



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

Forma y posición de los pronombres de complemento directo en español: un análisis de errores

Margrethe Brekke Kristiansen

Masteroppgave i spansk språk ved lektorutdanningen trinn 8-13 – SPA-3982 – mai 2019



AGRADECIMIENTOS

Me gustaría empezar expresando mi más profundo aprecio por todo el tiempo, la ayuda y la motivación que me ha dado mi supervisor, Antonio Fábregas. Ha sido un placer escribir esta tesis con la guía de este hombre increíblemente habilidoso, paciente, positivo y modelo de persona. Es por profesores excepcionales como Fábregas, que me dan ganas de hacer todo lo posible para convertirme en una gran maestra. ¡Gracias, mil gracias!

Adicionalmente, quiero mostrar mi gratitud a los estudiantes que han participado en este estudio de campo. Sin ustedes, nunca hubiera podido escribir todas estas páginas y terminar mi tesis, muchas gracias.

Índice

1. Introducción.....	6
2. Los pronombres de complemento directo: estado de la cuestión.....	8
2.1. La forma de los pronombres de complemento directo en español.....	8
2.2. La posición de los pronombres de complemento directo.....	11
2.2.1. En las formas conjugadas.....	12
2.2.2. En los infinitivos y los gerundios.....	12
2.2.3. En las perífrasis de gerundio o infinitivo.....	13
2.2.4. En los imperativos afirmativos.....	13
2.2.5. La forma de perfecto.....	14
2.3. Comparación con el noruego.....	15
2.3.1. Las formas del pronombre de complemento directo en noruego.....	15
2.3.2. La posición del pronombre en noruego.....	16
2.4. Resumen: principales dificultades esperadas.....	19
3. Análisis de errores	20
3.1. La historia del AE.....	21
3.2. Los pasos de la investigación en análisis de errores.....	23
3.3. Clasificación de errores que asumiré en esta tesis.....	27
4. Estudio de campo: análisis de errores con los pronombres de complemento directo.....	30
4.1. Los condicionantes externos de la investigación.....	30
4.2. Las actividades diseñadas: presentación.....	34
4.2.1. La primera actividad.....	35
4.2.2. La segunda actividad.....	38
4.2.3. La tercera actividad.....	41
4.3. Resultados obtenidos: discusión y análisis.....	43
4.3.1. Resultados de la primera actividad.....	43
4.3.1.1. Tipos de respuestas correctas.....	44
4.3.1.2. Tipos de errores.....	47
4.3.2. Resultados de la segunda actividad.....	50
4.3.2.1. Tipos de errores.....	52

4.3.3. Resultados de la tercera actividad.....	56
4.4. Resumen.....	59
5. Propuesta didáctica y conclusiones generales.....	65
5.1 Errores y actividades de remedio.....	65
5.1.1. Errores relacionados con la colocación del pronombre.....	66
5.1.1.1. Actividad 1: la colocación de los pronombres en el perfecto y las perífrasis.....	67
5.1.1.2. Actividad 2: la colocación del pronombre en los imperativos....	71
5.1.2. Errores relacionados con la forma del pronombre.....	73
5.1.3. La última actividad de intervención.....	78
5.2. Cierre.....	79
Bibliografía.....	80

Capítulo 1. Introducción

El objetivo de esta tesis es el de aplicar la metodología del Análisis de Errores en un estudio de campo sobre la enseñanza del uso de los pronombres de complemento directo en español. Los informantes de esta investigación son alumnos noruegos que estudian español como lengua extranjera en una escuela de enseñanza secundaria. El propósito concreto de este estudio es tratar de diagnosticar los errores concretos más frecuentes que los alumnos cometen en este nivel de aprendizaje, para después fundar sobre ellos una actividad de intervención enfocada a solventar estos errores. Ya que los estudiantes noruegos que participan en este estudio han comenzado todos a aprender inglés antes que español, el español es su tercera lengua (L3).

El tema de esta tesis fue elegido por varias razones. Primero y ante todo, por experiencia propia como aprendiz de español como L3, y ahora como profesora para alumnos noruegos en dicho lenguaje, sé que el tema de este trabajo presenta varios aspectos problemáticos para los estudiantes. El motivo es que en el noruego se utilizan formas distintas y se ubica el pronombre en posiciones que se distinguen radicalmente de la estructura española. Con estas diferencias en mente, se puede entender la complejidad de este tema, que tiene que ser tenida en cuenta en la enseñanza. Desde una perspectiva tanto didáctica como lingüística, el pronombre de complemento directo en español posee una serie de dificultades que me interesa investigar.

Esta tesis tiene la siguiente estructura. Para empezar, el capítulo dos se concentrará en el estado de la cuestión gramatical, más concretamente, en establecer las principales propiedades de la forma y la posición de los pronombres de complemento directo en español, examinar los rasgos característicos que tienen los equivalentes noruegos y destacar las dificultades que pueden implicar las diferencias entre las dos lenguas para los alumnos noruegos que aprenden español.

A continuación, en el capítulo tres se presentará el trasfondo teórico relativo al modelo de análisis empleado, el Análisis de Errores (AE). El AE es un modelo de investigación utilizado para examinar los errores cometidos en el proceso de adquisición de lenguas extranjeras, determinar su origen y aplicar el conocimiento adquirido al estudiar estos errores para mejorar la enseñanza de la lengua meta.

En el cuarto capítulo se presentarán los resultados del estudio de campo que he llevado a cabo. Estos son los resultados de dos pruebas escritas y una prueba oral sobre el pronombre de complemento directo, realizadas en el aula por un grupo de estudiantes noruegos que deben haber adquirido los niveles más básicos (hasta un nivel A2, dentro del Marco Europeo de Referencia) y están aprendiendo un nivel un poco más avanzado (aproximadamente B1). En este capítulo, se realizará una identificación, clasificación y análisis de los errores cometidos con mayor frecuencia para determinar las dificultades más habituales a las que se enfrentan los alumnos sobre este grupo de pronombres en español.

Para finalizar, en el capítulo cinco, sintetizaré los resultados obtenidos, y propondré una actividad de intervención con algunas actividades de remedio que tienen el objetivo de mejorar las áreas más problemáticas para los alumnos. Estos ejercicios están elaborados a partir del análisis de errores para aprender, entender y emplear esta parte de la gramática española.

Capítulo 2. Los pronombres de complemento directo: estado de la cuestión

El objetivo de este capítulo es el de describir las principales propiedades lingüísticas del pronombre de complemento directo en distintos contextos, tanto en español – la lengua que tienen que adquirir los estudiantes– como en noruego –que es la lengua materna de todos los sujetos que han participado en el estudio que se presenta en el capítulo 4–. Este capítulo creará un trasfondo teórico que permita establecer hipótesis sobre los aspectos más problemáticos y evaluar el trabajo de campo presentado en el capítulo 4.

Este capítulo se divide en las siguientes partes. Primero se presentarán los factores principales que intervienen en la forma del pronombre en español en la sección 2.1; seguidamente, se presentará la posición del pronombre en español con respecto a distintas formas verbales en la sección 2.2. En el apartado 2.3 compararemos el uso del pronombre en la lengua noruega frente el uso estándar del español, para mostrar contrastivamente las dificultades más plausibles que pueden surgir en su aprendizaje. Esta sección nos hará hacer hipótesis sobre las dificultades con las que podrían enfrentarse los estudiantes noruegos, y los aspectos que podrían plantear complicaciones y afectar a los resultados del trabajo de campo: dedicaremos 2.4 a estas hipótesis.

2.1. La forma de los pronombres de complemento directo en español

El pronombre de complemento directo es el que reemplaza al sustantivo, pronombre tónico o sintagma nominal que realiza la función sintáctica de complemento directo (RAE & ASALE 2010). Dicho sustantivo será normalmente el paciente de la acción, o la cosa o la persona a la que afecta la acción de creación, transformación o destrucción. Se ilustra la sustitución del complemento directo por un pronombre en (1).

(1) *He leído el libro -> Lo he leído* [Pitloun & Soriano Salkjelsvik, 2012, p. 36]

Dicha sustitución no se ve afectada si el complemento directo está introducido por la marca preposicional *a* (cf. Fábregas 2013 para una revisión de su uso).

- (2) a. He visto la película. -> La he visto.
 b. He visto a María -> La he visto.

Este pronombre personal tiene que coincidir con el sintagma nominal que funciona como complemento directo dentro la oración en persona. Existen, por lo tanto, formas distintas en cuanto a las personas gramaticales, tanto en singular como en plural. Adicionalmente, existe una forma específica para los reflexivos de tercera persona.

- (3) 1sg me
 2sg te
 3sg se (reflexivo)
 lo / la (no reflexivos)
 1pl nos
 2pl os
 3pl se (reflexivo)
 los / las (no reflexivos)

Las formas reflexivas y los pronombres de primera o segunda persona no varían en género, y además son usados también para los complementos indirectos. Adicionalmente, la forma reflexiva no varía en número.

En este trabajo vamos a concentrarnos en los pronombres no reflexivos de 3ª persona en todas sus formas, ya que la presencia de la flexión de género y número constituyen un problema adicional en su caso, y también porque son los únicos que pueden sustituir a los sustantivos léxicos. Además de que el pronombre está conjugado en persona, los de 3ª persona siempre tienen formas de género y número distintas. La siguiente tabla presenta la distribución de las distintas formas pronominales de tercera persona encuadrados entre el resto de formas no reflexivas:

CD		Masculino	Femenino
Singular	1a	Me	Me
	2a	Te	Te
	3a	Lo	La

Plural	1a	Nos	Nos
	2a	Os	Os
	3a	Los	Las

Tabla 1: Distribución del pronombre personal acusativo

Observamos que la 3ª persona varía en género y en número, lo cual da lugar a cuatro formas:

- (4)
- a. lo masculino singular
 - b. la femenino singular
 - c. los masculino plural
 - d. las femenino plural

La falta de “s” indica que el pronombre está en singular, y viceversa. Con respecto al género, el pronombre emplea las marcas más productivas de masculino y femenino, respectivamente. Los pronombres *lo* y *los* son masculinos por la presencia de “o”, y los pronombres *la* y *las* son femeninos, lo que se marca mediante “a”.

La forma correcta del pronombre se obtiene observando el número y el género del sintagma nominal que actúa como complemento directo en la oración original. Este dato se puede obtener o bien de la terminación del sustantivo –algo no siempre fiable dada la existencia de sustantivos como *mano*, *artista* o *pared*, cuya terminación no indica el género–, o mediante procedimientos indirectos, como la concordancia. Las clases gramaticales de los adjetivos, los artículos, los demostrativos, y otros determinativos o cuantificadores indicarán el valor de género y número del sustantivo mediante la concordancia obligatoria con el sustantivo.

Veamos algunos ejemplos. En *María está bebiendo una cerveza fría pequeña* vemos que los determinativos y adjetivos adoptan la forma femenina singular, lo cual nos da el dato de que *cerveza* es femenino singular, y por tanto habrá que emplear la forma *la*: *María está bebiéndola*. Cuando no es tan fácil ver la forma del pronombre observando la terminación del sustantivo –por ejemplo porque acabe en consonante– el determinativo será nuestra mejor señal de cuál es la forma requerida. En el siguiente ejemplo será el artículo indefinido, en masculino singular, quien nos aclare la respuesta: *María está bebiendo un cáliz de leche caliente* -> *María está bebiéndolo*.

Habrán casos incluso más complejos, como sucede cuando el artículo adopta la forma masculina ante sustantivos que comienzan por /a/ tónica femeninos, como en (5):

(5) un águila

Si agregáramos adjetivos variables a este sintagma, veríamos que es femenino (*un águila calva*), pero esto no siempre se verá en los ejemplos que recibe el estudiante. Por lo tanto, esperamos que la identificación del género sea una primera dificultad en el aprendizaje de los pronombres.

2.2. La posición de los pronombres de complemento directo

La posición de los pronombres de CD depende directamente de la forma que adopta la conjugación del verbo en la oración. Como explica la *Nueva gramática de la lengua española*, la regla clave es la siguiente: los pronombres de complemento directo suelen colocarse inmediatamente delante del verbo que se conjuga con respecto al sujeto (RAE & ASALE, 2010, p. 311). El hecho de que estén inmediatamente delante del verbo implica que los pronombres siguen a la negación, a cualquier otro adverbio y además en el caso de los pronombres de tercera persona no reflexivos, a otros pronombres que precedan al verbo.

Esta regla de entrada puede ser complicada para un hablante noruego, ya que el verbo en esta lengua no altera su forma dependiendo del sujeto, lo cual puede hacer que sea menos sencillo identificarlo. Pero además hay excepciones a esta regla, así como oraciones donde aparecen dos o más verbos al mismo tiempo y permiten dos o más posiciones para el pronombre. A continuación se presentará la ubicación del pronombre con verbos conjugados y, más adelante, los tiempos verbales que son las excepciones de esta regla.

Debemos advertir aquí que, aunque los dejaremos fuera de nuestro estudio, el uso de los pronombres directos tiene similitudes con los pronombres de complemento indirecto y las formas reflexivas en cuanto a su posición. El pronombre de CI sustituye a un sintagma que contiene un nombre, igual que los pronombres de CD, pero en este caso ese sintagma siempre estará introducido por *a* e indicará la entidad o entidades para quienes un acto es ventajoso o desventajoso, que reciben o pierden algo dentro de la acción, o que experimentan un estado

psicológico (RAE & ASALE, 2010, p. 302). En el caso de los pronombres de complemento indirecto, *le* y *les* son las formas propias para la tercera persona no reflexiva. Estas formas varían en número pero no toman distintas formas con respecto al género. En el caso de los pronombres reflexivos, que son formas que hacen referencia a la misma persona que designa el sujeto de la oración, estos pueden desempeñar la función sintáctica de complemento directo o de complemento indirecto, y por eso su forma es idéntica tanto si sustituyen al CD como al CI (RAE & ASALE, 2010, p. 305). El pronombre reflexivo utiliza la forma *se* en tercera persona, sin importar el género o el número.

2.2.1. En las formas conjugadas

Como nota Perales (2012, p. 196), «cuando el verbo está flexionado para tiempo, número y persona, el pronombre debe aparecer invariablemente delante de éste». Los pronombres de complemento directo, así, tienen que ponerse delante del verbo conjugado, como en *Pedí un bocadillo de queso -> Lo pedí*, o en el ejemplo *Eva lava su coche alquilado -> Eva lo lava*. Estos pronombres siempre aparecen inmediatamente delante del verbo conjugado, como se ve en los siguientes casos:

- (6)
- | | |
|-----------------------|---------------------|
| a. Eva no lo lava. | *Eva lo no lava. |
| b. Eva casi lo lava. | *Eva lo casi lava. |
| c. Eva ahora lo lava. | *Eva lo ahora lava. |
| d. Eva lo lava. | *Lo Eva lava. |

2.2.2. En los infinitivos y los gerundios

Según lo mencionado anteriormente, hay verbos que no están flexionados para tiempo, número y persona, como en el caso de los infinitivos y los gerundios. En el caso de estas dos formas – véase abajo para el participio –, el pronombre va obligatoriamente detrás. Se observa la posición del pronombre con respecto al infinitivo o al gerundio en los siguientes casos:

- (7) Comerlo no es sano. *Lo comer no es sano.
- (8) Comiéndolo la vimos llegar *Lo comiendo la vimos llegar.

Al igual que sucede en las otras formas donde el pronombre se pospone al verbo, cuando se pone el pronombre detrás de los infinitivos o los gerundios siempre se forma una sola palabra gráfica, que no se separa mediante espacios: **Gabriela está pintando las* (RAE & ASALE, 2010, p. 311).

2.2.3. En las perífrasis de gerundio o infinitivo

En los casos de las perífrasis verbales de gerundio o infinitivo la regla general admite una matización que se debe a los requisitos opuestos de los verbos conjugados y los infinitivos o gerundios con respecto a la posición del pronombre.

En estas perífrasis hay un verbo flexionado y otro en infinitivo o gerundio, lo cual da a los pronombres una doble posibilidad de colocación: los pronombres admiten ponerse bien delante del verbo flexionado, o bien detrás del gerundio o del infinitivo. Esto no causa ninguna diferencia en el significado, como observa Perales (p. 196).

En los siguientes ejemplos podemos observar las dos opciones:

- (9) *Mis abuelos las tienen que sacar* (unas fotos)
- (10) *Mis abuelos tienen que sacarlas* (unas fotos)
- (11) *Gabriela se las está pintando* (las uñas)
- (12) *Gabriela está pintándoselas* (las uñas)

2.2.4. En los imperativos afirmativos

En los casos del imperativo afirmativo, donde se emplean formas morfológicas específicas de imperativo, la ubicación de los pronombres rompe la regla principal: es el único caso en español moderno donde es obligatorio poner el pronombre detrás del verbo conjugado (Pitloun & Soriano Salkjelsvik, 2012, p. 39). Además, ortográficamente en estos casos el verbo y el pronombre siempre forman una sola palabra, y podría ser necesario escribir acento en el verbo, como vemos aquí:

- (13) *¡Tira la basura! -> ¡Tírala!*
- (14) *¡Apaga la luz! -> ¡Apágala!*

(15) *¡Tirad la basura! -> ¡Tiradla!*

(16) *¡Apagad la luz! -> ¡Apagadla!*

Lo contrario sucede cuando los imperativos son negativos, pues entonces el pronombre se coloca siguiendo la regla principal, es decir, inmediatamente delante del verbo conjugado:
¡No abra las puertas! -> ¡No las abra!

Es evidente que la colocación del pronombre será más compleja por culpa de esta excepción, y específicamente esperaríamos que el imperativo cause problemas adicionales a los estudiantes al aprender sobre la colocación de los pronombres.

2.2.5. La forma de perfecto

Pese a que sigue la regla general, es necesario singularizar las formas de perfectos dentro de un contexto noruego, entre otros motivos porque el participio se comporta de forma diferente al gerundio y al infinitivo en lo que toca a la posición del pronombre.

En las oraciones con el pretérito perfecto o pretérito perfecto compuesto, hay dos verbos: el verbo *haber* conjugado, y el participio invariable del verbo correspondiente. La posición de los pronombres de complemento directo en estas oraciones sigue la regla principal, es decir, que los pronombres tienen que colocarse delante del verbo flexionado. En este sentido, la posición correcta del pronombre tiene que ser inmediatamente antes del presente del verbo *haber*, que se flexiona en tiempo, persona y número.

(17) *Mis padres han vendido la cabaña -> Mis padres la han vendido.*

(18) *¿Has visto las películas de Harry Potter? -> ¿Las has visto?*

Es importante recalcar que en español moderno en este caso es imposible que el pronombre aparezca tras el participio (*¿Has *leídas*?), lo cual contrasta con las perífrasis de gerundio o infinitivo.

Como vemos, la colocación del pronombre de complemento directo es compleja tanto porque implica más de una regla como porque la regla principal se apoya en un rasgo que el noruego no marca de forma clara, al carecer de formas distintas para las personas del sujeto. Veremos

a continuación que otros factores del orden de palabras en noruego complican todavía más la situación.

2.3. Comparación con el noruego

Dado que este estudio aplica el análisis de errores específicamente al aprendizaje por parte de estudiantes noruegos, que son los participantes analizados en este estudio, necesitamos describir algo del uso del pronombre de CD en el idioma noruego. Al observar las similitudes y las diferencias en ambos idiomas con respecto a la forma y la ubicación del pronombre, podremos ver más claramente qué interferencias pueden causar el noruego sobre el español estudiado como L3.

2.3.1. Las formas del pronombre de complemento directo en noruego

Las formas del pronombre en noruego son bastante distintas de las formas españolas y hacen contrastes morfológicos distintos. En el caso del número, los dos idiomas son similares, ya que los pronombres cambian de 3a persona singular a 3a persona plural *lo* -> *los*, *den* -> *dem*. Sin embargo, el pronombre noruego toma la misma forma independientemente si el género es masculino o femenino, y establece únicamente un contraste entre el neutro y las otras dos. Hay grandes diferencias entre la forma del pronombre en los idiomas, ya que el idioma español tiene un mayor enfoque en el género cuando se trata de la tercera persona. Esto lo podemos ver claramente en las tablas de abajo:

CD		Masculino	Femenino
Singular	3a	Lo	La
Plural	3a	Los	Las

Tabla 2: La forma de los pronombres acusativos (E)

CD		Masculino/ Femenino	Neutro
Singular	3a	Den (ham/henne)	Det
Plural	3a	Dem (de)	

Tabla 3: La forma de los pronombres acusativos (N)

Además, en español no existen sustantivos neutros, por lo que nunca se empleará el neutro como complemento directo al sustituir un sustantivo, por lo que el neutro español no tiene plural. Sí sería posible usarlo, en cambio, cuando se sustituyeran oraciones, como en *Dijo que venía* -> *Lo dijo*, si bien son casos que no se han incluido en este experimento. En todo caso, el español no diferencia el 'neutro' del masculino, ya que ambos son *lo*, frente a los femeninos en *la*. La división de género en español y noruego, pues, no es igual.

Además de las formas distintas que toman los pronombres, es importante insistir en que tanto el género como el número del sustantivo pueden ser distintos en español y en noruego para la misma palabra. Esto significa que el pronombre también tomaría una forma diferente en las dos lenguas a pesar de que el sustantivo traduzca exactamente su equivalente en la otra lengua. Aquí hay unos ejemplos de desafíos que los estudiantes pueden encontrar:

- 1) E: Los pantalones - plural, masculino
N: Buksen (en/ei) - singular, femenino/masculino
- 2) E: La ventana - singular, femenino
N: Vinduet (et) - singular, neutro
- 3) E: El dinero - singular, masculino
N: Pengene (de) - plural, masculino

En el ejemplo (1), podemos ver que el sintagma nominal está en plural en español, mientras que, al contrario, su traducción noruega toma la forma singular. Observamos que en el ejemplo (3) sucede lo mismo, pero al revés: singular en español y plural en noruego. Si bien no son tan frecuentes las diferencias de número, en el ejemplo (2) encontramos un tipo de falta de coincidencia mucho más común entre las dos lenguas: el cambio de género, que sucede frecuentemente. Por esta razón, es importante que los estudiantes del español como LE aprendan a identificar el género de un sintagma nominal en español, sin hacer una transferencia del género del equivalente en su lengua materna.

2.3.2. La posición del pronombre en noruego

Ya hemos visto las diferencias cuando se trata de la forma, pero también hay diferencias notables en la ubicación de los pronombres en oraciones con diferentes tiempos verbales.

Aquí se explicarán las posiciones que tienen en la estructura de la oración española y la de noruega.

La colocación de los pronombres en las oraciones afirmativas	
(Yo) lo compro	Jeg kjøper den
(Yo) lo compré	Jeg kjøpte den
(Yo) lo he comprado	Jeg har kjøpt den
(Yo) lo estoy comprando / (Yo) estoy comprándolo	Jeg holder på å kjøpe den
(Yo) lo quiero comprar / (Yo) quiero comprarlo	Jeg vil kjøpe den
¡Cómpralo!	Kjøp den !

En la estructura de la oración noruega, lo más común es que los pronombres se coloquen detrás del verbo no auxiliar (*comprar – å kjøpe*), independientemente de si este tiene una forma finita, es un imperativo o adopta la forma de infinitivo o participio (Faarlund et al. 1997: capítulo 4).

Además de esto, es gramaticalmente correcto colocar el pronombre al frente de la oración pero asociado al valor semántico de resaltar el pronombre contrastivamente:

(19) CDpron-V.aux-S-V *Den vil jeg kjøpe*

(20) CDpron-V-S: *Den kjøpte jeg.*

Como ya he dicho, la estructura más frecuente es la primera mencionada. Al comparar la estructura de las oraciones en noruego y en español, vemos que el pronombre aparece en el mismo lugar en ambas lenguas solo en el tiempo verbal: el imperativo afirmativo. Además, las perífrasis con infinitivo y gerundio admiten la misma ubicación del pronombre tanto en el noruego como en el español, si se elige la opción donde el pronombre español se coloca después del verbo principal.

Igualmente, resulta diferente la combinación con la negación:

La colocación de los pronombres en las oraciones negativas	
(Yo) <u>no lo</u> compro	Jeg kjøper (<u>ikke</u>) den (<u>ikke</u>)
(Yo) <u>no lo</u> compré	Jeg kjøpte (<u>ikke</u>) den (<u>ikke</u>)
(Yo) <u>no lo</u> he comprado	Jeg har <u>ikke</u> kjøpt den
(Yo) <u>no lo</u> estoy comprando / (Yo) <u>no</u> estoy comprándolo	Jeg holder <u>ikke</u> på å kjøpe den
(Yo) <u>no lo</u> quiero comprar / (Yo) <u>no</u> quiero comprarlo	Jeg vil <u>ikke</u> kjøpe den
¡ <u>No lo</u> compre!	<u>Ikke</u> kjøp den !

En las oraciones españolas con negación vemos que el pronombre siempre debe colocarse detrás de la negación, inmediatamente junto a ella –salvo que en la perífrasis se haya decidido poner el pronombre junto al infinitivo o gerundio–. Como las oraciones españolas, observamos que la posición de los pronombres en las oraciones noruegas también hace que el pronombre siga a la negación, pero el participio puede aparecer entre las dos.

Además de esto, es gramaticalmente correcto colocar el pronombre en primera posición de la oración para resaltarlo contrastivamente, como ya hemos visto en las oraciones afirmativas. La traducción literal de los siguientes ejemplos es imposible en español:

(21) CDpron-V.aux-S-Neg-V: *Det vil jeg ikke gjøre*

(22) CDpron-V-S-Neg: *Det gjorde jeg ikke.*

Sin embargo, la estructura más frecuente es la primera mencionada.

Comparando la estructura de las oraciones en noruego y en español, observamos que el pronombre tiene una posición muy diferente en ambas lenguas. Además, tiene que tenerse en cuenta que la ubicación del pronombre podría indicar dos significados diferentes en noruego pero no en español: la frase *Jeg kjøpte ikke den* permite focalizar contrastivamente el objeto al que se refiere el pronombre, mientras que *Jeg kjøpte den ikke* carece de esta lectura contrastiva. En español no influye esta posible diferencia de significado en el uso del pronombre o su posición.

Por estas razones, esperaríamos errores en cuanto a la ubicación del pronombre en todos los tiempos verbales, ya que hay más de una manera correcta de estructurar la oración negativa en noruego, mientras que la estructura española está formalmente más limitada.

Las diferencias que hemos observado al colocar los pronombres en oraciones afirmativas y negativas en los dos idiomas pueden causar obstáculos para los estudiantes noruegos, dado que la estructura de las oraciones es muy diferente en los dos idiomas. Si los estudiantes transfieren el orden de su propia lengua materna, el noruego, podemos garantizar que se producirán problemas serios en la colocación de los pronombres.

2.4. Resumen: principales dificultades esperadas

Para terminar este capítulo sobre la teoría de los pronombres de complemento directo, quiero repetir las principales dificultades que espero que tengan los estudiantes noruegos en el aprendizaje de este tipo de pronombre en español.

a) Espero problemas en la forma del pronombre, sobre todo con el género: en la lengua noruega, los pronombres también varían en género y número, pero la división de género en ambas lenguas es distinta. Además, el género no siempre coincide entre la palabra española y su equivalente noruego.

b) Aunque sea menos frecuente, también puede haber errores de número por los casos en que no coincida el español con el equivalente noruego.

c) Otra dificultad esperable es la de la ubicación del pronombre. En la estructura española, la regla clave es que los pronombres se pone delante del verbo conjugado, pero hay excepciones y de todos modos existen dos posibilidades en las perífrasis de gerundio e infinitivo –no las de participio–. Esto contrasta con el sistema noruego, donde los pronombres están colocadas detrás del verbo conjugado, al final de la oración, y no deben seguir obligatoriamente a la negación.

Con esto en mente, terminamos este estado de la cuestión sobre la gramática de los pronombres de complemento directo, y pasamos al siguiente capítulo, donde discutiremos la teoría didáctica que empleamos en esta tesis.

Capítulo 3. Análisis de errores

Como ya hemos dicho, el objetivo de este estudio es el de mejorar la enseñanza de los pronombres de complemento directo en los estudiantes noruegos, y para ello hemos decidido observar y analizar los errores cometidos con más frecuencia por dichos estudiantes durante su proceso de aprendizaje de la forma y la ubicación de estos elementos. Partiendo de estos errores más comunes y de su interpretación diseñaremos actividades orientadas directamente a solventar dichos problemas. Este objetivo inmediato ha hecho que optemos por el modelo de Análisis de Errores como marco de análisis de este trabajo.

En este capítulo, pues, presentaremos el modelo de Análisis de Errores (AE) y sus conceptos más relevantes. Esta metodología de análisis se utiliza para documentar los errores que aparecen en la lengua del educando, determinar si los errores son sistemáticos y, si es posible, explicar qué los causa. Una vez culminado este proceso –al que dedicaremos el capítulo 4–, debería ser posible sugerir actividades y ejercicios que se concentren en las áreas más problemáticas que encuentran los estudiantes, algo que presentaremos en el capítulo 5.

Teniendo en cuenta diversos factores, como por ejemplo la edad de inicio del aprendizaje, el conocimiento lingüístico previo que tienen los estudiantes al comenzar a estudiar algo nuevo y los datos que el profesor les muestra y que resultan comprensibles para ellos, es de esperar que al menos inicialmente los hablantes cometan errores que reflejan estos factores. Los estudiantes noruegos que comienzan a aprender español como L3 a la edad de 13 o 14 años, cuando no más tarde, cometerán tipos de errores que se distinguen de los errores que serán cometidos por un portugués de 70 años que se jubila en Colombia y empieza entonces a aprender español, una joven china de unos 20 años que se muda a Nicaragua para estudiar en el extranjero, o un niño en su primera infancia obligado a huir a España debido a una guerra.

Este capítulo se estructura de la siguiente manera. En la primera sección 3.1 se presentará brevemente la historia del modelo, el Análisis de Errores, incardinado dentro de las distintas corrientes sobre la enseñanza de una lengua extranjera. Seguidamente, en 3.2, se detallará el procedimiento para hacer un análisis de errores, observando los pasos de la investigación que deben seguirse según este modelo para obtener un resultado satisfactorio. Finalmente, en 3.3 cierro este capítulo presentando la clasificación de errores que seguiré en este trabajo.

3.1. La historia del AE

Durante aproximadamente tres décadas, el Análisis de Errores se ha aplicado a estudiantes de L2 o L3 en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera (Quiñones, 2009, p. 1). Antes de los 90, cuando apareció por primera vez el modelo AE, hubo ya varias perspectivas que trataron de explicar el fenómeno del error y cómo puede ser empleado para mejorar la enseñanza. Un procedimiento anterior con mucha influencia en la investigación del proceso de adquisición de segunda lenguas (ASL) fue el Análisis Contrastivo (AC). El análisis contrastivo es la comparación de los sistemas lingüísticos de dos lenguas, la lengua nativa del estudiante y la lengua meta que trata de aprender. Esta metodología se desarrolló entre los años 50 y 70 del siglo XX para dar una explicación teórica de los errores cometidos en el aprendizaje de una lengua extranjera y del beneficio didáctico que tendría entenderlos, pero sobre todo prevenirlos y evitarlos (Sáez Fajardo, 2016, p. 2).

Este método se enfocaba en comparar la lingüística entre el idioma meta de los estudiantes y su idioma materno, ya que los seguidores de este modelo creían que nunca ocurrirían errores en aquellas áreas donde los dos idiomas son similares. Es decir, las dificultades se producirían únicamente cuando los dos idiomas diferían entre sí, por ejemplo cuando no comparten los mismos rasgos lingüísticos, hay construcciones distintas o el mismo rasgo se expresa mediante formas diferentes en cada lengua (Sáez Fajardo, 2016, p. 3). Por eso, en esta metodología creían que la interferencia de la lengua materna era la única responsable de todos los errores cometidos durante el proceso de aprendizaje.

El AC trataba de alcanzar un aprendizaje libre de errores, pero la manera en que querían llegar a este objetivo causó un cambio en cuanto a la didáctica de las lenguas extranjeras: en las prácticas de aula y en los materiales de enseñanza se fomentó un rechazo generalizado a los errores, que se presentaban siempre como interferencias que dificultaban el aprendizaje en lugar de ser resultados naturales del proceso de adquisición que nos dan información importante acerca de qué representación lingüística tiene un estudiante de la lengua meta en ese momento. Esto llevó a los estudiantes a ser pasivos e incluso a no participar en el aula, por miedo a cometer errores (Sáez Fajardo, 2016, p. 2).

El concepto de *interlengua* (Selinker 1969) se presentó en la década de los años 70 y 80 como un desarrollo posterior del AC. Este concepto podría entenderse como el estado intermedio

entre la L1 del hablante y su L2/LE (Sáez Fajardo, 2016, p. 3). Con este concepto se trataba de describir una gramática imposible que no formaba parte de ninguna de las dos lenguas y que debía abandonarse lo antes posible. El error, pues, era algo que debía evitarse y que no proporcionaba más información que la constatación trivial de que el hablante no había adquirido aún la lengua meta.

Este concepto era, pues, problemático. Además, se hicieron nuevos descubrimientos durante los años 80, entre otros que cada individuo comete diferentes tipos de errores en su proceso de aprendizaje en cuanto a su estado específico, independientemente de su lengua materna. El error no podía entonces explicarse solamente como interferencia de la lengua materna. Por lo tanto, el alumno cometerá errores de acuerdo con su competencia lingüística en la lengua meta, más que de acuerdo a la lengua de partida de la que procede (Quiñones, 2009, p. 2). De este modo aparecieron problemas fundamentales y críticas hacia las teorías contrastivas. El método AC predecía errores que no ocurrían y, además, se documentaban otros tipos de errores que no tenían ninguna relación plausible con la posible interferencia de la lengua materna del hablante.

Una vez puestas en cuestión las teorías contrastivas, en los años 90 se propuso la corriente de investigación del AE. En esta metodología, en vez de comparar los idiomas L1 con las L2 o L3 del hablante, el foco de atención está en los errores concretos cometidos con independencia de si ellos se deben a la transferencia de la lengua materna o no. Esto no quiere decir que se ignoren las diferencias de partida entre las lenguas involucradas, sino que no se adopta una perspectiva reduccionista en la que todo error proceda de ellas. El efecto inmediato de este cambio de actitud es que el error pasa a ser considerado como parte del proceso de aprendizaje, y no como el signo de un fracaso (Sáez Fajardo, 2016, p. 1). El tipo de error, su posible explicación y los casos en los que emerge se toman ahora como información valiosa acerca del estado en que se encuentra el estudiante y las medidas que hay que tomar para permitirle seguir avanzando en el aprendizaje.

Por eso, la corrección del error en el aula fue normalizada. Si bien antes los estudiantes tenían miedo de proporcionar frases equivocadas, ahora el profesor de hecho esperaba que hubiera errores y se les animaba a tomar los errores cometidos como fenómenos normales, y aún más, a usarlos como una herramienta ventajosa que les permitiera avanzar en el proceso de aprender un idioma extranjero.

3.2. Los pasos de la investigación en análisis de errores

Como hemos discutido, el método seguido por el AE parte de las producciones reales en el aula cuando los aprendientes emplean la lengua meta, reflejadas tanto en la producción oral como en la producción escrita. El procedimiento para hacer un análisis de errores, se desglosa en los siguientes pasos, recomendados por S. P. Corder ya en 1967 (Quiñones, 2009, p. 3).

1. Recopilación del corpus
2. Identificación de los errores
3. Catalogación de los errores
4. Descripción de los errores
5. Explicación de los errores
6. Terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica

Pasamos ahora a analizar cada uno de los apartados señalados, ya que son los mismos que hemos decidido seguir en esta investigación:

Para empezar la investigación de los errores, el primer paso que un investigador tiene que dar es *la recopilación del corpus*. Este paso se refiere a establecer algunos criterios para decidir qué muestras de la lengua del estudiante deben estudiarse. Estos criterios tienen que ver con la extensión de la muestra, la habilidad lingüística de los hablantes, la extensión del análisis, la periodicidad en la recogida de datos, la lengua materna de los hablantes y el origen geográfico de los participantes (Quiñones, 2009, p. 3). Estos puntos siempre son factores a considerar al emprender un estudio. Algunos ejemplos de estos factores puede ser que todos los participantes compartan la misma L2, que todos hayan estudiado inglés, que estén todos en un nivel inicial, o que hayan estudiado el idioma meta durante el mismo tiempo.

El segundo paso trata de *la identificación de los errores*. Este paso trata de destacar dónde se producen los errores y decidir qué tipo de errores hay, por ejemplo si las desviaciones son propiamente *un error* o *una equivocación*. Si es un error, este se refleja de forma más sistemática en la competencia del estudiante en la L3, mientras que la equivocación es más el resultado de una falta de atención a la hora de responder y el hablante no lo habría cometido en una situación en que hubiera estado más atento. Una posibilidad de determinar si el estudiante ha cometido un error o un equivocación es dejarle detectar el error en la frase

escrita/oral. Si el estudiante es incapaz de hacerlo, el error tiene que ver con su competencia. Sin embargo, si el estudiante es capaz de corregir su error, o el error no aparece repetidas veces, se trata de una equivocación, y en tal caso no representa la competencia, sino la actuación de un hablante (Roldán, 2016, p. 49). Estos segundos tipos de errores no son graves, y suceden con frecuencia debido a varios factores, por ejemplo cuando los participantes están cansados, estresados, poco motivados, etcétera.

Otro elemento que se tiene en cuenta al identificar los errores tiene que ver con su gravedad potencial. Hablando de la gravedad de un error, Kleppin (1998) propuso una división entre errores que dificultan la conversación, y errores que aún hacen una conversación comprensible entre los hablantes (Sáez Fajardo, 2016, p. 15). Cometer errores ocurrirá durante todo el aprendizaje de una lengua extranjera, pero lo más importante es que la conversación se pueda llevar a cabo con comprensibilidad mutua por parte de ambos interlocutores. Aunque es importante identificar todos los tipos de errores para el proceso de aprendizaje, puede suceder que los errores que no dificulten la comprensión sean dejados de lado en los estadios iniciales de la enseñanza.

La catalogación de los errores es el tercer paso. Las líneas de investigación que proponen taxonomías para los errores están agrupadas en distintos criterios. Graciela Vázquez (1992) realiza una clasificación clasifica los errores en base a seis parámetros, de los cuales aquí nos interesará sobre todo el primero: el lingüístico, el etiológico, el comunicativo, el pedagógico, el pragmático y el cultural (Sáez Fajardo, 2016, p. 4):

1) Criterio *lingüístico*. Este criterio se refiere a las categorías lingüísticas afectadas por los errores, y de esta manera divide todos los errores por la diferencia estrictamente lingüística entre la lengua meta y la emisión del estudiante en cada momento. Vázquez propone una clasificación como la siguiente.

- a. Errores de adición
- b. Errores de omisión
- c. Errores de yuxtaposición
- d. Errores de falsa colocación
- e. Errores de falsa selección

Nuestra propia clasificación de errores para este trabajo seguirá el criterio lingüístico y se centrará en errores de la clase de falsa colocación y de falsa selección, concretamente de género y de número.

2) Criterio *etiológico*. Esta segunda forma de clasificar los errores se fija en el origen del error, concretamente en si proceden de transferencia de la lengua materna, de la extensión de una propiedad de la lengua meta a contextos donde no se debería hacer dicha extensión, o si son errores que no tienen origen en ninguna de las dos lenguas.

- a. Errores interlinguales
- b. Errores intralinguales
- c. Errores de simplificación

3) Criterio *comunicativo*. Esta clasificación tiene como su criterio el papel que cada error tiene en cuando a que puedan entorpecer la comunicación.

- a. Errores de ambigüedad
- b. Errores irritantes
- c. Errores estigmatizantes
- d. Errores de falta de pertinencia

4) Criterio *pedagógico*. Esta clasificación categoriza los errores cometidos en relación al papel que tienen en el aprendizaje, a los errores didácticos que pueden estar tras ellos, y a su persistencia en el proceso de aprendizaje.

- a. Errores inducidos vs. creativos
- b. Errores transitorios vs. permanentes
- c. Errores fosilizados vs. fosilizables
- d. Errores individuales vs. colectivos
- e. Errores residuales vs. actuales
- f. Errores congruentes vs. idiosincrásicos
- g. Errores de producción oral vs. escrita
- h. Errores globales vs. locales

5) Criterio *pragmático*. Son aquellos que se clasifican siguiendo el criterio de su adecuación o falta de adecuación a las normas socioculturales de la lengua meta. El empleo de una forma de tratamiento equivocada podría ser un buen ejemplo de este criterio.

6) Criterio *cultural*. Son aquellos que, dejando al lado la parte social de interacción dentro de un contexto comunicativo, se deben a las normas de la cultural de la lengua meta, como por ejemplo cuando se habla en el discurso de temas que se consideran tabú en la cultura de la lengua meta.

Estos seis criterios se centran en distintas áreas en el aprendizaje de una L2 o una L3, y como vemos, aluden a distintos niveles de análisis que pueden tener una complejidad creciente, con el criterio lingüístico como el primer nivel básico. Los investigadores podrían centrarse en uno o varios criterios en su análisis de errores, dependiendo del objetivo de la investigación (Quiñones, 2009, p. 5), y en esta tesis nos interesará el primero de los niveles, por lo que seguiremos una clasificación lingüística del error.

En el primer nivel del análisis, el criterio lingüístico, hablamos de los aspectos de los errores que tienen que ver con su incorrección gramatical (Quiñones, 2009, p. 5). Estos tipos de errores pueden ser cometidos tanto por hablantes nativos como por hablantes de español como lengua extranjera, ya que su adecuación gramatical se define siempre por la lengua considerada estándar. Los errores cometidos por hablantes nativos pueden ser asociados con el nivel de prestigio sociolingüístico, como el *dequeísmo*, que es un rasgo asociado con una variedad estigmatizada. El dequeísmo es la situación en que se emplea *de* para introducir una oración subordinada que, en la versión estándar de la variedad, debería introducirse sin preposición, como en *Pienso de que sí*. La falta de educación formal podría haber causado este tipo de error para el hablante nativo, pero también podría aparecer como un error para los estudiantes extranjeros sin que necesariamente tenga el mismo valor que en un hablante nativo. No obstante, hay muchos errores que un estudiante de español como L2 o L3 cometería y que un hablante nativo nunca mostraría, como usar un género incorrecto de un pronombre o colocarlo incorrectamente en una oración.

En el segundo nivel de Vázquez, el criterio etiológico, se habla de los errores según su origen. Podemos distinguir entre dos áreas principales: el error interlingual y el error intralingual. El error interlingual es un producto de la interferencia de la L1 o de otras lenguas conocidas

(Sáez Fajardo, 2016, p. 10). Estos errores son específicamente investigados en la metodología del AC, por ejemplo como los “falsos amigos”, donde los hablantes utilizan una traducción incorrecta debido a su lengua materna, por ejemplo: *discúlpeme, ¿puedo usar su toalla?* (toalla en vez de servicio, por el noruego *toalett*). En el otro lado encontramos el error intralingual. Este tipo de error no tiene origen en la lengua materna del hablante, sino en una confusión en la aplicación de las reglas de la lengua meta. Un ejemplo de este tipo de error puede ser el uso de la conjunción “e” en vez de “y” cuando no se legitima su uso: **Estudio español e francés*.

El tercer criterio, el pedagógico, trata de relacionar los errores que los hablantes comenten con su nivel de aprendizaje. En este criterio podemos distinguir entre otros, entre errores cometidos en prácticas orales o escritas, errores cometidos en grupos, en parejas o errores individuales, etcétera (Sáez Fajardo, 2016, p. 6). El método de trabajo puede tener gran influencia en el aprendizaje y en los resultados obtenidos. El cuarto criterio es el que trata de la comunicación, concretamente qué clase de interferencia produce en la conversación y otras interacciones comunicativas; estos tipos de errores a menudo tienen que ver con la pronunciación o una estructuración incorrecta del texto que hace difícil comunicarlo (Sáez Fajardo, 2016, p. 7). Finalmente, los últimos criterios tienen que ver con lo pragmático y lo cultural. El criterio pragmático trata entre otras cosas de la fluidez de la conversación, la espera del turno de habla, la ausencia de interrupciones, la elección de palabras incluyendo aquellas que son formas de tratamiento, etcétera. El criterio cultural, por su parte, se refiere a mostrar respeto al oyente y su cultura en la manera en que se habla, lo que dice y la proxémica o el lenguaje gestual (Sáez Fajardo, 2016, p. 8).

3.3. Clasificación de errores que asumiré en esta tesis

En esta investigación, el objetivo es identificar los errores de uso del pronombre de complemento directo. En las pruebas que se presentarán en el siguiente capítulo podemos distinguir entre cuatro categorías de errores siguiendo un criterio puramente lingüístico:

a) dos en la forma del pronombre (el género y el número), que pueden considerarse errores de falsa selección

b) un tipo de error en cuanto a la ubicación del pronombre, que puede ser un error de

falsa colocación

c) un último tipo de error, el de no responder, que podría considerarse error de omisión si bien no se limita a no emplear el pronombre, sino más bien a no proporcionar una respuesta, por lo que es más general.

En cuanto al criterio etiológico, el origen de los errores cometidos en cuanto a la forma y la ubicación de los pronombres en muchos casos tiene que ver con una *transferencia negativa* o *interferencia* de la L1 a la L3. Es de esperar que la forma noruega puede trasladarse en las creaciones en español, y si esto es así, hay un error interlingual. Veremos que hay errores claros de este tipo cuando por ejemplo se transfiere el género del sustantivo noruego al pronombre español, como en *Han kjøpte den (en stol) -> *Él lo compró (una silla)*.

En otros casos, como veremos, los errores que tratan de la forma y la ubicación del pronombre pueden también ser errores *intralinguales*. Un ejemplo de este tipo de error puede ser el uso de un pronombre masculino cuando tiene que ser femenino en casos en que el determinativo aparece en forma masculina, como en *un águila - *lo*. En este ejemplo el alumno sabe que se puede ver el género del pronombre observando el artículo. Ya que el sustantivo *águila* es femenino en noruego, no se trataría de un error de transferencia negativa. En cuanto a la ubicación del pronombre, podemos encontrar buenos ejemplos de errores intralinguales en las oraciones con el imperativo afirmativo, como se verá. La estructura gramatical es la misma en ambos idiomas en estas oraciones, ya que el pronombre se pone detrás del verbo. Si el estudiante pone el pronombre antes del verbo, esto puede indicar que el estudiante recuerda la regla principal en español de poner siempre el pronombre antes del verbo conjugado, y la extiende también a contextos de imperativo.

Asimismo, en este trabajo voy a discutir datos tanto de producción escrita como de producción oral. Aunque he seguido la misma clasificación en ambos casos, en principio esperaríamos una diferencia en los resultados de los datos orales comparados con los escritos, debido al cambio de ámbito. Al hacer ejercicios orales, hay un tiempo limitado para responder, menos margen para pensar cuidadosamente la respuesta, y otros factores que no desempeñan un papel en la lengua escrita, pero que deben ser controlados en la oral, como por ejemplo la pronunciación. Además, también habrá otros participantes escuchando, y la corrección podría suceder de inmediato por cualquiera de los oyentes. El estrés, la preocupación por ser corregido y el miedo al fracaso son elementos que pueden estar

presentes al hablar un idioma extranjero, lo que podría afectar a los resultados produciendo una mayor densidad de errores o de equivocaciones no sistemáticas.

Pasemos ahora a nuestro estudio de campo.

Capítulo 4. Estudio de campo: análisis de errores con los pronombres de complemento directo

En este capítulo se presentarán los resultados de tres pruebas que se hicieron a estudiantes noruegos que estudian español como tercera lengua. Las pruebas que se presentan se concentran expresamente en el tema del pronombre de complemento directo, con el objetivo de que los estudiantes puedan su forma y su posición correcta en distintos tipos de oraciones.

Este capítulo se estructura de la forma siguiente. En primer lugar, 4.1, se presentarán los condicionantes externos de la investigación. En la sección 4.2 presentaremos los diseños de las actividades que hemos propuesto: la primera prueba se discute en 4.2.1, la segunda prueba se presenta en la sección 4.2.2 y la única prueba oral de nuestra serie se introduce en 4.2.3. Los resultados y el análisis de las actividades se presentarán en la sección 4.3. Esta sección incluye tablas con el porcentaje total de respuestas correctas e incorrectas, y con el porcentaje total de los errores cometidos, clasificados en cuatro categorías dependiendo del tipo de error. A continuación, se analizarán los resultados de las tres pruebas para identificar los problemas y, cuando ha sido posible, discutir su posible causa. Por fin, en la sección 4.4 se resumirán los resultados, según los datos presentados en 4.3. Este resumen de los principales hallazgos será útil para comprender qué tipos de problemas se repiten cuando los alumnos noruegos están aprendiendo el uso de los pronombres de complemento directo en español, de manera que podamos utilizar los resultados para proponer actividades que remedien estos errores, cosa a la que dedicaremos el capítulo 5.

4.1. Los condicionantes externos de la investigación

La investigación que se presentará en este capítulo es el resultado de un estudio de campo que se ha desarrollado en una clase de enseñanza secundaria en Tromsø, Noruega. El objetivo del estudio es destacar los errores concretos que repiten más los estudiantes en el momento de adquirir la gramática de los pronombres de complemento directo a través de un análisis del material obtenido en tres distintas actividades que siguieron los estudiantes.

Los alumnos del curso tenían entre 15 y 16 años, y han estudiado español como lengua extranjera desde el primer año de la escuela secundaria. Entonces, en principio los alumnos

deben haber adquirido los niveles más básicos (hasta un nivel A2, dentro del Marco Europeo de Referencia) y están aprendiendo un nivel un poco más avanzado (aproximadamente B1). Los alumnos a los que di clase estaban en su primer año del bachillerato cuando completaron las pruebas, lo cual para ellos era el cuarto año de aprendizaje de español.

La clase concreta en la que se aplicaron estas actividades consistía en 24 alumnos, que tienen clase de español cuatro horas cada semana. Todos los alumnos habían crecido en Noruega y tenían el noruego como lengua materna. Por ello, este estudio se centra en dar ideas didácticas sobre la enseñanza del pronombre de complemento directo específicamente a los estudiantes noruegos, de manera que lleguen a entender mejor estas estructuras gramaticales en la clase de español.

Enseñé como profesora en esta clase durante ocho semanas. Las actividades de este estudio de campo se desarrollaron durante la tercera semana de esta serie. Las actividades que se describen se dividieron durante dos días, ocupando un total de cuatro horas lectivas.

En este estudio sobre el pronombre de complemento directo, me centré en tres puntos que ya se destacaron en el capítulo 2: (1) la forma flexiva del pronombre atendiendo al género y número, (2) la operación que transforma un complemento directo expresado mediante un sintagma nominal en un pronombre con la forma adecuada, y (3) el lugar que ocupa el pronombre con respecto a las formas verbales dentro de la oración.

Durante las semanas anteriores a las actividades que comento aquí los alumnos habían trabajado con otros temas diferentes que no afectaban a los pronombres de complemento directo, pero que aproveché también para integrarlos en las actividades: el vocabulario de la ropa, la gramática de los adjetivos y el uso del pretérito perfecto. Tomé en cuenta todos estos factores al preparar las actividades sobre el pronombre de complemento directo, que por tanto están condicionadas en ciertos aspectos por lo que los estudiantes acababan de practicar.

Para este estudio, decidí usar un método deductivo en la enseñanza. Elegí este enfoque porque opino que permite obtener una validez mayor de los resultados, al presentar a los estudiantes las reglas de antemano de manera que se pueda dar un buen razonamiento sobre cuáles son los aspectos que producen mayores problemas a los estudiantes en dichas reglas. Quise evitar un método inductivo porque creo que darles a los alumnos actividades sin que hubieran tenido un

conocimiento previo sobre el uso de los pronombres podría haber resultado confuso y desmotivador para ellos, lo que habría llevado a una menor implicación de los estudiantes, con menos actividades completadas y resultados menos precisos. Por eso, en mi opinión, un método deductivo era el mejor enfoque para este estudio.

Así, antes del 5 de marzo de 2018, día en que empecé la investigación, había asignado a los alumnos como deberes una actividad preparatoria para la primera sesión sobre este tema: leer unas páginas sobre el pronombre que se encontraban en su libro escolar (*Vamos 1*). De esta manera, la mayoría de los alumnos estaban preparados para el tema del pronombre por adelantado, al menos en lo que se refería a sus aspectos teóricos. Al llegar a clase, la primera sesión sobre los pronombres de complemento directo empezó con una introducción teórica que duró aproximadamente treinta minutos. Presenté el uso del pronombre utilizando un Power Point con imágenes y texto que debía ser completado con las formas y ubicaciones correctas del pronombre. Una vez que los estudiantes habían respondido, mostré las respuestas correctas en la pizarra.

En esta presentación me centré en tres aspectos sobre el pronombre del complemento directo: 1) la identificación del sintagma nominal que funciona como complemento directo en la oración. 2) la identificación de la forma correcta del pronombre, que varía con respecto a género y número y 3) la ubicación de los pronombres, que varía según el tiempo verbal.

Para incluir estos aspectos en la enseñanza primero mostré esta oración en la pizarra: *María compró un perro*. Al mismo tiempo les pregunté a los estudiantes si podían encontrar el sujeto, el verbo y el complemento directo. Les dije que el artículo también es parte del complemento directo, y que si la oración hubiera sido *María compró un perro pequeño*, el adjetivo también funcionaría como parte del complemento directo de la oración. También les hice reconocer el sintagma nominal como una palabra o grupo de palabras cuyo núcleo es un sustantivo, y mostré que funciona como un complemento directo en la oración.

Seguidamente, cuando los estudiantes se dieron cuenta de lo que era un complemento directo y un sintagma nominal, pasé a convertir el CD en un pronombre. Hablé sobre las formas *lo/la/los/las* del pronombre, y mostré cuatro oraciones en la pizarra: *compré una/la falda*, *compraste un/el gorro*, *compró unos/los pantalones* y *compraron dos chaquetas*. Aquí los alumnos tuvieron que destacar el sintagma nominal que funciona como CD en las oraciones.

Además hablamos sobre cómo convertir estos complementos directos en un pronombre, dependiendo del género y el número. Cuando los alumnos tenían conocimiento sobre las formas del pronombre de complemento directo, seguimos adelante al ubicación del pronombre dentro de la oración. En este punto pasé a los tiempos verbales: presente de indicativo y pretérito indefinido, donde siempre se pone el pronombre delante del verbo conjugado y las perífrasis con gerundio e infinitivo, donde se puede poner el pronombre delante del auxiliar o detrás de la forma no personal. Por último, presenté el imperativo afirmativo, donde el pronombre obligatoriamente sigue al verbo.

Para terminar esta presentación hicimos unas tareas prácticas en la pizarra y volvimos a la primera frase, *María compró un perro*. Primero establecimos el sintagma nominal *un perro*, que funcionaba como un CD. Luego, cambiamos este CD al pronombre correcto *lo*. Y por último, reescribimos la oración, poniendo el pronombre en la posición correcta: *lo compró* o *María lo compró*. Hicimos varias tareas como esta antes de que terminara la presentación.

Después de esta introducción, los alumnos hicieron dos tareas del libro escolar sobre este tipo de pronombre, y en esa actividad se invirtieron unos veinte minutos. Elegí estas tareas para prepararlos para las actividades que van a formar parte de este estudio. La primera tarea de práctica (6A, p. 101, *Vamos I*) tenía similitudes con una de las tareas que desarrollo en este trabajo, concretamente la tercera actividad, que es de naturaleza oral. Por ejemplo, los estudiantes recibían la oración *¿Dónde compró María el vestido azul?* y debían responder sustituyendo el sintagma nominal con el pronombre en la forma y posición correctas (*Lo compró en Zara*). En este ejercicio el tiempo verbal empleado el pretérito perfecto, por lo que el pronombre siempre se pone delante del verbo conjugado, y los alumnos tenían que centrarse en (i) identificar la forma correcta del pronombre, (ii) transformar el sintagma nominal en ese pronombre, y (iii) decidir la posición correcta del pronombre dentro de la oración, si bien este tercer factor permanecía invariable en todos los casos.

La segunda tarea de práctica (7A, p. 101, *Vamos I*) tenía similitudes con la primera y la segunda actividad de este estudio. Esta tarea era más complicada que la anterior porque involucraba a varios tiempos verbales, entre otros el presente de indicativo, perfecto compuesto y algunas perífrasis con infinitivo. Por esta razón los alumnos debían atender a (i) la forma del pronombre, (ii) transformar el sintagma nominal en un pronombre, y (iii) fijarse en el lugar en que se tiene que poner el pronombre dentro de la oración, que en este caso

podría variar mucho de un caso a otro.

Estas actividades ocuparon junto a la introducción el primer día en esa tercera semana; el segundo día de esa semana desarrollé con los estudiantes las actividades que presento en este estudio. En la cuarta semana de mi práctica, volvimos a revisar las respuestas de las actividades de la semana anterior, y pasamos a otros temas en el resto de las semanas.

Todos los alumnos del grupo siguieron mi enseñanza, tanto en las actividades orales como en las escritas. El nivel académico en el grupo era muy diverso, desde un nivel alto a una competencia baja en la asignatura. Asimismo pude constatar que había una diferencia de motivación entre los alumnos a la hora de aprender español. Me tomé el tiempo de escuchar las opiniones y observaciones de los estudiantes mientras estaba enseñando sobre estos pronombres de complemento directo, ya que algunos estudiantes fueron muy activos, pero otros estudiantes permanecieron de forma más pasiva.

Las pruebas que presentaré en este capítulo fueron elaboradas por mí, con ayuda de mi director de tesis, para poder averiguar cuáles son los tipos de errores más problemáticos de los estudiantes noruegos.

Pasemos ahora a presentar las tres pruebas.

4.2. Las actividades diseñadas: presentación

En esta segunda sección, presentaré y justificaré las actividades que desarrollé con los estudiantes sobre este tema, y explicaré qué objetivos tenía cada una de ellas.

Hay tres pruebas diferentes que se presentarán en este análisis:

a) La primera prueba escrita es una actividad de rellenar los huecos. Esta prueba muestra 15 oraciones escritas sin el pronombre de complemento directo, y los estudiantes tienen que decidir la forma (género y número) y la posición correcta del pronombre. En esta actividad hay varios tiempos verbales con negación, lo cual puede presentar desafíos a la hora de colocar los pronombres.

b) La segunda prueba escrita consiste en 15 oraciones, donde los alumnos tienen que transformar el complemento directo en el pronombre adecuado. En esta tarea, el enfoque estará, como en la primera prueba, en identificar la posición y la forma correcta del pronombre, sin negación pero con un tiempo verbal nuevo. El objetivo de estas pruebas es evaluar hasta qué punto comprenden los alumnos la posición y la conjugación del pronombre de complemento directo.

c) La tercera prueba tiene el objetivo de evaluar hasta qué punto los alumnos han comprendido el uso del pronombre de complemento directo. Esta prueba se distingue de las anteriores en cuanto a la manera de trabajar, ya que aquí completan la actividad en grupos oralmente.

4.2.1. La primera actividad

En la primera actividad los alumnos se enfrentaron a 15 oraciones incompletas. La tarea era completar las oraciones, sustituyendo el pronombre de complemento directo de la oración noruega original con el propio pronombre español en la oración incompleta. Los pronombres de complemento directo reemplazan en todos los casos a un sintagma nominal que en la oración cumple la función sintáctica de complemento directo. Cada alumno tiene que decidir cuál es la forma correcta del pronombre, y escribirlo en la posición correcta para completar la oración. Por lo tanto, esta actividad controla los tres aspectos del uso del pronombre de complemento directo al mismo tiempo:

- a) Su forma correcta (lo / la / los / las)
- b) Que se escoja la forma adecuada para el género y número del sintagma que sustituye
- c) Que el pronombre se ponga en la posición correcta dentro de la frase

En esta prueba, los complementos directos se refieren a cosas o personas en singular y plural, con sustantivos femeninos y masculinos. Por esa razón, la forma correcta de los pronombres tiene que elegirse entre las cuatro alternativas *lo/la/los* o *las*, dependiendo del número y el género de los complementos directos.

En estas oraciones, los pronombres se combinan con dos tiempos verbales: presente de indicativo y pretérito perfecto compuesto. Además, incluyo algunas perífrasis con infinitivo o gerundio. Recuérdese que –como se discutió en el capítulo 2– en el caso de las formas perifrásticas el español admite dos colocaciones distintas, mientras que en el perfecto solo se admite una posición, antes del auxiliar. Las reglas gramaticales para colocar los pronombres en relación con los tiempos verbales pueden presentar desafíos para los alumnos noruegos, que no tienen las mismas estructuras gramaticales en su idioma materna.

La prueba que se entregó a los estudiantes consta de las siguientes oraciones:

1. Paulina har ikke solgt det (las drogas/dop).

____ Paulina ____ no ____ ha ____ vendido ____.

2. Du vil ikke danse det (el flamenco).

____ tú ____ no ____ quieres ____ bailar ____.

3. Jeg har ikke kjøpt den (los pantalones/buksen).

____ yo ____ no ____ he ____ comprado ____.

4. Martín røyker ikke de (los cigarrillos/sigarettene).

____ Martín ____ no ____ fuma ____.

5. Du skal ikke skrive det (un poema/diktet).

____ tú ____ no ____ va ____ a ____ escribir ____.

6. Jeg vil ikke se den (la cucaracha/kakerlakken).

____ yo ____ no ____ quiero ____ ver ____.

7. Jeg anbefaler ikke å kjøre de (los coches/bilene).

____ yo ____ no ____ recomiendo ____ conducir ____.

8. Francisca har ikke spilt på den (la guitarra/gitaren).

____ Francisca ____ no ____ ha ____ tocado ____.

9. Jeg drikker ikke den (akkurat nå - la cerveza/ølen).

____yo____no____estoy____bebiendo____.

10. De skal ikke selge den (el reloj/klokken).

____ellos____no____van____a____vender____.

11. Jeg drikker ikke det (el aguardiente/sprit).

____yo____no____bebo____.

12. José kan ikke kysse dem (las chicas/jentene).

____José____no____puede____besar____.

13. Ana har ikke sett den (el partido del fútbol/fotballkampen).

____Ana____no____ha____visto____.

14. Juan gjør ikke de (akkurat nå - las tareas/oppgavene).

____Juan____no____está____haciendo____.

15. Gabriel skal ikke miste de (las llaves/nøkklene).

____Gabriel____no____va____a____perder____.

Ahora voy a comentar por qué incluí estas frases para explicar la complejidad de esta actividad.

Nótese que he empleado guiones bajo (____) antes y después de cada palabra en las oraciones, para marcar potenciales lugar donde los alumnos pueden emplazar el pronombre. Solo algunas de estas marcas permiten correctamente un pronombre, y debía ser el estudiante quien decidiera cuál o cuáles eran.

Esta actividad trata de que los estudiantes practiquen los tres aspectos del uso del pronombre. El primero, como se ha dado ya a entender, es la posición que puede ocupar en el interior de la oración con respecto a las formas verbales. En segundo lugar, en los pronombres que han de usarse hay variación en género y número, por lo que se espera que el estudiante muestre conocimiento de las formas correctas en cada caso. La actividad incluye siete sintagmas

nominales femeninos y ocho masculinos. En cuanto al número, hay siete complementos directos en plural, y ocho en singular. Esto fuerza a los estudiantes a mostrar que conocen las cuatro formas del pronombre de complemento directo, y además a mostrar que pueden hacer correctamente la transformación del sintagma nominal al pronombre.

Hay dos tiempos verbales en esta actividad: el presente de indicativo y el pretérito perfecto compuesto. En estos casos obligatoriamente tienen que poner el pronombre delante del verbo conjugado, lo cual en el caso del pretérito perfecto compuesto implica que debe aparecer obligatoriamente delante del auxiliar, puesto que, como se vio, no es posible en esta perífrasis que el pronombre siga al participio (**ha comidolo*) o que aparezca ante él, frente al noruego (**ha lo comido*). Esto ya implica cierto nivel de dificultad, ya que el estudiante debe ser consciente de cuál de las dos formas de este tiempo debe ser aquella a la que se antepone el pronombre.

Además en estas oraciones encontramos perífrasis con infinitivo y con gerundio, donde hay dos posiciones posibles para el pronombre: delante del auxiliar o después de la forma no finita de la perífrasis.

En total en esta actividad encontramos seis oraciones donde es obligatorio poner el pronombre delante del verbo (cuatro delante del auxiliar), lo que significa que los nueve oraciones restantes son perífrasis donde se puede poner el pronombre delante del auxiliar o detrás de la forma no personal.

4.2.2. La segunda actividad

En la segunda actividad, los alumnos tenían que responder, como en la primera actividad, a 15 oraciones. La diferencia entre esta prueba y la anterior es que ahora los participantes tienen que reescribir las oraciones españolas que contienen un complemento directo en forma de un sintagma nominal de tal manera que empleen ahora el pronombre de complemento directo en sus respuestas. En esta tarea cada alumno necesita decidir cuál es la forma correcta del pronombre, y escribirlo en la posición correcta en la oración nueva, pero esta vez sin la ayuda de los huecos que indicaban posibles lugares para escribir el pronombre.

Como la primera prueba, los complementos directos se refieren a cosas o personas en singular y plural, y en género femenino y masculino. Aquí la prueba no presenta una dificultad mayor que la actividad anterior.

Sin embargo, esta prueba sí incluye una mayor dificultad también en la elección de las formas verbales. En este caso, he sustituido el presente de indicativo por el imperativo. Como discutimos en el capítulo 2, el imperativo es un tiempo excepcional en cuanto a la posición que ocupan los pronombres clíticos porque en su forma afirmativa estos deben escribirse tras el verbo. Esto implica una dificultad mayor para el estudiante, que se incrementa si se consideran las formas negativas del imperativo, donde el pronombre ha de estar ante el verbo. Por tanto, esta prueba será un poco más difícil para los alumnos, porque además de que tienen que escribir oraciones completas, se enfrentan a un tiempo verbal más problemático en términos de la posición que ocupan los pronombres.

La prueba contiene las oraciones siguientes:

1. ¡Come las verduras! = _____
2. Isabel quiere comprar un bombón. = _____
3. Mis abuelos han escrito una carta. = _____
4. Estoy planeando un viaje. = _____
5. Yo voy a escuchar una canción. = _____
6. ¡Explica los ejercicios! = _____
7. Yo necesito utilizar el servicio. = _____
8. Carmen y yo hemos visto unas películas. = _____
9. Mario está preparando la cena. = _____

10. David va a hacer un pastel. = _____

11. ¡Compra la falda! = _____

12. Miguel recomienda leer los libros. = _____

13. Tú has abierto la ventana. = _____

14. Mis padres están bebiendo unas copas de vino. = _____

15. Tú vas a pescar unos peces. = _____

A continuación, voy a comentar por qué incluí estas oraciones para clarificar la complejidad de esta actividad.

Como se puede observar, he subrayado todos los sintagmas nominales de las oraciones de arriba que funcionan como complementos directos, y los alumnos tienen que construir nuevas oraciones sustituyendo los complementos directos subrayados con los pronombres correctos.

En esta actividad los alumnos siguen trabajando con los mismos pronombres que en la actividad anterior, donde practican los tres aspectos del uso del pronombre. En primer lugar, la posición que puede ocupar en el interior de la oración con respecto a las formas verbales. Segundo, en los pronombres que han de usarse hay variación en género y número, por lo que se espera que el estudiante muestre conocimiento de las formas correctas en cada caso. La actividad incluye ocho sintagmas nominales femeninos y siete masculinos. En cuanto al número, hay seis complementos directos en plural, y nueve en singular. La actividad obliga a los estudiantes a mostrar que conocen las cuatro formas del pronombre de complemento directo, y además a mostrar que pueden hacer correctamente la transformación del sintagma nominal al pronombre. En tercer lugar, hay dos tiempos verbales en esta actividad: el imperativo (que he marcado con signos de exclamación) y el pretérito perfecto compuesto. En estos casos hay variación en cuanto a la ubicación del pronombre. Como ya sabemos, en el caso del pretérito perfecto compuesto, obligatoriamente tienen que poner el pronombre delante del auxiliar. En contraste, en el caso del imperativo afirmativo, el pronombre siempre sigue el verbo conjugado, que tiene el mismo patrón gramatical como en noruego, pero

completamente distinto del resto de formas flexionadas del español. La dificultad adicional es en estos casos que el estudiante ha de reconocer que el imperativo es la excepción a la regla general de que las formas conjugadas del verbo requieren que el pronombre de complemento directo preceda al verbo.

En total en esta actividad encontramos tres oraciones donde es obligatorio poner el pronombre detrás del verbo y tres donde tienen que ponerlo delante del auxiliar. Las nueve oraciones restantes son perífrasis donde se puede poner el pronombre delante del auxiliar o detrás de la forma no personal.

4.2.3. La tercera actividad

La tercera y última actividad se distingue de las anteriores de varias formas. Esta prueba debe mostrar si los alumnos han adquirido el conocimiento del pronombre de complemento directo de tal manera que, con una guía mínima, puedan emplearlos en emisiones lingüísticas más espontáneas, atendiendo a los tres aspectos de su uso. Además, esta tarea la hacen oralmente – no de forma escrita– y en grupos de cuatro personas –no de forma individual, como sucedía con los anteriores–.

Los grupos participan en un juego que se realiza en un papel y usando unos dados. En el papel hay treinta y seis casillas con diferentes tipos de ropa conocidos por los estudiantes. La tarea es formar oralmente una oración completa con sujeto, verbo (siempre *comprar* en pretérito indefinido) y un pronombre de complemento directo que corresponda al sintagma nominal que representa cada uno de los dibujos. Los estudiantes se turnan para lanzar los dados, que determinarán varias cosas:

a) en qué cuadrado aterrizaron, lo cual determinará cuál ha de ser el CD y por tanto el pronombre),

b) qué persona ha comprado la ropa que se representa en la casilla (el sujeto).

Así una posible respuesta puede ser *Ella compró una falda verde -> Ella la compró*. En esta actividad, los pronombres siempre tienen que aparecer antes del verbo conjugado, pero la forma (género y número) cambiará según el tipo de ropa que reciban. Vemos a continuación el material que recibieron los estudiantes.

!Vamos de compras;

						
						
						
						
						
						
						

1 = yo 2 = tú 3 = él/ella/usted 4 = nosotros 5 = vosotros 6 = ellos/ellas/ustedes

Spilleregler:

1. Kast terningen og følg den vannrette linjen.
2. Kast terningen en gang til, og følg den loddrette linjen.
Nå har du landet på en rute.
3. Kast terningen en siste gang for å finne ut hvilken person som har vært på handletur.
4. Fortell hva personen har kjøpt i går, ved å bruke verbformen pretérito indefinido (s. 253).
Skriv ned første bokstav i fornavnet ditt i ruten du klarer, om du får 6 på rad = bingo!

Eksempel:

Terningkast 3 + terningkast 4 + terningkast 6
(ellos) compraron una camisa lila. Følg opp med: *Ayer, la compraron*)

Paso ahora a comentar la complejidad de esta actividad oral.

Para empezar, hay dificultades adicionales en esta actividad en comparación con las que ya hemos visto anteriormente. Junto a decidir la forma y la ubicación correcta del pronombre, los alumnos tienen que recordar el vocabulario, que no se les proporciona en este caso, identificar bien el sujeto y acordarse de la conjugación del verbo *comprar*, que tampoco se les proporciona en el ejercicio. Asimismo, al ser una actividad oral más espontánea los estudiantes deben haber automatizado el uso del pronombre en una buena medida. Sin embargo, lo más importante de esta actividad es determinar si los alumnos logran utilizar el pronombre de forma correcta.

En esta actividad los alumnos siguen practicando los tres aspectos del uso del pronombre reseñados anteriormente: identificación de los rasgos flexivos, forma correcta y posición. La actividad incluye dieciocho piezas de ropa femeninas y dieciocho masculinas. En cuanto al número, hay diez piezas de ropa en plural, y veintiséis en singular.

En cambio, solo hay un tiempo verbal en esta actividad: el pretérito indefinido. En este caso, obligatoriamente tienen que poner el pronombre antes del verbo conjugado. Por esta razón, la ubicación del pronombre es menos difícil en este caso, porque siempre va en el mismo lugar en esta actividad y los estudiantes pueden automatizarla.

4.3. Resultados obtenidos: discusión y análisis.

4.3.1. Resultados de la primera actividad

El 5 de marzo fue cuando desarrollé la primera actividad, en la que participaron 21 alumnos, que fue el número total de estudiantes que asistieron a la clase de ese día.

A continuación, para mostrar los resultados de esta actividad, se presentarán tres tablas distintas. La primera tabla muestra cuántas respuestas correctas y cuántas erróneas hay en los resultados totales de las 21 pruebas. Además aquí incluyo el porcentaje de respuestas correctas e incorrectas que los alumnos han proporcionado.

Tabla 1: Porcentaje de respuestas correctas por cada frase

Oración	Respuestas correctas	Respuestas erróneas
1. Pretérito perfecto comp.	9 (42,9%)	12 (57,1%)
2. Infinitivo, perífrasis	14 (66,7%)	7 (33,3%)
3. Pretérito perfecto comp.	10 (47,6%)	11 (52,4%)
4. Presente de indicativo	14 (66,7%)	7 (33,3%)
5. Infinitivo, perífrasis	16 (76,2%)	5 (23,8%)
6. Infinitivo, perífrasis	13 (61,9%)	8 (38,1%)
7. Infinitivo, perífrasis	13 (61,9%)	8 (38,1%)
8. Pretérito perfecto comp.	8 (38,1%)	13 (61,9%)
9. Gerundio, perífrasis	13 (61,9%)	8 (38,1%)
10. Infinitivo, perífrasis	12 (57,1%)	9 (42,9%)
11. Presente de indicativo	14 (66,7%)	7 (33,3%)
12. Infinitivo, perífrasis	15 (71,4%)	6 (28,6%)
13. Pretérito perfecto comp.	10 (47,6%)	11 (52,4%)
14. Gerundio, perífrasis	8 (38,1%)	13 (61,9%)
15. Infinitivo, perífrasis	14 (66,7%)	7 (33,3%)
TOTAL	183/315 (58,1%)	132/315 (41,9%)

Observamos que el porcentaje total de respuestas acertadas es relativamente bajo, un 58,1%. Esto significa que más de la mitad de los estudiantes tienen respuestas correctas en tanto la forma como la ubicación de los pronombres.

Sin embargo, se observa con claridad que hay grandes diferencias entre los tiempos verbales. En el caso del presente encontramos el mejor resultado de este grupo, con un porcentaje total de respuestas correctas de un 66,7% (oración 4 y oración 11). El segundo lugar de la mayoría de las respuestas correctas se observa en las perífrasis con infinitivo (oración 2, 5, 6, 7, 10, 12 y 15), con un porcentaje total de 66%. Por otra parte, en el caso del pretérito perfecto compuesto (las oraciones 1, 3, 8 y 13) encontramos los mayores errores, con un resultado total de 56% respuestas incorrectas.

Pasemos ahora a desglosar las respuestas correctas.

4.3.1.1. Tipos de respuestas correctas

Para seguir, he decidido añadir una tabla que muestre los tipos de respuestas correctas en cuanto a la ubicación del pronombre. En la tabla siguiente observamos que se han dividido las respuestas correctas en tres grupos para hacer el análisis. Los grupos dependen de los tipos de

aciertos, y las tres categorías muestran cuántos alumnos prefieren poner el pronombre delante del verbo o detrás del verbo, en los casos donde ambas ubicaciones son posibles.

En la siguiente tabla, presento información acerca de cuántos alumnos tienen control total de la regla de la perífrasis, en la que hay dos ubicaciones posibles. Me concentro en los casos en los que era posible colocar el pronombre en dos posiciones para ver cuántos estudiantes emplearon ambas posiciones, y en aquellos que solo escribieron el pronombre en una posición, si tenían preferencia por una de las dos posiciones. En la tabla de abajo calculo el porcentaje de las 9 oraciones de 15 donde el pronombre puede colocarse en dos posiciones. Por explicitud, incluyo también los datos de las formas con una sola posición correcta, aunque aquí obviamente todas las respuestas correctas quedan en la misma categoría, y por lo tanto no las computo en el cálculo total de los porcentajes de la tabla.

Tabla 2: Tipos de respuestas correctas

Oración	Delante del verbo	Detrás de la forma no personal	En ambos casos
1. Pret. perf. comp.	13 (100%)	-----	-----
2. Inf. perífrasis	9 (42,9%)	9 (42,9%)	3 (14,3%)
3. Pret. perf. comp.	11 (100%)	-----	-----
4. Presente de ind.	15 (100%)	-----	-----
5. Inf. perífrasis	8 (44,4%)	9 (50%)	1 (5,6%)
6. Inf. perífrasis	6 (37,5%)	9 (56,3%)	1 (6,3%)
7. Inf. perífrasis	5 (27,8%)	11 (61,1%)	2 (11,1%)
8. Pre. perf. comp.	9 (100%)	-----	-----
9. Ger. perífrasis	10 (71,4%)	4 (28,6%)	0 (0,0%)
10. Inf. perífrasis	5 (33,3%)	9 (60%)	1 (6,6%)
11. Presente de ind.	16 (100%)	-----	-----
12. Inf. perífrasis	8 (50%)	8 (50%)	0 (0,0%)
13. Pret. perf. comp.	12 (100%)	-----	-----
14. Ger. perífrasis	9 (81,8%)	2 (18,2%)	0 (0,0%)
15. Inf. perífrasis	5 (29,4%)	11 (64,7%)	1 (5,9%)
TOTAL	65/146 (44,5%)	72/146 (49,3%)	9/146 (6,2%)

De antemano tenía la hipótesis de que la mayoría colocaría el pronombre al final de la oración, detrás del verbo. Esto se debió a que asumí que muchos estudiantes transferirían la estructura de la oración de su lengua materna, noruego, al español. Observamos que los alumnos prefieren poner el pronombre detrás de la forma no personal en solo el 49,3% de los

casos de respuestas correctas en total, y un 44,5% prefiere ponerlo delante del auxiliar. Los resultados muestran que no hay preferencia marcada en cuanto a la ubicación del pronombre dentro el grupo de estudiantes. En cambio, hay algunas oraciones que destacan. En cuanto a las que han facilitado particularmente la posición delante del auxiliar tenemos las siguientes:

1) ___yo___ no ___la___ estoy ___bebiendo___. (la cerveza)

2) ___Juan___ no ___las___ está ___haciendo___. (las tareas)

En los dos casos de perífrasis con gerundio, la mayoría de los alumnos han decidido poner el pronombre delante del auxiliar. Es posible que hayan usado el conocimiento de su lengua materna. En la estructura de la oración noruega es común poner el pronombre después de la palabra que niega, que es *ikke / no*.

En cambio, las siguientes oraciones han preferido la posición tras el verbo auxiliado.

1) ___Gabriel___ no ___va___ a ___perderlas___. (las llaves)

2) ___yo___ no ___recomiendo___ conducirlos___. (los coches)

En el ejemplo (1) y (2) hay casos de perífrasis con infinitivo. En estas oraciones la mayoría de los estudiantes han puesto los pronombres detrás del verbo no conjugado. Esperaba este resultado debido al sistema noruego. Con respecto a la preferencia por la posición opuesta en el caso del gerundio, podría suceder que los estudiantes han asimilado esta forma al participio y han evitado esa posición.

Por último, hay muy pocas respuestas donde los alumnos muestran que tienen conocimiento total sobre las dos ubicaciones posibles del pronombre. Es posible que los alumnos no entendieran la tarea totalmente, o que pensarán que una ubicación sería suficiente. De todos modos, no podemos esperar que los alumnos tengan éxito total en las actividades, cuando todavía estaban empezando a aprender sobre el pronombre.

4.3.1.2. Tipos de errores

En la tabla siguiente observamos que se han dividido las respuestas incorrectas en cuatro grupos para hacer el análisis de errores. Los grupos dependen de los tipos de errores en cada caso.

El primer tipo de error es respuestas dejadas en blanco. El segundo error es poner el pronombre en un lugar incorrecto. El tercer tipo de error es presentar una forma del pronombre incorrecta en cuanto al género, es decir, utilizar *lo/los* en vez de *la/las*. Por último, el cuarto grupo de error es presentar una forma del pronombre incorrecta en cuanto al número, es decir, *lo/la* en vez de *los/las*. Nótese que una sola respuesta incorrecta de la primera tabla puede contener un tipo de error, o tanto como tres tipos de errores simultáneamente (**yo no estoy los bebiendo* (la cerveza)). Por eso no hay 132 errores en total en la tabla de abajo, sino 186 instancias de errores. En la tabla de abajo encontramos el número y el porcentaje de los errores cometidos en las oraciones.

Tabla 3: Tipos de errores

Oración	No escribir nada	Posición del pronombre	Forma (género)	Forma (número)
1. Pret. perf. comp.		8 (38,1%)	5 (23,8%)	8 (38,1%)
2. Inf. perífrasis	1 (8,3%)	6 (50%)	3 (25%)	2 (16,7%)
3. Pret. perf. comp.		10 (76,9%)		3 (23,1%)
4. Presente de ind.		6 (75%)		2 (25%)
5. Inf. perífrasis		5 (83,3%)		1 (16,7%)
6. Inf. perífrasis		6 (75%)	2 (25%)	
7. Inf. perífrasis		7 (50%)	4 (28,6%)	3 (21,4%)
8. Pret. perf. comp.		12 (80%)	2 (13,3%)	1 (6,7%)
9. Ger. perífrasis		7 (63,6%)	3 (27,3%)	1 (9,1%)
10. Inf. perífrasis		8 (61,5%)	4 (30,8%)	1 (7,7%)
11. Presente de ind.	2 (18,2%)	5 (45,5%)	3 (27,3%)	1 (9,1%)
12. Inf. perífrasis	1 (10%)	5 (50%)	3 (30%)	1 (10%)
13. Pret. perf. comp.	2 (12,5%)	9 (56,3%)	4 (25%)	1 (6,3%)
14. Ger. perífrasis	2 (11,1%)	10 (55,6%)	4 (22,2%)	2 (11,1%)
15. Inf. perífrasis	1 (10%)	6 (60%)	3 (30%)	
TOTAL	9/186 (4,8%)	110/186 (59,1%)	40/186 (21,5%)	27/186 (14,5%)

Para empezar se observa que solamente hay nueve casos de respuestas sin contestar, lo que muestra un gran esfuerzo de los alumnos por completar la actividad. Sin embargo, se nota que hay 110 casos de respuestas donde el pronombre tiene una posición incorrecta; este error es de lejos el más cometido entre los grupos. Por otra parte se ve que hay 40 casos de errores de la forma en cuanto al género del pronombre y 27 en cuanto al número. Una gran parte de los errores en cuanto a la forma de género y número son cometidos a la vez por los mismos alumnos. Por ejemplo hay casos donde han escrito *los* en vez de *la*, lo que significa que hay un error clasificado en dos grupos: forma - género y forma – número. Al mismo tiempo hay casos en los que los estudiantes han cometido tres errores a la vez, en cuanto a la posición y la forma, como se ve en el ejemplo siguiente:

1) * ___Paulina___ no ___ ha ___ vendido ___lo___. (las drogas)

Esta oración se destaca de las restantes, con 21 errores en total. Primero, los alumnos no han concordado el pronombre en la forma correcta, ni en cuanto al género, ni en cuanto al número. Además de utilizar una forma incorrecta, *lo* en vez de *las*, los alumnos del ejemplo (1) no han colocado el pronombre en la posición correcta. Este tipo de error cuenta como tres errores en la tabla, y hay cinco casos de este tipo en este grupo de oraciones.

Este es un buen ejemplo de un estudiante noruego que probablemente se ha confundido con su propio sistema gramatical, por la razón de que en noruego sí se pone el pronombre detrás del verbo conjugado; además de eso, el CD *las drogas* está en singular y en noruego no es femenino, sino neutro (o masculino).

Comentemos primero los casos de errores basados en la posición. Entre los errores de la tabla, el grupo más destacado es el del uso de una posición incorrecta del pronombre. Las respuestas más repetidas con este error son las que se ven abajo:

1) * ___yo___ no ___ he ___ comprado ___los___. (3) (los pantalones)

2) * ___Francisca___ no ___ ha ___ tocado ___la___. (8) (la guitarra)

3) * ___Juan___ no ___ está ___las___ haciendo _____. (14) (las tareas)

En las oraciones (1) y (2) el tiempo verbal pretérito perfecto compuesto obliga al pronombre a situarse delante del auxiliar. Como ya sabemos, la estructura de la oración varía del sistema noruego al español. Por esta razón, es posible que los alumnos hayan preferido poner el pronombre en el mismo lugar en que se pone en el sistema noruego, detrás del verbo, al final de la oración.

En el ejemplo de la oración (3) hay un caso de una perífrasis con gerundio, donde es posible poner el pronombre ya sea delante del auxiliar o después de la forma no finita de la perífrasis. El error más cometido en esta oración es que los alumnos han colocado el pronombre entre el auxiliar y la forma no finita. En el caso de este error no podemos culpar al sistema noruego porque no han puesto el pronombre al final de la oración. Es posible que los alumnos estuvieran confundidos acerca de todos los tiempos verbales, o hayan escrito demasiado rápido, porque hay una oración similar anteriormente en la actividad, con otra perífrasis con gerundio, donde la mayoría de los alumnos han colocado el pronombre en una posición correcta.

En la forma del pronombre los alumnos no han cometido muchos errores, y la tabla muestra que saben en general cómo convertir un sintagma nominal en un pronombre correcto en cuanto al género y al número. No obstante, voy a comentar algunas oraciones, empezando por los errores más frecuentes en cuanto al género:

1) * ___ Paulina ___ no ___ ha ___ vendido ___ *lo* ___. (las drogas)

2) * ___ Juan ___ no ___ está ___ haciendo ___ *los* ___. (las tareas)

Hemos visto el ejemplo (1) en el comienzo de este análisis, que es de lejos la oración más problemática para los alumnos. Aunque el sintagma nominal tiene un artículo femenino plural *las*, varios alumnos han sustituido este sintagma nominal por un pronombre con la forma de género masculino y número singular. La razón de esto debe ser, creo, una transferencia de su lengua materna. Este fenómeno no es desconocido en el camino de aprender un idioma extranjero. En el ejemplo (2) pasa lo mismo, pese a que el sustantivo no es neutro en noruego, sino masculino.

Por último voy a comentar algunas oraciones incorrectas en cuanto al número. A continuación observamos los errores más frecuentes:

1) * ___yo___ no ___lo___ he___ comprado___. (los pantalones)

2) * ___yo___ no ___recomiendo___ conducir___lo___. (los coches)

En los ejemplos (1) y (2) los sintagmas nominales tienen que convertirse en pronombres de género masculino y número plural. Los alumnos han utilizado la forma singular en ambos casos. En el ejemplo (1) el sustantivo siempre toma la forma plural en español; en cambio, se utiliza la forma singular en noruego cuando hablamos de solo un par de pantalones. Por eso, opino que los alumnos se han confundido considerando la estructura de la oración noruega. En el ejemplo (2), hay tres errores en cuanto al género. Este error no es el resultado de una transferencia del sistema noruego, porque el sustantivo *coches* también es masculino en noruego, pero puede ser una confusión debida al morfema *-es*, que puede ser tanto masculino como femenino.

4.3.2. Resultados de la segunda actividad

El 7. de marzo, 24 alumnos estuvieron presentes durante la enseñanza, y todos ellos participaron en esta segunda actividad. Esto significa que había tres estudiantes que, debido a su ausencia en la enseñanza anterior, esperaba que tendrían problemas particulares en esta actividad. Resultó que tuve que eliminar de los resultados no solo las pruebas de estos tres estudiantes, sino cuatro más, en un total de siete pruebas que contenían respuestas irrelevantes, donde algunos alumnos no entendieron o incluso rechazaron hacer la tarea. La combinación de su ausencia en la introducción al tema, la poca competencia en la asignatura y la poca motivación pueden ser la razón por la que siete estudiantes no respondieron a la segunda actividad.

A continuación se presentarán dos tablas distintas de los resultados obtenidos de la segunda actividad. La siguiente tabla muestra cuántas respuestas acertadas y erróneas hay en los resultados, con porcentajes de las 17 pruebas analizadas.

Tabla 1. Porcentaje de respuestas correctas

Oración	Respuestas correctas	Respuestas erróneas
1. Imperativo	3 (17,6%)	14 (82,4%)
2. Infinitivo, perífrasis	12 (70,6%)	5 (29,4%)
3. Pretérito perfecto comp.	8 (47,1%)	9 (52,9%)
4. Gerundio, perífrasis	9 (52,9%)	8 (47,1%)
5. Infinitivo, perífrasis	10 (58,8%)	7 (41,2%)
6. Imperativo	4 (23,5%)	13 (76,5%)
7. Infinitivo, perífrasis	11 (64,7%)	6 (35,3%)
8. Pretérito perfecto comp.	6 (35,3%)	11 (64,7%)
9. Gerundio, perífrasis	9 (52,9%)	8 (47,1%)
10. Infinitivo, perífrasis	13 (76,5%)	4 (23,5%)
11. Imperativo	4 (23,5%)	13 (76,5%)
12. Infinitivo, perífrasis	9 (52,9%)	8 (47,1%)
13. Pretérito perfecto comp.	5 (29,4%)	12 (70,6%)
14. Gerundio, perífrasis	9 (52,9%)	8 (47,1%)
15. Infinitivo, perífrasis	12 (70,6%)	5 (29,4%)
TOTAL	124/255 (48,6%)	131/255 (51,4%)

Observamos que el porcentaje total de respuestas correctas en cuanto a la ubicación y la forma del pronombre es de un 48,6%. Esto constituye una disminución de alrededor del 10% de respuestas correctas comparado con la primera actividad, aunque me había deshecho de siete pruebas inválidas.

Como vimos, hay grandes diferencias entre las respuestas correctas e incorrectas en los tiempos verbales. En el caso de las perífrasis con infinitivo encontramos el mejor resultado de este grupo, con un porcentaje total de repuestas correctas del 65,7% (ejemplos 2, 5, 7, 10, 12 y 15). Este resultado es casi igual a la primera actividad. En segundo lugar por el número de respuestas correctas total, encontramos las oraciones con perífrasis con gerundio, con un porcentaje total del 52,9% (casos 4, 9 y 14).

Los resultados peores son los que encontramos en las oraciones con el imperativo, con solo un total de 21,6% respuestas correctas (ejemplos 1, 6 y 11). Nótese la primera oración *¡Come las verduras!*, con un resultado sorprendentemente bajo de solamente 3 respuestas correctas. Por último, en el caso de las oraciones con pretérito perfecto compuesto el porcentaje de respuestas correctas son aproximadamente iguales a la primera actividad.

4.3.2.1. Tipos de errores

En la tabla siguiente encontramos las respuestas incorrectas divididas en cuatro grupos para hacer el análisis de errores. Los grupos dependen de los tipos de errores, siguiendo la misma división que antes. Aquí también una respuesta incorrecta de la primera tabla puede contener uno o más tipos de error (*¡lo come! (las verduras)). Por esa razón, cuento aquí 144 instancias de errores.

Tabla 2: Tipos de errores

Oración	No escribir nada	Posición del pronombre	Forma (género)	Forma (número)
1. Imperativo		14 (93,3%)	1 (6,7%)	
2. Infinitivo perifrasis	1 (20%)	3 (60%)	1 (20%)	
3. Pretérito perfecto comp.	1 (9,1%)	7 (63,6%)	1 (9,1%)	2 (18,2%)
4. Gerundio, perifrasis	1 (11,1%)	7 (77,8%)	1 (11,1%)	
5. Infinitivo perifrasis	2 (28,6%)	4 (57,1%)	1 (14,3%)	
6 Imperativo		13 (100%)		
7. Infinitivo, perifrasis		6 (85,7%)		1 (14,3%)
8. Pretérito perfecto comp.	1 (7,7%)	9 (69,2%)	3 (23,1%)	
9. Gerundio, perifrasis	2 (22,2%)	5 (55,6%)	1 (11,1%)	1 (11,1%)
10. Infinitivo, perifrasis	2 (50%)	2 (50%)		
11. Imperativo	1 (7,1%)	12 (85,7%)		1 (7,1%)
12. Infinitivo, perifrasis	2 (22,2%)	4 (44,4%)	1 (11,1%)	2 (22,2%)
13. Pretérito perfecto comp.	6 (46,2%)	6 (46,2%)	1 (7,7%)	
14. Gerundio, perifrasis	4 (40%)	4 (40%)	1 (10%)	1 (10%)
15. Infinitivo, perifrasis	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	
TOTAL	26/144 (18,1%)	97/144 (67,4%)	13/144 (9%)	8/144 (5,6%)

Para empezar se observa que el número de respuestas dejadas en blanco ha aumentado en más de un 10% en comparación con la primera actividad. Por otra parte, se nota que hay 97 casos

de respuestas donde el pronombre tiene una posición incorrecta, y este tipo de error es todavía el más cometido entre los grupos. Podemos confirmar que el porcentaje de colocar el pronombre en la ubicación correcta no ha cambiado significativamente.

En cambio, hay una gran mejora cuando se trata de la forma del pronombre. En esta actividad las respuestas incorrectas en cuanto al género han disminuido desde el 30,3% (40) hasta el 9% (13), y en cuanto al número las respuestas incorrectas han disminuido desde un 20,5% (27) hasta solamente el 5,6% (8) de las respuestas incorrectas.

Además, una gran parte de los errores en cuanto a la forma de género y número son cometidos a la vez por los mismos alumnos. También hay casos en los que los estudiantes han cometido tres errores a la vez, en cuanto a la posición y la forma, exactamente como en la primera actividad. Vamos a ver un ejemplo:

1) * Mis abuelos han escrito *los* (una carta)

Esta oración se destaca de la mayoría de las oraciones, con al menos una respuesta incorrecta en cada grupo de tipos de errores. Primero, un alumno no ha concordado el pronombre en la forma correcta, ni en cuanto al género ni en cuanto al número. Además de utilizar una forma incorrecta, *los* en vez de *la*, el alumno del ejemplo (1) no ha colocado el pronombre en la posición correcta. Este tipo de error cuenta, pues, como tres errores en la tabla.

En este caso el alumno no ha podido identificar la forma ni la ubicación del pronombre, porque ha utilizado la forma plural masculina *los* como pronombre del sintagma nominal *la carta*, que tiene que ser singular y femenino, y además ha colocado el pronombre detrás del verbo conjugado.

El ejemplo en la oración (1) es un buen ejemplo de una transferencia del noruego al español. Primero podemos observar la ubicación. En el caso del pretérito perfecto compuesto, no se permite poner el pronombre detrás del verbo no personal, algo perfectamente aceptado en la estructura del noruego. Además, el CD *la carta* no es femenino, sino neutro en noruego. En la oración **Mis abuelos han escrito los (una carta)*, el alumno también ha elegido la forma en cuanto al número incorrecta. Este tipo de error no tiene que ver con una transferencia del

noruego. Es posible que el alumno se haya confundido por el sujeto *mis abuelos*, que es plural.

Entre los errores de la tabla, el grupo más destacado se encuentra en el de uso de una posición incorrecta para el pronombre. Las respuestas más repetidas con este error son las de abajo:

- 1) * ¡*Las* come! (las verduras)
- 2) * ¡*Los* explica! (los ejercicios)
- 3) * ¡*La* compra! (la falda)

En los ejemplos (1), (2) y (3) la mayoría de los alumnos han utilizado la forma del pronombre correcta, pero han colocado los pronombres en un lugar incorrecto, delante del verbo. En todas las oraciones hay imperativos afirmativos, donde el pronombre siempre se pone detrás del verbo conjugado. El resultado muestra que hay 39 errores en total en este tiempo verbal. En otras palabras, un 43,3% de todos los errores de este grupo son cometidos en las oraciones con imperativo afirmativo. Además hay un porcentaje de un 93% de errores en total en las oraciones con el imperativo.

Una razón de esto puede ser que los alumnos no tengan mucho conocimiento sobre este tiempo verbal de antemano, y por eso hayan confundido el imperativo con el presente de indicativo, donde se pone el pronombre delante del verbo conjugado. En el ejemplo (2) un 100% de los errores cometidos son causados por la colocación del pronombre, lo que significa que lo más problemático para los alumnos noruegos en la enseñanza del pronombre no es la forma, sino la posición del pronombre.

En cambio, hay seis casos de perífrasis con infinitivo. Aquí encontramos los mejores resultados en cuanto a la posición del pronombre, con solo un 11% de respuestas incorrectas, en comparación con los otros tiempos verbales. Además, los errores en cuanto a la ubicación en estos perífrasis han disminuido alrededor de un 10% en comparación a la primera actividad. Es importante recordar que las perífrasis con infinitivo tienen dos ubicaciones posibles para el pronombre, y si solo han colocado el pronombre en una de las ubicaciones posibles, no he contado ningún error. Por eso, puede ser más fácil obtener un mejor resultado en este tiempo verbal.

En cuanto a la forma, la tabla muestra que los alumnos saben en general cómo convertir un sintagma nominal a un pronombre correcto en cuanto al género y el número. Nótese que solo el 14,6% (21/144) de los errores cometidos se debe a la forma del pronombre. Además, en total, hay solo 21/255 (8,2%) respuestas incorrectas en cuanto a la forma del pronombre. Voy a comentar algunas oraciones, primero el error más frecuentes en cuanto al género:

1) * Carmen y yo *los* hemos visto (unas películas).

En este ejemplo hay tres alumnos que han cometido el mismo error de escribir *los* en vez de *las*. Aunque el sintagma nominal tiene tanto un determinativo femenino plural como un sustantivo que termina en el morfema femenino plural, los tres alumnos han empleado la forma de género masculino. La razón de esto debe ser una transferencia, ya que *películas* es masculino en noruego. Por otra parte, no hay nada que decir sobre el resto de las oraciones, porque los estudiantes lo han hecho bien en todas ellas.

Por último voy a comentar dos oraciones incorrectas en cuanto al número.

1) * Mis abuelos *las* han escrito (una carta).

2) * Miguel recomienda leer *lo* (los libros).

En el ejemplo (1) el pronombre tiene que concordar con el sintagma nominal, con una forma femenina y singular. Hay dos errores en cuanto al número en esta oración, donde los alumnos han utilizado un pronombre plural en vez de singular. Aunque tanto el artículo *una* como el sustantivo *carta* no terminan con el morfema *-s*, es posible que los dos alumnos se hayan confundido con el sujeto plural *mis abuelos*, y hayan decidido poner el pronombre también en plural, pero esto no explica por qué han escrito el pronombre en una forma femenina y no masculina.

En el ejemplo (2) pasa algo similar al primer ejemplo. Aquí el pronombre tiene que concordar con el sintagma nominal, en una forma masculina y plural. Hay dos errores en cuanto al número en esta oración, donde los alumnos han utilizado un pronombre singular en vez de plural. Tanto *los* como *libros* terminan con el morfema *-s*, y por eso no hay ningún razón evidente para pensar que este CD debe estar en singular. Es posible que aquí también los dos

alumnos se hayan confundido con el sujeto singular *Miguel*, y hayan decidido poner el pronombre en singular.

4.3.3. Resultados de la tercera actividad

En lo que se refiere a la última actividad, esta también se desarrolló el 7 de marzo. En este caso se trata de una tarea práctica, donde los estudiantes deben aplicar el conocimiento que han adquirido sobre el pronombre de complemento directo hablando español en grupos, de una forma semidirigida. Los 24 alumnos participaron todos en esta actividad. Utilicé grabaciones de audio para recoger las respuestas de los estudiantes. Estas grabaciones duraron entre 5 y 45 minutos en cada uno de los cinco grupos.

A continuación se presentarán dos tablas distintas acerca de los resultados obtenidos. La primera tabla muestra cuántas respuestas acertadas y cuántas erróneas he documentado en los resultados de esta tercera actividad, junto a sus porcentajes respectivos.

Tabla 1: Porcentaje de respuestas correctas

Grupos	Respuestas correctas	Respuestas erróneas
1	10 (76,9%)	3 (23,1%)
2	23 (88,5%)	3 (11,5%)
3	11 (100%)	
4	7 (63,6%)	4 (36,4%)
5	14 (87,5%)	2 (12,5%)
TOTAL	65 (84,4%)	12 (15,6%)

Observamos que el porcentaje total de respuestas acertadas es relativamente alto, un 84,4%. Esto significa que la mayoría de los estudiantes tienen respuestas correctas en tanto la forma como la ubicación de los pronombres. Sin embargo, es importante tener en cuenta que en esta actividad solo existe un tiempo verbal que se mantiene estable a lo largo de toda la prueba, el pretérito indefinido. Por esta razón, los estudiantes solo necesitan enfocar en este tiempo verbal, donde el pronombre siempre se pone delante del verbo conjugado.

Sin embargo, se observa con claridad que hay grandes diferencias entre los resultados de los cinco grupos. En el caso del tercer grupo, encontramos el mejor resultado, con un 100% de respuestas correctas, pero este grupo no empezó a grabar hasta el final de la actividad, y por eso solo hay 11 respuestas. No sabemos con estos resultados si las respuestas anteriores fueron correctas o no. En el segundo grupo observamos el mayor número de respuestas totales, además de un porcentaje total de un 88,5% de respuestas correctas, lo que muestra un buen conocimiento sobre el pronombre. A continuación, observamos el cuarto grupo, cuyos alumnos no empezaron a grabar hasta el final de la actividad –al igual que el tercer grupo, que tenía un 100% de respuestas correctas–, pero este grupo tiene el mayor porcentaje de errores, con un resultado de solo un 63,6% de respuestas correctas.

Pasemos ahora a desglosar las respuestas incorrectas en las categorías que ya hemos definido.

Tabla 2: Tipos de errores

Respuestas erróneas	No decir nada	Posición del pronombre	Forma (género)	Forma (número)
TOTAL		1 (7,7%)	8 (61,5%)	4 (30,8%)

Podemos concluir que los resultados de esta actividad son en general muy buenos. Para empezar se observa que no hay ningún alumno que no haya respondido en su turno de habla. Por otra parte, se nota que solamente hay 1 caso de respuesta donde el pronombre tiene una posición incorrecta. El error más cometido entre los grupos es en el caso de la forma del pronombre, con un porcentaje de un 61,5% del total de todos los tipos de errores. Además hay cuatro casos de respuestas incorrectas en cuanto al número del pronombre, pero en la visión general, no parece que esto haya resultado lo más problemático dentro de este ejercicio.

Es importante recalcar, sin embargo, que no sería justo extrapolar estos resultados de manera que reflejen de forma fehaciente el conocimiento que los estudiantes tienen de los pronombres de complemento directo. En primer lugar, no podemos esperar tantos errores en cuanto a la ubicación del pronombre como en las actividades anteriores. Los estudiantes sabían y oían desde el principio de la actividad que el pronombre siempre tiene que colocarse antes del verbo conjugado, el pretérito indefinido. Esto puede explicar el bajo porcentaje de respuestas incorrectas en el caso de la ubicación del pronombre.

Segundo, hay debilidades acerca del método de recogida de datos en este caso, la grabación de audio. Algunos grupos produjeron grabaciones de hasta 45 minutos, mientras que un grupo tenía solo cerca de 5 minutos de grabación. Los otros grupos tenían grabaciones de unos 20-30 minutos. Teniendo esto en cuenta, es difícil apreciar cómo fue la tarea con respecto a las respuestas que no obtuve en la cinta; es destacable además que los grupos que grabaron ficheros de audio más breves grabaron los últimos minutos de la prueba, después de que presumiblemente hubieron tenido tiempo de practicar, posiblemente de equivocarse al convertir los pronombres, y rectificarlo. Es muy probable que, de haber proporcionado todos los estudiantes los audios completos, el porcentaje de errores hubiera sido mayor.

Por otra parte, teniendo en cuenta que en este caso los alumnos debían sustituir los sintagmas nominales por los pronombres de una forma más rápida al ser una actividad oral, hay relativamente pocos errores en cuanto a la forma, lo cual muestra que en general la actividad sobre el pronombre ha tenido un efecto positivo.

En cuanto a la forma, la tabla muestra que los alumnos saben en general cómo convertir un sintagma nominal en un pronombre correcto en cuanto al género y el número. Nótese que solo un 15,6% (12/77) de las respuestas dadas tienen algún error debido a la forma del pronombre. El error más grande se encuentra cuando observamos el género del pronombre, con un porcentaje de un 61,5%. Veamos ahora los dos sintagmas nominales más problemáticos en cuanto al género:

- 1) Un vestido
- 2) Unos calcetines

Hay tres errores cometidos cuando los alumnos transformaron estos sintagmas nominales en un pronombre. En el ejemplo (1), el sintagma nominal *un vestido* tiene que convertirse en un pronombre de género masculino y número singular. Aquí los alumnos que se equivocaron han utilizado la forma femenina del pronombre, *la*. Si bien en noruego esta palabra también es masculina, es posible que sea una confusión debida al género que normalmente se asocia a los vestidos, ya que suele ser la mujer quien los lleva.

En el ejemplo (2), hay dos casos donde los alumnos han utilizado la forma femenina en vez de la masculina. Este error tampoco es un resultado de una transferencia del sistema noruego, porque el sustantivo *calcetín* también es masculino, pero puede ser una confusión debida al morfema *-es*, que puede ser tanto masculino como femenino en español.

Por último voy a comentar el sintagma nominal que tiene el error más frecuente en cuanto al número.

1) Unos pantalones

He comentado este sintagma nominal anteriormente en el texto. En esta actividad hay dos casos donde los alumnos han utilizado la forma singular, y también femenina. En el cuadro de la actividad, observamos solo un par de pantalones, y por eso es fácil pensar que el pronombre debe estar en singular. Además, es posible que hayan transferido la flexión noruega del sustantivo al español, lo que explica una forma singular en vez de la correcta plural.

4.4. Resumen

En este capítulo hemos visto los resultados de las tres actividades que se hicieron a alumnos de nivel participante acerca del uso del pronombre de complemento directo en distintos contextos. Se han dividido los errores cometidos en cuatro grupos, dependiendo de su tipo. Pasemos ahora a destacar cuáles son los errores cometidos con mayor frecuencia según estos resultados

En resumen, en el resultado de las tres actividades se encuentran los siguientes errores:

No escribir/decir nada	Posición del pronombre	Forma (género)	Forma (número)
35/343 (10,2%)	208/343 (60,6%)	61/343 (17,8%)	39/343 (11,4%)

En primer lugar observamos que el tipo de error de "no contestar" solamente constituye un 10,2% de los errores cometidos. Esto significa que los alumnos en general han demostrado

una buena motivación, han comprendido las actividades y han estado dispuestos a desarrollarlas, independientemente del resultado. No podemos saber con certeza la razón de que algunos alumnos no hayan respondido a ciertas oraciones; de todos modos, este estudio se centra más en los tipos de errores donde sí es posible hacer un diagnóstico.

Para seguir, el grupo más significativo es el grupo de la posición del pronombre. Un 60,6% de todos los errores cometidos pertenece a este grupo. Se han propuesto posibles razones por las que los alumnos no han colocado el pronombre en la ubicación correcta a lo largo del capítulo. En las respuestas dadas hay 208 casos de respuestas incorrectas de este tipo.

Teniendo esto en cuenta, podemos concluir que es problemático para los estudiantes noruegos saber dónde tienen que poner los pronombres en diferentes contextos.

	Número total de errores	Número promedio de errores en cada oración	Porcentaje de errores en cada tiempo sobre el total de errores: 1ª actividad	Porcentaje de errores en cada tiempo sobre el total de errores: 2ª actividad	Porcentaje de errores en cada tiempo sobre el total de errores: 3ª actividad
Presente de indicativo	11	5,5	17,8%		
Pretérito perfecto compuesto	61	8,5	31,6%	25,3%	
Pretérito indefinido	1	0,01			100%
Perífrasis con gerundio	33	7,4	30,8%	18,3%	
Perífrasis con infinitivo	63	4,7	19,8%	11,4%	
Imperativo afirmativo	39	13		45%	
TOTAL	208				

En la tabla anterior se presentan los seis tiempos verbales que hemos visto a lo largo del capítulo, junto con el porcentaje total de errores que se producen en cada uno de ellos. Podemos ver que en los perífrasis con infinitivo encontramos los errores más frecuentes con un número total de 63 errores en cuanto a la ubicación, aunque los alumnos tenían dos ubicaciones posibles en estas frases –por supuesto, hemos contado como errores solamente aquellos casos en que el pronombre aparece en una posición imposible, como **empezó a la leer*, y no aquellos en que el estudiante ha escrito el pronombre en solo una de las dos posiciones correctas–. Sin embargo, recuérdese que en las actividades hay un buen número de perífrasis de infinitivo, por lo que la proporción de respuestas erróneas no es tan alta como sugieren los datos absolutos.

Los resultados más clarificadores los encontramos en la columna 2, donde aparece el número promedio de errores en cada oración. Aquí vemos que lo más problemático para los alumnos ha sido colocar el pronombre en oraciones con el imperativo afirmativo. El número promedio de errores en estas oraciones es 13, que es un resultado muy elevado. Este tiempo verbal es, como he dicho antes, un tiempo verbal poco conocido para los alumnos, y es posible que hayan confundido este tiempo verbal con el presente de indicativo, porque los verbos en imperativo de la segunda persona singular se conjugan en la misma manera como la tercera persona singular del presente.

En cambio, observamos que el número promedio de errores en las perífrasis con infinitivo es relativamente bajo, un 4,7. El tiempo verbal de pretérito indefinido solo se ha mostrado en la tercera actividad, y aquí encontramos los mejores resultados, con un número promedio de errores de 0,01. De 81 oraciones, solo hubo un error –recuérdese, sin embargo, que algunas de las grabaciones eran incompletas, por lo que probablemente haya habido algún error más–.

En la columna 3 y 4, vemos que el porcentaje de errores ha disminuido de la primera a la segunda actividad en los tres tiempos verbales que aparecen en ambas actividades. Nótese que en la tercera actividad solo hay un tiempo verbal, por lo que el 100% de los errores afectan necesariamente al mismo tiempo verbal.

También son bastante problemáticas las oraciones con pretérito perfecto. En la estructura de la oración noruega, en general se pone el pronombre al final de la oración. Por esta razón es posible que la transferencia del noruego al español desempeñe un papel importante en la

ubicación del pronombre. Encontramos una gran parte de errores en el caso del pretérito perfecto compuesto, donde los alumnos han colocado el pronombre detrás del verbo no personal en vez de ponerlo delante del auxiliar. En la tabla (2) de la primera actividad afirmamos que los alumnos tenían tendencia a poner el pronombre, con más frecuencia, tras el verbo igualmente en oraciones donde ambas posiciones es posibles.

Pasemos ahora a los errores sobre el género del pronombre. Un 17,8% de los errores cometidos pertenecen al grupo de la forma del pronombre, específicamente del género. Las dificultades para los alumnos en este grupo es convertir el sintagma nominal en el pronombre correspondiente.

	Errores totales cometidos en cuanto al género	Uso erróneo del femenino	Uso erróneo del masculino
1ª actividad	40	18	22
2ª actividad	13	4	9
3ª actividad	8	7	1
TOTAL	61	29	32

Esta tabla ilustra los errores cometidos en total en cuanto al género. En la primera columna observamos que hay 61 errores en total, y que el número de errores ha disminuido de actividad a actividad, como se espera si la práctica de un tema a lo largo del tiempo ayuda a que los resultados mejoren. Los resultados muestran que ningún género se distingue de forma clara del otro por el número de errores: hay 29 pronombres femeninos en casos de sintagmas masculinos, y 32 pronombres masculinos que deberían ser femeninos. Esto significa que los alumnos tienen dificultades no con uno de los géneros en particular, sino en general con la asignación de género.

Hay dos factores posibles que pueden favorecer sus respuestas incorrectas en este contexto:

- 1) Los sustantivos que terminan en el morfema *-e* (*un coche*)

2) Los sustantivos que tienen un género distinto en noruego, por transferencia (*una carta, un libro*)

Primero, en el factor (1) observamos un morfema que no permite ver con claridad el género que tiene el sustantivo. Los alumnos han aprendido desde el inicio de la enseñanza del español que los sustantivos que terminan en el morfema *-a* son femeninos y los que terminan en *-o* son masculinos. Debido a esto, un sintagma nominal como *un coche* puede ser difícil de transformar a un pronombre aunque haya un artículo masculino que lo preceda, porque los alumnos se centran en el sustantivo, donde no se puede identificar el género de forma unívoca por su terminación. En el factor (2), lo problemático es que los alumnos transfieren sus conocimientos noruegos al idioma extranjero, cuando no siempre hay equivalencia en el género de un sustantivo que se refiere a la misma entidad en las dos lenguas.

Veamos en último lugar los errores que tienen que ver con el número del pronombre. Un 11,4% de los errores cometidos afectan al número de los pronombres.

	Errores cometidos en cuanto al número	Uso erróneo del singular	Uso erróneo del plural
La primera actividad	27	19	8
La segunda actividad	8	3	5
La tercera actividad	4	2	2
TOTAL	39	24	15

En la primera columna observamos que hay 39 casos de errores en total para esta categoría, y de nuevo que el número absoluto de errores ha disminuido de actividad a actividad. En este caso los resultados sí muestran una asimetría en el número de los pronombres incorrectos. Hay un resultado de 24 errores en oraciones donde el sintagma nominal tiene que convertirse en una forma plural, frente a casi la mitad de errores (15) donde los alumnos han utilizado una forma plural en vez de la correcta, singular. Esto muestra que aquí el problema es el de recordar la marca de plural *-s*, no tanto interpretar la información de número en ambos casos.

A continuación se observan las razones más probables de estos errores.

1) Los sustantivos que tienen un número distinto en noruego (*los pantalones, las drogas*)

2) Las oraciones con un sujeto en plural (*Mis abuelos han escrito una carta*).

En la razón (1) encontramos los errores cometidos con más frecuencia. En las oraciones con los sintagmas nominales *los pantalones* y *las drogas* la mayoría de los alumnos que han cometido un error han utilizado una forma del pronombre en singular en vez de plural. Aunque tanto los artículos como los sustantivos tienen el morfema *-s*, que indica que los sintagmas son plurales, han decidido escribir los pronombres en singular. Podemos encuadrar este tipo de error como una transferencia del idioma noruego, donde los sustantivos correspondientes tienen un número gramatical singular. Además de eso, los alumnos han cometido errores que no tiene nada que ver con el sistema noruego, como vemos en el factor (2). No podemos decir con seguridad por qué algunos alumnos han decidido utilizar un pronombre en plural en una oración como **Mis abuelos las han escrito (una carta)*, pero es muy posible que tenga que ver con el sujeto *mis abuelos*, que está en plural. Entonces, podría ser un resultado de una interpretación del sujeto como un indicador que decide qué número toma el pronombre.

Según estos resultados, podemos afirmar que las mayores dificultades para los alumnos han consistido en colocar el pronombre en la ubicación correcta, seguido de la identificación del género del sustantivo, y finalmente de identificar correctamente el plural en un sustantivo. Pasemos ahora al capítulo final de esta tesis, donde una vez diagnosticados los errores más frecuentes vamos a proponer tareas específicas orientadas a remediar estos problemas.

Capítulo 5. Propuesta didáctica y conclusiones generales

En el capítulo anterior hemos elaborado un análisis de errores a partir de los resultados de tres pruebas que se hicieron a un grupo de estudiantes noruegos que estudian español como lengua extranjera acerca del uso del pronombre de complemento directo en distintos contextos. Examinando estos resultados, se ha tratado diagnosticar los errores más frecuentes para dar una visión general de los obstáculos que pueden surgirle a dichos alumnos al tratar de identificar la ubicación y la forma correcta de dichos pronombres. Los problemas clave a los que se enfrentan muchos alumnos son ante todo la posición del pronombre, seguido de la dificultad de identificar la forma del pronombre sobre todo en lo que toca a su género.

La cuestión sobre la posición del pronombre presenta especialmente desafíos para los estudiantes noruegos, ya que su lengua materna tiene otras reglas sobre la posición relativa que esta forma ocupa con respecto a los verbos conjugados, la negación y los distintos componentes de la perífrasis.

El objetivo de este capítulo es pasar a la última fase dentro de la metodología del Análisis de Errores: proponer actividades de intervención específicamente dirigidas a resolver o remediar los principales errores que los hablantes han cometido con mayor frecuencia.

Este capítulo se estructura de la siguiente manera: para comenzar, 5.1, se recordarán las complicaciones más frecuentes que hemos identificado en este trabajo a la hora de hacer que los estudiantes entiendan el uso de los pronombres de complemento directo. Seguidamente, se ofrecerán varias actividades de intervención como remedio a cada uno de estos errores. Finalmente en 5.2, cierro este trabajo resumiendo los principales hallazgos.

5.1. Errores y actividades de remedio

Como hemos visto, entre los errores más frecuentes que dificultan el aprendizaje de los pronombres de complemento directo destacan las complicaciones siguientes:

a) Colocación del pronombre cuando hay dos o más formas verbales (particularmente, cuando aparece el perfecto compuesto *haber* + *participio*, así como en las perífrasis)

- b) Colocación del pronombre con imperativos afirmativos
- c) Formas correctas en cuanto al género del sintagma sustituido

Al observar los resultados de las actividades diferentes, llegamos a comprender que estos tres puntos causan las principales dificultades para los alumnos en este estudio de campo.

Por lo tanto, esta sección se centrará en sugerir actividades de remedio para mejorar estos problemas concretos.

Recuérdese, con todo, que hubo algunos estudiantes que no respondieron, pero como este fue el tipo de error menos frecuente del estudio, no hay motivos especiales para hacer algunas actividades que se centren en esto. Además, cuando la respuesta queda sin responder es muy difícil dar una interpretación específica al tipo de complicación que hace que el estudiante no tenga seguridad al responder.

5.1.1. Errores relacionados con la colocación del pronombre

El error más grave, tanto por su frecuencia como por su persistencia, que se ha identificado en mi estudio es el de colocar el pronombre en un lugar incorrecto en las oraciones. En las actividades que se han llevado a cabo donde los alumnos tenían que manejar varios tiempos verbales a la vez hemos visto que este error es muy persistente, y sobre todo con algunas formas más complejas donde hay dos formas verbales. Recuérdese que en la tercera actividad no hay problemas especiales en la colocación del pronombre porque solo tienen un tiempo verbal en el que reflexionar, que además contiene solamente una forma verbal –es decir, no hay perífrasis– y además sin negación.

Los principales problemas surgen así especialmente en el caso de los siguientes tiempos verbales: imperativo, pretérito perfecto compuesto y perífrasis con gerundio. Por esta razón, sería beneficioso crear tareas de intervención que puedan ayudar a los estudiantes a mejorar este aspecto de la gramática. Comenzaré con una primera actividad orientada a los casos en que hay formas perifrásticas, y después presentaré una segunda actividad en la que me enfoco en el caso excepcional del imperativo.

5.1.1.1. Actividad 1: la colocación de los pronombres en el perfecto y las perífrasis

La primera actividad que sugeriré se orienta a que los estudiantes entiendan la diferencia entre la colocación de los pronombres en oraciones de pretérito perfecto compuesto frente a aquellas que incluyen perífrasis con gerundio o infinitivo.

Este contraste da lugar a una situación complicada para los estudiantes noruegos por muchas razones. En los tres casos, las frases con pretérito perfecto compuesto y las perífrasis tienen dos verbos, el presente del verbo auxiliar (haber u otros) y la forma no finita, que es un verbo en forma no personal. El problema que ocurre aquí es que los estudiantes necesitan identificar el verbo auxiliado como aquel que se flexiona y saber que se puede colocar el pronombre delante de él. Seguidamente, el siguiente problema es que el orden natural en noruego permitiría colocar el pronombre tras el verbo auxiliar, algo imposible en español. Finalmente, y para complicar aún más las cosas, frente a las perífrasis de gerundio e infinitivo, donde también encontramos dos verbos, la forma de perfecto no permite nunca que se ponga el pronombre tras el verbo en forma no personal.

Por lo tanto, creo que es necesario que junto a la actividad de intervención para remediar este error modifique mi explicación del contraste para llamar la atención sobre estas diferencias. Antes de la primera actividad de remedio, es importante que los estudiantes obtengan una buena revisión de la posición de los pronombres en las oraciones, dependiendo de la forma que adopte el verbo. Por lo tanto, la primera parte de la actividad de intervención sería una explicación mía ante la clase sobre la ubicación de los pronombres en oraciones con verbos conjugados en el tiempo verbal pretérito perfecto y en perífrasis con gerundio o infinitivo.

En primer lugar, explicaré la regla principal en la colocación de los pronombres de la siguiente manera, modificando de alguna manera la regla que ya habían conocido antes

(1) 'Los pronombres de complemento directo suelen ponerse delante del verbo que se conjuga, y siempre detrás de la negación'.

Además, propongo mostrar ejemplos de dichas oraciones, tantos correctos como incorrectos, primero en el presente:

(2) María no compra una falda.

María no la compra.

*María no cómprala.

*María la no compra.

En estos ejemplos, llamaré su atención sobre el sintagma nominal *una falda* en la primera oración, y luego indicar que el pronombre que lo sustituye es por lo tanto singular y femenino, como el sintagma. Para mostrar dónde se tienen que colocar el pronombre, los estudiantes deben encontrar el verbo que está concordando con el sujeto. Una vez que se encuentra esto, podemos volver a la regla de que el pronombre tiene que colocarse delante del verbo conjugado y detrás de la negación. La tercera oración está mal porque el pronombre no está delante, y la segunda está mal porque la negación queda detrás.

Una vez que los estudiantes han visto este caso sencillo, se puede aplicar la misma regla para la ubicación de los pronombres en oraciones con pretérito perfecto compuesto. En estas oraciones hay dos verbos, el auxiliado (haber) y el participio. Una regla que puede ser sencilla de recordar es que los pronombres aún tienen que colocarse antes del verbo conjugado a persona, el auxiliado. Los alumnos deben volver a ver la conexión entre el sujeto y el verbo para identificar el verbo conjugado. Estas oraciones seguirán la misma regla que se mencionó anteriormente. Un ejemplo de dicha secuencia de oraciones es el siguiente:

(3) Mis abuelos no han vendido los perros.

Mis abuelos no los han vendido.

*Mis abuelos no han vendíolos.

*Mis abuelos no han los vendido.

*Mis abuelos los no han vendido.

Las últimas frases que han creado complicaciones son los perífrasis con gerundio o infinitivo, y en ellas la primera regla también da un buen resultado para estas oraciones, pero aquí podemos agregar una segunda regla adicional: 'Los pronombres también pueden ponerse detrás de un infinitivo y de un gerundio'. El error que muchos estudiantes han cometido aquí es que colocaron los pronombres entre los dos verbos, delante del gerundio, pero ese error queda resuelto por la primera regla, ya que en esa colocación el pronombre no está delante del verbo conjugado. Por eso, podemos seguir con la misma secuencia. Podemos mostrar el

siguiente ejemplo para evitar este error:

- (4) Gabriel no está haciendo el almuerzo
Gabriel no lo está haciendo.
* Gabriel no está lo haciendo.
*Gabriel lo no está haciendo.

Una vez que han seguido la misma secuencia, pueden aplicar la segunda regla: al ver que la forma no personal es un gerundio o un infinitivo, también será correcta la siguiente oración:

- (5) Gabriel no está haciéndolo.

Subactividad 1.1

Entonces, inmediatamente a continuación de esta secuencia de explicaciones, emprenderíamos la primera tarea. Esta se dividirá en dos partes, la primera de las cuales tratará de que los estudiantes determinen si las oraciones son correctas o incorrectas, considerando la ubicación del pronombre. La segunda parte de la tarea será completar una serie de oraciones, poniendo el pronombre en el hueco correcto. Combinadas ambas partes, espero que los estudiantes comprendan mejor la posición de los pronombres en oraciones con el pretérito perfecto compuesto y en los perífrasis con gerundio.

Uno puede hacer esta tarea en diferentes maneras, pero para asegurarse de que todos los alumnos sigan la enseñanza y tengan la oportunidad de entender el uso del pronombre, propongo que se muestren las oraciones una a una en la pizarra, de manera que los alumnos puedan levantar la mano y decir si la oración es correcta o no, o bien que se sienten en grupos para discutir cada oración. El estudiante que responda en representación del grupo debe entonces, solo o con ayuda de otros, explicar la regla de la posición del pronombre.

Al mostrar diferentes oraciones en la sesión, consigo que los estudiantes se activen para responder y pensar por sí mismos, haciendo así que presten más atención y que obtengan una conciencia más clara de la posición del pronombre. A continuación hay una sugerencia de frases que se pueden usar en la enseñanza, donde hay algunas ubicaciones correctas y algunas incorrectas del pronombre.

1. * *María no bebe la.* (la cerveza)
2. *María no lo escribe.* (el poema)
3. * *Tú no has la escuchado.* (una canción)
4. *Tú no lo has visto.* (el programa)
5. * *Tú no has leídolo.* (el libro)
6. *Los chicos no están jugándolo.* (el partido de fútbol)
7. * *Los chicos no están las mirando.* (las chicas)
8. *Los chicos no la están cocinando.* (la cena)

Subactividad 1.2

La segunda parte de la actividad será una tarea en la que los estudiantes rellenen los pronombres en los huecos correctos, como en la primera actividad de este trabajo.

Aquí, los estudiantes pueden probarse a sí mismos para ver si han entendido colocando los pronombres en el hueco correcto en oraciones con pretérito perfecto compuesto y perífrasis con gerundio. En esta actividad los alumnos deben tener en cuenta las reglas, encontrar los verbos que se conjugan en relación con la persona y colocar el pronombre antes del verbo auxiliado *haber* (perfecto) o *estar*, o después del verbo que está en gerundio. Aquí se podrían repetir las oraciones de la primera actividad que presentaron particulares dificultades para los estudiantes, de manera que al repetir los verbos, los estudiantes, con suerte, descubran un patrón:

1. ___ Paulina ___ no ___ ha ___ vendido ___. (las drogas)
2. ___ yo ___ no ___ estoy ___ bebiendo ___. (la cerveza)
3. ___ tú ___ no ___ he ___ comprado ___. (los pantalones)
4. ___ Juan ___ no ___ está ___ haciendo ___. (las tareas)
5. ___ Francisca ___ no ___ ha ___ tocado ___. (la guitarra)
6. ___ Ellos ___ no ___ están ___ comiendo ___. (la sopa)
7. ___ Ana ___ no ___ ha ___ visto ___. (el partido de fútbol)
8. ___ Los alumnos ___ no ___ están ___ escuchando ___. (a la profesora)
9. ___ Nosotros ___ no ___ hemos ___ leído ___. (el texto)
10. ___ Tú y tus amigos ___ no ___ estáis ___ ganando. (el juego)

5.1.1.2. Actividad 2: la colocación del pronombre en los imperativos

Otro problema que se ha repetido, y que no queda cubierto por la regla anterior, es la posición de los pronombres en el imperativo. Propongo que este aspecto de la posición de los pronombres se trate siempre después de las actividades anteriores, y probablemente en una sesión distinta.

Como preparación a la segunda actividad de intervención sugeriría dar una presentación en el aula sobre la ubicación del pronombre en oraciones con imperativo afirmativo, como se hizo en la primera tarea. Aquí es importante recordar la regla general que se dio entonces y luego explicar que la forma verbal de imperativo afirmativo es la única excepción a la regla principal: 'Los pronombres de complemento directo suelen ponerse delante del verbo que se conjuga, salvo en las formas de imperativo afirmativo'.

Además es importante asegurarse de que los estudiantes no confundan este tiempo verbal con el presente de indicativo, que es más conocido para ellos. Sí entienden esto, pueden separar estos tiempos verbales y sus reglas sobre la ubicación del pronombre. Una ayuda mnemotécnica para que eviten confundirlo con el presente de indicativo es marcar que se trata de una orden fuerte poniendo signos de exclamación.

Nótese que la regla se define por la forma del verbo. La razón es que en las formas de imperativo negativo, donde el pronombre va delante del verbo siguiendo la regla principal, se usan formas iguales al subjuntivo (*¡No lo hagas!*). De esta manera, independientemente de que en ese nivel se vayan a estudiar los imperativos negativos o no, el estudiante no tendrá que aprender una regla nueva. Si la regla se definiera como 'se ponen los pronombres detrás de los imperativos', cuando el estudiante aprendiera la forma negativa del imperativo tendría que tratarla como una excepción a la excepción, lo cual no sería bueno para el proceso de aprendizaje.

Una vez explicado esto, se pueden mostrar ejemplos de dichas oraciones, tanto correctas como incorrectas en la pizarra:

¡Abre la ventana!

¡Ábrela!

* ¡La abre!

¡Cierra la boca!

¡Ciérrala!

* ¡La cierra!

Subactividad 2.1

Una vez dada la explicación, haría la tarea como remedio a estos errores. La tarea se dividirá en dos partes, igual que la primera tarea de intervención. La primera parte de ellas tratará de que los estudiantes determinen si las oraciones son correctas o incorrectas, considerando la ubicación del pronombre. La segunda parte de la tarea será completar las oraciones con el pronombre en el hueco correcto. Propongo que esta tarea siga el mismo procedimiento interactivo en la aula que la actividad anterior. Además, sugiero que los estudiantes se sienten en parejas y se den órdenes entre ellos: *abre la ventana – ábrela, escribe una palabra - escríbela, borra la palabra - bórrala*. Así los alumnos pueden practicar oralmente como una forma de afianzar esto, así como de practicar la forma imperativa.

A continuación propongo algunas frases que se pueden utilizar en la enseñanza, donde hay algunas ubicaciones correctas y otras incorrectas.

1. *¡Cómelas!* (las verduras)
2. * *¡Lo come!* (el plátano)
3. *¡Hazlo!* (el ejercicio)
4. * *¡La haz!* (la cama)
5. *¡Bébelo!* (el leche)
6. * *¡Lo bebe!* (el vaso de agua)
7. *¡Límpialo!* (el baño)
8. * *¡Los limpia!* (los platos)
9. *¡Córtalo!* (el pelo)
10. * *¡Lo corta!* (el césped)

Subactividad 2.2

En la segunda parte de la actividad los estudiantes colocan los pronombres en los huecos correctos, como hemos visto anteriormente. En esta actividad los alumnos deben tener en cuenta la excepción de que los pronombres tienen que seguir el verbo conjugado con las formas de imperativo afirmativo. Aquí se pueden repetir las oraciones de la segunda actividad en la que los estudiantes cometieron errores con frecuencia, y también agregar algunas oraciones más:

1. ¡___ come ___!. (las verduras)
2. ¡___ explica ___!. (los ejercicios)
3. ¡___ compra ___!. (los pantalones)
4. ¡___ bebe ___!. (la coca cola)
5. ¡___ escribe ___!. (la letra)
6. ¡___ limpia ___!. (los vasos)
7. ¡___ vende ___!. (las casas)
8. ¡___ toca ___!. (el piano)
9. ¡___ tira ___!. (la basura)
10. ¡___ saca ___!. (la foto)

5.1.2. Errores relacionados con la forma del pronombre

Un segundo aspecto problemático, aunque menos frecuente que el anterior, se refiere a la elección de la forma correcta del pronombre de complemento directo. Como se recordará, observamos en el capítulo 4 una diferencia entre la frecuencia de errores en cuanto al género y los errores que afectaban al número, de tal manera que destacan siempre los errores relativos al género, y son poco frecuentes los segundos.

En general, los errores cometidos al identificar la forma del pronombre no pueden compararse con los errores de la ubicación del pronombre, puesto que son menos numerosos. Un motivo para esto puede ser que los alumnos han tenido ya mucha experiencia de antemano en concordar el artículo y el sustantivo en distintas oraciones, y por lo tanto son en general capaces de identificar el género y el número del sintagma nominal en estas actividades. No siempre sucede así, sin embargo, entre otros motivos plausibles por la diferencia en el género

de algunas palabras españolas con respecto a los equivalentes noruegos, por lo que los estudiantes necesitarían más actividades de intervención para mejorar este aspecto de la gramática.

En esta actividad de remedio sugeriría centrarme en los ejemplos donde el género del sustantivo en español es diferente del equivalente noruego. La razón de esto es que en la inmensa mayoría de los errores puede verse que la causa de ellos es una transferencia de su lengua materna al español, lo cual afecta principalmente al género, y ocasionalmente también al número.

Para introducir esta actividad, propongo mostrar algunos sintagmas nominales en la aula, elegidos según el criterio de que el género del sustantivo no es el mismo en ambos idiomas. A continuación hay una sugerencia de frases que se pueden utilizar en la enseñanza:

1. Et morsomt spill – un juego divertido
2. Et lite bord – una mesa pequeña
3. En rød kofferten – una maleta roja
4. En gammel stol – una silla vieja
5. Ei (/en) stor bro – un puente grande
6. Ei (/en) vakker klokke – un reloj bonito

Al mostrarles estas oraciones, incidiré en que los estudiantes comprendan que el género puede cambiar de un idioma a otro. Seguidamente, les insistiré en que lo importante es el género del sustantivo en español, y les diré que se puede observar el género del SN español observando la forma que toman el artículo y el adjetivo. Después de ver cada oración, los estudiantes pueden sugerir la forma del pronombre que debe reemplazar el SN.

Una vez hecho esto, sería bueno mostrar algunas frases donde el número cambia de noruego a español, ya que el pronombre también cambiará:

1. Ei svart bukse – unos pantalones negros
2. De stjålne pengene – el dinero robado

Igualmente, le insistiré a los estudiantes en que la forma de identificar el número ha de ser

observar la concordancia del determinativo o del adjetivo.

Subactividad 3.1

Después de la revisión de los materiales en la pizarra, sugiero una tarea práctica donde los estudiantes tienen que escribir los pronombres apropiados, con sus formas correctas, al ver ciertos sintagmas nominales que deben usarse en contextos de complemento directo.

Propongo utilizar en esta actividad los sustantivos a los que se han asociado más errores en las actividades que ya han hecho en la aula, donde lo más problemático fue una transferencia del género en su lengua materna. En las siguientes frases, los estudiantes pueden ver la forma correcta del pronombre, observando el género y el número de los artículos y los sustantivos en las frases dadas.

1. Las drogas = _____
2. Los pantalones = _____
3. Una carta = _____
4. Las tareas = _____
5. El libro = _____
6. Unas películas = _____
7. Las verduras = _____
8. Los canciones = _____
9. La guitarra = _____
10. Los calcetines = _____

Subactividad 3.2

Cuando los alumnos hayan afianzado el conocimiento sobre cómo observar la forma correcta del sintagma nominal, y las diferencias entre el género en los casos en que el español y de noruego dan distintos valores, sugeriría una tarea práctica, donde podrían usar el diccionario para ayudarse si fuera necesario. Si se usa el diccionario, es importante demostrar cómo los estudiantes pueden averiguar qué género toma el sustantivo.

Para controlar que han entendido las diferencias, y así evitar la transferencia de géneros noruegos, propongo los siguientes sustantivos que formarán parte de la actividad. Como se ve, en una buena parte de ellos el género es diferente en las dos lenguas.

Sintagma nominal (N)	El pronombre (N)	Sintagma nominal (E)	El pronombre (E)
Et hus	Det	Una casa	La
Et dikt			
En kakerlakk			
En gitar			
En nøkkel		Una llave	
En grønnsak			
En sang			
En film			
Ei/en klokke	Den		
Ei/en kake			
Ei/en bok			Lo
Ei/en hand			

En la tabla de arriba, podemos ver múltiples sintagmas nominales en noruego, listados junto a un determinativo que permite ver su género. Esto permitirá al estudiante darse cuenta de que los sintagmas nominales neutros (et + sustantivo) tomarán el pronombre *det* en noruego. En cuanto a las frases con sustantivos masculinos y femeninos (en/ei + sustantivo), tomarán ambas el pronombre *den* en noruego.

Los estudiantes tienen que hacer tres cosas para responder esta tarea. Primero, tienen que escribir el pronombre equivalente del SN noruego en la segunda columna, como he mostrado.

Segundo, tienen que traducir el SN al español. Aquí es importante que los estudiantes usen el diccionario si no saben cómo se escribe la palabra en español, y –lo cual es más importante todavía–, para verificar qué género toma el sustantivo. En este sentido, les explicaré que la marca 'm.' o 'm' junto a un sustantivo en el diccionario indica que es un nombre masculino, mientras que 'f.' o 'f' será femenino. Si el sustantivo es masculino tal y como lo recoge el

diccionario, sabrán que el artículo también tiene que ser masculino, y a la inversa.

En la última columna, los estudiantes tienen que rellenar los pronombres apropiados (*lo/la*) a los sintagmas nominales españoles que ya han escrito en la tercera columna.

La actividad permite también una segunda forma, más simplificada, que es útil si los estudiantes del grupo no están acostumbrados a manejar el diccionario o si no hay tiempo para explicarles en este momento la forma de usarlo. Sería sencillamente proporcionarles ya a los estudiantes los sintagmas nominales con artículo o adjetivo concordado, para que hagan la sustitución, como sigue.

Sintagma nominal (N)	El pronombre (N)	Sintagma nominal (E)	El pronombre (E)
Et hus	Det	Una casa	La
Et dikt		Un poema	
En kakerlakk		Una cucaracha	
En gitar		Una guitarra	
En nøkkel		Una llave	
En grønnsak		Una verdura	
En sang		Una canción	
En film		Una película	
Ei/en klokke		Un reloj	
Ei/en kake		Una tarta / una torta	
Ei/en bok		Un libro	
Ei/en hand		Una mano	

Esto de todos modos ya les permitiría observar que no es una buena estrategia traducir el pronombre noruego, porque hay diferencias de género y número.

Con estas tareas, es de esperar que los estudiantes hayan aprendido cómo encontrar la forma correcta de un SN y crucialmente darse cuenta de que no pueden pensar en el pronombre noruego y traducirlo directamente al español, porque en tales casos corren el riesgo de emplear un género o número equivocado.

5.1.3. La última actividad de intervención

Para concluir esta intervención, sugeriré que los estudiantes realicen una última actividad de remedio, donde practiquen traducir la oración al español, destacar el complemento directo, y por último, reescribir la oración usando el pronombre adecuado, con su ubicación y forma correctas. Con esto, haremos la práctica sobre el pronombre completa.

Propongo entregar a los estudiantes un número de oraciones noruegas que contengan un sujeto, un verbo y un complemento directo. En esta actividad propongo utilizar los tiempos verbales más problemáticos: el pretérito perfecto compuesto, el imperativo afirmativo, las perífrasis con gerundio, y un par de perífrasis con infinitivo. Además, recomiendo seguir practicando los sustantivos donde el género varíe en las dos lenguas. Los estudiantes deben hacer lo siguiente: 1) traducir la oración al español y 2) luego, hacer la oración sustituyendo el complemento directo con el pronombre adecuado, colocándolo en la ubicación correcta.

Propongo las oraciones siguientes:

1. Jeg har spist de gule eplene
2. Les boken! (du)
3. Martín gjør leksene (akkurat nå)
4. Vi har danset tango
5. Dere spiller fotball (akkurat nå)
6. Vennene dine har sett de morsomme filmene
7. Jeg hører på musikk (akkurat nå)
8. Lukk igjen vinduene! (du)
9. Isabella har kjøpt en blå bukse
10. Carlos og Helena synger en sang (akkurat nå)
11. Luisa begynner å studere spansk
12. Pedro må oversette ordene

La idea de estas oraciones es que se den cuenta de cuáles son los tiempos que tienen que emplear. La idea al añadir 'akkurat nå' es que en tales casos los estudiantes deban emplear la forma perifrástica 'estar + gerundio', para enfatizar la inmediatez del presente que se expresa en esa oración. Esta actividad parte de la frase noruega, y tiene una dificultad más avanzada porque el estudiante –junto a darse cuenta del tiempo, la forma verbal y la forma del

pronombre– tendrá que recordar el vocabulario general que se ha visto en esta secuencia didáctica.

5.2. Cierre

En este trabajo he intentado demostrar las dificultades que aparecen en la enseñanza del pronombre de complemento directo, para los alumnos noruegos, a partir de los resultados de un estudio de campo realizado en una clase de aula en Tromsø. En este capítulo, he propuesto actividades de remedio sobre el pronombre en cuanto a su forma y su ubicación en distintos contextos, cuales se podrían utilizar para mejorar la enseñanza en la aula dirigida por los profesores noruegos. Las actividades han sido cuidadosamente seleccionadas, con respeto a los resultados en este trabajo. Ellas están construidas para practicar, corregir y mejorar los aspectos más problemáticos, cuando se diseñan oraciones con el pronombre. Imagino que este humilde estudio de campo ha aclarado las dificultades más frecuentes en la enseñanza del pronombre, y que los resultados y las actividades sugeridas haya podido contribuir en algo en la enseñanza, o que al menos brindan un buen ejemplo de cómo el análisis de errores puede aprovecharse en el estudio de estas complejidades gramaticales.

Bibliografía

Bugge, L. K., (2006) *Vamos I: spansk II: Vg 1 : Tekstbok : Øvingsbok*. Cappelen. Oslo.

De Alba Quiñones, V. (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* 5, pp. 1-16.

Faarlund, J. T., Lie S., & Vannebo K. I. (1997) *Norsk referansegrammatikk*. Universitetsforlaget. Oslo

Fábregas, A. (2013) Differential object marking in Spanish: state of the art. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics* 2 (2), pp. 1-80.

Perales, S. (2012) *La adquisición de los pronombres de OD y OI en español: entre la sintaxis y el discurso*. *Foro de Profesores de E/LE* 3, pp. 195-202.

RAE & ASALE (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Espasa. Madrid.

Roldán, E. (2016): La técnica del análisis de errores. *Revista Documentos Lingüísticos y Literarios de la Universidad Austral de Chile* 3, pp. 47-52.

Sáez Fajardo, S. (2016): *El error en los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras*. Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Salamanca.

Salkjelsvik, K. P., & Pitloun, P. (2012) *Gyldendals spanske lommegrammatikk*. Gyldendal undervisning. Oslo.