

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



MÁSTER UNIVERSITARIO
LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
BIENIO 2004-2006



LOS SISTEMAS VERBALES DEL TAILANDÉS Y
DEL ESPAÑOL: ERRORES EN LA UTILIZACIÓN DE LOS
TIEMPOS DEL PASADO

Autora: Prairin Simma

Director: Jorge J. Sánchez Iglesias

Salamanca, 2006

A mis padres.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, me gustaría dar las más sinceras gracias a mi director, Jorge J. Sánchez Iglesias, por haber dirigido esta memoria con mucho entusiasmo, interés y dedicación. Le quería agradecer también por su amabilidad, su paciencia y su increíble simpatía. Me siento realmente afortunada por haber podido trabajar bajo su dirección.

Me gustaría expresar mis agradecimientos aquí también a la profesora Pasuree Luesakul de la sección de la lengua española de la Universidad de Chulalongkorn. Me ha ayudado amablemente en varios asuntos y, gracias a ella, pude tener acceso a los trabajos de los estudiantes y lograr su colaboración.

Igualmente, quiero agradecer a la profesora Suphavadee Krathumthong del departamento de la lengua tailandesa de la Universidad de Chulalongkorn por ayudarme a resolver varias dudas sobre el sistema verbal del tailandés.

Un profundo agradecimiento a los otros profesores de la sección de la lengua española por sus clases de español durante tres años y medio en la universidad, por su amabilidad y por inspirar en mí el afecto por las tareas docentes.

Del mismo modo, quería expresar mi gratitud al Ministerio de Asuntos Exteriores de España por concederme una beca (2004-2005) que me permitió hacer realidad el sueño de estudiar en España.

Por último, quería hacer constar aquí mis agradecimientos a mis padres que siempre me apoyan y confían en mí. Han hecho todo lo posible para que llegue a donde he llegado. Estoy muy agradecida y orgullosa de ellos.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAILANDIA	7
2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS	12
2.1 Análisis contrastivo	12
2.2 Análisis de errores	17
2.3 Interlengua	23
3. LOS SISTEMAS VERBALES DEL TAILANDÉS Y DEL ESPAÑOL	27
3.1 Breve introducción a la lengua tailandesa	28
3.2 Estudio contrastivo de los sistemas verbales del tailandés y del español	29
4. ANÁLISIS DEL CORPUS	58
4.1 Perfil de informantes	59
4.2 Descripción del corpus	60
4.3 Errores de tiempos pasados	61
4.3.1 Neutralización pretéritos perfectos-pretérito imperfecto	63
4.3.1.1 Producción	66
4.3.1.2 Errores	67
4.3.1.3 Análisis cualitativo	68
4.3.2 Confusión presente-pasado	76
4.3.2.1 Producción	76
4.3.2.2 Errores	77
4.3.2.3 Análisis cualitativo	78
4.3.3 Uso del pluscuamperfecto	81
4.3.3.1 Producción	81
4.3.3.2 Errores	81
4.3.3.3 Análisis cualitativo	82
4.4 Conclusiones	83

4.4.1 Neutralización pretérito perfecto simple-pretérito imperfecto	83
4.4.2 Confusión presente-pasado	85
4.2.3 Uso del pluscuamperfecto	87
4.5 Análisis según hipótesis contrastiva	88
5. UNIDAD DIDÁCTICA	91
BIBLIOGRAFÍA	110

INTRODUCCIÓN

Dominar una lengua extranjera como el español es una tarea bastante difícil para los estudiantes tailandeses debido a muchos factores como la distancia lingüística y socio-cultural, la falta de recursos didácticos (materiales y docentes), las actitudes y personalidades de los estudiantes, etc. A pesar de las dificultades que se suponen en el proceso de aprendizaje de español, en los últimos años ha aumentado el número de estudiantes, atraídos por aprender una nueva lengua y poco conocida, que se matriculan en la clase de español. Frente a esta situación, sin embargo, se cuenta con muy pocos trabajos destinados a la enseñanza y el aprendizaje de español para los estudiantes tailandeses. Con la intención de disminuir esta escasez, y de poder contribuir al desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de español entre los estudiantes tailandeses, decidimos realizar el presente trabajo de análisis contrastivo y análisis de errores, centrandó nuestro interés en el aprendizaje del sistema verbal, más concretamente en los pasados, uno de los temas que más atención recibe tanto de los profesores como de los estudiantes.

Como es muy bien sabido, el uso de los tiempos verbales, sobre todo los tiempos pasados, plantea muchas dificultades en el aprendizaje de español como lengua extranjera. En el caso de los estudiantes tailandeses, este hecho no puede ser más verdadero. Las experiencias en la clase de español demuestran que los errores de tiempos pasados parecen ser muy persistentes a pesar del esfuerzo por parte de los profesores y de los propios estudiantes. Dado que la lengua materna de los estudiantes posee un sistema verbal muy distinto del español, en este trabajo asumimos la hipótesis de que la lengua materna puede desempeñar un papel importante en el aprendizaje de los tiempos verbales de español. De ahí, el estudio contrastivo entre los sistemas verbales del tailandés y del español.

En la sección del análisis contrastivo, intentamos demostrar cómo se expresan los tiempos en tailandés. El objetivo de este estudio es dar a conocer las diferencias entre los sistemas verbales de las dos lenguas en cuestión, las diferencias que llevarían a comprender las causas de error y la actuación de los estudiantes.

Y, como tenemos en cuenta que la lengua materna no puede ser única fuente de errores, optamos por realizar un análisis de errores para demostrar cuáles son los errores que cometen los estudiantes y, más precisamente, para responder a las siguientes preguntas: ¿Realmente la lengua materna influye en el aprendizaje de los tiempos verbales?, ¿de qué manera?, ¿cuáles son las estrategias o elementos subyacentes en el aprendizaje de los tiempos verbales? El análisis de errores abarca solamente el uso de los tiempos pasados puesto que los otros tiempos no suelen presentar mayor dificultad.

El presente trabajo se divide en cinco capítulos. En el primer capítulo, presentamos la situación actual de la enseñanza del español en Tailandia y destacamos el caso de la Universidad de Chulalongkorn debido a que nuestros informantes son de esta universidad. El segundo capítulo está destinado a los planteamientos teóricos. Revisamos los tres modelos de investigación: el análisis contrastivo, el análisis de errores y la interlengua. Después de una breve introducción a la lengua tailandesa dedicamos el tercer capítulo al estudio contrastivo de los sistemas verbales del tailandés y del español. En el cuarto capítulo, exponemos el análisis de errores de los tiempos pasados en la expresión escrita producida por 42 estudiantes tailandeses del 2º, 3º, y 4º año de la Universidad de Chulalongkorn. Por último, en el quinto capítulo, incorporamos una unidad didáctica destinada al nivel B1 que trata del uso de los tiempos pasados.

I. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAILANDIA

1. LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL EN TAILANDIA

El español todavía no es tan estudiado en Tailandia como otras lenguas occidentales ya que la presencia de España y de otros países hispanohablantes en dicho país es poco destacada. Sin embargo, se puede decir que este idioma está cada vez más difundido, sobre todo en la enseñanza universitaria. Actualmente, las instituciones que dan clases de español son las academias de lenguas, las escuelas internacionales y las universidades.

En las academias de lenguas, el español es una de las varias lenguas ofrecidas. Sin embargo, la demanda de español es muy baja si se compara con la de otras lenguas como inglés, francés, japonés y chino. Además, por ser una actividad poco rentable, los profesores no suelen ser profesionales.

En el caso de las escuelas internacionales, se estudia el español como segunda o tercera lengua y, según los profesores Jeon y Muñoz (2004), que llevan varios años enseñando español en Tailandia, el español es la lengua occidental más popular después del inglés. Sin embargo, las escuelas internacionales son inaccesibles para la mayoría de los estudiantes tailandeses puesto que son muy caras.

En cuanto al nivel universitario, las universidades que imparten cursos de español son: las de Chulalongkorn, de Ramkamhaeng, de Khonkaen, de Songklanakarin y de Thammasat. La Universidad de Chulalongkorn ofrece clases de español desde hace treinta años. En cuanto a la Universidad de Ramkamhaeng, la sección de español fue fundada en 1997. Las otras universidades cuentan con el español desde hace unos años y solamente se estudia como asignatura optativa.

La enseñanza en la Universidad de Chulalongkorn

Para exponer con más detalle un ejemplo de la enseñanza del español en Tailandia, vamos a servirnos del caso de la Universidad de Chulalongkorn, situada en

pleno centro de la capital, Bangkok, y una de las universidades más antiguas y prestigiosas del país. Fue fundada por el rey Rama V en 1917.

La sección de la lengua española, que existe desde hace treinta años, pertenece al Departamento de Lenguas Occidentales de la Facultad de Letras. En esta facultad, donde se dan clases de muchos idiomas del mundo, hay cada año, por lo menos, cuarenta estudiantes matriculados en español, un 10% del número total de estudiantes que se inscriben cada año. Aproximadamente, la mitad de ellos acaban por elegir español como especialidad en su segundo año de estudio. La otra mitad sigue estudiando español como segunda especialidad o lo dejan en algún momento de la carrera. Algunos estudiantes de la Facultad de Ciencias Políticas también están interesados en estudiar español y suelen matricularse en las clases de gramática y conversación. Se imparten, además, por la noche o los fines de semana, cursos extraescolares de español para personas no universitarias.

Aparentemente, y por anecdótico que pueda parecer, el español tuvo su momento de auge en Tailandia en 1998, gracias a la canción de Ricky Martín que sirvió como “himno” para el Mundial de fútbol de ese año, que llamaba mucho la atención a los estudiantes tailandeses. En aquel año, había más de cincuenta estudiantes de español, y aproximadamente treinta de ellos lo eligieron como especialidad al año siguiente. Como consecuencia, al mismo tiempo la sección se vio obligada a establecer una prueba de selección, ya que no había suficientes profesores. De todos modos, la demanda de español no es estable, aunque no se puede negar la popularidad que esta lengua gana cada vez más entre los estudiantes tailandeses.

El profesorado de la sección de la lengua española de la Universidad de Chulalongkorn está constituido actualmente por ocho profesores tailandeses (casi todos de ellos estudiaron en España), dos profesoras nativas y una lectora de la Agencia Española de Cooperación Internacional.

Se puede estudiar español como primera o segunda especialidad. Para la primera especialidad, se deben realizar por lo menos 71 créditos (47 créditos de las asignaturas

obligatorias y 24 créditos de las asignaturas optativas). Para la segunda especialidad, se deben cumplir 20 créditos y las clases que se recomiendan son las de gramática y conversación.

El programa de estudios reformado en 2003 por la Sección de la Lengua Española está compuesto por las siguientes asignaturas:

Asignaturas obligatorias (47 créditos)	Asignaturas optativas (24 créditos)
<ul style="list-style-type: none"> • Español I • Español II • Conversación en Español I • Español III • Español IV • Civilización Española I • Traducción Española • Historia de la Literatura Española • Español V • Español VI • Civilización Española II • Español VII • Español VIII 	<ul style="list-style-type: none"> • Español en Estudios Legales • Literatura Española en el Siglo XIX • Literatura Española en el Siglo XX • Cervantes • Historia de la Literatura de América Latina • Español de los Negocios • Introducción a la Lingüística Española • Historia del Arte Español • Civilización de América latina • Cultura de América Latina • Análisis de Obras Literarias Españolas • Español del Turismo • España Contemporánea

Hoy en día, en Tailandia se da más importancia al aprendizaje de nuevas lenguas. Esperamos que, con el apoyo del Gobierno y un aumento de número de profesores de español, se pueda introducir el español en el programa de estudios de los institutos y de

las otras universidades dentro de poco tiempo, lo que significará un mayor acceso de los tailandeses a esta lengua.

Peculiaridades de los estudiantes tailandeses

En Tailandia, los estudiantes se acostumbran a desempeñar un papel pasivo en la clase. El profesor es el centro de atención y los estudiantes prefieren evitar cualquier participación activa. Los estudiantes no suelen expresarse o manifestar su opinión en la clase porque temen quedar en evidencia u ofender al profesor. Por tanto, su estrategia de aprendizaje es, principalmente, la memorización. En cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, se puede decir que los estudiantes tailandeses saben bastante de la gramática pero les resulta muy difícil alcanzar un nivel adecuado en la expresión oral, debido a la falta de práctica. No es extraño, por tanto, encontrar que muchos estudiantes tailandeses que llevan cuatro años estudiando en la universidad apenas saben expresarse en español.

II. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

2. PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS

La Lingüística Aplicada a la enseñanza de una segunda lengua (L2) desde los años cuarenta se sirve de las teorías y los hallazgos lingüísticos para resolver algunos problemas que surgen en la enseñanza y el aprendizaje de una L2, de manera que se han desarrollado una serie de modelos de investigación que de manera general podemos englobar bajo la etiqueta de la Lingüística Contrastiva entendida en términos amplios, esto es, considerando que la metodología de cada modelo, de alguna manera, se basa en la comparación de sistemas lingüísticos. Estos modelos son *el análisis contrastivo* (AC), *el análisis de errores* (AE) y *la interlengua* (IL).

Siguiendo diferentes teorías de adquisición, cada modelo desarrolla sus propias hipótesis y proporciona diferentes visiones sobre los errores y el papel de la lengua materna (LM) en el aprendizaje de L2. En este capítulo, vamos a revisar los planteamientos teóricos de estos tres esquemas de análisis y algunos conceptos pertinentes.

2.1 Análisis Contrastivo

Durante los años cincuenta y sesenta, con la preocupación de mejorar la enseñanza de la L2, se realizan las investigaciones que se basan en comparar (contrastar) sistemáticamente la LM con la L2. Las primeras ideas planteadas por C. Fries en su obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language* en 1945 marcan el comienzo del AC. Más tarde, en 1957, R. Lado publica su obra *Linguistics Across Cultures* que implica el desarrollo de las teorías y la metodología del modelo.

Bajo la influencia de la teoría psicológica conductista, en esa época se considera que la adquisición lingüística es el resultado de la formación de hábitos. Los hábitos se arraigan mediante la asociación repetida de un estímulo externo a una respuesta, y el refuerzo positivo. El aprendizaje de una L2, por lo tanto, se reduciría a superar los hábitos de la LM para adquirir los nuevos hábitos de la L2.

Por tanto, se piensa que las dificultades del aprendizaje de la L2 se centran en el hecho de que el aprendiz tienda a utilizar los viejos hábitos (las unidades, estructuras y reglas de su LM) en las actuaciones de la L2. En otras palabras, se considera que los errores cometidos por el aprendiz se deben a la persistencia de los hábitos de la LM. Este concepto básico del AC se denomina *transferencia*. La transferencia de la LM puede ser positiva y, por tanto, facilitadora; o negativa, y llevaría al aprendiz a cometer errores (interferencia). En las palabras de Lado:

We assume that the student who comes in contact with a foreign language will find some features of it quite easy and other extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be simple for him, and those elements that are different will be difficult (1957: 2, apud Corder 1973:229).

El AC propone descubrir esas diferencias entre la LM y la L2 mediante la comparación de los sistemas lingüísticos en cuestión con el fin de predecir las áreas que plantearán problemas a los estudiantes, establecer una jerarquía de dificultad y elaborar materiales de instrucción capaces de impedir o anular la interferencia. El procedimiento del AC recogido por Santos Gargallo (1993:34) consiste en:

- a) descripción estructural de L1 y L2;
- b) cotejo de las descripciones;
- c) elaboración de un listado preliminar de estructuras no equivalentes;
- d) reagrupación de las mismas estableciendo una jerarquía de dificultad;
- e) predicción y descripción de las dificultades;
- f) preparación de los materiales de instrucción.

Los métodos audiolinguales, que consisten en escuchar y repetir las estructuras nuevas de la L2, se basan en los resultados del AC. La utilidad directa de la lista de jerarquía de dificultad es que con ella el profesor puede saber a qué unidades debe dedicar más tiempo en su enseñanza.

Las críticas del Análisis Contrastivo

Larsen-Freeman y Long (1994:58) señalan:

Paradójicamente, aunque al asociarse la hipótesis del análisis contrastivo al behaviorismo aquélla se legitimara académicamente, en última instancia ese mismo hecho terminó por destruirla.

La base psicológica conductista del AC, que fue cuestionada por Chomsky (1959) en su recensión de la obra básica del conductismo lingüístico, *Verbal Behavior* de B. F. Skinner, parece ser responsable de la decadencia del modelo. Sin embargo, las críticas que se realizan contra el AC no sólo se centran en los fundamentos psicológicos, sino también en sus principios teóricos y metodológicos.

El rechazo del conductismo procede de la nueva teoría lingüística propugnada por Chomsky: el innatismo. Desde el punto de vista innatista, los niños nacen dotados de un mecanismo en el que existe una *Gramática Universal* que les permite inferir la gramática de una lengua concreta a partir de los datos presentes en el entorno al que están expuestos. Se considera la adquisición como un proceso creativo en el que se forman hipótesis para verificar el input. En su aplicación a la adquisición de una L2, además, se disminuye el papel de la interferencia. La teoría conductista se ve, de esta manera, desacreditada. (Volveremos a desarrollar la teoría innatista en el apartado del AE).

Además, a finales de los años sesenta, los estudios empíricos demostraron una serie de hechos que llevaban a considerar que el AC no podía cumplir su objetivo. En primer lugar, se puso de manifiesto que no podía predecir todos los errores. Algunos errores que el AC había identificado no llegaban a realizarse, al tiempo que se encontraban errores que no habían sido predichos en virtud de la comparación interlingüística. Al mismo tiempo, se observó que muchos errores no eran debidos a la interferencia ya que se encontraban tanto en el proceso de adquisición de una lengua como LM por parte de niños como en el de aprendices cuya lengua no debería causar

esa interferencia (J. Fernández 1995:5). De ahí que se pusiera en duda la equiparación entre *diferencia* y *dificultad*, no sólo porque la diferencia es lingüística y la dificultad psicológica, sino porque se ha demostrado que la interferencia tiene lugar con más frecuencia entre aquellas lenguas que son muy parecidas y no al contrario (S. Fernández 1997:16).

Desde el punto de vista teórico y metodológico, adoptando las críticas enumeradas por Sajavaara (1981), los puntos problemáticos del AC son (Santos Gargallo 1993:66, Sánchez Iglesias 2004:31-33):

- a) El AC se realiza a través de un “equivalente de traducción” que es un concepto teórico ambiguo.
- b) Es difícil determinar la causa de los errores ya que no se pueden descartar las estrategias de facilitación y también es difícil establecer qué unidades y en qué niveles lingüísticos son susceptibles de transferencia.
- c) El estructuralismo se centra en la descripción específica de cada lengua pero a la hora de la aplicación, el AC recurre al marco universal de todas las lenguas.
- d) Los resultados del AC son abstractos, difíciles de aplicar.
- e) La hipótesis no se basa en los “hechos lingüísticos reales”, o sea, se ignoran otros componentes como la Sociolingüística y la Pragmática.

Desde la perspectiva de los profesores, el AC no aporta ninguna información nueva puesto que con la experiencia ya saben cuáles son los puntos de dificultad, y se preocupan más por saber cómo deben tratar esos errores.

Las críticas contra el AC motivan la diferenciación entre la hipótesis fuerte y la débil. En vez de *predecir* errores como lo hace la versión fuerte, la versión débil, defendida por Wardhaugh (1970), los intenta *diagnosticar* y *explicar* señalando las similitudes y diferencias entre LM y L2.

2.2 Análisis de Errores

Con la crisis del AC, se desplaza el interés al estudio del aprendizaje dando el protagonismo al aprendiz. Asimismo, se cambia el concepto de errores. La investigación en el marco del análisis de errores que surge a partir de la publicación del artículo *The significance of learners' errors* de S. P. Corder en 1967 se interesa por estudiar los mecanismos internos o estrategias psicolingüísticas utilizadas por el aprendiz en su acercamiento a la L2. El planteamiento teórico se basa en la aplicación de la teoría de adquisición de la LM de Chomsky al aprendizaje de la L2. Chomsky postula que los seres humanos nacen con una predisposición innata para inducir reglas de una lengua a partir de los datos a los que están expuestos. Las reglas adquiridas en cada etapa del aprendizaje les permitirán crear y comprender enunciados nuevos. De manera que se entiende la adquisición como resultado de la formación de reglas a través de las estrategias creativas del niño. Para la adquisición de la L2 se supone el mismo proceso, apoyándose en la creencia de que el mecanismo interno permanece disponible después de la adquisición de la LM; y se postula también que algunas estrategias empleadas por el aprendiz de una L2 y el niño que está adquiriendo la LM son sustancialmente las mismas (Corder 1967/1981: 8). Esta idea se ve apoyada por los estudios empíricos que ponen de manifiesto que el aprendiz de una L2 comete errores semejantes al niño que adquiere esa lengua como LM.

Tanto en el caso del niño que está adquiriendo su LM como en el caso del aprendiz de la L2, se considera que los errores aparecidos en el proceso de aprendizaje son inevitables e indispensables, *because we can regard the making of errors as a device the learner uses in order to learn* (Corder 1967/1981: 11). De modo que los errores reflejan la *competencia transitoria* utilizada por el aprendiz al expresarse en la L2 que está aprendiendo. Corder (1967/1981: 10) señala en relación con este concepto:

A learner's errors, then, provide evidence of the system of the language that he is using (i.e. has learnt) at a particular point in the course (and it may be repeated that he is using some system, although it is not yet the right system).

En cuanto a la influencia de la LM en la adquisición de segunda lengua, la transferencia se considera como una estrategia más que el aprendiz emplea. Para la hipótesis del AE, los errores motivados por la interferencia de la LM dejan de ser percibidos como evidencia de la persistencia de viejos hábitos y pasan a considerarse señales de que el aprendiz está comprobando diferentes hipótesis o aproximaciones en cuanto a las similitudes o diferencias entre su LM y la L2 (Corder 1967/1981: 12).

El AE parte del estudio de los errores cometidos por el aprendiz. Uno de sus objetivos (uso indirecto) es dar cuenta del proceso de adquisición. Se pretende establecer el *built-in syllabus* (o *internal syllabus*) que representa la secuencia natural de la adquisición de unidades lingüísticas, independiente de la secuencia generada por el profesor. Corder (1973: 268) señala: *if we were able to describe it [el built-in syllabus] in linguistic terms, it would be almost the most valuable bit of information we could have for the organization of syllabus material.*

En cuanto a su uso directo, los resultados del AE pueden servir para determinar las áreas de mayor dificultad y evaluar los progresos del aprendiz. De manera que el AE resulta de utilidad a la hora de tomar decisiones sobre la organización de programas y la elaboración de materiales de tratamiento de errores.

El concepto de error

Desde el punto de vista del AC, los errores son resultado de la interferencia de la LM. Se consideran como algo intolerable y se trata de evitarlos mediante la identificación que resulta de la comparación sistemática entre la LM y la L2. A partir de la hipótesis del AE, con la que se empieza a atribuir el estatuto de lengua natural a la IL del aprendiz, se conciben los errores de una manera muy diferente. Corder (1967: 10-11) postula que los errores son valiosos para los distintos actores implicados en el proceso de aprendizaje o adquisición:

1. El profesor: los errores señalan los progresos realizados en el aprendizaje, y qué elementos faltan para aprender.

2. El investigador: los errores permiten comprobar las estrategias y los procedimientos que está empleando el aprendiz en el proceso de adquisición.
3. El estudiante: cometer errores es una manera (¿una estrategia en ocasiones?) de comprobar las hipótesis sobre la naturaleza de la lengua que está aprendiendo.

Según el *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas* de Richards *et al.* (1997: 137), se entiende *error* como:

Forma de usar un elemento lingüístico [p.ej. una palabra, o elemento gramatical, un acto de habla, etc.] que una persona nativa o que hable con fluidez consideraría que demuestra un aprendizaje defectuoso o incompleto.

En la consideración de Corder (1967: 10), los errores son evidencia del sistema lingüístico del aprendiz y pueden ser sistemáticos en sí mismos. Con esta afirmación, el autor señala que también existen *errores no sistemáticos* o *equivocaciones* que, según Corder, no tienen importancia en el proceso de aprendizaje, y que, por tanto, no se deben considerar como objeto del análisis. Errores sistemáticos son los que revelan el conocimiento subyacente de la lengua del aprendiz; y las equivocaciones son debidas a fallos de memoria, estados físicos y condiciones psicológicas, y pueden aparecer en las producciones de los nativos también. En otras palabras, los *errores sistemáticos* son errores de *competencia*; y las equivocaciones, de *actuación*.

El concepto de errores puede entenderse a través de otro criterio generalizado también por Corder (1973: 259) teniendo en cuenta incluso las producciones de los hablantes nativos:

- *Errores*: ruptura del código debida a la falta de competencia lingüística¹
- *Lapsus*: desviación debida a factores extralingüísticos

¹ Corder (1973) señala que la definición de error como ruptura del código es razonable para los errores cometidos por los nativos; pero no en el caso del aprendiz, porque no se puede romper un código que no se conoce todavía.

- *Equivocaciones*: inadecuación debida a “social gaffes” y la selección incorrecta de léxico

Tanto los aprendices extranjeros como los hablantes nativos cometen errores. La diferencia entre los dos casos es que los hablantes nativos pueden reconocer y corregir sus errores de manera automática, mientras los aprendices no siempre pueden hacer lo mismo.

Metodología del análisis de errores

Generalmente, el AE se realiza en las siguientes fases básicas:

- a) Identificación de errores.
- b) Descripción de errores
- c) Explicación de errores
- d) Evaluación de los errores

En la identificación, se destaca una serie de problemas que derivan del hecho de que haya enunciados que son formalmente aceptables, pero resultan erróneos porque son inapropiados en el contexto. Estos enunciados son los que Corder (1972/1981: 42) denomina como *covertly erroneous*, frente a los enunciados *overtly erroneous*, que son inaceptables gramaticalmente y, por tanto, más fáciles de detectar. Un enunciado que se considere libre de error tiene que ser tanto aceptable como adecuado (el enunciado aceptable y adecuado puede considerarse erróneo también en el caso de que el aprendiz lo haya producido por casualidad o como fórmula aprendida). Y solamente mediante la interpretación se puede identificar si el enunciado contiene un error o no. Según Corder, hay dos tipos de interpretación: *interpretación autoritativa*, cuando se puede preguntar al aprendiz qué quería decir con el enunciado determinado, e *interpretación plausible*, cuando el investigador hace la interpretación en virtud del enunciado y la información contextual y cotextual (Bustos 1996), como en el caso del presente trabajo.

La descripción, que frecuentemente se confunde con la explicación, se centra en la clasificación de los errores dependiendo del objetivo del análisis. Algunas de las taxonomías más frecuentes se recogen en el siguiente cuadro (que tomamos de Santos Gargallo 1993: 91-97):

- | | |
|------------------|---|
| 1. DESCRIPTIVO: | -errores de omisión
-errores de adición
(doble marca, regularización, simple adición)
-errores por formación errónea
-errores por ausencia de orden oracional |
| 2. PEDAGÓGICO: | -errores transitorios
-errores sistemáticos |
| 3. ETIOLÓGICO: | -errores interlingüísticos
-errores intralingüísticos |
| 4. GRAMATICAL: | -errores fonológicos
-errores ortográficos
-errores morfológicos
-errores sintácticos
-errores léxicos |
| 5. COMUNICATIVO: | -errores locales
-errores globales |

La fase que sigue a la descripción es la explicación de errores. En esta fase, que tal vez sea la más importante ya que su resultado está directamente relacionado con los usos directos e indirectos del AE, se buscan y especifican fuentes o causas de errores en términos de estrategias o procesos psicológicos. Son varias las fuentes de errores y un

error puede ser considerado como resultado de más de una fuente, y en esto estriba la dificultad de esta tarea.

Para evaluar los errores, se suelen utilizar los criterios como inteligibilidad, aceptabilidad e irritación (Sánchez Iglesias 2004: 101). O sea, la gravedad de errores depende del grado de distorsión de la comunicación. De esta manera, se dividen los *errores globales*, que afectan a la comunicación, de los *errores locales*, que no la impiden. S. Fernández (1997: 50), a la hora de valorar la gravedad de errores, también tiene en cuenta la frecuencia de errores y el grado de la generalidad de la regla afectada.

Críticas al análisis de errores

Como ya hemos señalado anteriormente, el AE pretende proporcionar una visión del proceso de adquisición lingüística. Sin embargo, surgen críticas que ponen de manifiesto las limitaciones del AE respecto a este objetivo. Según Schachter y Celce Murcia (1977, *apud* Larsen-Freeman y Long 1994: 64, Sánchez Iglesias 2004: 58), el AE resulta limitado, en primer lugar, porque sólo se centra en lo que el aprendiz hace mal, pero no entra en la totalidad de la producción, es decir, no se considera lo que hace bien. Además, el AE no da cuenta de la estrategia de evitación (“avoidance”) que puede utilizar el aprendiz, lo que implica cierta falta de fiabilidad de la producción del aprendiz como fuente de datos del estudio de la adquisición de la L2.

Desde nuestra perspectiva, otro de los problemas del AE es que a veces es difícil determinar la causa de los errores, de manera que se puede atribuir un error a más de una fuente² (fase de explicación). El AE también fue criticado a causa de la subestimación de la interferencia. Se intenta disminuir excesivamente la atribución de los errores a la interferencia de la LM. Sánchez Iglesias (2004: 41) recuerda la opinión

² Considérese un ejemplo tomado de Larsen-Freeman y Long: **The doges ran home.*”. Los autores señalan que la causa de este tipo de error puede deberse a la estrategia de hipergeneralización del plural silábico y también puede considerarse un error de desarrollo, típico en la producción del niño que está aprendiendo inglés.

de Ellis (1994: 315) de que algunos estudiosos se dieron demasiada prisa en su intento en desacreditar la influencia de la LM en la adquisición de la L2³.

En conclusión, todas las críticas exponen que el estudio de errores no proporciona información suficiente sobre el proceso de la adquisición de la L2. En consecuencia, a finales de los años setenta, el AE se ve sustituido por los estudios de *interlengua* como modelo principal de análisis. Sin embargo, cabe mantener que el uso directo del AE todavía sigue siendo válido para los profesores y los diseñadores de programas y materiales.

2.3 Interlengua

A partir de la propuesta del AE, que subraya la importancia de los errores como índice o prueba de la formación del sistema lingüístico del aprendiz (que se define, a su vez, como sistema independiente de la LM y de la lengua meta con gramática propia), se abre camino a la formulación del concepto de la *interlengua* (a partir de ahora IL) y, después, a la investigación de la adquisición de la L2.

L. Selinker (1972) acuña el término *interlengua* (“interlanguage”) para el sistema lingüístico utilizado por el aprendiz en cada punto del proceso de aprendizaje/adquisición al intentar comunicarse en la L2. Otros autores como S. P. Corder (1971) y W. Nemser (1971) se refieren al mismo concepto con términos como *dialecto*

³ Véase el cuadro elaborado por Ellis (1985: 29). Sánchez Iglesias (2004:41) comenta que *el porcentaje de errores que propone el estudio de Dulay y Burt es exageradamente menor. La media, más o menos, entre los restantes estudios, es de un 33%, porcentaje que a nuestro juicio no permite minusvalorar la influencia de LM.*

	ERRORES POR INTERFERENCIA	TIPO DE APRENDIZ (L1, edad, nivel)
Grauberg (1971)	36%	Alemán, adultos, avanzados
George (1972)	33% (aprox.)	Varias, adultos, graduados
Dulay y Burt (1973)	3%	Español, niños, mezclados
Tran-Chi-Chau (1974)	51%	Chino, adultos, mezclados
Mukattash (1977)	23%	Árabe, adultos
Flick (1980)	31%	Español, adultos, mezclados
Lott (1983)	50% (aprox.)	Italiano, adultos, universitarios

idiosincrático (“idiosyncratic dialect”) y *sistema aproximativo* (“approximative system”), respectivamente⁴. Sin embargo, es el término de Selinker el que pasa al uso corriente, quizás debido a la actitud neutral que representa en relación con la LM (Sridhar 1980:227, *apud* Larsen-Freeman y Long 1994: 63). A pesar de la diversidad terminológica, los autores están de acuerdo con las características de la IL propuestas por Nemser (1971, *apud* Larsen-Freeman y Long 1994: 63):

1. El sistema lingüístico del aprendiz es distinto de la LM y de L2.
2. En las etapas sucesivas se forman series ($L_1, L_2, L_3, \dots, L_n$), la primera aparece cuando el aprendiz empieza a utilizar la lengua meta por primera vez y la última cuando el aprendiz logra su nivel de competencia final en la lengua meta.
3. Las lenguas de los aprendices con un mismo nivel de destreza coinciden en términos generales con variaciones importantes debidas a las distintas experiencias de aprendizaje.

Selinker propone una teoría psicolingüística del aprendizaje de la L2. A partir del concepto de la *estructura latente del lenguaje* (“latent language structure”) propuesto por Lenneberg (1967: 374-379), Selinker postula la existencia de la *estructura psicológica latente* (“latent psychological structure”) en la mente del aprendiz que se activa cuando intenta aprender una L2⁵. El autor afirma que la suposición más importante es que la reactivación de la estructura latente del lenguaje

⁴ Estos términos se diferencian en énfasis: el término *dialecto idiosincrático* enfatiza que la producción en la L2 del aprendiz no pertenece al sistema lingüístico de ningún grupo social; el término *sistema aproximativo* incluye en su definición la caracterización de *desviado* del sistema lingüístico, y el término *interlengua* indica que el sistema lingüístico del aprendiz es el sistema que media entre la LM y la L2. Otros términos generalizados para referirse al concepto de interlengua: *competencia transitoria* (Corder 1971), *sistema intermediario* y *sistema aproximado* (Porquier 1974 y Noyau 1976, respectivamente, *apud* Frauenfelder *et al.* 1980). En todos los términos se pueden identificar tres ideas: la de sistema (competencia, lengua, dialecto, sistema), la de evolución (transitorio, aproximado, intermediario, inter-) y la de especificidad (del aprendiz, idiosincrático) (Frauenfelder *et al.* 1980).

⁵ Sobre la relación entre ambos constructos, señala Selinker: *It is important to state that with the latent structure described in this paper as compared to Lenneberg's, there is no genetic time table; there is no direct counterpart to any grammatical concept such as "universal grammar"; there is no guarantee that this latent structure will be activated at all; there is no guarantee that the latent structure will be "realized" into the actual structure of any natural language (...), and there is every possibility that an overlapping exists between this latent language acquisition structure and other intellectual structures* (1972: 212).

lleva al logro de la competencia nativa de una lengua, y esta activación sólo se da en el 5% de los aprendices. Por el contrario, la estructura psicológica latente se activa en el caso del 95% restante, que son los que no consiguen la competencia completa en la L2. Según Selinker, el estudio se debe centrar en este último caso, es decir, en los procesos subyacentes al aprendizaje que existen en la estructura psicológica latente.

Selinker señala que en la estructura psicológica existen fenómenos relativos al aprendizaje de L2 como las *identificaciones interlingüales* que, de acuerdo con Weinrich (1953), se realizan en situaciones de contacto lingüístico. Otro fenómeno es la fosilización, que es un concepto fundamental en la IL. Los fenómenos lingüísticos fosilizables son las unidades, reglas y subsistemas que los hablantes de una lengua nativa tienden a conservar en su IL, sin importar la edad del aprendiz ni la cantidad de explicaciones y de enseñanza que recibe en la lengua meta. Selinker sugiere que hay cinco procesos centrales para el aprendizaje de L2 y que cada proceso provoca material fosilizable en la IL. Los cinco procesos centrales son:

1. *Transferencia lingüística* (“language transfer”): los elementos fosilizables son resultado de la LM.
2. *Transferencia de práctica* (“transfer-of-training): resultado de los procedimientos de práctica de nuevas estructuras.
3. *Estrategia de aprendizaje* (“strategies of second-language learning”): resultado del acercamiento del aprendiz al material que debe aprender.
4. *Estrategia de comunicación* (“strategies of second-language communication”): resultado de las soluciones ante las deficiencias lingüísticas del aprendiz a la hora de comunicarse.
5. *Hipergeneralización del material lingüístico de la L2* (“overgeneralization of TL [target language] linguistic material”): resultado de la hipergeneralización de las reglas y rasgos semánticas de L2.

Los estudios de la IL que se realizan a partir de los años setenta tienen por objetivo caracterizar la lengua del aprendiz y describir los procesos de la adquisición. Los datos que posibilitan estos estudios, según Selinker son: 1) enunciados producidos

por el aprendiz en su LM; 2) enunciados de la IL del aprendiz; y 3) enunciados en la lengua meta producidos por los nativos.

III. LOS SISTEMAS VERBALES DEL TAILANDÉS Y DEL ESPAÑOL

3. LOS SISTEMAS VERBALES DEL TAILANDÉS Y DEL ESPAÑOL

3.1 Breve introducción a la lengua tailandesa

En el proceso de aprendizaje de una L2, la lengua materna siempre influye de alguna manera, para bien o para mal. A partir de esta perspectiva, en este trabajo vamos a reflexionar sobre el papel de la lengua materna de los estudiantes tailandeses en el aprendizaje/adquisición del sistema verbal de español. Y antes de pasar al estudio contrastivo, nos parece adecuado presentar aquí una breve introducción a la lengua tailandesa que es muy poco conocida en España. Estos conocimientos básicos facilitarán una mejor comprensión del estudio contrastivo, y también pueden servir a los profesores de español como lengua extranjera que encuentren tailandeses en su clase y quieran conocer mejor a sus alumnos.

La lengua tailandesa es la lengua oficial de Tailandia, un país del sureste asiático con una población de aproximadamente sesenta millones. Este idioma pertenece al grupo *Tai* de la familia *Tai-Kadai* que se supone que tiene su origen en una zona que actualmente forma parte del sur de China. Al mismo grupo pertenecen las lenguas habladas en la citada zona, en el norte de Vietnam, en Laos, en el norte y el noreste de Birmania, etc. La lengua tailandesa tiene las siguientes características:

- El alfabeto tailandés (deriva del alfabeto camboyano que, a su vez, está modelado por la escritura brahmánica de la India) aparece por primera vez en 1292. Está compuesto por 44 consonantes (□, □, □,...) que representan 21 fonemas, 32 vocales (-□, -□, -□,...)⁶ y 4 signos tonales (-^ˊ, -^ˋ, -^{ˊˋ}, -^{ˋˊ})⁷.
- El tailandés es una lengua tonal y existen cinco tonos llamados medio (sin marca), bajo, descendiente, alto y ascendente.

⁶ La raya indica la posición de consonante. En tailandés las vocales, dependiendo del tipo que sea, pueden aparecer delante, detrás, encima y debajo de la consonante.

⁷ La raya indica la posición de la vocal, o sea, los signos tonales se ponen encima de las vocales.

- Salvo las palabras compuestas y las palabras tomadas de otras lenguas: sánscrito, pali, camboyano, chino e inglés, la mayoría de las palabras tailandesas son monosílabas.
- En tailandés, existe un sistema de casos, derivado del sánscrito y del pali, y se utiliza para la traducción de textos sagrados de estos dos idiomas. En otros contextos comunicativos, no se suelen utilizar los casos. Por tanto, el orden es fundamental para fijar la relación entre las palabras en la oración.
- No se distinguen los pronombres de sujeto de los pronombres de objeto directo y de objeto indirecto. De esta manera, el orden establece la función y la relación de los actantes en la oración.
- La estructura sintáctica es S+V+C, aunque frecuentemente se omite el sujeto por reconocerse contextualmente.
- No se cambia la forma de los verbos para reflejar los distintos accidentes (persona, tiempo, voz, modo o número) y no hay participio ni gerundio.
- Los tiempos verbales se expresan mediante el contexto, los marcadores temporales y/o los verbos auxiliares.
- No se utilizan los artículos.
- Los sustantivos no tienen inflexión que marque género o número.
- Normalmente, los adjetivos y los adverbios van pospuestos a los sustantivos y los verbos, respectivamente.
- En la escritura, no se separan las palabras. El espacio sirve, por tanto, para separar una oración de otra. Y no se emplean signos de puntuación, salvo signos de interrogación y de exclamación que tampoco son obligatorios.

3.2 Estudio contrastivo de los sistemas verbales del tailandés y del español

El tema de tiempos verbales, sobre todo los tiempos pasados, es uno de los más problemáticos para los estudiantes tailandeses de español, posiblemente debido a la gran diferencia entre el sistema verbal de español y de la LM de los estudiantes. Es decir, en español las formas verbales son esenciales para expresar los tiempos y sus valores, pero en tailandés, en cambio, nunca se conjugan los verbos. La dificultad que se encuentra en el nivel principiante puede ser la conjugación, pero lo que es realmente difícil para

todos los niveles es percibir y tener arraigados los conceptos que se representan a través de distintas formas verbales. Teniendo en cuenta la dificultad y la importancia del aprendizaje del sistema verbal de español, hemos decidido dedicar nuestro trabajo a este aspecto gramatical.

A continuación, presentamos un estudio contrastivo en el que pretendemos reflejar las diferencias y las similitudes entre los sistemas verbales del tailandés y del español. Este trabajo tiene por objetivo ayudar a comprender las causas del error y la actuación de los estudiantes tailandeses.

Para mostrar cómo se expresan los tiempos en tailandés desde la perspectiva de los valores y los usos del sistema verbal de español, basamos el esquema de este trabajo en el capítulo correspondiente a “Las formas verbales: valores y usos (del indicativo)” elaborado en *Sintaxis del español nivel de perfeccionamiento* por J. F. García Santos (1993). En la mayoría de veces, utilizamos (traducimos) los ejemplos que se hallan en el libro. En otras ocasiones, modificamos los ejemplos para evitar la complicación de otras categorías gramaticales. Para presentar la frase en tailandés, empleamos el sistema de transcripción fonética de la IPA en versión simplificada, esto es, sin indicar los tonos (ya que la inserción de los signos tonales puede resultar demasiado complicada y, además, los tonos sólo afectan en el nivel léxico y no gramatical). En la traducción de las frases se encuentran, a veces, las siguientes abreviaturas utilizadas para elementos intraducibles:

CL ⁸	=	clasificador de sustantivos
INTERJ APE	=	interjección apelativa
PA CORTESÍA	=	partícula que indica cortesía

⁸ Los clasificadores de sustantivo son palabras que en tailandés se utilizan para categorizar las entidades del mundo y, por tanto, revelan la forma, el tamaño, la cantidad o el concepto que tenemos en la mente sobre esas entidades. Normalmente, los clasificadores van precedidos por los sustantivos y se utilizan solamente cuando se modifican los sustantivos con demostrativos (los determinantes por excelencia en tailandés, en el que no existen artículos), numerales e interrogativos. Por ejemplo, el clasificador *kon* designa a los humanos:

dek	si:	kon	dek	kon	nan	dek	kon	naj
niño/a	cuatro	CL	niño/a	CL	ese/a	niño/a	CL	cuál
cuatro niños			ese niño			cuál niño		

PA INTER	=	partícula interrogativa
PRON COSA/ANIMAL	=	pronombre utilizado para referirse a cosa o animal
VA ATEMPORAL	=	verbo auxiliar que indica lo atemporal
VA DURATIVO	=	verbo auxiliar que indica el aspecto durativo del verbo principal
VA FUTURO	=	verbo auxiliar que indica futuro
VA OBLIGACIÓN	=	verbo auxiliar que indica la obligación
VA ORDEN	=	verbo auxiliar que indica orden
VA PASADO	=	verbo auxiliar que indica pasado
VA PRESENTE	=	verbo auxiliar que indica presente
VA PROBABILIDAD	=	verbo auxiliar que indica probabilidad
VA PROHIBICIÓN	=	verbo auxiliar que indica prohibición
VA TIEMPO PERFECTO	=	verbo auxiliar que indica el aspecto perfectivo del verbo principal

1. Presente

1.1. Lo atemporal. Verdad de carácter general:

En tailandés, es el contexto el que permite expresar e interpretar verdades universales. Asimismo, se puede utilizar el verbo auxiliar *jo:m* que, aparte de indicar lo atemporal, implica que el enunciado se considera como una verdad asegurada o que es de esperar porque está comprobado; porque corresponde al idealismo o a la naturaleza; porque, de no ser así, no tendrá sentido; o por otras razones. De manera que los dos ejemplos siguientes poseen un valor correspondiente al presente gnómico de español, pero en el segundo ejemplo, donde se utiliza el verbo auxiliar *jo:m* antepuesto al verbo principal, sale a la luz la idea de que el enunciado es una verdad razonable. Obsérvense los ejemplos:

Lo:k mun ro:b du:an-a:-thit.

Tierra girar alrededor sol.

La tierra gira alrededor del Sol.

k ^h wu:am-di:	ɔ:m	tɕ ^h a-na	k ^h wu:am-tɕ ^h u:a
bondad	VA ATEMPORAL	vencer	maldad

La bondad vence la maldad

1.2. Lo que es habitual y se continúa en el presente:

Se puede indicar que la acción es habitual mediante el contexto, los marcadores temporales de tipo *t^huk-wan* “todos los días”, *t^huk-k^hu:n* “todas las noches” y *t^huk-pi*: “todos los años”, los adverbios y locuciones adverbiales como *sa-mɔ*: “siempre”, *pen-pra-tɕam* “habitualmente” y *bo:j-bo:j* “a menudo”, y el verbo auxiliar *mak-tɕa* “soler”. Y se situará la acción en el presente, siempre que no haya un elemento que indique otro tiempo.

tɕ ^h an	ɔ:k-kam-laŋ-ka:j	t ^h uk-wan
Yo	hacer gimnasia	todo(s) (los) día(s).

Todos los días hago gimnasia.

1.3. Lo que está sucediendo en el momento de hablar. Respuesta a preguntas como “¿Qué haces?”, “¿Qué piensas?”, “¿A dónde vas?”, etc.:

En tailandés, se puede responder a preguntas como “¿Qué haces?”, “¿Qué piensas?”, “¿A dónde vas?”, etc. utilizando solamente un verbo. Por ejemplo, cuando alguien pregunta “¿Qué haces?”, se puede responder así:

(tɕ ^h an) ⁹	tɕat	ho:ŋ
(Yo)	arreglar	habitación

Arreglo la habitación

De todos modos, para dar más énfasis al concepto de que la acción está sucediendo en el momento referido o está en su transcurso, se utiliza el verbo auxiliar *ju:*, que siempre cierra el predicado. La utilización de este verbo auxiliar es coloquial. Y

⁹ Ponemos el pronombre de sujeto dentro del paréntesis para indicar que el uso del pronombre de sujeto es optativo por reconocerse contextualmente.

dado que el verbo auxiliar *ju:* sólo marca el aspecto durativo del verbo principal y no el tiempo, el contexto es fundamental para decir si se trata de presente o de otro tiempo.

(tɕʰan) tɕat hɔ:ŋ ju:
 (Yo) arreglar habitación VA DURATIVO.
 Arreglo la habitación.

Otro verbo auxiliar que aporta el significado durativo es el verbo auxiliar *kam-lan*. La fórmula “*kam-lan* + verbo principal” es equivalente a “estar + gerundio”, y se siente en tailandés como un poco más formal que el verbo auxiliar *ju:*. Se puede utilizar también “*kam-lan* + verbo principal + *ju:*”. Ésta es la fórmula que suena más formal y, por eso, se utiliza en la lengua escrita

(tɕʰan) kam-lan tɕʰat hɔ:ŋ (ju:).
 (Yo) VA DURATIVO arreglar habitación (VA DURATIVO).
 Estoy arreglando la habitación.

1.4. Presente por futuro:

En el español conversacional, cuando la acción futura se siente como más cercana o más segura, se utiliza el presente acompañado de algún elemento que le da valor de futuro. En tailandés, para expresar la misma idea, se utilizan los marcadores temporales de futuro y se omite el verbo auxiliar de futuro *tɕa* que indica más bien futuro objetivo, lejano o menos seguro. De todos modos, hay que señalar que esta estructura, que expresa la misma idea que el presente por futuro de español, en tailandés se clasifica dentro del tiempo *futuro* y no *presente* porque se refleja el tiempo del verbo mediante la presencia de los marcadores temporales. Por lo tanto, de forma estricta, no se puede decir que exista presente por futuro en tailandés.

pruŋ-ni: raw tɕʰy: kan.
 Mañana nosotros ver mutuamente.
 Mañana nos vemos.

1.5. Presente histórico:

En tailandés, no existe la correspondencia del presente histórico del sistema verbal de español, puesto que, mientras el presente histórico de español necesita la presencia de algún marcador temporal de pasado, el presente de tailandés no puede llevar ningún elemento que indique otros tiempos (recuérdese que, como en tailandés la forma verbal no cambia, la distinción de cada tiempo depende del uso de los marcadores temporales y de los verbos auxiliares). De manera que una frase que lleva los marcadores temporales de tipo *naj pi: khɔ:-sɔ: 1492* “en 1942”, como en el ejemplo, debe ser considerada como correspondencia estructural del pretérito perfecto simple más que del presente histórico, aunque en este caso los dos tiempos tienen la misma interpretación en tailandés.

Co:-lam-bas	kʰon-pʰob	a-me:-ri-ka:	naj	pi:	kʰɔ:-sɔ:	1492
Colón	descubrir	América	en	año	era cristiana	1492.

Colón descubrió (/descubre) América en 1492.

1.6. Presente con valor imperativo:

En tailandés, una frase afirmativa en el presente puede utilizarse para expresar consejo, orden y ruego. Este uso tiene el mismo valor que el del presente de español, o sea, implica cortesía y es menos fuerte que las fórmulas imperativas.

ni:	tʰy:	kʰunpaj	tʰi:	samnakɲan	kʰong	tɕʰan	ɛ	pit	faj
INTERJ APE	tú	subir	a	despacho	de	yo	y	apagar	luz.

Mira, subes a mi despacho y apagas la luz.

2. Pretérito perfecto simple.

2.1. Acción puntual:

En tailandés, se indica la acción puntual mediante el contexto y/o los marcadores temporales como *wan-nuŋ* “un día”, *kʰraŋ-nuŋ* “una vez”, *wan-nan* “ese día”, *kʰraŋ-nan* “esa vez”, *mu:a-wa:n* “ayer”, etc. En la lengua escrita, también se puede utilizar el verbo auxiliar de pasado *da:j*.

wan-nuŋ	a:-tɕʰa:n	(da:j)	ma:	sa:j	ɛ
Un día	profesor	(VA PASADO)	venir	tarde	y
Un día el profesor se retrasó y					

raw	rx:m	ri:an	we:la:	sib	na:lika:
nosotros	empezar	estudiar	tiempo	diez	hora(s)
comenzamos a las diez.					

2.2. Acción repetida un número concreto de veces:

Lo que hace falta para expresar la acción repetida en el pasado un número concreto de veces son elementos que indican pasado: marcadores temporales y/o los verbos auxiliares *da:j* y *kɤ:j*¹⁰, y el número de veces de la acción. Los verbos auxiliares *da:j* y *kɤ:j* son posibles porque ambos señalan que se produce una acción en pasado, sin importar si es una o más veces. Sin embargo, hay que tener en cuenta que entre los dos verbos auxiliares hay matices que los diferencian: se suele utilizar el verbo auxiliar *da:j* en la lengua escrita y marca la acción como hecho puntual; mientras que la utilización del verbo auxiliar *kɤ:j* es más frecuente en la lengua hablada y se utiliza este verbo auxiliar cuando se quiere referir a la acción como experiencia que uno tuvo oportunidad de realizar en pasado y nunca se utiliza con un marcador temporal referido a un tiempo concreto (“ese día”, “ayer”, “en 1995”).

¹⁰ Se puede traducir el verbo auxiliar *kɤ:j* como “ever” en inglés.

pi:-tʰi:-lɛ:w tɕʰan (da:j) dɤ:n-paj tɕʰan-ri:an si:-sib wan
 Año pasado yo (VA PASADO) andar-ir¹¹ clase cuarenta día(s).

El año pasado fui a clase andando cuarenta días.

Se puede utilizar el verbo auxiliar *da:j* en el ejemplo, sin cambiar el significado ni el tiempo, sólo que el enunciado resultará más formal. El verbo auxiliar *kɤ:j*, a su vez, nunca aparecerá en las frases con los marcadores que indican tiempo determinado como en el ejemplo. De manera que, si no hay ningún marcador temporal, o, si en vez del marcador temporal *pi:-tʰi:-lɛ:w* “año pasado”, se utilizan las expresiones como “cuando estaba en primaria” y “cuando era pequeña”, se podrá perfectamente utilizar el verbo auxiliar *kɤ:j* y se entenderá que el hablante se refiere a la acción como una experiencia. Véase el siguiente ejemplo:

(tɔ:n-pen-dek) tɕʰan (kɤ:j) dɤ:n-paj tɕʰan-ri:an si:-sib wan
 (cuando-ser-niño/a) yo (VA PASADO) andar-ir clase cuarenta día(s).
 (Cuando era niño/a) fui a clase andando cuarenta días.

3. Pretérito imperfecto.

3.1. Acción repetida o habitual en el pasado:

En tailandés, normalmente se expresa la acción repetida o habitual en el pasado mediante los marcadores temporales como *samaj nan* “en aquella época”, *mu:a-ko:n* “antes”, etc. Para enfatizar que anteriormente se hacía algo de manera habitual pero ahora ya no, se utilizan los marcadores temporales más el verbo auxiliar *kɤ:j* que normalmente se utiliza para narrar acciones consideradas por el hablante como experiencias en un tiempo no determinado. Este matiz del verbo auxiliar *kɤ:j* se mantiene en este contexto también.

¹¹ En tailandés, se pueden combinar dos verbos para indicar acciones simultáneas, puesto que no existe gerundio. Por ejemplo: *dɤ:n-paj* “andar-ir” (“ir andando”), el primero es verbo principal, el segundo se considera verbo auxiliar. La utilización del segundo verbo también se trata de la necesidad de especificar la dirección. Por ejemplo, mientras en español solamente se dice “volver”, en tailandés se suele especificar la dirección del verbo, o sea, “volver” hacia donde se encuentra el hablante o en dirección contraria: *klab-ma*: “volver-venir” frente a *klab-paj* “volver-ir”.

mu:a-kɔ:n tɕʰan-ri:an (kɣ:j) rɣ:m mu:a we:-la: ka:w na:lika:
 Antes clases (VA PASADO) empezar a tiempo nueve hora.
 Las clases comenzaban a las nueve.

De todos modos, dado que algunos verbos conllevan el aspecto permanente, por ejemplo, los verbos *tɕʰaj-tɕʰi:-wit* “vivir”, *pen* “ser” y *aw-tɕaj-saj* “cuidar”, y el verbo auxiliar *kɣ:j* implica el pasado, no es necesaria la presencia de marcadores temporales para que se entienda que se trata de una acción habitual en el pasado que ya no se realiza en el presente.

phuak-kʰaw kɣ:j aw-tɕaj-saj lu:k-lu:k
 Ellos VA PASADO cuidar hijos.
 Ellos cuidaban a sus hijos.

En conclusión, existen tres maneras para expresar una acción repetida o habitual en el pasado: 1) mediante los marcadores temporales; 2) mediante la utilización del verbo auxiliar *kɣ:j* + marcadores temporales; y 3) el verbo auxiliar *kɣ:j* + verbos con aspecto habitual. El 2) y el 3) enfatizan que la acción habitual presentada ya no se realiza en el presente, mientras que el 1) carece de este énfasis.

3.2. Descripción:

En tailandés no hay ninguna forma especial para la descripción en el pasado. El contexto es suficiente para indicar que se trata de la descripción. De todos modos hay que señalar que la perspectiva temporal en este caso no está tan clara en tailandés. Es decir, aunque se trata de los hechos relacionados con el pasado, los tailandeses suelen sentir que la descripción aún sigue siendo verdadera en el presente. De manera que se tiende a situar la frase descriptiva en el presente.

ba:n tʰi: tɕʰan hen mu:a-wa:n-ni: maj mi: ho:ŋ-rab-hɛ:k
 Casa que yo ver ayer no tener salón
 La casa que vi ayer no tenía/*tiene salón.

3.3 Imperfecto de cortesía en el presente:

En tailandés, para expresar la cortesía se recurre a la utilización de partículas o expresiones formales o cultas. Por ejemplo, para pedir algo, sobre todo a alguien con estatuto más alto que el hablante, se deben utilizar los pronombres formales¹² como *di-tɕʰan* (utilizado por las mujeres) o *pʰom* (utilizado por los hombres) para “yo” formal y *tan* para “usted” más los verbos como *kʰraj* (querer) y *pra:t-ta-na:* (desear), que en tailandés se sienten como muy formales. El resultado de esta combinación son las siguientes expresiones: *di-tɕʰan/ pʰom kʰraj kʰo* “yo querer pedir”, *di-tɕʰan/ pʰom pra:t-ta-na: haj* “yo desear que...”.

di-tɕʰan/ phom kʰraj kʰo haj tan du: ŋa:n kʰoŋ di-tɕʰan/ phom ...
 Yo (formal) querer pedir que usted ver trabajo de yo...
 Quería que viera usted mi trabajo...

¹² Uno de los aspectos que diferencian al tailandés de otros idiomas es el mayor número de pronombres del que dispone para situaciones que se distinguen por sus diferentes grados de formalidad y cortesía. Para ejemplificar esta afirmación, a continuación presentamos una lista de algunos pronombres sinónimos de “yo” en tailandés:

<i>kʰa:-pʰra-pʰut-tʰa- tɕa:w</i>	Es utilizado cuando se habla con los reyes y miembros de la familia real.
<i>kla:w-kra-mɔ:m</i>	Es utilizado cuando se habla con nobles.
<i>kra-pʰom</i>	Es utilizado por los hombres cuando hablan con los monjes venerables.
<i>pʰom</i>	Es la palabra más común utilizada por los hombres. Es un poco formal y educado.
<i>di-tɕʰan</i>	Es utilizado por las mujeres en situaciones formales.
<i>tɕʰan</i>	Es la palabra más común utilizada por las mujeres en cualquier situación no formal. Los hombres también pueden utilizar este pronombre, aunque es menos común. En las canciones cantadas tanto por mujeres como por hombres se suele utilizar este pronombre.
<i>nu:</i>	Es utilizado por las mujeres o por los niños cuando hablan con la gente mayor (también puede ser utilizado como “tú”, “él” o “ella” por los mayores cuando hablan con o sobre un/a niño/a pequeño/a).
<i>ku:</i>	Tanto los hombres como las mujeres pueden utilizar este pronombre, pero es muy vulgar. Por tanto, se suele utilizar cuando se habla con amigos muy íntimos. En otros contextos es ofensivo y maleducado.

Además, en tailandés existen las llamadas “partículas de cortesía¹³” que se sitúan al final de las frases. Dichas partículas son: *kʰrab* utilizada por los hombres, y *kʰa* por las mujeres. Por ejemplo, los dependientes de tiendas pueden hablar así a sus clientes:

sa-wad-di: kʰa/ kʰrab, to:ŋ-ka:ŋ a-raj kʰa/ kʰrab
 hola PA CORTESÍA, querer qué PA CORTESÍA
 Hola, ¿qué quería?

Para pedir algo a alguien inferior o igual o para pedir en bares, restaurantes y tiendas, es normal decir solamente *kʰo:*... “pedir...” más las partículas de cortesía. Además, en una situación informal, la gente suele tratarse utilizando los nombres de parentesco, aunque no exista ninguna relación familiar. Por tanto, en Tailandia es muy normal llamar a alguien (compañeros de trabajo, camareros, taxistas, empleados de tienda, etc.) *phi:* “hermano/a mayor”, *no:ŋ* “hermano/a menor”, *luŋ* “tío” y otros nombres de parentesco (menos “padre” y “madre”), dependiendo de su edad o su apariencia. Por un lado, se puede considerar que esta manera de tratar a los demás es una forma de expresar cortesía y respeto de los tailandeses. Por otro lado, parece ser que a los tailandeses les gusta más disminuir el grado de formalidad y aumentar la confianza. Por ejemplo, en un bar o restaurante no demasiado lujoso, se puede pedir así al camarero:

phi: kʰa/ kʰrab kʰo: na:m nuŋ k ε:w kʰa/ kʰrab
 hermano/a PA CORTESÍA pedir agua uno/a vaso PA CORTESÍA
 Hermano/a mayor, ponme un vaso de agua (por favor).

4. Consideraciones conjuntas del pretérito perfecto simple y del imperfecto

La distinción y el uso de las dos formas merecen mucha atención dada la gran dificultad que constituye para los estudiantes extranjeros de español, sobre todo aquellos que no poseen esta distinción en su LM. Por tanto, aparte de sus valores

¹³ Se puede utilizar las partículas de cortesía también para dar respuesta afirmativa y para responder educadamente cuando alguien llama (equivalentes a “sí” en español).

independientes presentados en los dos apartados anteriores, a continuación vamos a tratar de los usos correlacionados de estos dos tiempos.

4.1. Acción pasada que dura en la que sucede otra acción:

Para la acción pasada que dura, en la que sucede algo, el contexto es fundamental. En el siguiente ejemplo, el contexto y el hecho de que no haya ningún elemento que indique la perfectividad del verbo “salir” (los verbos auxiliares *le:w*, *set* y *set+le:w* a los que nos referimos a continuación) hacen entender que se trata de una acción pasada durante la cual sucedió algo:

to:n-tʰi: kʰaw ɔ:k tɕʰa:k ba:n mu:a-wa:n-ni: ba:ŋ-ja:ŋ tok tɕʰa:k laŋ-kʰa: le
 Cuando él salir de casa ayer algo caer de tejado y
 Cuando salía de casa ayer algo cayó del tejado y...

Aparte de contar con el contexto, también se puede utilizar la forma equivalente a “estaba +gerundio”, o sea, la estructura de “*kam-lan* + verbo principal” que quizás expresa más el aspecto durativo de la acción.

to:n-tʰi: kʰaw kam-lan ɔ:k tɕʰa:k ba:n mu:a-wa:n-ni: ...
 Cuando él VA DURATIVO salir de casa ayer...
 Cuando estaba saliendo de casa ayer (algo cayó del tejado y...)

También se puede utilizar la estructura “*kam-lan* + *tɕa* + verbo principal” que significaría “estar a punto de”, “estar por” o “ir a”:

to:n-tʰi: kʰaw kam-lan tɕa ɔ:k tɕʰa:k ba:n mu:a-wa:n-ni: ...
 Cuando él VA DURATIVO VA FUTURO salir de casa ayer...
 Cuando iba a salir de casa ayer (algo cayó del tejado y...)

Frente a la acción pasada que dura, se encuentra el llamado “el tiempo perfecto” marcado por los verbos auxiliares como *le:w*, *set* y *set+le:w*. Estos verbos auxiliares

indican la terminación de una acción y se colocan al final de la frase. El verbo auxiliar *lɛ:w* representa la misma noción que el adverbio “ya” de español. El verbo auxiliar *set* significa “terminar” o “tener (algo) terminado” y se suele utilizar como verbo secundario para indicar el resultado del verbo principal, por ejemplo *tʰam (ka:n-ba:n) set* “hacer (deberes) terminar”/“tener (deberes) terminado(s)”. La combinación *set+lɛ:w*, por tanto, denota la idea de “tener (algo) terminado ya”.

El verbo auxiliar *lɛ:w* es posible en todos los casos, mientras que *set* y *set+lɛ:w* sólo son posibles cuando los verbos principales pueden ajustarse al concepto de “tener (algo) terminado”. De manera que no se pueden utilizar estos verbos auxiliares con los verbos como *pen*, *kʰu:* y *ju:* que se traducen como “ser” o “estar”¹⁴.

to:n-tʰi: kʰaw (da:j) ɔ:k tɕʰa:k ba:n paj lɛ:w mu:a-wa:n-ni: ...
 Cuando él (VA PASADO) salir de casa ir¹⁵ VA PERFECTO ayer...
 Cuando ya salió de casa ayer (algo cayó del tejado y...)

4.2. Narración: hecho puntual / hecho repetido:

El contexto y los marcadores temporales como *(mu:a-kɔ:n...)+tʰuk-wan* “(antes...)+ todos los días” frente a *wan-nuŋ* “un día” son fundamentales para distinguir el hecho repetido del hecho puntual.

(mu:a-kɔ:n) kʰaw ma: ha: tɕʰan tʰuk-wan tɛ: wan-nuŋ kʰaw maj para-kot-tu:a
 (antes) Él venir encontrar yo todo(s) pero un día él no aparecer
 (los) día(s)

Venía a verme todos los días pero un día no apareció.

¹⁴ Los verbos *pen* y *kʰu:* son verbos copulativos, equivalentes a los verbos “ser” y “estar”; el verbo *ju:* indica ubicación, equivalente al verbo “estar”.

¹⁵ En el ejemplo, el verbo *paj* “ir” funciona como verbo secundario del verbo *ɔ:k (tɕʰa:k)* “salir (de)” que indica acción simultánea o dirección.

4.3. Futuro en relación con pasado:

Se expresa el futuro en relación con el pasado de la misma manera que el futuro simple, o sea, mediante el verbo auxiliar *tɕa* que siempre precede al verbo principal (vid. § 7). El elemento que relaciona el futuro con el pasado es el primer miembro de la frase compuesta: *kʰaw (da:j)*¹⁶ *bɔ:k tɕʰan wa:...* “él me dijo que...” que implica el tiempo pasado. Obsérvese el ejemplo:

kʰaw (da:j) *bɔ:k* *tɕʰan* *wa:* *wan* *to:-paj* *tɕa* *paj* Madrid.
Él (VA PASADO) decir yo que día siguiente VA FUTURO ir Madrid
Me dijo que el día siguiente salía (/saldría) para Madrid.

4.4. Copresente en el pasado:

Son el contexto y los marcadores temporales como *naj to:n nan* “en aquel momento” los que permiten expresar e interpretar el copresente en el pasado.

tɕʰan *maj* *ja:k* *jut* *prɔ* *naj-to:n- nan* *tɕʰan* *ri:b* *ma:k*
Yo no querer parar(me) porque en aquel momento yo apresurarme mucho
No quise pararme porque en aquel momento tenía mucha prisa.

4.5. Acción comenzada, pero no terminada en el pasado / terminada:

La acción no terminada puede entenderse mediante la interpretación del contexto, sobre todo cuando no hay ningún elemento que indique el fin de la acción, de manera que se deja la terminación de la acción pendiente. Obsérvese el siguiente ejemplo:

¹⁶ El uso del verbo auxiliar de pasado *da:j* es opcional y, de hecho, no se suele utilizar en la lengua conversacional. De manera que la única manera para distinguir entre pasado y presente es a través del contexto. De todos modos, que la frase introductoria sea de presente, pasado próximo o pasado puntual importa poco en tailandés porque no causa ningún cambio en el uso de los verbos.

p^hu:ŋ-tɕ^hon maj son-tɕaj k^ham-saŋ pɾo rot-faj k^ha-bu:an nan -
 muchedumbre no respetar consigna porque tren CL aquel -
 La muchedumbre no respetó las consignas porque aquel tren

pen rot-faj k^ha- bu:an sut-taj
 ser tren CL último.
 era el último.

Ya hemos señalado (vid. § 4.1) que la acción terminada es marcada por los verbos auxiliares *lɛ:w*, *set* y *set-lɛ:w*, como en el siguiente ejemplo:

k^hwa:m-sin-waŋ k^haw-k^hɾo:b-ŋam t^huk-k^hon pɾo rot-faj k^hab-u:an nan -
 Desesperación adueñar(se) todos porque tren CL aquel -
 La desesperación se adueñó de todos porque aquel tren -

pen rot-faj k^ha-bu:an sut-taj lɛ:w
 ser tren CL último VAPERFECTO.
 fue el último.

4.5. Narración. Comienzo de un cuento tradicional o de una narración cualquiera:

En tailandés, se suele empezar un cuento con la expresión *Ka:n-la-k^hraŋ nuŋ na:n ma:lɛ:w* “Una vez muy lejana”. Por ejemplo:

Ka:n-la-k^hraŋ-nuŋ-na:n-ma:lɛ:w mi: ka-sat oŋ nuŋ suŋ mi:...
 Una vez muy lejana haber rey CL uno que tener...
 Hubo / Había una vez un rey que tenía...

5. Pretérito perfecto compuesto.

5.1. Acción pasada y terminada, situada en un espacio de tiempo inmediatamente anterior al momento de hablar (= “acabo de”).

Para hablar de una acción pasada y terminada situada en un espacio de tiempo inmediatamente anterior al momento de hablar, en tailandés se utilizan los marcadores temporales como *mu:a-ki:-ni:* “justo antes ahora” y *mu:a-sak-k^hru:-ni:* “hace un rato”, y/o el verbo auxiliar *p^hɯŋ*¹⁷ antepuesto al verbo principal. Este verbo auxiliar indica que una acción ha sucedido hace muy poco tiempo antes del momento de hablar, de manera que podríamos considerar la utilización de “*p^hɯŋ* +verbo principal” como la fórmula equivalente a la perífrasis verbal “acabar de + infinitivo” o la forma del pretérito perfecto compuesto en español.

En una frase con el verbo auxiliar *p^hɯŋ*, también puede aparecer el verbo auxiliar *da:j*, sobre todo en la lengua escrita, porque el verbo auxiliar *da:j* indica que una acción se realizó en el pasado, sin importar el espacio del tiempo.

tɕ^han p^hɯŋ (da:j) du: naŋ ru:aŋ nuŋ k^hɔ:ŋ Pedro
Yo VA PASADO (VA PASADO) ver película CL uno de Pedro
He visto una película de Pedro.

Para una acción situada en tiempo lejano, los marcadores temporales son fundamentales y, por supuesto, también se puede utilizar el verbo auxiliar *da:j*.

du:an- t^hi:-lɛ:w tɕ^han (da:j) du: naŋ ru:aŋ nuŋ k^hɔ:ŋ Pedro
mes pasado yo (VA PASADO) ver película CL uno de Pedro
El mes pasado vi una película de Pedro.

¹⁷ Se puede considerar el verbo auxiliar *p^hɯŋ* como equivalente al adverbio “just” en inglés en el contexto como en “I have *just* arrived”.

5.2. Acción pasada y terminada, situada en un espacio de tiempo que todavía, en el momento de hablar, continúa:

En tailandés, se indica una acción pasada situada en un espacio de tiempo que continúa hasta el momento de hablar mediante el contexto, los marcadores temporales que indican el espacio de tiempo en cuestión y el verbo auxiliar *da:j*. La presencia del verbo auxiliar es imprescindible, porque, como el espacio de tiempo de la acción pasada continúa hasta el momento de hablar, si no hay algún elemento que indique pasado, podrá haber ambigüedad o simplemente sonar raro.

wan-ni: raw da:j du: naŋ sa-pe:n ru:aŋ nuŋ
Hoy nosotros VA PASADO ver película español(a) CL uno/a
Hoy hemos visto una película española.

Para hablar de una acción en un espacio de tiempo distinto, los marcadores temporales son fundamentales. La utilización del verbo auxiliar *da:j* en este caso es opcional puesto que los marcadores temporales ya indican la ruptura entre el espacio en el que sucede la acción y el espacio en el que se encuentra el hablante, de manera que no surgirá ninguna confusión de tiempo.

mu:a-wa:n-ni: raw (da:j) paj du: lakɔ:n
Ayer nosotros (VA PASADO) ir ver teatro.
Ayer fuimos al teatro.

5.3. Información intemporal:

Cuando se trata de una información intemporal o cuando se habla de una experiencia que uno tiene oportunidad de vivir o conocer sin determinar el espacio de tiempo, se utiliza el verbo auxiliar *ka:j*.

kʰaw kɔːj paj Paːriːs
 él VA PASADO ir Paris
 Ha ido a Paris.

Cabe señalar que, si el verbo principal modificado por el verbo auxiliar *kɔːj* posee aspecto permanente, se interpretará la acción como habitual (corresponde al uso del imperfecto):

kʰaw kɔːj tɕʰaj-tɕʰiː-wit juː tʰiː pra-tʰeːd sa-peːn
 él VA PASADO vivir estar en país España
 (Él) vivía en España.

Y, si la acción lleva un número de veces, se interpretará la acción como puntual (corresponde al perfecto simple):

raw kɔːj ta-lo kan saːm kʰraŋ
 nosotros/as VA PASADO pelear mutuamente tres vez(ces).
 (Nosotros/as) nos peleamos tres veces.

6. Pretérito pluscuamperfecto.

Acción pasada y terminada, anterior a otra en el pasado:

En tailandés, para indicar la anterioridad de una acción son necesarias la referencia a otra acción o la referencia temporal y la utilización del verbo auxiliar *ɛːw* que indica el aspecto perfecto o la terminación de la acción. La presencia de otra acción o de la referencia temporal permite interpretar que la acción marcada por el verbo auxiliar *ɛːw* terminó antes de que sucediera la otra acción o el tiempo referido.

mw:a tɕʰan paj-tʰuŋ pʰu:ak-kʰaw da:j kʰlu:an-ja:j pʰu:-ba:t-tɕeb paj lɛ:w
 Cuando yo llegar ellos VA retirar herido(s) ir VA
 PASADO PERFECTO

Cuando llegué habían retirado ya a los heridos.

Si se quiere enfatizar la idea de “tener algo (una tarea, un trabajo, una función, un deber, etc.) terminado”, se puede utilizar también el verbo auxiliar *set* seguido del verbo auxiliar *lɛ:w*. La combinación de los dos verbos auxiliares representa la idea de “terminado ya”. Obsérvese el ejemplo:

mw:a tɕʰan paj-tʰuŋ kʰaw da:j tʰam ka:n-ba:n set lɛ:w
 Cuando yo llegar él VA hacer deberes VA VA
 PASADO PERFECTO PERFECTO

Cuando llegué ya había hecho/terminado los deberes.

Si se quiere enfatizar la anterioridad, se puede utilizar el adverbio *kɔ:n* “antes” seguido del verbo auxiliar *lɛ:w*.

mw:a tɕʰan paj-tʰuŋ kʰaw da:j kʰaw-nɔ:n kɔ:n lɛ:w
 cuando yo llegar él VA PASADO acostarse antes VA PERFECTO
 Cuando llegué ya se había acostado.

En el caso de que la referencia a otra acción sea implícita (porque ya se ha mencionado anteriormente por el hablante o su interlocutor, o porque la referencia se deduce del contexto), es obligatoria la utilización de *kɔ:n + lɛ:w*.

tɕʰan da:j faŋ ru:aŋ nan kɔ:n lɛ:w
 yo VA PASADO escuchar historia ese/a antes VA PERFECTO
 Ya había escuchado esa historia

7. Futuro simple.

7.1. Acción futura como realidad objetiva:

Para indicar una acción en el futuro, se utilizan el verbo auxiliar *tɕa* antepuesto al verbo principal y/o los marcadores temporales.

K^haw tɕa klab ma: prun-ni:
Él VA FUTURO volver venir mañana.
Volverá mañana.

7.2. Futuro de probabilidad o aproximación:

En tailandés se expresa la probabilidad o aproximación mediante los verbos auxiliares de probabilidad: *k^hoŋ*, *k^hoŋ-tɕa*, *a:t*, *a:t-tɕa*, *hen-tɕa*, *ta:-tɕa*, etc., que siempre preceden a los verbos principales. Los verbos auxiliares *k^hoŋ* y *a:t* pueden estar solos, aunque es muy frecuente la incorporación de *tɕa* que implica una seguridad menor; mientras, en el caso de *hen-tɕa* y *ta:-tɕa*, la presencia de *tɕa* es imprescindible y estos verbos auxiliares implican que la probabilidad o la aproximación que se realiza es resultado de haber considerado las circunstancias. Entre todos estos verbos auxiliares, son *k^hoŋ* y *k^hoŋ-tɕa* los que expresan menos seguridad sobre la probabilidad o la aproximación.

(man) k^hoŋ-tɕa nak (pra-ma:n) si:sib kram
(PRON ANIMAL/ VA PROBABILIDAD pesar (aproximadamente) cuarenta gramo(s)
COSA)
Pesará (unos) cuarenta gramos.

Asimismo, se utilizan algunos adverbios que indican probabilidad e inseguridad, equivalentes a “quizás”, “tal vez” o “a lo mejor” en español. Estos adverbios son: *ba:ŋ-t^hi:*, *kramaŋ* o *maŋ* (coloquial de *kramaŋ*).

El adverbio *ba:ŋ-tʰi:*¹⁸ se sitúa en la posición inicial de la frase y, en la mayoría de casos, se suele utilizar con los verbos auxiliares de probabilidad *a:t* y *a:t-tɕa* (quizás porque la idea de probabilidad que transmite el adverbio *ba:ŋ-tʰi:* no es compatible con la idea de hipótesis que expresan *kʰoŋ* y *kʰoŋ-tɕa*, ni con la idea de aproximación mediante la ponderación de las circunstancias que indican *hen-tɕa* y *ta:-tɕa*).

ba:ŋ-tʰi:	kʰaw	a:t/a:t-tɕa	maj	ma:
quizás/a lo mejor	él	VA PROBABILIDAD	no	venir
Quizás/ a lo mejor no viene.				

El único caso en el que se puede utilizar *ba:ŋ-tʰi:* con todos los verbos auxiliares de probabilidad es cuando se utilizan las expresiones de opinión impersonales de tipo “es bueno...”, “es mejor”, “es mentira”, etc. Por ejemplo:

ba:ŋ-tʰi:	kʰoŋ/ kʰoŋ-tɕa/ a:t/ a:t-tɕa/ hen-tɕa/ ta:-tɕa	di:-kwa:	tʰa:	kʰaw	maj	ma:
a lo mejor/ quizás	VA PROBABILIDAD	mejor	si	él	no	venire
A lo mejor/ quizás, es mejor si no viene. / Será mejor si no viene.						

Los verbos auxiliares *kramaŋ* y *maŋ*, a su vez, se sitúan al final de la frase y son compatibles con todos los verbos auxiliares de probabilidad, aunque su presencia no es obligatoria.

kʰaw	(kʰoŋ/ kʰoŋ-tɕa/ a:t/ a:t-tɕa/ hen-tɕa/ ta:-tɕa)	pen	tʰa-ha:n	kramaŋ / maŋ
él	(VA PROBABILIDAD)	ser	soldado	quizás
Será soldado. / Es soldado, quizás.				

¹⁸ El adverbio *ba:ŋ-tʰi:* también significa “a veces”.

7.3. Sorpresa en frases exclamativas:

Para expresar una sorpresa en el presente, se puede utilizar la frase exclamativa formada por el verbo auxiliar de futuro *tɕa*, antepuesto al principal, y la partícula de interrogación *ru:*¹⁹, al final de todo.

tɕa	ba:	ru:!
VA FUTURO	loco	PA INTER!
¡Estarás loco!		

7.4. Mandatos generales, atemporales:

En tailandés, el tiempo futuro (indicado por el verbo auxiliar *tɕa*) en sí nunca expresa mandato. Es necesaria la presencia del verbo auxiliar de obligación *tɔ:ŋ* que se pospone al verbo auxiliar *tɕa* para que se entienda que se trata de mandatos u obligación atemporales. Esta estructura se puede utilizar para expresar mandato u obligaciones en futuro también.

thɣ:	tɕa	tɔ:ŋ	maj	kʰa:
Tú	VA FUTURO	VA OBLIGACIÓN	no	matar.
No matarás.				

La interpretación de la orden formulada en futuro mediante el verbo auxiliar *tɔ:ŋ* como última orden o no depende mucho de la entonación del hablante:

thɣ:	tɕa	tɔ:ŋ	loŋ-paj	prɔ	tɕʰan	saŋ...
Tú	VA FUTURO	VA OBLIGACIÓN	bajar-ir	porque	yo	mandar...
Bajarás, porque te lo mando yo,...						

¹⁹ Normalmente se utiliza la partícula de interrogación *ru:* para obtener la respuesta “sí” o “no”.

La forma más formal y, quizás, más cercana al concepto de mandatos atemporales que transmite el futuro simple de español es la utilización del verbo auxiliar *tɔŋ* que indica orden y mandato. Por ejemplo:

tɔŋ	tʰam	kʰwu:am-di:
VA ORDEN	hacer	virtud
Harás el bien ²⁰ .		

Y si se trata de una orden negativa, se utiliza la fórmula *tɔŋ* más el verbo auxiliar de prohibición *ja:*. En los contextos informales, se utiliza solamente el verbo auxiliar *ja:* (correspondería al imperativo negativo). Por ejemplo:

(tɔŋ)	ja:	kʰa:
(VA ORDEN)	VA PROHIBICIÓN	matar.
No matarás.		

8. Futuro perfecto.

8.1. Acción futura, anterior a otra acción en el futuro:

Para expresar una acción futura, anterior a otra acción en el futuro, se utiliza el “pasado perfecto en el futuro”, compuesto por “el verbo auxiliar de futuro *tɔa* + el verbo auxiliar de pasado *da:j* + el verbo principal y sus complementos+ el verbo auxiliar perfecto *ɛ:w*”. Como se puede observar, este tiempo compuesto consiste en combinar los tres tiempos: el futuro, el pasado y el perfecto. Asimismo, la referencia a otra acción o la referencia temporal también es necesaria.

²⁰ La frase *tɔŋ tʰam kʰwu:am-di:*, que se traduciría como “Harás el bien” o “Harás cosas buenas”, proviene del precepto budista y, por tanto, es muy repetida en la sociedad tailandesa, sobre todo en el ámbito de la enseñanza espiritual.

pruŋ-ni:	tɕʰan	tɕa		da:j		tʰam-ŋa:n	lɛ:w
mañana	yo	VA FUTURO	VA PASADO	trabajar		VA PERFECTO	

Mañana ya habré trabajado.

En el caso de que se quiera o necesite representar la idea de “tener (algo) terminado ya” se puede utilizar la combinación *set+lɛ:w*. Asimismo, se puede utilizar *kɔ:n+lɛ:w* “antes ya” para enfatizar la anterioridad. De todos modos, el uso de *kɔ:n+lɛ:w* sólo es posible cuando se indica la anterioridad respecto a otra acción y no a la referencia temporal.

mu:a	raw	paj-tuŋ	kʰaw	tɕa	da:j	tʰam	ŋa:n	set	lɛ:w
Cuando	nosotros	llegar	él	VA	VA	hacer	trabajo	VA	VA
				FUTURO	PASADO			PERFECTO	PERFECTO

Cuando llegemos ya habrá terminado el trabajo.

8.2. Pasado próximo de probabilidad. Equivalente a la forma del pretérito perfecto compuesto:

En tailandés, se expresa el pasado próximo mediante los marcadores temporales de tipo *mu:a-ki:-ni*: “justo antes ahora” o *mu:a-sak-kʰru:-ni*: “hace un rato” y/o el verbo auxiliar *pʰyŋ* “acabar de”. En el caso de que la acción se sitúe en un espacio de tiempo que todavía continúa hasta el momento de hablar, se debe utilizar el verbo auxiliar *da:j* para indicar que se trata de pasado. Para expresar la probabilidad, se utilizan los verbos auxiliares como *kʰoŋ*, *kʰoŋ-tɕa*, etc. y los adverbios como *ba:ŋ-ʰi*, *kramaŋ* o *maŋ*.

Pedro	kʰoŋ-tɕa		da:j		ma:-tuŋ	mu:a-tɕʰa:w-ni:
Pedro	VA PROBABILIDAD		VA PASADO		llegar	esta mañana

Pedro habrá llegado esta mañana.

9. Condicional simple.

9.1. Futuro hipotético:

En tailandés, cuando se trata de una hipótesis en el futuro, se utiliza el verbo auxiliar *kʰoŋ-tɕa*. Y para que no se confunda con la probabilidad en el presente, es necesaria la referencia a la condición de la que depende la hipótesis. Obsérvese el siguiente ejemplo:

tɕʰan kʰoŋ-tɕa paj duej kwa:m-jin-di: tɕ: tɕʰan paj maj da:j
Yo VA PROBABILIDAD ir con gusto pero yo ir no poder
Iría encantado, pero no puedo.

En el ejemplo, la frase *tɕ: tɕʰan paj maj da:j* “pero no puedo ir” sirve como condición de la hipótesis marcada por el verbo auxiliar *kʰoŋ-tɕa* e indica que la enunciación es meramente una hipótesis imposible. Anteriormente, nos hemos referido a *kʰoŋ* y *kʰoŋ-tɕa*. En este caso de futuro hipotético, sin embargo, no se suele utilizar *kʰoŋ* porque da la sensación de que es posible que suceda la acción, lo que es, quizás, consecuencia de la ausencia de *tɕa*. Los otros verbos auxiliares: *a:t*, *a:t tɕa*, *hen-tɕa*, *ta-tɕa* también implican demasiada seguridad, de manera que no se pueden utilizar para expresar futuro hipotético.

9.2. Futuro en relación con un pasado:

El futuro en relación con un pasado se expresa a través del verbo auxiliar *tɕa*, igual que en el caso del futuro simple. La frase *Khaw (da:j) bo:k tɕʰan wa:* “él me dijo que” revela la relación de la acción con el pasado.

kʰaw bo:k tɕʰan wa: tɕa ma: wanni:
Él decir yo que VA FUTURO venir hoy.
Me dijo que vendría hoy.

9.3. Probabilidad en el pasado lejano:

La forma para expresar la probabilidad en el pasado es la misma que en el presente. Es decir, se utilizan los mismos verbos auxiliares: *kʰoŋ*, *kʰoŋ-tɕa*, *a:t*, *a:t tɕa*, *hen-tɕa*, *ta:-tɕa*, y los mismos adverbios que indican probabilidad: *ba:ŋ-tʰi:*, *kramaŋ* o *maŋ* (coloquial de *kramaŋ*). Por tanto, las marcas de tiempo son fundamentales para saber en qué tiempo se sitúa la acción.

ni: kʰoŋ-tɕa kɣ:d-kʰuŋ (prama:n) du:an tu-la:kʰom pi: 1972.
Esto VA PROBABILIDAD suceder (aproximadamente) mes octubre año 1972.
Esto sucedería (más o menos) en octubre de 1972.

9.4. Condicional de cortesía:

Como hemos explicado en el apartado correspondiente al imperfecto de cortesía en el presente (§ 3.3), para expresar la cortesía se recurre a la utilización de vocablos, expresiones y tratos formales o cultos. Además, se pueden expresar la cortesía a través las partículas de cortesía: *kʰrab* utilizada por los hombres, y *kʰa* por las mujeres.

di-tɕʰan ja:k kʰo tʰok ru:an ni: kab tʰan sak-kʰru:
Yo querer pedir discutir asunto este con usted un momento
Me gustaría discutirlo un momento con usted.

10. Condicional compuesto.

10.1. Acción futura, anterior a otra en el futuro, en conexión con un pasado:

Se expresa una acción futura, anterior a otra, en conexión con un pasado de la misma manera que una acción futura anterior a otra sin conexión con un pasado (§ 8.1). Es decir, se utiliza la fórmula “*tɕa + da:j + el verbo principal y sus complementos + lɛ:w / set+lɛ:w / ko:n+lɛ:w*”. Y la referencia a otra acción o la referencia temporal también es necesaria. La frase introductoria de tipo *khaw (da:j) bo:k wa:...* “él dijo que...” sirve para

Conclusiones

El estudio contrastivo nos hace observar que los sistemas verbales del tailandés y del español son totalmente diferentes. En tailandés los verbos no se conjugan para denotar las variaciones de modo, tiempo, aspecto, número y persona como en español. De manera que mientras el español cuenta con nueve tiempos verbales para expresar los diferentes valores temporales del indicativo, en tailandés, en cambio, existe solamente una forma verbal que contiene meramente el significado léxico. Sin embargo, eso no quiere decir, lógicamente, que el tailandés no posea recursos para expresar la temporalidad de la acción verbal. En tailandés las referencias temporales se manifiestan principalmente en el contexto. Los marcadores temporales suelen ser utilizados cuando la referencia específica es necesaria y no disponible en el contexto. Además, se dispone de un grupo de verbos auxiliares que sirven para marcar tiempos y aspectos.

En tailandés se pueden expresar los diferentes valores temporales existentes en español con la ayuda de los mencionados elementos, pero, dado que la forma verbal en tailandés no cambia, se puede decir que una única forma verbal en tailandés se manifiesta como varias en español (exactamente nueve en el indicativo y seis en el subjuntivo). Por tanto, no es de extrañar que a los estudiantes tailandeses, que no están acostumbrados a fijar la referencia temporal en las inflexiones, les resulte complicado llegar a la asimilación completa de los valores y los usos de las formas verbales del español. ¿Por qué los españoles se molestaron en designar una forma tras otra para cada tiempo si disponemos del contexto? A los estudiantes desesperados por dominar el sistema verbal del español, se les ocurriría esta pregunta. El no reconocimiento de la importancia de los morfemas verbales se puede observar, quizás, en el hecho de que los estudiantes tailandeses, en las situaciones en las que no tienen tiempo suficiente para reconocer la necesidad de conjugar los verbos al expresarse en español, suelen usar el infinitivo para responder a las preguntas como “¿Qué haces?” o “¿Qué hiciste ayer?”, puesto que sienten que el contexto ya señala claramente la referencia temporal. En la expresión escrita no se suele encontrar el uso inadecuado del infinitivo, pero es de esperar que los estudiantes tiendan a utilizar una “forma fuerte”, como serían el presente o el pretérito perfecto simple.

La diferencia entre los sistemas verbales del tailandés y del español también reside en la perspectiva temporal respecto a la descripción de los hechos o las cosas en relación con el pasado. Es decir, en español se puede situar en el pasado la descripción de los hechos o de las cosas, mientras en tailandés se tiende a situar en el presente, porque se siente que la descripción sigue siendo verdad. De manera que es muy normal encontrar que los estudiantes tailandeses producen errores como en los siguientes ejemplos:

La casa que vi ayer no *tiene* salón., Las vacaciones pasadas *son* las más impresionantes de mi vida., Mi primer novio *es* una persona muy egoísta.

Por último, teniendo en cuenta el hecho de que la forma verbal en tailandés no expresa tiempo, establecemos una hipótesis de que podría surgir el problema del uso innecesario de los marcadores temporales, elementos existentes en ambas lenguas, para expresar la referencia temporal en vez de utilizar la forma verbal correspondiente.

IV. ANÁLISIS DEL CORPUS

4. ANÁLISIS DEL CORPUS

4.1 Perfil de informantes

Los informantes que hemos elegido para nuestro trabajo son 42 estudiantes del 2º, 3º y 4º año de la Facultad de Letras, de la Universidad de Chulalongkorn (Bangkok, Tailandia). Dejamos de lado el grupo del primer año puesto que los estudiantes de este curso todavía no han alcanzado un nivel lingüístico suficiente para elaborar la expresión escrita adecuada para nuestra investigación. De los 42 estudiantes, 21 son del segundo año, 14 del tercer año y 7 del cuarto año. La mayoría de ellos, 33, son mujeres y el resto, 9, son hombres. Por curso, la distribución del número de estudiantes según sexo es la siguiente: en el segundo año hay 17 mujeres y 4 hombres; en el tercer año, 10 mujeres y 4 hombres; y, en el cuarto año, 6 mujeres y 1 hombre. En Tailandia, el estudio de lenguas casi es exclusivo para las mujeres, así como lo es la ingeniería para los hombres, de manera que aproximadamente el 90% de los estudiantes de la Facultad de Letras son de sexo femenino. La edad de los estudiantes oscila entre 19 y 22 años.

Todos los estudiantes cursan español como especialidad. En cuanto a la experiencia de aprendizaje de español antes de entrar en la Universidad de Chulalongkorn, un estudiante del segundo año estuvo un año en Méjico. Otro estudiante del segundo año estudió español en un curso de 48 horas en la Universidad de Ramkhamhaeng. Una estudiante del tercer año estudió español en nivel principiante en Estados Unidos. Dos estudiantes del tercer año tuvieron clases particulares de español durante unos meses.

En cuanto a otras lenguas, aparte del tailandés y el español, todos tienen conocimientos de inglés ya que es una asignatura obligatoria desde la enseñanza primaria y la mayoría está estudiando inglés como segunda especialidad. Veintinueve estudiantes saben francés, la lengua extranjera más estudiada después del inglés en las escuelas secundarias tailandesas. Algunos estudiantes tienen nociones, en distinto grado, de chino, italiano, alemán y portugués.

La mayoría de los estudiantes estudian español porque quieren conocer más lenguas y culturas. A otros, les gustan las canciones y los deportistas españoles. Unos cuantos aspiran a ser profesores y traductores de español.

4.2 Descripción del corpus

El corpus utilizado en nuestra investigación es un conjunto de 42 composiciones realizadas por los informantes anteriormente mencionados. Decidimos utilizar la expresión escrita como fuente para el análisis de errores porque creíamos que esta prueba podría proporcionarnos suficientes datos para determinar todos los rasgos característicos de los errores producidos en el aprendizaje de tiempos pasados de los estudiantes tailandeses, y, al mismo tiempo, nos permitiría observar la producción creativa de los estudiantes.

A través de los profesores de la sección de la lengua española, pedimos a los estudiantes que redactaran la composición exclusivamente para nuestro trabajo, porque, normalmente, los profesores deben devolver los trabajos corregidos a los estudiantes, y los trabajos que habían llegado anteriormente a nuestras manos no nos parecían muy adecuados para nuestro estudio, ya que se trataban de diferentes tipos de pruebas y de temas muy diversos.

El título de la composición para todos los estudiantes es *El día más feliz de mis vacaciones*. Es el tema que utilizó Sonsoles Fernández en su trabajo *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (1997), el libro que nos ha servido como referencia para realizar el presente trabajo. Decidimos utilizar este tema porque es un tema que exige la utilización de tiempos pasados, el aspecto en el que nos interesa profundizar. Además, es un tema agradable tanto para los estudiantes como para nosotros. Asimismo, nos gustaría hacer comparaciones entre el resultado de análisis de nuestro corpus y los de los cuatro grupos de distinta lengua materna de S. Fernández (GLM: alemán, árabe, francés y japonés), para saber si los estudiantes tailandeses tienen algunos problemas o características similares o diferentes de los estudiantes de otras nacionalidades.

Cuando nos referimos a los textos de estudiantes, utilizamos la letra “B” para el segundo año, la “C” para el tercer año y la “D” para el cuarto año. Después de la letra, se encontrarán dos cifras, la primera cifra indica el número del informante y la segunda indica línea donde se encuentra el ejemplo referido, por ejemplo: B1, 9 será el primer estudiante del segundo año en la línea número 9 de su composición. Para los textos originales remitimos al CD que acompaña a este trabajo.

4.3 Errores de tiempos pasados

Las formas verbales en pasado utilizadas en las composiciones de los estudiantes tailandeses de los tres cursos alcanzan la cifra de 819, lo que significa el 68,7% del número total de verbos utilizados (1192). La producción total de las formas verbales en pasado se reparte de esta manera:

Curso	Formas verbales en pasado	Porcentaje sobre el número total de verbos utilizados
2° año	413	79% (sobre 522)
3° año	308	61,7% (sobre 499)
4° año	98	57,3% (sobre 171)

Figura n° 1: Producción de formas verbales en pasado y porcentaje en relación al número total de verbos utilizados.

Al considerar el número de estudiantes de cada curso, se puede señalar que el tercer año produce el mayor número de formas verbales en pasado por persona (22), seguido del segundo año (19,7) y del cuarto año (14). En cuanto al total de verbos utilizados, el tercer año también es el grupo que alcanza el mayor número por persona (35,6), seguido del segundo año (25) y del cuarto año (24,4).

Como es de esperar, los tiempos pasados más utilizados en nuestro corpus son el pretérito perfecto simple (69%) y el pretérito imperfecto (27,7%). El alto porcentaje de la producción total de formas verbales en el pretérito perfecto simple es explicable, teniendo en cuenta que los textos se tratan de narraciones de experiencias en el pasado. También se podría pensar que este tiempo es la “forma fuerte” para los estudiantes

tailandeses. La gran distancia que media entre la utilización de éste y la del imperfecto parece llevar a la misma hipótesis. Cabe señalar también que, al comparar nuestros datos con los de Fernández, resulta que en los grupos francés, alemán, japonés y árabe, el porcentaje de la producción del pretérito perfecto simple y el de la producción del imperfecto se presentan más próximos que en el grupo tailandés. El total de formas verbales en pasado utilizadas en cada de curso se presenta en forma de porcentajes en el siguiente gráfico:

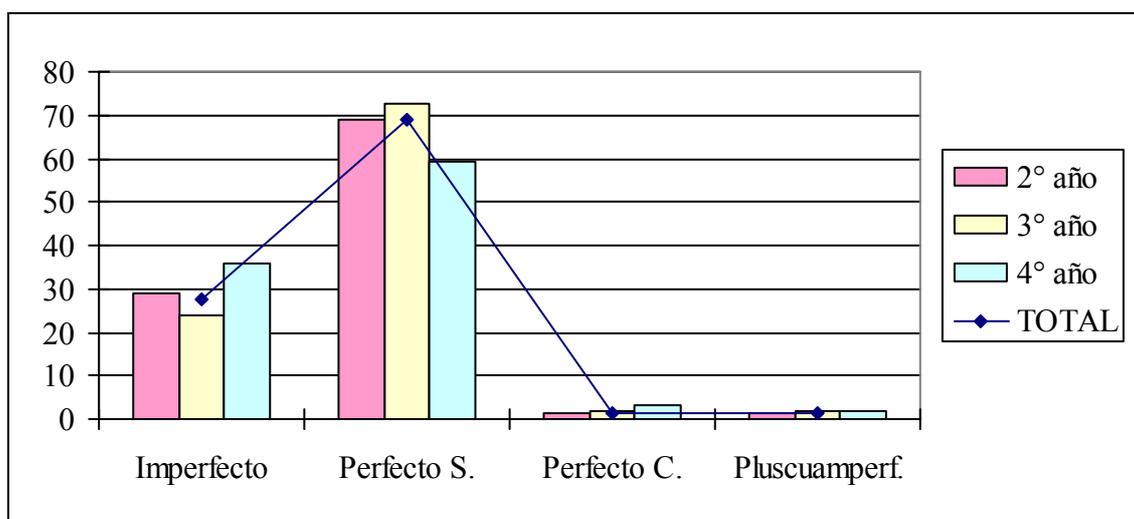


Figura nº 2: Producción de formas verbales del pasado (Porcentaje del total de cada curso).

Como se puede observar en el gráfico, la diferencia entre el porcentaje de la producción del pretérito perfecto simple y del imperfecto se reduce un poco en el cuarto año. La producción del pretérito perfecto compuesto y el pluscuamperfecto, a su vez, es notablemente reducida. La escasez del pretérito perfecto compuesto se explica porque en la mayoría de los textos se narran experiencias situadas en un espacio de tiempo acabado y lejano. En cuanto al pretérito pluscuamperfecto, la producción limitada puede deberse a que los estudiantes prefieren narrar los sucesos en una orden cronológica.

El número de errores de tiempos pasados es de 247, un 30,1% del número total de formas verbales pretéritas utilizadas. Por curso, los errores se distribuyen de esta manera:

Segundo año.....	119 (48,2%)
Tercer año.....	97 (39,3%)
Cuarto año.....	31 (12,5%)

De esta distribución, se puede señalar que el segundo año marca el porcentaje más alto, seguido del tercer año y del cuarto año respectivamente. De todos modos, junto con la cifra y el porcentaje de errores, hay que tener en cuenta también el número de estudiantes, que no es igual en cada curso, para poder obtener un panorama más preciso de la producción de errores de cada curso. Al considerar el número de estudiantes de cada curso, resulta que el grupo que presenta la cifra más alta de errores es el tercer año (6,9 errores por persona), seguido del segundo año (5,6 errores por persona) y del cuarto año (4,4 errores por persona).

Los 247 errores recogidos son debidos a:

- Confusión pretérito perfecto simple-imperfecto.....	161
- Confusión presente-pasado.....	74
- Uso del pluscuamperfecto.....	10
- Confusión perfecto simple-perfecto compuesto.....	2 ²¹

4.3.1 Neutralización pretérito perfecto simple-pretérito imperfecto

El hecho de que la oposición entre los pretéritos perfectos (simple y compuesto) y el imperfecto presente gran dificultad para los estudiantes de español como lengua extranjera, ha sido justificado en varias investigaciones. Por ejemplo, en el análisis del

²¹ El uso del pretérito perfecto compuesto es muy escaso (13), lo cual no es de extrañar al tener en cuenta, como ya hemos señalado, que la mayoría de los textos se tratan de la narración de hechos en el pasado lejano. Dado que solamente se produce dos errores de confusión entre el perfecto simple y el compuesto, concluimos que la oposición entre los dos tiempos no debe presentar gran problema en el aprendizaje de tiempos pasados de los estudiantes tailandeses. Además, podemos suponer también que los estudiantes estarán acostumbrados a la distinción que existe también en inglés, la lengua que deben de dominar bastante bien. En el primer caso conflictivo, se trata del uso del pretérito perfecto simple por el compuesto: *Entonces, este año fuimos a “la Isla de Samui”*. (B8, 23). En el otro caso, parece ser que la estudiante interpreta la acción como una experiencia que abarca hasta el presente, sin tener en cuenta el valor absoluto que se expresa mediante la expresión “la primera vez que...”: *Fue la primera vez que he dormido en la tienda de campaña...* (B14,13)

corpus de Fernández (1997: 123), al que vamos a referirnos a lo largo de nuestro trabajo, se expone que en el conjunto de los cuatro grupos de lengua materna *esta oposición concentra el 59% de los errores sobre los usos del pasado y el 33% de todos los errores que afectan al uso de los verbos*. De todos modos, estos porcentajes se explican también porque el tema de la composición favorece el uso de las dos formas verbales más que las otras, e, incluso, más que los otros aspectos gramaticales.

En el caso de los estudiantes tailandeses, los errores de neutralización de los pretéritos perfectos y el imperfecto se centran solamente en el uso del pretérito perfecto simple y el pretérito imperfecto (a partir de este momento utilizaremos los términos perfecto e imperfecto exclusivamente, el primero de ellos para referirnos al pretérito perfecto simple). El uso del pretérito perfecto compuesto no presenta ningún problema en relación a esta neutralización. La confusión entre el perfecto y el imperfecto alcanza el 65,2% de todos los errores de tiempos pasados. El alto porcentaje puede ser debido a la gran distancia lingüística entre la lengua meta y la lengua materna de los estudiantes. Como ya hemos señalado anteriormente en el estudio contrastivo, en tailandés las formas verbales no cambian y se indican los tiempos mediante el contexto, los marcadores temporales y los verbos auxiliares. El aprendizaje de estos dos tiempos, por tanto, supone más complejidad para los estudiantes tailandeses. A pesar de ello, tenemos en cuenta que la metodología de enseñanza y las explicaciones poco eficaces o inadecuadas que se ofrecen, a veces, en los manuales también pueden perjudicar el aprendizaje de los estudiantes. Por ejemplo, se suele referir al imperfecto como forma verbal que presenta “una acción que dura”, sin explicar que la duración de una acción solamente puede expresarse cuando hay otra acción que sucede en su transcurso.

Los 161 errores derivados de la confusión entre el pretérito perfecto simple y el imperfecto representan el 20,3% de la producción total de estos tiempos (792). Por curso, se pueden destacar las siguientes informaciones (obsérvese la siguiente tabla):

Curso	Errores	Porcentaje sobre el total de verbos en perfecto e imperfecto utilizados	Promedio de error por persona
2° año	78	19,4% (sobre 403)	3,7
3° año	68	22,9% (sobre 297)	4,9
4° año	15	16,1% (sobre 93)	2

Figura n° 3: Datos sobre errores de neutralización imperfecto-perfecto.

Se puede observar que el tercer año presenta el mayor porcentaje de errores. Sin embargo, queríamos repetir que éste es también el grupo que presenta el promedio más alto de la producción total de formas verbales pretéritas. El cuarto año, que presenta la producción total más baja (posiblemente porque el número de estudiantes de este curso es mucho menor que los otros cursos y los textos que producen no son muy largos), también refleja el porcentaje más bajo de errores, lo que podría entenderse como una evolución positiva. Cabe señalar también, a favor de los estudiantes del segundo año, que a pesar de que llevan poco tiempo aprendiendo el pretérito perfecto simple y el imperfecto, no presentan la tendencia a reemplazar éstos por el pretérito perfecto compuesto, la forma que les debería resultar más familiar puesto que en la programación esta forma es el primer tiempo pasado que se presenta a los estudiantes.

Como nos interesa comparar nuestro corpus con el de Fernández, a continuación presentaremos un gráfico en el que se muestran los porcentajes de la neutralización entre el pretérito perfecto y el imperfecto de los cuatro GLM de Fernández y del grupo tailandés.

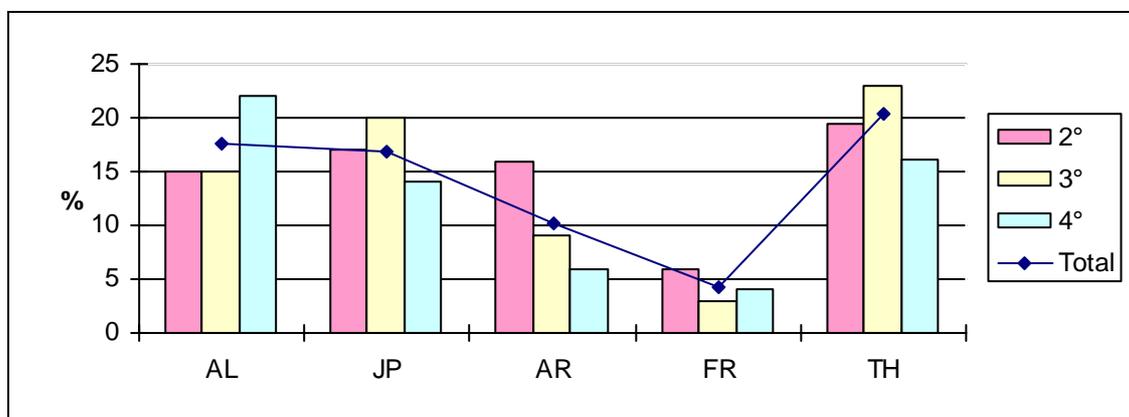


Figura n° 4: Neutralización imperfecto-perfecto (Porcentajes sobre el total de formas utilizadas).

El mayor porcentaje de errores que presenta el grupo tailandés, ante los otros grupos, indicaría la gran dificultad de aprendizaje a la que deben afrontar los estudiantes. Sin embargo, hay que señalar también que el número de estudiantes del grupo tailandés (49) es mayor que los otros grupos (27 cada grupo), de manera que la comparación tiene que entenderse en términos relativos.

4.3.1.1 Producción

En el caso del grupo tailandés, el número de usos del pretérito perfecto simple es muy superior al de imperfecto (el pretérito perfecto simple alcanza el 69% del número total de formas verbales del pasado utilizadas, y el pretérito imperfecto, el 27,7%), lo que no es de extrañar al considerar los siguientes hechos:

- a) el perfecto es más conocido para los estudiantes ya que existe en inglés, la lengua que dominan todos los estudiantes, y en la clase se suele presentar éste antes que el imperfecto.
- b) en la narración, de la que se tratan los textos, suele predominar el perfecto.
- c) el imperfecto es más difícil de asimilar debido a la distinción que se produce en la lengua española entre este tiempo y el perfecto, de manera que los estudiantes que no la poseen en su propia lengua posiblemente sienten menos seguridad al utilizar este tiempo e intentan evitarlo.

Por todo ello, vamos a seguir la hipótesis formulada por Fernández de que el perfecto es, para los estudiantes que no poseen la oposición entre el pretérito perfecto y el imperfecto en su LM, la “forma fuerte”, que se tiende a utilizar en caso de duda, y que los errores se centrarán en el uso del perfecto por el imperfecto.

Para la producción de estos tiempos verbales en cada curso, obsérvese el siguiente gráfico que, dada la desigualdad del número de estudiantes de cada curso, se basa en los promedios de la producción por persona:

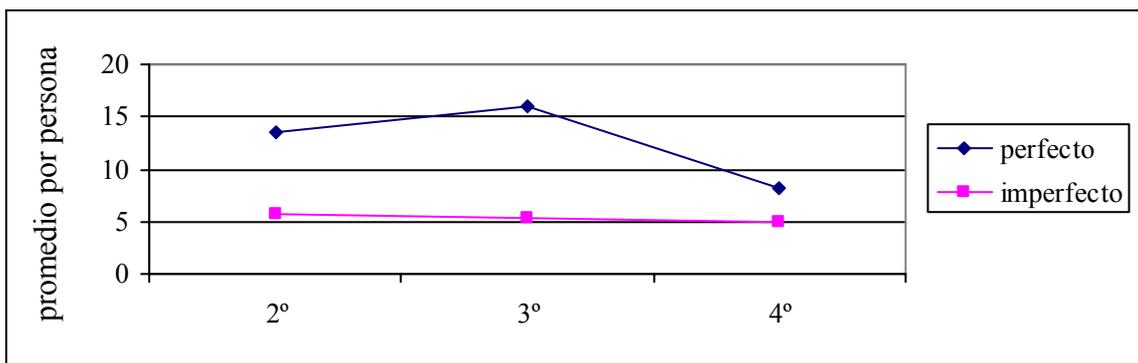


Figura n° 5: Producción de perfectos e imperfectos.

4.3.1.2 Errores

Fernández señala que, en el conjunto de los cuatro GLM, el uso del imperfecto por el perfecto presenta mayor porcentaje (59%) que su contrario (41%). Por GLM, sólo el grupo árabe que ha elegido el perfecto en mayor proporción que el imperfecto. Se contradice así la hipótesis que se formulaba sobre la tendencia a la utilización del perfecto como “forma fuerte” dada la inexistencia de la forma imperfecta en la lengua materna de los estudiantes alemanes, japoneses y árabes.

En el caso de los estudiantes tailandeses, la hipótesis parece ser acertada, ya que, en conjunto, la mayoría de errores de confusión entre el perfecto y el imperfecto se centra en el uso del perfecto por el imperfecto. Sobre los 161 errores, el 67,7% (109 errores) corresponde al uso del perfecto por el imperfecto; y el resto, el 32,3% (52 errores), corresponde al uso del imperfecto por el perfecto. Para la distribución de errores en cada nivel, obsérvese la tabla:

Errores en	2° año	3° año	4° año
Perfecto por imperfecto.....	48	53	8
Imperfecto por perfecto.....	30	15	7

Se puede señalar que todos los grupos, en los casos conflictivos, han elegido el perfecto en una cifra más alta que el imperfecto. Para los promedios de errores por persona de cada curso, obsérvese la siguiente tabla:

Curso	Promedio de errores perfecto por imperfecto (por persona)	Promedio de errores imperfecto por perfecto (por persona)
2º año	2,3	1,4
3º año	3,8	1,1
4º año	1,1	1

Figura nº 6: Promedios de errores por persona de cada curso.

Para la mejor comprensión sobre la evolución de la producción de errores, obsérvese el siguiente gráfico:

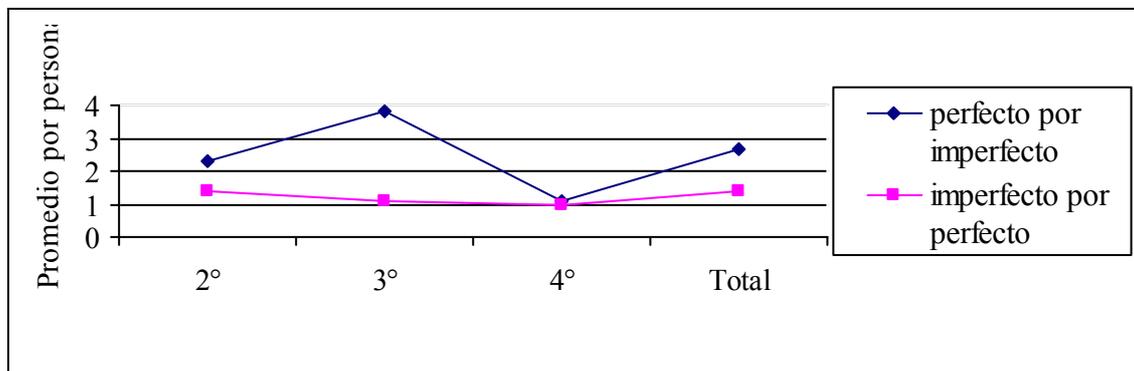


Figura nº 7: Confusión entre Pr. perfectos e imperfectos.

De la tabla y del gráfico de promedios, se puede señalar que el grupo del tercer año, por persona, reúne el mayor número de errores de uso del pretérito perfecto por el imperfecto, mientras que, también por persona, el segundo año presenta el mayor número de errores contrarios.

4.3.1.3 Análisis cualitativo de la neutralización imperfecto-perfecto

Del análisis de errores de todos los cursos, se pueden señalar las siguientes observaciones:

- 1.) La asociación del imperfecto al concepto de “duración” origina el uso del pretérito imperfecto por el perfecto.

- 2.) El descuido de los valores copretéritos del imperfecto lleva al uso del pretérito perfecto por el imperfecto.
- 3.) El aspecto permanente del lexema verbal influye en la elección de forma verbal.

I. Neutralización del valor absoluto-relativo

a) Uso del pretérito imperfecto por el perfecto con pretendido valor durativo o de reiteración

En las gramáticas de español para extranjeros, se suele atribuir al imperfecto el concepto de “duración”, que frecuentemente es mal interpretado. Los estudiantes tienden a asociar “una acción que dura” a un espacio de tiempo prolongado o largo. De ahí, surgen los errores de uso del imperfecto para expresar una acción que se desarrolla a lo largo de un tiempo, sin tener en cuenta el valor absoluto o el final de la acción. Algunos ejemplos de este uso son (Para una mayor contextualización de los ejemplos, remitimos a los textos):

Allí tenía que hacer todo y tomar muchas decisiones por mí misma para sobrevivir en el país cuya lengua había empezado a estudiar hacía 3 años. *Aprendía* muchas cosas y me *divertía* mucho. (D3, 10), Eso es cómo *realizaba* usted el sueño de mi vida. (C8, 7)

Del análisis de los errores, hemos deducido que la presencia de las marcas temporales como “durante”, “todo el día” y “por mucho tiempo” lleva a los estudiantes a interpretar una acción como durativa, y de ahí surge el uso del imperfecto por el perfecto. Este fenómeno ha sido detectado también en el corpus de Fernández que ha demostrado que, además de los marcadores temporales mencionados, las expresiones como “el día”, “las vacaciones”, los indefinidos “mucho”, “bastante” y el lexema imperfectivo de los verbos también llevan a considerar una acción como durativa y con ello, el uso del imperfecto. Algunos ejemplos del grupo tailandés en este sentido son:

Estaba guardando mi móvil apretadamente, ahí *esperaba* por mucho tiempo. (C6, 14), Durante mi estancia allí *estaba* feliz. (D1, 3)

Hemos encontrado un caso contrario e inesperado sobre la influencia de marcadores temporales en la elección de tiempo verbal:

Un día mis jefes *decidían* a llevarnos a San Antonio. (C10, 5)

A pesar de la presencia de la expresión “un día” se ha elegido utilizar el imperfecto. Creemos que ello es debido a la hipercorrección o simplemente al descuido a la hora de realizar la redacción.

b) Uso del pretérito perfecto por el imperfecto en acciones copretéritas, contextualizadoras

El uso del pretérito perfecto por el imperfecto para expresar acciones copretéritas, descriptivas, inacabadas y habituales se presenta como un punto muy problemático para los estudiantes tailandeses. Un 67,7% del número total de errores de confusión de los dos tiempos, concretamente 109 errores, incide en este conflicto. Al considerar los valores del imperfecto que descuidan los estudiantes, vamos a dividir los errores recogidos en distintos bloques:

b.1) Acciones correlacionadas

Las acciones correlacionadas se encuentran en frases consecutivas, concesivas, causales, temporales y sustantivas:

Hube poca gente a esta playa entonces pudimos pasear por la playa tranquilamente. (B1, 5), Ahí, noté que él *coqueteó* con una mujer todo el tiempo. (C1, 19), Me dio lástima que no tuve oportunidad decirle adios porque *estuvo* en otra ciudad. (D1, 10), Fue muy divertido mientras (aunque) *tuve* mucho temor de ahogarme. (D4, 10)

En tres ocasiones, la construcción “estar (en pretérito perfecto simple) + gerundio” se utiliza para sustituir la forma “estaba”. Ello muestra el uso del pretérito perfecto como forma fuerte en caso de duda:

Planeé a ir a Dusit hotel donde los tenistas *se estuvieron quedando* para encontrarme con mi tenista favorita. (C6, 7), Tenía 11 años cuando llegó el día más feliz de mi vida. Entonces *estuve estando* en las vacaciones por tres meses. (C2, 1), Mientras *estuve durmiendo*, mi amiga me llamó. (C13, 4).

b.2) Acciones habituales o repetidas

A nuestro juicio, el valor habitual o repetido del imperfecto debería resultar bastante fácil de captar para los estudiantes tailandeses, puesto que, a pesar de que se traten de acciones secundarias y, a veces, relacionadas con otras acciones, se puede realizar una asociación directa de la acción habitual a la forma verbal independientemente de otras acciones. Además, la utilización de marcadores temporales con el valor habitual podría llevar a los estudiantes a la interpretación correcta y, con ella, al uso del imperfecto. Por todo ello, formulábamos la hipótesis de que se encontraría el fallo solamente cuando el concepto de lo habitual no se manifestara claramente (por ejemplo, en ausencia de marcadores temporales) por lo cual los estudiantes podrían confundir las acciones habituales o repetidas con las puntuales.

En todos los casos expuestos a continuación, sería de esperar el uso del imperfecto porque se trata de acciones repetidas y habituales (para más contextualización, remitimos a los textos) La falta de marcadores temporales y la sintaxis yuxtapuesta pueden ser causa del descuido de este valor típico del imperfecto:

Tal vez tengamos intimidad, gracias a estudiar juntos durante tres años en la misma aula. Todo el mundo de mi clase *pudo* hablar de todas las cosas con cualquiera. (B21, 9) Después de trabajar, (cada día) *tuve* oportunidad de viajar en el parque y hablar español con los clientes y los compañeros. *Hubo* muchos latinoamericanos que vivían allí (C14, 13)

De todos modos, en muchos casos nos ha sorprendido que aun con la presencia de marcadores temporales que indican lo habitual y que exigen el uso del imperfecto (como “a veces”, “siempre”, “en aquella época”, “normalmente”, “muchas veces”, “los

sábados”), los estudiantes hayan elegido el pretérito perfecto por el imperfecto. Obsérvense los siguientes ejemplos:

En general soy casera por eso *elegí* siempre estar en casa en casi todas las vacaciones...Máxime (En la mayoría de los casos) *gasté* mucho tiempo en estar sola escuchando la radio, viendo la tele, leyendo libros,...(B13, 3),...y en aquella época le *puse* miedo mucho nadar en el mar. (C4, 12), *Hubo* mucha gente en el parque, especialmente en los sábados y los domingos. (C14, 9), Muchas veces, *me faltó* mucho dinero pero mi supervisora no me *quejó* nada. (C14, 12)

Se puede pensar que los estudiantes desconocen el valor habitual que se indica mediante los marcadores, pero ello sería un poco ilógico porque en tailandés también existe este tipo de marcadores temporales y, además, son fundamentales para expresar acciones habituales. Por tanto, creemos que son más aceptables las siguientes hipótesis:

- a) los estudiantes descuidan o desconocen que hay que utilizar el imperfecto al hablar de acciones habituales.
- b) los estudiantes no se detienen para analizar bien el valor habitual de marcadores temporales como “a veces”, “muchas veces” que pueden llevar a la confusión entre acción repetida en términos de habitualidad y acción repetida un número concreto de veces.
- c) en la metodología de enseñanza no se subraya suficientemente la importancia de la asociación de determinados marcadores temporales al imperfecto. Por ello, la presencia de marcadores temporales, en vez de llevar al uso del imperfecto, influye en los estudiantes de manera contraria. Es decir, como ya hay un marcador temporal que indica que se trata de acción habitual, los estudiantes no se fijan en las formas verbales.

b.3) Acciones no terminadas

En los siguientes ejemplos, se puede observar el descuido de la referencia no terminativa del imperfecto.

Entonces me di cuenta que *tuvo* que (debía de) haber ido a mi planta por eso corrí a esta otra vez. ¡Gracias a Dios! él *estuvo* aquí, sólo salió (había salido) del hotel. (C6, 19)

b.4) Descripciones y comentarios:

El descuido de valor descriptivo del imperfecto es un fenómeno muy normal en el aprendizaje de los estudiantes que no poseen la oposición del pretérito perfecto y el imperfecto. Y en el caso del grupo tailandés, en el que el pretérito perfecto es la forma fuerte, no es de extrañar que aparezcan muchos errores del uso del pretérito perfecto por el imperfecto para las descripciones y comentarios. En los siguientes ejemplos, es de esperar el uso del imperfecto:

Llevé un chaleco salvavidas y *tuve* una máscara en mi cara. (B8, 15), De mi casa a Suan Siam nos tardamos casi tres horas en la calle. *Fui* (estaba) cansado y *me molesté* mucho. (C2, 4), Fuimos al castillo maravilloso como en un cuento de hadas, allí *hube* unos hongos gigantes y unas estatuas de... (C2, 5), No *tuve* plan para esas vacaciones porque *quise* solo dormir y descansar. (C13, 3)

II. Aspecto del lexema verbal

Los verbos “ser” y “estar” son los verbos más utilizados en nuestro corpus y, por consiguiente, también los verbos más problemáticos, ya que un 26% del total de errores de confusión entre los pretéritos perfecto e imperfecto se relaciona con el uso de estos verbos. Después del análisis de errores, hemos deducido que el aspecto del lexema verbal puede ser otra causa de bastantes errores de confusión de los dos tiempos. Damos crédito a Fernández al señalar que el aspecto permanente de estos lexemas verbales *torna más compleja aún la comprensión del aspecto de la flexión verbal y dificulta la distinción entre los pretéritos imperfecto y perfecto* (1997:130). Además, hemos observado que, por la complejidad en la comprensión de la flexión verbal, algunos estudiantes tailandeses han optado por utilizar solamente una forma, “era” o “fue” / “estaba” o “estuve”, a lo largo de la composición para todos los valores.

a) “Ser”

Ya hemos señalado que, en el grupo tailandés, el porcentaje de uso del pretérito perfecto es más alto que el del imperfecto (véase el gráfico nº 5). Sin embargo, en el caso del verbo “ser”, la forma “era” se utiliza en un 54,1% (59), mientras que la forma “fue” se utiliza en una proporción más baja, un 45,9% (50). La mayor frecuencia de la forma “era”, por un lado, se explica por la utilización del verbo “ser” para acciones descriptivas dentro de la narración; por otro lado, el aspecto permanente del verbo “ser”, en muchos casos, lleva a los estudiantes a elegir la forma “era” por “fue”.

El número total de errores de confusión entre el pretérito perfecto y el imperfecto con el verbo “ser” es de 33: en 22 casos se utiliza la forma “era” por “fue”, y en 11 casos se utiliza “fue” por “era”.

a.1) “Era” por “fue”

Algunos ejemplos del uso de la forma “era” por “fue” son:

Mis días en la Universidad de Chiang Mai *eran* más felices de mis vacaciones (B10, 21), Además mi viaje más impresionante *era* él de Pattaya también. (B13, 7), Disfrutamos mucho de aquella vacación. Para mí, *era* el día más feliz de mis vacaciones. (B 18, 22), Para mí, *era* el día más feliz porque hice muchas cosas interesantes dentro de ese día. (C10, 19)

a.2) “Fue” por “Era”

Esta confusión es menos frecuente, 11 casos y es debida al descuido del valor descriptivo del imperfecto.

Por último encontré muchos amigos nuevos que *fueron* de Chulalongkorn también (B1, 7), *Fue* mi novio estando muy furioso. (C1, 23), Aunque en aquello día *fue* (es) irónico que no haya oportunidad de nadar en la gran piscina que normalmente *fue* la marca de Suam Siam Ta-Le-Krungtep...(C2, 14), *Fue* el trabajo muy duro porque tuve que trabajar en el restaurante del parque como la cajera. (C14, 8)

b) “Estar”

En el caso del verbo “estar”, igual que lo que ocurre con el verbo “ser”, el uso de la forma de imperfecto es más frecuente que la forma perfecta: 67,2% (41) para la forma “estaba”, y 32,8% (20) para “estuve”. De todos modos, el número de confusiones de “estuve” por “estaba” es más alto (7) que su contrario (2). De hecho, hay otros 4 errores con la forma “estaba”, pero preferimos explicarlos en otro lugar (vid. § c), porque se trata de la utilización del verbo “estar” por otros verbos

b.1) “Estaba” por “estuve”

El aspecto permanente del lexema verbal se une al valor de “duración”, que, en algunos casos, se deduce de la interpretación equivocada de marcadores temporales:

Durante mi estancia allí *estaba* feliz. (D1, 3),..., un día de felicidades al que me quiero referir es el primer día que *estaba* en España. (D3, 7)

b.2) “Estuve” por “estaba”

El uso de la forma “estuve” por “estaba”, en 7 ocasiones, corresponde al descuido del valor copretérito del imperfecto.

...aunque no las pasé con mi familia y *estuve* muy cansada en quella época. (B10, 3), Me dio lástima que no tuve oportunidad decirle adios porque *estuvo* en otra ciudad. (D1, 10), Fue el primavera en este tiempo que fue las vacaciones para los estadounidenses por eso tuve mucho trabajo. *Estuve* muy descansa. (D14, 11)

c) Otro problema léxico: “estar” por otros verbos

En este subapartado, vamos a referirnos a cómo la escasez léxica puede originar la confusión de los dos tiempos en cuestión. Como hemos planteado en los apartados anteriores, el aspecto permanente de algunos verbos lleva a la confusión y a la mayor complejidad de la distinción entre el pretérito perfecto y el imperfecto. Sin embargo,

aparte del uso de una forma por otra del mismo verbo, esta confusión incide, en algunos casos, en la sustitución del verbo correspondiente no disponible en el momento de escribir, por otro más genérico como el verbo “estar”, que puede provocar el uso del imperfecto por el pretérito perfecto:

Por la tarde, fuimos en la ciudad, *estábamos* alrededor de la cuneta grande para arrojar el agua. (B12, 7)

Después de consultar el contexto, concluimos que lo que realmente ha querido decir la estudiante es “damos vueltas (en coche) alrededor de...”.

La construcción “estar + adjetivo” se utiliza con frecuencia para sustituir lexemas no disponibles, por ejemplo:

Por lo tanto, *estaba* (me puse) muy feliz cuando un día me dijeron mis padres que me llevaría a Huahin,... (B18, 1), mi cuerpo *estaba* muy doloroso (me dolió) durante muchos días después. (D4, 13)

En la siguiente frase, se utiliza la forma “estaba” por el verbo “vivir” en acción acabada. Aparte de la posible influencia del lexema verbal, consideramos que la interpretación de la acción como “durativa” también puede ser la causa del uso del imperfecto por el pretérito perfecto, ya que en la misma frase se utiliza la forma “trabajaba”.

Estaba (viví) en el piso con mis amigos y *trabajaba* en el parque de atracciones que está cerca del piso. (C14, 7)

4.3.2 Confusión presente-pasado

4.3.2.1 Producción

La producción del presente del indicativo en nuestro corpus alcanza la cifra de 329, lo que significa el 27,8% del total de verbos utilizados. Por curso, los 329 se dividen de esta manera:

Curso	Producción del presente del indicativo	Porcentaje sobre la producción de formas verbales utilizadas
2º año	90	17,2% (sobre 522)
3º año	174	34,9% (sobre 499)
4º año	65	38% (sobre 171)

Figura nº 8: La producción del presente del indicativo.

La alta frecuencia de uso del presente está ligada a textos no narrativos, sino más bien expositivos, es decir, de reflexión sobre el tema propuesto, que suelen aparecer al principio de la composición o abarcan toda la composición, como en el caso de las composiciones C9, C12 y D6, más cercanas al ensayo; a expresiones de sentimientos, de opiniones y de descripciones permanentes y atemporales surgidas a lo largo de la narración, y al uso de “presente narrativo”.

4.3.2.2 Errores

El total de errores de uso inadecuado del presente alcanza la cifra de 74, un 6,2% de la producción total de verbos en presente y pasado (1192), y un 30% del número total de errores recogidos. Los porcentajes, que son bastante altos, demuestran que el problema de confusión entre el pasado y el presente, en el grupo tailandés, es bastante relevante. Por curso, los 74 errores se reparten de esta manera:

Curso	Errores	Porcentaje sobre la producción total de verbos en presente	Promedio de errores por persona
2º año	32	35% (sobre 91)	1,5
3º año	26	14,9% (sobre 174)	1,8
4º año	16	24,6% (sobre 65)	2,3

Figura nº 9: Datos sobre errores de confusión presente-pasado.

4.3.2.3 Análisis cualitativo

I) El uso del presente por el pretérito perfecto

El primer grupo de cambios de pasado a presente incide en el uso del presente en acciones acabadas donde se espera el pretérito perfecto. Estamos de acuerdo con Fernández al afirmar que el cambio al uso del presente se produce, posiblemente, porque es la forma mejor conocida y más utilizada, o por el posible salto psicológico al presente de lo que se está narrando. Sin embargo, en el caso particular del grupo tailandés, algunos casos conflictivos nos han llevado a pensar en la influencia de la lengua materna. Vamos a explicar este punto mediante un ejemplo:

La frase introductoria de la composición “*el día más feliz de mis vacaciones fue...*” puede ser traducida a tailandés de esta manera:

wan	thi:	mi:	k ^h wa:m-suk	thi:-sut	naj	wan-jut	k ^h ɔ:ŋ	tɕ ^h an	k ^h w:...
día	que	tener	felicidad	más	en	vacación	de	yo	ser...

Esta frase en tailandés se tiende a interpretar como “hecho atemporal”, “hecho abarcable hasta el presente” o, incluso, “verdad universal”, porque, primero, no hay ningún elemento que indique el tiempo pasado, salvo la expresión *wan thi: mi: k^hwa:m-suk thi:-sut naj wan-jut k^hɔ:ŋ tɕ^han* “el día más feliz de mis vacaciones” que funciona como sujeto y no determina el uso de tiempo. Segundo, se utiliza el verbo *k^hw:* “ser” que conlleva aspecto permanente. Si en vez del verbo *k^hw:* “ser”, se utilizan otros verbos como *kɔd-k^hwun* “tener lugar” será más fácil interpretar la acción como acción pasada.

Dado que en tailandés los estudiantes pueden sentir este tipo de frases como si fuera un “hecho atemporal” o “hecho abarcable al presente”, es normal que al pasar la idea a español los estudiantes la asocien con el presente del indicativo. Y esto, a nuestro juicio, podría ser una explicación de los siguientes errores parecidos al ejemplo, en los que se repite el verbo “ser”:

El día más feliz de mis vacaciones *es* el día que visité a mi familia en EE. UU. (B6, 3), En breve, este día *es* el día más feliz de mi vida porque en ese período, estaba satisfecha a mi vida. (C4, 27), El día más feliz de mis vacaciones *es* cuando fui a una isla llamada “Mai-ton” con mi familia. (D7, 8)

Lo mismo ocurre con el verbo “gustar”. Los estudiantes, aparte de trasladarse al pasado, sienten que esa cosa o esa persona no deja de gustarles, o sea, es “atemporal”, lo cual es debido al aspecto permanente del lexema verbal, y por eso, han elegido utilizar el presente.

Me *gusta* mucho y éramos buenos amigos. (D1, 8), Hicimos variadas actividades juntos...Lo que me *gusta* más *son* arrecifes de coral colorista...Nunca he visto arrecifes de coral tan bellos como las de “mai-ton”. (D7, 13)

Otro grupo de casos conflictivos se produce en frases subordinadas dependientes de un verbo de opinión o de lengua. La influencia de la lengua materna sobre la interpretación de una acción con aspecto permanente podría sumarse a la duda que surge de la presencia del verbo de opinión o de lengua en presente:

Creo que las vacaciones del año 2004 *son* las más divertidas. (B8, 3), Después de todo, creo que este día *es* el más feliz de... (B8, 20), Entonces, puedo decir, con orgullo, que este día *es* el más feliz de mis vacaciones. (C5, 37) Estas vacaciones para mí *vale* la pena pasarlo. (D1, 15)

El resto de los errores no se deberían a la influencia de lengua materna ya que estas frases en tailandés también se tienen que situar en el pasado²². Los siguientes casos muestran, más bien, la influencia del presente como la “forma fuerte” y una estrategia de evasión, posiblemente por la complejidad de la conjugación de los verbos irregulares:

Por la noche *encendemos* el fuego para calentarnos. (B7, 6), Después de participar en este programa, *tengo* muchas experiencias del trabajo y de la amistad. (C14, 16),

²² Existe un caso de uso del presente para la narración, véase en el CD anexo la composición de B19.

II) El uso del presente por el imperfecto

El otro grupo de ejemplos en los que se usa el presente se produce en frases descriptivas, tanto dependientes como subordinadas, donde se esperaría el imperfecto. En la mayoría de los casos, los estudiantes tienden a utilizar el presente para descripciones en el pasado. Ello parece deberse a la influencia del presente como “forma fuerte” o al paso psicológico al presente en el momento de escribir. En algunos casos, que se producen en frases subordinadas dependientes de un verbo de lengua o de opinión, se nota la asimilación incompleta de las transformaciones del estilo indirecto. En cualquier modo, también se podría pensar en el descuido o la confusión a la hora de elegir la forma verbal que se origina por la influencia de la lengua materna. En tailandés las formas verbales no cambian y las frases descriptivas no suelen llevar ningún tipo de marcas temporales porque este valor se deduce del contexto lingüístico. En consecuencia, los estudiantes podrían asociar las descripciones al presente o, por lo menos, podrían tener dificultad en distinguir las descripciones transitorias de las permanentes a la hora de escribir en español. Además, en varios casos los errores inciden en el uso del verbo “ser” y creemos que el aspecto permanente de este verbo también podría ser la causa de errores. Algunos ejemplos en este sentido serían los siguientes:

En ese momento me di cuenta de que la calma *es* buena... (B3, 6), ...tuvimos que hacer cola cuando *queremos* comprar comida o usar el baño público. (B7, 5), Nunca olvidaré la sensación que *tengo* cuando el coche entró en mi casa y vi... (C11, 14),

Se incluye en este apartado también un caso contrario, el paso del presente al pasado para la descripción de aspecto permanente, que posiblemente se debe a la hipercorrección:

En mis vacaciones últimas, fui a Phuket...Estábamos muy felices y...Primero, Phuket *estaba* muy lejos de Bangkok y fui sin mis familias. (B1, 2)

4.3.3 Uso del pluscuamperfecto

4.3.3.1 Producción

El uso del pretérito pluscuamperfecto en nuestro corpus es muy reducido. El número total es de 13, un 1,6% del total de formas verbales en pasado. Las 13 presencias del pretérito pluscuamperfecto se reparten de esta manera: el segundo año, 5; el tercer año, 6; y el cuarto año, 2. La cifra aumentaría con otros 8 ejemplos, si incluyéramos los casos en que se debería utilizar este tiempo. La escasez de uso de este tiempo señala que el grupo tailandés, igual que los grupos japonés y árabe de Fernández, ha preferido narrar acciones en sucesión lineal, sin alteraciones de orden. Esta estrategia, en parte, puede ser debida a que en tailandés, igual que lo que parece suceder en japonés y árabe, no existe este tiempo, y, aunque se pueden expresar los diferentes valores pretéritos mediante otros elementos, en algunos casos, sobre todo cuando la referencia temporal es implícita, no es fácil asociar la acción al uso del pretérito pluscuamperfecto.

4.3.3.2 Errores

Los casos conflictivos, 10, que representan un 4% del total de errores recogidos, son debidos a:

- Uso del pretérito perfecto simple por el pluscuamperfecto: 6
- Uso del pretérito imperfecto por el pluscuamperfecto: 1
- Uso del pretérito perfecto compuesto por el pluscuamperfecto: 1
- Uso del pretérito pluscuamperfecto por el perfecto: 2

Por curso los 10 errores se reparten como sigue:

Segundo año.....	7
Tercer año.....	3
Cuarto año.....	0

4.3.3.3 Análisis cualitativo

Fernández señala que de los cuatro GLM, el grupo alemán tiende a utilizar el pretérito pluscuamperfecto para enmarcar el momento que se va a narrar, por ejemplo: “(El día más feliz de mis vacaciones fue un día del año pasado.) Mis amigos y yo *habíamos ido* a esquiar a Italia.”, mientras que los grupos japonés y árabe muestran la tendencia a evitar este tiempo y optan por narrar las acciones en sucesión lineal. Hay que señalar que lo que afirma Fernández sobre estos dos grupos coincide con lo que ocurre con el grupo tailandés (en nuestro corpus, solamente se encuentran dos casos de uso del pretérito pluscuamperfecto para enmarcar el relato) y creemos que la autora tiene razón al atribuir este fenómeno a la inexistencia del pretérito pluscuamperfecto en la LM y a una característica discursiva propia de estos grupos, incluso en su LM. En tailandés, por ejemplo, es más rápido narrar las acciones según el orden cronológico, ya que para expresar la acción anterior a otra en el pasado, es necesaria la utilización de frases complejas o la referencia a otra acción y partículas temporales, de manera que las frases suelen ser extensas y pueden resultar forzadas, sobre todo cuando se trata del marco de la narración.

Por todo ello, en los grupos japonés, árabe y tailandés no se encuentran errores de uso del pretérito pluscuamperfecto para enmarcar la experiencia que se va a contar. En el caso del grupo tailandés, la mayoría de los errores recogidos se explican por la dificultad para percibir la anterioridad de una acción en relación con otra en el pasado. En los siguientes ejemplos, sería más correcto el uso del pluscuamperfecto:

Era tiempo que debía de haber mucha gente pero no *reservamos* de hotel. (B13, 9),
Me di cuenta de que mi sueño ya *se cumplió*. (C5, 30), ¡Gracias a Dios! Él estuvo
aquí, sólo *salió* del hotel. (C6, 19)

En el caso de uso del pretérito perfecto compuesto por el pluscuamperfecto, se puede señalar un problema relacionado con los valores similares de estos dos tiempos. Es decir, el pretérito perfecto indica acciones pasadas que abarcan hasta el momento de escribir, el presente, mientras que el pretérito pluscuamperfecto presenta acciones pasadas que abarcan hasta el momento del que se habla:

Este lugar fue la más bella playa que *he visto* por eso saqué muchísimas fotos. (B3, 12)

Hemos encontrado dos casos del proceso inverso, el uso del pretérito pluscuamperfecto por el pretérito perfecto, causado por la hipercorrección o por el descuido al hacer un esfuerzo para expresarse en lengua extranjera. En el primer caso, que puede resultar discutible, es probable que el adverbio “antes” lleve al uso del pluscuamperfecto:

Por la tarde antes de di un paseo, *había nadado*. Era muy divertida. (B15, 6), De pronto, *había llamado* a la puerta. (C1, 22)

4.4 Conclusiones

4.4.1 Neutralización pretérito perfecto simple-pretérito imperfecto

De los cuatro GLM de Fernández, los grupos que presentan mayor número de errores derivados de la confusión entre el pretérito imperfecto y el perfecto son el alemán y el japonés, seguidos del árabe. El grupo francés ofrece unas cifras de errores poco relevantes. La dificultad de los tres grupos mencionados se explica porque no poseen la oposición entre el pretérito perfecto y el imperfecto en sus lenguas maternas. Por tanto, no será de extrañar que el grupo tailandés, que tampoco posee tal distinción, también se enfrente a los problemas de confusión entre los dos tiempos.

Dado que la mayoría de los textos se tratan de las narraciones en el pasado y dado también que el imperfecto no existe en las lenguas maternas no romances de los estudiantes (alemán, japonés, árabe y tailandés), es de esperar el uso del pretérito perfecto como “forma fuerte”. En el corpus de Fernández, salvo en el grupo árabe, el uso del imperfecto es alto y equiparable, en algunos casos, al de perfecto. En cuanto al grupo tailandés, el uso del imperfecto es bastante bajo comparando con el del perfecto.

En el corpus de Fernández, se advierte la evolución positiva del 2º al 4º curso de todos los grupos en relación a la producción del imperfecto, lo que significa, según la autora, una mayor conciencia del uso de este tiempo en la lengua meta. En cuanto al

grado de dominio, el número de errores disminuye a lo largo de los cursos, salvo en el grupo alemán. En el caso del grupo tailandés, por el contrario, la producción del imperfecto se reduce ligeramente del 2º al 4º año. La explicación se encuentra posiblemente en que el número de estudiantes que disminuye del 2º al 4º año afecta al número de la producción. Además, se podría pensar en la estrategia de evasión, sobre todo en el caso del tercer año que presenta la mayor tendencia al uso del pretérito perfecto por el imperfecto.

En el conjunto de los cuatro GLM de Fernández, la mayoría de errores de neutralización entre el pretérito perfecto y el imperfecto se centra en el uso del imperfecto por el perfecto, en contra de lo que cabría esperar. Se atribuye este fenómeno a la hipercorrección, sobre todo en los grupos alemán y japonés. En el caso del grupo tailandés, no hay ninguna sorpresa, ya que la mayoría de los errores se produce en el uso del pretérito perfecto por el imperfecto como es de esperar.

Del análisis cualitativo de los errores, se deducen unas características constantes de los estudiantes tailandeses en cuanto al uso del pretérito perfecto y del imperfecto:

1. Igual que en el caso de los grupos alemán, japonés y árabe, en las composiciones de los estudiantes tailandeses se deduce el fallo de percepción del valor absoluto y del valor relativo del pretérito perfecto y del imperfecto. En primer lugar, se tiende a asociar el imperfecto al concepto de “duración”, sin tener en cuenta otra consideración: la terminación de la acción. De manera que se utiliza el imperfecto para una acción que se desarrolla a lo largo de un tiempo. Además, las marcas temporales como “durante”, “todo el día” y “por mucho tiempo”, que llevan a la interpretación de la acción como “durativa”, arrastran el uso del imperfecto. En segundo lugar, se descuidan los valores típicos del imperfecto: acciones correlacionadas, acciones habituales, acciones inacabadas y descripciones. En este punto se destaca el uso del pretérito perfecto como “forma fuerte”, y se deduce la gran dificultad que tienen los estudiantes en percibir estos valores del imperfecto.

2. El aspecto permanente o desinente del lexema verbal también lleva a la confusión entre el pretérito perfecto o el imperfecto. De nuestro corpus, se destaca que los verbos “ser”, “estar” con su aspecto permanente llevan al uso el imperfecto. Además, el uso de la construcción “estar + adjetivo” y del verbo genérico “estar” por los específicos correspondientes no disponibles en el momento de redactar la composición también conlleva la neutralización de los dos tiempos.

4.4.2 Confusión presente-pasado

El uso del presente en nuestro corpus (27,8% del total de verbos utilizados) es más alto que en el corpus de Fernández (19%). Este frecuente uso del presente en el grupo tailandés es debido a la composición expositiva y a la confusión entre el presente y el pasado.

En el conjunto de los cuatro GLM de Fernández este uso inadecuado del presente es un problema poco relevante. Los casos en que se produce esta utilización del presente son muy reducidos y parecen deberse a la influencia propia del presente como “forma fuerte”, la asimilación incompleta de las transformaciones en el estilo indirecto y al posible salto psicológico al presente de lo que se está narrando. A la última explicación corresponden la mayoría de los errores del grupo árabe y la tercera parte del grupo japonés. En el grupo alemán se tiende a utilizar el presente en frases descriptivas, más o menos permanentes, pero dependientes del contexto oracional y discursivo en pasado. Al contrario, se encuentran algunos casos de cambio de presente a pasado, posiblemente por la hipercorrección. El grupo francés no presenta dificultades en este punto.

En nuestro corpus, sin embargo, el uso del presente por los tiempos pasados resulta ser el punto más problemático después de la confusión entre el pretérito perfecto y el imperfecto. El total de errores alcanza el 30% de todos los errores recogidos. Además, en los promedios de errores por persona se observa que los errores aumentan del 2º al 4º año. Los errores de cambio de pasado a presente pueden deberse a la influencia del presente como “forma fuerte” y el salto temporal, tal como en el caso de

los cuatro GLM de Fernández. Sin embargo, en la mayoría de los errores se puede rastrear la posible influencia de la lengua materna. En tailandés, debido a que las formas verbales no cambian, cuando no hay marcadores temporales, el aspecto permanente de los verbos como “ser” y “gustar” puede llevar a considerar la frase como un “hecho atemporal”. De manera que, en tailandés, las frases de tipo “el día más feliz de mis vacaciones fue...” y “me gustó mucho”, pueden ser interpretadas como un “hecho temporal” o un “hecho abarcable hasta el presente”. En consecuencia, cuando los estudiantes quieren transmitir este tipo de frases en español, optan por utilizar el presente. A esta explicación se deben los errores de uso del presente por el pretérito perfecto. De hecho, observamos que, en el corpus de Fernández, se encuentran varios casos de cambio de pasado a presente con el verbo “ser”, por ejemplo: *Lo que me impresionó es la naturaleza de Suiza* (T37, grupo japonés). Este hecho puede confirmar nuestra hipótesis sobre la influencia del aspecto permanente del lexema verbal en el cambio de pasado a presente. Además, el número más bajo de este tipo de errores que presentan los grupos alemán, japonés y árabe (el grupo francés no ofrece ningún caso conflictivo) indica, quizás, también que la influencia del aspecto permanente del lexema verbal es mayor en el grupo tailandés, debido al sistema verbal de su lengua materna.

Los errores de uso del presente por el pretérito perfecto, en algunos casos, se producen en frases subordinadas dependientes de un verbo de opinión o de lengua, y creemos que la presencia en presente de ese verbo también puede causar la confusión entre el presente y el pasado.

En cuanto al uso del presente por el imperfecto, la mayoría de los errores se producen en las frases descriptivas y, entre otras explicaciones, también es posible la influencia de la lengua materna en estas frases. 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.

4.4.3 Uso del pluscuamperfecto

La utilización del pretérito pluscuamperfecto es muy reducida tanto en el corpus de Fernández (4,9% del total de formas pretéritas utilizadas) como en el nuestro (1,6%). De los cuatro GLM de Fernández, el grupo árabe, seguido del japonés, presenta el número más bajo de la producción del pluscuamperfecto. Es el grupo alemán, seguido del francés, el que ofrece el mayor número del uso del pluscuamperfecto y, al mismo tiempo, el porcentaje más bajo de errores.

La escasez de uso de este tiempo, especialmente en las composiciones de los grupos japonés, árabe y tailandés, indica que los estudiantes prefieren narrar las acciones en una secuenciación lineal, sin alteraciones de orden porque, evidentemente, es más simple así. Por cursos, se observa un ligero aumento de las estructuras que exigirían el pluscuamperfecto en el grupo francés y árabe, pero sin que ello implique el uso correcto de este tiempo. En el caso del grupo tailandés, los contextos que requerían el pluscuamperfecto aumentan ligeramente del 2º al 3º año, y se reducen en el cuarto año. En estos contextos tampoco se cuenta con el uso correcto del tiempo esperado.

La mayoría de los errores de uso del pluscuamperfecto, tanto en el corpus de Fernández como en el del grupo tailandés, incide en el uso de otros tiempos del pasado, sobre todo el perfecto simple por el pluscuamperfecto. Fernández atribuye los errores producidos por los grupos francés y alemán a problemas discursivos, especialmente a la hora de presentar la situación que enmarca la narración, y a imprecisiones en las referencias temporales. En los grupos japonés y árabe los problemas pueden deberse a la dificultad de no poseer el tiempo verbal correspondiente en la lengua materna. Creemos que los errores de uso del pluscuamperfecto del grupo tailandés también se derivan de la inexistencia de una forma verbal correspondiente en la lengua materna de los estudiantes.

4.5 Análisis según hipótesis contrastiva: el uso de los marcadores temporales

Hemos visto en las páginas anteriores que en varios casos, se pueden encontrar las explicaciones del error en las descripciones del sistema verbal de la LM de los estudiantes. En este apartado, vamos a centrarnos exclusivamente en el posible uso innecesario de los marcadores temporales.

Basándonos en el hecho de que en tailandés la forma verbal en sí no marca los distintos valores temporales, formulábamos una hipótesis sobre el uso innecesario o inoportuno de los marcadores temporales de los estudiantes al expresarse en español. Es decir, la ausencia de formas verbales en la LM puede potenciar la utilización de marcadores temporales. El hecho de que dichos elementos existan tanto en tailandés como en español serviría como un refuerzo para los estudiantes, aunque la utilización de los mismos resulte inadecuada, innecesaria y forzada en la lengua meta.

La utilización de marcadores temporales en el corpus es frecuente, lo que es explicable al tener en cuenta que en las narraciones que desarrollan la mayoría de nuestros textos es necesario determinar o aludir al momento de la experiencia que se va a contar. De todos modos, al volver al corpus hemos encontrado que, en varios casos, los marcadores temporales utilizados son innecesarios o sobrantes.

En el primer grupo de ejemplos, en el que el uso de formas verbales es adecuado, se puede observar el uso innecesario de marcadores temporales. Parece como si los estudiantes se sintieran más seguros con la presencia de estos marcadores al expresar los diferentes matices temporales, como si el tiempo verbal en sí no fuera suficiente. Además, en algunos casos, en una frase se utilizan varios marcadores con el semejante o mismo valor para delimitar el momento en cuestión:

Como siempre, cada año yo y mi familia van de vacaciones a todos los partes de Tailandia o al extranjero al menos una vez por año. (B6, 1), Hasta hoy, aún sigue rezando podría volver a Krabi otra vez. (B8, 24), El cielo estaba muy claro. Vimos muchas estrellas. En aquel momento vimos muchas estrellas fugaces. (B14, 7), Desde entonces, no he estado feliz como aquel momento. (B21, 13)

En los siguientes ejemplos, el adverbio “siempre” se utiliza, aparentemente, para expresar la idea de lo atemporal o habitual, lo que podría resultar innecesario de haber utilizado el presente o otro marcador (“cada vez que”) como en el segundo ejemplo:

Las vacaciones *siempre* nos recuerdan de la alegría, el tiempo con familia...(B10, 1), Ahora, cada vez pienso en este día, *siempre* aparece un línea curva en la cara mía. (C6, 23)

Vamos ahora a ocuparnos del segundo grupo de ejemplos que contiene errores de uso de tiempos verbales. En las gramáticas del español para extranjeros, los marcadores temporales suelen relacionarse con el uso de tiempos a fin de que los marcadores sirvan como punto de referencia para la elección del tiempo. Sin embargo, como se puede observar en el análisis de errores del corpus, a veces, la asociación de los marcadores temporales y las formas verbales no funciona, debido al fenómeno de hipercorrección, la interpretación incorrecta de valores temporales y la influencia del aspecto de lexema verbal. Además, a partir de la perspectiva de la hipótesis contrastiva, se podría pensar que, por la carencia lingüística, los estudiantes recurren a la combinación de los marcadores temporales, que en su LM sirven para expresar los diferentes valores temporales, y la forma verbal más conocida (el presente o el pretérito perfecto simple). En otras palabras, no se utilizan los marcadores temporales solamente para referirse a distintos momentos del tiempo, sino también como elementos que sostienen la carga de expresar la noción de tiempo, y el verbo pasa a considerarse como carente de tiempo. Por ejemplo, en los siguientes enunciados la expresión “los días anteriores” y el adverbio “ya” son utilizados para marcar la anterioridad de una acción en relación con la otra; y se utiliza el pretérito perfecto simple (como “forma fuerte”) en vez del pluscuamperfecto:

En ese momento me di cuenta de que la calma es buena con salud y alma porque *los días anteriores estuve demasiado preocupada* (había estado demasiado preocupada). (B3, 6), Por lo tanto, en exactamente este momento, me dio cuenta de que mi sueño *ya se cumplió*. (C5, 29)

Los adverbios “siempre” y “normalmente”, a su vez, se utilizan para expresar la acción habitual o repetida en el pasado, pero no conlleva el uso del imperfecto:

Había también mucha gente que hizo camping allí, por eso *siempre tuvimos* que hacer cola cuando queremos comprar comida...(B7, 5), En general soy casera y solitaria por eso *elegí siempre* estar en casa en casi todas las vacaciones. (B13, 2), Como me gustaron la soledad y la tranquilidad y me encantó el mar, donde *fui* más *siempre* era la playa, especialmente Pattaya. (B13, 6), Nosotros, *normalmente*, fuimos a la playa muy magnífica...(C1, 3)

Lo mismo ocurre con las expresiones como “en aquel tiempo”, “en aquella época”, “entonces”, que para los estudiantes son suficientes para expresar lo habitual en pasado; en consecuencia, estos marcadores no conllevan el tiempo correspondiente (el imperfecto). Obsérvense los siguientes ejemplos:

En aquel tiempo, tuve mucha felicidad porque...(D4, 2),...y *en aquella época* le *puse* miedo mucha nadar en el mar. (C4, 12), *Entonces estuve* estando en las vacaciones por tres meses. (C2, 1),...y *en aquella época* le *puse* miedo mucho nadar en el mar. (C4,12), *Hubo* mucha gente en el parque, especialmente *en los sábados y los domingos*. (C14, 9)

En conclusión, los ejemplos recogidos del corpus parecen confirmar nuestra hipótesis de que la ausencia de formas verbales en la LM de los estudiantes lleva a la utilización innecesaria de marcadores temporales en la lengua meta para expresar los valores temporales correspondientes. En algunos casos, parece que se necesita la presencia de los marcadores temporales para reforzar los matices expresados mediante el verbo. En otros casos, la presencia de los marcadores temporales hace que se ignore la relevancia de los verbos.

V. UNIDAD DIDÁCTICA

5. UNIDAD DIDÁCTICA

La unidad didáctica que incorporamos en el presente trabajo se titula *Había una vez un gigante* y fue llevada a cabo bajo la dirección de la profesora Soledad Martín Martín como una parte de los créditos prácticos de la tutoría del Máster *La enseñanza de español como lengua extranjera*.

La unidad didáctica está destinada al nivel de competencia B1 según el *Marco de referencia europea*. Lo elegimos porque, primero, los contenidos desarrollados en la unidad son propios de dicho nivel y, además, empezamos el proyecto pensando en los estudiantes tailandeses en el ámbito institucional que no suelen pasar a un nivel más alto.

La función principal de esta unidad didáctica es “aprender a contar y a describir historias”. Como ya insinúa el título, en esta unidad didáctica se trabaja sobre las formas verbales en pasado. El objetivo de esta unidad didáctica es facilitar a los estudiantes el conocimiento sobre los usos concretos de formas verbales pretéritas que les permitirán relatar una historia. Se presentan los distintos valores de los siguientes tiempos verbales: el pretérito perfecto compuesto, el pretérito perfecto simple, el pretérito imperfecto, el pretérito pluscuamperfecto y el condicional, teniendo las funciones comunicativas como punto de partida. En cada sección, en primer lugar, el estudiante encontrará unos ejercicios que le proporcionarán una visión general del uso de cada tiempo verbal. En segundo lugar, se facilitan los paradigmas verbales para que los estudiantes puedan consultarlos cuando es necesario. Al final de la unidad didáctica, se ofrece una serie de ejercicios de repaso y una tarea final.

Había una vez un gigante

- Lee el texto.



Había una vez un gigante que soñaba que era un niño que soñaba que era un gigante. Y ese niño era feliz, porque siendo un niño tenía la ilusión y la ingenuidad necesaria para realizar sus sueños. Y ese gigante era feliz, porque siendo un gigante tenía fuerza y la energía para realizarlos. Y, de repente, el gigante despertó, y se preguntó a sí mismo qué era mejor, ser un niño o ser un gigante. Y mientras lo pensaba, cayó en la cuenta de que daba igual, eso no importa, lo importante era saber que sería capaz de realizar sus sueños.

[El cazador de estornudos por Ebeb, Tribuna Universitaria](#)

- Señala los tiempos verbales que utiliza el autor.
- Responde a las siguientes preguntas:
 - 1) ¿Cuántos personajes hay en la historia?
 - 2) ¿Qué preferirías, ser gigante o ser niño? ¿Por qué?
 - 3) ¿Cuál es tu cuento favorito?

En esta unidad vamos a aprender a contar y describir historias

Funciones

Contar hechos pasados que afectan al presente

- Le **han puesto** una multa.

Contar hechos los hechos principales

- Mónica **fue** la gran estrella de la noche.

Describir:
personas y cosas

- Mi abuelo **era** un hombre muy culto.

Acciones habituales

- En aquella época **se levantaban** muy temprano.

Circunstancia o contexto de los hechos principales

- Cuando llegué a Salamanca **estaba** lloviendo.

Hablar de un suceso anterior a otro suceso

- Cuando llegué ya **habían salido** todos.

Hablar del futuro en relación con un pasado

- Me dijo que **vendría**

Hacer referencia al tiempo cercano

- **Hoy/ esta tarde/ hace un rato he comprado** una televisión.

Hacer referencia al tiempo lejano con respecto al presente

- **Ayer/ anoche/ aquel día fue** horrible.

1. Relaciona las frases con las imágenes correspondientes y descubrirás las cosas que han hecho estas personas últimamente.

1. *Esta tarde he ido al masajista.*
2. Esta semana he hecho gimnasia.
3. Hoy he trabajado mucho con el ordenador.
4. Este mes he dado clase de flamenco en Madrid.
5. Este año he jugado al fútbol para el Salamanca.
6. Hace una hora he dado un concierto de piano.



a) Esta tarde he ido al masajista.

b)

c).....



c).....

d).....

e).....

• Para contar hechos pasados que afectan al presente se utiliza:

Pretérito perfecto

	CANTAR	COMER	SUBIR
Yo	he cantado	he comido	he subido
Tú	has cantado	has comido	has subido
Él/ella/usted	ha cantado	ha comido	ha subido
Nosotros/-as	hemos cantado	hemos comido	hemos subido
Vosotros/-as	habéis cantado	habéis comido	habéis subido
Ellos/-as/ustedes	han cantado	han comido	han subido

Participios regulares:

Verbos en -ar > -ado, verbos en -er > y en -ir > -ido

Algunos verbos con participio irregulares:

Ver	-	(yo) he visto	Descubrir	-	he descubierto
Poner	-	he puesto	Morir	-	he muerto
Decir	-	he dicho	Escribir	-	he escrito
Hacer	-	he hecho	Volver	-	he vuelto
Abrir	-	he abierto	Romper	-	he roto

2. Y tú, ¿qué has hecho?

Esta mañana..... Esta tarde.....
 Hace una hora..... Esta semana.....

Escribe en una hoja qué has hecho (esta mañana/ esta tarde/ hace una hora/ últimamente). Luego entrégala al profesor que va a mezclarla con las otras hojas de tus compañeros. El profesor lee cada respuesta y toda la clase averigua quién ha hecho qué.

3. Relaciona fechas con algunos acontecimientos importantes de España.

En 1939	fueron los juegos olímpicos en Barcelona.
En 1992	se celebró el 5º centenario del descubrimiento de las Américas.
En 2004	se hizo la constitución española.
En 1982	España comenzó la negociación para entrar en la Unión Europea.
En 1976	el príncipe Felipe se casó con doña Letizia.
En 1992	acabó la guerra civil española.

• Para contar los hechos principales se utiliza:

Pretérito indefinido

	CANTAR	COMER	SUBIR
Yo	canté	comí	subí
Tú	cantaste	comiste	subiste
Él/ella/usted	cantó	comió	subió
Nosotros/-as	cantamos	comimos	subimos
Vosotros/-as	cantasteis	comisteis	subisteis
Ellos/-as/ustedes	cantaron	comieron	subieron

Verbos irregulares:

	PEDIR	SERVIR	REIR	SENTIR
Yo	pedí	serví	reí	sentí
Tú	pediste	serviste	reíste	sentiste
Él/ella/usted	pidió	sirvió	rió	sintió
Nosotros/-as	pedimos	servimos	reímos	sentimos
Vosotros/-as	pedisteis	servisteis	reísteis	sentisteis
Ellos/-as/ustedes	pidieron	sirvieron	rieron	sintieron

	QUERER	SABER	TRAER	VENIR
Yo	quise	supe	traje	vine
Tú	quisiste	supiste	trajiste	viniste
Él/ella/usted	quiso	supo	trajo	vino
Nosotros/-as	quisimos	supimos	trajimos	vinimos
Vosotros/-as	quisisteis	supisteis	trajisteis	vinisteis
Ellos/-as/ustedes	quisieron	supieron	trajeron	vinieron

	DECIR	PODER	PONER	IR	SER
Yo	dije	pude	puse	fui	fui
Tú	dijiste	podiste	pusiste	fuiste	fuiste
Él/ella/usted	dijo	pudo	puso	fue	fue
Nosotros/-as	dijimos	podimos	pusimos	fuimos	fuimos
Vosotros/-as	dijisteis	podisteis	pusisteis	fuisteis	fuisteis
Ellos/-as/ustedes	dijeron	podieron	pusieron	fueron	fueron

	ANDAR	TENER	DORMIR
Yo	anduve	tuve	dormí
Tú	anduviste	tuviste	dormiste
Él/ella/usted	anduvo	tuvo	durmió
Nosotros/-as	anduvimos	tuvimos	dormimos
Vosotros/-as	anduvisteis	tuvisteis	dormisteis
Ellos/-as/ustedes	anduvieron	tuvieron	durmieron

4. Conjuga los siguientes verbos en pretérito indefinido.

	trabajar	crecer	vivir	
yo	.....	.....	.....
tú	.....	.....	.....
él/ella/usted	.....	.....	.....
vosotros/-as	.....	.....	.....
nosotros/-as	.....	.....	.....
ellos/-as/ustedes	.....	.....	.....
	decir	dormir	pedir	saber
yo	.....	.....	.....	.....
tú	.....	.....	.....	.....
él/ella/usted	.....	.....	.....	.....
vosotros/-as	.....	.....	.....	.....
nosotros/-as	.....	.....	.....	.....
ellos/-as/ustedes	.....	.....	.....	.....

	ir	ser	venir	reír
yo
tú
él/ella/usted
vosotros/-as
nosotros/-as
ellos/-as/ustedes

5. Cuenta a tu pareja qué hiciste en estas fechas.

1. En el año 2003.....
2. El año pasado.....
3. El mes pasado.....
4. El sábado pasado.....
5. Ayer.....

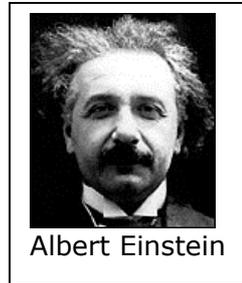
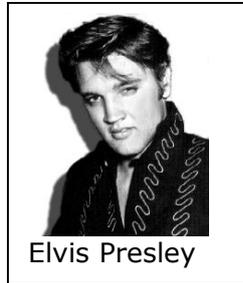
6. Lee el diario de Isabel y con tu compañero imagina cómo termina su historia.

Sábado, 07 de mayo de 2005

Ayer durante la clase noté que Juan me estaba mirando otra vez. Todas mis amigas también lo notaron y me dijeron que a él le gustaba yo. Quería saber si era verdad. No, no estoy interesada en él, sólo tengo curiosidad. Por eso, después de la clase, decidí acercarme a él y _____



7. Elige los adjetivos que tienes en el cuadro para describir cómo eran los siguientes personajes.



Ej.: La princesa Diana era.....

- | | | |
|--------------|--------------|------------|
| atractivo/-a | guapo/-a | feo/-a |
| rubio/-a | moreno/-a | canoso/-a |
| bigotudo/-a | barbudo/-a | elegante |
| alto/-a | bajo/-a | delgado/-a |
| gordo/-a | musculoso/-a | |



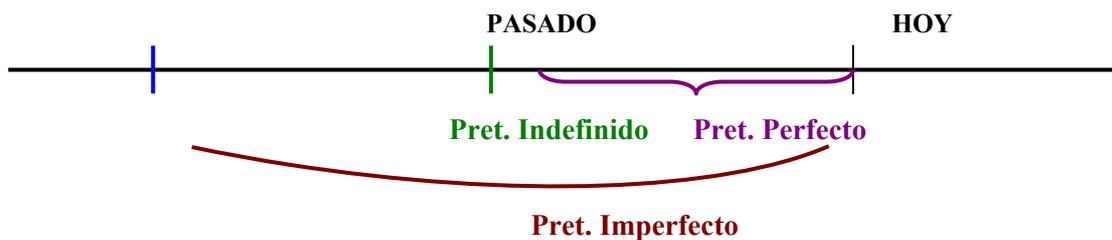
• Para describir personas y cosas/ acciones habituales/ circunstancia o contexto de los hechos principales se utiliza:

Pretérito imperfecto

	CANTAR	COMER	SUBIR
Yo	cantaba	comían	subía
Tú	cantabas	comías	subías
Él/ella/usted	cantaba	comía	subía
Nosotros/-as	cantábamos	comíamos	subíamos
Vosotros/-as	cantabais	comíais	subíais
Ellos/-as/ustedes	cantaban	comían	subían

Verbos irregulares:

IR	SER	VER
iba	era	veía
ibas	eras	veías
iba	era	veía
íbamos	éramos	veíamos
ibais	erais	veíais
iban	eran	veían



8. Imagina qué hacía Ana cuando era pequeña y qué hace ahora. Comenta con tu pareja.



Cuando era pequeña....



Ahora.....

Cuando era pequeña me hacía trenzas, ahora me hago coleta.

.....

.....

.....

.....

9. Habla con tu pareja sobre cómo eras y qué cosas hacías de pequeño/a y comparando con lo que eres y las cosas que haces ahora.

- En aquella época
 - Entonces
- (Con tus amigos, en el colegio, con tu familia, los fines de semana...)

10. Completa los bocadillos según el ejemplo.

¿Ayer fuiste a comer con los padres de tu novio?

Carmen

No, es que *me sentía muy mal* y *no podía levantarme.*

Luisa

¿Tus padres te dejaron salir?

Juan

No, pero _____

María

Anoche mi novio no me cogió el teléfono.

Isabel

A lo mejor _____

Mónica

Cuéntame cómo conociste a tu mujer.

José

Aquel día _____

Pedro

11. Pepe y Carmen fueron a pasar la luna de miel en Corea. Observa la fotografía de un sitio que visitaron. Primero describe el escenario y luego imagínate lo que sucedió allí.



Estas preguntas te servirán:
¿Cómo era el sitio?
¿Qué había allí?
¿Qué sucedió?
¿Qué hicieron Pepe y Carmen?

12. Completa las oraciones con las frases que tienes en el cuadro.



- le habían subido el sueldo.
- el avión había salido
- el pastel se le había quemado.
- su novia lo había abandonado.

Cuando llegó Juan al aeropuerto.....



Jaime estaba triste porque.....



Sandra se puso de mal humor porque.....

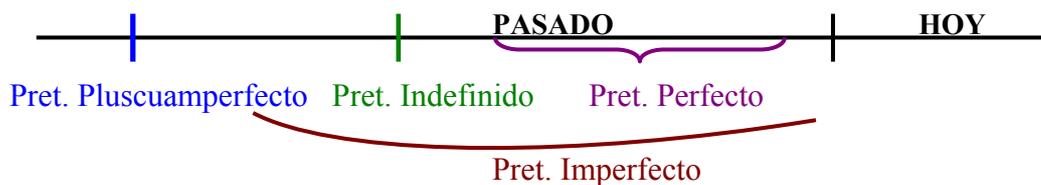


Javier estaba contento porque.....

• Para hablar de un suceso anterior a otro suceso se utiliza:

Pretérito pluscuamperfecto

	CANTAR	COMER	SUBIR
Yo	había cantado	había comido	había subido
Tú	habías cantado	habías comido	habías subido
Él/ella/usted	había cantado	había comido	había subido
Nosotros/-as	habíamos cantado	habíamos comido	habíamos subido
Vosotros/-as	habíais cantado	habíais comido	habíais subido
Ellos/-as/ustedes	habían cantado	habían comido	habían subido



13. Busca tres respuestas a la siguiente pregunta. Utiliza tu imaginación.

¿Qué había sucedido cuando llegaste a casa ayer?

.....

• Para hablar del futuro en relación con un pasado se utiliza:

Condicional simple

Infinitivo + -ía, -ías, -ía, -íamos, -íais, -ían

	CANTAR	COMER	SUBIR
Yo	cantaría	comería	subiría
Tú	cantarías	comerías	subirías
Él/ella/usted	cantaría	comería	subiría
Nosotros/-as	cantaríamos	comeríamos	subiríamos
Vosotros/-as	cantaríais	comeríais	subiríais
Ellos/-as/ustedes	cantarían	comerían	subirían

Verbos irregulares tienen la misma irregularidad que el futuro irregular:

	Futuro	Condicional
Hacer	haré	haría, harías, haría, haríamos, haríais, harían
Salir	saldré	saldría, saldrías, saldría, saldríamos, saldríais, saldrían
Saber	sabré	sabría, sabrías, sabría, sabríamos, sabríais, sabrían
Poner	pondré	pondría, pondrías, pondría, pondríamos, pondríais, pondrían
Poder	podré	podría, podrías, podría, podríamos, podríais, podrían

14. Transmite lo que dijeron según el modelo.



Nos casaremos el año que viene.

Dijeron que se casarían el año que viene.



! Te reduciré el sueldo!

Ayer el jefe de Miguel le advirtió que.....



Mañana estudiaré para el examen.

David dijo que mañana.....



El presidente de Méjico llegará a Madrid el sábado.

El locutor informó que.....



Le mandaremos su pedido en dos días.

Cristina aseguró al cliente que.....

15. Lee algunas notas que Pepa dejó para su compañera de piso. Reescríbelas.

Ej.: Pepa dijo que.....

No volveré a dormir a casa esta noche. Luego te llamaré.

El sábado iré a Madrid con mi novio.

Mañana estudiaré en la biblioteca hasta muy tarde y comeré fuera.

El domingo llegará mi hermano y se quedará en nuestra casa unos días, ¿vale?

El lunes pagaré el alquiler.

• **Para situar los hechos en el pasado se utilizan:**

Marcadores temporales

Referencia al tiempo cercano	Referencia al tiempo lejano con respecto al presente
Hoy Esta mañana/ tarde/ noche Esta semana Este mes/ año Hace un rato/ una hora Últimamente	Ayer/ anteayer/ anoche Esa/ aquella mañana/ tarde/ noche Ese/ aquel día/ mes/ año El otro día/ aquel día Una día/ una tarde El 13 de julio de 1890/ en 1890 En septiembre/ el viernes pasado Hace tres años/ un siglo El mes/ año pasado La semana pasada El verano/invierno... En aquella época Entonces En aquel tiempo

REPASO

1. Completa con el verbo adecuado en pasado.

1. Esta semana no (ir, nosotros).....al cine.
2. Este mes no (comer, tú).....fuera.
3. Hace un rato (poner, yo).....sal en la comida.
4. Esta mañana (hacer).....mucho frío.
5. Hace una hora (ver, yo).....a Lucía.

2. Relaciona cada frase con el momento en que ha sucedido.

1. Mi novio ha acabado su carrera.
 - a) el año pasado
 - b) hace pocos días
2. Hemos visto la nueva película de Penélope Cruz.
 - a) la semana pasada
 - b) hoy
3. He hablado con mis padres.
 - a) hace una hora
 - b) el mes pasado

4. Ya me has cobrado el café.
 - a) hace unos minutos
 - b) ayer
5. Os habéis levantado muy temprano.
 - a) esta mañana
 - b) el sábado pasado

3. Completa la biografía de Shakira.

Shakira

Shakira Isabel Mebqarak Ripoll (nacer).....el 2 de febrero de 1977 en Barranquilla (Colombia). (Participar)..... en varios concursos musicales y en uno de esos concursos (lograr).....captar el interés de un representante de Sony Music, que le (ofrecer).....la posibilidad de trabajar con ellos. En 1991, con apenas 14 años, (grabar).....su primer álbum, titulado "Magia". Dos años más tarde (publicar)..... su segundo disco, "Peligro" y poco después el tercero, "Pies descalzos". En 1997 (ganar)..... los premios Billboard al mejor álbum, al mejor vídeo y al artista revelación del 96. A principios de 1998 (recibir)..... el premio a la mejor Artista Latina. A finales de 1998 (publicar).....su cuarto disco "¿Dónde están los ladrones?" y en 2001 "Servicio de lavandería".

4. Completa el cuadro:

	IR	HACER	PONER	QUERER	VENIR	DECIR	ANDAR
yo	fui	hice		quise		dije	anduve
tú			pusiste				
él/ ella/ usted					vino	dijo	anduvo
nosotros/- as			pusimos				
vosotros/- as				quisisteis			
ellos/ ellas/ ustedes		hicieron					

	SER	CABER	PODER	TRAER	TENER	DORMIR	SABER
yo		cupe		traje	tuve	dormí	supe
tú			pudiste				supiste
él/ ella/ usted	fue					durmió	
nosotros/- as				trajimos			
vosotros/- as							
ellos/ ellas/ ustedes		cupieron					

5. Escucha la canción "Margarita dijo no" de Alejandro Sanz y complétala.

Bajo la lluvia y bajo el Sol,
la margarita.....no.
Bajo la lluvia y bajo el Sol,
la margarita.....no.

Bajo la lluvia y bajo el Sol,
bellos e inmóviles los dos
se..... no crecer.
No sé por qué, me.....
Hace tanto de aquello.

.....la Luna y le.....:
para volver, la condición
es que hay que transformarse en ola
y no dejar tu orilla sola,
ni siquiera un momento.

Pero les.....la ambición:
él.....acariciar la Luna;
ella, ser rosa y amapola.
Y esperando visita,
..... margaritas.

.....los años y ella se marchitó
deshojando fantasías
El niño se.....mayor.
No.....verse en la vida
La margarita dijo no.
La margarita dijo no.

Bajo la lluvia y bajo el Sol,
la margarita dijo no.
Bajo la lluvia y bajo el Sol,
la margarita dijo no.

Si bajas, Luna, escúchame, escucha tú
esta vez:
Para volver, la condición
es que aprendamos a crecer,
sin que caduque la pasión,
aunque no me arrepiento.

Sin que nos gane la ambición.
Yo.....acariciar la Luna
y ella ser rosa y amapola.
Y, esperando visita, otra vez,
.....margaritas.

Bajo la lluvia y bajo el Sol,
la margarita dijo no.

Qué extraño es esto del amor,
¿por qué preguntan a una flor?

6. Completa con el verbo adecuado en pasado.

1. De pequeña (ser, yo).....muy tímida y no me (gustar).....hablar delante de mucha gente.
2. Cuando (ser).....joven, mi madre (ser).....muy delgada.
3. Antes (ir, nosotros).....al cine todos los fines de semana.
4. Mi padre (levantarse).....muy temprano y (trabajar).....muy duro.
5. Cuando yo tenía problemas, (llamar).....a mis padres.
6. ¿Cómo (estar).....la calle cuando hubo el accidente?
7. (Hacer).....mucho frío y no (haber).....gente por la calle.
8. Cuando sonó el teléfono, (estar, yo).....en el baño.

7. Completa con el verbo adecuado en pasado.

1. Cuando Pilar fue a pagar la cuenta, su amiga ya (pagar).....
2. Cuando llegó a la estación, el autobús (salir).....
3. Cuando Juan terminó su informe, todos (marcharse).....
4. Cuando llegué a casa, todos (acostarse).....
5. Jorge ganó el concurso porque (ensayar).....mucho.
6. A las tres de la madrugada todavía no (terminar, yo).....los deberes.
7. No fui a la fiesta de David anoche porque Pablo me (invitar).....a su casa.
8. Tenía mucha hambre porque no (comer).....nada.

8. Completa con el verbo adecuado en pasado.

1. Hace un mes (solicitar, yo).....el carné de residencia y me dijeron que lo (tener).....hoy.
2. Ayer (ver)..... a Lucía y me dijo que (viajar).....a Londres este fin de semana.
3. Anoche (conocer).....a un chico y me dijo que (venir).....a verme hoy.
4. Mi padre me dijo que me (regalar).....un coche en mi cumpleaños.
5. Hace una semana me (llamar).....mi hermana y me dijo que (empezar).....a trabajar el mes que viene.

BIBLIOGRAFÍA

- BARALO, M. (1996): *Errores y fosilización*. Madrid: Fundación Antonio de Nebrija.
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BUSTOS GISBERT, J. M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- CHOMSKY, N. (1959): "Review of verbal behavior by B. F. Skinner", en *Language Learning*, 35, pp. 26-58.
- CORDER, S. P. (1967): "The significance of learners' errors", en *IRAL*, 5, pp. 161-170, recogido en Corder (1981), pp. 5-26.
- CORDER, S. P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error análisis", en *IRAL*, IX 2, pp. 147-160, y en J. SVARTVIK (ed.), *Errata: Papers in Error Análisis* (1973), recogido en Corder (1981), pp. 14-25.
- CORDER, S. P. (1972): "The role of interpretation in the study of learners' errors", en G. NICKEL (ed.), *Felherkunde*, recogido en Corder (1981), pp. 35-44.
- CORDER, S. P. (1973): *Introducing applied linguistics*. London: Penguin.
- CORDER, S. P. (1974): "Error Analysis", en J. P. B. ALLEN y S. P. CORDER (eds.), *The Edinburgh Course in Applied Linguistics* (vol. 3: *Techniques in Applied Linguistics*, pp. 122-154). Edimburgo: Edinburgh University Press.
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.

- ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- ELLIS, R. (1994): *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- FERNÁNDEZ, J. (1995): *El análisis contrastivo: historia y críticas*. Universidad de Valencia: Lynx.
- FERNÁNDEZ, J. y J. DE SANTIAGO (1998): *Issues in Second Language Acquisition and Learning*. University of Valencia: Lynx.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FRAUENFELDER, U., C. NOYAU, C. PERDUE y R. POQUIER. (1980): “Connaissance en langue étrangère”, en *Languages*, 57, pp. 43-60.
- FRIES, C. (1945): *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: Michigan University Press.
- GARCÍA SANTOS, J. F. (1993): *Sintaxis del español: Nivel de perfeccionamiento*. Salamanca: Santillana.
- GÓMEZ TORREGO, L. (1997): *Gramática didáctica de español*. Madrid: SM.
- HAUSMANN, F. J. et al. (eds.) (1991): *Wörterbücher dictionaries. An international Encyclopedia of lexicography*. Berlin, Nueva York: Walter de Gruyter, vol. 3. pp. 2577-2578.
- JEON, Y. S. y MUÑOS, A. (2004): “El español en Tailandia”, en http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/manila/jeon_munos.pdf (20-11-2005).

- LADO, R. (1957): *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan.
- LARSEN-FREEMAN, D. Y LONG, M. H. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LENNERBERG, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: John Wiley and Sons Inc.
- NEMSER, W. (1971): “Aproximative system of foreign language learners”, en *IRAL* 9: 115- 123.
- POSKRISANA, P. (1978): *ลักษณะเฉพาะของภาษาไทย* (“Características de la lengua tailandesa”). Bangkok : Ruamsan.
- RICHARDS, J. C. (1985): “Error analysis, interlanguage and second language acquisition: a review”, en J. C. RICHARDS, *The context of language teaching*, pp. 62-81. Cambridge: CUP.
- RICHARDS, J. C. et al. (1997): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- SAJAVAARA, K. (1981): “Psycholinguistic models, second language acquisitions and contrastive analysis”, en J. FISIAK (ed.), *Contrastive linguistic and the language teacher* (pp. 87-121). Oxford: Pergamon Press.
- SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2004): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.

SCHACHTER y C. MURCIA (1977): "Some reservations concerning EA", en *TESOL Quarterly*, 11, pp. 441-451.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", en *IRAL*, 10, pp. 209-231.

SRIDHAR, J. (1980): "Contrastive analysis, error analysis and interlanguage: Three phases of one goal", en K. CROFT (ed.) *Reading on ESL for teacher and teacher trainees*. Cambridge, Mass: Winthrop Publisher, Inc. (También en J. FISIÁK (ed.) (1981) *Contrastive linguistic and the language teacher* (pp. 207-243). Oxford: Pergamon Press.

STREVEENS, P. (1971): "Two ways of looking at Error-Analysis", en *Zielsprache Deutsch*, 1, p. 3.

THONGLOR, K. (1952): *หลักภาษาไทย* ("Principios de la lengua tailandesa"). Bangkok: Ruamsan.

VÁZQUEZ, G. (1999): *¿Errores? ¿Sin falta?*. Madrid: Edelsa.

WARDHAUGH, R. (1970): "The contrastive Analysis Hypothesis", en *Tesol Quartely*, 4, pp. 123-130.

WEINRICH, U. (1953): *Languages in contact*. New York: The Linguistic Circle of New York.