

# Holandés para hispanohablantes

Un manual como ayuda para los profesores del holandés como L2

Anne Baeten  
1-7-2016



5704677  
Tesina de máster  
Universidad Utrecht  
TMM – español  
Supervisora: Ellen-Petra Kester  
Segundo evaluador: Sergio Baauw

## Índice

<b>1. Introducción</b>	<b>2</b>
<b>2. Teorías sobre el papel de L1 en el aprendizaje de L2</b>	<b>5</b>
2.1 El conductismo	5
2.2 El interlenguaje y la hipótesis cognoscitiva	6
2.3 La hipótesis de conservación	8
2.4 la hipótesis cognitiva	9
2.5 Conclusión	9
<b>3. Metodología</b>	<b>11</b>
3.1 Participantes	11
3.2 Material	11
3.3 Procedimiento	12
<b>4. Análisis contrastivo entre el holandés y el castellano</b>	<b>13</b>
4.1 Análisis de los verbos separables	13
4.1.1 El verbo separable en holandés	14
4.1.2 El verbo separable en castellano	19
4.1.3 La influencia del castellano en el aprendizaje del holandés	20
4.2 Análisis de los verbos de posición	20
4.2.1 Los verbos de posición en holandés	21
4.2.2 Los verbos de posición en castellano	26
4.2.3 La influencia del castellano en el aprendizaje del holandés	26
4.3 Análisis de los verbos auxiliares	27
4.3.1 Los verbos auxiliares en holandés	28
4.3.2 Los verbos auxiliares en castellano	31
4.3.3 La influencia del castellano en el aprendizaje del holandés	32
4.4 Conclusión	34
<b>5. Resultados</b>	<b>36</b>
5.1 Incorporación de la retroalimentación de las profesoras	36
5.2 Incorporación de las respuestas de los aprendices	37
5.3 Conclusión	42
<b>6. Conclusión</b>	<b>42</b>
<b>7. Discusión</b>	<b>46</b>
<b>Bibliografía</b>	<b>47</b>
<b>Anexos</b>	<b>49</b>
1. Formulario de retroalimentación	49
2. Formulario de ejercicios	53
3. Primera propuesta del manual	56
4. Versión revisada del manual	65
<b>Resumen en holandés (Nederlandse samenvatting)</b>	<b>77</b>

## 1. Introducción

Los Países Bajos son un país de inmigración, no sólo en la actualidad, sino sobre todo desde los años 50. Para facilitar el aprendizaje del holandés por parte de los inmigrantes se ofrecen cursos de holandés como segunda lengua (NT2). Como hay migrantes que vienen de distintos países, en las aulas hay estudiantes de muchos orígenes. Para el profesor del curso resulta difícil tener en cuenta todos los idiomas maternos de los alumnos. No obstante, en el proceso de aprendizaje es importante que el estudiante pueda comparar la lengua meta con la L1 para descubrir las semejanzas y las diferencias entre ellas.

Una manera con la que el profesor puede solucionar este dilema es el uso de un manual que compara el holandés con otro idioma. En tal guía se pueden buscar temas gramaticales sobre los que se ofrece una comparación entre las dos lenguas, las dificultades que puede encontrar el aprendiz, ejemplos de errores que este podría cometer y sugerencias al profesor para la enseñanza de cierto fenómeno.

Debido a la cantidad de personas hispanohablantes que residen en Holanda que tienen que adquirir la lengua, es útil la existencia de un manual de NT2 dirigido a hablantes del español. Según la Oficina Central de Estadística holandés había más de 35 mil habitantes provenientes de un país hispanohablante en el 1 de enero de 2015 en los Países Bajos (CBS 2015). La mayoría de esta población, más de 25 mil personas, viene de España. El número menor de inmigrantes hispanohablantes en Holanda viene de Belice y Guinea Ecuatorial (ibídem). Es, pues, relevante que a esta población hispanohablante se ofrezca una enseñanza dirigida para que puedan integrar en la sociedad holandesa.

En 2013 Febe van Huuksloot realizó un manual de NT2 dirigido a los hispanohablantes, presentando una distinción entre la pronunciación, las clases de palabras y la gramática. También ofrece ejercicios para los temas que son complicados para los hispanohablantes. Sin embargo, la guía es bastante extensa lo que dificulta una búsqueda rápida y la descripción que ofrece la autora a veces parece dirigirse más a los holandeses que aprenden castellano que al revés. Además, por querer incluir todos los temas lingüísticos, las descripciones quedan bastante superficiales y no entran en la transferencia potencial. Esto se nota en el hecho de que apenas haya ejemplos que ilustren los errores potenciales de los hispanohablantes. Por consiguiente es interesante investigar cómo se puede mejorar esta guía para que sea útil para los profesores de NT2.

Se espera que seleccionando menos temas y tratándolos profundamente se pueda entrar más en detalle y que de esta manera se pueda considerar cuáles son los elementos que eventualmente llevan a la transferencia. Además se supone que gracias a la inclusión de los ejemplos y por las sugerencias al profesor el manual queda más claro. Se sabe que por medio de esta selección limitada no es posible mejorar el manual entero, pero se cree que un análisis profundo vale más que una revisión superficial.

Antes de dirigirse al análisis del manual se aclara por qué es relevante usar la L1 en la enseñanza de una segunda lengua, en este caso el holandés. Se elaboran las distintas observaciones sobre el papel que desempeña la L1 en el aprendizaje de la L2. Se distinguen la hipótesis conductista de Skinner (1938), la observación de el interlenguaje de Selinker (1972), el cognoscitivismo de Corder (1983) y Krashen (1978), la hipótesis de conservación de Van De Craats et al. (2000) y la hipótesis cognitiva de Robinson y Ellis (2008). Todos están de acuerdo en que la L1 tiene cierta influencia en el aprendizaje de la L2.

A base de este marco teórico se adapta el manual de Van Huuksloot (2013), utilizando un análisis contrastivo. Para mejorar el manual se han seleccionado solamente tres fenómenos gramaticales que se incluirán en un manual adaptado, para poder analizarlos profundamente. Se compara el castellano y el holandés en cuanto a los verbos separables, los verbos de posición y los verbos auxiliares. Estos temas han sido elegidos porque no están descritos de manera satisfactoria en el manual existente y además se supone que los hispanohablantes los consideran complicados puesto que las gramáticas del holandés y el español se distinguen con respecto a este temario. A diferencia del análisis contrastivo tradicional no solo se tratan las diferencias entre los idiomas, sino también las similitudes. Se supone que tal análisis es lo más adecuado para revelar la transferencia.

Para garantizar que el manual adaptado funcione bien, tres profesoras de NT2 lo han evaluado. Una de ellas, Monique Witkamp, es profesora del holandés en el Instituto Cervantes en Utrecht y en la escuela *La Naranja* y solamente da clases a hispanohablantes. Ella puede comprobar si las descripciones y las comparaciones del castellano están adecuadas y completas. Las demás profesoras, Marieke Goedegebure y Nina Windemuller no tienen conocimiento del español y para ellas es importante que entiendan las explicaciones y los ejemplos del idioma que no hablan. Para que las profesoras puedan ofrecer retroalimentación útil, se ha establecido un formulario en el que no solo se pregunta por las observaciones generales y los aspectos que se podrían mejorar, sino que también consiste en aserciones sobre los tres fenómenos tratados que evalúan a partir de una escala Likert. En los resultados se incorpora esta retroalimentación. La segunda parte de los resultados se centra en la incorporación de las respuestas de un

formulario con ejercicios sobre los tres tipos de verbos. Los tres alumnos de las profesoras en cuestión, ocho empleados del Instituto Cervantes de Utrecht y tres empleados hispanohablantes de la empresa internacional Vanderlande Industries lo han rellenado para comprobar si de hecho hay transferencia en los fenómenos analizados.

De esta manera es posible averiguar cómo se puede mejorar el manual de NT2 para hispanohablantes establecido por Van Huuksloot (2013) y por medio de la retroalimentación cualitativa de las profesoras se revelan qué aspectos del manual ayudan en el aprendizaje del NT2. El manual final se incorporará en un conjunto de manuales de NT2 dirigidos a otros idiomas establecidos en la Universidad de Utrecht, con el objetivo de que el profesor vaya entendiendo mejor a los estudiantes y que pueda adaptar la educación a sus necesidades particulares. A la vez se espera que el estudiante aprenda más rápidamente, ya que la enseñanza está ajustada a él.

## 2. Teorías sobre el papel de L1 en el aprendizaje de L2

Antes de analizar los dos idiomas por medio de un análisis contrastivo es necesario explicar cuáles son las distintas teorías sobre la transferencia y relacionado con esto, cuál es la base del análisis contrastivo. Se ofrece un resumen cronológico de diferentes hipótesis en cuanto a la adquisición de L2 por adultos. Se distinguen la hipótesis conductista, la hipótesis cognoscitiva, la hipótesis de conservación y la hipótesis cognitiva. Las distintas hipótesis muestran que, aunque se adoptan enfoques distintos, es importante involucrar la L1 en la adquisición de la L2.

### 2.1 El conductismo

En los años setenta del siglo XX el conductismo de Skinner<sup>1</sup> (1938) se hizo popular. Según esta corriente el aprendizaje de una lengua consiste en la imitación y la automatización de hábitos aprendidos (Bossers et al. 2010: 23; Skinner 1938 en Da Silva Gomes & Signoret Dorcasberro 2005: 65). Skinner (1938), según Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (2005) argüía que la conducta se aprende a través de la asociación entre estímulos y respuestas. Los estímulos provocan una respuesta y la repetición del mismo contexto hace que el aprendiz se automatice y que aprenda nuevos hábitos (2005: 65). A su vez, un cambio en el ambiente, que indica un cambio en el estímulo, provoca nuevas respuestas y nuevos hábitos. De esta manera el aprendiz va incrementando su repertorio conductal (ibídem: 65-66). La mayor crítica hacia esta corriente es que los aprendices, tanto los niños como los adultos, son creativos y que no solo imitan su entorno, sino que también producen oraciones que nunca han oído antes (Bossers et al. 2010: 24).

Un producto del conductismo es el análisis contrastivo, introducido por Lado<sup>2</sup> en 1957 en el que se compara la L1 con la L2 para poder predecir el desarrollo del aprendiz (Da Silva Gomes & Signoret Dorcasberro 2005: 76). Según Lado (1957) tal análisis era necesario debido a la tendencia del aprendiz de transferir formas y significados de la L1 a la lengua meta, tanto en las destrezas productivas como receptivas (Lado 1957 en Gass & Selinker 1992: 1). La versión ‘fuerte’ o predictiva de esta hipótesis postula que todas las diferencias entre los idiomas están presentadas en las dificultades y los errores y que llevan, pues, a la interferencia (transferencia negativa) de la L1 en la L2. La crítica en contra de este análisis es que solamente

---

<sup>1</sup> Skinner, B. F. (1938) *The behavior of organisms: An experimental analysis*. Nueva York: Appleton-Century-Crofts.

<sup>2</sup> Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: Applied linguistics for language teachers*. Ann Arbor (MI): University of Michigan Press.

algunas diferencias entre los idiomas llevan a errores y que muchos errores cometidos no se deben a las desigualdades entre la lengua materna y la lengua meta (Bossers et al. 2010: 24-25; Da Silva Gomes & Signoret Dorcasberro 2005: 76). La versión débil o diagnóstica, por otra parte, aplica el análisis contrastivo para poder explicar por qué el aprendiz comete ciertos errores y forma parte del análisis de errores más amplio (Da Silva Gomes & Signoret Dorcasberro 2005: 76).

En la investigación actual se usa una versión intermedia: por una parte se predirá en el primer análisis cuál es la transferencia potencial que se espera en el aprendizaje del holandés por hispanohablantes, sin presuponer necesariamente su presencia. En contraste con la versión predictiva que se centra en los errores que cometerá el aprendiz, el análisis actual también se centra en las semejanzas entre los idiomas y en la posible transferencia positiva. Por otra parte se averiguan las predicciones mediante los ejercicios hechos por los estudiantes, lo que forma un análisis diagnóstico. De esta manera se crea la propuesta del manual a partir de la comparación entre los idiomas que se puede adaptar a base de la retroalimentación de las profesoras y las respuestas de los aprendices.

## **2.2 El interlenguaje<sup>3</sup> y la hipótesis cognoscitiva**

Selinker<sup>4</sup> (1972) no cree que el aprendizaje solamente se base en la imitación como Skinner (1938), pero sí está de acuerdo con la idea de que la L1 influya en la L2 (Selinker 1972 en Da Silva Gomes & Signoret Dorcasberro 2005: 112). Postula que en el proceso de aprendizaje la mayoría de los aprendices, el 95%, aplica un procesamiento que se llama el interlenguaje. Es “el sistema lingüístico especial cuya existencia se define a partir de los enunciados producidos por el estudiante de L2 cuando intenta expresar significados de acuerdo con la norma de la lengua meta” (Selinker 1972 en Da Silva Gomes & Signoret Dorcasberro 2005: 114). Es, pues, una fase de desarrollo que se aproxima a la lengua meta pero todavía no lo es y conlleva rasgos de tanto la L2 como las demás lenguas que el aprendiz conoce, sobre todo la L1 (ibídem: 112, 114). Además Selinker (1972) señala que al usar el interlenguaje se activa la estructura psicológica latente, ya que la Gramática Universal (GU) ya no es accesible. La GU es un mecanismo de adquisición de lenguas innato que posibilita que los seres humanos aprendan idiomas mediante principios universales y parámetros sintácticos (Bossers et al. 2010: 26). La

---

<sup>3</sup> Según la terminología de Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (2005)

<sup>4</sup> Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.

estructura psicológica latente, propuesta por Selinker (1972) consiste en los procesos siguientes:

- La transferencia lingüística, que es la influencia de la L1 en el interlenguaje;
- La transferencia del entrenamiento, que son los procedimientos didácticos aprendidos en la enseñanza de la L2 que influyen en el interlenguaje, o sea, la influencia del método de aprendizaje y del lenguaje del profesor;
- Las estrategias de aprendizaje y de comunicación que ocurren cuando las características de el interlenguaje se deben a los recursos cognoscitivos del aprendiz y a la comunicación con hablantes nativos;
- Las sobregeneralizaciones de la L2 que son las hipótesis que forma el aprendiz a base de lo que aprenda (ibídem: 116).

Otro factor importante de la hipótesis de el interlenguaje es la fosilización, que es la conservación de elementos en el interlenguaje distintos de la L2 (ibídem: 121). Según Da Silva Gomes y Signoret Dorcasberro (2005) tales formas congeladas ocurren en estados de ansiedad o de excitación, pero también en momentos de extrema relajación. En estos momentos el aprendiz no siempre parece querer o poder rebasar los elementos erróneos (ibídem: 122).

Corder<sup>5</sup> (1983) también apoya la existencia de el interlenguaje, aunque desde la perspectiva cognoscitiva. Arguye que la L2 se forma a partir de procesos cognoscitivos generales basándose en las hipótesis. Es decir que el aprendiz va creando y adaptando explicaciones de las propiedades de la lengua meta a base de los datos lingüísticos percibidos (Corder 1983 en Da Silva Gomes & Signoret Dorcasberro 2005: 117-118). Al descubrir una regla gramatical la sobregeneraliza y también la aplica en contextos erróneos, pero recibiendo más input verificará la regla y acaba por adaptarla (Bossers et al. 2010: 28; Da Silva Gomes & Signoret Dorcasberro 2005: 118). Una vez llegado al estadio de poder comunicarse adecuadamente con los hablantes nativos el desarrollo de el interlenguaje se detendrá lo que lleva a una fosilización. Postula además que la L1 tiene un efecto positivo en el aprendizaje de la L2; cuanto más parecida la L1 a la L2, más rápida va la adquisición (Da Silva Gomes & Signoret Dorcasberro 2005: 118).

Tal como Corder (1983) Krashen (1978) apoya la hipótesis cognoscitiva (1978:175). Añade que los aprendices adultos experimentan una adquisición parecida a los niños ya que muestran un orden similar de errores cometidos que los aprendices jóvenes. Esto se ha medido

---

<sup>5</sup> Corder, S. P. (1983). Strategies of communication. En: C. Faerch y G. Kasper (Eds.) *Strategies in interlanguage communication*. London: Longman. 15-19.



en una prueba en la que el aprendiz adulto no tiene mucho tiempo para responder, por lo que no es capaz de pensar en las reglas aprendidas y solamente usa el conocimiento completamente adquirido (ibídem: 176-177). Sin embargo, este orden natural de adquisición solo vale para un número limitado de reglas morfológicas y sintácticas y además no se lo encuentra en cada aprendiz, lo que hace difícil asumir un orden fijo en la enseñanza de una L2 (Bossers et al. 2010: 28).

Según Selinker (1972), Corder (1983) y Krashen (1978) el proceso del aprendizaje del holandés por hispanohablantes es, pues, una interlengua en la que el aprendiz forma reglas a base del input que recibe, sobregeneralizándolas y aplicando reglas de su L1 y otras idiomas que conozca. Utiliza este proceso creativo o la estructura psicológica latente para recompensar la imposibilidad de activar la gramática universal.

### **2.3 La hipótesis de conservación**

Una hipótesis que no se centra tanto en el proceso total del aprendizaje sino en la influencia de la L1 en la L2 es la hipótesis de conservación de Van De Craats et al. (2000) basada en la gramática universal. En contraste con la hipótesis de Selinker (1972), creen que los aprendices de L2 sí tienen acceso completo a los principios y los parámetros universales. Postulan que la llamada transferencia se debería nombrar *conservación*, ya que el aprendiz no transfiere activamente la L1 en una gramática independiente sino que conserva más bien elementos de la L1 y de la GU en la gramática de la L2 (Van De Craats et al. 2000: 223). Opinan que en el estadio principal las construcciones en la L2 están guiadas por la L1 y que después la gramática universal guía al aprendiz en la identificación de producciones erróneas comparándolas con input de hablantes nativos y en la reestructuración de los parámetros gramaticales para que las expresiones del aprendiz y el input lingüístico coincidan (ibídem). Concluyen que la GU no está disponible al principio del proceso del aprendizaje, ya que en ese momento las expresiones de los aprendices de diversas nacionalidades ya tienen distintas improntas (ibídem: 304). Sin embargo, gracias a que la GU vuelve a estar disponible, ya pronto el aprendiz va descubriendo las diferencias y semejanzas entre su L1 y la L2, adaptando los parámetros y, en consecuencia, mejorando su dominio en la L2 (ibídem: 305-306).

Al concretizarlo para la investigación se puede decir que según Van De Craats et al. (2000) en el aprendizaje del holandés los hispanohablantes primero recurren al castellano por lo que conservan elementos gramaticales del español en la producción del holandés. En un estadio más avanzado, no obstante, el aprendiz se basa en la gramática universal por medio del cual va reestructurando los parámetros y llega a un dominio del holandés más desarrollado.

## **2.4 La hipótesis cognitiva**

La hipótesis cognitiva, basada en el uso (usage based), que surgió por primera vez en los años noventa del siglo XX, cree que la lengua no forma un dominio específico en el cerebro como el sistema de la gramática universal, sino que está en conjunto con los mecanismos cognitivos. Se supone que tanto la L1 como la L2 se aprenden por medio de la recepción de input y de la formación de construcciones de forma y significado (Robinson & Ellis 2008: 5). El aprendizaje, según ellos, es una experiencia participativa de procesar input y la gramática se forma a base de la organización de la experiencia con construcciones categorizadas en la memoria (ibídem: 217-218, 490). Por medio de los mecanismos de analogía y de categorización usados cotidianamente el aprendiz desarrolla la capacidad de producir, descodificar y categorizar la nueva lengua y las nuevas construcciones (ibídem: 232). La frecuencia en la que ocurre una construcción determina si es factible aprenderla fácilmente o no.

Significa que a lo largo del tiempo en cuanto el aprendiz haya recibido suficiente input, puede adquirir cualquier modelo morfosintáctico aunque la motivación, la capacidad y la plasticidad del aprendiz sí influyen en este proceso. Sin embargo, la L1 juega un papel en el aprendizaje y forma tanto una ayuda como una barrera. De esta manera las construcciones completamente iguales ayudan en el aprendizaje, pero las que parecen similares y que difieren solamente en los detalles llevan a un impedimento en el proceso de adquisición (ibídem). La transferencia en este caso puede ser tanto de la forma como del significado de la construcción en la L1.

Si el aprendiz recibe suficiente input holandés, lo que es diferente para cada persona, sería posible dominar la L2 como un hablante nativo. Antes de ese momento se basa en el input recibido cuyas construcciones más frecuentes se aprenden más fácilmente y bajo influencia positiva y negativa del castellano en cuanto a la forma y el concepto de la construcción.

## **2.5 Conclusión**

Aunque las cuatro hipótesis difieren en la opinión de cómo se aprenden las segundas lenguas, todos creen que la L1 influye en el aprendizaje de L2. Los estudiosos a favor del conductismo suponen que la transferencia es negativa (interferencia) y que las diferencias entre los idiomas llevan a errores. Desde el cognoscitivismo Corder (1983) piensa, por su parte, que la transferencia es positiva y que la L1, sobre todo cuando es similar a la L2, facilita el proceso de aprendizaje. Van De Craats et al. (2000) apoyan la hipótesis de conservación y arguyen que en el primer estadio del proceso la L1 transfiere elementos en la L2 y que después la gramática universal vuelve a estar disponible al aprendiz. La hipótesis cognitiva, por último, cree que al

principio la L1 también influye en el aprendizaje de manera positiva y negativa y que recibiendo suficiente input es posible conseguir un conocimiento tan completo como el de un hablante nativo.

Como todas las perspectivas reconocen la existencia de la influencia de la L1 en el aprendizaje de L2, indican de esta manera la relevancia de incluirla en la enseñanza de la L2. El manual para los profesores dirigido a la L2 de los aprendices, en este caso el castellano contribuye a esta inclusión. Se adapta el manual de Van Huuksloot (2013) mediante un análisis contrastivo, aunque sin adoptar el modelo prescriptivo de Lado (1957). El análisis no constatará qué errores cometen los hispanohablantes en la producción del holandés a base de las diferencias entre los dos. Al contrario, se quiere predecir qué transferencia positiva y negativa se esperaría para que se pueda ofrecer consejos al profesor de NT2 de cómo enseñar cierto tema al estudiante. Además se analiza si la transferencia esperada de verdad se encuentra por medio de los ejercicios hechos por los estudiantes de NT2, lo que corresponde más bien con la versión diagnóstica del análisis contrastivo.

### 3. Metodología

#### 3.1 Participantes

En la investigación hay dos tipos de participantes: profesoras y aprendices. Las profesoras que examinan el manual son la señora Marieke Goedegebure de la escuela *NT2SPraak*, la señora Nina Windemuller que da un curso de holandés para principiantes en la universidad de Wageningen y la señora Monique Witkamp, profesora de la escuela *La Naranja*. Las primeras dos son profesoras que dan clases de holandés a aprendices de diversas nacionalidades. La señora Witkamp solamente enseña holandés a hispanohablantes. Por medio de esta división hay una profesora que evalúa la explicación del castellano en cuanto al contenido y dos que evalúan las descripciones sin conocimiento previo del español. De esta manera se quiere garantizar que el manual sirva a todos los profesores de NT2 también a los que no disponen de conocimiento del castellano.

Los aprendices son entre otros los alumnos de las profesoras participantes. La señora Goedegebure tenía un solo alumno al momento del análisis, pero debido a motivos personales no pudo participar; la señora Windemuller no tenía alumnos hispanohablantes pero sí quería evaluar el manual y tres estudiantes asistieron al curso de la señora Witkamp. Debido a que el número de tres aprendices no es representativo para los hispanohablantes que aprenden holandés, también se ha pedido que ocho empleados del Instituto Cervantes de Utrecht (Países Bajos) y tres empleados hispanohablantes de la empresa internacional Vanderlande Industries contribuyeran. De este modo se llega a un total de catorce aprendices. Trece de ellos vienen de España y una de Argentina.

#### 3.2 Material

El material consiste en la propuesta de un manual, adaptada a base de la versión de Van Huuksloot (2013) y revisada por medio de un análisis contrastivo. Las profesoras evalúan esta propuesta mediante un formulario de retroalimentación. El formulario contiene quince preguntas sobre el uso de un manual en la enseñanza de NT2 y sobre el manual en cuestión. En la segunda parte se averigua el punto de vista de la profesora en cuanto a los tres temas gramaticales (los verbos separables, los verbos de posición y los verbos auxiliares) por medio de una escala Likert de 1 a 5. Como el manual de Van Huuksloot (2013) era demasiado extenso y superficial y no contenía ejemplos de errores potenciales ni de transferencia, sobre todo se dirigen las preguntas a estas críticas. Además se establece un formulario con ejercicios para los

aprendices para averiguar las características de la transferencia en los tres temas gramaticales. Los formularios completos y la propuesta del manual se encuentran en los anexos. Se supone que la distribución de estos formularios es un método adecuado para revelar la opinión de los profesores y el lenguaje de los aprendices hispanohablantes lo que hace posible mejorar la propuesta del manual.

### **3.3 Procedimiento**

Antes de incorporar la retroalimentación de los profesores y las respuestas de los aprendices, se establece la propuesta del manual mediante un análisis contrastivo. Como se ha mencionado en el marco teórico, la versión predictiva de este análisis ha sido criticado mucho, puesto que no todas las diferencias entre los idiomas llevan a la producción de errores. En consecuencia, no se adopta este enfoque, sino uno en el que se analizan tanto las diferencias como las similitudes. Por medio del análisis es posible investigar qué tipo de transferencia podría producirse, qué errores se podrían cometer y qué elementos se aprenden bastante fácilmente. Basándose en este análisis se revisa el manual en el que se explica el fenómeno gramatical en ambas lenguas, la transferencia potencial ilustrada con ejemplos y sugerencias al profesor de cómo enseñar cierto tema.

Las tres profesoras distribuyen este manual en clase para poder rellenar el formulario de retroalimentación después y que los alumnos rellenen el formulario de ejercicios antes del comienzo de la clase. De esta manera se reciben las respuestas de los aprendices antes de aprender las reglas. La retroalimentación y las respuestas se incorporan en los resultados mediante un análisis cualitativo. En base a la retroalimentación de las profesoras se intenta mejorar la propuesta del manual y las respuestas de los aprendices confirman o contradicen las expectativas con respecto a la transferencia.

## 4. Análisis contrastivo entre el holandés y el castellano

Para mejorar el manual se han seleccionado tres temas: los verbos separables, los verbos de posición y los verbos auxiliares. Por una parte se incluyen estos fenómenos porque forman dificultades en el aprendizaje del holandés por hispanohablantes y por otra parte porque no han sido elaborados suficientemente en el manual y el análisis de Van Huuksloot (2013). Antes de revisar el manual se hace un análisis contrastivo entre el holandés y el castellano para investigar en qué consisten la influencia y las dificultades potenciales en el aprendizaje del holandés. Se tomará en cuenta tanto las diferencias como las similitudes, distinguiéndose del análisis contrastivo tradicional. Se describen las características de los fenómenos gramaticales en holandés y después se las compara con construcciones parecidas en español. A partir de estas descripciones se sugiere en qué consisten las dificultades potenciales, a base de las cuales se revisa el manual.

### 4.1 Análisis de los verbos separables

Primero se hace un análisis sobre la distinción entre la gramática holandesa y española en cuanto a los verbos separables. Como la forma del verbo separable depende del uso, se dirige sobre todo a la parte sintáctica de este fenómeno. Es importante tomar en cuenta que en el castellano no existen verbos separables, lo que podría llevar a dificultades en el aprendizaje del holandés, que sí incluye este tipo de verbos. Van Huuksloot (2013) también ha incluido este tema en su manual como se ve aquí:

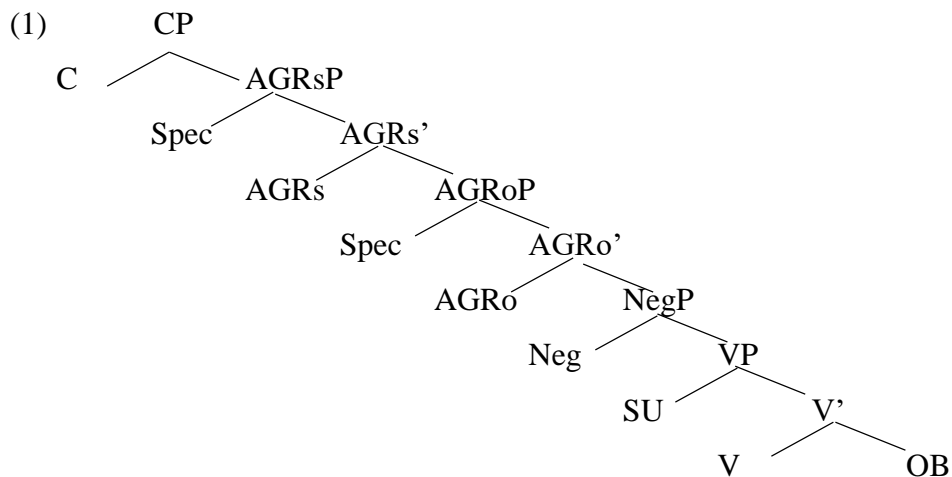
In het Spaans bestaan er geen scheidbare werkwoorden. Voorbeelden van scheidbare werkwoorden zijn: opeten -> ik at op, weggaan -> ik durfde niet weg te gaan, afdoen -> mij werd verzocht mijn pet af te doen, etc. Deze scheidbare werkwoorden kunnen op drie manieren worden opgedeeld in het Nederlands. (1) Het werkwoord blijft op de *normale* plaats staan in de zin en het voorvoegsel gaat zo ver mogelijk naar achteren (weggaan: “ik ga morgen weg”). Dit gebeurt in de onvoltooid tegenwoordige tijd, in de onvoltooid verleden tijd (“ik ging weg om 4 uur”) en in de gebiedende wijs (“ga eens weg!”). (2) Het voorvoegsel en het werkwoord worden gescheiden door “te” of een ander werkwoord. (opstaan: “je hoeft morgen niet vroeg op te staan”, aanstellen: “hij gaat zich vast aan lopen stellen!”). (3) Het voorvoegsel en het werkwoord staan in hetzelfde woord, maar het foneem “ge” zit ertussen geplakt. Dit is het geval wanneer de zin in de voltooid tegenwoordige tijd staat. (Aanstellen: “het is inderdaad waar dat hij zich heeft aangesteld” of, opstaan: “ik ben om 7uur opgestaan”). (2013: 12)

Inmediatamente se nota que la explicación es muy breve y además es incompleta. Falta una explicación concreta de las dificultades potenciales para hispanohablantes y tampoco queda claro cuál es la posición ‘normal’ del verbo. Como los verbos separables no existen en español,

por lo que probablemente es difícil aprenderlos en holandés y puesto que no están muy bien descritos en el manual de Van Huuksloot (2013) es relevante mejorar esta parte del manual.

#### 4.1.1 El verbo separable en holandés

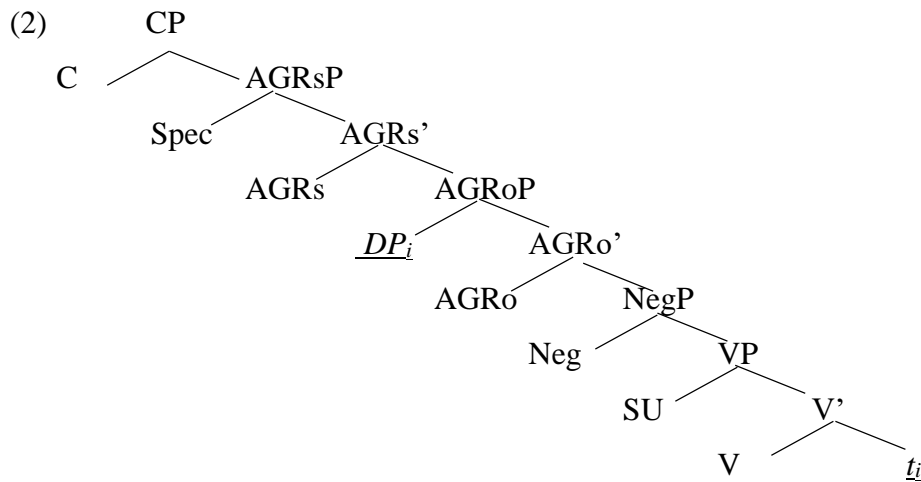
Antes de explicar cómo funciona el verbo separable es importante saber cuál es el orden básico de las oraciones en holandés. Zwart (1997), como Koster<sup>6</sup> (1975), arguye que el orden de oraciones principales (SVO) se deriva de oraciones subordinadas (SOV), ya que se necesitan menos reglas para convertir una oración SOV a SVO que al revés (Koster 1975 en Zwart 1997: 12). Según los autores el orden básico holandés es, pues, el SOV. Sin embargo, Zwart (1997) añade que la oración SOV ya ha sufrido un cambio, puesto que el orden universal de las lenguas germánicas del oeste del continente es SVO (1997: 7). Zwart (1997) muestra este orden universal así:



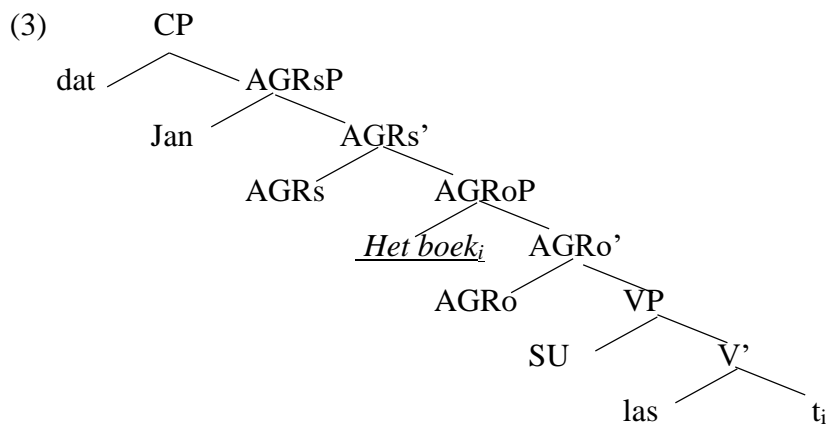
(Zwart 1997: 6)

Para llegar al orden básico del holandés (SOV) que se encuentra en las oraciones subordinadas, ocurre un fenómeno que se llama el desplazamiento del objeto (*object shift*). Significa que el objeto directo del orden universal se desplaza desde OB al especificador del sintagma de la concordancia del objeto, AGRoP (*object agreement phrase*) (ibídem). En consecuencia se forma una oración SOV, como se ilustra en (2):

<sup>6</sup> Koster, J. (1975). Dutch as an SOV Language. *Linguistic Analysis* 1, 111-136.



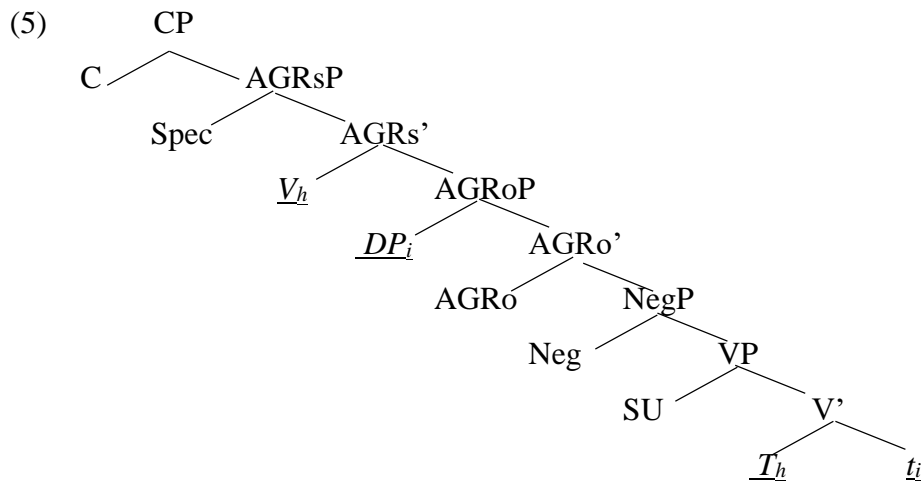
El esquema siguiente representa un ejemplo de una oración subordinada:



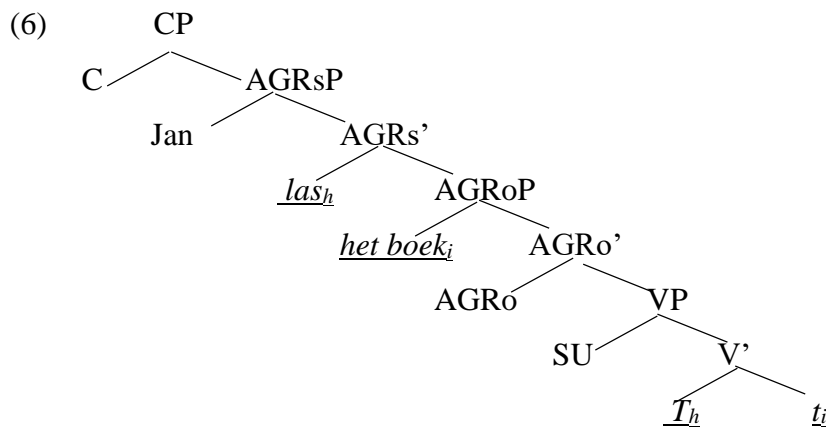
- (4) a. ... dat Jan het boek las.  
b. ... *que Jan el libro leyó.*  
c. '... que Jan leyó el libro.'

Para convertir el orden de una subordinada a una oración principal se necesita una regla que desplaza el verbo a la izquierda. Esta regla que se llama 'verbo en segunda posición' (*verb second*) dicta que el verbo siempre tiene que estar en la segunda posición sintáctica de la oración y que ningún elemento puede estar entre el sujeto y el verbo (ibídem: 9). Entonces el verbo mueve desde la VP a la AGRsP, el sintagma de la concordancia del sujeto (*Subject Agreement Phrase*):



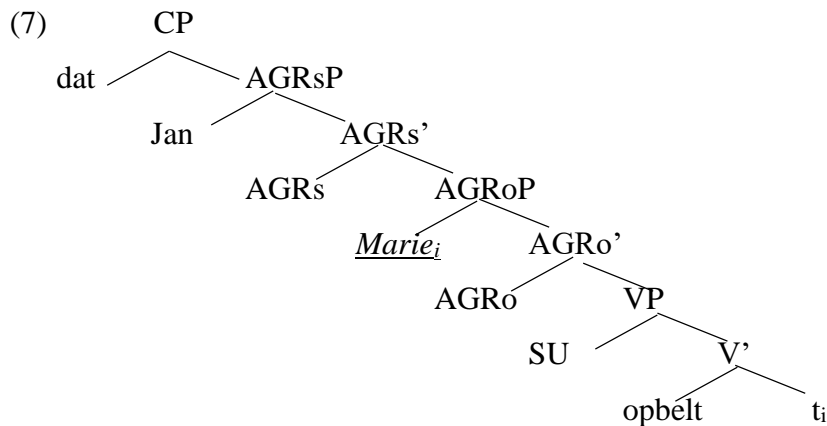


En una oración con un verbo no separable todo el verbo se desplaza, como ilustra el ejemplo siguiente:



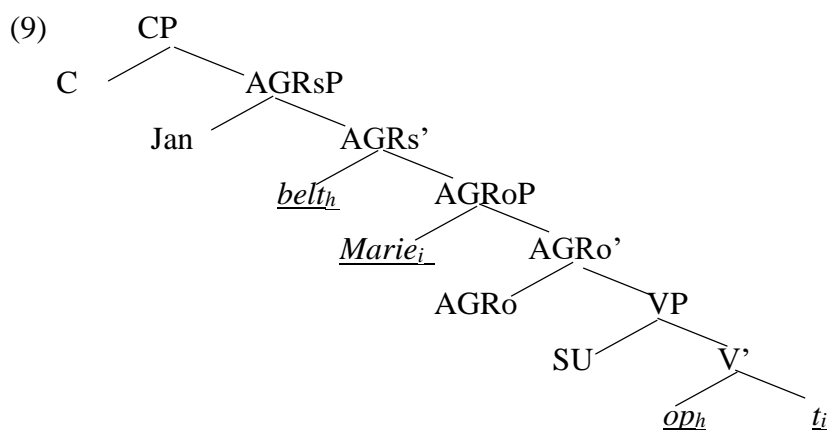
Ahora que los órdenes de las oraciones están claros, se continúa con la explicación del verbo separable. Este tipo de verbo consiste en un verbo y otro elemento (una partícula verbal, un adverbio, un adjetivo, un sustantivo o una parte que no ocurre independientemente) que juntos forman una combinación de palabras y no una sola palabra. Ejemplos de esta categoría de verbos son *opbellen* (llamar por teléfono), *neerstorten* (estrellarse), *schoonmaken* (limpiar), *pianospelen* (tocar el piano) y *teleurstellen* (decepcionar) (Booij 2002: 21).

Al igual que una oración con un verbo no separable, una oración que lleva un verbo separable sigue las reglas de *object shift* y *verb second*. De este modo, en una oración subordinada holandesa se desplaza el objeto, lo que muestra (7):



- (8) a. ... dat Jan Marie *opbêlt*. (Zwart 1997: 12)  
 b. ... *que Jan Marie en-llama*.  
 c. '... que Jan llama a Marie.'

Aunque la forma del infinitivo es *opbellen* y la partícula y el verbo están unidos en la oración subordinada como en (8), es posible que la partícula y el verbo se separen lo que pasa en la oración principal, que tiene el orden SVO. Esto se ve en el siguiente ejemplo:



- (10) a. Jan *bêlt* Marie *op*. (Zwart 1997: 12)  
 b. *Jan llama Marie en*.  
 c. 'Jan llama a Marie.'

En este caso la partícula se queda en la posición original, en el VP, mientras que el verbo se ha movido a la segunda posición de la oración, en este caso el AGRsP. En consecuencia el verbo y la parte no verbal se separan. Aunque estas reglas son complejas para personas que aprenden el holandés como segunda lengua, sí son transparentes: en una oración principal con un solo verbo, el verbo separable y la partícula se separan, mientras que en una oración subordinada aparecen como una sola unidad.

El holandés el tiempo verbal del perfecto se forma por los verbos auxiliares *hebben* (*tener/haber*) y *zijn* (*ser*). En una oración principal el auxiliar está en la segunda posición de la oración y el participio, aunque sea de un verbo separable, está al final:

- (11) Wij *zijn* dit weekend niet *uitgegaan*. (Beersmans & Tersteeg 2011: 248)  
'No hemos salido este fin de semana.'

Sin embargo, si el verbo separable es un infinitivo acompañado por un auxiliar o un verbo modal en una oración subordinada, hay más opciones para formar una oración, como muestran los ejemplos siguientes:

- (12) '... que Hans quería llamar a su madre.'  
a ... dat Hans [zijn moeder opbellen]S wilde.  
... *que Hans su madre en-llamar quería*.  
b ... dat Hans [zijn moeder]S wilde opbellen.  
... *que Hans su madre quería en-llamar*.  
c ... dat Hans [zijn moeder op]S wilde bellen.  
... *que Hans su madre en quería llamar*.  
(Booij 2002: 22)

En (12a) el infinitivo (*opbellen*) precede al verbo modal (*wilde*) y en (12b) el orden de estos verbos es al revés: el verbo modal precede al infinitivo. Además es posible, como indica (12c), poner el verbo modal entre la partícula (*op*) y la parte verbal del infinitivo (*bellen*). Según Bennis (2009: 19) depende de la variedad geográfica cuál de las variantes se prefiere. Bennis (2009) arguye por ejemplo que en el norte de Holanda solamente se usa el orden de (12a), mientras que el orden como en (12b) es preferido en Bélgica. En el sur de Holanda se suelen separar el verbo y la partícula según el ejemplo (12c) (2009: 19-20). Estos ejemplos muestran que hay muchas variantes correctas en la formación de los verbos separables en uso compuesto en las oraciones subordinadas y que cada dialecto tiene su forma preferida.

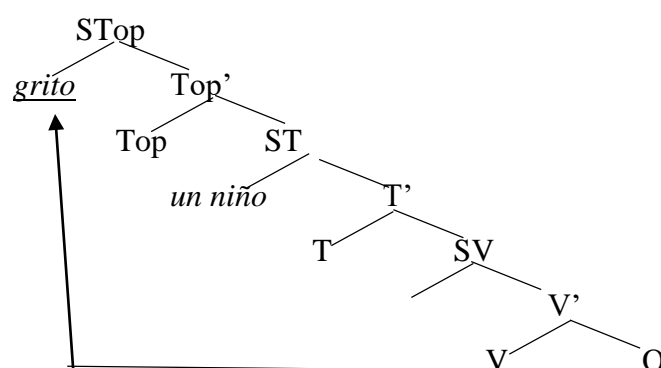
Lo que hace más complicado el fenómeno es la formación del participio perfecto. En el caso de verbos simples y regulares el participio se forma mediante el prefijo *ge-* + raíz + *-d/t*. El participio de *schrobben* (fregar) por ejemplo es *geschrobd* (Haeseryn et al. 1997: 2327). En los participios de los verbos separables el prefijo *ge-* está entre la partícula no verbal y el verbo, como en *opgebeld*. La partícula infinitiva *te* crea una forma similar, ya que está entre el verbo y la partícula, aunque en este caso se escribe cada parte como una palabra separada (*op te bellen*), mientras que el participio forma una sola unidad (Booij 2002: 23).

Se puede concluir entonces que no hay una sola regla para la formación del verbo separable. El fenómeno de los verbos separables es complicado por las reglas sintácticas del holandés que afectan a su distribución. Por una parte hay que tomar en cuenta si trata de una oración principal o subordinada y cuáles de las reglas se cumplen en este caso. En las oraciones subordinadas solamente hay *object shift*; en la oración principal además hay *verb second*. Por otra parte hay que considerar la opcionalidad parcial en el caso de que haya un infinitivo o un participio perfecto de un verbo separable en una oración subordinada. Además, las formas de ortografía del participio y una construcción con una partícula infinitiva complican el fenómeno aún más. Estas reglas llevan a posiciones distintas del verbo y de la partícula en la oración, lo que es complicado para un aprendiz del holandés.

#### 4.1.2 El verbo separable en castellano

Como ya se ha mencionado, en español no existe el fenómeno de los verbos separados. El orden común es SVO (Rivas 2008: 897). Sin embargo, tomando en cuenta los factores pragmáticos a veces también es posible invertir este orden en VSO. En general se pone primero lo conocido, o sea el tópico o tema, y después sigue la información nueva que se llama el foco (Lozano 2004: 1818). En consecuencia, si el sujeto de la oración se refiere a un fenómeno ya conocido se lo pone antes del verbo y, respectivamente, tras el verbo si trata de información nueva (Lozano 2004: 1818; Rivas 2008: 910). El proceso en el que el verbo se desplaza a una posición inicial, o sea, antes del sujeto se llama topicalización, lo que esquemáticamente se ilustra como en (13) (Lozano 2004: 1818):

(13) Gritó un niño.



Al contrario del holandés el verbo en español puede estar en una posición superior a la del sujeto. Con este ejemplo se muestra que el castellano también tiene construcciones en las que el verbo se desplaza, aunque de manera distinta.

### **4.1.3 La influencia del castellano en el aprendizaje del holandés**

A partir de estas descripciones se pueden sacar varias conclusiones. Puesto que los verbos separables no existen en español, son construcciones completamente nuevas que el estudiante debe aprender. Las varias posiciones en las que se pueden poner respectivamente el verbo y la partícula no verbal dificultan este aprendizaje. Las reglas para oraciones con un solo verbo quedan bastante claras, pero las diferentes opciones que surgen en una oración subordinada con infinitivo separable hacen que el aprendiz se confunda.

Como no hay verbos separables en castellano no se puede hacer una comparación muy adecuada. No obstante, el español también incluye un fenómeno en el que el verbo se asciende, que es la topicalización. En este proceso el verbo se desplaza a una posición que precede al sujeto, para poner el foco en éste. A pesar de que este fenómeno no es idéntico, la comparación sí podría ayudar en el aprendizaje del holandés, ya que de esta manera el aprendiz toma conciencia del cambio del orden.

A partir de este análisis se esperaría, pues, que el aprendiz encontrara dificultades en el aprendizaje de los verbos separables que tienen que ver más con el orden complicado que con los verbos mismos. Como el orden básico español es SVO es posible que el estudiante aplique este orden erróneamente en las subordinadas. Puesto que en castellano el verbo conjugado precede al participio o al infinitivo se supone que en las subordinadas compuestas también se aplica este orden, lo que es una de las opciones correctas. También es necesario que el aprendiz reconozca el verbo como separable para saber que la partícula y el verbo se separan en determinadas oraciones. Para enseñar qué verbos son separables el profesor puede pedir al estudiante que ponga el verbo en el imperativo, ya que en este modo el verbo y la partícula se separan y no hay ningún elemento entre ellos.

### **4.2 Análisis de los verbos de posición**

El segundo análisis se centra en los verbos de posición o verbos de postura en holandés que son comparables con los verbos presentativos o existenciales en castellano. En contraste con el holandés, que casi siempre constata en qué posición el argumento se ubica, el español sí especifica que el argumento se encuentra en un lugar, pero no en qué posición concreta está. No es de sorprender, pues, que para los hispanohablantes sea difícil aprender construcciones con los verbos *liggen*, *staan* y *zitten* (estar tumbado, estar de pie y estar sentado) que se usan para sujetos animados e inanimados, mientras que en castellano solo se usan estos conceptos para sujetos humanos. Como es un tema complicado en el aprendizaje del holandés, Van Huuksloot (2013) lo ha incluido en el manual:

Positiewerkwoorden zijn werkwoorden als “staan”, “liggen” en “zitten” en kunnen stilstaande posities van personen of voorwerpen duiden: “het boek ligt op de grond”, “het tijdschrift ligt op tafel”, “mijn etui zit in mijn tas”. Al deze werkwoorden worden in het Spaans vertaald met een vorm van het werkwoord *estar*, dus is het moeilijk voor Spaanstaligen om wel te differentiëren in het Nederlands. De Nederlandse positiewerkwoorden koppelen in feite informatie over de positie aan het onderwerp. Positiewerkwoorden kunnen daarom worden gezien als een soortement koppelwerkwoorden. (2013: 12)

Van Huuksloot (2013) sí menciona los tres verbos más usados en la descripción de la posición de un objeto, pero no explica en qué consisten las diferencias entre ellos. Postula que los hispanohablantes traducen todos estos verbos con *estar*, sin darse cuenta de que en castellano además usan *haber* para expresar posición, aunque la distinción entre los verbos se encuentra en otra conceptualización que los holandeses. Tampoco ofrece ejemplos de errores potenciales que cometan los hispanohablantes ni sugerencias para el profesor para facilitar el aprendizaje de los estudiantes. Cabe mencionar que en el análisis contrastivo de Van Huuksloot (2013) tampoco entra más en detalle que en el manual.

Es pues adecuado mejorar la parte sobre los verbos de posición en el manual, para que los profesores puedan aprender fácilmente cuáles son las diferencias y cómo aplicarlas en la enseñanza. Para concretizar cuáles son las dificultades en el aprendizaje se hace un análisis cualitativo entre los verbos que indican la localización en holandés y español.

#### **4.2.1 Los verbos de posición en holandés**

En vez de mencionar que un objeto o una persona está en cierto lugar, el holandés especifica en qué posición está ubicada. Se distinguen las posiciones de estar tumbado (*liggen*), estar de pie (*staan*) y estar sentado (*zitten*). Sin embargo, muchas veces no queda claro inmediatamente qué verbo de este campo semántico se usa en qué contexto. Los ejemplos siguientes muestran unas posibilidades:

- (14) De sleutels *liggen* op de tafel.  
*Las llaves están tumbadas en la mesa.*
- (15) Het boek *staat* in de kast.  
*El libro está de pie en el armario.*
- (16) Het water *zit* in een glas.  
*El agua está sentada en un vaso.*

Estos ejemplos muestran que para los neerlandeses no es suficiente indicar que un objeto *está*. Los verbos elegidos tienen que ver con las dimensiones horizontales y verticales del objeto en relación con el lugar donde se encuentra. Se considera el objeto desde el punto de vista de

los seres humanos como seres que están de pie, es decir, en posición vertical (Lemmens 2002: 104). En consecuencia los argumentos que están ubicados verticalmente, tienden al uso de *staan*, frente a los objetos en posición horizontal que se combinan con *liggen*. Además la posición de estar de pie indica una actitud activa y control sensoriomotor y estar tumbado lo opuesto; pasiva y con un control sensoriomotor ausente (ibídem: 105). El uso de *zitten* se encuentra entre las dos dimensiones y en cuanto al uso como verbo de posición está, pues, menos relacionado a la ubicación del argumento. Ahora se explicará en más detalle las características de cada verbo.

### **Zitten**

Tal como los seres humanos pueden estar sentados de muchas maneras, lo que hace difuso este concepto en comparación con las posiciones de estar de pie o tumbado, el verbo *zitten* se encuentra en muchos contextos distintos. No está en posición completamente vertical, ni horizontal; no tan activo como estar de pie, pero tampoco pasivo como estar tumbado (Lemmens 2002: 105). Un rasgo que caracteriza *zitten* es el contacto entre ciertas partes del cuerpo y una base. También se puede inferir la idea de estar atascado (ibídem: 106). Estas características están presentes en el uso de *zitten* como verbo de posición. La primera función de este verbo es expresar contención densa del objeto con el suelo, el contenedor o el espacio, como ilustran los ejemplos siguientes:

(17) Er zitten hier geen olifanten. (ibídem: 108)

*Aquí no están sentados elefantes.*

(18) Ik zit in een rolstoel. (ibídem: 108)

*Estoy sentado en una silla de ruedas.*

(19) Ik zit in het zwembad.

*Estoy sentado en la piscina.*

La oración (17) expresa que el área no ‘contiene’ elefantes y no que los elefantes no estén en posición sentada. El ejemplo (18) por su parte, indica que el sujeto está en una silla de ruedas, es decir, que está abarcado por la silla. No significa, pues, que el sujeto esté sentado (aunque sí se suele estar sentado en una silla). De la misma manera (19) no implica que el sujeto esté sentado sino que se encuentra en la piscina. En el ejemplo (16), *het water zit in een glas*, *zitten* también cumple la función de contención, ya que el agua está contenido por el vaso.

La segunda función se dirige al contacto del objeto con otra entidad. Frecuentemente los objetos en contacto están en contención con otro argumento, pero no siempre es el caso:

(20) De kat zit weer aan de kaas. (ibídem: 112)

*El gato está sentado de nuevo al queso.*  
'El gato está comiendo del queso.'

Según Lemmens (2002) este ejemplo muestra que el gato toca el queso, pero no que éste lo contiene. Todos los ejemplos muestran casos en los que el objeto concreto está contenido por/ en contacto con otra entidad. A la vez se usa *zitten* con las mismas funciones en un sentido metafórico.

(21) Er zit actie in de film. (ibídem: 113)

*Está sentada acción en la película.*

(22) Andere bedrijven zitten vast aan de eigen producten. (ibídem)

*Otras empresas están sentadas atrancadas a sus propios productos.*

(23) Hij zit met een probleem.

*Está sentado con un problema.*  
'Tiene un problema.'

En (21) hay una contención figurada de la acción en la película. (22) muestra salvo la contención una cesación de movimiento libre, lo que también es una implicación del significado básico de *zitten* (ibídem: 113). Metafóricamente *zitten* puede expresar posesión, lo que se muestra en (23). Los últimos dos ejemplos además llevan una connotación negativa (ibídem: 114).

### **Staan**

Para describir la posición de objetos inanimados los holandeses se basan en la postura canónica del ser humano, que corresponde a estar de pie. Las características de este prototipo son la verticalidad – es más alto que ancho, el esfuerzo físico y activo de mantener la posición, la posición en la que se comienza a andar y está asociado con el poder y control (Lemmens 2002: 114). De este modo en holandés se dice que un libro está de pie (*staat*) en un armario como en (15), si apoya en su lado estrecho, por lo que hay una extensión más vertical que horizontal. Si está en la base plana, a su vez, se combina con el verbo *liggen* que expresa horizontalidad.

Otro factor que exige el uso de *staan* es la existencia de una base de pie, que está relacionada con la verticalidad, ya que los pies nos permiten estar de pie (ibídem: 116). Las patas de un sofá, una cama o un armario por ejemplo, se consideran como la base y exigen el uso de *staan* entonces, aunque el objeto en sí sea más horizontal que vertical:

(24) De bank/ het bed/ de kast staat in de slaapkamer.

*El sofá/la cama/el armario está de pie en el dormitorio.*



De la misma manera los platos tienen una base, por lo que se combinan con *staan*:

(25) Het bord staat/\*ligt op tafel.

*El plato está de pie en la mesa.*

También cuando están en posición vertical, como en el lavavajillas o en los escurrerplatos se usa *staan*, aunque si están en el lavavajillas también se puede decir que *zitten*, puesto que el lavavajillas los contiene:

(26) Het bord staat/zit in de vaatwasser (ibídem: 117)

*El plato está de pie/sentado en las lavavajillas.*

(27) Het bord staat/\*zit in het afdruiptrek. (ibídem)

*El plato está de pie en los escurrerplatos.*

Tal como *zitten* es posible aplicar *staan* en sentido metafórico, muchas veces para indicar la cesación de movimiento, combinado con el adjetivo *stil* (silencioso). Como también se usan *zitten* y *liggen* para indicar esta cesación, la matización entre los verbos es bastante complicado. Unos ejemplos con el verbo *staan* son los siguientes:

(28) De trein/ mijn horloge staat stil. (ibídem: 121)

*El tren/Mi reloj está de pie silencioso.*

‘El tren está inmóvil, el reloj está parado.’

(29) Ik heb er niet bij stilgestaan. (ibídem: 122)

*No he estado de pie silencioso.*

‘No me paré a pensarlo.’

El hecho de que un tren *staat* se comprende bastante fácilmente, ya que apoya en las ruedas que forman una base. Un reloj, sin embargo, no tiene base ni está en posición vertical. En este caso, según Lemmens (2002), las agujas están paradas y se viola el concepto de *staan* como posición en la que se comienza a andar (ibídem: 121). En (26) se usa el significado literal de *stilstaan* (parar, estar quieto) en combinación con pensar. De ahí se crea el sentido de no pararse a pensar (ibídem: 122).

### **Liggen**

*Liggen*, al contrario de *staan*, expresa la posición no canónica del ser humano. Es decir, cuando está en posición horizontal – más largo que alto, no hay esfuerzo físico para mantener la posición, la entidad es pasiva. Como es la posición neutra para la inactividad y el descanso, se la relaciona con debilidad e incluso con la muerte (Lemmens 2002: 114). Las entidades que no

tienen la capacidad de mantenerse en posición vertical, como los líquidos o las sustancias, automáticamente están en posición horizontal y combinan con *liggen* (ibídem: 115). Sí hay que tomar en cuenta la posibilidad de ser contenida por otra entidad, un vaso o una botella por ejemplo, que exige el uso de *zitten*.

(30) Er ligt een krant/water/sneeuw/zand op de weg. (ibídem: 115)

*Está tumbado un periódico/agua/nieve/arena en el camino.*

(31) Het water zit in een fles.

*El agua está sentada en una botella.*

Otra categoría que se combina con *liggen* son los objetos que tienen una extensión geográfica, que se considera desde una perspectiva horizontal (como el horizonte) (ibídem: 115). Algunos ejemplos son las descripciones de edificios, caminos, ríos, países y ciudades:

(32) De Honigfabriek ligt aan de Waal die in Nijmegen ligt, dat weer in Nederland ligt en dat op zijn beurt in Europa ligt.

*La fábrica Honig está tumbada al Waal (río) que está tumbado en Nimega, que está tumbado en Holanda que a su vez está tumbada en Europa.*

La idea de una línea geográfica se puede trasladar a una línea cronológica, o sea, de espacio a tiempo (ibídem: 122). En este sentido metafórico se crean oraciones como las siguientes:

(33) De oorsprong van dat fenomeen ligt in de negentiende eeuw. (ibídem: 122)

*El origen de aquel fenómeno está tumbado en el siglo XIX.*

(34) Het gebeuren ligt nog vers in het geheugen. (ibídem: 123).

*El acontecimiento todavía está tumbado fresco en la memoria.*

En el (31) se considera la conceptualización de una causa, en este caso el acontecimiento, como el punto de origen cronológico. Por eso se usa *liggen* para describir causas, problemas, soluciones y explicaciones (ibídem: 123).

Se resumen las características de los tres verbos de posición más usados mediante la tabla siguiente:

Verbo	Características
Zitten	Contacto y contención
Staan	Más alto que ancho (vertical), activo
Liggen	Más largo que alto (horizontal), pasivo

Tabla 1. Verbos de posición holandeses.

#### 4.2.2 Los verbos de posición en castellano

En contraste con el holandés la marcación de la posición en la que se ubica el objeto no es tan relevante en castellano. En vez se menciona que el argumento en cuestión se encuentra en un lugar por medio de los verbos *estar* y *haber*. El primero indica que trata de un objeto definido y el segundo marca el elemento indefinido, como en (35) y (36). En (35) el sujeto es indefinido y en (36) es definido:

(35) *Hay una* ventana encima de mi cama.

(36) *La* ventana *está* encima de mi cama.

La indefinitud que pertenece a *haber* indica información nueva y trata de la mera existencia del argumento. En cuanto al aspecto temporal también es indefinido (ibídem: 4-6). Como el verbo *estar* indica la definitud señala el espacio y tiene el objetivo de localizar el objeto. Además se supone que el argumento ya se conoce y que expresa un evento momentáneo. La tabla siguiente muestra la distinción:

Verbo	Características
Estar	Definido, localización, espacial, momentáneamente, información conocida
Haber	Indefinido, existencia, temporalmente indefinido, información nueva

Tabla 2. Verbos de posición castellanos.

#### 4.2.3 La influencia del castellano en el aprendizaje del holandés

Aunque en los dos idiomas se hace una distinción en la descripción de posiciones, la manera de expresar estas distinciones son muy variadas. La medida de transferencia esperada depende del nivel del aprendiz. Se espera que al principio los hispanohablantes usen el verbo *zijn*, por ser el verbo que se aproxima más a los verbos *haber* y *estar*. En este caso todavía no han adquirido los verbos de posición holandeses y buscan el verbo más equivalente a los de la L1. Al conocer los verbos holandeses, probablemente primero los usarán en contextos en los que en castellano usarían *estar*, puesto que este verbo indica más la localización que *haber*, que funciona más bien para indicar la existencia. Si aprenden el uso de los verbos *staan*, *liggen* y *zitten* es posible que confundan los verbos entre sí, como todavía no dominan completamente esta categoría. En este caso se espera que se sobregeneralice el verbo *staan* que es el verbo más frecuente de los tres (Lemmens y Perrez 2010:340). Además es probable que el estudiante, al aprender las reglas, produzca el verbo correcto en el uso concreto, pero que tenga dificultades con las metáforas. Estas ideas están basadas en una investigación de Lemmens y Perrez (2010) sobre

el aprendizaje de los verbos de posición por francófonos. El francés, tal como el castellano, también carece de la distinción particular del holandés.

Se recomienda al profesor que ofrezca los distintos verbos en un contexto contrastivo, por ejemplo implicando las diferentes posiciones en las que se puede encontrar un libro:

- (37) a. Het boek staat in de kast. (vertical)  
*El libro está de pie en el armario.*
- b. Het boek ligt op tafel (horizontal)  
*El libro está tumbado en la mesa.*
- c. De boekenlegger zit in het boek (contención)  
*El marcapáginas está sentado en el libro.*

### 4.3 Análisis de los verbos auxiliares

El último tema que se intenta mejorar del manual de Van Huuksloot (2013) son los verbos auxiliares. Van Huuksloot (2013) arguye lo siguiente:

In het Spaans wordt een zin in de voltooid tegenwoordige tijd altijd gevormd met het hulpwerkwoord *haber* (dit werkwoord kan vertaald worden met o.a. “hebben” en “zijn” als hulpwerkwoorden). In het Nederlands bestaan er twee soorten hulpwerkwoorden, “hebben” en “zijn”, en zo moet een Spaanstalige NT2-er ineens differentiëren tussen twee verschillende werkwoorden. De toekomstige tijd en de conditionalis worden, in tegenstelling tot het Nederlands, gevormd met een achtervoegsel aan het werkwoord. In het Nederlands worden daar de hulpwerkwoorden “zullen” en “zouden” voor gebruikt.

Voorbeeld:

(Yo) iré Ik zal gaan

(Yo) iría Ik zou gaan (2013: 14)

El manual de Van Huuksloot (2013) no explica en qué consiste la diferencia de los verbos que rigen *zijn* o *hebben*. Tampoco ofrece ejemplos de verbos que usan estos verbos auxiliares, pero sí incluye muy brevemente el tiempo verbal del futuro y del condicional. Como estos tiempos verbales no tienen que ver con la distinción de *hebben* y *zijn* como verbos auxiliares, no son relevantes para el tema en cuestión. Al igual que en la explicación de los verbos separables y los verbos de posición, falta una descripción de la transferencia potencial.

Con el objetivo de mejorar este manual resulta, pues, útil un análisis en el que se investiga en qué consiste la elección del verbo auxiliar en holandés, ofreciendo además una comparación con el castellano. La elección del verbo auxiliar se puede aproximar desde un enfoque semántico o sintáctico. Como el objetivo de este trabajo no es investigar cuál de las perspectivas parece más probable se hace una síntesis, tomando los elementos de los dos puntos de vista que parecen ser relevantes para el aprendizaje del holandés por hispanohablantes.

### 4.3.1 Los verbos auxiliares en holandés

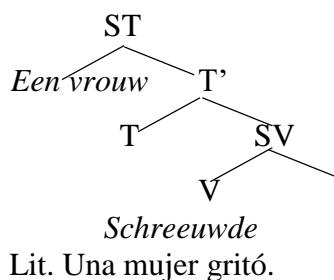
En el holandés se usan tanto *zijn* (*ser*) como *hebben* (*haber*) como verbo auxiliar en el pretérito perfecto compuesto. La distinción entre los verbos que exigen o bien *zijn* o bien *hebben* depende de factores semánticos y sintácticos.

#### Perspectivas sintácticas

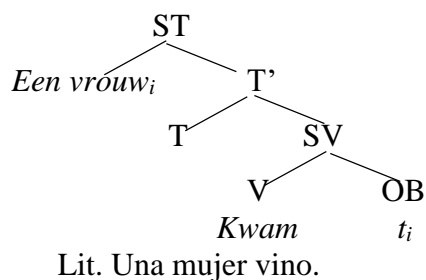
Desde la perspectiva sintáctica, apoyada entre otros por Perlmutter<sup>7</sup> (1978) y Hoekstra (1999), la selección del verbo se explica mediante la Hipótesis Inacusativa (Perlmutter 1978 en Hoekstra 1999). Esta hipótesis parte de que los verbos inacusativos reciben *zijn* y que los verbos inergativos y transitivos rigen *hebben* (Lieber & Baayen 1997: 828).

Los inacusativos y los inergativos ambos son verbos intransitivos que no rigen complemento (Lieber & Baayen 1997: 791). Los verbos inacusativos (o ergativos) no tienen sujeto sino objeto directo como argumento interno. Es decir, el sujeto de estos verbos es objeto directo en la estructura profunda (estructura-P) y cambia a la posición del sujeto en la estructura superficial (estructura-S). Según la Hipótesis Inacusativa esta categoría de verbos combinan con *zijn* en el participio perfecto. Los inergativos (o acusativos), por otra parte, tienen sujeto como argumento externo y rigen *hebben*. Sus sujetos en la estructura-S corresponden a los sujetos en la estructura-P (Sorace 2000: 879). Esquemáticamente la diferencia se representa de la siguiente manera:

(38) a. Verbo inergativo



b. Verbo acusativo



Los verbos transitivos son aquellos que ocurren en combinación con un objeto directo. El verbo auxiliar correspondiente depende de la voz en la que se usa el verbo, o sea, la voz activa o la voz pasiva. Un verbo transitivo en voz activa rige una forma de *hebben*, pero en voz pasiva se exige *zijn* (Hoekstra 1999: 71):

<sup>7</sup> Perlmutter, D. M. (1978). Impersonal passives and the unaccusative hypothesis. *Proceedings of the Fourth Berkeley Linguistic Society*, 157-189.

- (39) Maria *heeft* het gebouw ontworpen.  
'María ha diseñado el edificio.'  
(40) Het gebouw *is* ontworpen door Maria.  
'El edificio fue diseñado por María.'

Algo similar surge con los verbos (anti)causativos. Según Lieber y Baayen (1997: 804) estos verbos en uso anticausativo no se pueden distinguir de los verbos inacusativos y no rigen complemento. En uso causativo, por otra parte, adoptan las características de los verbos transitivos (ibídem: 805).

- (41) Jan *heeft* het glas gebroken.                      causativo  
'Jan ha roto el vaso.'  
(42) Het glas *is* gebroken.                                anticausativo  
'El vaso está roto.'

En (41) *breken/romper* se usa de manera causativa y es transitivo, por lo que se combina con *hebben*, opuesto al caso de (42) en lo que se aplica el verbo intransitivamente y como anticausativo, lo que tal como los inacusativos rige *zijn* (Sorace 2000: 872).

### **Perspectivas semánticas**

En vez de hacer una distinción sintáctica también es posible dividir los verbos que rigen *zijn* o *hebben* semánticamente. Lieber & Baayen (1997), adoptan un enfoque semántico, puesto que según ellos hay verbos transitivos en voz activa que rigen *zijn* en vez de *hebben* y verbos cuyo verbo auxiliar depende del contexto semántico (1997: 790):

- (43) De vijand *is* de stad genaderd.  
*El enemigo es la ciudad aproximado.*  
'El enemigo ha aproximado la ciudad.'  
(44) a. Jan *is* de school in gelopen.  
*Jan es la escuela en caminado.*  
'Juan ha entrado la escuela.'  
b. Jan *heeft* in de school gelopen.  
*Jan ha en la escuela caminado.*  
'Jan ha caminado por la escuela.'

Postulan que la elección del auxiliar no depende del tipo de verbo sino de la presencia o la ausencia de la característica [IEPS], que es la posición o estado eventual que se puede inferir (Inferable Eventual Position or State). Es decir que en el caso de que haya dos puntos en el tiempo es posible inferir cierta información sobre la posición o el estado del argumento

principal en el segundo punto temporal (ibídem: 796). Solamente si este rasgo pertenece a la función principal en la estructura conceptual del verbo o si se indica la dirección se elige el auxiliar *zijn* (ibídem: 831). Los verbos que exigen *zijn*, o sea [+IEPS], son dinámicos y expresan un trabajo realizado o un acabamiento; los verbos estáticos son [-IEPS] y rigen *hebben*, y los verbos que sí son dinámicos pero que expresan una actividad en vez de una acción acabada son [ØIEPS]. Para esta última categoría la adición de una dirección concreta es decisiva en la determinación de [IEPS] y, en consecuencia, del verbo auxiliar:

(45) Jan *heeft*/\**is* gelopen.

*Jan ha / \*es caminado.*

‘Jan ha caminado.’

(46) Jan *is*/\**heeft* naar Amsterdam gelopen.

*Jan es/\*ha a Ámsterdam caminado.*

‘Jan ha caminado a Ámsterdam.’

Por medio del criterio [IEPS] es posible, según Lieber & Baayen (1997), incluir tanto los verbos inacusativos como los verbos transitivos que rigen *zijn* y los que dependen de la presencia de una dirección en un sola categoría semántica.

Sorace (2000: 860) no menciona la característica [IEPS], pero sí apoya una perspectiva semántica en la que se centra en parámetros aspectuales y temáticos. Los dos factores que influyen en la elección del auxiliar son el cambio finito, lo que correlaciona con *zijn* y el proceso agentivo en control, lo que se relaciona con *hebben* (ibídem: 861-862). Entre estos dos extremos hay mucha variación, de la que Sorace (2000) ha establecido una jerarquía de la selección auxiliar:

Jerarquía temática y aspectual	Verbo auxiliar más usado	Verbo auxiliar holandés	Ejemplos holandeses	Equivalente castellano
Cambio de lugar	Equivalente de <i>ser</i> (menos variación)	Zijn	Komen, gaan	Venir, ir
Cambio de estado		Zijn	Worden, groeien	Devenir, crecer
Continuación de un estado preexistente		Zijn	(over)blijven	quedar
Existencia de estado		Zijn	Bestaan, blijken	Existir, aparecer
Proceso no controlado		Hebben	Hoesten, sneeuwen	Toser, nevar
Proceso controlado (modo de movimiento)		Hebben/zijn	Lopen, fietsen	Caminar, ir en bicicleta
Proceso controlado (sin movimiento)	Equivalente de <i>haber</i> (menos variación)	Hebben	Werken, spelen	Trabajar, jugar

Tabla 3. Jerarquía de la selección auxiliar a base de Sorace (2000: 863)

Si el verbo indica un cambio de lugar o estado suele incluir un elemento finito, o sea, se trata de un resultado o un estado/espacio final. En consecuencia este tipo de verbos rige el equivalente de *zijn/ser* en varios idiomas europeos. Por otro lado, los verbos que representan un proceso controlado por el agente suelen exigir *hebben/haber*. Ésta categoría forma el prototipo de verbos inergativos y es insensible a la posible finitud del predicado (ibídem: 874):

- (47) Jan heeft tot vijf uur gewerkt.  
*Jan ha hasta cinco hora trabajado.*  
'Jan ha trabajado hasta las cinco.'

Como se ve en la tabla los dos verbos auxiliares pueden combinarse con verbos que expresan un modo de movimiento. En este caso el aspecto influye en la elección. Sin indicación de dirección verbos como *lopen/caminar* y *zwemmen/nadar* rigen *hebben*, pero en combinación con una oración direccional, que indica finitud, es obligatorio usar *zijn* (ibídem: 875). De este modo en (44a) la forma de *zijn* en combinación con la dirección expresa una situación terminada, un resultado, mientras que en (44b) se enfatiza el proceso de caminar sin que haya un claro objetivo.

Se puede decir, pues, que los verbos que exigen *zijn* en holandés son verbos inacusativos, que expresan un cambio de estado o lugar, o la mera existencia de un estado. El sujeto desempeña semánticamente el papel de paciente lo que en la sintaxis se ve en la posición original del sujeto que coincide con la posición del objeto directo (Sorace 2000: 879). Suelen incluir un elemento finito, lo que además es el factor decisivo en la elección del auxiliar de verbos de modo de movimiento. Además los verbos transitivos en voz pasiva exigen *zijn*. Los verbos que rigen *hebben*, al contrario, son los transitivos en voz activa y los inergativos, que indican el control y la volición del agente, un estado estático o un proceso (ibídem).

#### **4.3.2 Los verbos auxiliares en castellano**

Hoy en día el castellano solo tiene un verbo auxiliar, *haber*. En épocas anteriores también se empleaba el verbo *ser* para la misma función y para los mismos tipos de verbos que en holandés, pero en el uso activo de los pretéritos perfectos compuestos ha desaparecido por completo (Sorace 2000: 860). El único caso en el que se ven los remanentes del verbo copulativo como verbo auxiliar es la voz pasiva de verbos transitivos. Como menciona la Real Academia Española (2009) “[...] las oraciones pasivas son estructuras intransitivas que se forman a partir de verbos transitivos, de manera que el complemento directo de estos últimos pasa a ser el sujeto de la oración pasiva correspondiente” (2009: 3052-3053). Este cambio lleva a una



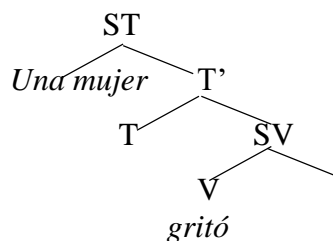
transición del verbo *haber* como auxiliar en la oración activa a una forma de *ser* en la voz pasiva:

- (48) María ha diseñado el edificio.  
(49) El edificio fue diseñado (por María).

Tal como en los verbos inacusativos, en los que el objeto directo (el paciente) cumple el papel del sujeto, el objeto de (48) pasa a ser el sujeto de (49) (ibídem: 3053).

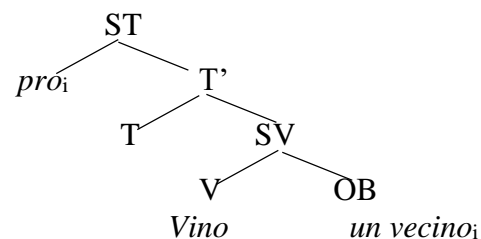
Por lo demás ya no existe el uso de *ser* en los participios perfectos compuestos. Sin embargo, se nota la distinción entre los verbos inergativos e inacusativos de otra manera. Como explica la Hipótesis Inacusativa, los verbos inergativos tienen sujeto tanto en la estructura-S como en la estructura-P. Los verbos inacusativos, por otra parte, tienen un sujeto en la estructura- S que está en la posición del objeto directo de la estructura-P. En consecuencia, si se mantienen las posiciones originales del argumento principal del verbo, el sujeto del verbo inergativo está en posición preverbal y el del verbo inacusativo en posición posverbal (Lozano 2004: 1816-1817). Lozano (2004) añade que, a pesar de que el sujeto está en posición del objeto, corresponde a un pronombre sujeto nulo, *pro* (2004: 1817):

(50) a. Verbo inergativo



(Lozano 2004: 1816-1817)

b. Verbo inacusativo



Es decir, aunque en castellano ya no existe el auxiliar *ser* en voz activa en los pretéritos perfectos compuestos, el contraste entre los verbos (in)ergativos todavía está presente en la posición neutra del sujeto frente al verbo. Lozano (2004) arguye además que el orden del verbo inergativo y el sujeto es flexible, ya que en oraciones topicalizadas se invierte el orden SV a VS (*gritó una mujer*). No obstante, el orden no cambia en oraciones topicalizadas con verbos inacusativos, ya que el orden neutro ya es VS (2004: 1824).

### 4.3.3 La influencia del castellano en el aprendizaje del holandés

Como el castellano moderno ha perdido el verbo *ser* como verbo auxiliar en los inacusativos, todos los pretéritos perfectos compuestos se forman con *haber* salvo los en voz pasiva. Los

hispanohablantes ya no distinguen los verbos con un agente o paciente tan visiblemente como en la época medieval. En consecuencia la falta del contraste entre *ser* y *haber* dificulta el aprendizaje de los verbos auxiliares en holandés, que sí incluye esta distinción. Es de esperar, pues, que los aprendices sobregeneralicen el uso de *hebben*, que coincide con *haber*, ya que no conocen la forma de *zijn/ser* en combinación con participio perfecto compuesto activo.

Casi todos los verbos que anteriormente se conjugaron con *ser* en castellano se siguen produciendo con *zijn* en holandés. La única categoría en holandés que ya no siempre rige este verbo copulativo son los verbos que expresan un modo de movimiento. En holandés esta categoría solo se combina *zijn* si hay una clara dirección y un elemento finito, como muestran los ejemplos siguientes (Lieber & Baayen 1997: 808):

- (51) Hij heeft de kamer doorgelopen.  
Él *ha* la habitación por caminado.  
'Ha caminado por la habitación.' (sin objetivo)
- (52) Hij is de kamer door gelopen.  
Él *es* la habitación por caminado.  
'Ha atravesado la habitación.'
- (53) Hij is/\*heeft naar Amsterdam gefietst.  
Él *es/\*ha* a *Ámsterdam* ido en bicicleta.  
'Ha ido a *Ámsterdam* en bicicleta.'

Como en (51) y (52) ambos verbos auxiliares son posibles, será difícil aprender el contraste. Es posible que el aprendiz elija uno de los verbos arbitrariamente, pero que no entienda la matización del significado, o sea, que (51) enfatiza el proceso y (52) el resultado. Por esta distinción aspectual fina es probable que el estudiante produzca oraciones como (53) con *hebben* lo que en este caso es erróneo ya que hay una clara dirección.

Otro tipo de verbos son los (anti)causativos, o sea, los verbos que pueden ser tanto intransitivos como transitivos. Cuando cumplen la función intransitiva rigen *zijn* en holandés y *estar* en castellano. Para los hispanohablantes esta construcción se parece a una en la que el participio está usado como adjetivo o predicado nominal. En el uso transitivo se combina con una forma de *hebben* y *haber*:

- (54) Het been *is* gebroken. Anticausativo e intransitivo  
'La pierna *está* rota.'
- (55) Hij *heeft* zijn been gebroken. Causativo y transitivo  
'Él se *ha* roto la pierna.'

En este caso los verbos usados en castellano coinciden con los equivalentes holandeses, por lo que se espera que los estudiantes tengan menos dificultad en el aprendizaje de tales construcciones. La tabla siguiente muestra los distintos tipos de verbos y los auxiliares correspondientes:

<b>Verbo</b>	<b>Holandés</b>	<b>Castellano</b>
Inacusativo	Zijn	Haber
Anticausativo	Zijn	Estar
Causativo	Hebben	Haber
Inergativo	Hebben	Haber
Transitivo en voz activa	Hebben	Haber
Transitivo en voz pasiva	Zijn	Ser

Tabla 4. Tipos de verbos y los verbos auxiliares pertenecientes.

Los hispanohablantes ya no reconocen los verbos inacusativos mediante el verbo auxiliar. Sin embargo, por medio del orden neutro sí son capaces de distinguirlos de los demás verbos. El orden para verbos inergativos es flexible, pero el de los verbos inacusativos siempre es VS (Lozano 2004: 1816-1817). En el aprendizaje del holandés el hispanohablante puede averiguar qué orden le parece más neutro al formar una oración en castellano con el equivalente del verbo holandés, por lo que puede derivar si tiene que usar *zijn* o *hebben*.

#### **4.4 Conclusión**

En los tres análisis se ha averiguado cuáles son las diferencias entre el castellano y el holandés que pueden llevar a una transferencia de la L1 en la L2. De este modo se intenta mejorar el manual existente de Van Huuksloot (2013) que sí incluye los tres temas tratados, pero no de manera satisfactoria. En los análisis se ha hecho hincapié en la transferencia potencial, comparando profundamente los dos idiomas y tomando en cuenta los distintos aspectos de cada fenómeno gramatical. A partir de las observaciones encontradas se ha creado una propuesta del manual que se encuentra en el tercer anexo.

En breve se espera que el aprendiz encuentre dificultades en el aprendizaje de los verbos separables debido al orden variable del sujeto, el verbo y la partícula. Es, pues, más bien una cuestión de dominar el orden holandés en los distintos tipos de oraciones en vez de los verbos separables mismos. En cuanto a los verbos de posición es de esperar que en la fase principal del aprendizaje se aplique más el verbo *zijn* en vez de *staan*, *liggen* o *zitten*, puesto que este verbo copulativo se parece más a los verbos que expresan posición en castellano. De los verbos auxiliares se puede presuponer una sobregeneralización del verbo *haber*, también en los casos

en los que se exige *zijn*, ya que en castellano no se usa el equivalente de *zijn* (*ser*) como verbo auxiliar en la voz activa de los pretéritos perfectos compuestos.

## 5. Resultados

La propuesta del manual, revisado a base del análisis contrastivo del capítulo anterior, ha sido probado por tres profesoras de NT2. Una de ellas solamente da cursos a hispanohablantes, las otras dos no hablan castellano y enseñan holandés a clases con aprendices de diversas nacionalidades. Por medio del formulario de retroalimentación las profesoras han evaluado el manual. En este capítulo se incorporan sus observaciones. En la segunda parte se analizan las respuestas de los catorce aprendices, averiguando si hay transferencia y en qué consiste en ese caso. Estos resultados se han incluido en la revisión del manual.

### 5.1 La incorporación de la retroalimentación de las profesoras

La idea general de las profesoras es que resulta útil tener conocimiento de la L1 para facilitar el aprendizaje de NT2 al anticiparse a las dificultades potenciales del aprendiz. Un manual ayuda en este proceso para comprender las causas de estos problemas de modo que el profesor pueda enseñar con más eficiencia. Hasta ahora apenas se recurre a la L1 en las clases de NT2 con aprendices de distintas nacionalidades, pero en las clases con hispanohablantes sí, enfatizando las similitudes y las diferencias entre el castellano y el holandés. La señora Witkamp además menciona que hay que tomar en cuenta la nacionalidad del aprendiz, ya que dentro del castellano hay muchas diferencias, sobre todo entre la variedad peninsular y las latinoamericanas.

Según las docentes un manual debería incluir explicaciones sobre la estructura de la oración y sobre todo del verbo separable, los verbos modales y las funciones de la palabra *er*. Además mencionan la importancia de explicaciones sobre la pronunciación, los artículos y las conjugaciones, pero como un manual requiere un análisis profundo de cada fenómeno gramatical, solo se han incorporado tres fenómenos que tienen que ver con la estructura de la oración.

El manual probado les parece útil, sobre todo las sugerencias al profesor y las explicaciones de la transferencia potencial. Tomando en cuenta solamente el orden sintáctico las docentes no creen que falten temas. Para las profesoras que no hablan castellano era muy innovador el manual, ya que ofrece mucha información nueva. Una de ellas indica que es difícil aplicar un manual de cada idioma si hay una clase con aprendices de muchas nacionalidades distintas, pero le gustaría estudiar un manual diferente cada año.

Además de estas evaluaciones positivas, las profesoras también han ofrecido unas sugerencias. Una de ellas, por ejemplo, considera el manual bastante complejo debido al lenguaje técnico. En consecuencia se han adaptado unos términos para que coincida más con los términos usuales (*voorvoegsel* en vez de *partikel*; *besloten ruimte* en vez de *omsluiting*). También se ha explicado qué es el orden SVO y SOV y se ha explicado la distinción entre los verbos *haber* y *estar* desde un punto de vista más corriente.

Otra crítica que tiene que ver con la terminología es que se usa el término holandés (*scheidbaar werkwoord*) en vez del latín (*separabel verbum*) para los verbos separables. Sin embargo, no se ha incorporado la terminología del latín puesto que para los aprendices – y para la población holandesa también – los términos holandeses son más comprensibles. Por el mismo motivo se usa *werkwoord* para el verbo en vez de *verbum*. Además no hay un término latín para los verbos de posición ni se usa *auxiliair verbum* sino *hulpwerkwoord* para los verbos auxiliares.

El manual en general podría ser más claro, lo que se ha mejorado a base de una sugerencia de incorporar los ejercicios en el capítulo perteneciente en vez de juntarlos en un capítulo al final del manual. También se ha creado más espacio entre las diversas expectativas de la transferencia potencial y las palabras claves han sido subrayadas. Para crear más estructura se ha ordenado el primer capítulo, de los verbos separables, de la misma manera que los demás capítulos. Es decir que primero se explica la gramática española, después la holandesa y luego la transferencia potencial. Se termina con una sugerencia al profesor y un ejercicio. De ser posible se han acortado las explicaciones para que el manual sea más conciso.

Por último una de las profesoras ha preguntado por más ejemplos, pero para conservar la concisión no se añade un ejemplo de cada error potencial. En vez se incorporan los errores más frecuentemente cometidos por los catorce aprendices. De este modo se llama atención a las dificultades concretas.

## **5.2 La incorporación de las respuestas de los aprendices**

Los catorce aprendices hispanohablantes que aprenden holandés han rellenado los ejercicios del manual. Además han indicado si consideraban difícil o fácil el ejercicio y si habían tratado el tema antes de hacer este ejercicio. También se los ha preguntado de dónde son, cuánto tiempo llevan en Holanda, si han asistido a cursos de NT2 y durante cuánto tiempo, y si hablan más idiomas.

Tres de los aprendices son estudiantes en la escuela La Naranja de Monique Witkamp. Tres personas trabajan en la empresa internacional Vanderlande Industries y ocho trabajan en

el Instituto Cervantes de Utrecht. Todos los aprendices, menos una argentina, vienen de España. La duración promedio de la estancia es casi de diez años variando entre un año y veintidós años. Todos han asistido a cursos de NT2, de seis meses a tres años. Aparte del castellano y el holandés todos hablan inglés, dos hablan catalán, dos son vascófonos, tres tienen conocimiento del francés y uno habla alemán.

No obstante, el tiempo que lleva el aprendiz en Holanda no siempre indica su nivel en el dominio del holandés. De esta manera la mujer que solamente lleva un año en los Países Bajos rinde mejor que la mayoría de los aprendices lo que probablemente tiene que ver con su interés metalingüístico. A su vez, la mayoría de los aprendices que llevan más de quince años en Holanda (6 personas) cometen los mismos errores que los estudiantes que aprenden holandés menos de dos años (4 personas). La medida en la que se considera fácil o difícil y la medida en la que el aprendiz había tratado el tema antes tampoco coincide con el número de respuestas correctas: hay aprendices que cometen bastante errores que creen que era fácil y que ya lo habían tratado frecuentemente y al revés. Comparando las respuestas se notan regularidades en los errores y en los fenómenos que resultan fáciles. Ahora se comentan para cada tema las observaciones más llamativas y se indica a qué adaptaciones lleva en el manual. Hay que tomar en cuenta que se centra en el orden de la oración o en el verbo elegido, pero no se tienen en cuenta los errores ortográficos.

### **Verbos separables**

En cuanto a los ejercicios de los verbos verbales hay dos oraciones a las que casi todos los aprendices responden de la misma manera. La primera oración es una que consiste en una oración principal simple:

- (56) Je (opnemen) de telefoon.  
Tú (atender) el teléfono.  
a. Je *neemt* de telefoon *op*.

Los catorce aprendices entienden que trata de un verbo separable por lo que ponen el verbo en la segunda posición y la partícula al final. La mayoría hace lo mismo con la oración siguiente, aunque en este caso trata de una oración subordinada:

- (57) Ik wil dat jij (afdrogen) ook eens.  
Quiero que tú (secar los platos) también.  
a. \*Ik wil dat jij *droogt* ook eens *af*.  
b. OK: Ik wil dat jij ook eens *afdroogt*.

En vez de crear una oración subordinada correcta con SOV en la que el verbo y la partícula están juntos al final de la oración, once de los aprendices producen la subordinada con el orden SVO, como sería correcto en castellano pero no en holandés. En (54) hay transferencia entonces, ya que se transfiere el orden SVO del castellano a la oración holandesa. Lo mismo pasa en la última pregunta de los verbos separables. La respuesta enseñada es dada por cuatro aprendices.

(58) Hans denkt dat zijn moeder zich ook (inschrijven) voor de cursus.

Hans cree que su madre también se (matricular) para el curso.

a. \*Hans denkt dat zijn moeder zich ook *schrijft* voor de cursus *in*.

b. OK: Hans denkt dat zijn moeder zich ook *inschrijft* voor de cursus.

(57) y (58) no tienen que ver tanto con los verbos separables, sino más bien con el orden de la oración.

En el tercer ejercicio, sobre los verbos auxiliares también se provoca que se usen verbos separables en pretérito perfecto. De esta manera se averigua si el aprendiz sabe producir el participio perfecto de un verbo separable y en qué orden pone el verbo auxiliar, el verbo separable y la partícula. Hay un solo aprendiz principiante que construye los participios como si fueran verbos no separables: *geinleverd* en vez de *ingeleverd* (entregar) y *geopbeld* para *opgebeld* (llamar por teléfono). Muestra, pues, que ya pronto los aprendices saben identificar los verbos separables como tales y crean la forma correcta del participio.

Once de los aprendices forman el pretérito perfecto, como esperado, por medio de la construcción ‘verbo auxiliar + participio perfecto’:

(59) Hij denkt dat Jan hem (opbellen).

Cree que Jan le (llamar).

a. Hij denkt dat Jan hem heeft opgebeld.

Este orden coincide con el castellano, donde se pone primero el verbo conjugado y después las demás formas verbales. Como es una construcción correcta en holandés es un tipo de transferencia positiva. Es llamativo que el orden ‘participio + verbo auxiliar’ (*opgebeld heeft*) también ocurra dos veces, pero que el orden ‘partícula + verbo auxiliar + participio’ (*op heeft gebeld*) esté completamente ausente.

Como gran cantidad de los aprendices ha respondido en los ejercicios como en los ejemplos mencionados arriba se los incluye en el manual por medio de una observación debajo del ejercicio. De esta manera el profesor ya sabe cuál es la respuesta más probable o posible y puede anticiparse a esta situación.



### Verbos de posición

Lo que llama inmediatamente la atención en el ejercicio de los verbos de posición es la primera pregunta en la que no menos de diez personas usan el verbo *zijn* en vez del correcto *zitten* debido a la contención del agua en el vaso:

- (60) Er \_\_\_\_\_ water in het glas.  
Hay agua en el vaso.  
a. Er *\*is* water in het glas.  
b. OK: Er *zit* water in het glas.

Este ejemplo muestra que para los hispanohablantes de verdad es más difícil usar un verbo de posición donde en castellano usarían *haber* y que usan *zijn* ya que es el verbo que se aproxima a más este significado. En las oraciones que llevan *estar* en español, los aprendices sí tienden al uso de *staan*, *liggen* o *zitten*, probablemente ya que este verbo expresa más la localización y la determinación que *haber*.

Aparte de este ejemplo se nota que los aprendices confunden los tres verbos de posición entre sí. Aunque en el ejemplo siguiente la mayoría (8 personas) se usa *zitten*, lo que es correcto puesto a la contención, los demás usan *liggen*, *zijn* o *staan*:

- (61) Mijn paspoort \_\_\_\_\_ in mijn tas.  
Mi pasaporte está en mi bolso.  
a. OK: Mijn paspoort *zit* in mijn tas.  
b. \*Mijn paspoort *ligt/is/staat* in mijn tas.

Estos resultados indican que la mayoría sabe que hay que usar un verbo de posición, pero que es difícil determinar cuál. Hay que tomar en cuenta la posibilidad de que unos de los aprendices que sí han rellenado *zitten* lo hayan apostado y que lo hayan elegido arbitrariamente.

Otra regularidad es el uso correcto de *zijn* por la mayoría de los aprendices:

- (62) Waar \_\_\_\_\_ de sleutels?  
¿Dónde están las llaves?  
a. Waar *zijn* de sleutels?

Como es una pregunta y todavía no se sabe en qué posición se encuentran las llaves se puede usar *zijn*, lo que es el equivalente de *estar* que en castellano también se usaría. La respuesta, sin embargo, exige el uso de *liggen*, ya que las llaves están en posición horizontal. Como no existe esta distinción en castellano vuelve a resultar difícil elegir el verbo correcto. Además de *liggen* (9 veces), también se usan *staan* (3 veces) y *zitten* (2 veces). Los aprendices entienden en este caso que hay que usar un verbo de posición en vez del verbo general *zijn*.

- (63) Ze \_\_\_\_\_ op de kast.  
Están en el armario.  
a. OK: Ze *liggen* op de kast.  
b. \*Ze *staan/zitten* op de kast.

### Verbos auxiliares

En los ejercicios de los verbos auxiliares los aprendices tenían que elegir el verbo auxiliar correcto. Por la ausencia de un equivalente a *zijn* como verbo auxiliar en voz activa en castellano se esperaba una sobregeneralización de *hebben*, el equivalente de *haber*. De hecho, hay tres aprendices que usaron *hebben* en combinación con *gaan* (ir):

- (64) Wij (gaan) naar de supermarkt.  
Nosotros (ir) al supermercado.  
a. OK: Wij *zijn* naar de supermarkt *gegaan*.  
b. \*Wij *hebben* naar de supermarkt *gegaan*.

Lo mismo pasa con el ejercicio del verbo *op bezoek komen* (visitar) que dos personas responden con *hebben*. Cabe añadir que uno de ellos también usó *hebben* en el ejemplo anterior y que el otro no había realizado ese ejercicio.

- (65) Sarah (komen) vorige week bij mij op bezoek.  
Sarah me (visitar) la semana pasada.  
a. OK: Sarah *is* vorige week bij mij op bezoek *gekomen*.  
b. \*Sarah *heeft* vorige week bij mij op bezoek *gekomen*.

Todos los aprendices que cometen el error de la sobregeneralización de *hebben* llevan tres años y medio o menos en Holanda y no están mucho en contacto con el holandés. Otro aprendiz que se encuentra en una situación comparable aplica correctamente el uso de *zijn* en los ejercicios, pero en las preguntas sobre los datos indica lo siguiente:

- (66)a. \*Ik *heb* op januari 2015 *begonnen*.  
He empezado en enero de 2015.  
b. OK: Ik *ben* op januari 2015 *begonnen*.

Los aprendices no cometen más errores en cuanto a la elección del verbo auxiliar pero sí en cuanto al orden de la oración en las subordinadas. Diez de los catorce aprendices ponen el verbo auxiliar en la segunda posición de la oración subordinada. Este orden sería correcto en una oración principal y en una subordinada en castellano, pero en una subordinada en holandés debe estar al final de la oración, antes o después del participio perfecto.

(67) Linda vindt dat mama (koken) lekkere soep.

Linda cree que su madre (preparar) una sopa rica.

a. \*Linda vindt dat mama *heeft* lekkere soep *gekookt*.

b. OK: Linda vindt dat mama lekkere soep heeft gekookt/gekookt heeft.

Como se ha explicado en el párrafo de los verbos separables, este ejercicio también prueba el conocimiento de la aplicación de ese tipo de verbos.

### 5.3 Conclusión

En este capítulo se han incorporado la retroalimentación de las tres profesoras y las respuestas relevantes de los catorce aprendices hispanohablantes del holandés. Lo que más les gustaba a las profesoras eran las sugerencias, los ejercicios y los ejemplos de transferencia potencial. En cuanto a la estructura de los capítulos se ha cambiado el orden del capítulo de los verbos separables para crear más coherencia con los demás capítulos y se han incluido los ejercicios en los capítulos sobre la explicación del fenómeno. Además se han adaptado unos términos técnicos a la terminología más usada y se ha explicado qué es el orden SVO y SOV. El enfoque de la distinción de *haber* y *estar* también ha sido cambiado, para que sea más comprensible. Para satisfacer al deseo de más ejemplos se han incluido los errores más cometidos por los aprendices.

Resultó que la dificultad de los verbos separables no consiste en los verbos en sí, sino en el orden de la oración. Sobre todo en la oración subordinada se nota la transferencia del castellano, ya que siguen usando el orden SVO donde no se exige SOV. En cuanto a los verbos de posición, la construcción que en castellano se crea con *haber* y en holandés con *er* lleva a dificultades y diez de los catorce aprendices usan *zijn* en vez de un verbo de posición. Hay, pues, transferencia, ya que en las oraciones con sujetos determinados los hispanohablantes sí usan los verbos de posición, aunque a veces los confunden entre sí. El fenómeno en el que cometen menos errores son los verbos auxiliares. Ya pronto el aprendiz sabe cuáles de los verbos rigen *zijn* y cuáles rigen *hebben*. La transferencia esperada, la sobregeneralización de *hebben* sí se nota en el estadio principal del aprendizaje. En este ejercicio también se notó la dificultad de la aplicación del orden SOV en la subordinada. Las respuestas más frecuentes han sido explicadas debajo de los ejercicios para que el profesor pueda anticiparse.

## 6. Conclusión

En esta investigación se ha notado que la L1 desempeña un papel importante en el aprendizaje de la L2. En consecuencia es importante tomarla en cuenta en la enseñanza. Un manual que explica al profesor cómo enseñar ciertos temas desde la perspectiva de la lengua materna del aprendiz puede servir para este objetivo. Debido a la gran cantidad de hispanohablantes en los Países Bajos es relevante establecer un manual de holandés como L2 para castellanohablantes. Febe van Huuksloot (2013) realizó tal manual pero desgraciadamente contiene bastante defectos inconvenientes. Incluye temas en cuanto a la pronunciación, la morfología y la sintaxis, aunque no señala las dificultades potenciales, apenas hay ejemplos y las explicaciones quedan bastante superficiales. Parece que la perspectiva está invertida, o sea, dirigida más bien a los holandeses que aprenden castellano que al revés. Estas deficiencias llevan a la necesidad de mejorar el manual para que sea valioso para los profesores de NT2.

Se esperaba que por medio de una selección limitada de temas se pudiera hacer una comparación más profunda por lo que se detectaba qué elementos eventualmente llevan a una transferencia del castellano al holandés. Incluyendo más ejemplos y sugerencias al profesor además se suponía que se podría mejorar el manual, ya que la explicación quedaría más clara.

El análisis estaba basado en la hipótesis del análisis contrastivo de Lado (1957) que apoya el conductismo. Consta que las diferencias entre las lenguas llevan a la producción de errores por parte del aprendiz. Esta hipótesis ha sido criticada mucho, puesto que no todas las diferencias provocan errores. En consecuencia no solo se han analizado las desigualdades sino también las similitudes entre las lenguas. Se supone que la L1 también podría causar la transferencia positiva, lo que coincide con el cognoscitivismo de Corder (1983). Aparte de estas dos observaciones la hipótesis de conservación de Van De Craats et al. (2000) y la hipótesis cognitiva de Robinson y Ellis (2008) ambos confirman la idea de que la L1 influya en el aprendizaje de la L2, aunque la primera arguye que a lo largo del tiempo desaparece por medio de la reactivación de la gramática universal y los últimos creen que es factible conseguir un nivel nativo recibiendo suficiente input.

A base de este marco teórico se han analizado tres fenómenos sintácticos que no están descritos satisfactoriamente en el manual de Van Huuksloot (2013) y de los que se esperaría que los hispanohablantes encontraran dificultades en el aprendizaje del holandés. Los elementos comparados son los verbos separables, los verbos de posición y los verbos auxiliares. Después de una descripción detallada de las características en ambas lenguas se ha postulado qué tipo

de transferencia es de esperar y cómo el profesor puede anticiparse. En cuanto a los verbos separables que no existen en castellano se esperaba que los aprendices tuvieran dificultades con el orden de la oración - sobre todo en las subordinadas - y no tanto con la formación del verbo separable en sí. Los distintos verbos de posición en holandés no tienen equivalente en castellano. Para indicar posición en este idioma se usan *haber* y *estar*, cuyo traducción más cercana es *zijn*. En consecuencia la sobregeneralización de *zijn* no sería sorprendente donde se prefieren *staan*, *liggen* o *zitten*. En el caso del último tema, los verbos auxiliares, se espera encontrar el uso de *hebben* en combinación con un verbo inacusativo en vez de *zijn*, debido a la ausencia del equivalente de *zijn* como verbo auxiliar en el pretérito perfecto compuesto en voz activa en español.

A partir de este análisis se ha establecido la propuesta de un manual (anexo 3) que podría reemplazar al de Van Huuksloot (2013) en cuanto a los tres temas tratados. Para averiguar si de verdad había mejorado, tres profesoras de NT2 lo han probado y han ofrecido retroalimentación a través de un formulario con preguntas generales de su idea sobre un manual NT2 dirigido a la L1 del aprendiz y con preguntas específicas sobre los tres temas analizados (anexo 1). Además los tres estudiantes de las profesoras, ocho empleados del Instituto Cervantes de Utrecht y tres empleados españoles de la empresa internacional Vanderlande Industries han rellenado los ejercicios del manual (anexo 2) para comprobar si las respuestas manifestaban la transferencia esperada.

La versión revisada (anexo 4) se incluye en un conjunto de manuales de NT2 dirigidos a diversas lenguas maternas. En esta versión la retroalimentación y las respuestas han sido incorporadas. Tanto los ejemplos de transferencia potencial como los ejercicios y las sugerencias al profesor les gustaban a las profesoras. Como estos elementos estaban ausentes en el manual de Van Huuksloot (2013) se puede decir que en estos aspectos el manual ha sido mejorado. Para la incorporación de la retroalimentación se ha cambiado la estructura del capítulo de los verbos separables para crear más coherencia con los demás capítulos y se han incluido los ejercicios en estos capítulos. Se han reemplazado los términos más técnicos por una terminología más sencilla para que sea legible para todos los profesores de NT2.

Las respuestas se han incorporado por medio de comentarios debajo de los ejercicios. Resultó por ejemplo que de hecho los aprendices tenían dificultades con el orden de la oración en las subordinadas, pero no tanto con la opción u obligación de separar el verbo. Probablemente esta dificultad se debe al orden básico SOV en castellano. Además casi todos los aprendices usaron *zijn* donde un verbo de posición era más neutro si en castellano usarían *haber* y confundieron los distintos verbos entre sí. En el caso de que en castellano usaran *estar*

los aprendices sí sabían que se prefería uno de los verbos de posición, ya que *estar* indica más la localización que *haber*. La sobregeneralización de *hebben* en vez de *zijn* como verbo auxiliar no ocurrió tanto como esperado y resultó, pues, que es bastante fácil adquirirlo. Es posible que en este caso los demás idiomas que hablan los aprendices desempeñen un papel en el aprendizaje, puesto que casi todos las L3 que dominan los participantes distinguen los equivalentes de *hebben* y *zijn* como verbos auxiliares. Estas observaciones se han incluido en la revisión del manual por medio de comentarios debajo de los ejercicios.

Se puede concluir entonces que la mejora del manual de Van Huuksloot (2013) se encuentra sobre todo en la inclusión de los ejemplos y de las sugerencias al profesor y en la profundidad de la comparación entre los idiomas. Antes de establecer un manual resulta necesario analizar en detalle las dos lenguas para ser capaz de compararlas adecuadamente. Como es un esfuerzo intenso se han seleccionado unos temas, en vez de incluir todos los fenómenos de modo superficial. Por medio de la retroalimentación y las respuestas, por último, era posible comprobar la opinión de las profesoras y la transferencia que realmente ocurre. De esta manera no solo era posible ajustar el manual al máximo a las profesoras y sus aprendices sino que también se ha revelado qué formas de transferencia de verdad ocurren y qué expectativas han sido violadas.

## 7. Discusión

Evaluando el proceso de la investigación hay que señalar la elección por el análisis contrastivo a pesar de las críticas que recibe este método. Sin embargo se cree que esta manera sirve más la comparación de dos idiomas y la comprobación de transferencia potencial. Ya se ha argüido que el enfoque no coincide con el análisis contrastivo predictivo, sino que también se toman en cuenta las similitudes. Tampoco se supone que todas las diferencias lleven a errores, lo que se ha averiguado mediante los ejercicios realizados por los aprendices. Otro punto de crítica es la elección de los tres temas, el verbo separable, el verbo de posición y el verbo auxiliar. Si bien se sabe que para los hispanohablantes son fenómenos complejos, no se los ha comparado con las competencias de los aprendices que dominan otra L1. Para futuras investigaciones sería relevante comparar los resultados con el fin de revelar si se trata de transferencia de cierta L1 o si todos los aprendices de NT2 tienen dificultades con un cierto fenómeno. Finalmente participó un número limitado de profesores y aprendices. Aunque incluso con este tamaño ya se notan coincidencias en la retroalimentación y en las respuestas, sería mejor consultar a más participantes para crear más representatividad.

Aparte de las respuestas que se han encontrado también han surgido preguntas que se podrían tomar en cuenta para futuras investigaciones. Pues, tanto en el análisis de los verbos separables como los verbos auxiliares resultó que la dificultad se suele encontrar en el orden de la oración. En consecuencia es interesante investigar qué hay detrás de esta complejidad y cómo se puede ayudar al aprendiz en cuanto a este tema. Otra dificultad, llevada a cabo por una de las profesoras es la distinción de verbos de poner (*zetten/leggen/stoppen*) y los verbos de posición. No había espacio para incluirlo en el manual establecido, pero sí vale la pena investigarlo. La última propuesta consiste en la influencia de la L2 en el aprendizaje de la L3. Como todos los aprendices que participaron hablaban inglés además del holandés y del castellano, sería adecuado revelar qué papeles desempeñan la L1 y la L2 – y a qué transferencia llevan – al aprender una L3.

## Bibliografía

- Beersmans, M. & Tersteeg, W. (2011). *De sprong: van NT2-niveau A2 naar B1*. Amsterdam: Boom.
- Bennis, H. J. (2009). Scheidbaar samengesteld werkwoord of toch niet?. En: R. Boogaart, J. Lalleman, M. Mooijaart & M. van der Wal (Eds.) *Woorden Wisselen*. Leiden: SNL. 15-26.
- Booij, G. (2002). Separable complex verbs in Dutch: A case of periphrastic word formation. En: N. Dehé, R. Jackendoff, A. McIntyre y S. Urban (eds) *Verb-particle explorations*. Berlín/Nueva York: Mouton de Gruyter. 21-41.
- Bossers, B., Kuiken, F., & Vermeer, A. (2010). *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Craats, I. van de, Corver, N., & Hout, R. van. (2000). Conservation of grammatical knowledge: On the acquisition of possessive noun phrases by Turkish and Moroccan learners of Dutch. *Linguistics*, 38(2), 221-314.
- Da Silva Gomes, H. M., & Signoret Dorcasberro, A. (2005). *Temas sobre la adquisición de una segunda lengua*. México, DF: Editorial Trillas.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (Eds.). (1992). *Language Transfer in Language Learning*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins.
- Haeseryn, W., Romijn, K., Geerts, G., De Rooij, J. & Van Den Toorn, M.C. (1997) *Algemene Nederlandse Spraakkunst*. Groningen/Deurne: Nijhoff/Wolters.
- Hoekstra, T. (1999). Auxiliary selection in Dutch. *Natural Language & Linguistic Theory*, 17(1), 67-84.
- Huiksloot van, F. (2013). *Nederlands leren met het Spaans als moedertaal: op een positieve manier gebruik maken van transfer in het NT2-onderwijs*. Tesina de máster, Universidad de Utrecht.
- Krashen, S. D. (1978). *Individual variation in the use of the monitor*. Nueva York/San Francisco/Londres: Academic Press.
- Lemmens, M. (2002). The semantic network of Dutch posture verbs. *Typological Studies in Language*, 51, 103-140.



- Lemmens, M., & Perrez, J. (2010). On the use of posture verbs by French-speaking learners of Dutch: A corpus-based study. *Cognitive Linguistics*, 21(2), 315-347.
- Lieber, R., & Baayen, H. (1997). A semantic principle of auxiliary selection in Dutch. *Natural Language & Linguistic Theory*, 15(4), 789-845.
- Lozano, C. (2004). El conocimiento totalmente nativo vs. casi nativo del orden de palabras en español: ¿Aparente contradicción?. En: M. Villayandre Llamazares (ed). *Actas del V Congreso de Lingüística General* (vol 2). Madrid: Arco Libros. 1815-1826.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2009). *Nueva gramática de la lengua española: Morfología y sintaxis*. Madrid: Espasa.
- Rivas, J. (2008). La posición del sujeto en las construcciones monoactanciales del español: Una aproximación funcional. *Hispania*, 91(4), 897-912.
- Robinson, P., & Ellis, N. C. (Eds.). (2008). *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition*. Nueva York: Routledge.
- Sorace, A. (2000). Gradients in auxiliary selection with intransitive verbs. *Language* 76(4), 859-890.
- Zwart, J.W. (1997). The Germanic SOV Languages and the Universal Base Hypothesis. In: L. Haegeman (ed.), *The New Comparative Syntax*. Londres: Longman.

### **Fuentes digitales**

- Centraal Bureau voor de Statistiek (2015). *Bevolking; geslacht, leeftijd en nationaliteit op 1 januari*. <<http://statline.cbs.nl/>>

## Anexos

### 1. Formulario de retroalimentación

#### DEEL 1

1. Denkt u dat het hebben van kennis over de eerste taal van cursisten nuttig kan zijn voor de NT2 docent? Zo ja, waarom? Zo nee, waarom niet?
2. Zou een moedertaalspecifieke handleiding het werk van een NT2-docent (bv. NT2 voor Spaanssprekenden Marrokkanen) kunnen vergemakkelijken?
3. Zou een moedertaalspecifieke handleiding het werk van een NT2-docent (bv. NT2 voor Spaanssprekenden Marrokkanen) kunnen verbeteren?
4. Welke aspecten van het Nederlands zouden in een dergelijke handleiding volgens u aan bod moeten komen?
5. Heeft u ideeën over de opbouw die een dergelijke handleiding zou moeten hebben?
6. In hoeverre wordt er naar uw idee al gebruik gemaakt van/rekening gehouden met T1-informatie binnen het NT2 domein? Licht uw antwoord toe.
7. Wat vond u van de handleiding?
8. Wat zou u gebruiken uit de handleiding/wat vond u nuttig?
9. Wat zou u veranderen aan de handleiding?
10. Zijn er onderwerpen die volgens u ontbreken in de handleiding?
11. Zijn er onderwerpen die volgens u overbodig zijn in de handleiding?
12. Zijn er onderwerpen die volgens u niet correct of op een onduidelijke manier beschreven worden in de handleiding?
13. In hoeverre was de inhoud voor u vernieuwend?
14. Waarom was deze handleiding wel of niet handig voor u?
15. Heeft u nog verdere op- of aanmerkingen?

## DEEL 2

### 1. Kunt u aangeven wat u van de uitleg over de scheidbare werkwoorden vond?

Ik vond de **inhoudelijke** uitleg over scheidbare werkwoorden

Heel onduidelijk	1	2	3	4	5	Heel duidelijk
Helemaal niet compleet	1	2	3	4	5	Heel compleet
Heel onoverzichtelijk	1	2	3	4	5	Heel overzichtelijk
Moeilijk te vinden	1	2	3	4	5	Gemakkelijk te vinden
Heel uitgebreid	1	2	3	4	5	Heel beknopt

Ik vond de **hoeveelheid** uitleg over scheidbare werkwoorden

- 1 te beknopt
- 2 beknopt
- 3 precies goed
- 4 uitgebreid
- 5 te uitgebreid

Ik vond het aantal voorbeelden over scheidbare werkwoorden

- 1 te beperkt
- 2 beperkt
- 3 precies goed
- 4 uitgebreid
- 5 te uitgebreid

In hoeverre denkt u dat er transfer (invloed van de T1 op de T2) plaatsvindt van het Spaans op het Nederlands bij het leren van scheidbare werkwoorden?

Heel weinig transfer 1 2 3 4 5 Heel veel transfer

Als uw denkt dat transfer plaatsvindt, kunt u daarvan dan een voorbeeld geven?

Opmerkingen over de uitleg over scheidbare werkwoorden:

### 2. Kunt u aangeven wat u van de uitleg over de positiewerkwoorden vond?

Ik vond de **inhoudelijke** uitleg over positiewerkwoorden

Heel onduidelijk	1	2	3	4	5	Heel duidelijk
Helemaal niet compleet	1	2	3	4	5	Heel compleet
Heel onoverzichtelijk	1	2	3	4	5	Heel overzichtelijk
Moeilijk te vinden	1	2	3	4	5	Gemakkelijk te vinden
Heel uitgebreid	1	2	3	4	5	Heel beknopt

Ik vond de **hoeveelheid** uitleg over positiewerkwoorden

- 1 te beknopt
- 2 beknopt
- 3 precies goed
- 4 uitgebreid
- 5 te uitgebreid

Ik vond het aantal voorbeelden over positiewerkwoorden

- 1 te beperkt
- 2 beperkt
- 3 precies goed
- 4 uitgebreid
- 5 te uitgebreid

In hoeverre denkt u dat er transfer (invloed van de T1 op de T2) plaatsvindt van het Spaans op het Nederlands bij het leren van positiewerkwoorden?

Heel weinig transfer    1        2        3        4        5        Heel veel transfer

Als uw denkt dat transfer plaatsvindt, kunt u daarvan dan een voorbeeld geven?

Opmerkingen over de uitleg over positiewerkwoorden:

3. Kunt u aangeven wat u van de uitleg over de hulpwerkwoorden vond?

Ik vond de **inhoudelijke** uitleg over hulpwerkwoorden

Heel onduidelijk	1	2	3	4	5	Heel duidelijk
Helemaal niet compleet	1	2	3	4	5	Heel compleet
Heel onoverzichtelijk	1	2	3	4	5	Heel overzichtelijk
Moeilijk te vinden	1	2	3	4	5	Gemakkelijk te vinden
Heel uitgebreid	1	2	3	4	5	Heel beknopt

Ik vond de **hoeveelheid** uitleg over hulpwerkwoorden

- 1 te beknopt
- 2 beknopt
- 3 precies goed
- 4 uitgebreid
- 5 te uitgebreid

Ik vond het aantal voorbeelden over hulpwerkwoorden

- 1 te beperkt
- 2 beperkt
- 3 precies goed
- 4 uitgebreid
- 5 te uitgebreid

In hoeverre denkt u dat er transfer (invloed van de T1 op de T2) plaatsvindt van het Spaans op het Nederlands bij het leren van hulpwerkwoorden?

Heel weinig transfer 1      2      3      4      5      Heel veel transfer

Als uw denkt dat transfer plaatsvindt, kunt u daarvan dan een voorbeeld geven?

Opmerkingen over de uitleg over hulpwerkwoorden:

## 2. Formulario de ejercicios

Naam instituut:

### DEEL 1

1. Vul het werkwoord in de tegenwoordige tijd (presens) in en zet het op de juiste plaats in de zin:

Voorbeeld. Ik (aantrekken) de jas.

Ik *trek* de jas *aan*.

- a. Maria (ophalen) het paspoort bij het gemeentehuis.
- 

- b. Ik wil dat jij (afdrogen) ook eens.
- 

- c. Je (opnemen) de telefoon.
- 

- d. Jan (doorstrepen) het goede antwoord.
- 

- e. Hans denkt dat zijn moeder zich ook (inschrijven) voor de cursus.
- 

Deze opgave vond ik

Makkelijk/fácil      1      2      3      4      5      Moeilijk/difícil.

Dit onderwerp hebben we al behandeld in de cursus

(Este tema ya tratamos en el curso)

- a. Ja, al vaak/sí, frecuentemente  
b. Ja, wel eens/sí, una vez  
c. Nee/no  
d. Weet ik niet/ no lo sé

2. *Zijn, staan, zitten of liggen?* Vul het goede werkwoord in in de tegenwoordige tijd.

Voorbeeld: De computer \_\_\_\_\_ op het bureau.

De computer staat op het bureau.

- a. Er \_\_\_\_\_ water in het glas.
- b. Het boek \_\_\_\_\_ in de kast
- c. De flat \_\_\_\_\_ op de hoek van de straat.
- d. Mijn paspoort \_\_\_\_\_ in mijn tas.
- e. Waar \_\_\_\_\_ de sleutels? Ze \_\_\_\_\_ op de kast.

Deze opgave vond ik

Makkelijk/fácil      1      2      3      4      5      Moeilijk/difícil.

Dit onderwerp hebben we al behandeld in de cursus

(Este tema ya tratamos en el curso)

- a. Ja, al vaak/sí, frecuentemente
- b. Ja, wel eens/sí, una vez
- c. Nee/no
- d. Weet ik niet/ no lo sé

3. *Hebben of zijn?* Vul het goede hulpwerkwoord in en zet de werkwoorden op de juiste plek.

Voorbeeld. Hij (maken) het huiswerk.

Hij *heeft* het huiswerk *gemaakt*.

- a. Wij (gaan) naar de supermarkt.
- 

- b. Linda vindt dat mama (koken) lekkere soep.
- 

- c. Ik (inleveren) het examen.
- 

- d. Sarah (komen) vorige week bij mij op bezoek.
- 

- e. Hij denkt dat Jan hem (opbellen).
- 

Deze opgave vond ik

Makkelijk/fácil      1      2      3      4      5      Moeilijk/difícil.

Dit onderwerp hebben we al behandeld in de cursus

(Este tema ya tratamos en el curso)

- a. Ja, al vaak/sí, frecuentemente
- b. Ja, wel eens/sí, una vez
- c. Nee/no
- d. Weet ik niet/ no lo sé

## DEEL 2

U kunt in het Spaans of in het Nederlands antwoorden.

Se puede responder las preguntas en castellano o en holandés.

1. Waar komt u vandaan (welk land)?  
¿Cuál es su país de origen?
2. Hoe lang woont u in Nederland?  
¿Cuánto tiempo lleva en Holanda?
3. Hoe lang volgt u al een cursus Nederlands als tweede taal (NT2)?  
¿Cuánto tiempo lleva asistiendo a cursos de holandés como segunda lengua?
4. Welke talen spreekt u naast het Spaans en Nederlands?  
¿Qué idiomas habla, aparte del castellano y el holandés?
5. Heeft u nog verdere opmerkingen? ¿Tiene algún comentario



### 3. Primera propuesta del manual

# Handleiding NT2 voor Spaanstaligen

Een naslagwerk voor NT2-docenten

Anne Baeten  
Universiteit Utrecht

1-7-2016

## Inhoudsopgave

1. Scheidbare werkwoorden	2
1.1 Vorm	2
1.2 Gebruik	2
2. Positiewerkwoorden	5
2.1 Spaans	5
2.2 Nederlands	5
2.3 Verwachte transfer	5
3. Hulpwerkwoorden	7
3.1 Spaans	7
3.2 Nederlands	7
3.3 Verwachte transfer	8
4. Oefeningen	9
4.1 Scheidbare werkwoorden	9
4.2 Positiewerkwoorden	9
4.3 Hulpwerkwoorden	10

## 1. Scheidbaar werkwoord

Onder scheidbare werkwoorden worden de elementen verstaan die bestaan uit een werkwoord en een partikel, dat zowel los als vast aan het werkwoord kan staan. In het Spaans bestaat deze categorie werkwoorden niet, waardoor het lastig voor Spaanstaligen kan zijn om deze correct te gebruiken. Hieronder gaan we in op de verschillende vormen en gebruiken.

### 1.1 Vorm

De vorm van het scheidbaar werkwoord hangt vaak af van het gebruik ervan in een zin. Er zijn echter twee constructies die afzonderlijk aangeleerd moeten worden.

1	Spaans	Nederlands
<b>Voltooid deelwoord</b>	Stam + -achtervoegsel (ado/ido)	Partikel- + -ge-+ -stam - + -d/t

Verwachte transfer: Bij een niet scheidbaar werkwoord begint het voltooid deelwoord met *ge-*. De student moet beseffen dat het om een scheidbaar werkwoord gaat om een voltooid deelwoord te produceren waar nog een partikel voor *ge-* staat. Als het scheidbare werkwoord niet als zodanig wordt herkend, kan *ge-* voor het partikel geplaatst worden in plaats van erachter.

Vb. \*Ik heb het meel *getoevoegd*. OK: Ik heb het meel toegevoegd.  
\*Zij heeft het huiswerk *ge-afmaakt*. OK: Zij heeft het huiswerk afgemaakt.

2	Spaans	Nederlands
<b>Constructie met <i>te</i></b>	Vergelijkbaar met <i>a</i> in <i>atreverse a</i> + infinitief (durven te)	Partikel_ <i>te</i> _werkwoord*

\* \_ staat voor spatie.

Verwachte transfer: Spaanstaligen kennen maar weinig constructies die vergelijkbaar zijn met het Nederlandse 'werkwoord + *te* + infinitief'. Om dit correct toe te passen bij scheidbare werkwoorden, moeten zij zich er dus van bewust zijn dat het om een scheidbaar werkwoord gaat. Als zij hiervoor het vocabulaire nog niet beheersen, zullen ze onterecht een uiting produceren volgens de Spaanse constructie zoals in *atreverse a* + infinitief en de Nederlandse constructies met niet-scheidbare werkwoorden.

Vb \*Ze vergeet het meel *te toevoegen*. OK: Ze vergeet het meel toe te voegen.  
\*Hij durft nooit iets *te aanraken*. OK: Hij durft nooit iets aan te raken.

### 1.2 Gebruik

Het gebruik van het scheidbare werkwoord hangt af van het soort zin (hoofdzin/bijzin) en van het feit of het om een voltooide of onvoltooide tijd gaat. Het Spaans kent geen scheidbare werkwoorden, maar drie kenmerken van de woordvolgorde in deze taal zijn voor het leren van de distributie van scheidbare werkwoorden wel belangrijk.

- De standaardvolgorde in het Spaans is SVO.
- De verschillende werkwoorden van een gezegde staan altijd naast elkaar in de zin.
- Het vervoegde werkwoord komt voor de infinitief/ het voltooid werkwoord.

3	Spaans	Nederlands
<b>Hoofdzin, onvoltooid</b>	Lijkt op topicalisatie, waarbij het werkwoord naar voren wordt geplaatst.	Het werkwoord staat op de tweede plaats; het partikel op de laatste plaats
<b>Hoofdzin, voltooid</b>	Het hulpwerkwoord en voltooid deelwoord staan naast elkaar.	Het hulpwerkwoord staat op de tweede plaats in de zin, het voltooid deelwoord op de laatste plaats.
<b>Bijzin, onvoltooid</b>	De standaardvolgorde SVO blijft ongewijzigd.	Het werkwoord en het voorvoegsel staan aan elkaar op de laatste plaats in de zin.
<b>Bijzin, voltooid</b>	Het vervoegde werkwoord komt voor de infinitief/ het voltooid werkwoord.	3 mogelijkheden: - Eerst het SW*, daarna hulpwerkwoord; - Eerst het hulpwerkwoord, daarna SW; - Eerst het voorvoegsel, dan hulpwerkwoord, daarna SW.

\* SW: Scheidbaar werkwoord

#### Verwachte transfer:

- **Hoofdzin, onvoltooid:** Er wordt verwacht dat het voorvoegsel met het werkwoord mee verplaatst naar de tweede plaats in de zin, zodat een SVO zin gemaakt wordt, terwijl dit niet grammaticaal is.

Vb. \*Ik *toevoeg* het meel. OK: Ik voeg het meel toe.  
\*Hij *uitkijkt* niet. OK: Hij kijkt niet uit.
- **Hoofdzin, voltooid:** Beide werkwoorden komen onterecht op de tweede plaats te staan, zodat het gezegde bij elkaar staat. Dit is meer een probleem van woordvolgorde dan van scheidbare werkwoorden op zich.

Vb.\*Ik heb toegevoegd het meel. OK: Ik heb het meel toegevoegd.  
\*Hans heeft opgebeld zijn moeder. OK: Hans heeft zijn moeder opgebeld.
- **Bijzin, onvoltooid:** Er kan gebruik worden gemaakt van de SVO volgorde, in plaats van de correcte SOV volgorde. Dit is meer een probleem van woordvolgorde dan van scheidbare werkwoorden op zich. Als het scheidbare werkwoord als zodanig wordt herkend, kan het werkwoord op de tweede plaats komen te staan en het partikel op de laatste, zoals in een hoofdzin. Als het scheidbare werkwoord niet als zodanig wordt herkend zal het gehele werkwoord op de tweede plaats worden gezet.

Vb. SW wel herkend:

\*... dat ik voeg het meel toe. OK: ... dat ik het meel toevoeg.  
\*... dat je trekt een jas aan. OK: ... dat je een jas aantrekt.

SW niet herkend:

\*... dat ik toevoeg het meel. OK: ... dat ik het meel toevoeg.  
\*... dat je aantrekt een jas. OK: ... dat je een jas aantrekt.

- **Bijzin, voltooid:** Als een van de drie correcte vormen wordt gebruikt, komt de vorm waarbij eerst het hulpwerkwoord en daarna het scheidbare werkwoord waarschijnlijk het meest voor, overeenkomstig met het Spaans. Aangezien dat een van de correcte opties is, is er dan sprake van positieve transfer. De andere vormen, met name wanneer het partikel en werkwoord worden gescheiden (... dat ik het meel toe heb gevoegd), worden als lastiger beschouwd. Desalniettemin kan ook in de bijzin met voltooide tijd de SVO volgorde onterecht worden gebruikt.

Vb. Positieve transfer

... dat ik het meel heb toegevoegd.

... dat hij graag wil opvallen.

Vb. Negatieve transfer

\*... dat ik heb toegevoegd het meel.

OK: ... dat ik het meel heb toegevoegd/  
toegevoegd heb/toe heb gevoegd.

\*... dat zij heeft samengesteld een zin.

OK: ... dat zij een zin heeft samengesteld/  
samengesteld heeft/samen heeft gesteld.

Tip: Laat de leerling het werkwoord in de imperatief (gebiedende wijs) zetten. Als het een scheidbaar werkwoord is, worden het werkwoord en het partikel gescheiden. Op deze manier staan er geen andere woorden tussen, wat het duidelijker maakt en bovendien leert de leerling op welke plek het partikel van het werkwoord gescheiden wordt.

Voorbeeld: (toevoegen) Voeg toe!

(oppassen) Pas op!

(ontdekken) Ontdek!

## 2. Positiewerkwoorden

### 2.1 Spaans

In het Spaans zijn er geen exacte vertalingen voor de positiewerkwoorden *liggen*, *staan* en *zitten*. In plaats daarvan maken zij onderscheid tussen het bestaan van een concept en de lokalisatie ervan. Deze werkwoorden zijn als volgt te onderscheiden:

<b>Haber</b>	<b>Estar</b>
Onbepaald	Bepaald
Drukt bestaan uit	Drukt locatie uit (positionering)
Nieuwe informatie	Bekende informatie
Onbepaalde tijd (kan eeuwig zijn)	Tijdelijk

VB. *Hay un árbol en el jardín.*  
Lett. Er is een boom in de tuin.  
Er *staat* een boom in de tuin.

El árbol *está* en el jardín.  
Lett. De boom is in de tuin.  
De boom *staat* in de tuin.

*Hay llaves en la mesa.*  
Lett. Er zijn sleutels op de tafel.  
Er *liggen* sleutels op de tafel.

Las llaves *están* en la mesa.  
Lett. De sleutels zijn op de tafel.  
De sleutels *liggen* op de tafel.

*Hay agua en la botella*  
Lett. Er is water in de fles.  
Er *zit* water in de fles.

El agua *está* en la botella.  
Lett. Het water is in de fles.  
Het water *zit* in de fles.

### 2.2 Nederlands

De meest relevante kenmerken van de Nederlandse positiewerkwoorden staan hieronder weergegeven.

<b>Staan</b>	<b>Liggen</b>	<b>Zitten</b>
Verticale positie	Horizontale positie	-verticaal/-horizontaal
Rustend op 'sta-vlak'	Rustend op 'lig-vlak'	Rustend op 'zitvlak'
Actieve inspanning	Geen inspanning	Contact en omsluiting

### 2.3 Verwachte transfer

#### Beginfase

- Spaanstaligen zullen in het begin vooral *zijn* gebruiken, waar dat in het Nederlands niet gepast is. Dit is het werkwoord dat het dichtst in de buurt komt bij zowel *haber* als *estar*. Op dit moment hebben zij de positiewerkwoorden nog niet verworven.

Vb. De boom *\*is* in het bos.

OK: De boom staat in het bos.

Er *\*is* water in het glas.

OK: Er zit water in het glas.

### Vervolgfase

- Zodra zij de positiewerkwoorden beginnen te verwerven, zal dat eerst gebeuren met zinnen die in het Spaans met *estar* worden gevormd, dat ook een locatie uitdrukt.  
Vb. De boom *staat* in het bos.  
De sleutel *ligt* op tafel.  
Het water *zit* in het glas.
- Existentiële constructies, die worden ingeleid door *er*, zijn moeilijker dan zinnen met een duidelijk onderwerp. Dergelijke zinnen lijken op de Spaanse constructie met *haber*, maar duidt dan slechts het bestaan en niet zozeer locatie aan. Daarom zal in dit geval in het Nederlands nog steeds onterecht *zijn* gebruikt worden, dat ook bestaan uitdrukt.  
Vb. Er *?is* een boom in het bos.                      OK: Er *staat* een boom in het bos.  
Er *\*is* een sleutel op tafel.                      OK: Er *ligt* een sleutel op tafel.  
Er *\*is* water in het glas.                      OK: Er *zit* water in het glas.
- Het is nog moeilijk om de drie werkwoorden uit elkaar te houden en deze worden vaak verwisseld. *Staan* is het meest frequent en wordt daardoor vaak overgegeneraliseerd.  
Vb. Er *\*staat/\*ligt* water in het glas.                      OK: Er *zit* water in het glas.  
De sleutel *\*zit/\*staat* op tafel.                      OK: De sleutel *ligt* op tafel.  
Het bed *\*ligt/\*zit* in de hoek.                      OK: Het bed *staat* in de hoek.
- De positiewerkwoorden worden alleen in concrete contexten gebruikt en nog niet in uitdrukkingen (metaforisch).  
Vb. Wel:  
Het boek *zit* in mijn tas.  
De flat *staat* aan het einde van de straat.  
De wijn *ligt* in de kelder.  
Nog niet:  
Ik *zit* in de problemen. → Ik heb een probleem.  
Ik *sta* op het punt om te gaan. → Ik ben klaar om te gaan.  
Dat *ligt* in de lijn der verwachting. → Dat was te verwachten.

### Gevorderden

- In concreet gebruik worden de positiewerkwoorden correct toegepast.
  - In metaforisch gebruik is er sprake van overgeneralisatie en wordt ook een positiewerkwoord gebruikt waar een algemener woord zoals *zijn* neutraler is.
- Vb. Hier *\*zitten* de resultaten van mijn verslag.                      OK: Hier *zijn* de resultaten van mijn verslag.  
Er *\*staat* een verband tussen arm en rijk.                      OK: Er *is* een verband tussen arm en rijk.  
Dat *\*ligt* in overeenstemming met de analyse. OK: Dat *is* in overeenstemming met de analyse.

Tip: Bied de verschillende werkwoorden aan in een contrastieve context, bijvoorbeeld met een boek, zoals in de volgende voorbeelden is gedaan:

- Het boek *staat* in de kast. (verticaal)
- Het boek *ligt* op tafel (horizontaal)
- De boekenlegger *zit* in het boek (omsluiting)

### 3. Hulpwerkwoorden

#### 3.1 Spaans

- In de voltooid tijd in de actieve vorm wordt alleen het equivalent van *hebben* (*haber*) gebruikt.
- In de passieve vorm van transitieve/overgangelijke werkwoorden (die een lijdend voorwerp hebben) wordt een equivalent van *zijn* (*ser*) gebruikt.
- Vroeger maakte het Spaans ook onderscheid tussen de hulpwerkwoorden *hebben* en *zijn* (*haber* en *ser*). De categorieën werkwoorden waarvoor *ser/zijn* werd gebruikt waren dezelfde als in het Nederlands. Geleidelijk aan zijn deze vervangen voor *haber*. Bij deze werkwoorden is de huidige neutrale woordvolgorde VS (werkwoord-subject), terwijl bij overige werkwoorden SV en VS door elkaar kunnen worden gebruikt, afhankelijk van de context.

#### 3.2 Nederlands

In het Nederlands worden bepaalde categorieën werkwoorden vervoegd met *zijn*. Dit zijn werkwoorden die:

- Transitief/overgangelijk zijn (een lijdend voorwerp hebben) en in de passieve vorm staan.
  - De koekjes *zijn* gebakken.
  - Het werkwoord *is* vervoegd.
  - De berg *is* beklommen.
- Een verandering van staat/situatie aanduiden (worden, groeien, sterven, ontwaken)
- Een verandering van plaats aanduiden (komen, gaan, instappen, arriveren)
- Een manier van beweging aanduiden en een duidelijke richting/doel aangeven. Het gaat hier om een resultaat of uitkomst van een proces.
  - Jan *is* de kamer door gelopen/gerend.
  - Peter *is*/\**heeft* naar de stad gewandeld/gefietst.
- Bestaan of verschijning uitdrukken. (*zijn*, *blijven*, *verschijnen*, *verdwijnen*)

Werkwoorden die met *hebben* vervoegd worden:

- Transitieve/overgangelijke werkwoorden in de actieve vorm.
  - Ik *heb* koekjes gebakken.
  - De docent *heeft* het werkwoord vervoegd.
  - Suzan *heeft* de berg beklommen.
- Duiden een manier van beweging aan zonder duidelijke richting/doel. Het gaat hier om het proces.
  - Jan *heeft* door de kamer gelopen.
  - Peter *heeft* door de stad gewandeld/gefietst.



### 3.3 Verwachte transfer:

- Spaanstaligen kunnen *hebben* overgeneraliseren en dit gebruiken waar *zijn* vereist is, omdat het equivalent voor *zijn* niet in de actieve voltooid tijd wordt gebruikt.  
Vb. \*Ik *heb* naar de supermarkt gegaan. OK: Ik *ben* naar de supermarkt gegaan.  
\*Jan *heeft* op tijd aangekomen/gearriveerd/geland. OK: Jan *is* op tijd aangekomen.
- Werkwoorden die zowel transitief/overgankelijk als intransitief/onovergankelijk kunnen voorkomen worden op dezelfde manier in het Spaans vervoegd en leveren waarschijnlijk geen problemen op.  
Vb, positieve transfer.  
Het glas *is* gebroken. El cristal *está* roto.  
Peter *heeft* het glas gebroken. Peter *ha* roto el cristal.
- Transitieve/overgankelijke werkwoorden worden in het Spaans en Nederlands in de actieve vorm met *hebben/haber* en in de passieve vorm met *zijn/ser* vervoegd en leveren waarschijnlijk geen problemen op.  
Vb, positieve transfer:  
Maria *heeft* het gebouw ontworpen. María *ha* diseñado el edificio. (*haber*)  
Het gebouw *is* ontworpen. El edificio *fue* diseñado. (*ser*)
- Werkwoorden die afhankelijk van de aanwezigheid van een richting/doel met *hebben* of *zijn* worden vervoegd zullen meestal met *hebben* worden vervoegd, ook al gaat het om een resultaat of de eindstaat van een proces. Het nuanceverschil is lastig te begrijpen.  
Vb: Jan heeft door de kamer gelopen. Dit is juist als het proces bedoeld wordt, maar onjuist als het om het resultaat gaat.  
Hans *\*heeft* naar Amsterdam gefietst. Hans *is* naar Amsterdam gefietst.

Tip: Om Spaanstaligen bewust te maken van dit verschil, kun je hen het Nederlandse werkwoord naar het Spaans laten vertalen en hen hiermee een zin laten maken waarbij ze vertellen wat er is gebeurd (¿qué pasó?). Omdat de standaardvolgorde in het Spaans redelijk flexibel is, waarbij SV (subject-werkwoord) de basis vormt, maar bij werkwoorden die met *zijn* worden vervoegd VS neutraler is, kunnen zij op deze manier leren welke werkwoorden in het Nederlands met *zijn* worden vervoegd. Als de volgorde in het Spaans gemakkelijk inwisselbaar is, volgt er in het Nederlands *hebben*; als de VS-volgorde neutraler klinkt in het Spaans, wordt het Nederlandse werkwoord met *zijn* vervoegd.

Voorbeeld: (1) De politie \_\_\_\_ naar mijn huis gekomen.

Komen = venir

Vino la policia.

V S → zijn

De politie *is* naar mijn huis gekomen.

(2) Een vrouw \_\_\_\_ gehuild van blijdschap.

Huilen = llorar

Una mujer lloró/Lloró una mujer.

S V / V S → hebben

Een vrouw heeft gehuild van blijdschap.

## 4. Oefeningen

### 4.1 Scheidbare werkwoorden.

Vul het werkwoord in de tegenwoordige tijd (presens) in en zet het op de juiste plaats in de zin.

Tip voor de docent: Laat de leerling het werkwoord in de imperatief (gebiedende wijs) zetten. Als het een scheidbaar werkwoord is, worden het werkwoord en het partikel gescheiden. Op deze manier staan er geen andere woorden tussen, wat het duidelijker maakt en bovendien leert de leerling op welke plek het woord gescheiden wordt.

Voorbeeld. Ik (aantrekken) de jas.

Ik *trek* de jas *aan*.

f. Maria (ophalen) het paspoort bij het gemeentehuis.

---

g. Ik wil dat jij (afdrogen) ook eens.

---

h. Je (opnemen) de telefoon.

---

i. Jan (doorstrepen) het goede antwoord.

---

j. Hans denkt dat zijn moeder zich ook (inschrijven) voor de cursus.

---

### 4.2 Positiewerkwoorden

*Zijn, staan, zitten of liggen?* Vul het goede werkwoord in in de tegenwoordige tijd.

Tip voor de docent: Bied de verschillende werkwoorden in een contrastieve context aan, bijvoorbeeld met een boek, zoals in de volgende voorbeelden is gedaan:

- Het boek staat in de kast. (verticaal)
- Het boek ligt op tafel (horizontaal)
- De boekenlegger zit in het boek (omsluiting)

Voorbeeld: De computer \_\_\_\_\_ op het bureau.

De computer *staat* op het bureau.

f. Er \_\_\_\_\_ water in het glas.

g. Het boek \_\_\_\_\_ in de kast

h. De flat \_\_\_\_\_ op de hoek van de straat.

i. Mijn paspoort \_\_\_\_\_ in mijn tas.

j. Waar \_\_\_\_\_ de sleutels? Ze \_\_\_\_\_ op de kast.

### 4.3 Hulpwerkwoorden

*Hebben of zijn?* Vul het goede hulpwerkwoord in en zet de werkwoorden op de juiste plek.

Tip voor de docent: Laat de leerling het werkwoord vertalen naar het Spaans en vraag hem te vertellen wat er is gebeurd.

Als hij in het Spaans het werkwoord voor het onderwerp plaatst → zijn

Als hij in het Spaans het werkwoord zowel voor als achter het onderwerp kan plaatsen → hebben

Voorbeeld. Hij (maken) het huiswerk.

Hij *heeft* het huiswerk *gemaakt*.

f. Wij (gaan) naar de supermarkt.

---

g. Linda vindt dat mama (koken) lekkere soep.

---

h. Ik (inleveren) het examen.

---

i. Sarah (komen) vorige week bij mij op bezoek.

---

j. Hij denkt dat Jan hem (opbellen).

---

4. Versión revisada del manual

# Handleiding NT2 voor Spaanstaligen

Een naslagwerk voor NT2-docenten

Anne Baeten  
Master Taalverwerving & Meertaligheid - Spaans  
Universiteit Utrecht

7-6-2016

## Voorwoord

Deze handleiding dient als hulpmiddel voor docenten NT2 met Spaanstalige cursisten. Door rekening te houden met de taalachtergrond van de leerder kunnen bepaalde moeilijkheden verklaard worden en kan de docent tips geven om deze te overkomen.

De handleiding is getest door Marieke Goedegebure van taaltrainingsbureau NT2Sprak, Nina Windemuller van de cursus Social Dutch aan de Universiteit van Wageningen en Monique Witkamp van taalschool La Naranja. Ik wil hen hiervoor hartelijk bedanken.

Veertien Spaanstalige leerders van het Nederlands hebben de oefeningen uit de handleiding gemaakt. Op basis hiervan is snel te achterhalen waar de moeilijkheden liggen en welke onderwerpen juist gemakkelijk geleerd worden. Ook hen wil ik graag bedanken voor hun medewerking.

## Inhoudsopgave

<b>5. Scheidbare werkwoorden</b>	<b>3</b>
1.3 Spaans	3
1.4 Nederlands	3
1.5 Verwachte transfer	3
1.6 Tip voor de docent	5
1.7 Oefening	5
<b>6. Positiewerkwoorden</b>	<b>6</b>
2.1 Spaans	6
2.2 Nederlands	6
2.3 Verwachte transfer	6
2.4 Tip voor de docent	8
2.5 Oefening	8
<b>7. Hulpwerkwoorden</b>	<b>9</b>
3.1 Spaans	9
3.2 Nederlands	9
3.3 Verwachte transfer	10
3.4 Tip voor de docent	10
3.5 Oefening	11

## 1. Scheidbaar werkwoord

### 1.1 Spaans

- Het Spaans kent geen scheidbare werkwoorden, waardoor het lastig kan zijn voor Spaanstaligen om deze correct te gebruiken.
- De standaardvolgorde van een Spaanse zin is SVO (onderwerp-werkwoord-object).
- De verschillende werkwoorden van een gezegde staan altijd naast elkaar in de zin.
- Het vervoegde werkwoord komt voor de infinitief/ het voltooid deelwoord.

### 1.2 Nederlands

Het gebruik van het scheidbare werkwoord hangt af van het soort zin (hoofdzin/bijzin) en van het feit of het om een voltooid of onvoltooid tijd gaat.

	Woordvolgorde
<b>Voltooid deelwoord</b>	Voorvoegsel- + -ge- + -stam- + -d/t
<b>Constructie met <i>te</i></b>	Voorvoegsel + <i>te</i> + werkwoord
<b>Hoofdzin, onvoltooid</b>	Het werkwoord staat op de tweede plaats; het voorvoegsel op de laatste plaats.
<b>Hoofdzin, voltooid</b>	Het hulpwerkwoord staat op de tweede plaats in de zin, het voltooid deelwoord op de laatste plaats.
<b>Bijzin, onvoltooid</b>	Het werkwoord en het voorvoegsel staan aan elkaar op de laatste plaats in de zin. (SOV: onderwerp-object-werkwoord)
<b>Bijzin, voltooid</b>	3 mogelijkheden: - Scheidbaar werkwoord + hulpwerkwoord; - Hulpwerkwoord + scheidbaar werkwoord; - Voorvoegsel + hulpwerkwoord + scheidbaar werkwoord.

### 1.3 Verwachte transfer

- **Voltooid deelwoord:** Bij een niet scheidbaar werkwoord begint het voltooid deelwoord met *ge-*. De student moet beseffen dat het om een scheidbaar werkwoord gaat om een voltooid deelwoord te produceren waar nog een voorvoegsel voor *ge-* staat. Als het scheidbare werkwoord niet als zodanig wordt herkend, kan *ge-* voor het voorvoegsel geplaatst worden in plaats van erachter.

Vb. \*Ik heb het meel *getoevoegd*.                      OK: Ik heb het meel toegevoegd.  
       \*Zij heeft het huiswerk *geafmaakt*.            OK: Zij heeft het huiswerk afgemaakt.  
       \*Ik heb het examen *geinleverd*.                OK: Ik heb het examen ingeleverd.

- **Constructie met *te*:** Om deze volgorde correct toe te passen, moet de leerder zich er van bewust zijn dat het om een scheidbaar werkwoord gaat. Als deze hiervoor het vocabulaire nog niet beheerst, zal hij onterecht *te* voor de infinitief plaatsen, zoals bij niet-scheidbare werkwoorden.

Vb \*Ze vergeet het meel *te toevoegen*.            OK: Ze vergeet het meel toe te voegen.  
       \*Hij durft nooit iets *te aanraken*.            OK: Hij durft nooit iets aan te raken.

- **Hoofdzin, onvoltooid:** Als het werkwoord niet als scheidbaar wordt herkend, wordt er verwacht dat het voorvoegsel met het werkwoord mee verplaatst naar de tweede plaats in de zin, zodat een SVO zin gemaakt wordt, terwijl dit niet grammaticaal is.  
Vb. \*Ik *toevoeg* het meel. OK: Ik voeg het meel toe.  
\*Hij *uitkijkt* niet. OK: Hij kijkt niet uit.
- **Hoofdzin, voltooid:** Beide werkwoorden komen onterecht op de tweede plaats te staan, zodat het gezegde bij elkaar staat. Dit is meer een probleem van woordvolgorde dan van scheidbare werkwoorden op zich.  
Vb.\*Ik heb *toegevoegd* het meel. OK: Ik heb het meel *toegevoegd*.  
\*Hans heeft *opgebeld* zijn moeder. OK: Hans heeft zijn moeder *opgebeld*.
- **Bijzin, onvoltooid:** Er kan gebruik worden gemaakt van de SVO volgorde, in plaats van de correcte SOV volgorde. Dit is meer een probleem van woordvolgorde dan van scheidbare werkwoorden op zich. Als het scheidbare werkwoord als zodanig wordt herkend, kan het werkwoord op de tweede plaats komen te staan en het voorvoegsel op de laatste, zoals in een hoofdzin. Als het scheidbare werkwoord niet als zodanig wordt herkend zal het gehele werkwoord op de tweede plaats worden gezet.  
Vb. *SW wel herkend:*  
\*... dat ik voeg het meel toe. OK: ... dat ik het meel *toevoeg*.  
\*... dat je trekt een jas aan. OK: ... dat je een jas *aantrekt*.  
\*... dat jij droogt ook eens af. OK: ... dat jij ook eens *afdroogt*.  
*SW niet herkend:*  
\*... dat ik *toevoeg* het meel. OK: ... dat ik het meel *toevoeg*.  
\*... dat je *aantrekt* een jas. OK: ... dat je een jas *aantrekt*.
- **Bijzin, voltooid:** Als een van de drie correcte vormen wordt gebruikt, komt de vorm hulpwerkwoord + scheidbaar werkwoord waarschijnlijk het meest voor, overeenkomstig met het Spaans. Omdat deze optie correct is, is er dan sprake van positieve transfer. De andere vormen, met name wanneer het voorvoegsel en werkwoord worden gescheiden (... dat ik het meel toe heb *gevoegd*), worden waarschijnlijk minder vaak gebruikt. Ook in de bijzin met voltooide tijd kan de SVO volgorde in plaats van SOV worden gebruikt.  
Vb. *Positieve transfer*  
... dat ik het meel heb *toegevoegd*.  
... dat hij graag wil *opvallen*.  
... dat Jan hem heeft *opgebeld*.  
Vb. *Negatieve transfer*  
\*... dat ik heb *toegevoegd* het meel. OK: ... dat ik het meel heb *toegevoegd*/  
*toegevoegd heb/toe heb gevoegd*.  
\*... dat zij heeft *samengesteld* een zin. OK: ... dat zij een zin heeft *samengesteld*/  
*samengesteld heeft/samen heeft gesteld*.  
\*... dat Jan heeft hem *opgebeld*. OK: ... dat Jan hem heeft *opgebeld*/  
*opgebeld heeft/ op heeft gebeld*.



#### 1.4 Tip voor de docent

Laat de leerling het werkwoord in de imperatief (gebiedende wijs) zetten. Als het een scheidbaar werkwoord is, worden het werkwoord en het voorvoegsel gescheiden. Op deze manier staan er geen andere woorden tussen, wat het duidelijker maakt en bovendien leert de leerling op welke plek het voorvoegsel van het werkwoord gescheiden wordt. Let op: werkwoorden die beginnen met *be-*, *ge-*, *ver-*, *ont-*, *her-* en *er-* zijn niet scheidbaar.

Voorbeeld: (toevoegen) Voeg toe!  
(oppassen) Pas op!  
(ontdekken) Ontdek!

#### 1.5 Oefening

Vul het werkwoord in de tegenwoordige tijd (presens) in en zet het op de juiste plaats in de zin.

Voorbeeld. Ik (aantrekken) de jas.  
Ik *trek* de jas *aan*.

A. Maria (ophalen) het paspoort bij het gemeentehuis.

---

B. Ik wil dat jij (afdrogen) ook eens.

---

C. Je (opnemen) de telefoon.

---

D. Jan (doorstrepen) het goede antwoord.

---

E. Hans denkt dat zijn moeder zich ook (inschrijven) voor de cursus.

---

#### Opmerkingen:

- Bij B gaven 11/14 van de leerders het antwoord: *Ik wil dat jij droogt ook eens af*. In dat geval wordt het scheidbaar werkwoord wel herkend, maar wordt de volgorde van een hoofdzin aangehouden (SVO).
- C werd door iedereen correct ingevuld.
- Bij E geven 4 van de 14 leerders het antwoord: *Hans denkt dat zijn moeder zich ook schrijft voor de cursus in*. Hier wordt ook de SVO volgorde aangehouden, al wordt *zich ook* niet correct geplaatst.

## 2. Positiewerkwoorden

### 2.1 Spaans

In het Spaans zijn er geen exacte vertalingen voor de positiewerkwoorden *liggen*, *staan* en *zitten*. In plaats daarvan maken zij onderscheid wat betreft de bepaaldheid van een concept. Deze werkwoorden zijn als volgt te onderscheiden:

<b>Haber</b>	<b>Estar</b>
Onbepaald lidwoord	Bepaald lidwoord
Drukt bestaan uit	Drukt locatie uit (positionering)
Nieuwe informatie	Bekende informatie
Onbepaalde tijd (kan eeuwig zijn)	Tijdelijk

*Hay un árbol en el jardín.*  
Lett. Er is een boom in de tuin.  
Er *staat* een boom in de tuin.

El árbol *está* en el jardín.  
Lett. De boom is in de tuin.  
De boom *staat* in de tuin.

*Hay llaves en la mesa.*  
Lett. Er zijn sleutels op de tafel.  
Er *liggen* sleutels op de tafel.

Las llaves *están* en la mesa.  
Lett. De sleutels zijn op de tafel.  
De sleutels *liggen* op de tafel.

*Hay agua en la botella*  
Lett. Er is water in de fles.  
Er *zit* water in de fles.

El agua *está* en la botella.  
Lett. Het water is in de fles.  
Het water *zit* in de fles.

### 2.2 Nederlands

De meest relevante kenmerken van de Nederlandse positiewerkwoorden staan hieronder weergegeven.

<b>Staan</b>	<b>Liggen</b>	<b>Zitten</b>
Verticale positie	Horizontale positie	-verticaal/-horizontaal
Rustend op 'sta-vlak'	Rustend op 'lig-vlak'	Rustend op 'zitvlak'
Actieve inspanning	Geen inspanning	Contact en besloten ruimte

### 2.3 Verwachte transfer

#### Beginfase

- Spaanstaligen zullen in het begin vooral zijn gebruiken, waar dat in het Nederlands niet gepast is. Dit is het werkwoord dat het dichtst in de buurt komt bij zowel *haber* als *estar*. Op dit moment hebben zij de positiewerkwoorden nog niet verworven.  
Vb. De boom *\*is* in het bos. OK: De boom staat in het bos.  
Er *\*is* water in het glas. OK: Er zit water in het glas.  
De flat *\*is* op de hoek van de straat. OK: De flat staat/licht op de hoek van de straat.

### Vervolgfase

- Zodra zij de positiewerkwoorden beginnen te verwerven, zal dat eerst gebeuren met zinnen die in het Spaans met *estar* worden gevormd, dat ook een locatie en bepaaldheid uitdrukt.

Vb. De boom *staat* in het bos.

De sleutel *ligt* op tafel.

Het water *zit* in het glas.

- Constructies met onderwerpen zonder bepaald lidwoord die worden ingeleid door *er*, zijn moeilijker dan zinnen met een onderwerp met een bepaald lidwoord. Dergelijke zinnen lijken op de Spaanse constructie met *haber* dat ook onbepaaldheid uitdrukt. In dit geval zal in het Nederlands nog steeds onterecht *zijn* gebruikt worden.

Vb. Er *?is* een boom in het bos.

OK: Er *staat* een boom in het bos.

Er *\*is* een sleutel op tafel.

OK: Er *ligt* een sleutel op tafel.

Er *\*is* water in het glas.

OK: Er *zit* water in het glas.

- Het is nog moeilijk om de drie werkwoorden uit elkaar te houden en deze worden vaak verwisseld. *Staan* is het meest frequent en wordt daardoor waarschijnlijk overgegeneraliseerd.

Vb. Er *\*staat* water in het glas.

OK: Er *zit* water in het glas.

De sleutel *\*zit/\*staat* op tafel.

OK: De sleutel *ligt* op tafel.

Het bed *\*ligt/\*zit* in de hoek.

OK: Het bed *staat* in de hoek.

- De positiewerkwoorden worden alleen in concrete contexten gebruikt en nog niet in uitdrukkingen (metaforisch).

Vb. *Wel*:

Het boek *zit* in mijn tas.

De flat *staat* aan het einde van de straat.

De wijn *ligt* in de kelder.

*Nog niet*:

Ik *zit* in de problemen. → Ik heb een probleem.

Ik *sta* op het punt om te gaan. → Ik ben klaar om te gaan.

Dat *ligt* in de lijn der verwachting. → Dat was te verwachten.

### Gevorderden

- In concreet gebruik worden de positiewerkwoorden correct toegepast.
- In metaforisch gebruik is er sprake van overgeneralisatie en wordt ook een positiewerkwoord gebruikt waar een algemener woord zoals *zijn* neutraler is.

Vb. Hier *\*zitten* de resultaten van mijn verslag. OK: Hier *zijn* de resultaten van mijn verslag.

Er *\*staat* een verband tussen arm en rijk. OK: Er *is* een verband tussen arm en rijk.

Dat *\*ligt* in overeenstemming met de analyse. OK: Dat *is* in overeenstemming met de analyse.

## 2.4 Tip voor de docent

Bied de verschillende werkwoorden aan in een verschillende contexten, bijvoorbeeld met een boek, zoals in de volgende voorbeelden is gedaan:

- Het boek staat in de kast. (verticaal)
- Het boek ligt op tafel. (horizontaal)
- De boekenlegger zit in het boek. (besloten ruimte)

## 2.5 Oefening

*Zijn, staan, zitten of liggen?* Vul het goede werkwoord in in de tegenwoordige tijd.

Voorbeeld: De computer \_\_\_\_\_ op het bureau.

De computer staat op het bureau.

- A. Er \_\_\_\_\_ water in het glas.
- B. Het boek \_\_\_\_\_ in de kast
- C. De flat \_\_\_\_\_ op de hoek van de straat.
- D. Mijn paspoort \_\_\_\_\_ in mijn tas.
- E. Waar \_\_\_\_\_ de sleutels? Ze \_\_\_\_\_ op de kast.

### Opmerkingen:

- 10/14 leerders geven als antwoord bij A: Er *is* water in het glas. Bij onderwerpen zonder bepaald lidwoord blijkt het dus lastiger te leren dat het gebruik van *staan/liggen/zitten* neutraler is.
- Bij C is het gebruik van *staan* en *liggen* even frequent (beide 6 keer). In de overige gevallen wordt *zijn* gebruikt.
- D wordt door 8/14 ingevuld met *zitten*, maar *liggen*, *zijn* en *staan* komt ook voor.
- 12/14 leerders zeggen: waar *zijn* de sleutels? 3 geven *liggen* als antwoord. Ze *liggen/staan/zit* op de kast, komt alle drie voor; *liggen* is het meest frequent (9 keer).

### 3. Hulpwerkwoorden

#### 3.1 Spaans

- In de voltooid tijd in de actieve vorm wordt alleen het equivalent van *hebben* (*haber*) gebruikt.
- In de passieve vorm van transitieve/overgankelijke werkwoorden (die een lijdend voorwerp hebben) wordt een equivalent van *zijn* (*ser*) gebruikt.
- Bij werkwoorden die in het Nederlands met *zijn* worden vervoegd, is in het Spaans de neutrale woordvolgorde VS (werkwoord-onderwerp), terwijl bij overige werkwoorden SV en VS door elkaar kunnen worden gebruikt, afhankelijk van de context.

#### 3.2 Nederlands

In het Nederlands worden bepaalde categorieën werkwoorden vervoegd met *zijn*. Dit zijn werkwoorden die:

- Transitief/overgankelijk zijn (een lijdend voorwerp hebben) en in de passieve vorm staan.
  - De koekjes *zijn* gebakken.
  - Het werkwoord *is* vervoegd.
  - De berg *is* beklommen.
- Een verandering van staat/situatie aanduiden (worden, groeien, sterven, ontwaken)
- Een verandering van plaats aanduiden (komen, gaan, instappen, arriveren)
- Een manier van beweging aanduiden en een duidelijke richting/doel aangeven. Het gaat hier om een resultaat of uitkomst van een proces.
  - Jan *is* de kamer door gelopen/gerend.
  - Peter *is*/\**heeft* naar de stad gewandeld/gefietst.
- Bestaan of verschijning uitdrukken. (zijn, blijven, verschijnen, verdwijnen)

Werkwoorden die met *hebben* vervoegd worden:

- Transitieve/overgankelijke werkwoorden in de actieve vorm.
  - Ik *heb* koekjes gebakken.
  - De docent *heeft* het werkwoord vervoegd.
  - Suzan *heeft* de berg beklommen.
- Duiden een manier van beweging aan zonder duidelijke richting/doel. Het gaat hier om het proces.
  - Jan *heeft* door de kamer gelopen.
  - Peter *heeft* door de stad gewandeld/gefietst.

### 3.3 Verwachte transfer

- Spaanstaligen kunnen *hebben* overgeneraliseren en dit gebruiken waar *zijn* vereist is, omdat het equivalent voor *zijn* niet in de actieve voltooid tijd wordt gebruikt.  
Vb. \*Ik *heb* naar de supermarkt gegaan. OK: Ik *ben* naar de supermarkt gegaan.  
\*Jan *heeft* op tijd gearriveerd/geland. OK: Jan *is* op tijd gearriveerd/geland.  
\* Sarah *heeft* bij mij op bezoek gekomen. OK: Sarah *is* bij mij op bezoek gekomen.
- Transitieve/overgankelijke werkwoorden worden in het Spaans en Nederlands in de actieve vorm met *hebben/haber* en in de passieve vorm met *zijn/ser* vervoegd en leveren waarschijnlijk geen problemen op.  
Vb, *positieve transfer*:  
Maria *heeft* het gebouw ontworpen. María *ha* diseñado el edificio. (*haber*)  
Het gebouw *is* ontworpen. El edificio *fue* diseñado. (*ser*)
- Werkwoorden die afhankelijk van de aanwezigheid van een richting/doel met *hebben* of *zijn* worden vervoegd kunnen onterecht met *hebben* worden vervoegd, als het om een resultaat of de eindstaat van een proces gaat.  
Vb: Jan heeft door de kamer gelopen. Dit is juist als het proces bedoeld wordt, maar onjuist als het om het resultaat gaat.  
\*Hans *heeft* naar Amsterdam gefietst. OK: Hans *is* naar Amsterdam gefietst.

### 3.4 Tip voor de docent

Om Spaanstaligen bewust te maken van dit verschil, kun je hen het Nederlandse werkwoord naar het Spaans laten vertalen en hen hiermee een zin laten maken waarbij ze vertellen wat er is gebeurd (¿qué pasó?). Omdat de standaardvolgorde in het Spaans redelijk flexibel is, waarbij SV (onderwerp-werkwoord) de basis vormt, maar bij werkwoorden die met *zijn* worden vervoegd VS neutraler is, kunnen zij op deze manier leren welke werkwoorden in het Nederlands met *zijn* worden vervoegd. Als de volgorde in het Spaans gemakkelijk inwisselbaar is, volgt er in het Nederlands *hebben*; als de VS-volgorde neutraler klinkt in het Spaans, wordt het Nederlandse werkwoord met *zijn* vervoegd.

Vb:(1) De politie \_\_\_\_ naar mijn huis gekomen.

Komen = venir

Vino la policia.

V S → zijn

De politie *is* naar mijn huis gekomen.

(2) Een vrouw \_\_\_\_ gehuild van blijdschap.

Huilen = llorar

Una mujer lloró/Lloró una mujer.

S V / V S → hebben

Een vrouw heeft gehuild van blijdschap.

### 3.5 Oefening

*Hebben* of *zijn*? Vul het goede hulpwerkwoord in en zet de werkwoorden op de juiste plek.

Voorbeeld. Hij (maken) het huiswerk.  
Hij *heeft* het huiswerk *gemaakt*.

A. Wij (gaan) naar de supermarkt.

---

B. Linda vindt dat mama (koken) lekkere soep.

---

C. Ik (inleveren) het examen.

---

D. Sarah (komen) vorige week bij mij op bezoek.

---

E. Hij denkt dat Jan hem (opbellen).

---

#### Opmerkingen:

- A: Wij *hebben* naar de supermarkt *gegaan* komt 3/14 keer voor.
- B: 10/14 gebruikt de SVO volgorde onterecht in de bijzin: *Linda vindt dat mama heeft lekkere soep gekookt*.
- D: 2/14 gebruikt *hebben* in plaats van *zijn* als hulpwerkwoord.
- C/E: met deze voorbeelden wordt ook het gebruik en de vorming van scheidbare werkwoorden getest; slechts 1/14 produceert *geinleverd* en *geopbeld*.
- E: De meerderheid (11/14) geeft, zoals verwacht, de volgorde: *heeft opgebeld*. Deze volgorde komt overeen met het Spaans en is daarom het gemakkelijkst te verwerven.

## Resumen en holandés (Nederlandse samenvatting)

Omdat de moedertaal een grote rol speelt bij het leren van een tweede taal is het belangrijk om hier rekening mee te houden in het NT2-onderwijs. Om dit te bevorderen kan gebruik worden gemaakt van een handleiding gericht aan docenten met uitleg over de moedertaal van de leerder en over de gevolgen die dit kan hebben voor het leerproces. Voor het Spaans is een dergelijke handleiding opgesteld door Febe van Huuksloot (2013). De handleiding bevat onderwerpen zoals de uitspraak, morfologie en syntaxis, maar er wordt geen beschrijving gegeven van de verwachte moeilijkheden, er zijn nauwelijks voorbeelden en de uitleg blijft erg oppervlakkig. Ook lijkt het alsof de handleiding meer gericht is op Nederlanders die Spaans leren dan andersom. Daarom is het nuttig om te onderzoeken hoe deze handleiding verbeterd kan worden, zodat hij bruikbaar is voor NT2-docenten.

Door minder onderwerpen te selecteren wordt verwacht een gedetailleerde vergelijking te kunnen maken, zodat elementen die mogelijk voor transfer zorgen achterhaald kunnen worden. Ook wordt verondersteld dat het gebruik van meer voorbeelden en tips aan de docent voor een verbetering van de handleiding zal zorgen, omdat de uitleg een stuk helderder wordt.

De analyse tussen het Spaans en het Nederlands is gebaseerd op de contrastieve analyse van Lado (1957) die het behaviorisme ondersteunt. Deze analyse houdt in dat de verschillen tussen talen voor fouten zorgen in de taalproductie van de leerder. Deze hypothese is vaak bekritiseerd, omdat niet alle verschillen tot fouten leiden. Daarom worden niet alleen de tegenstellingen maar ook de overeenkomsten behandeld. Verder bestaat er ook de mogelijkheid dat de L1 tot positieve transfer leidt, wat overeenkomt met de creatieve-constructie analyse van Corder (1983). Naast deze hypothesen bevestigen de behoudshypothese van Van De Craats et al. (2000) en de cognitieve hypothese van Robinson en Ellis (2008) dat de L1 het leerproces van een L2 beïnvloedt: Van De Craats et al. (2000) beweren dat deze invloed in de loop van de tijd afneemt, omdat de universele grammatica opnieuw geactiveerd wordt en Robinson en Ellis (2008) zijn van mening dat een near-native niveau bereikt kan worden als de leerder maar voldoende input ontvangt.

Op basis van dit theoretisch kader zijn drie grammaticale onderwerpen geanalyseerd, die niet voldoende zijn beschreven in de handleiding van Van Huuksloot (2013) en waarvan verwacht wordt dat ze voor moeilijkheden zullen zorgen bij het leren van het Nederlands. De geselecteerde onderwerpen zijn de scheidbare werkwoorden, positiewerkwoorden en hulpwerkwoorden. Na een grondige analyse van deze constructies in beide talen is



geconcludeerd tot welke transfer dit kan leiden en hoe de docent hierop in kan spelen. Wat betreft de hulpwerkwoorden, die niet bestaan in het Spaans, werden vooral problemen verwacht over de woordvolgorde – met name in bijzinnen - en niet zozeer over de vorming van scheidbare werkwoorden. Omdat de positiewerkwoorden *staan*, *liggen* en *zitten* niet voorkomen in het Spaans, werd een overgeneralisatie van het werkwoord *zijn* verwacht dat het dichtst in de buurt komt bij de equivalenten *haber* en *estar* die in het Spaans gebruikt worden. Op zijn beurt zou een overgeneralisatie van *hebben* als hulpwerkwoord in plaats van *zijn* ook niet verrassend zijn, aangezien het Spaans alleen het equivalent van *hebben* (*haber*) als hulpwerkwoord kent.

Naar aanleiding van deze analyse is een opzet van de handleiding opgesteld (bijlage 3) die de handleiding van Van Huuksloot (2013), wat betreft deze drie onderwerpen, zou kunnen vervangen. Om te controleren of de handleiding daadwerkelijk is verbeterd, is deze getest door drie NT2-docenten. Zij hebben een feedbackformulier ingevuld met algemene vragen over het nut van een NT2-handleiding voor een specifieke moedertaal en specifieke vragen over de behandelde onderwerpen (bijlage 1). De drie studenten van de deelnemende docenten, acht werknemers van het Spaanse Cervantes Instituut in Utrecht en drie Spaanse werknemers van het internationale bedrijf Vanderlande Industries hebben bovendien de oefeningen van de handleiding ingevuld (bijlage 2) om te achterhalen of en waar er transfer optreedt.

De eindversie van de handleiding (bijlage 4) wordt opgenomen in een geheel van NT2-handleidingen gericht op verschillende moedertalen. In deze versie zijn de feedback en de antwoorden van de leerders verwerkt. De docenten waren vooral tevreden over de voorbeelden, de oefeningen en de tips aan de docent. Omdat deze elementen afwezig waren in de handleiding van Van Huuksloot (2013) kan geconcludeerd worden dat de handleiding op deze aspecten verbeterd is. De verwerking van de feedback bestaat onder andere uit de herstructurering van het hoofdstuk over de scheidbare werkwoorden, zodat het in overeenstemming is met de indeling van de overige hoofdstukken. Ook staan de oefeningen nu bij deze hoofdstukken, in plaats van in een los hoofdstuk aan het einde. De meest technische termen zijn vervangen door een meer gangbare terminologie, zodat het begrijpelijk is voor alle NT2-docenten.

De antwoorden van de leerders zijn verwerkt in een kort commentaar onder de opdrachten. Zo bleek bijvoorbeeld dat de ruime meerderheid inderdaad moeite had met de woordvolgorde, maar niet met de scheidbare werkwoorden op zich. Ook werd *zijn* gebruikt wanneer een positiewerkwoord neutraler is als hiervoor in het Spaans *haber* zou worden gebruikt en de verschillende positiewerkwoorden werden ook regelmatig, zoals verwacht, door elkaar gehaald. Een overgeneralisatie van *hebben* in plaats van *zijn* kwam minder vaak voor dan verwacht; dit onderscheid is dus redelijk makkelijk te verwerven.

Er kan geconcludeerd worden dat de handleiding van Van Huuksloot (2013) vooral verbeterd is door de opname van voorbeelden en tips aan de docent en door de diepgang van de vergelijking tussen de talen. Het blijkt dus noodzakelijk om een grondige analyse uit te voeren alvorens de handleiding op te stellen. Omdat dit intensief werk is, wordt de voorkeur gegeven aan de selectie van een beperkt aantal onderwerpen boven een oppervlakkige beschrijving van alle fenomenen. Ten slotte was het door de verwerking van de feedback van de docenten mogelijk hun mening te achterhalen en door de antwoorden van de leerders vast te stellen welke transfer daadwerkelijk voorkomt, zodat de handleiding zo goed mogelijk afgestemd kon worden op de docent en student.

Ter evaluatie op het onderzoeksproces moet allereerst het behoud van de contrastieve analyse benoemd worden, ondanks de kritiek op deze methode. Er is toch voor deze analyse gekozen, omdat het een goede manier is om twee talen te vergelijken en mogelijke transfer aan het licht te brengen. Zoals eerder vermeld is dit niet de voorspellende contrastieve analyse, maar wordt er ook rekening gehouden met overeenkomsten. Ook ging men er niet vanuit dat alle verschillen tot transfer zouden leiden, wat gecontroleerd is door middel van de opdrachten voor de leerders. Een ander punt van kritiek is de keuze voor de drie onderwerpen, het scheidbaar werkwoord, het positiewerkwoord en het hulpwerkwoord. Hoewel dit alle drie complexe onderwerpen zijn voor Spaanstaligen, is er in dit onderzoek geen vergelijking gemaakt met de vaardigheden van leerders met andere moedertalen. Voor vervolgstudies zou het relevant zijn om deze resultaten te vergelijken om zo te bevestigen of het om transfer van een bepaalde L1 gaat of eerder om een fenomeen dat alle NT2 leerders als moeilijk beschouwen. Ten slotte was er een beperkt aantal deelnemende docenten en leerders. Ook al werden er redelijk veel overeenkomsten binnen de feedback en de antwoorden gesignaleerd, zou een hoger deelnemersaantal beter zijn om meer representativiteit te creëren.

Naast de gevonden antwoorden zijn er ook nieuwe vragen gerezen waar men in toekomstige onderzoeken rekening mee kan houden. Zo blijken leerders zowel bij de analyse van de scheidbare werkwoorden als bij de hulpwerkwoorden moeilijkheden te ondervinden wat betreft de woordvolgorde. Het is daarom interessant om te onderzoeken wat dit moeilijk maakt en hoe de leerder hierbij geholpen kan worden. Een van de docenten vermeldt verder dat het onderscheid tussen *zitten/zetten* en *liggen/leggen* lastig is. Omdat hier een extra analyse voor nodig is kon dit niet in de huidige handleiding worden opgenomen, maar kan zeker voor vervolgonderzoek worden gebruikt. Als laatste is het relevant om de invloed van een L2 op L3 te bepalen, aangezien alle leerders behalve Spaans en Nederlands ook Engels spraken.