasticidad de órganos relacionados. Así, es frecuente que en ocasiones no tengan la capacidad de percibir ciertos sonidos de la L2 o que no puedan evitar pronunciar con acento tailandés al hablar en español, incluso en el caso de usuarios muy competentes.

Por lo que atañe a esta investigación, es recomendable saber la procedencia de los informantes, puesto que la calidad de la educación varía de manera significativa dependiendo de la región. De este modo, los que viven o llevan tiempo estudiando en la capital, Bangkok, tienden a disfrutar de mejores oportunidades para acceder a diversos recursos para estudiar y ampliar su conocimiento del mundo.

Según reflejan los datos, la mayoría de nuestros informantes –62,2%– no es de Bangkok. No obstante, al analizar las cifras de cada universidad, se observa que el porcentaje de la Universidad de Khon Kaen es el que incrementa el porcentaje conjunto; un 87,10% de los estudiantes de la Universidad de Khon Kaen proceden de otras provincias, sobre todo del noreste del país, algo que se explica por la ubicación de la universidad. En cambio, la Universidad de Chulalongkorn y la de Ramkhamhaeng, que se encuentran en Bangkok, cuentan con la mayoría de los estudiantes de la capital, aunque en el caso de la Universidad de Ramkhamhaeng la diferencia entre los dos grupos de estudiantes es muy sutil: 52,40% de Bangkok y 47,60% de otras provincias. Además, dos estudiantes del primer y del segundo curso de la Universidad de la Chulalongkorn nacieron en China y Francia, respectivamente.

El último factor es la profesión. La práctica totalidad de los informantes –97,7%– ejerce la profesión de estudiante, exclusivamente. Existen solo cuatro alumnos –todos ellos de la Universidad de Ramkhamhaeng– que compaginan los estudios con el trabajo: dos guías turísticos y dos oficinistas. Estos son los únicos que aprenden español con unos fines profesionales muy claros. Debido a que el porcentaje de alumnos con otra profesión no es significativo, no se tendrá en cuenta la profesión como factor esencial en el proceso de aprendizaje de español en este contexto determinado.

A modo de conclusión, se puede afirmar que, en general nuestros estudiantes informantes tienen la edad propicia para aprender una L2, gracias al desarrollo de sus capacidades cognitivas y a su flexibilidad para adaptarse a conocimientos ajenos al contexto de la L1. Sin embargo, ha de admitirse que ya han pasado la edad en que se pueden adquirir las habilidades orales con el nivel de un nativo, e, incluso, para asimilar completamente ciertos contenidos morfosintácticos. En realidad, la cuestión de la edad en la enseñanza de español en las universidades tailandesas no supone un factor decisivo para aprender la L2, puesto que no existe ninguna diferencia significativa entre los estudiantes al respecto. Es decir, en el caso que nos ocupa, el grado de competencia



en español no está sujeto a la edad, sino más bien a otros factores, sobre todo, la calidad de la enseñanza-aprendizaje y el grado de exposición a la lengua española.

En cuanto a la procedencia de los alumnos, la Universidad de Chulalongkorn cuenta con el mayor número de estudiantes de la capital, a los que se les suponen más posibilidades y recursos para llevar el acabo el aprendizaje de la L2. Esto queda reflejado en datos del cuestionario respecto a las formas de practicar español fuera de clase: mientras que los estudiantes de las dos universidades situadas en la capital optan por navegar por Internet y ver películas o televisión en español, los informantes de la Universidad de Khon Kaen se decantan por hablar con compañeros de clase tailandeses. Esto podría explicarse por la falta de costumbre de usar Internet como fuente de conocimiento, o bien por la limitación del acceso a Internet de algunos informantes. Asimismo, la procedencia puede afectar también a la perspectiva que tienen respecto a las salidas profesionales. El hecho de que la mayoría de los puestos de trabajo que requieren el conocimiento de español se concentren en Bangkok seguramente repercute en la motivación y la actitud de los estudiantes de la Universidad de Khon Kaen, ya que deben de tener en cuenta las dificultades que hallarán para poder desempeñar trabajos acordes con sus expectativas.

7.3.2. APTITUD LINGÜÍSTICA

Con el fin de averiguar la aptitud lingüística de los informantes, se necesita utilizar un instrumento o un test elaborado específicamente para dicho objetivo. Sin embargo, en esta investigación este aspecto no se considera primordial, puesto que se parte de la creencia de que una enseñanza de calidad puede contrarrestar las carencias derivadas de la dotación genética. Además, normalmente la aptitud de los estudiantes de filología para aprender idiomas es mayor que en el caso de otras materias. En consonancia con lo anterior, no se ha aplicado ninguna herramienta especial, sino que nos limitaremos a calcular una correlación entre la nota global de todas las asignaturas que los informantes

han estudiado durante la carrera y la nota media de las asignaturas troncales de español (Español I – Español VIII).

Se podría cuestionar la validez del uso de la correlación en este caso, ya que la carrera de Filología no consta solamente de asignaturas del campo de la Lingüística, sino también de cultura general como Civilización, Filosofía, e incluso asignaturas optativas de otras facultades, que no están vinculadas directamente con la aptitud lingüística. No obstante, al hacer una distinción entre las asignaturas relacionadas con idiomas o habilidades lingüísticas y el resto de asignaturas recogidas en el currículo de las tres universidades, se observa que la proporción de materias lingüísticas es mayor. De este modo, de los 150 créditos del currículo de la Universidad de Chulalongkorn, 104 créditos sirven para evaluar las habilidades lingüísticas del alumno –70%–, aproximadamente; en cuanto a la Universidad de Khon Kaen, al menos 99 créditos del total de 132 créditos –75%– responden a contenidos lingüísticos. Además, cabe la posibilidad de aumentar la cifra hasta 120 créditos, si se escoge otra lengua como especialidad secundaria o como asignaturas optativas. Por su parte, la carrera de la Universidad de Ramkhamhaeng exige por lo menos 81 créditos de lenguas del total de 144 créditos –56%–, existiendo también la posibilidad de llegar hasta 120 créditos –83%– si se estudian lenguas como asignaturas secundarias u optativas. Dado el elevado porcentaje de las asignaturas de lengua en el plan de estudios, se puede considerar válido, aunque la precisión no sea absoluta, el uso de la correlación de la nota global de toda la carrera y la nota media de español. Así, la correlación permite saber el grado de concordancia entre el rendimiento general del estudiante –que en mayor parte se centra en su aptitud lingüística– y su dominio de español.

En este apartado, el análisis se ceñirá a dos universidades, las de Chulalongkorn y Khon Kaen, ya que los datos aportados por los informantes de la Universidad de Ramkhamhaeng son insuficientes para poder generalizar el resultado. Solo uno de los alumnos dio la información sobre la nota global y otros cuatro, sobre la nota media de



español. Además, el sistema de evaluación es diferente al de las otras dos entidades (*vid.* 7.1.4.), con lo que los datos relativos a las notas no se pueden comparar.

Universidad	Chulalongkorn	Khon Kaen
Promedio de la nota global	3,39	2,86
Promedio de la nota de español	3,72	2,44
Correlación	0,49	0,90

Tabla 7.IX.: Correlación entre la aptitud lingüística y la nota de español

Según se refleja en los datos señalados, se evidencia una correlación muy alta en el caso de la Universidad de Khon Kaen. Aunque la cifra de la Universidad de Chulalongkorn es más moderada, se trata también de una correlación significativa. La alteración entre las cifras de ambas universidades podría deberse a la mayor proporción de asignaturas relacionadas directamente con lenguas –en las que la aptitud lingüística desempeña el papel principal– en el currículo de la Khon Kaen, con lo cual, el hecho de que se detecte mayor correlación entra dentro de lo esperable. A partir de la correlación entre las dos notas, se puede llegar a afirmar que el nivel de dominio de español de los informantes está estrechamente relacionado con su aptitud lingüística. Al observar los datos de cada universidad por separado, se detecta que el rendimiento académico de los estudiantes de la Khon Kaen es menor, y su promedio de la nota de español es incluso inferior al de la nota global. En cambio, el español ayuda a mejorar la nota global de los alumnos informantes de la Chulalongkorn.

A partir de la información extraída del análisis de las notas, se puede deducir que, en general, los estudiantes de español de la Chulalongkorn poseen mejores habilidades para estudiar lenguas. Somos conscientes de que no se puede juzgar la capacidad de los estudiantes de distintos centros de estudios solo por su calificación, puesto que la manera de evaluar el conocimiento varía dependiendo de cada institución y de cada

profesor. No obstante, este dato puede servir para ilustrar el panorama general respecto a la aptitud lingüística de los alumnos de ambas universidades. Se trata de una información que se debe tener en cuenta a la hora de elaborar la programación y las actividades, con el fin de que se ajusten a las capacidades lingüísticas de los destinatarios. En otras palabras, no todas las actividades son adecuadas para los estudiantes de ambas universidades. Por ejemplo, los de la Chulalongkorn pueden tener más capacidades para asimilar explicaciones metalingüísticas o abstractas y asociar distintos usos lingüísticos, mientras que los alumnos de la Khon Kaen se desenvuelven con más facilidad en aprendizajes basados en la enseñanza explícita y en la práctica de los contenidos aprendidos.

7.3.3. ACTITUD Y MOTIVACIÓN

Partiendo de los resultados del cuestionario, se pretende averiguar si, por lo general, los estudiantes de español muestran una actitud positiva hacia la lengua y su aprendizaje, y si dicha actitud se ha mantenido a lo largo del proceso de aprendizaje de español; además, se trata de indagar en cuáles son sus fuentes motivacionales. La información obtenida, además de ser válida para reconocer la importancia de estos factores en el aprendizaje, contribuirá a mejorar los aspectos que desmotivan a los alumnos y reforzar los que son una fuente de motivación.

Según los resultados del test, la actitud de todos los estudiantes hacia el español era positiva, algo que a su vez sirve de base para una buena motivación. Esto se puede constatar en las respuestas a la pregunta 5 del cuestionario acerca de las razones por las que eligieron estudiar español: el principal motivo es la gran importancia de la lengua y, el segundo, la utilidad de la lengua para conseguir un buen trabajo. Ambas respuestas encajan dentro de la actitud social, según Gardner (1985) (*vid.* 3.3.4.).



En el caso de los que han tenido contacto directo con el entorno de esta L2, la actitud positiva es más notable. Los alumnos que estuvieron en países hispanohablantes a través de programas de intercambio –un 8,4% del total de informantes– mostraron su interés por la cultura latinoamericana o española (dependiendo del país en el que habían estado) y por la utilidad del español para comunicarse con sus amigos hispanohablantes, como las razones principales para seguir estudiando español en la universidad. En concreto, un informante eligió estudiar español porque había estado en Argentina un año y otro de ellos explicó que había hecho un curso de español en Salamanca durante tres meses. Escribió que «una vez he ido a España y me encantaba la vida en España». Además, no se puede dudar de la actitud de los estudiantes que empezaron a estudiar español antes de entrar en la universidad –14% del total–, dado que, de no tener interés o no estar satisfechos con el idioma, no hubieran escogido esta misma lengua como carrera universitaria.

Una vez se ha analizado la actitud inicial del proceso de aprendizaje de español, cabe detenernos en la actitud que muestran respecto a los distintos componentes del aula de ELE, o la actitud educacional (Gardner, 1985), que serían, a la vez, las fuentes motivacionales principales. Teniendo en cuenta las respuestas, se comprueba que los componentes que gozan de mayor capacidad para mantener la actitud positiva del alumno son el profesor y la práctica de la conversación, seguidos por las explicaciones gramaticales del profesor, mientras que los ejercicios gramaticales y el libro se encuentran en la última posición de la clasificación.

Tales resultados demuestran la influencia que tiene el profesor, junto con su habilidad para explicar la gramática, en la actitud y en la motivación de los alumnos, lo que los convierte en uno de los factores clave que garantizan el éxito del aprendizaje. La preferencia por la conversación refleja la satisfacción de los estudiantes cuando ven que son capaces de aplicar lo aprendido para expresarse en situaciones comunicativas. Las actividades lúdicas, los materiales audiovisuales y el tipo de agrupamiento tienen una importancia secundaria y así se sitúan por la mitad de la clasificación. Por último, la

baja valoración de los ejercicios gramaticales, que normalmente se asocian con ejercicios estructurales, sirve para justificar que a los alumnos no les gustan las actividades que puedan resultar monótonas y aburridas.

Al estudiar los datos de cada universidad por separado, se pueden encontrar diferencias respecto al orden de preferencias, las cuales ayudan a perfilar las características y los gustos de determinados grupos. En el caso de la Universidad de Chulalongkorn, la figura del profesor cobra la máxima importancia, seguido por la conversación, las explicaciones gramaticales del profesor y los juegos, que se encuentran todos en el mismo puesto 4. Para este grupo de informantes, la prioridad es la simpatía del profesor y su manera de enseñar, aunque al mismo tiempo las actividades que requieren una participación activa también les entusiasman.

En la Universidad de Khon Kaen lo que más despierta el interés de los alumnos es la conversación, posible fruto del método comunicativo enseñado básicamente por profesores nativos. A diferencia de los estudiantes de las otras dos universidades, las explicaciones gramaticales del profesor no forman parte de sus preferencias, lo que podría deberse al hecho de que en esta universidad los profesores nativos de español son los que se ocupan de la mayoría de las asignaturas relacionadas con la gramática. Puede que a los estudiantes no les resulten suficientemente claras las explicaciones hechas completamente en castellano y sin ningún apoyo de su L1.

Los informantes de la Universidad de Ramkhamhaeng consideran que el aspecto más motivador del aula de ELE son las explicaciones gramaticales del profesor, mientras que el interés por los juegos se encuentra en el último puesto de la clasificación. Este dato, en cierto modo, refleja el carácter práctico de este grupo de informantes, en la



medida en que prefieren aprender contenidos directamente del profesor a asimilarlos a través de una serie de actividades, como son, sobre todo, las lúdicas³⁷.

La pregunta del cuestionario de mayor interés, por lo que a esta cuestión se refiere, es la pregunta 7, en la que los informantes contestaron si su actitud hacia el idioma ha cambiado o no durante su proceso de aprendizaje. El resultado muestra que el 84,44% tiene una actitud positiva –el 53,33% considera que tienen mejor actitud y el 31,11% mantiene la misma buena actitud que tenía desde el principio. Las razones por las que ha mejorado la actitud pueden agruparse en–: 1) éxito del aprendizaje (mejores calificaciones, mayores destrezas, y más conocimiento lingüístico y cultural), 2) reconocimiento de la importancia de la lengua, 3) el profesor y su enseñanza (claridad de la explicación, atención y simpatía). Cabría destacar otras razones relevantes que aparecen entre los estudiantes de cada universidad³⁸. Por un lado, unos alumnos de la Universidad de Chulalongkorn contestaron que tenían mejor actitud hacia esta L2 después de haber tenido contacto directo con la lengua y su cultura; por otro, algunos de la Khon Kaen modificaron su actitud (ahora más positiva) después de percatarse de las oportunidades profesionales que el español les podría ofrecer. El 31,11% que mantiene la misma actitud positiva representa un grupo con fuertes motivaciones, gracias al interés por la lengua y la cultura hispana desde el momento en que eligieron la carrera de Filología Hispánica.

A pesar de que el grupo con peor actitud hacia el idioma comprende un porcentaje poco destacado –15,56%–, es conveniente observar las posibles causas de su desánimo o desmotivación porque pueden ser aprovechadas en la elaboración de la propuesta metodológica, con el fin de evitar futuras situaciones similares. La razón principal es la dificultad de la lengua y, sobre todo, la complejidad de su gramática. Sin embargo,

³⁷ Las actividades lúdicas requieren confianza entre los estudiantes para poder llevarlas a cabo con éxito. A lo mejor este tipo de actividades no es tan adecuado para la Universidad de Ramkhamhaeng que cuenta con alumnos mayores y algunos no asisten constantemente a clases.

³⁸ En este apartado de la actitud y la motivación no se alude mucho a la Universidad de Ramkhamhaeng, puesto que las respuestas de sus informantes son comunes a las globales.

existen algunas otras causas que merecen ser mencionadas. La inadecuación del planteamiento y del contenido de algunas asignaturas, o el aburrimiento causado por la manera de enseñar de algunos profesores están entre las razones de los informantes de la Chulalongkorn. En cambio, el declive de la actitud de los de la Khon Kaen no está relacionado directamente con la enseñanza, sino con las malas calificaciones y la preocupación por no conseguir trabajo en el futuro. En efecto, existe una relación entre el empeoramiento de la actitud y el rendimiento académico, así que la baja calificación en las asignaturas de español afecta mucho a la actitud y la motivación de los estudiantes de la Khon Kaen. El dato es claro; el promedio de la nota de español de los informantes con peor actitud de dicha universidad es de 1,77 en la escala 0-4, una media bastante inferior a la del total de los informantes del mismo centro de estudios (2,44). En cambio, la calificación no parece un factor determinante en el caso de los estudiantes de la Chulalongkorn, hecho lógico dado que el promedio de la nota de español del grupo con peor actitud es 3,63, una calificación bastante elevada. Si se puntualizan las razones de cada curso de esta universidad, resulta que la dificultad es la causa principal de los del primer y del segundo curso. Sin embargo, para los de tercero, los obstáculos se encuentran en las formas de enseñar y en los contenidos de algunas asignaturas. Este último extremo podría explicarse porque la mayoría de las asignaturas en los últimos dos cursos son de literatura y civilización, con temas de elevada complejidad. Si el profesor no plantea con especial cuidado la metodología y el contenido, es muy fácil que los alumnos pierdan interés y entusiasmo.

Además de separar los datos por universidad, es útil considerar también la diferencia del porcentaje de los alumnos con peor actitud según el curso en que se encuentren. El resultado muestra el siguiente orden: segundo curso (23,64%) → primer curso (14,06%) → tercer curso (11,4%) → cuarto curso (7,1%). El elevado porcentaje de la insatisfacción en el segundo curso podría deberse a que los alumnos han de enfrentarse por primera vez a contenidos gramaticales complicados, como los pretéritos y el contraste de su uso. Sin embargo, la actitud negativa tiende a desaparecer después del segundo curso.



La corrección de errores por parte del profesor y el uso del español como lengua vehicular en el aula de ELE, factores que también inciden en la actitud y la motivación, obtienen buena acogida por los informantes, quienes los consideran como un factor beneficiador. Casi todos los estudiantes (97,8%) prefieren que sus errores sean corregidos por el profesor. Respecto a las formas de corrección, prefieren ser corregidos al final del discurso, de forma privada e inmediata. Rechazan ser corregidos al final de la clase y de manera pública porque les parece menos eficaz y algo humillante. El 69,06% apoya la idea de utilizar el español como lengua vehicular en clase, aunque teniendo en cuenta al mismo tiempo el nivel y la complejidad de contenidos. Las opiniones en contra se encuentran entre la mayoría de los alumnos del primer curso de la Universidad de Chulalongkorn y de la Ramkhamhaeng. Su argumento es que aún no disponen de suficiente conocimiento para seguir las explicaciones gramaticales o entender algunas palabras. Se detecta, además, una tendencia en los estudiantes de la Chulalongkorn y la Ramkhamhaeng a separar el uso del tailandés para explicar la gramática, y el empleo del español para la clase de conversación. La ausencia de opiniones similares en la Khon Kaen puede deberse a la mayor intervención de los profesores nativos de español en la programación y en la impartición de las asignaturas, junto con la aplicación del método comunicativo.

Así pues, la actitud y la motivación ante la clase de ELE son tanto la causa como la consecuencia del éxito del aprendizaje. Al principio del proceso, todos los informantes se acercan al español con una actitud positiva y motivación. Les interesan la lengua y la cultura hispanas, además, reconocen su internacionalidad y creen que les facilitará en la búsqueda de empleo al terminar la carrera. Durante el proceso de aprendizaje la mayoría puede mantener, incluso aumentar, esa actitud positiva y motivaciones. Les resulta agradable la conversación porque con ella pueden expresarse en la L2, aplicando lo que llevan aprendido. El 88,2% practica español fuera de clase con un promedio de 7,54 horas semanales, lo que indica que están motivados por seguir aprendiendo la lengua por lo menos una hora al día.

Compaginan el aprendizaje con el placer, escuchando música en español, hablando con compañeros de clase, navegando por Internet y viendo programas de televisión o películas en español. Estos son los procedimientos más empleados para practicar el español por más del 40% de los informantes. Aprender español a través de actividades que les resulten agradables es una de los mejores medios para mantener viva su motivación.

Resumiendo, el cuestionario refleja los cambios de actitud y motivación a lo largo del proceso, del mismo modo que sus causas. La mejora en la actitud de muchos informantes se produce gracias a su mayor conocimiento de español y su mayor capacidad para comunicarse en dicha lengua. En cambio, la complejidad de la lengua castellana, sobre todo, de su gramática, supone un obstáculo para algunos, que desemboca en desmotivación y empeoramiento en la actitud. En el caso de los estudiantes de la Khon Kaen, las bajas calificaciones de las asignaturas de español se encuentran entre las primeras razones de la pérdida de la actitud positiva. Esto sirve también para confirmar que, a largo plazo, la motivación instrumental (calificaciones y trabajos) supera por completo la motivación integradora (interés por la cultura y los hablantes, viajes, amistad) (*vid.* 3.3.4.). Por último, cabe afirmar que los factores primordiales que afectan en mayor grado a la motivación de los alumnos, aparte de los ya mencionados, son el profesor y su manera de enseñar.

7.3.4. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

En la pregunta 13 del cuestionario de la presente investigación, hemos incluido las cuestiones relacionadas directamente con las estrategias que los informantes emplean para que el aprendizaje de español resulte más fácil y eficaz. Por tanto, no encaja del



todo con la clasificación de Oxford (1990) o la de O'Malley y Chamot (1990)³⁹. Algunos ítems implican más de un tipo distinto de estrategias. Además, en la parte del análisis no se incluyen las estrategias compensatorias de Oxford (1990), puesto que, al estar más vinculadas a las estrategias de comunicación, se tratarán en el siguiente apartado. Por consiguiente, la interpretación de los datos se basará principalmente en la propuesta de O'Malley y Chamot (1990), que divide las estrategias en tres grupos: metacognitivas, cognitivas y socioafectivas.

Considerando el resultado del cuestionario, es recomendable dividir los ítems en dos grupos según el grado de importancia. El primer grupo muestra los ítems seleccionados por más de 45% del total de informantes, y el segundo cuenta con los que tienen menos de 30%. A continuación, se presentarán los datos de ambos grupos, junto con su clasificación correspondiente de acuerdo con los tipos de estrategias de aprendizaje propuestos por O'Malley y Chamot (1990).

Primer grupo:

Las estrategias de aprendizaje	%	Clasificación
Cuando escuchas una conversación, estás satisfecho con entender el sentido de la misma.	86,5	Metacognitiva, cognitiva y socioafectiva
Necesitas explicaciones gramaticales, porque eso te da confianza y acelera tu aprendizaje.	70,8	Metacognitiva y cognitiva
En el caso del aprendizaje de español, crees que la práctica sistemática de conjugar verbos es importante.	70,2	Metacognitiva y cognitiva

³⁹ Vid. 3.3.5.

Las estrategias de aprendizaje	%	Clasificación
Cuando empleas una nueva lengua, tu objetivo principal es comunicarte y no importa si la empleas bien o mal.	64,0	Metacognitiva
Aprendes a través de diálogos, televisión, radio, películas, escuchando a los propios nativos, etc.	62,4	Cognitiva
Te gusta practicar la lengua que aprendes en situaciones comunicativas (aunque sean ficticias y creadas en el aula)	57,3	Metacognitiva, cognitiva y socioafectiva
Memorizas el vocabulario escribiéndolo o repitiéndolo mentalmente.	51,1	Cognitiva
Necesitas verlo todo por escrito para recordarlo o entenderlo.	46,1	Cognitiva

Tabla 7.X.: Estrategias de aprendizaje utilizadas por más de 45% del total de informantes

La estrategia más utilizada refleja que la mayoría de los informantes se estimula y entiende que, para que funcione la comunicación en L2, lo más importante no es entender todo el enunciado, sino captar las ideas principales, sobre todo en las primeras etapas del aprendizaje. Cabe destacar que los ítems que ceden la importancia fundamental a la gramática se sitúan en la segunda y en la tercera posición, lo que representa muy bien su papel primordial en la enseñanza de ELE en Tailandia. Más del 70% de los informantes prefiere estudiar la gramática de modo sistemático y, al mismo tiempo, las explicaciones gramaticales les sirven de base de todos los demás contenidos. Las estrategias vinculadas a la competencia comunicativa –especialmente, a la comprensión auditiva y la expresión oral– se quedan en las posiciones siguientes. El porcentaje significativo de dichas estrategias muestra que hay un buen número de informantes que reconocen la importancia de poner en práctica los contenidos aprendidos y recurren a las muestras de habla de los nativos como recursos principales.



No obstante, al colocar el ítem que determina la capacidad comunicativa como el objetivo principal del aprendizaje después de las opciones relacionadas con la gramática, está demostrado que, en general, los alumnos no se atreven a expresarse en español sin saber el uso correcto. Las dos últimas estrategias de este grupo son las que ayudan la memorización de contenidos. Para más de la mitad de los informantes, la práctica repetitiva resulta ser eficaz para aprender el vocabulario, viendo las palabras por escrito y escribiéndolas varias veces.

Segundo grupo:

Las estrategias de aprendizaje	%	Clasificación
Te gustan las actividades o ejercicios con una única respuesta, de manera que puedas comprobar si tu respuesta es correcta.	29,8	Metacognitiva
Necesitas la traducción literal a tu lengua maternal antes de utilizar un nuevo elemento léxico.	28,1	Cognitiva
Cuando el profesor te explica el significado de una palabra o expresión, compruebas la explicación contrastándola con la del diccionario para estar totalmente seguro de que lo has entendido.	27,0	Cognitiva
Te gusta aprender el vocabulario y las nuevas expresiones por el contexto, sin que sea necesaria una explicación o traducción.	24,7	Cognitiva
Cuando empiezas a aprender una nueva estructura, te gusta practicarla de forma repetida, produciendo una serie de frases muy similares.	23,6	Cognitiva

Tabla 7.XI.: Estrategias de aprendizaje utilizadas por menos de 30% del total de informantes

Las estrategias de aprendizaje de este segundo grupo son las menos empleadas por los informantes. Obsérvese que, en general, se trata de estrategias muy utilizadas en el pasado por estudiantes de lenguas: traducción a L1, uso del diccionario, producción de varias frases según el modelo correspondiente, etc. Esto refleja la tendencia a un aprendizaje más flexible y orientado hacia la competencia comunicativa. Sin embargo, hay un aspecto que no presenta mucho cambio a pesar de la evolución de la enseñanza de L2 en el país: la deducción del significado por el contexto. Este fenómeno es un buen ejemplo de las limitaciones de la enseñanza formal, incapaz de proporcionar a los alumnos bastantes muestras de lengua y contextos similares al entorno de L2 como para familiarizarlos con la lengua y así poder deducir el significado de las palabras con total seguridad.

El panorama general muestra que casi todas las estrategias de carácter metacognitivo son utilizadas por un elevado número de estudiantes. Es una buena señal que indica -de alguna manera- que los alumnos saben planificar y evaluar su aprendizaje. Sobre todo, señala que reconocen las estrategias que más les favorecen. Además, el resultado del cuestionario ayuda a refutar la idea -muy generalizada- de que las estrategias de aprendizaje predominantes entre los asiáticos son las relacionadas con la memoria. Como se puede ver en la tabla, las estrategias memorísticas cobran menos importancia que las metacognitivas y cognitivas, correspondientes al conocimiento gramatical y a la práctica comunicativa.

Tras analizar los datos en su conjunto, lo que procede a continuación es revisar los correspondientes a cada universidad, con la esperanza de que se desprendan puntos aprovechables para la propuesta metodológica. Los datos concuerdan en mayor medida con el resultado general. Muy pocos alumnos de los dos cursos iniciales de la Universidad de Chulalongkorn recurren al diccionario para confirmar la explicación del profesor, lo que refleja la confianza y a la vez la dependencia. Los del primer curso de la Khon Kaen, a diferencia de las otras dos universidades, usan con escasa frecuencia la estrategia de la práctica de la lengua en situaciones comunicativas. Parecen contar con



un carácter poco asertivo e inseguro, consecuencia del poco conocimiento de la L2. En cambio, hay un considerable número de estudiantes del tercer curso de la misma universidad que aplican estrategias destinadas a desarrollar su capacidad comunicativa, mientras que las relacionadas con la gramática obtienen un papel secundario. Sin embargo, este mismo grupo de informantes parece tener problemas en la deducción del significado por el contexto, o bien problemas de comunicación con nativos. Se trata de una interpretación a partir del porcentaje bastante elevado –56,5%– de los que suelen buscar definiciones en el diccionario para asegurarse de que han entendido bien la explicación del profesor nativo. En el caso de la Universidad de Ramkhamhaeng se encuentra una diferencia significativa: la práctica sistemática de la conjugación verbal encabeza las demás estrategias, y la práctica del español mediante situaciones comunicativas es más empleada que la estrategia que usa las explicaciones gramaticales como base. Aunque la mayoría de los informantes contestaron que estaban satisfechos al poder entender el sentido de una conversación, pocos estudiantes del tercer curso de la Ramkhamhaeng optaron por este ítem (33,3%). Este hecho tal vez obedece a que no se contenten simplemente con captar las ideas principales del enunciado, de ahí que, no concedan especial importancia a dicha estrategia.

7.3.5. ESTRATEGIAS DE COMUNICACIÓN

El análisis de las estrategias de comunicación de los alumnos tailandeses de español parte de la clasificación de Faerch y Kasper (1983), según la cual, las estrategias se dividen en las de reducción (formal y funcional) y las de realización (compensatorias y de recuperación) (*vid.* 3.3.6). En la siguiente tabla se presenta el orden de las estrategias empleadas por los informantes y la clasificación correspondiente.

Las estrategias de comunicación	%	Clasificación
Utilizas gestos o sonidos.	81,9	Compensatoria
Parafraseas lo que quieres decir.	78,5	Compensatoria
Acudes al tailandés u otra lengua conocida.	55,9	Recuperación
Consultas el diccionario.	53,7	Compensatoria
Solicitas ayuda al interlocutor.	52,0	Compensatoria
Creas una nueva palabra por analogía o por asociación semántica.	39,0	Compensatoria
Haces una traducción literal desde tu lengua materna.	10,7	Compensatoria
Abandonas el tema de la conversación	2,8	Funcional

Tabla 7.XII.: Porcentaje de uso de las estrategias de comunicación

Los resultados muestran un claro dominio de las estrategias de realización frente a las de reducción. Solo un 2,8% del total de los informantes eligió abandonar el tema de la conversación cuando se enfrenta con problemas de comunicación. El resultado de nuestro cuestionario corrobora la conclusión de muchos estudios empíricos acerca del frecuente uso de las estrategias compensatorias entre estudiantes asiáticos. El alto porcentaje de uso de la mayoría de las estrategias compensatorias refleja la insistencia en enmendar los fallos de comunicación y la opción por asumir riesgos aplicando el conocimiento de español que tienen, aunque sea escaso. Las dos estrategias más utilizadas –la comunicación no verbal y la paráfrasis– predominan sobre otras estrategias con bastante diferencia; este hecho evidencia la preferencia de los informantes por estrategias que resulten ser eficaces y poco laboriosas y, a la vez, que consuman poco tiempo. El hecho de que, para superar ciertas dificultades comunicativas, más de la mitad acude a su L1 o a otras lenguas que conoce es un buen reflejo de la desventaja de la instrucción formal, sobre todo en el caso de que todos los estudiantes tengan la misma L1. En dicho contexto los alumnos no ven la necesidad de esforzarse por expresarse en la L2. Por esa falta de motivación, optan por la vía más fácil cuando encuentran problemas. No obstante, el porcentaje poco destacado del uso



de la traducción literal desde su L1 puede deberse a que son conscientes de las diferencias lingüísticas entre el tailandés y el español. A partir de los resultados correspondientes a cada curso, se registra el porcentaje notable de la acuñación de nuevas palabras en el segundo y el tercer curso de todas las universidades. Este dato refleja que el proceso de aprendizaje de dichos informantes se encuentra en la etapa de formar y probar hipótesis antes de llegar al conocimiento más consolidado, en el cuarto curso.

El siguiente paso es tratar las particularidades de cada universidad en esta cuestión. Entre los informantes de la Chulalongkorn el uso de las estrategias evoluciona según va avanzando el curso. Es decir, los alumnos mayores emplean estrategias que requieren habilidades lingüísticas más sofisticadas o mayor conocimiento de la L2. La estrategia protagonista es la paráfrasis, especialmente en el tercer y el cuarto curso (que obtienen más de un 90%, porcentaje mucho más elevado que en los otros cursos y también respecto a las demás estrategias). El dominio de dicha estrategia muestra que, con la finalidad de superar las dificultades comunicativas, la mayoría de los alumnos de esta universidad opta por intentar utilizar el conocimiento que ya posee. Contrariamente, la paráfrasis es mucho menos empleada que los gestos y los sonidos entre los alumnos de todos los cursos de la Khon Kaen. Además, no existe mucha diferencia en el uso de las estrategias entre sus tres cursos, salvo que los de tercero acuden menos a su L1 o a otras L2. Esta información permite indicar que los estudiantes de la Khon Kaen prefieren una estrategia inmediata, como la comunicación no verbal, a poner en función los procesos cognitivos de solucionar problemas comunicativos. En el caso de la Ramkhamhaeng, al igual que la Chulalongkorn, la estrategia más recurrida es parafrasear lo que quieren decir. La solicitud de ayuda al interlocutor obtiene menos del 38,1%, reflejando la falta de colaboración y de negociación del significado entre los interlocutores, lo que puede ser característico de una universidad abierta. Respecto a la traducción literal del tailandés, esta universidad presenta el doble de porcentaje que las otras dos –un 19%–, ya que es posible que no tengan en cuenta la distancia entre ambos idiomas como un factor decisivo para provocar errores o conducir a malentendidos.

7.4. NIVEL DEL DOMINIO DEL ELE

Este apartado analiza el dominio del español de los informantes, tomando en consideración no solo los datos estadísticos, sino también los factores que puedan influir directa o indirectamente en ello (contacto previo con la lengua, conocimiento de ella antes de empezar la carrera de Filología Hispánica, cursos adicionales de español y formas de practicarlo fuera de clase). La segunda parte de este apartado analiza en detalle la competencia del español en cada etapa del aprendizaje, de acuerdo con los resultados del test llevado a cabo con los estudiantes de la Universidad de Chulalongkorn. De esta manera, se podrá observar si en general los alumnos tailandeses progresan de acuerdo con lo establecido en el *MCER* y, sobre todo, cuáles son sus condicionantes lingüísticos.

En primer lugar, se mostrará la autoevaluación de los informantes acerca de su nivel de competencia del español. Los resultados del cuestionario nos revelan que más de la mitad de los informantes piensa que se encuentran todavía en el nivel inicial (52,2%), seguida de los que opinan que se hallan en el intermedio (31,5%) o en el avanzado (14,10%). El nivel superior cuenta con solo un 2,2% de los informantes que creen situarse en él. No hay una correspondencia, pues, exacta entre la distribución de los alumnos en los cuatro cursos académicos (35,4%; 29,8%; 24,7% y 8,4%) y su percepción de competencia. Por consiguiente, muchos informantes piensan que tienen un nivel inferior al que realmente corresponde a su curso académico. Esto puede deberse a que tienen mayores expectativas acerca del éxito del aprendizaje o/y a una modestia cultural. Respecto a las cuatro destrezas, la mejor valorada es la comprensión lectora; las otras tres se quedan en el mismo plano (el tercer puesto). La excepción es la Universidad de Chulalongkorn, donde los resultados permiten establecer la clasificación completa de las destrezas: 1) comprensión lectora, 2) expresión escrita, 3) expresión oral y 4) comprensión oral.



Pasamos al examen del rendimiento académico a partir de la nota media de las asignaturas de español y de los factores que inciden en ese rendimiento. De las tres universidades, solo son válidos los datos de dos, la Universidad de Chulalongkorn y la Universidad de Khon Kaen, puesto que resulta insuficiente el número de informantes de la Universidad Ramkhamhaeng que proporcionaron información de sus calificaciones.

El factor más significativo es el contacto directo con la L2 y la duración de dicho contacto. Los datos de la Universidad de Khon Kaen corroboran la influencia de este factor en el dominio de español. Así, se constata que los estudiantes que han tenido contacto o conocimiento previo de la lengua española antes de entrar en la universidad obtienen una nota media en las asignaturas de español a partir de 3,5, calificación muy superior al promedio del conjunto de los informantes de esta universidad (2,44). No hay duda, pues, del efecto de dicha experiencia en el dominio de la lengua. No obstante, en el caso de la Universidad de Chulalongkorn la incidencia de este factor no se puede esclarecer a partir de los datos con que contamos. Dado que en general los informantes tienen una calificación de español muy elevada -el promedio es de 3,72-, este tipo de experiencia lingüística no sirve para justificar la variación de las notas entre los individuos. Aun así, se ha de observar que todos los estudiantes que han estado más de 10 meses en un país hispanohablante, a través de programas de intercambio, obtienen calificaciones superiores a la media. Es más, la mayoría de ellos consigue la nota máxima (4). En cambio, los cursos de corta duración, entre uno y tres meses, y las visitas turísticas no suponen un factor significativo que afecte al dominio. El rendimiento académico de los informantes que estuvieron de estancia en países hispanohablantes a través de programas de intercambios muestra el beneficio del aprendizaje de L2 en su entorno natural. Según reflejan los datos, algunos de los informantes de este grupo contestaron que durante la estancia solo estuvieron asistiendo a un curso de español de uno a tres meses de duración. Queda demostrado, pues, que la diferencia de nivel respecto a sus compañeros no es fruto de la enseñanza formal, sino del hecho de que pasen el tiempo necesario en el entorno de español para poder desarrollar la competencia lingüística y, especialmente, la comunicativa.

La incidencia de los cursos adicionales de español no es relevante en la muestra que se analiza, puesto que solo dos de los 178 informantes, ambos de la Universidad de Ramkhamhaeng, están recibiendo clases extra del idioma. El último factor que se toma en consideración concierne al número de horas que emplean los informantes para practicar español fuera de clase. Después de ver detenidamente los resultados del cuestionario, se llega a la conclusión de que la cantidad de horas no presenta ninguna relación directa con la calificación. Es decir, hay alumnos con muy buen rendimiento que dedican solo dos o tres horas semanales a practicar español, mientras alumnos que presentan una nota inferior a la media lo practican durante más de diez horas extracurriculares.

Si se observa exclusivamente el grupo de informantes con nota media superior al promedio de la misma universidad, se encuentran algunos detalles de la Universidad de Chulalongkorn que merecen ser mencionados. Los que emplean 10 horas o más (el promedio de la universidad es 5,5) en realizar actividades que implican el uso de la lengua han tenido experiencia en estudiar español en algún país hispanohablante. Gracias a dicha experiencia directa con la L2 y su entorno, y el contacto que mantienen con la gente hispanohablante, se esfuerzan más en buscar tiempo libre para esas actividades. Por otra parte, los datos de la Universidad de Khon Kaen no muestran una correspondencia equivalente. El tiempo dedicado a la práctica del español fuera de clase responde más bien a la motivación y el entusiasmo de cada uno.

La siguiente parte trata el aspecto más interesante –y a la vez útil– acerca del dominio de ELE en los estudiantes tailandeses. El test de dominio que se realizó a 79 informantes de la Universidad de Chulalongkorn sirve para detectar el desarrollo de la competencia, tanto lingüística como comunicativa, a lo largo de los cuatro cursos académicos. En primer lugar, se analizarán los resultados de cada curso por separado, lo que nos permitirá extraer conclusiones generales.



7.4.1. ESTUDIANTES DE PRIMER CURSO

Dado que los informantes de este grupo llevaban solo un semestre estudiando español en el momento de realizar el test, no sorprende descubrir que su competencia de ELE (comprensión auditiva, expresión escrita y gramática) se sitúa todavía en el nivel A1. La destreza más desarrollada es la de comprensión lectora; de modo que el grupo de informantes más amplio (34,8%) se encuentra en el nivel A2. Incluso se registra un porcentaje significativo en el nivel B1 y entre los niveles B1 y B2.

La insuficiencia del nivel de conocimiento y de la duración del estudio explica el elevado número de errores morfosintácticos cometidos en las preguntas pertenecientes al nivel A1. De las diez preguntas de este nivel A1, solo hay cuatro en que menos del 20% de este grupo de los informantes cometieron errores. Estas preguntas están relacionadas con la diferencia entre *haber/ser/estar*, la conjugación del verbo irregular *salir*, la construcción *ir a + infinitivo* y el uso del pretérito perfecto con objeto directo⁴⁰. Las respuestas relativas a la expresión escrita muestran que los informantes se encuentran en la etapa inicial. En general, emplearon enunciados sencillos y breves⁴¹. Más de la mitad no contestó las preguntas 2 – 4. La causa se encuentra en su dificultad, ya que exigen mayor conocimiento que el que poseen, combinada con el miedo a experimentar con nuevas estructuras. Además, es notable la carencia del vocabulario. La pregunta 1 es la única en la que lograron expresarse con el vocabulario y las estructuras que manejaban, aunque con numerosas faltas ortográficas. Los cinco tipos de errores más frecuentes en esta parte escrita –las tildes, las impropiedades de léxico, la elección errónea de presente/pasado, la concordancia de número y la elección errónea de

⁴⁰ Pregunta 1) A: ¿Sabes dónde está San Sebastián? B: Está en el norte de España.

Pregunta 4) Salgo normalmente a las 7.30.

Pregunta 8) No voy a comer dentro de media hora.

Pregunta 9) A: ¿Habéis hecho ya los deberes? B: No, no los hemos hecho todavía.

⁴¹ Hay dos redacciones que destacaron de manera considerable en cuanto a la calidad. Ambas son de alumnos que estuvieron viviendo 11 meses en Argentina a través de un programa de intercambio.

preposiciones– son propios de los estudiantes del nivel inicial y suponen algunos de los problemas básicos del aprendizaje de ELE.

7.4.2. ESTUDIANTES DE SEGUNDO CURSO

En comparación con el primer curso, se evidencia un progreso rápido en la comprensión auditiva: un 59,9% está ya en el nivel B1 o entre los niveles B1 y B2. Este avance podría ser explicado por el hecho de que tienen mayores oportunidades para escuchar y estar en contacto con la lengua. Otra explicación, no menos importante, podría ser el cambio de manual, ya que los alumnos del primer curso estudiaron durante todo el primer semestre con el manual *Español I*, que consiste básicamente en explicaciones de reglas morfosintácticas y ejercicios estructurales, con lo que tenían limitaciones para desarrollar la destreza en cuestión. Al igual que en el primer curso, la comprensión lectora es en la que tienen mejor dominio y presenta un progreso muy positivo: un 68,2% tiene un nivel superior al B1.

Respecto a la gramática, especialmente la morfosintaxis, los resultados revelan que más de la mitad (63,6%) no domina la mayor parte de los contenidos correspondientes al nivel A2, con lo cual su dominio permanece todavía en el A1. No obstante, se ha de admitir que en las preguntas del nivel A1 el resultado del segundo curso es mucho mejor que el de los primeros; solo hay dos cuestiones que no logran superar: los artículos y los pronombres indefinidos. Por tanto, se puede decir que hay un claro progreso al respecto y que dominan la mayoría de los contenidos gramaticales del nivel A1. En el apartado de expresión escrita, se comprueba que ya disponen de suficiente conocimiento, tanto morfosintáctico como léxico, para poder contestar todas las cuatro preguntas, lo que corrobora su mayor capacidad para expresarse en la L2. Contestaron con enunciados más largos, utilizando de manera más frecuente los conectores discursivos. Aun así, todavía tienen muchas limitaciones para escribir y la mayoría redactó entre dos y tres líneas para responder cada una de las preguntas, sobre todo en la



pregunta 2, que requiere el uso de pretéritos verbales. Se detecta, además, la estrategia de inhibición. En la pregunta 3 no pocos informantes eligieron la estructura *tener que + infinitivo* con el fin de evitar el uso del imperativo y el subjuntivo, de la misma manera que esquivaron el condicional simple en la pregunta 4.

Junto con los cinco tipos de errores más frecuentes en la expresión escrita –las impropiedades léxicas, la puntuación, los enunciados informativamente deficientes, las tildes y la concordancia del verbo con el sujeto u objeto–, estos datos ayudan a entender la situación en la que se encuentra este grupo de informantes. Su situación se corresponde con una etapa en la que quedan muchos contenidos estudiados por consolidar y experimentar. Se demuestra su tendencia a evitar estructuras complejas cuando sea posible, así como la carencia de recursos y habilidades suficientes para construir o enlazar enunciados que sean perfectamente comprensibles para nativos, especialmente cuando se trata de asuntos complejos. Igualmente, cabe mencionar que las cuatro redacciones que destacan por su calidad pertenecen a alumnos que nunca habían tenido contacto directo con la L2 ni habían asistido a clases de español antes de empezar la carrera. Por consiguiente, creemos que queda demostrado que la experiencia previa, que parece una enorme ventaja al principio del aprendizaje, especialmente respecto a la competencia comunicativa, puede ser superada después de un cierto tiempo de aprendizaje.

7.4.3. ESTUDIANTES DE TERCER CURSO

Según refleja el cuestionario, en la comprensión auditiva se experimenta un progreso notable. El porcentaje de los informantes con un nivel B1 o superior en esta destreza aumenta del 59,9% en el segundo curso al 78,3% en este. Al mismo tiempo, la competencia gramatical presenta también un avance no menos significativo. Cada uno de los dos niveles superiores, B1 y B2, cuenta con un 30,4% de los informantes. Paralelamente, los errores morfosintácticos se reducen de manera considerable en

comparación con el segundo curso. No obstante, es preocupante ver que existe un porcentaje llamativo (34,8%) que todavía no domina ciertos contenidos del A2, con lo que su competencia gramatical es aún valorada como A1. Las preguntas relacionadas con las expresiones idiomáticas –algunas con connotaciones culturales– y el subjuntivo se encuentran entre las más difíciles.

Los estudiantes del tercero han ido desarrollando satisfactoriamente la comprensión lectora. El porcentaje del nivel B2 aumenta del 31,8% en el segundo curso al 65,2%. Se constata también una progresión favorable en la expresión escrita. Construyen enunciados más largos y mejor elaborados, con un vocabulario más variado y con conectores discursivos empleados de forma más acertada, lo cual ayuda a que la escritura parezca más fluida. Las redacciones muestran que estos estudiantes de 3º cuentan con más recursos lingüísticos, que les confieren una mayor habilidad expresiva y una mayor capacidad para experimentar estructuras complejas e, incluso, inventar neologismos. Aun así, algunos no prescinden todavía de la estrategia de inhibición a la hora de enfrentarse con el subjuntivo y optan por la estructura *deber o debería + infinitivo*. Asimismo, muchos siguen teniendo dudas acerca de la selección entre el pretérito indefinido y el imperfecto, ya que todavía se encuentran en la etapa de asimilar los distintos usos. Esta cuestión se halla, además, entre los cinco errores más cometidos, junto a las impropiedades de léxico, la puntuación, la concordancia del verbo con el sujeto u objeto y la concordancia de género. De alguna manera, tales errores muestran que los informantes, a pesar de tener mayor conocimiento, olvidan o, tal vez, descuidan los contenidos básicos. Esto confirma la importancia del refuerzo de los contenidos estudiados a lo largo del aprendizaje.



7.4.4. ESTUDIANTES DEL CUARTO CURSO

Al contrario que en los casos anteriores, aquí la comprensión auditiva empeora. Aunque es cierto que el mayor porcentaje de informantes (36,4%) se encuentra entre el B1 y el B2, existe un 27,3% que contestó incorrectamente las preguntas del nivel A1. En cambio, la gramática es el área que dominan mejor los de cuarto curso. Así, un 91% maneja los contenidos gramaticales del nivel A1 al B1 y un 45,5% controla incluso los del B2. Del mismo modo, también han desarrollado la comprensión lectora hasta el nivel requerido. El 54,5% se sitúa en el nivel B2 y un 36,4% entre el B1 y el B2. Se trata de cifras positivas teniendo en cuenta que el objetivo del plan de estudios es lograr el dominio del nivel B2 y que a estos estudiantes aún les queda un semestre por estudiar.

Respecto a la expresión escrita, casi todos respondieron las cuatro preguntas, cubriendo todo el espacio del que disponían⁴². A pesar de que no existe una gran diferencia con los de tercer curso, por lo general los de cuarto emplean estructuras más complejas y creativas. Asimismo, parecen tener mayor capacidad para escribir en español, puesto que se observa que disminuye de manera relevante el porcentaje de errores relacionados con la deficiencia informativa. Los errores producidos por la elección errónea de los tiempos pasados también se reducen en una proporción significativa y, al mismo tiempo, se detecta una tendencia menor a evitar el uso del subjuntivo.

A pesar de los aspectos positivos mencionados, se han de tener presentes problemas que persisten desde el principio del aprendizaje o que se agravan en relación con el tercer curso. Tras analizar los resultados, entran los contenidos gramaticales que más se resisten a su dominio en la siguiente lista:

⁴² Hay un informante que contestó muy brevemente las preguntas 3 y 4. Al contrastar los datos, comprobamos que se trata de la alumna con peor nota tanto en el test de esta investigación como en la evaluación de la asignatura de español de la carrera.

- 1) Artículos
- 2) Preposiciones
- 3) Pretéritos de indicativo (pretérito perfecto, pretérito indefinido y pretérito imperfecto)
- 4) Subjuntivo. Alternancia modal entre el indicativo y el subjuntivo y concordancia temporal de las distintas formas subjuntivas.

Además de estas carencias, los del último curso de carrera todavía presentan deficiencias en el vocabulario, la precisión en el uso de las estructuras y las preposiciones, la cohesión textual y el conocimiento pragmático junto con el sociolingüístico. Este diagnóstico se corrobora, de alguna forma, al analizar los errores más frecuentes en la expresión escrita: impropiedades léxicas, puntuación, elección errónea de artículos, elección errónea de plural/singular y falta de cohesión textual.

El panorama general indica que hay progreso durante los cuatro años del proceso de aprendizaje. Sobre el total de 56, la nota global del test apunta hacia la misma dirección del primer curso al cuarto: 21,61 → 37,91 → 44,43 → 45,27. Este mismo avance se repite en las notas de las tres secciones del test –comprensión auditiva, gramática y comprensión lectora–, salvo en el caso del tercer curso, donde los alumnos obtienen notas más elevadas que los de cuarto en comprensión auditiva y una diferencia mínima en la comprensión lectora. La habilidad para expresarse por escrito experimenta un avance notable en el segundo curso respecto al primero, dado que disponen de más recursos lingüísticos. Los del tercer curso parecen haber consolidado los contenidos relativos a la ortografía, el léxico y los registros formal e informal, aunque se encuentran todavía en la fase de experimentar determinados contenidos gramaticales, lo que explica muchos de los errores cometidos. Aun así, su capacidad es mayor para transmitir mensajes y enlazar argumentos. Aunque en general la escritura de los alumnos del último curso es más clara y más fluida, no se detectan grandes diferencias entre esta y la de los estudiantes del 3°. Así, en lo concerniente a la expresión escrita, se



puede asignar el nivel de dominio global a los informantes de la siguiente manera: A1 para el primer curso, A2 para el segundo, y un nivel entre B1 y B2 para el tercer y el cuarto curso. Es verdad que hay un grupo de estudiantes que consigue llegar al nivel de B2, pero la mayoría aún no es capaz de «escribir textos claros y detallados sobre una amplia serie de temas relacionados con mis intereses», como establece el *MCER* (Consejo de Europa, 2002: 31).

A partir de la información expuesta anteriormente, parece evidente que la comprensión lectora avanza más rápido que las otras a lo largo del proceso, lo que coincide con la autoevaluación de todos los informantes de la investigación y con el dato de que un porcentaje muy elevado ha podido llegar al nivel B2 como plantea el objetivo del currículo. El predominio de esta destreza refleja la capacidad de captar las ideas principales de un texto. Téngase en cuenta que se trata de una capacidad cognitiva que el estudiante ha ido desarrollando a lo largo de la vida escolar, con lo cual no es sorprendente descubrir que es la destreza que mejor controlan.

En relación con el dominio de español en cada curso, existe un detalle que merece ser considerado. Hablamos de la escasa diferencia que se percibe entre el tercer curso y el cuarto. Este hecho nos lleva a la pregunta de por qué la progresión entre los dos últimos cursos se limita a la gramática, y no a la competencia comunicativa que parece estancarse. Una posible clave se encuentra en la menor cantidad de asignaturas en cuarto curso, orientadas a reforzar las distintas destrezas comunicativas.

Si se entra en la competencia gramatical, se puede observar un porcentaje significativo de alumnos que no consiguen desarrollar su conocimiento de acuerdo con el nivel de la mayoría de sus compañeros. Parece que las preguntas del A2 relacionadas con las construcciones idiomáticas (*dormir la siesta, llevar + tiempo, etc.*) y el subjuntivo representan los obstáculos mayores. Sin embargo, al llegar al cuarto curso casi la mitad de los informantes llega a controlar los contenidos del B2, mientras que la otra mitad se encuentra en el B1. Ambos son datos positivos. Para entender tal

evolución de la competencia gramatical, hace falta complementar estos datos con los de la expresión escrita. Haciéndolo, se verá cómo nuestros informantes emplean realmente las estructuras gramaticales para expresarse. La preponderancia de los errores morfosintácticos frente a los otros refleja lo complicada que resulta la gramática española para los tailandeses. Según la clasificación de las faltas relativas, el mayor número de errores se registra en los tres contenidos siguientes: artículos (145 errores o 16,78% del total de los errores gramaticales), preposiciones (122 errores o 14,12%) y conjugación verbal (88 errores o 10,19%), aunque estos últimos prácticamente desaparecen en el cuarto curso. Este dato muestra que los problemas clásicos del artículo y la preposición son aquellos a los que se debe prestar más atención, porque muchas veces las reglas en los manuales no cubren ciertos usos, especialmente cuando se trata de matices estilísticos. Entre los errores en la elección del tiempo y del modo verbal, destacan la elección errónea del presente y el pasado (49 errores en total), sobre todo en el primer curso, y la confusión entre el pretérito indefinido y el imperfecto (42 errores). El porcentaje de errores de uso del presente va disminuyendo a lo largo del aprendizaje, mientras que la cantidad de errores relativos a los tiempos pasados aumenta considerablemente del segundo curso (10 errores) al tercero (25 errores), antes de disminuir en el cuarto (7 errores). Esto sirve para confirmar la existencia de la curva en forma de U en la adquisición/aprendizaje de lenguas.

También son patentes los fallos en el uso del léxico. En todos los cursos se registran numerosos usos inapropiados de las palabras. Estos errores se deben en buena parte a la interferencia de su L1 o del inglés, como se explicó en el apartado 7.2.1. Este dato refleja también el aprendizaje del vocabulario fuera de contexto. Es lo que sucede cuando se memoriza una lista de palabras sin tener en cuenta una variedad de significados que pueda abarcar cada una de ellas o en qué contextos se usan.

Los resultados de nuestra investigación coinciden, parcialmente, con lo sostenido en algunas investigaciones sobre la secuencia de la adquisición/aprendizaje de español. Fernández López (1997) señala que sus informantes, pertenecientes a cuatro



nacionalidades (japonesa, alemana, árabe y francesa) cometieron los mismos errores en distintas fases del aprendizaje de acuerdo con el siguiente orden de frecuencia: verbos, preposiciones, impropiedades semánticas y oraciones subordinadas. Dicho orden coincide con nuestros datos acerca del alto porcentaje de errores relacionados con el sistema verbal al comienzo del aprendizaje (tanto referidos a la conjugación como al uso), con las preposiciones y con el léxico. Sin embargo, en el citado estudio no se menciona la dificultad que entraña el uso del artículo. Contrariamente, en el trabajo de Morta Enderes (2005: 139) con estudiantes filipinos de español, sí aparecen los artículos dentro de la lista de las categorías morfosintácticas asociadas a errores. Por este orden, preposiciones, concordancia de género y número, estructura de la oración y omisión y/o presencia de artículos. Es interesante observar que esta ordenación concuerda en alto grado con nuestra clasificación de errores obtenidos de la expresión escrita⁴³, lo que llama la atención, ya que el filipino y el tailandés no pertenecen a la misma familia lingüística⁴⁴. Quizás en este hecho desempeñen un papel importante las variables socioculturales compartidas que condicionan en buena medida los mecanismos cognitivos de la gente, y por esta razón, en su proceso de aprendizaje.

Además de las dos investigaciones citadas anteriormente, están dos trabajos que estudian el orden jerárquico de adquisición morfosintáctica del español por parte de los niños nativos: el de López Ornat (1994)⁴⁵ y el de Zobl y Liceras (1993)⁴⁶. De esta

⁴³ En cuanto a la concordancia, al sumar el número de errores de la concordancia de género con el de la concordancia de número, como plantea Morta Enderes (2005), se obtendrá 86 errores y se convertirá en el cuarto tipo de errores más cometidos.

⁴⁴ El tailandés pertenece a la familia Tai-Kadai, pero el filipino es una lengua austronesia.

⁴⁵ López Ornat (1994: 109-110) divide la adquisición de elementos morfosintácticos según la edad: a los 21 meses se adquiere el imperativo positivo; a los 26 meses, el imperativo negativo (formas subjuntivas), el presente de indicativo y subjuntivo, pretérito perfecto, presente progresivo (*estar + gerundio*), perífrasis de futuro (*ir a + infinitivo*); entre 26 meses y 34 meses, las oraciones subordinadas; a los 34 meses, el pretérito simple y el pretérito imperfecto.

⁴⁶ Presentan el siguiente orden de adquisición: 1) Presente de indicativo 2) Negación – *no* 3) Presente durativo 4) Futuro perifrástico (*ir a + infinitivo*) 5) Imperativo 6) Artículo indefinido 7) Pronombre de objeto indirecto 8) Concordancia de número 9) Adverbio de lugar 10) Artículo definido 11) Pretérito indefinido 12) Concordancia de género 13) Adverbios de tiempo 14) Cópula (v. *ser* y v. *estar*) 15) Pretérito perfecto 16) Pretérito imperfecto

manera, podremos contrastar el aprendizaje de español como L1 y como L2. Después de confrontar la información que ofrecen ambos trabajos con nuestro resultado, se encuentran similitudes que podrían ser significativas. Al igual que la investigación de López Ornat (1994), tanto pretérito indefinido como pretérito imperfecto son los últimos contenidos que nuestros informantes adquieren o aprenden. Nuestra investigación coincide con la secuencia que proponen Zobl y Liceras (1993). Según ellas, se adquiere el imperativo después del presente de indicativo, resulta difícil el aprendizaje de los artículos y la concordancia de género es más difícil de dominar que la de número. Sin embargo, en estos dos trabajos cabe destacar la ausencia de las preposiciones, uno de los problemas principales de los aprendices de ELE. Sea como sea, se observa que el individuo pasa por etapas de aprendizaje bastante similares cuando adquiere su L1 y cuando aprende una L2, el español en este caso. Esto sirve para corroborar la existencia de la secuencia natural en la adquisición/aprendizaje de lenguas, tal y como se consta en muchas investigaciones al respecto.



8.

CONDICIONANTES EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN/APRENDIZAJE DE ESPAÑOL DE LOS ESTUDIANTES TAILANDESES

Tras analizar detalladamente en el capítulo 7 la realidad actual de la enseñanza-aprendizaje de español en Tailandia, llega la hora de sintetizar toda esa información extraída de los cuestionarios y test. Este trabajo de evaluación será clave para la propuesta metodológica que se presenta en el capítulo siguiente. De acuerdo con tal fin, nos ha parecido conveniente resumir los datos relevantes y clasificarlos como los diversos condicionantes presentes en el proceso de adquisición/aprendizaje de español de nuestros informantes.

Estos condicionantes se refieren a los distintos aspectos, positivos y negativos, que distinguen el proceso global del aprendizaje de ELE en este país asiático. Estos condicionantes pueden dividirse en culturales y lingüísticos. Los primeros se refieren a las características propias de los estudiantes tailandeses de español (perfil psicocognitivo, estrategias empleadas para aprender el idioma), fruto de su cultura y sistema educativo. Los condicionantes culturales cubren también los aspectos didácticos determinados por este contexto educacional. Bajo la etiqueta de condicionantes lingüísticos, se engloba todo lo relativo a las L1 y L2 de estos estudiantes, y el modo específico en que se produce su aprendizaje del español. Todos ellos influyen en el dominio de ELE de los estudiantes tailandeses y en la calidad del *input* de la L2 que reciben. Aquí se reflejan los puntos fuertes y débiles en la competencia comunicativa y la gramatical de estos estudiantes.

8.1 CONDICIONANTES CULTURALES

8.1.1. CARÁCTER DE LOS TAILANDESES

Lo primero que destaca de la personalidad tailandesa es la conocida generosidad, el carácter pacífico y la mentalidad receptiva y tolerante hacia las culturas extranjeras, todo ello un buen reflejo de una sociedad budista. Les gusta pasarlo bien y suelen despreocuparse de los asuntos ajenos. Conforme con lo expuesto en distintos libros (Sengpracha, 1988; Settho, 1989; Wanliphodom, 2001) y la experiencia personal de la investigadora, se puede decir que, por razones históricas y políticas, en la población tailandesa está bastante desarrollado el culto a la personalidad, manifestando en la tendencia a escuchar y a creer en las personas a las que se tiene respeto más que a pensar por sí mismos.

La educación es uno de los factores fundamentales que modelan el carácter y la personalidad de la gente. Varios estudios (Chiangkul, 2001; Choomjit, 2001; Suwanmankha *et alii*, 2008) coinciden en que el sistema educativo del país es el principal responsable de que los estudiantes tailandeses están acostumbrados al aprendizaje mediante la memorización más que al pensamiento analítico. Por otra parte, los estudiantes están cada vez más estresados a causa de la mayor competitividad en la educación y en el mundo laboral. Las calificaciones se han convertido en la prioridad puesto que, en una sociedad cada vez más capitalista y competitiva como esta, son necesarias para encontrar un buen trabajo. La consecuencia es que no les suelen importar mucho los contenidos que no suponen ninguna nota o que no entran en el examen.

8.1.2. PAPEL DEL PROFESOR

En la sociedad tailandesa, ser profesor es una de las profesiones más valoradas y respetadas. Aunque los profesores de ELE tienden a evitar la autoridad absoluta en clase, se ha de admitir que siguen poseyendo el papel primordial. Los resultados de los cuestionarios evidencian que tanto los propios docentes como los alumnos reconocen la importancia de la figura del profesor, lo que lo convierte en factor clave para el éxito del aprendizaje. De este modo, parece más práctico que criticar esta obediencia –o dependencia, según se mire– de los alumnos hacia el profesor, aprovecharla como estrategia para dirigir y orientar el aprendizaje hacia el objetivo establecido.

Según los datos acerca de la edad y la experiencia docente, los profesores de ELE en Tailandia se dividen en tres grupos: más de 40 años, entre 30 y 40 años y menor de 30 años. La mayoría se encuentra en el segundo grupo –diez de dieciocho personas–, mientras que los demás se distribuyen en la misma proporción a los otros dos grupos. La metodología didáctica adecuada sería la que se ajustara a las preferencias de todos los grupos. Esto exige combinar las cualidades de los profesores mayores con las de los jóvenes. Los profesores con mucha experiencia docente pueden aportar su conocimiento sobre la naturaleza de los estudiantes tailandeses de español y sus dificultades principales. Por su parte, los profesores jóvenes están más cercanos generacionalmente a los estudiantes, lo que los aproxima a las necesidades e intereses de sus estudiantes, un hecho que puede servirles para encontrar fuentes de motivación.

8.1.3. ESTILOS DE APRENDIZAJE

La puntuación moderada en los cuatro estilos de aprendizaje –activo, reflexivo, teórico y pragmático– indica que los estudiantes que han participado en la investigación tienen cierta flexibilidad para adaptarse a distintos enfoques de enseñanza, lo que es una



característica favorable para experimentar cualquier novedad metodológica. Este hecho no oculta que la metodología debe atender a los estilos más empleados.

El estilo reflexivo predomina entre los estudiantes. En consecuencia, les gusta observar y escuchar al profesor y a los demás compañeros. Para garantizar el éxito del aprendizaje, es necesario ofrecerles suficiente tiempo para asimilar los contenidos o para prepararse antes de participar en cualquier actividad porque son los que prefieren pensarlo bien antes de actuar. No se sienten cómodos si se expresan de manera espontánea, sobre todo si aún tienen dudas. Además, les viene bien reforzar lo aprendido a través de varios repasos.

A pesar de coincidir en el estilo dominante, los estudiantes de cada una de las tres universidades objeto de estudio se diferencian en las preferencias secundarias. La Universidad de Chulalongkorn se inclina por el estilo teórico; la Universidad de Khon Kaen, por el activo; y la Universidad de Ramkhamaheng, por el pragmático. Por tanto, los de la Chulalongkorn aprenden bien a través de la conceptualización abstracta, es decir, reflexionan y analizan los conceptos antes de sacar una conclusión. Tienen más confianza en sí mismos cuando participan en actividades estructuradas que no requieren mucha espontaneidad. Respecto a los alumnos de la Khon Kaen, es recomendable mantener su entusiasmo a través de una variedad de actividades entretenidas y, a la vez, relacionadas con la vida cotidiana, las cuales les permiten practicar inmediatamente lo aprendido. Por último, los estudiantes de la Ramkhamhaeng exigen contenidos aplicables a la vida cotidiana o laboral. Por lo tanto, les conviene aprender mediante simulaciones y actividades en las que se usen muestras auténticas de la L2.

La atención a los estilos dominantes no debe llevar al descuido de los estilos deficitarios, porque su desarrollo capacita a los alumnos a estudiar en todas las circunstancias. Hay que potenciar, por tanto, el estilo activo en los de la Chulalongkorn y el teórico en los estudiantes de las otras dos universidades.

8.1.4. ASPECTOS MOTIVACIONALES Y ACTITUDINALES

En general, los informantes muestran una actitud positiva hacia la L2 y su cultura desde el principio de su aprendizaje. Por tanto, el docente debe mantener dicha actitud y, al mismo tiempo, encontrar maneras de aumentar la motivación. Los resultados del cuestionario afirman que la fuente principal de la motivación de los estudiantes es el profesor, junto con su forma de enseñar. En este caso, la figura del profesor no es vista como una autoridad que impone orden, sino un factor de satisfacción entre los alumnos en aula. Aparte del profesor, la aplicación de lo estudiado mediante la conversación también les despierta gran entusiasmo. En cambio, parece que los ejercicios gramaticales y el manual no llegan a captar su interés, con lo que se necesita una mejora o una modificación en este aspecto. En relación con la desmotivación, los datos apuntan a la dificultad de la lengua como la principal causa. Se podría aliviar este problema acudiendo a actividades o materiales de apoyo que permitan aprender con menos esfuerzo. Sin embargo, lo que resulta más interesante que la complejidad de la lengua misma son los factores didácticos, los cuasantes de desánimo. En estos factores, se hallan la inadecuación del planteamiento y del contenido de algunas asignaturas, así como la forma de enseñar de algunos profesores que provocan aburrimiento. Tal estado de cosas obliga a los docentes a reconsiderar su enseñanza y el modo de estructurar el contenido de las asignaturas, sobre todo cuando se trata de asignaturas de especial dificultad como las de literatura y civilización.

8.1.5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y DE COMUNICACIÓN

Las estrategias de aprendizaje más utilizadas muestran la importancia que conceden los informantes a la captación de las ideas principales del enunciado y su preferencia por el aprendizaje sistemático de la gramática. Asimismo, resaltan las estrategias orientadas hacia la competencia comunicativa, lo que refleja su interés por llevar lo estudiado a la práctica real. Existe una estrategia que todavía no tienen muy desarrollada



a pesar de que les puede facilitar enormemente el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Se trata de la deducción del significado por el contexto. Por consiguiente, sería rentable potenciarla, proporcionando contextos al explicar determinados usos lingüísticos.

Respecto a las estrategias de comunicación, es evidente la preferencia por las estrategias compensatorias. Dichas estrategias, de alguna manera, reflejan el esfuerzo que emplean para solucionar problemas comunicativos, aprovechando al máximo el conocimiento que disponen. No obstante, la estrategia favorita sigue siendo la comunicación no verbal (gestos y sonidos), la que apenas requiere el conocimiento de L2. Por tanto, las actividades en clase deben ofrecerles más oportunidades de fortalecer otras estrategias que impliquen el uso de la competencia de L2. De esta manera, recurrirán menos a la comunicación no verbal o a otras lenguas conocidas.

8.1.6. MATERIALES Y ACCESO A RECURSOS EN ESPAÑOL

La enseñanza de ELE en Tailandia –donde el encuentro con el idioma en la vida cotidiana de esta sociedad es prácticamente nulo– depende en gran medida de la instrucción formal. Por eso, los manuales y los materiales didácticos desempeñan un importantísimo papel al ser las principales fuentes de conocimiento y de muestras de la lengua en cuestión. Sin embargo, como se ha mencionado en el apartado de la motivación, el libro está bastante mal evaluado por parte de los estudiantes informantes. Este dato sirve para que los docentes se preocupen más por la naturaleza de esas deficiencias para intentar mejorarlas. La Universidad de Chulalongkorn y la Khon Kaen optan por una combinación de diversos manuales de ELE, lo que les exige, al menos en teoría, un mayor cuidado por mantener la coherencia entre todos los temas y contenidos incluidos.

Generalmente, los estudiantes tienen escasas oportunidades de utilizar el español en situaciones comunicativas reales. Si quieren encontrar otros materiales en español, aparte del libro de clase, pueden pedir en préstamo los libros, los CD de audición y las películas de la biblioteca de la Facultad o del Departamento de Español. Como tales recursos son escasos, la mayoría de los estudiantes consigue tener contacto con el idioma y, en consecuencia, aumentar su conocimiento principalmente a través de Internet. Así sucede, excepto en el caso de los estudiantes de la Khon Kaen que, por falta de costumbre o por limitación del acceso a Internet, prefieren otras alternativas. De alguna manera, este dato refleja una ventaja de los estudiantes de la Chulalongkorn y la Ramkhamhaeng que, al estar estudiando en la capital Bangkok, cuentan con el acceso a una mayor variedad de recursos.

Fuera de clase, los estudiantes pasan un promedio de una hora diaria utilizando el español en distintas maneras. Al considerar que viven completamente fuera del entorno del idioma, una hora es bastante poco para alcanzar a ser un usuario competente en todas las destrezas. Así que, es labor del docente proporcionarles más fuentes de información, emplear lo máximo posible las muestras auténticas de la lengua en clase, estimular la interacción oral entre ellos y, sobre todo, motivarlos a seguir aprendiendo por su cuenta.

8.2. CONDICIONANTES LINGÜÍSTICOS

8.2.1. PAPEL DEL TAILANDEÉS Y DEL INGLÉS

Como se ha señalado en el apartado 7.2.1. sobre la transferencia, la *interlengua* de los alumnos tailandeses de español se ve influida en gran parte por su lengua materna – el tailandés– y por la otra lengua que llevan estudiando toda su vida escolar –el inglés–. Es evidente la dificultad que les supone enfrentarse con los contenidos de español que no existen en su L1, con lo que generalmente optan por acudir al inglés, otra lengua indoeuropea, para compensar los recursos lingüísticos de los que todavía carecen. Sin



embargo, está demostrado que en muchas ocasiones las diferencias entre ambas lenguas, como los falsos amigos, son la principal causa de los errores cometidos.

Los errores producidos por interferencia se dan en todos los niveles (ortográfico, léxico y morfosintáctico). Parece que los ortográficos van desapareciendo a lo largo del aprendizaje, salvo los causados por una pronunciación equivocada. En el nivel léxico, los anglicismos son la mejor prueba de la influencia del inglés. Entre todos los errores, los morfosintácticos son los más persistentes. Cabe destacar que los mayores problemas –algunos de ellos incluso perduran desde el primer curso hasta el cuarto– se encuentran en las categorías que no existen ni en tailandés ni en inglés o que presentan determinadas diferencias con el inglés. Por ejemplo, concordancia de género y de número, conjugación verbal, artículos, preposiciones, confusión entre el presente y el pasado, confusión entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto, y confusión entre el indicativo y el subjuntivo. Desde la mencionada perspectiva del análisis contrastivo se puede corroborar el papel significativo de las otras lenguas ya conocidas en el aprendizaje de una nueva.

8.2.2. COMPETENCIA COMUNICATIVA

Al principio del aprendizaje, existe una enorme diferencia entre la competencia comunicativa de los que han estado casi un año en algún país hispanohablante y la de los que carecen de esta experiencia. No obstante, el rendimiento académico y los resultados del test muestran que el conocimiento previo del idioma es una ventaja solo en las primeras etapas, que puede quedar anulada según va avanzando el aprendizaje.

Dado que en esta investigación no consta la evaluación de la expresión oral, esta parte solo tratará las otras tres destrezas: comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita. Los informantes progresan especialmente en comprensión lectora, la única en que al final de la carrera la mayoría llega al nivel B2, el nivel objetivo según el

plan de estudios. Además de poseer capacidades cognitivas para captar ideas de un texto escrito, hay que reconocer que el uso de manuales y libros escritos 100% en español les proporciona mayor oportunidad de familiarizarse con la lectura que cualquier otra actividad.

Las otras dos destrezas comunicativas –comprensión auditiva y expresión escrita– presentan, en general, un claro avance de un curso al otro. En la expresión escrita se puede detectar el progreso observando la capacidad de transmitir ideas y opiniones en la L2 y de emplear marcadores discursivos para crear la coherencia al texto. Además de los fallos de construcción, los informantes de todos los cursos tienen problema con las impropiedades léxicas. El alto porcentaje de errores en este aspecto indica la importancia de la enseñanza del vocabulario dentro de su contexto. Sobre la comprensión auditiva, es muy notable la progresión entre el primer curso y el segundo, y también entre el segundo y el tercero, en el que casi el 80% de los estudiantes ya alcanzan en esta destreza el nivel B1 o, incluso, superior.

No obstante, el desarrollo de la competencia comunicativa experimenta un estancamiento entre el tercer curso y el cuarto. Tanto es así que los de cuarto obtienen peor nota en la comprensión auditiva, mientras que en la comprensión lectora y en la expresión escrita no se evidencian diferencias significativas en comparación con los del tercero. En cambio, su competencia gramatical sí que muestra un avance importante, de modo que la mitad de ellos consigue dominar los contenidos pertenecientes al nivel B2. La posible razón de dicha interrupción en la progresión de la competencia comunicativa está en el hecho de que en 4º hay mayor cantidad de asignaturas de carácter magistral, como la civilización y la literatura, que asignaturas para practicar las distintas destrezas comunicativas. Esta información debería llevar a replantear la programación de las asignaturas de cada curso, con el objetivo de que las competencias comunicativa y gramatical puedan desarrollarse paralelamente.



8.2.3. COMPETENCIA GRAMATICAL

Es grato percibir que la competencia gramatical de los informantes cuenta con un buen progreso a lo largo del proceso de aprendizaje. Al terminar el primer semestre del cuarto curso, casi todos dominan los contenidos del nivel B1 y la mitad de ellos, contenidos del B2. El grado de conocimiento gramatical es más notable al comparar los estudiantes del segundo curso con los del tercero, que ya han estudiado casi todos los contenidos y solo les falta consolidar determinados usos complicados. A diferencia de las preguntas de respuesta cerrada en la parte gramatical del test, las redacciones permiten ver de manera más clara las dificultades que tienen los informantes con la gramática española, puesto que necesitan poner en práctica su conocimiento para expresarse, y no simplemente seleccionan una respuesta de las alternativas ofrecidas.

Durante la primera etapa del aprendizaje, se debe prestar mucha atención en los usos básicos como la concordancia de género y número, y la conjugación verbal, aunque luego estos problemas disminuyen en buena medida según avanzan los estudios. Los resultados en la expresión escrita ponen de manifiesto cuáles son los usos morfosintácticos más problemáticos a lo largo de los cuatro años del aprendizaje:

- Artículos. La mayoría de los errores reside en su omisión en contextos obligatorios y en el uso excesivo del artículo definido en lugar del indefinido.
- Preposiciones. La interferencia está detrás de muchos errores con ellas, incluidas las omisiones injustificadas. Un buen número de alumnos opta por una traducción literal del tailandés o del inglés al enfrentarse con dudas. La confusión entre *por* y *para* es muy corriente. Además, los verbos que rigen complemento de régimen preposicional también suponen bastante dificultad para los tailandeses.
- Elección entre el indefinido y el imperfecto. Supone un alto porcentaje de errores hasta el tercer curso. En el cuarto curso este tipo de errores sigue siendo uno de los problemas principales a pesar de haberse reducido en buena proporción.

- Subjuntivo. La selección modal del indicativo y el subjuntivo se considera la dificultad primordial de los tailandeses. Aun así, los distintos usos del propio subjuntivo junto con el tema de la concordancia temporal no cobran menos importancia. La complejidad de este tema afecta psicológicamente a los estudiantes tailandeses, según refleja el frecuente uso de la estrategia de inhibición en la parte de la expresión escrita del test. Muchos optaron por las estructuras *deber + infinitivo* o *tener que + infinitivo* para evitar el uso de las formas subjuntivas.

Las categorías gramaticales no son las únicas que necesitan atención y refuerzo. A partir de los resultados del test, se evidencia la falta de conocimiento de las construcciones idiomáticas, especialmente de las que presentan connotaciones culturales (ej. *dormir la siesta, no tener pelos en la lengua*). Para llegar a ser un usuario competente de una lengua es necesario contar con una competencia fraseológica. Los docentes no deberían, por tanto, pasarlo por alto.

8.2.4. TIPO DE ENSEÑANZA Y ACTIVIDADES

El análisis e interpretación de los factores que intervienen en el proceso de adquisición/aprendizaje de nuestros informantes, junto con el nivel de dominio de ELE en cada una de las cuatro etapas de aprendizaje, refleja el tipo de enseñanza que se está llevando a cabo en la actualidad. Asimismo, nos ayuda a averiguar cuáles son la enseñanza y actividades que deben ser aplicadas por ser más compatibles con las características y preferencias de nuestros alumnos y, a la vez, más propicias para potenciar al máximo el aprendizaje de la L2.

En las tres universidades se detecta una tendencia hacia el método comunicativo, aunque, en el caso de la Universidad de Chulalongkorn, se prefiere compaginar la enseñanza estructural con el enfoque por tareas. El promedio de las horas lectivas de las



asignaturas en español es de 9,8 horas semanales. Las asignaturas de cada uno de los tres planes de estudios no presentan grandes diferencias, aunque cabe mencionar que la Universidad de Khon Kaen opta por incorporar más asignaturas de español para fines específicos que de literatura o de civilización. Todavía se nota cierta exigencia entre los profesores por seguir fielmente los contenidos del manual, lo que incide negativamente en el uso de materiales de apoyo o actividades extras, teniendo en cuenta la escasez de horas lectivas de cada asignatura.

No sorprende el hecho de que tanto los docentes como los estudiantes muestren su preferencia por el aprendizaje sistemático de los contenidos gramaticales. Se trata de una costumbre de aprendizaje muy arraigada, que desaconseja imponer un sistema de enseñanza opuesto. Otra cosa es modificar la ausencia del contexto en la explicación de elementos lingüísticos, incluidos los léxicos. De hacerse, desaparecería la principal causa de algunos errores analizados en el capítulo anterior. El aprendizaje a partir de los contextos ayuda a la verdadera comprensión de los usos lingüísticos, no simplemente a memorizarlos; y a desarrollar, al mismo tiempo, la estrategia de deducción del significado por el contexto. Los materiales audiovisuales que contienen muestras auténticas de la lengua deben estar entre los principales recursos ya que, aparte de proporcionar contextos, ayudan a crear la motivación entre los alumnos según consta en el resultado del cuestionario.

El hecho de que los estudiantes del nivel avanzado siguen cometiendo, en algunas ocasiones, errores de principiante justifica el refuerzo constante de los contenidos estudiados a lo largo de aprendizaje –una forma eficaz para conseguir la verdadera solidez del conocimiento–. Hay múltiples testimonios de gente que pierde por completo el dominio de una lengua, una vez estudiada, al no usarla. Del mismo modo, si los estudiantes no se sienten obligados a usar o practicar lo aprendido de manera frecuente, simplemente se centran en nuevos contenidos y descuidan los básicos, pero imprescindibles.

Profesores y estudiantes consideran los errores como un mal hábito que debe corregirse, una creencia característica del conductismo. La mayoría de los profesores se ven obligados a corregirlos en cuanto aparecen, mientras que los estudiantes se avergüenzan al cometerlos delante de los demás compañeros. Por tanto, uno de los objetivos de la enseñanza de ELE en este contexto es eliminar los errores lo máximo posible. La forma de corrección más conveniente para ambas partes sería corregir al final del discurso, mientras que la contradicción entre la preferencia de los profesores – la corrección pública– y la de los estudiantes –la corrección privada– se solucionaría, hasta cierto punto, al no especificar quién es el responsable del error en cuestión. Asimismo, se debe aplicar con mayor frecuencia las formas que requieren la reflexión de los estudiantes –indicar que hay error para que intenten corregirlo de forma individual, en pareja o en grupo– puesto que, de esta manera, pueden aprender de sus errores y desarrollar las capacidades cognitivas al mismo tiempo.

Aunque hay un claro acuerdo en que la lengua vehicular en el aula debe de ser el español, se es tolerante en el uso de la L1 conforme con el nivel de los estudiantes y el contenido que se trata. A veces la impartición de la clase completamente en español puede provocar desconcierto y dudas, como ocurre con los estudiantes de la Universidad de Khon Kaen. A diferencia de los alumnos de las otras dos universidades, a estos no les satisfacen las explicaciones gramaticales del profesor y suelen consultar el diccionario para asegurarse de haber entendido correctamente la explicación.

En cuanto a las actividades en el aula, generalmente los profesores aún mantienen el apoyo hacia la enseñanza mediante la imitación, lo que explica el uso habitual de ejercicios de repetición en su enseñanza. Sin embargo, estos ejercicios gramaticales – casi siempre estructurales– están bastante mal evaluados por parte de los estudiantes de las tres universidades objeto de estudio. Este dato refleja la tendencia a rechazar actividades aburridas y monótonas. No obstante, la comprensión por parte de los docentes de la importancia de tener una clase motivadora y participativa para la



enseñanza-aprendizaje de idiomas facilita en buena medida la labor de encontrar la enseñanza y actividades que complazcan a ambas partes.

Al tratarse de un aprendizaje totalmente fuera del entorno del idioma, es muy importante ofrecer a los alumnos las máximas oportunidades de interactuar en español. Nuestros estudiantes se sienten entusiasmados y motivados al participar en actividades que les dan la oportunidad de comunicarse en español porque aprecian la utilidad de lo que llevan aprendiendo. Además, a los estudiantes del estilo reflexivo les gusta escuchar e intercambiar ideas con los otros compañeros, con lo que las actividades de interacción resultan bastante satisfactorias. Las actividades que requieren una participación activa ayudan, al mismo tiempo, a disminuir la distancia entre ellos y el profesor, lo que conduce a un mejor ambiente en clase. Es recomendable utilizar actividades variadas para mantener la motivación de los estudiantes y evitar caer en la monotonía. Para que dichas actividades realmente funcionen, han de estructurarse bien, con una metodología e indicaciones claras. Hay que proporcionarles a los estudiantes suficiente tiempo para prepararse previamente porque, según su cultura y su estilo de aprendizaje predominante, no acostumbran a improvisar y tampoco se atreven a participar en algo que todavía no comprenden.

9.

PROPUESTA METODOLÓGICA PARA ELE DESTINADA A ALUMNOS TAILANDESES

Es bien sabido que toda propuesta metodológica en ELE debe acomodarse al perfil y a las necesidades de sus destinatarios, es decir, de sus estudiantes. A lo largo de los capítulos anteriores –7 y 8–, se evidencian las características propias de los estudiantes tailandeses de ELE, algunas de las cuales bastante distintas de las occidentales. Por tanto, no es buena idea aplicar ciegamente los métodos que funcionan en el mundo occidental a otra sociedad con distintos condicionantes psicoculturales y lingüísticos. Además, conviene no desdeñar los efectos negativos de un cambio brusco metodológico que podrían tener en un país como Tailandia, donde los profesores como los alumnos llevan mucho tiempo con la metodología tradicional. Para adaptarse a otro método que supone mayor dinámica en clase y que requiere una participación activa por parte de los estudiantes, necesitan un tiempo de adaptación. Por consiguiente, parece más práctico y, a la vez, conveniente, elaborar una propuesta que se basa en la peculiaridad de los estudiantes tailandeses, así como en su contexto de enseñanza-aprendizaje. Esta postura realista nos acerca a la sugerencia del *postmétodo* de elegir el método después de haber analizado a los destinatarios y el contexto educativo correspondiente (*vid.* 2.2.6.).

Consecuentemente, nuestra propuesta parte de los condicionantes culturales y lingüísticos presentados en el capítulo 8, fruto del análisis e interpretación de los datos empíricos obtenidos a través de los tres cuestionarios y del test de dominio de ELE. La propuesta intentará aprovechar los aspectos dominantes de la enseñanza-aprendizaje en este determinado contexto y, al mismo tiempo, incorporar nuevos elementos que conduzcan progresivamente a la meta final establecida en el plan de estudios: el nivel B2 en la competencia lingüística y comunicativa. Puede resumirse nuestra propuesta como un intento de conseguir un equilibrio entre la tradición educativa y los necesarios cambios para paliar las carencias manifestadas.

En la elaboración de esta propuesta, se considerarán los distintos criterios que debe tener en cuenta una buena propuesta. Kumaravadivelu (2006: 201), una de las figuras representativas del postmétodo, propone diez macroestrategias –consideradas neutras al no asociarse a ninguna teoría o método en especial– que sirven de guión para confeccionar un método eficaz:

- | | |
|---|--|
| 1) Maximizar las oportunidades del aprendizaje. | 2) Facilitar la interacción negociada. |
| 3) Minimizar los desajustes perceptuales. | 4) Activar una heurística intuitiva. |
| 5) Promover la conciencia lingüística. | 6) Contextualizar el <i>input</i> lingüístico. |
| 7) Integrar las destrezas lingüísticas. | 8) Promover la autonomía del aprendiz. |
| 9) Garantizar la relevancia social. | 10) Promover la conciencia cultural. |

Por su parte, Lorenzo (2006: 56) señala que una nueva propuesta debe respetar tres criterios con el fin de evitar posibles conflictos: 1) adaptabilidad por parte del profesor, 2) compatibilidad con la cultura y los valores del profesor y de los alumnos, y 3) inteligibilidad de la nueva propuesta, que no debe ser ni demasiado compleja ni poco explícita. Cuando el profesor piensa en elaborar su método personal, Richards y Rodgers (2003: 246) señalan estos puntos de referencia fundamentales: 1) su papel en el aula, 2) naturaleza de la enseñanza y el aprendizaje eficaces, 3) dificultades con que se enfrentan los alumnos y cómo se debe abordarlas, 4) actividades de aprendizaje

satisfactorias, y 5) estructura de una clase eficaz. Dado que la adquisición/aprendizaje de L2 se lleva a cabo en gran parte mediante la instrucción formal, Ellis (2005) establece diez principios que deben darse en este contexto de enseñanza-aprendizaje:

- 1) Asegurar que los alumnos desarrollan tanto un repertorio de expresiones formulaicas⁴⁷ como una competencia basada en reglas.
- 2) Asegurar que los alumnos se centran principalmente en el significado.
- 3) Asegurar que los alumnos se centran también en la forma.
- 4) Orientarse fundamentalmente hacia el desarrollo del conocimiento implícito de L2, pero sin desatender el conocimiento explícito.
- 5) Tener en cuenta el «programa interno» (*built-in syllabus*) de los alumnos.
- 6) Requerir una cantidad extensa del *input* de L2.
- 7) Requerir oportunidades para producir el *output*.
- 8) Considerar que la interacción en L2 es la clave para desarrollar el nivel de dominio de L2.
- 9) Tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos.
- 10) Evaluar tanto la producción libre como la controlada para saber el verdadero dominio de L2.

Aparte del criterio realista de adecuarse a los condicionantes que existen en el proceso de aprendizaje de ELE por parte de los estudiantes tailandeses, la propuesta pretende minimizar las dificultades lingüísticas y comunicativas, ofrecer más oportunidades de interacción en L2, desarrollar la autonomía del aprendizaje y, al mismo tiempo, ser lo más relevante posible. Esto último tiene que ver con la necesidad de satisfacer tanto el interés personal de los alumnos (gustos, deseos) como el interés social (necesidades académicas y profesionales). La propuesta integra, asimismo, la dimensión afectiva, dado que desempeña un papel significativo en el cambio de actitud y motivación de los estudiantes –uno de los factores claves para el éxito del aprendizaje– (Arnold, 1999).

⁴⁷ Las expresiones prefabricadas e insertas en la memoria del hablante y pueden ser recuperadas en el momento de uso. Constan de «la combinación de palabras a las que se le da un significado único» (Araneda, 2010: 10). Por ejemplo, *de nada, no hay de qué, hace calor, de todas maneras*, etc.



Tras examinar detenidamente todos los detalles y aspectos concernientes a la enseñanza-aprendizaje de ELE en Tailandia, se llega a la conclusión de que la metodología más adecuada para el mencionado contexto, en la medida en que cumple los criterios establecidos, es la que se podría denominar como *el enfoque reflexivo-participativo*.

9.1. ENFOQUE REFLEXIVO-PARTICIPATIVO

9.1.1. OBJETIVOS

Este enfoque reflexivo-participativo tiene como finalidad aprovechar el estilo de aprendizaje predominante entre los estudiantes tailandeses de ELE –el estilo reflexivo– y, al mismo tiempo, integrar actividades que les permitan una mayor interacción en L2. El aspecto *reflexivo* encajará fácilmente con las estrategias de aprendizaje más utilizadas por los alumnos informantes: estrategias metacognitivas y cognitivas. Representa una enseñanza que no se limita a dar reglas y usos gramaticales para que los estudiantes los memoricen y los practiquen a través de ejercicios mecánicos, sino que ofrece oportunidades para que piensen por sí mismos acerca de distintas formas lingüísticas y el significado o matiz que podría conllevar cada una de ellas. Es decir, ayuda a despertar e incrementar su conciencia metalingüística, que conduce a la verdadera comprensión y a la adquisición permanente de dicho contenido. Este planteamiento coincide, además, con el objetivo principal de la reforma educativa del país: desarrollar la capacidad analítica de los estudiantes.

No obstante, la enseñanza-aprendizaje de lenguas no puede reducirse al plano pasivo/reflexivo, ya que resulta imprescindible llevar lo aprendido a la práctica real y constante, con el fin de poder automatizar su uso. A ello apunta el aspecto *participativo* de este enfoque. Al considerar la escasez de oportunidades de utilizar español y de exposición al *input* del idioma en Tailandia, la participación en clase utilizando esta L2 como lengua vehicular es más que necesaria. Aparte de ello, la interacción y participación

es clave para mejorar las dos destrezas menos desarrolladas de los informantes, de acuerdo con su propia autoevaluación: la comprensión auditiva y la expresión oral. Por eso, según este enfoque, los alumnos asumen un papel activo en la mayoría de actividades, en las que cuentan con el apoyo de los recursos y materiales donde aparece el contexto de los usos lingüísticos de la L2. Al ejercer el protagonismo, irán superando su falta de asertividad caracterial.

En el enfoque reflexivo-participativo se busca integrar la participación de los estudiantes, incluso, en las actividades de reflexión, como modo de fomentar la creatividad. Las actividades de interacción en español son muy bien valoradas por los alumnos tailandeses, puesto que, para ellos, es una satisfacción poder usar lo aprendido en situaciones de comunicación real. No sorprende, pues, que sea una de las fuentes principales de su motivación.

Como se puede observar, este enfoque intenta combinar dos posturas muy distantes: la reflexión y la participación, la conciencia y la interacción. Sin embargo, todas giran alrededor del mismo eje. Por tanto, se pueden encontrar maneras de conseguir el equilibrio entre ambas, aunque no se ha de olvidar que ese punto de equilibrio puede variar dependiendo del contexto de enseñanza-aprendizaje y de los destinatarios. Puede haber quienes consideren un reto llevar dicho enfoque a la práctica en la enseñanza. Sin embargo, se confía en la adecuación de esta opción, en la medida en que toma en consideración el programa interno de los estudiantes y propone, a la vez, vías para enmendar las deficiencias existentes.

9.1.2. PLANTEAMIENTOS GENERALES

En este apartado se presentan los distintos componentes que constituyen el enfoque reflexivo-participativo, los cuales ayudan a perfilar las características ya esbozadas. Como se pone de relieve a continuación, este enfoque está conformado por ideas



provenientes de los métodos y enfoques de la enseñanza de idiomas que hemos agrupado en el marco constructivista (*vid.* 2.2.4.), especialmente, del método de la *atención a la forma* (*vid.* 2.2.5.). Tales ingredientes se hallan adaptados a la idiosincrasia de los alumnos tailandeses y su contexto educativo, con el objetivo de que el enfoque resulte lo más rentable posible. No podría ser de otra forma. Pasamos ahora a describir los seis componentes del enfoque reflexivo-participativo: 1) aplicación de la atención a la forma en la enseñanza de la gramática, 2) maximización de oportunidades de recibir el *input* de la L2, 3) promoción de actividades de interacción en la L2, 4) papel del profesor en el desarrollo de la autonomía de aprendizaje, 5) prácticas y refuerzos constantes de los contenidos enseñados, y 6) conservación de una actitud positiva y motivación alta.

1) Aplicación de la *atención a la forma* en la enseñanza de la gramática.

Esta alternativa al enfoque comunicativo intenta sustituir el modelo tradicional de la enseñanza de la gramática (presentación → práctica → producción) por otro más productivo: percepción → interpretación → comprensión → práctica → producción. Es decir, el primer paso es captar la atención de los estudiantes hacia la forma lingüística en cuestión, para que luego ellos establezcan la conexión entre dicha forma y el significado correspondiente, lo que acelerará el proceso de comprensión. Esta dirección se conoce también como la *enseñanza basada en el procesamiento del input*. El siguiente paso consistirá en realizar prácticas y refuerzos constantes, para así lograr una producción correcta y automatizada.

La atención a la forma pretende, mediante el aprendizaje de la gramática, crear y hacer progresar la conciencia –que forma parte de la cognición humana–, basándose en la vasta posibilidad de que coincida la conciencia (signo de la madurez humana) con la gramática (signo de la madurez lingüística). Según Martí Sánchez (2004: 4), «cuanto más *consciente* es la conciencia, porque hay grados en su desarrollo, más desarrollada está la competencia gramatical y más eficiente puede serse en su uso».

El marco teórico de la atención a la forma es la *Gramática cognitiva* (vid. 2.2.5), para la cual, la gramática es el reflejo de cómo percibimos el mundo. Así, entre varias estructuras disponibles en una lengua, cada individuo opta por la que más se ajusta a su perspectiva y su necesidad comunicativa.

La gramática cognitiva se distingue de otros modelos por hacer hincapié en el hecho de que, en gran medida, con los signos lingüísticos se expresan distinciones que tienen carácter de concepción, de perspectiva, de imagen que sirve para estructurar con formas alternativas un misma escena. (Castañeda, 2004: 1)

La aplicación de la atención a la forma, sustentada en la Gramática cognitiva, permite a los estudiantes desempeñar un papel activo en el proceso de adquisición/aprendizaje de la gramática, basado en la reflexión sobre las diferencias entre las distintas formas o estructuras lingüísticas. Es una manera de beneficiarse del estilo reflexivo que predomina en ellos y, al mismo tiempo, de desarrollar su estilo teórico. Además, es una metodología que satisface la constante curiosidad de los alumnos tailandeses de saber el porqué de las reglas y excepciones gramaticales del español, al poder experimentar por sí mismos que existe la lógica que las gobierna.

Como se ha explicado en el capítulo 2 (vid. 2.2.5.), normalmente hay dos maneras de atraer la atención del aprendiz hacia las formas lingüísticas: el realce del *input* y la retroalimentación correctiva. En cuanto a la primera opción, es recomendable incorporar las formas dentro de textos auténticos que permitan ver el contexto de su uso, para conseguir una verdadera comprensión. Se puede compaginar la actividad de reflexión –o inductiva– acerca de las formas lingüísticas, destacadas en el *input*, con el marco comunicativo, recurriendo al agrupamiento y a la interacción como herramientas. Con respecto a la pregunta sobre cuáles son las formas adecuadas para ser tratadas con este método,



Doughty y Williams (2009: 167) concluyen a partir de los resultados de sus investigaciones que se trata de las siguientes:

las formas que los alumnos pueden malinterpretar o analizar incorrectamente, pero que también pueden explicarse con facilidad, son candidatas excelentes para una enseñanza que contenga una atención a la forma más explícita, incluyendo el uso de evidencias indirectas, con alumnos que estén preparados.

Por consiguiente, no es necesario aplicar el realce del *input* a todas las formas o estructuras lingüísticas en español. Como norma general, es muy recomendable usarlo en el caso de las formas que producen mayores dificultades a nuestros estudiantes tailandeses (artículos, preposiciones, tiempos pasados, subjuntivo), así como las que están marcadas sociolingüística o/ y pragmáticamente.

Por otro lado, se puede recurrir a la retroalimentación correctiva en todos los casos, pero dándole prioridad a la fluidez comunicativa. En vez de emplear solamente la corrección directa, también se pueden seleccionar otras alternativas como reformulaciones, preguntas didácticas, entonación, etc. En este sentido, la retroalimentación es bastante imprescindible en este contexto de la enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta los resultados del cuestionario, que evidencian la necesidad de la corrección de errores, tanto por parte de los docentes como de los propios estudiantes (97,8% de los alumnos informantes prefieren que se corrijan los errores cometidos).

La atención a la forma es compatible, en nuestro enfoque, con la enseñanza sistemática de la gramática, que se desarrollará gradualmente de acuerdo con la complejidad de las reglas. Esta decisión se debe principalmente a una preferencia generalizada de docentes y estudiantes –fruto de la tradición educativa del país–, y al hecho de concordar con las estrategias de aprendizaje más empleadas entre ellos. Por eso, resulta poco realista y demasiado precipitado alterar dicha sistematicidad. Otro punto que se debe tener en cuenta es que el uso exclusivo de

la atención a la forma para enseñar la gramática no parece suficiente en el caso de los alumnos tailandeses. Estos suelen buscar el apoyo del profesor para comprobar sus hipótesis, lo que aconseja complementar la programación de clase con las explicaciones explícitas.

Es claramente difícil negar a los alumnos adultos información explícita acerca de la lengua-meta, ya que su maduración intelectual y experiencias anteriores en la enseñanza-aprendizaje de otras materias les empuja inexorablemente a pedir explicaciones... Puede ser natural el aprender la lengua de una manera puramente intuitiva, pero ¿cuánto tiempo llevará el acumular la cantidad de conocimiento implícito y las destrezas necesarias para poder utilizarla? (Sharwood Smith, 1981: 159-160).

2) Maximización de oportunidades de recibir el *input* de la L2.

Numerosas investigaciones muestran la importancia de la cantidad del *input* en el aprendizaje de L2 –factor determinante detrás del éxito del aprendizaje en el contexto natural–. Por esta razón, la enseñanza-aprendizaje de español en Tailandia, que se desarrolla ajena al contexto de la L2, tiene el deber de proporcionar a los estudiantes la mayor cantidad posible del *input* de este idioma. El paso elemental es el uso de español como lengua vehicular de clase, teniendo la flexibilidad de ajustarlo según el nivel de los estudiantes y la complejidad del contenido.

Debido a lo relevante que es el contexto para entender y determinar los usos lingüísticos, el *input* de español es imprescindible tanto en las actividades de la atención a la forma como en las actividades de práctica de las destrezas lingüísticas. En dichas actividades se pueden incorporar muestras auténticas de español, obtenidas de diversos recursos como la prensa, los materiales audiovisuales, e incluso los corpus lingüísticos como CREA o CORDE, disponibles en la página web de la Real Academia Española. Asimismo, es útil fijar por lo menos una lectura obligatoria –cuentos, novelas, artículos– en cada



semestre, como manera de asegurarse un *input* de calidad. Otra manera de incrementar el *input* es por medio de fuentes de información útiles, sobre todo, de carácter electrónico, que les permitan seguir en contacto con el idioma y aprenderlo fuera de clase. Aparte de los mencionados beneficios, las oportunidades de encontrarse con el *input* del idioma sirven también para crear mayor conciencia cultural y reforzar, a la vez, la estrategia del aprendizaje, menos desarrollada en los estudiantes tailandeses; hablamos de la deducción del significado por el contexto.

3) Promoción de actividades de interacción en la L2.

La producción constante ayuda a automatizar el uso de las formas lingüísticas, es decir, a convertir el conocimiento explícito en implícito y automático. Sin oportunidades para el uso de las formas, es muy difícil que permanezcan en la memoria. Dadas las escasas ocasiones para practicar la expresión oral en comparación con las otras destrezas, se considera esencial ofrecer más espacio para las interacciones interpersonales en la L2 dentro del aula.

Las actividades de interacción deben integrarse en el currículo de cada asignatura de la lengua, incluso en la enseñanza-aprendizaje de la gramática, como modo de aumentar las situaciones para producir *output*, negociar el significado e interactuar, fundamentales para el desarrollo de la competencia comunicativa. Existen varias maneras de incluir la interacción en las actividades. Por ejemplo, conversaciones, simulaciones, debates, tareas comunicativas, juegos, etc. Los resultados del cuestionario apuntan que a los estudiantes informantes les conviene trabajar en parejas o equipos, intercambiando ideas para llegar a producir el *output* deseado de dicha tarea, con lo que también se pueden diseñar tareas siguiendo el planteamiento del *aprendizaje cooperativo* (vid. 2.2.4.).

4) Papel del profesor en el desarrollo de la autonomía del aprendizaje.

Como queda reflejado en el resultado del cuestionario, la figura del profesor es primordial en la enseñanza-aprendizaje de ELE en Tailandia. Este hecho favorece la introducción de un nuevo enfoque en clase, ya que los estudiantes tailandeses tienden a obedecer y son receptivos a las propuestas de sus profesores.

Además de enseñar el idioma, en el enfoque reflexivo-participativo se le asigna al profesor la responsabilidad de promover la autonomía del alumno en su propio aprendizaje. Autonomía no es independencia, puesto que siempre existe una vinculación con las circunstancias sociales, culturales y políticos. Nedelsky (1989: 25) define la autonomía como

una capacidad que solo existe en el contexto donde las relaciones sociales la apoyen y solo en conjunción con la sensación interna de ser autónomo.

Por consiguiente, entendemos la autonomía como la capacidad que el alumno posee para planificar y controlar su aprendizaje de la L2. Por ella, sabe cuáles son las estrategias de aprendizaje que lo favorecen, autoevalúa con frecuencia su competencia gramatical y comunicativa, intenta aumentar su conocimiento y mejorar sus deficiencias recurriendo a distintos recursos, etc.

Para lograr dicho fin, el profesor limitará su papel de líder del grupo. Aprovechará el hecho de ser el centro del aprendizaje –un aspecto patente en el resultado del cuestionario– para asegurar la participación de los alumnos y promover su interés y entusiasmo. Puede empezar a desarrollar la autonomía de sus alumnos dándoles oportunidades para formar parte en la toma de decisiones acerca del tema o tipo de actividades. El proyecto final de la asignatura es otra herramienta que podría resultar fructífero, ya que se cede a los alumnos el control casi absoluto de los procesos de planificación, elaboración y evaluación. Esta cita de William Arthur Ward, escritor estadounidense de renombre internacional,



resume muy bien en qué profesor pensamos: «El profesor mediocre dice. El buen profesor explica. El profesor superior demuestra. El gran profesor inspira».

5) Prácticas y refuerzos constantes de los contenidos enseñados.

Para que el conocimiento declarativo se convierta procedimental (Anderson, 1983), no se puede prescindir de las prácticas y los refuerzos constantes a lo largo del proceso de aprendizaje. El currículo no debe ser solamente lineal, ordenado de acuerdo con la complejidad del contenido. También es necesario repasar la materia periódicamente, especialmente cuando se trata de los usos más problemáticos. Los errores relativos a cuestiones muy básicas, producidos por estudiantes del 3º y 4º cursos, comprueban la necesidad de reforzar los contenidos estudiados previamente. La práctica o refuerzo puede ser directa – trabajar directamente con las formas o estructuras lingüísticas en las actividades de la atención a la forma–, o bien, indirecta –incorporar las formas como parte de las actividades comunicativas.

6) Conservación de una actitud positiva y motivación alta.

La lengua española es bastante compleja para los estudiantes tailandeses, de ahí las dificultades comprensibles en su aprendizaje. Es importante, por tanto, bajar el «filtro afectivo» de los estudiantes, minimizar su ansiedad a la hora de enfrentarse con área de dificultad. Esto puede lograrse mediante un ambiente agradable en clase en que los alumnos se sientan cómodos y aprendan con placer, lo que redundará en una buena actitud y una motivación alta. Esta idea es compatible con los principios de la *psicología positiva*⁴⁸. «Las experiencias producidas por el afecto positivo animan al individual a involucrarse con su entorno y a participar en las actividades» (Fredrickson, 2001: 219).

⁴⁸ Esta rama de la psicología «busca comprender, a través de la investigación científica, los procesos que subyacen a las cualidades y emociones positivas del ser humano...para alcanzar mejor calidad de vida y bienestar» (<http://psicologia-positiva.com>).

Para crear un buen ambiente en el aula, el trabajo en parejas o grupos es una de las alternativas porque, según Long y Porter (1985), aumenta la motivación. Aparte de ofrecer más ocasiones de expresarse en la L2, ayuda a estimular la participación de todos, incluso los estudiantes más tímidos que rehúyen a la exposición ante el público. Los errores generan una visión negativa. Con el fin de modificar dicha perspectiva, hay que reconsiderar la valoración de los errores y verlos como parte intrínseca del proceso de aprendizaje. Para tal fin, trabajar con los errores cometidos por los propios estudiantes en las actividades de la atención a la forma es recomendable, siempre y cuando se respete la identidad de quienes los cometen cuando sea necesario. Así es posible ver los errores como un fenómeno general de todos y convertirlos en otro recurso lingüístico más.

9.1.3. TIPO DE ACTIVIDADES EN CLASE

De acuerdo con los objetivos y los planteamientos expuestos anteriormente, el enfoque reflexivo-participativo cuenta con dos tipos de actividades: 1) actividades de la atención a la forma para la enseñanza de la gramática y, 2) actividades comunicativas para practicar las destrezas lingüísticas.

En las actividades del primer grupo, su selección y aplicación depende principalmente del nivel de los destinatarios y del grado de complejidad del contenido en cuestión. Esto es así porque la atención a la forma no se trabaja igual en todos los componentes lingüísticos de la L2. El objetivo de las actividades de los niveles iniciales podría ser la distinción y comprensión de las reglas generales, mientras que en los niveles avanzados se dirigiría más hacia los matices semánticos entre las distintas estructuras. Como es recomendable tener en cuenta algunas pautas a la hora de llevar este tipo de actividades al aula, se puede recurrir al resumen de Cadierno (1995: 76-77) acerca de los principios de las actividades de procesamiento, propuestos por Lee y VanPatten (1995):



- Presentar una sola forma lingüística cada vez para facilitar el procesamiento.
- Prestar atención siempre al significado del enunciado y buscar la conexión entre la forma y el significado.
- Comenzar primero por el nivel de la oración antes de pasar al nivel del discurso, porque los seres humanos poseen capacidad de atención limitada.
- Emplear tanto el *input* oral como escrito para favorecer los distintos estilos y estrategias de aprendizaje.
- Involucrar a los estudiantes en la realización de actividades con el *input*.
- Tener en cuenta siempre las estrategias de procesamiento para utilizarlas adecuadamente en un determinado momento.

Nuestra intención es que la interacción en la L2 forme parte de las actividades de la atención a la forma. Primero, se podrían realizar, en parejas o grupos, actividades centradas en el significado como leer un texto, escuchar un diálogo o ver un vídeo-clip para poder contestar las preguntas, rellenar el vacío de información, seleccionar una respuesta entre dos o más opciones disponibles, emparejar las alternativas, etc. A continuación, se llevarían a cabo las tareas relacionadas con una determinada forma lingüística, realizada en el *input* empleado en la actividad anterior. Por ejemplo, percibir la forma en el *input*, hacer hipótesis de la regla que la gobierna, emparejar la forma con su posible significado, interpretar o contrastar el significado de la forma en distintos contextos. Además, los errores gramaticales de los propios alumnos son recursos valiosos para las actividades de reflexión, puesto que ver los errores de los otros ayuda al individuo a darse cuenta de sus propios errores. En este caso, en vez de corregir directamente los errores, el profesor dará al alumno la oportunidad de corregirlos por sí mismo y, si no, con la ayuda de sus compañeros.

Sin embargo, no es aconsejable limitarse a las actividades de reflexión en la enseñanza de la gramática. Dado que cada alumno tiene diferente capacidad de comprender y de analizar los conceptos gramaticales de la lengua. El excesivo uso de estas actividades podría acarrear la desmotivación por parte de los que se enfrentan con mayores dificultades. De vez en cuando, se ha de recurrir a actividades más explícitas – que requieran menos capacidad cognitiva– para mantener el ánimo y prevenir el cansancio mental de todos.

Por otra parte, las actividades del marco comunicativo son imprescindibles en el desarrollo de las habilidades lingüísticas. Hoy en día existen numerosas propuestas de este tipo de actividades en los manuales y materiales disponibles en el mercado y en las múltiples páginas web. Por tanto, no creemos necesario especificar las tipologías de actividades comunicativas que se pueden llevar a cabo en clase, pero sí merecen ser mencionadas algunas características que deberían compartir:

- Adecuación al nivel de los alumnos y al contenido que se trata.
- Disponibilidad de tiempo suficiente para su total desarrollo.
- Respeto hacia la cultura, el pensamiento y la personalidad de los estudiantes para evitar que se sientan incómodos o molestos a la hora de realizar las actividades.
- Variaciones en cuanto a la tipología para no caer en la monotonía.
- Relación con el uso en la vida cotidiana o el mundo laboral.
- Incorporación de diversos recursos orales y escritos.
- Refuerzo de concienciación cultural mediante contrastes entre su propia cultura y la del mundo hispánico.

De todas maneras, cualquier actividad que se desarrolle en clase debe contar con tiempo para una preparación previa, sobre todo en el caso de los estudiantes tailandeses, cuyo estilo cognitivo predominante es el reflexivo y cuyo carácter se inclina hacia la inhibición a la hora de expresarse en la L2 delante de otros. Doughty y Williams (2009:



94) dan algunas recomendaciones interesantes al respecto: «es importante que los procedimientos de la tarea les resulten familiares. Puede ser útil acompañar las instrucciones con, por ejemplo, la configuración y la imitación de la actividad por parte del profesor».

En este punto cabría plantearse en qué lugar quedan los ejercicios de repetición y de imitación dentro de este enfoque. Es innegable la importancia de estos ejercicios para la mayoría de los profesores de ELE en Tailandia, y que, a veces, funcionan bastante bien para reforzar ciertos usos gramaticales. Sin embargo, limitan el desarrollo cognitivo del alumno y su participación activa en clase. Además, se trata de una de las causas principales de desmotivación o aburrimiento de los estudiantes tailandeses, tal y como reflejan los resultados del cuestionario. La solución no pasa por apartarlos totalmente de la clase, sino por la limitación de su uso a casos especiales, o su presencia en deberes a los que acompaña la condición de contar con el profesor para aclarar cualquier duda que pueda surgir. Esto quiere decir que el tiempo de los ejercicios estructurales dentro del aula debe aprovecharse para actividades más enriquecedoras.

9.2. MODELO DE SECUENCIACIÓN DE ACTIVIDADES

- Objetivos:
 - Trabajar el contraste entre el pretérito indefinido y el pretérito imperfecto.
 - Desarrollar la concienciación gramatical y la creatividad.
 - Proporcionar el *input* de español, tanto escrito como oral.
 - Ofrecer oportunidades de interacción en la L2.
 - Aportar el conocimiento cultural acerca del mundo hispano (historia del 12 de octubre de 1492 y cuentos populares españoles).

- Nivel recomendado: B1(segundo semestre del 2º curso o primer semestre del 3º)
- Duración: tres horas (cabe la posibilidad de dividir las en dos sesiones, dependiendo del horario de clases en cada centro de estudios).
- Contenidos gramaticales: pretérito indefinido y pretérito imperfecto
- Contenidos funcionales: contar hechos pasados, contar cuentos, expresar opiniones, expresar acuerdo o desacuerdo.
- Destrezas: comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita.
- Tipo de agrupamiento: individual, parejas y grupos de tres o cuatro.
- Tipo del *input*: videoclips, textos escritos.

9.2.1. PASO I: ACTIVIDAD DE INTRODUCCIÓN A LOS CONTENIDOS

Se trata de una actividad centrada en el significado, pero aparecen en el *input* las formas lingüísticas con las que trabajaremos más tarde. Así que, se trata del primer contacto con esta determinada cuestión gramatical. Para empezar, se opta por un videoclip sobre el 12 de octubre de 1492, que proporcionará el conocimiento de la historia del mundo hispano, aparte del aprendizaje de la gramática. Antes de poner el video, el profesor puede realizar algunas preguntas previas para captar la atención de los alumnos hacia el tema; por ejemplo, ¿sabéis por qué es importante el día 12 de octubre?; ¿qué se celebra en esa fecha?, ¿os suena el nombre Cristóbal Colón?; ¿qué hizo?, etc.



En el siguiente paso el profesor pone el video dos veces. En la primera vez escuchan solo el sonido sin la imagen, para que ejerzan al máximo su capacidad auditiva antes de recibir el apoyo visual.



(Fuente: <http://www.youtube.com/watch?v=41LO7yCOAF4&feature=related>)

En grupos de tres o cuatro, contestarán las siguientes preguntas para comprobar su comprensión. En vez de limitar a una tarea individual y pasiva, el trabajo en grupo ayuda a que interactúen y negocien el significado para llegar a un acuerdo.

- El 12 de octubre es conocido con varios nombres ¿cuáles son?
- ¿Cristóbal Colón creía que la Tierra era plana?, ¿qué hizo para demostrar su creencia?
- ¿Qué importancia tuvo la Reina Isabel la Católica en esta historia?
- ¿Cómo se llamaban las tres embarcaciones de la primera expedición de Colón?
- ¿La tripulación mantuvo la confianza en Colón durante todo el viaje?, ¿por qué?
- ¿Cómo Rodrigo de Triana “dio un giro a la historia”?
- ¿El 12 de octubre de 1492 cambió el mundo?, ¿cómo?

Después de la puesta en común de las respuestas de cada grupo, el profesor puede añadir algunas anécdotas sobre Colón, antes de pasar a la siguiente actividad, siempre y cuando haya tiempo disponible.

9.2.2. PASO II: ACTIVIDAD DE LA ATENCIÓN A LA FORMA

Esta actividad sirve para atraer la atención de los estudiantes tanto a las formas del indefinido y del imperfecto –recordatorio sobre la conjugación verbal– como a sus usos y, a través de la cual, van reflexionando y desarrollando su conciencia gramatical. Antes de comenzar, el profesor puede preguntar si se han fijado en los tiempos verbales empleados en la historia que acaban de ver. A continuación, les reparte la transcripción del video, en que los verbos conjugados en indefinido y en imperfecto están marcados en negrita, una manera de realzar el *input* para que lo perciban fácilmente.

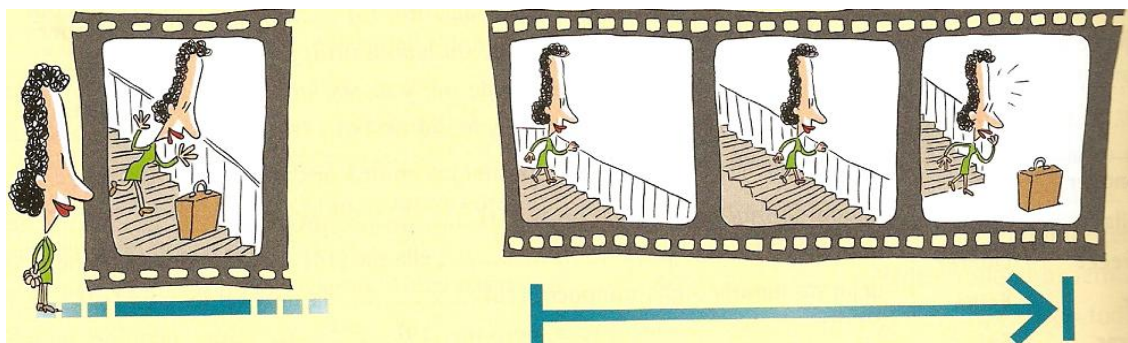


El 12 de octubre es uno de los días que más han cambiado el mundo y es conocido con muchos nombres: Día del Descubrimiento de América, Día de la Raza, Día del Encuentro de Dos Mundos y, últimamente, Día de la Resistencia Indígena. Antiguamente, en el mundo occidental los únicos continentes que **se conocían eran** Europa, África y Asia. **Se creía** que la Tierra **era** plana. La creencia **era** que si un barco **seguía** navegando hasta el límite, **podía** caer en un abismo. Sin embargo, Cristóbal Colón, un navegante genovés, **estaba convencido** de que la Tierra no era plana, sino redonda, o mejor dicho, esférica. Por lo tanto, **proponía** navegar hacia oeste para llegar a la India y así, conseguir unas rutas marítimas más cortas para el comercio con esa parte del mundo. Para demostrarlo, **necesitaba** organizar una expedición. Como una excursión de este tipo, además de arriesgada, **era** muy costosa, Colón **acudió** a la reina de España, Isabel la Católica, a quien **solicitó** ayuda y apoyo económico, lo cual **logró** en las capitulaciones de Santa Fe, firmadas el 17 de abril de 1492. Finalmente, el 3 de agosto de ese mismo año, Cristóbal Colón **logró** salir desde el puerto de Palos de Moguer, rumbo a la Indias en esas tres famosas carabelas llamadas La Niña, La Pinta y la Santa María. **Navegó** por más de dos meses sin ver tierra. La tripulación **comenzaba** a desconfiar de su comandante y la desesperación **estaba** a punto de aparecer al no quedar muchos líderes. Cuando ya la tripulación **comenzaba** a desconfiar de Colón, y el caos **estaba** cada vez más cerca, el marinero Rodrigo de Triana **dio** un giro a la historia, al divisar en el horizonte la tierra. **Fue** allí cuando **profirió** su famoso grito: ¡tierra! ¡tierra!. Finalmente, aquella expedición **logró** desembarcar, sin saberlo, en el nuevo continente, en la isla de Guanahaní, archipiélago de las Bahamas, posteriormente llamadas San Salvador. **Fue** uno de los días que **cambiaron** la historia al marcar el encuentro entre dos mundos: el viejo continente y el llamado nuevo continente, hoy conocido como América.

9.2.3. PASO III: ENSEÑANZA EXPLÍCITA DEL PROFESOR

Tras ceder el protagonismo a los estudiantes en las actividades anteriores, el profesor vuelve a tomar el mando para corroborar las hipótesis que han hecho acerca de las reglas relativas a los dos tiempos verbales en cuestión. Para apoyar la explicación y facilitar la comprensión sobre las diferencias del uso de cada tiempo verbal, se puede recurrir a imágenes o dibujos que reflejen el punto de vista o la perspectiva del hablante, que afecta en mayor medida la selección del tiempo verbal. El libro *Gramática básica del estudiante de español (GBE)*, editorial Difusión, es un buen recurso para obtener explicaciones sencillas y claras y, sobre todo, los elementos figurativos (dibujos, colores, gráficos). Se nota la presencia de los principios pedagógicos de la *Gramática cognitiva*.

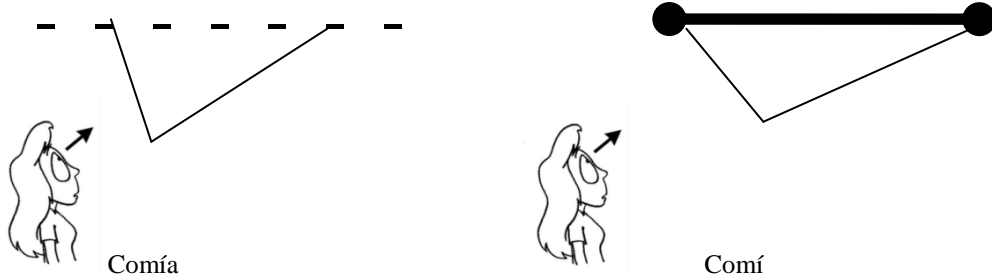
Por ejemplo, con el fin de contrastar el uso del imperfecto para referirse a una parte del proceso o su desarrollo, sin determinar el inicio ni el final, con el del indefinido que habla del hecho o proceso terminado y absoluto, se pueden emplear los siguientes dibujos.



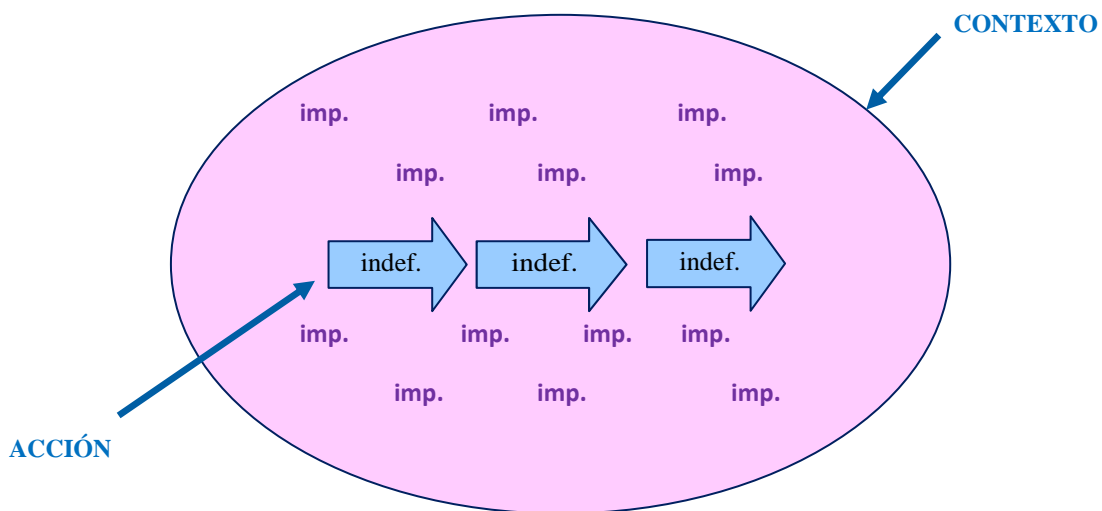
Cuando bajaba las escaleras [bajando],
me encontré una maleta.

Cuando bajé las escaleras [completamente],
me encontré una maleta.

(aa.vv., 2005, p.128)



Cuando se quiere distinguir entre el contexto (imperfecto) y las acciones (indefinido), o bien, la descripción (imperfecto) y la narración (indefinido), se puede utilizar la siguiente ilustración para acompañar la explicación.



Se ha de tener en cuenta que, dada la importancia del contexto para comprender los usos lingüísticos, es imprescindible mostrar varios ejemplos de cada uso además de la explicación metalingüística.

El profesor termina su explicación repartiendo el texto de un cuento popular de España, que sirve para practicar lo aprendido y, a la vez, presentar el uso de los tiempos verbales para contar cuentos. En parejas, tienen que elegir la forma verbal más adecuada para cada hueco.



LOS PASTELES Y LA MUELA

Un labrador (tenía/tuvo) muchas ganas de ver al Rey porque (pensaba/pensó) que el Rey sería mucho más que un hombre. Así que le (pedía/pidió) a su amo su sueldo y (se despedía/se despidió). Durante el largo camino hasta la Corte se le (acababa/acabó) todo el dinero y cuando (veía/vio) al Rey y (comprobaba/comprobó) que (era/fue) un hombre como él, (pensaba/pensó): «Por ver un simple hombre he gastado todo mi dinero y sólo me queda medio real».

Del enfado le (empezaba/empezó) a doler una muela y con el dolor y el hambre que (tenía/tuvo) no (sabía/supo) qué hacer, porque (pensaba/pensó): «Si me saco la muela y pago con este medio real, quedaré muerto de hambre. Si me compro algo de comer con el medio real, me dolerá la muela» (Estaba/estuvo) pensando lo que (iba/fue) a hacer cuando, sin darse cuenta, (se iba/se fue) arrojando al escaparate de una pastelería donde los ojos se le (iban/fueron) detrás de los pasteles. (Venían/vinieron) a pasar por allí dos lacayos que le (veían/vieron) tan embobado contemplando los pasteles que para burlarse de él le (preguntaban/preguntaron):

- Villano, ¿cuántos pasteles te comerías de una vez?

(Respondía/respondió):

- Tengo tanta hambre que me comería quinientos.

Ellos (decían/dijeron):

- ¡Quinientos! ¡Eso no es posible!

(Replicaba/replicó):

- ¿Os parecen muchos?, podéis apostar a que soy capaz de comerme mil pasteles.

(Decían/dijeron):

- ¿Qué apostarás?

- Que si no me los comiere, me sacaríais esta primera muela, (decía/dijo) señalando la muela que le (dolía/dolió). (Estaban/estuvieron) de acuerdo, así que el villano (empezaba/empezó) a comer pasteles hasta que (se hartaba/se hartó), entonces (paraba/paró) y (decía/dijo): - He perdido, señores. Los otros, muy regocijados y bromeando, (llamaban/llamaron) a un barbero que le (sacaba/sacó) la muela. Para burlarse de él (decían/dijeron):

- ¿Habéis visto este necio villano que por hartarse de pasteles se deja sacar una muela?

(Respondía/respondió) él:

- Mayor necedad es la vuestra, que me habéis matado el hambre y sacado una muela que me (estaba/estuvo) doliendo.

Al oír esto todos los presentes (comenzaban/comenzaron) a reír. Los lacayos humillados (pagaban/pagaron) y (se iban/se fueron).

(Fuente: <http://www.elhuevodechocolate.com/cuentos/cuentos6.htm>)

Durante la puesta en común, el profesor debe ofrecer la oportunidad a los estudiantes para comentar el matiz que implica la elección de un tiempo u otro. De todas formas, al final el profesor tiene la responsabilidad de dar la solución y aclarar cualquier duda que pueda surgir.

9.2.4. PASO IV: ACTIVIDADES COMUNICATIVAS

Este paso pretende llevar los usos lingüísticos que acaban de aprender a la práctica comunicativa. Es cierto que resulta exagerado que los alumnos puedan producir el *output* totalmente correcto en esta fase, porque el aprendizaje, especialmente esta compleja distinción indefinido/imperfecto, requiere cierto tiempo antes de llegar a la automatización. No obstante, ayuda a desarrollar la conciencia del alumno durante su intento de crear la conexión adecuada entre la forma y el significado, así como sube su ánimo al ver que realmente es capaz de utilizar las nuevas formas lingüísticas para expresarse.

Actividad A: continuaremos con los cuentos populares. El profesor pone el videoclip de un cuento popular «El castillo de irás y no volverás» hasta la mitad (el minuto 5.05). A continuación, se encuentra la transcripción de la primera parte del cuento que nos interesa.



(Fuente: <http://www.fundacionlengua.com/cuentos-populares/>)



EL CASTILLO DE IRÁS Y NO VOLVERÁS

En un hermoso pueblo al lado del mar vivía un pescador con su mujer. Eran ya mayores y no tenían hijos. Sólo se tenían el uno al otro. Todas las mañanas, muy temprano, el hombre salía de su casa para ir a pescar. Un día, cuando llegó al mar, se montó en su pequeño barco y se alejó unos metros de la playa. Lanzó la red al agua y al sacarla, vio que un pez muy grande se había quedado atrapado en ella.

Cuando vio al pescador, el pez asustado le dijo:

- ¡No me lleves a tu casa, por favor! ¡Devuélveme otra vez al agua! Y el pescador le respondió:
- Lo siento, pero no puedo devolverte al agua. Mi mujer y yo no tenemos dinero para comprar comida y lo único que podemos comer es lo que pesco cada día.
- De acuerdo –contestó el pez-. Puedes llevarme a tu casa, pero cuando terminéis de comer, tienes que recoger todas las espinas menos dos, y guardarlas bien durante quince días. Entonces irás al lugar en el que hayas guardado las espinas y encontrarás a dos niños que deberás cuidar como si fueran hijos tuyos. Para protegerlos, cuélgales las otras dos espinas al cuello, y así nunca podrá pasarles nada malo.

El pescador llevó el pez hasta su casa y su mujer preparó con él una maravillosa cena. Cuando terminaron de cenar, el pescador recogió las espinas y las guardó detrás de unos árboles que había en los alrededores. A los quince días, volvió a aquel lugar como había prometido al pez y se encontró con dos bebés preciosos, tan iguales entre sí que parecían uno solo. El pescador lleno de alegría llevó a los niños hasta su casa y allí, su mujer y él los cuidaron como si fueran sus propios hijos.

Los años fueron pasando y los niños crecieron. Sus padres eran ya muy viejos y no podían trabajar.

Una noche, mientras el pescador y la mujer dormían, uno de los hermanos le dijo al otro:

- Esta noche saldré de casa a buscar un lugar mejor para todos.
- Toma esta pequeña botella llena de agua. Llévala siempre contigo. Si el agua cambia de color es porque algo malo me ha sucedido, de modo que sal enseñuida a buscarme.

El joven hermano se guardó un cuchillo para protegerse de los peligros de la noche y salió de su casa en busca de un lugar mejor en el que vivir con su familia. Anduvo durante muchos días a través de un bosque sin encontrar nada hasta que una noche, mientras se preparaba para descansar un poco, en medio de la oscuridad pudo distinguir unas luces en el horizonte. ¿Qué podrían ser? Parecían casas. Sí, eran casas. Al fin había llegado a algún lugar. Aunque estaba cansado, decidió llegar esa misma noche hasta el pueblo. No había caminado unos minutos cuando se encontró con unos leñadores que volvían a sus casas y les preguntó si sabían qué pueblo era el que se veía desde ese lugar.

- Es un pueblo muy rico – le explicó un leñador-, pero nadie puede entrar ni salir. Antes de llegar hay en el bosque un monstruo de siete cabezas que controla la única entrada del pueblo. Así protege al pueblo de todos los peligros, pero a cambio, todos los años ese monstruo se lleva a la joven más guapa del pueblo, y este año se llevará a la hija del rey, que ha prometido que si alguien mata al monstruo antes de que se lleve a su hija, podrá casarse con ella.

El chico pensó durante unos instantes. Había encontrado la solución a sus problemas. Se despidió de los leñadores y corrió hacia la puerta del pueblo a buscar al monstruo de las siete cabezas. Cuando faltaban unos metros para llegar a la entrada del pueblo, de entre la oscuridad del bosque apareció un monstruo gigante con siete cabezas, que le atrapó con sus garras, dispuesto a matarlo. El joven no podía hacer nada; el monstruo lo tenía atrapado. Por un momento creyó que había perdido la lucha, pero de pronto recordó algo que le había dicho su padre cuando era pequeño.

Con mucho esfuerzo, acercó una mano a su cuello y allí encontró la espina que le protegería. Agarró la espina con fuerza y se la clavó al monstruo, que cayó al suelo sin vida mientras daba un grito

estremecedor. El muchacho, aunque estaba agotado de la lucha, cortó las siete lenguas de las siete cabezas del monstruo para llevárselas al rey y poder así casarse con su hija.

Así que decidió andar un poco más y buscar un lugar seguro para dormir hasta la mañana siguiente, en que iría a ver al rey y llevarle las siete lenguas. A la mañana siguiente, el joven comenzó su camino hasta el castillo del rey. Cuando llegó a las puertas del castillo recibió una gran sorpresa: no podía ver al rey porque durante la noche, un leñador había matado al monstruo y le había llevado las siete cabezas, y la boda entre la hija del rey y el leñador se estaba celebrando en el castillo en ese momento. El joven no podía quedarse sin hacer nada: tenía que ver al rey y contarle la verdad...

En grupos de tres o cuatro, tienen que redactar cómo sigue la historia. Para crear más dinámica, el profesor puede decir la palabra ‘tiempo’ para que pasen la redacción al grupo a la derecha, que se ocupará de continuar la redacción. La duración de esta actividad depende del tiempo que se dispone, pero el profesor necesita avisarles cuando llegue la última ronda para que puedan concluir la historia. Antes de entregar la redacción al profesor, han de revisarla y corregir los errores. Es una manera más de atraer la atención de los estudiantes a la forma⁴⁹.

Actividad B: después de trabajar con cuentos, ahora se va a realizar una tarea relacionada con la vida cotidiana. El profesor pone un videoclip en que una persona cuenta lo que le pasó el otro día. Este video ha sido elaborado precisamente para enseñar-aprender español, con lo cual se habla con claridad y se emplean de manera frecuente los dos tiempos verbales que nos interesan. El profesor pide que escuchen atentamente la historia.

⁴⁹ Si la clase dura dos horas, se puede parar aquí y aplazar la siguiente actividad a la próxima clase. El profesor puede asignarles como deberes unos ejercicios estructurales para practicar la conjugación y el contraste del indefinido y del imperfecto.





(Fuente: http://www.youtube.com/watch?v=t_e-rKvbu4k)

En grupos de tres o cuatro, recapitulan lo que acaban de ver y, para comprobar la comprensión auditiva, necesitan resumir la historia; la actividad empieza con la frase del profesor como «El otro día me fui a pasear por la playa. Era un día....» y el siguiente grupo al que toca tiene que terminar la frase anterior y empezar otra, y así sucesivamente hasta que al profesor le parezca conveniente. Durante el desarrollo de la actividad, el profesor puede recurrir a la retroalimentación correctiva cuando aparezcan errores, pero dándole la prioridad a la fluidez de la expresión.

Después, cada uno piensa en algo inesperado que le pasó en algún momento de la vida. En parejas, cuenta dicha historia a su compañero, mientras que ese va apuntando el detalle porque al final cada estudiante tiene que realizar una redacción sobre lo que le ocurrió a su pareja. Se trata de una actividad interactiva, puesto que el compañero puede preguntar más detalles o pedir aclaraciones, negociando el significado al mismo tiempo. Al tomar en consideración el tiempo que queda y la dinámica de los grupos, el profesor decidirá si se elaborará la redacción en clase o en casa.

9.2.5. PASO V: JUICIO DE GRAMATICALIDAD

Sería recomendable terminar la secuenciación de actividades con un tipo de evaluación acerca de este asunto gramatical, con el fin de averiguar si han entendido bien la clase y cuánto les queda por consolidar. En este caso, se opta por un ejercicio de juicio de gramaticalidad, seleccionado de la *GBE* (aa.vv., 2005: 129-130).

¿Es adecuado el tiempo verbal de los verbos en negrita? Señalar con (√) o (X).

A: Cuando **nacía** () Carmen, nosotros **estuvimos** () viviendo en París.

B: Ah, ¿sí? ¿Y cuánto tiempo **estuvisteis** () allí?

A: Pues **estuvimos** () viviendo allí hasta que Carmen **cumplió** () dos años, y entonces **volvíamos** () a Almería.

¿Qué forma verbal corresponde con cada interpretación?

- La pobre María estaba muy triste y yo muy nervioso. No **supe/sabía** qué decirle.
 - a. _____ = No le dijo nada.
 - b. _____ = No sabemos si le dijo algo o no.

- Cuando **volvíamos/volvimos** a casa, nos encontramos un maletín lleno de joyas.
 - a. _____ = El maletín estaba en su casa.
 - b. _____ = El maletín estaba en la calle.

- Cuando los atracadores **escondían/escondieron** el dinero, apareció la policía.
 - a. _____ = La policía vio dónde lo escondieron.
 - b. _____ = La policía no vio el dinero.



10.

BALANCE FINAL

Adquirir/aprender una lengua es un proceso muy complejo en el que intervienen numerosos factores –universales, culturales e individuales–. Cada estudiante es un mundo distinto y su evolución depende desde luego de su personalidad, pero también del entorno que lo rodea. Una vez más, nos viene a la mente la famosa cita de Ortega: «yo soy yo y mi circunstancia». Por consiguiente, el conocimiento acerca de la cultura y el contexto de los destinatarios de la enseñanza es primordial a la hora de enfrentarse con sus problemas y dificultades. «La naturaleza de la enseñanza de idiomas es socialmente realista y contextualmente sensible» (Widodo y Zakaria, 2008).

La investigación es una manera eficaz para poner de manifiesto el proceso de adquisición/aprendizaje, así como los factores involucrados en ello. Siguiendo ese planteamiento, a lo largo de esta investigación se ha ido mostrando dicha complejidad mediante el análisis de los distintos elementos que constituyen tal proceso de un contexto específico: la enseñanza-aprendizaje de español en Tailandia.

En la tesis, como resultado, se han abordado numerosos aspectos de la realidad de ELE en Tailandia. Esto ha ayudado a evidenciar las características fundamentales y problemas sustanciales de tal realidad y, por tanto, a alcanzar una mayor comprensión acerca de la situación. El capítulo 8 –condicionantes en el proceso de adquisición/aprendizaje de español de los estudiantes tailandeses– es un claro ejemplo de los diversos condicionantes existentes, tanto lingüísticos como culturales, que

intervienen en el proceso de aprendizaje de ELE de los informantes, confirmando así la hipótesis de partida:

durante el proceso de adquisición/aprendizaje de español los alumnos tailandeses se enfrentan con varios condicionantes, tanto lingüísticos (transferencia de L1 y otras L2, influencia intralingual, metodologías, etc.) como culturales (cultura, sistema educativo, estilos cognitivos, etc.), que facilitan o impiden, de forma directa e indirecta, el desarrollo de la competencia del idioma (*vid.* 1.3).

Además de evaluar los logros de la investigación, este balance final pretende recapitular todo lo recorrido, desde la planificación de los contenidos de la obra hasta la elaboración de la propuesta metodológica. En primer lugar, el interés por el tema de la investigación surgió ante la falta de estudios sobre las particularidades de los alumnos tailandeses de español, que abarcasen el proceso completo de su adquisición/aprendizaje. Al tener presente el tema, se han establecido los objetivos que pretendemos lograr, junto con la metodología que nos llevaría a cumplir dichos objetivos. El primer paso de la metodología ha sido la fijación de una hipótesis y una serie de preguntas iniciales de la investigación, seguida de la selección de herramientas para conseguir datos de nuestro interés. En este caso, nos hemos decantado por tres opciones: cuestionario, test de dominio y consulta bibliográfica.

Presentada la investigación, se han estructurado los contenidos en tres bloques: marco de referencia, base empírica y aplicación didáctica. Para el primero, hemos recurrido a las teorías del aprendizaje y su aplicación a la adquisición/aprendizaje de L1 y L2, con el fin de proporcionar una mejor comprensión al respecto y tener fundamento para el futuro análisis. En total, se han presentado cuatro teorías principales: conductismo, cognitivismo, innatismo y constructivismo (*vid.* 2.1). Aparte de exponer los conceptos, las ventajas y las limitaciones de las teorías mencionadas, se ha hablado también de diversos métodos de enseñanza de idiomas, los cuales nos han aportado ideas valiosas en la elaboración de la propuesta metodológica, especialmente la *atención a la forma*, cuyo objetivo primordial es despertar la conciencia gramatical de los

estudiantes hacia determinadas formas lingüísticas mediante actividades comunicativas (*vid.* 2.2.5). En la última parte de este bloque hemos expuesto los factores que intervienen en el proceso de adquisición/aprendizaje de lenguas, dividiéndolos, según la clasificación de Ellis (1994), en: factores externos, factores internos y factores individuales.

El bloque concerniente a la base empírica comienza con el procedimiento de elaboración de los tres cuestionarios, destinados a nuestro objeto de estudio de las tres universidades tailandesas –Universidad de Chulalongkorn (8 profesores y 71 alumnos), Universidad de Khon Kaen (3 profesores y 86 alumnos) y Universidad de Ramkhamhaeng (7 profesores y 21 alumnos)–, y del test de dominio de ELE que se llevó a cabo con 79 estudiantes de la Universidad de Chulalongkorn. A través del análisis e interpretación –cuantitativos y cualitativos– de los resultados de nuestros cuestionarios, se han conseguido datos relacionados con los tres tipos de factores: factores externos (sexo y papel del profesor), factores internos (estilos de aprendizaje y conocimiento del mundo) y factores individuales (edad, procedencia, profesión, aptitud lingüística, actitud y motivación, estrategias de aprendizaje y estrategias de comunicación).

Por su parte, el test de dominio de ELE nos ha revelado el nivel de competencia gramatical (conocimiento de las reglas gramaticales) y de competencia comunicativa (comprensión auditiva, comprensión lectora y expresión escrita) de los estudiantes de los cuatro cursos académicos, así como las dificultades lingüísticas con las que tienen que enfrentarse. Al contrastar los resultados de cada curso académico, hemos podido observar también el desarrollo de la competencia de acuerdo con cada etapa de aprendizaje.

La destreza lingüística más desarrollada –y a la vez, la mejor valorada en la autoevaluación– ha sido la comprensión lectora, dato en el que han coincidido los cuatro cursos académicos. En cuanto a las demás destrezas, a pesar de presentar cierto avance



de un curso al otro, al final de la carrera la mayoría de los alumnos no ha alcanzado el nivel B2 según lo establecido en el currículo. Por otro lado, el conocimiento gramatical ha progresado con mayor rapidez en comparación con la competencia comunicativa; la mitad de los estudiantes del último curso ha dominado los contenidos pertenecientes al nivel B2, aunque les quedaba todavía un semestre antes de terminar la carrera.

Aún así, no significa que la gramática no entraña ningún problema. El análisis de errores cometidos por nuestros informantes –sobre todo, los detectados en la expresión escrita– ha puesto en evidencia la preponderancia de los errores morfosintácticos, comprendiendo más del 50% del total de los errores. Una buena cantidad de los errores encontrados en las tres categorías –ortográfica, léxica y morfosintáctica– ha servido para corroborar el papel significativo de la transferencia del tailandés y del inglés, ya que la causa principal de dichos errores son la inexistencia de tales estructuras en tailandés y en inglés, y la diferencia de reglas gramaticales entre el español y el inglés (*vid.* 7.2.1.).

A partir del análisis de los datos estadísticos, junto con la información obtenida de distintas investigaciones anteriores, se ha seleccionado aquello con mayor influencia o repercusión en el aprendizaje de español de nuestros informantes. Los hemos clasificado en condicionantes lingüísticos y condicionantes culturales. El primer grupo abarca: 1) carácter de los tailandeses, 2) papel del profesor, 3) estilos de aprendizaje, 4) aspectos motivacionales y actitudinales, 5) estrategias de aprendizaje y de comunicación y 6) materiales y acceso a recursos en español. En el apartado de los condicionantes lingüísticos se pueden encontrar los siguientes temas: 1) papel del tailandés y del inglés, 2) competencia comunicativa, 3) competencia gramatical y 4) tipo de enseñanza y actividades. Los condicionantes mencionados han sido la base principal para elaborar la propuesta metodológica adecuada a la idiosincrasia de los estudiantes tailandeses de ELE. Se trata del *enfoque reflexivo-participativo*. En seguida, aparecerá un breve resumen suyo.

Para concretar los descubrimientos del trabajo y sus detalles, se presentan a continuación las respuestas a las preguntas iniciales de esta investigación.

¿Cómo aprenden/ adquieren el español los alumnos tailandeses? Ha de admitirse que las cuatro teorías del aprendizaje de las que hemos hablado son complementarias y cada una de ellas aporta ciertos argumentos que sirven para explicar el aprendizaje de español de los estudiantes tailandeses. Está comprobada la influencia de la transferencia de L1 y otra L2 adquirida previamente, en este caso el tailandés y el inglés, de la misma manera que pretende señalar el *Análisis Contrastivo* (AC), una línea de investigación que encaja dentro del marco conductista.

En cuanto a los fundamentos innatistas, aunque no se puede confirmar la existencia del *Dispositivo de Adquisición de Lenguaje* (DAL) y se muestra que la *Gramática Universal* (GU) ya no es accesible en el aprendizaje de la L2 como ocurrió en la adquisición de su L1, la *Hipótesis del Orden Natural* de Krashen sí que ha sido detectada en el resultado de nuestra investigación. Se evidencia una alta coincidencia entre el orden jerárquico de adquisición morfosintáctica del español de nuestros informantes tailandeses y el de los niños nativos de español, lo que apunta a que ambos colectivos han pasado por etapas similares de aprendizaje.

No obstante, si hay que determinar cuál es la teoría que mejor define la manera de aprender la L2 de los alumnos tailandeses, nos decantamos por el *constructivismo*, ya que



abarca dos componentes clave de la adquisición/aprendizaje de lenguas: las estructuras internas y la interacción con la realidad externa.

Nuestro trabajo permite observar el proceso de asimilación y acomodación –proceso esencial del constructivismo cognitivo y parecido al concepto de la reestructuración del cognitivismo– a través de la producción de la curva en forma de U durante el aprendizaje. Por ejemplo, en los contenidos relacionados con el contraste entre el pretérito indefinido y el imperfecto, el número de errores al respecto en el tercer año aumenta más del doble en comparación con el segundo. Es decir, al intentar incorporar nueva información del *input*, se produce una alteración en las estructuras internas preexistentes.

El nivel de dominio de ELE, de alguna manera, muestra el desarrollo de la capacidad cognitiva del alumno que, según avanza el aprendizaje, es capaz de procesar información más compleja y realizar actividades cognitivas más avanzadas. La preferencia, por parte de los docentes y también de los alumnos, por la enseñanza sistemática de la gramática –conforme con la complejidad de las reglas– sirve para reflejar la tradición educativa que intenta programar los estudios de acuerdo con el posible progreso de las habilidades cognitivas.

Además de los mecanismos cognitivos, la interacción es otro componente fundamental en el aprendizaje de la L2.

Sin suficientes oportunidades de interacción, la competencia comunicativa de los estudiantes tailandeses, sobre todo en lo concerniente a la expresión, no resulta del todo satisfactoria puesto que no logran automatizar muchos usos lingüísticos.

¿Cuáles son los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje/adquisición del español? ¿Cuáles resultan significativos?

Hasta este punto de la investigación ya no cabe la menor duda acerca de la intervención de una variedad de factores en el proceso de adquisición/aprendizaje de ELE por parte de nuestros informantes tailandeses. El capítulo 8 ha recogido los más significativos, y por tanto, los que debamos tener más en cuenta. Los ha clasificado en condicionantes culturales y condicionantes lingüísticos.

La mayoría de los condicionantes culturales es fruto de la cultura y el sistema educativo del país. En general, a los tailandeses les falta utilizar con mayor frecuencia su pensamiento analítico, puesto que han sido sometidos a la enseñanza-aprendizaje mediante la memorización casi toda su vida. Además, tienden a desarrollar el culto a la personalidad, escuchando y creyendo lo que dice la gente a quien respetan, más que a pensar o a tomar decisiones por sí mismos. Como resultado, no sorprende que la figura del profesor se destaque como clave para mantener la motivación en el aula de ELE y para garantizar el éxito del aprendizaje.

Uno de los condicionantes más interesantes es el estilo de aprendizaje predominante de este conjunto de estudiantes,



ya que la manera de aprender influye en buena medida en los demás aspectos, especialmente en la selección de una metodología adecuada. El resultado obtenido en nuestra investigación nos ha revelado que la mayoría de los estudiantes tailandeses de ELE pertenecen al estilo reflexivo. Les gusta escuchar y observar al profesor y a los compañeros, y requieren tiempo para asimilar los contenidos que acaban de aprender o para prepararse antes de participar en cualquier actividad. En resumen, estos estudiantes son de los que suelen pensar antes de actuar.

El tema de la motivación y la actitud también se encuentra dentro de la etiqueta de los condicionantes culturales. Aparte del profesor, la práctica mediante la conversación es valorada como la fuente principal de la motivación, pero, en cambio, a los alumnos informantes les aburren los ejercicios gramaticales estructurales, mientras que el manual que están utilizando también sale bastante mal evaluado.

En lo concerniente a las estrategias de aprendizaje y de comunicación, se muestra la preferencia por el aprendizaje sistemático de la gramática, por las estrategias orientadas hacia la competencia comunicativa y por las estrategias compensatorias –especialmente la comunicación no verbal– para solucionar problemas comunicativos. No obstante, nos parece necesario destacar una estrategia que todavía falta por desarrollar, a pesar de su importancia para el aprendizaje de lenguas: la deducción del significado a partir del contexto.

Por otro lado, los condicionantes lingüísticos se ocupan de los factores que afectan el dominio de ELE de los alumnos tailandeses o bien del *input* de español que reciben. Por ello, no se puede evitar hablar de la transferencia de su L1 y del inglés al ser una de las principales causas de los errores cometidos, como ya se ha señalado previamente. Entre dichos errores, los ortográficos y los léxicos –anglicismos en la mayoría de los casos– han ido desapareciendo a lo largo del aprendizaje, mientras que los morfosintácticos han mostrado ser más persistentes.

Con respecto a la competencia comunicativa, el resultado apunta a que el conocimiento previo de la lengua supone una ventaja, especialmente en la capacidad expresiva, pero solo en las primeras etapas del aprendizaje. Se ha de desarrollar continuamente la competencia comunicativa a lo largo del aprendizaje, con el fin de evitar una interrupción en la progresión como ocurrió con los del cuarto curso, cuyas habilidades comunicativas no evidenciaban una superioridad clara en comparación con los del tercero. El uso de español como lengua vehicular en el aula –una manera oportuna para mejorar la comprensión auditiva y la expresión oral– ha recibido buena acogida por la mayoría, lo que señala una tendencia hacia un aula más comunicativa y dinámica. La clave para convertir a los estudiantes tailandeses en usuarios competentes del español es ofrecerles la máxima oportunidad de interacción en el aula, tomando en consideración las pocas horas lectivas que



tienen por semana (un promedio de 9,8) junto con sus limitaciones para practicar la lengua fuera de clase.

La competencia gramatical, por su parte, ha presentado una evolución satisfactoria en cada etapa del aprendizaje. Sin embargo, hay casos de estudiantes del nivel avanzado que siguen cometiendo errores de conocimiento básico. Este dato confirma la necesidad de reforzar los contenidos aprendidos de manera constante para evitar posibles olvidos o descuidos. Antes de terminar, es imprescindible mencionar un condicionante que ha producido consecuencias negativas en el aprendizaje del léxico y de los usos lingüísticos: la ausencia del contexto en la enseñanza. La solución de tal carencia podría eliminar, o bien disminuir, muchos de los problemas esenciales de los informantes de todos los cursos, por ejemplo, las impropiedades léxicas y la falta de una verdadera comprensión acerca de las estructuras lingüísticas, que es mucho más duradera que la memorización de las reglas.

¿Qué nivel de dominio de español tienen los estudiantes en cada etapa del aprendizaje? En general, el nivel de dominio de ELE de los informantes ha avanzado gradualmente desde el principio (primer curso) hasta el final del aprendizaje (cuarto curso). Se puede notar la progresión especialmente entre el 1º y el 2º así como entre el 2º y el 3º. La nota global del test, del primer curso al cuarto respectivamente, puede corroborar muy bien dicha afirmación: 21,61 → 37,91 → 44,43 → 45,27. Al contrario, entre el 3º y el 4º se detecta una diferencia mínima en la

¿Se corresponde con el nivel establecido en el currículo?

evaluación de las tres destrezas –comprensión lectora, comprensión auditiva y expresión escrita–. Incluso en la comprensión auditiva se evidencia peor rendimiento por parte de los del cuarto.

Un dato en el que coincide el resultado del test con la autoevaluación de los informantes de todos los cursos es que la comprensión lectora es la primera destreza adquirida y, al mismo tiempo, la mejor desarrollada durante todo el proceso. A continuación, se resumirá el nivel de dominio de español de cada etapa del aprendizaje, respecto tanto a las tres destrezas evaluadas como al conocimiento gramatical. Dada la distribución dispersa del porcentaje en algunos casos, hemos considerado el porcentaje más elevado de cada cuestión como referencia principal a la hora de asignar el nivel correspondiente.

Primer curso: nivel A1 en la competencia gramatical y en todas las destrezas, salvo la comprensión lectora donde la mayoría (35%) se encuentra en el A2.

Segundo curso: nivel A1 en relación al conocimiento gramatical porque todavía no dominan los contenidos del A2, a pesar de que casi todos ya han superado los contenidos del A1. En cuanto a la comprensión lectora, la mayoría tiene un nivel superior al B1 (68,2%), mientras que en la comprensión auditiva más de la mitad se sitúa en el nivel B1. Por último, se les asigna el nivel A2 para la expresión escrita porque todavía les falta bastante



conocimiento de la gramática y del léxico, y tienen que trabajar mucho más la coherencia textual.

Tercer curso: más del 60% tiene la competencia gramatical equivalente al nivel B1 o superior, pero hay un porcentaje llamativo de los que no llegan a dominar contenidos pertenecientes al A2 (34,8%), con lo que su nivel correspondiente es todavía el A1. En cuanto a la comprensión lectora, la mayoría (65,2%) ya está en el nivel B2 y en la comprensión auditiva casi el 80% posee el nivel B1 o superior. En la expresión escrita, su nivel se encuentra entre B1 y B2; se nota mucha mejora respecto a la etapa anterior –segundo curso– porque en este caso se registra mayor uso de oraciones largas y complejas, de vocabulario variado y de marcadores discursivos adecuados para su argumento.

Cuarto curso: casi la mitad (45,5%) posee el conocimiento gramatical del nivel B2 y la otra mitad está en el B1. En la comprensión lectora, de igual manera que la gramática, un 54,5% ya se encuentra en el B2. Respecto a la comprensión auditiva, aunque el nivel de la mayoría (36,4%) se sitúa entre el B1 y el B2, existe un porcentaje elevado de los que no aciertan en las preguntas del nivel A1 (27,3%). Para la expresión escrita, se les asigna el mismo nivel que los del tercero –entre B1 y B2–. El número reducido de errores de deficiencia informativa refleja su mayor capacidad para expresarse en la L2, mientras que las estructuras y palabras empleadas muestran su mayor creatividad en la escritura.

A modo de resumen, el panorama general indica alta concordancia entre el nivel obtenido del test y el establecido en el currículo, sobre todo en la competencia gramatical y en la comprensión lectora donde se registran resultados bastante satisfactorios. No obstante, hay ciertos aspectos o destrezas que requieren mayor refuerzo dado el porcentaje significativo que existe de los que todavía no pueden alcanzar el nivel correspondiente a su curso. Por un lado, en lo concerniente a los del segundo y del tercero, hay ciertos contenidos gramaticales –especialmente las construcciones idiomáticas, el subjuntivo y los tiempos pasados– que necesitan especial atención y refuerzo para su consolidación y adquisición. Por otro lado, los del último año muestran su alto dominio gramatical pero revela, a la vez, su punto débil: la competencia auditiva. De todas maneras, se ha de intentar desarrollar en mayor grado la capacidad expresiva, tanto oral como escrita, en todos los cursos con el fin de conseguir realmente la fluidez y exactitud de los usos.

¿Cuáles son las dificultades lingüísticas principales en cada etapa del aprendizaje y cuáles perduran a lo largo del proceso?

No es difícil imaginar las múltiples carencias en todos los aspectos por parte de los estudiantes del primer curso, considerando que llevan solo un semestre estudiando español (con cinco horas semanales). Sus problemas principales concuerdan con las dificultades básicas de la mayoría de los nuevos aprendientes de ELE. Entre ellos, se encuentran la acentuación, los artículos, la concordancia de



género y número, la conjugación verbal, y la elección errónea entre el presente y el pasado.

En la segunda etapa del aprendizaje, persisten dos dificultades de la etapa inicial –acentuación y artículos– a las que se suman la concordancia verbal, el imperativo (formas subjuntivas) y los tiempos pasados.

Al llegar al segundo semestre del tercer curso, cuando se repartió el test de dominio de ELE, los alumnos ya habían estudiado la mayoría de las estructuras gramaticales de español. Sin embargo, el resultado demuestra que todavía les falta consolidar determinados contenidos. Para eso, la confusión entre el pretérito indefinido y el imperfecto es un buen ejemplo, puesto que el número de errores de esta cuestión aumenta más que el doble en comparación con el segundo curso. Aparte de la dificultad mencionada, se registran otras, no de menos importancia: concordancia de género, concordancia verbal y subjuntivo en oraciones subordinadas. Los dos primeros problemas –la concordancia– reflejan que, a pesar de estar en el nivel intermedio-avanzado, siguen cometiendo errores básicos, con lo que es imprescindible un refuerzo constante de contenidos aprendidos.

El resultado de la etapa final –cuarto curso– ha aportado una información muy valiosa para la enseñanza-aprendizaje de ELE en Tailandia, ya que permite conocer cuáles son realmente las dificultades lingüísticas más persistentes de

los estudiantes tailandeses. En total, se han registrado cuatro contenidos gramaticales de mayor resistencia de dominio: artículos, preposiciones, confusión entre el pretérito indefinido y el imperfecto, y el subjuntivo (alternancia modal entre el indicativo y el subjuntivo, y la concordancia temporal de las distintas formas del subjuntivo).

Además de dichas complejidades morfosintácticas, no se puede olvidar otro problema que los alumnos de todos los cursos tienen en común: las impropiedades léxicas. Se trata de un aspecto que cuenta con el mayor número de errores encontrados en la sección de expresión escrita. Esto podría deberse, en parte, a la carencia del aprendizaje del vocabulario dentro de contexto.

¿Qué tipo de enseñanza podría aprovechar las cualidades dominantes de los estudiantes y, a la vez, contrarrestar los condicionantes negativos?

Como hemos dicho al principio del capítulo, cada individuo es un mundo distinto, por lo que es casi imposible encontrar un método de enseñanza que encaje perfectamente con el estilo cognitivo, las preferencias, los intereses y la personalidad de cada uno de los estudiantes. Sin embargo, al tener presentes los descubrimientos de la investigación respecto a la idiosincrasia de los alumnos tailandeses de ELE, nos parecía que merecería la pena intentar convertir lo imposible en algo que, por lo menos, pudiera resultar rentable para la mayoría. Por consiguiente, el fruto de esta investigación se ha transformado en una propuesta metodológica, explicada detalladamente en el capítulo 9, denominada *enfoque reflexivo-participativo*.



Este enfoque pretende aprovechar el estilo reflexivo –estilo de aprendizaje predominante de nuestro objeto de estudio– y, a la vez, promover la interacción en L2 dentro del aula. El primer aspecto –la reflexión– se llevará a cabo principalmente mediante actividades de la *atención a la forma*, sobre todo en la enseñanza de la gramática. Durante el desarrollo de dichas actividades, se les pide a los alumnos que reflexionen acerca de las diferencias entre distintos usos o formas lingüísticas, los cuales estarían marcados de dos maneras: realce del *input* o retroalimentación correctiva. El objetivo fundamental de su aplicación es despertar e incrementar la conciencia gramatical de los estudiantes con el fin de que al final ellos consigan una verdadera comprensión y una adquisición permanente de los usos lingüísticos.

Cabe mencionar también que, debido a las preferencias tanto de los docentes como de los alumnos de ELE en Tailandia, sería más productivo y menos forzado seguir con la enseñanza sistemática de la gramática así como mantener las explicaciones explícitas del profesor para aclarar las dudas que puedan surgir. En otras palabras, el aspecto reflexivo de este enfoque intenta aprovechar las características preponderantes de nuestros alumnos.

En relación con el otro componente principal del enfoque –la participación–, tiene como objetivo contrarrestar los condicionantes negativos en el proceso de aprendizaje de ELE de los estudiantes tailandeses. En este caso el

condicionante que supone el mayor impedimento sería la falta de oportunidades para practicar español fuera de clase, especialmente la interacción, lo que supone pocas ocasiones de llevar lo aprendido a una situación comunicativa real. Por tanto, este enfoque intenta integrar al máximo las actividades de interacción en el aula para que tenga lugar la automatización de los usos lingüísticos estudiados. Creemos que el trabajo en parejas o en grupos es una de las mejores maneras para trabajar la interacción porque, aparte de crear ambiente dinámico a la clase, ayudará a conservar una actitud positiva y una motivación alta de los estudiantes.

Además de los dos aspectos explicados, el enfoque reflexivo-participativo procura promover otras cuestiones con el fin de englobar todo lo oportuno para este determinado contexto de enseñanza-aprendizaje. Entre ellas, se pueden destacar las siguientes: maximización de oportunidades de recibir el *input* de español –que proporcionará a su vez el contexto para entender usos lingüísticos y vocabulario–, desarrollo de la autonomía del aprendizaje y refuerzo constante de los contenidos enseñados.

Aunque no se han descubierto aspectos muy específicos en los estudiantes tailandeses de ELE, dentro del conjunto de los estudiantes orientales, nuestra investigación es el primer estudio empírico que abarca y pone en evidencia los factores fundamentales relativos al proceso de adquisición/aprendizaje de ELE de este colectivo, así como el grado de interrelación entre ellos. Gracias a la investigación, se puede observar y entender desde varias perspectivas la realidad actual de ELE en Tailandia,



sobre todo, conocer las características predominantes y las carencias principales de los estudiantes. Así pues, los docentes podrían aprovechar, en buena medida, este estudio para aumentar la eficacia de la enseñanza así como para maximizar la competencia de los estudiantes. Por eso, es indiscutible su aportación a la enseñanza-aprendizaje de español en el país.

Asimismo, al ser fruto del análisis cuantitativo y cualitativo de datos provenientes del mayor número posible de informantes representativos, sus resultados servirán de base fiable para futuras investigaciones concernientes. La propuesta del enfoque reflexivo-participativo, por ejemplo, podría ser un objeto de estudio muy interesante. Hay que reconocer que se trata solamente de una alternativa metodológica, no una solución definitiva ni mucho menos. Sería beneficioso y productivo, por tanto, aplicar dicho enfoque en el aula y realizar una serie de estudios para corroborar su validez en la enseñanza real.

A nuestro parecer, la investigación que hemos llevado a cabo es, por lo menos, un paso firme e importante en la mejora de la enseñanza-aprendizaje de ELE en Tailandia y, consecuentemente, en el logro del objetivo final del éxito en el aprendizaje de los alumnos y de la satisfacción de todas las personas involucradas.

11.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (2002-2004): *Prisma A1-B2*, Madrid, Edinumen.
- AA.VV. (2005): *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona, Difusión.
- AKBARI, Ramin (2008): «Postmethod Discourse and Practice», *TESOL Quarterly*, 42 (4), p. 641-652.
- AKSORNJARUNG, Patama (1997): *An ex-post facto study of the acquisition of English pronominal anaphora by Thai EFL Learners: A UG-based transfer analysis*, Pennsylvania, Indiana University of Pennsylvania.
- ALCOBA, Santiago, José Gómez Asencio y Julio Borrego (2002): *Es español*, Madrid, Espasa-Calpe.
- ALDERSON, J. Charles, Caroline Clapham y Dianne Wall (1995): *Language test construction and evaluation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ALONSO, Catalina M., Domingo J. Gallego y Peter Honey (2002): *Los estilos de aprendizaje: procedimientos de diagnóstico y mejora*, Bilbao, Mensajero.
- ANDERSON, John Robert. (1983): *The architecture of cognition*, Cambridge, Harvard University Press.
- ANDERSON, John Robert (2001²): *Aprendizaje y memoria: un enfoque integral*, México, Mac Graw-Hill.

- ARANEDA, Esteban (2010): «El uso de secuencias formulaicas en hablantes de español L2 de nivel muy avanzado», Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier, Universidad de Estocolmo.
<http://su.diva-portal.org/smash/get/diva2:325151/FULLTEXT01>.
 [Consulta 04/05/2011].
- ARNOLD, Jane (ed.) (1999): *Affect in Language Learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- ARUNRAT, Krongkarn (2004): *Rubbaeb kanrienru khong naksuksa khana suksasat mahawitthayalai chiangmai* [Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Facultad de Educación, Universidad de Chiangmai], Chiangmai, Universidad de Chiangmai.
- AZNAR, Silvia y Elisabet Serrat (coord.) (2000): *Piaget y Vigotski ante el siglo XXI: referentes de actualidad*, Barcelona, ICE-Horsori.
- BACHMAN, Lyle F. (1997): *Fundamental considerations in language testing*, Oxford, Oxford University Press.
- BARALO, Marta (1998): *Experto en enseñanza del español como lengua extranjera. Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*, Madrid, Fundación Antonio de Nebrija.
- BARALO, Marta (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.
- BERNAD, Juan Antonio (1999): *Estrategias de aprendizaje: cómo aprender y enseñar estratégicamente en la escuela*, Madrid, Bruño.
- BIALYSTOK, Ellen (1990): *Communication Strategies: A psychological analysis of second-language use*, Oxford, Basil Blackwell.
- BLEY-VROMAN, Robert (1989): «What is the logical problem of foreign language learning», *Linguistic perspectives on second language acquisition*, Cambridge, Cambridge University Press, p. 41-68.
- BOONRAWD, PORNTIP (1991): *Baebkanrienru khong naksuksa mahawitthayalai silapakorn* [Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Silapakorn], Bangkok, Universidad de Chulalongkorn.

- BOROBIO CARRERA, Virgilio (2005-2006): *Nuevo ELE (Inicial I-Avanzado)*, Madrid, Ediciones SM.
- BUENDÍA EISMAN, Leonor, Pilar Colás Bravo y Fuensanta Hernández Pina (1998): *Métodos de investigación en psicopedagogía*, Madrid, McGraw-Hill/ Interamericana de España.
- BUSCH, Deborah (1982): «Introversion-extroversion and the EFL proficiency of Japanese students», *Language Learning*, 32(1), p. 109-132.
- CADIerno, Teresa (1995): «El aprendizaje y la enseñanza de la gramática en el español como segunda lengua», *REALE*, 4, p. 67-85.
- CARROLL, John Bissell (1965): «The prediction of success in foreign language training», *Training, Research and Education*, New York, Wiley.
- CASTAÑEDA CASTRO, Alejandro (2004): «Potencial pedagógico de la Gramática Cognitiva. Pautas para la elaboración de una gramática pedagógica de español/LE», *redELE*, 0.
- CHIANGKUL, Wittayakorn (2001): *Raiyan saphawa kansuksa thai 2543/2544: Patirub kansuksa yangrai phuakrai phuarai* [Informe de la situación educativa de Tailandia años 2000-2001: ¿Cómo, para quién y para qué llevar a cabo la reforma educativa], Oficina de la Comisión Nacional de Educación, Oficina del Primer Ministro.
- CHOMSKY, Noam (1980): *Rules and Representations*, Oxford, Basil Blackwell.
- CHOOMJIT, Yon (2001), *Kansuksa lae kwampen khruthai* [La educación y el ser profesor tailandés], Bangkok, Odeon Store.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evolución*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. [Consulta: 29/03/2010].
- CURRY, Lynn (1987): *Integrating concepts of cognitive or learning style: A review with attention to psychometric standards*, Ottawa, Ontario, Canadian College of Health Service Executives.

- DOUGHTY, Catherine y Jessica Williams (2009): *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula* [trad. Antonio Palacios Romero], Madrid, Edinumen.
- ELLIS, Rod (1990): *Instructed second language*, Oxford, Basil Blackwell.
- ELLIS, Rod (1994): *The study of second language acquisition*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, Rod (2005): «Principles of Instructed Language Learning», *Asian EFL Journal. Special editon: May 2005 Conference Proceedings*.
- FAERCH, Claus y Gabriele Kasper (ed.) (1983): *Strategies in interlanguage communication*, London, Longman.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a Sonsoles (1996): «Universalidad versus idiosincrasia en el aprendizaje del español como lengua extranjera», *Actas de VII Congreso Internacional de ASELE*, http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/07/07_0219.pdf. [Consulta: 01/03/2011].
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ-GONZÁLEZ, Jesús y Javier de Santiago-Guervós (ed.) (1998): *Issues in second language acquisition and learning*, Valencia, Universitat de València.
- FOTOS, Sandra S. (1993): «Consciousness Raising and Noticing through Focus on Form: Grammar Task Performance versus Formal Instruction», *Applied Linguistics*, 14(4), p. 385-407.
- FREDRICKSON, Barbara L. (2001): «The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: Broaden-and-Built Theory of Positive Emotions», *American Psychologist*, 56(3), p. 218-226. <http://www.unc.edu/peplab/publications/role.pdf>. [Consulta: 05/05/2011].
- GARDNER, Howard (1987): *La nueva ciencia de la mente*, Buenos Aires, Paidós.
- GARDNER, R.C. (1985): *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*, London, Edward Arnold.

- GASS, Susana M. y Larry Selinker (1993): *Second language acquisition: an introductory course*, Hillsdale (etc.), Lawrence Erlbaum Associates.
- GOZALO, Paula y María Martín (2008): *Pruebas de nivel ELE*, Madrid, SGEL.
- GRASHA, Anthony y Sheryl Riechmann (1975): *Student learning styles questionnaire*, Cincinnati, Oh, University of Cincinnati Faculty Resource Center.
- GRIFFIN, Kim (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid, Arco Libros.
- HENNING, Grant (1987): *A guide to language testing: development, evaluation, research*, Cambridge, Massachusetts, Newbury House Publishers.
- INSTITUTO CERVANTES (2007²): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- INSTITUTO CERVANTES, *Diccionario de términos clave en ELE*, Centro Virtual Cervantes. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm.
- KAOTSOMBUT, Naruemol (2003): *A study of language learning strategies of graduate science students at Mahidol University*, Tesis doctoral, Bangkok, Mahidol University.
- KEEFE, James W. (1988): *Profiling and utilizing learning style*, Reston, Virginia, NASSP.
- KELLERMAN, Eric y Michael Sharwood Smith (ed.) (1986): *Crosslinguistic influence in second language acquisition*, Oxford, Pergamon.
- KOLB, David (1985): *Learning style inventory*, Boston, McBer and Company.
- KRASHEN, Stephen D. (1992): «El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas», *La adquisición de las lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid, Visor, p. 143-152.
- KRISANAMIS, Rassamee (2009³): *Español I*, Bangkok, Chulalongkorn Press.
- KUMARAVADIVELU, B. (2001), «Toward a postmethod pedagogy», *TESOL Quarterly*, 35, p. 537-560.
- KUMARAVADIVELU, B. (2006), *Understanding Language Teaching: from Method to Postmethod*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

- KUPGANJANAGOOL, Prayote (1982): *Baebkanrienru khong nisit chulalongkorn mahawitthayalai* [Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Chulalongkorn], Bangkok, Universidad de Chulalongkorn.
- LADO, Robert (1972): *Language testing: the construction and use of foreign language tests. A teacher's book*, London, Longman.
- LANGACKER, Ronald W. (1987): *Foundations of cognitive grammar*, Stanford, Stanford University Press.
- LARSEN, R.P., J.R. Wittenborn y E.G. Giesecke (1942): «Factors contributing to achievement in the study of first semester college German», *Journal of Experimental Education*, 10, p. 265-271.
- LEE, James F. y Bill VanPatten (1995): *Making communicative language teaching happen*, New York, McGraw-Hill.
- LEÓN, Orfelio G. e Ignacio Montero (2003³): *Métodos de investigación en psicología y educación*, Madrid, McGraw-Hill/Interamericana de España.
- LICERAS, Juana Muñoz (comp.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras* (trad. Marcelino Marcos), Madrid, Visor Dis.
- LICERAS, Juana Muñoz (1996): *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.
- LIGHTBOWN, Patsy M. y Nina Spada (2000): *How Languages are Learned*, Oxford, Oxford University Press.
- LLISTERRI, Joaquim (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental*, Barcelona, Anthropos.
- LLOPIS GARCÍA, Reyes (2009): «La instrucción gramatical en la Adquisición de Segundas Lenguas – revisión de ayer para propuestas de hoy», *redELE*, 16.
- LONG, Michael H. y Patricia A. Porter (1985): «Group work, interlanguage talk, and second language learning», *TESOL Quarterly*, 19, p. 207-228.
- LONG, Michael H. (1990): «Maturational constraints on language development», *Studies in second language acquisition*, 12, p. 251-286.
- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (1988): *La psicolingüística*, Madrid, Síntesis.

- LÓPEZ GARCÍA, Ángel (2005): *Gramática cognitiva para profesores de español L2*, Madrid, Arco/Libros.
- LÓPEZ MORALES, Humberto (1994): *Métodos de investigación lingüística*, Salamanca, Colegio de España.
- LÓPEZ ORNAT, Susana (1994): *La adquisición de la lengua española*, Madrid, Siglo veintiuno de España.
- LORENZO BERGILLOS, Francisco José (2004): «La motivación y el aprendizaje de una L2/LE», *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Alcobendas (Madrid), Sociedad General Española de Librería.
- LORENZO, Francisco (2006): *Motivación y segundas lenguas*, Madrid, Arco Libros.
- MADSEN, Harold S. (1983): *Techniques in Testing*, New York, Oxford University Press.
- MARTÍ SÁNCHEZ, Manuel (2004): «Bases para una gramática situada y emergente», *Lingüística en la red*. http://www.linred.es/articulos_pdf/LR_articulo_27092004.pdf [Consulta: 11/03/2011].
- MARTÍNEZ MARTÍNEZ, Inmaculada (2001): *Nuevas perspectivas en la enseñanza-aprendizaje de ELE para japoneses: la concienciación formal*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- MAYER, Richard E. (2002): *Psicología de la educación. El aprendizaje en las áreas de conocimiento*, Madrid, Pearson Educación S.A.
- MCLAUGHLIN, Barry (1987): *Theories of second language learning*, London, Edward Arnold.
- MITCHELL, Rosamond y Florence Myles (2004²): *Second language learning theories*, London, Hodder Arnold.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2004): «El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE», *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Alcobendas (Madrid), Sociedad General Española de Librería.

- MORTA ENDERES, Ariadne (2005). *Interlengua y análisis de errores de los estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Tesis de Maestría no publicada, Salamanca: CIUS, Universidad de Salamanca.
- MULLINS, P. (1992): *Successful English language learning strategies of students enrolled in the Faculty of Arts, Chulalongkorn University*, Tesis doctoral, San Diego, CA, United States International University.
- MUÑOZ, Carmen (ed.) (2000): *Segundas lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel.
- MUÑOZ, Carmen (2006): «The effects of age on foreign language learning: The BAF Project», *Age and the rate of foreign language learning*, Clevedon, Multilingual Matters.
- NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS (2000): *Pursuing Excellence: Comparisons of International Eighth/Grade Mathematics and Science Achievement from a U.S. Perspective, 1995 and 1999*, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Department of Education. <http://nces.ed.gov/pubs2001/2001028.pdf>. [Consulta: 03/03/2010].
- NEDELSKY, Jennifer (1989): «Reconceiving autonomy: Sources, thoughts and possibilities», *Yale Journal of Law and Feminism*, 1, p.7-36.
- NEWMAYER, Frederick J. (comp.) (1992): *Panorama de la lingüística moderna de la Universidad de Cambridge III. El lenguaje: aspectos psicológicos y biológicos*, Madrid, Visor.
- NIMBOONCHAJ, Vipada (1994): *Análisis contrastivo de la cortesía en la petición en español y tailandés: aspectos socioculturales y lingüísticos*, Memoria de Máster, Madrid, Universidad de Nebrija
- NORRIS, John M. y Lourdes Ortega (2000): «Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis», *Language Learning*, 50 (3), p. 417-528.

- OFFICE OF THE NATIONAL EDUCATION COMMISSION OF THAILAND (1999): *National Education Act B.E. 2542 (1999) and amendments (Second National Education Act B.E.2545(2002))*. http://www.onesqa.or.th/en/publication/nation_edbook.pdf. [Consulta: 03/09/2009].
- OFFICE OF THE NATIONAL EDUCATION COMMISSION OF THAILAND (2001): *Patirub kansuksa: warahaengchat, chak phraratchabanyad kansuksahaengchat 2542 su kanpatibat, yutthasat thi cha pha prathed phon wikrid* [Reforma Educativa: asunto nacional, de la Ley de Educación Nacional de 1999 a la práctica, estrategias para librar el país de la crisis], Volumen 1.
- O'MALLEY, J. Michael y Anna Uhl Chamot (1990): *Learning strategies in language acquisition*, Londres, CUP.
- OXFORD, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston, Heinle & Heinle.
- OXFORD, Rebecca L. (ed.) (1996): *Language learning strategies around the world: cross-cultural perspectives*, Honolulu, University of Hawaii.
- PALENCIA, Ramón y Luis Aragonés (2005): *Gramática de uso del español*, Ediciones SM, Madrid.
- PASTOR CESTEROS, Susana (2006): *Aprendizaje de segundas lenguas: lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*, Alicante, Universidad de Alicante.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2003): «Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores», *Lingüística en la Red*, 1. <http://www.linred.es>.
- PHANTHUMETHA, Nawawan (2008): *Waiyakorn Thai* [Gramática tailandesa], Bangkok, Facultad de Letras de la Universidad de Chulalongkorn.
- PIATTELLI PALMARINI, Massimo (comp.) (1983): *Teorías del lenguaje, teorías del aprendizaje: el debate entre Jean Piaget y Noam Chomsky* (trad. Silvia Furió), Barcelona, Crítica.
- PIAGET, Jean (1973): *El lenguaje y el pensamiento en el niño* [prefacio de Eduardo Claparède], Buenos Aires, Guadalupe.

- POOPUANG, Sukij (2005): *Análisis de errores de los alumnos tailandeses de español*, Trabajo de investigación no publicado, Madrid, Universidad de Autónoma de Madrid.
- POTHA, Saenglah y otros (2005), *Ruangrubbaeb kanrienru khong nakrien rongrien sathit mahawitthayalai chiangmai: raiyan kanwichai* [Estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Escuela de Demostración de la Universidad de Chiangmai: informe de la investigación], Chiangmai, Facultad de Educación, Universidad de Chiangmai.
- PREUTISRANYANONT, Olan (2002): *La competencia audio-articulatoria de alumnos tailandeses en español lengua extranjera: aportaciones teórico-conceptuales, metodológicas y prácticas*, Tesis doctoral, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- PROMSIRI, Chantana (1992): *Baebkanrienru khong nisit mahawitthayalai kasetsart* [Estilos de Aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Kasetsart], Bangkok, Universidad de Chulalongkorn.
- RANGPONSUMRIT, Nunghatai (2009): «El uso de los corpus en la enseñanza de español», en Simposio *La enseñanza del español en Tailandia y en Vietnam: perspectivas para el siglo XXI*, Universidad de Chulalongkorn, Bangkok, Tailandia.
- RICHARDS, Jack C. y Theodore S. Rodgers (2003²): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas* (trad. José M. Castrillo), Cambridge, Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús e Isabel Santos Gargallo (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Alcobendas (Madrid), Sociedad General Española de Librería.
- SANS BAULENAS, Neus y Ernesto Martín Peris (2004): *Gente 1-3*, Barcelona, Difusión.
- SANTAMARÍA, Sandra (s. a.): «Teoría de Piaget».
<http://www.monografias.com/trabajos16/teorias-piaget/teorias-piaget.shtml>.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2004²): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros.

- SENGPRACHA, Narong (1988): *Pheunthan watthanatham thai* [Fundamentos de la cultura tailandesa], Bangkok, Odeon Store.
- SETTHO, Ratchanikorn (1989): *Krongsang sangkhom lae watthanatham thai* [Estructura de la sociedad y la cultura tailandesa], Bangkok, Thai Watthanapanit.
- SHARP, Alastair (2004): «Language learning and awareness of personality type in Chinese settings», *Asian EFL Journal*, 6(2).
- SHARWOOD SMITH, Michael (1993): «Input enhancement in instructed SLA: Theoretical bases», *Studies in Second Language Acquisition*, 15(2), p. 165-179.
- SIMMA, Prairin (2006): *Los sistemas verbales del tailandés y del español: errores en la utilización de los tiempos del pasado*, Memoria de Máster, Salamanca, Universidad de Salamanca. <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/PrairinSimma.shtml>.
- SINTOOVONGSE, Kingfa y otros (2002): *Raiyan kanwichai baebkanrien khong naksuksa mahawitthayalai khonkaen* [Informe de la investigación sobre los estilos de aprendizaje de los estudiantes de la Universidad de Khonkaen], Khonkaen, Klangnana Witthaya.
- SKEHAN, Peter (1989): *Individual differences in second-language learning*, London, Edward Arnold.
- SKINNER, Burrhus Frederic (1975): *Sobre el conductismo* (trad. Fernando Barrera; revisión y prólogo por Rubén Ardila), Barcelona, Fontanella.
- SPADA, Nina y Patsy M. Lightbown (2008): «Form-Focused Instruction: Isolated or Integrated?», *TESOL Quarterly*, 42(2), p. 181-207.
- SRIVORANART, Penpisa (2005): *La enseñanza del subjuntivo a los alumnos tailandeses a través de textos escritos*, Memoria de Máster, Madrid, Universidad de Alcalá. <http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2008/PenpisaSrivoranart.shtml>.
- STERN, H.H. (1983): *Fundamental concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.

- SUWANMANKHA, Siriphan, y otros (2008): *Raiyan kansangkro rubbaeb thecnic witheekarn krabuankarn nawattakam kanchadkanrienru phua phatthana kankid khong nakrien radap kansuksa khanphunthan thangnai lae tangprathed* [Informe de la síntesis de formas, técnicas, métodos, procedimientos e innovaciones para administrar el aprendizaje con el fin de desarrollar la capacidad para pensar de los estudiantes de la educación básica, tanto en el país como en el extranjero], Bangkok, Universidad de Chulalongkorn.
- SYANANONDH, Kriengskdi (1983): *An investigation of pronunciation and learning strategies: Factors in English listening comprehension of Thai-speaking graduate students in the United States*, Tesis doctoral no publicada, Rutgers University, New Brunswick, NJ.
- TIPPAYASAK, Sathaporn (1992): *Sistemas pronominales en español y en tailandés*, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- TIPPAYASAK, Sathaporn (1995): *Español 3*, Bangkok, Chulalongkorn Press.
- TONGWANCHAI, Fuangket (2011): *Las dificultades de los estudiantes tailandeses en el aprendizaje del «artículo»*, Memoria de Máster, Granada, Universidad de Granada.
- TOWELL, Richard y Roger Hawkins (1994): *Approaches to second language acquisition*, Clevedon, Multilingual Matters.
- VANPATTEN, Bill (1990): «Attending to form and content in the input: An experiment in consciousness», *Studies in Second Language Acquisition*, 12(3), p. 287-301.
- VANPATTEN, Bill (1995), *Input processing and grammar instruction: theory and research*, New Jersey, Ablex Publishing.
- VÁZQUEZ, Graciela (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt am Main, Peter Lang.
- VILLANUEVA, María Luisa y Ignasi Navarro (ed.) (1997): *Los estilos de aprendizaje de lenguas: un estudio sobre las representaciones culturales y las interacciones de enseñanza-aprendizaje*, Castelló, Universitat Jaume I.
- VYGOTSKY, Lev (1995): *Pensamiento y Lenguaje. Nueva edición a cargo de Alex Kozulin*, Barcelona, Paidós.

- WANLIPHODOM, Sisak (2001): *Phatthanakarn thang sangkhom-watthanatham thai* [Desarrollo social y cultural de Tailandia], Bangkok, Amarin.
- WANGSOTORN, Achara y otros (ed.) (1987): *Trends in language programme evaluation*, Bangkok, Chulalongkorn University Press.
- WIDODO, Handoyo Puji y Faishal Zakaria (2008): «Review of the book *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod* by B. Kumaravadivelu», *The Reading Matrix: International Online Journal*, 8 (1).
http://www.readingmatrix.com/book_reviews/widodo_zakaria/book_review2.pdf.
 [Consulta: 15/11/2010].
- WINSKEL, Heather (2007a): «The expression of simultaneity in Thai children's narratives», In W. Aroonmanakun (ed.), *Unfolding linguistics in honour of Sudaporn Luksaneeyanawin*, Bangkok, Chulalongkorn University Press, p. 231-242.
- WINSKEL, Heather (2007b): «The expression of temporal relations in Thai children's narratives», *First Language*, 27(2), p. 133-158.
- WINSKEL, Heather (2009a): «A Comparison of Caretaker-Child Conversations About Past Personal Experiences in Thailand and Australia», *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40, p. 353-367. <http://jccp.sagepub.com>.
- WINSKEL, Heather y Kanyarat Iemwanthong (2009b): «Reading and spelling acquisition in Thai children», *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal Online*.
<http://www.springerlink.com/content/100333/>. [Consulta: 20/10/2010].
- YANGKLANG, Peerapat (2003): *The Development of Serial Verb Construction in Thai Children's Narrative*, Departamento de Lingüística, Universidad de Chulalongkorn.
- ZHAO, Juan (2009): «Language learning strategies and English proficiency: a study of Chinese undergraduate programs in Thailand», *Scholar: AU Graduate School of Education Journal*, 1(1). http://www.journal.au.edu/scholar_index.html.
- ZOBL, Helmut y Juana Muñoz Licerias (1993): «Functional categories and acquisition orders», Trabajo presentado en el *Second Language Research Forum*, Universidad de Pittsburgh, 19-21 de marzo de 1993.

PÁGINAS WEBS CONSULTADAS

http://www.moe.go.th/data_stat/

Estadísticas de la educación del país, Ministerio de Educación de Tailandia

http://www.arts.chula.ac.th/~west/Spanish/spanish_course.htm

Plan de estudios de la especialidad de español, Universidad de Chulalongkorn

http://gsmis.gs.kku.ac.th/curriculum/program/program_detail/310803107050

Plan de estudios de la especialidad de español, Universidad de Khon Kaen

http://www.ru.ac.th/structure/plan/human/Major_Spanish.htm

Plan de estudios de la especialidad de español, Universidad de Ramkhamhaeng