

Conjugación y uso de los tiempos básicos del español en verbos regulares: un análisis de errores.

—
Ina Renathe Hovland

Masteroppgave i spansk språk – SPA-3991 - mai 2020



Índice

1. Introducción	5
2. Bases teóricas gramaticales: la segmentación morfológica y los verbos regulares.....	7
2.1. Las bases del análisis morfológico.....	7
2.2. Los verbos regulares.....	9
2.2.1. Las clases de conjugación.....	11
2.2.2. Verbos reflexivos.....	13
2.3. Principales problemas del aprendizaje de la morfología de los verbos regulares.....	15
2.3.1. Infinitivo en el diccionario.....	15
2.3.2. Las diferentes conjugaciones de los verbos regulares.....	16
2.3.3. Concordancia con el sujeto.....	17
2.3.4. Verbos reflexivos	18
2.4. Los tiempos verbales.....	19
2.5. Dificultades relacionadas con el uso de los tiempos verbales.....	21
2.5.1. Confusiones entre los tiempos verbales.....	21
2.5.2. Confusiones entre el perfecto y el indefinido.....	21
2.5.3. Errores motivados por el uso de la tilde.....	24
2.6. Resumen de los principales factores en la enseñanza d los verbos regulares.....	24
3. Bases de teoría didáctica del estudio: análisis de Errores (AE) y aprendizaje metacognitivo.....	26
3.1. Análisis de Errores (AE): semejanzas y diferencias con el Análisis Contrastivo.....	27
3.1.1. El método contrastivo como un paso previo al AE.....	28
3.1.2. Críticas del AE al Análisis Contrastivo: la superación del modelo anterior.....	29
3.2. La metodología del AE.....	31
3.3. El AE en el aula: condiciones específicas de mi investigación.....	35
3.4. El aprendizaje metacognitivo.....	39
4. Estudio de campo.....	46
4.1. Introducción al capítulo.....	46
4.2. La primera prueba	47
4.2.1. Preparación a la tarea.....	47
4.2.2. La primera actividad.....	48

4.2.3. Resultados generales	49
4.2.4. Clases de errores.....	50
4.3. La segunda prueba: el uso de verbos regulares en diferentes tiempos.....	56
4.3.1. Resultados generales.....	58
4.3.2. Clasificación de los errores.....	59
4.3.3. Errores en interacción con los tiempos	63
4.3.4. Errores puramente referidos a los tiempos verbales.....	66
4.4. La tercera prueba.....	67
4.4.1. Resultados generales.....	69
4.4.2. Clasificación de los errores.....	70
4.5. Resumen de los resultados generales de las tres actividades.....	77
5. Propuesta didáctica y conclusiones generales.....	83
5.1.1. Errores de segmentación y conjugación: La identificación del sujeto.....	84
5.1.2. Errores de verbos reflexivos: La segmentación del pronombre <i>-se</i>	91
5.2. Posibles errores de vocabulario: La identificación de los modificadores adverbiales.....	98
5.3. Cierre	108
Bibliografía.....	110

1. Introducción

El objetivo principal de este trabajo de investigación, es determinar las dificultades de los aprendientes noruegos cuando conjugan verbos regulares en español en los tiempos básicos. Usando la metodología del análisis de errores, usaré tres actividades desarrolladas en una clase de una escuela secundaria, donde aprendientes noruegos estudian el español como lengua extranjera. Al final de este trabajo, daré una propuesta didáctica para solventar los errores que los alumnos muestran en las actividades dadas. Mi propósito con esta investigación es diagnosticar si los estudiantes entienden mejor los diferentes tiempos del idioma que las diferentes personas de la conjugación, porque el noruego también tiene diferentes tiempos en los verbos pero no tienen diferentes personas. Lo primero que presentaré es la identificación y descripción de los errores que cometen los estudiantes cuando hay que conjugar un verbo regular en una oración. En segundo lugar presentaré distintas hipótesis de por qué cometen esos errores. Al final daré tareas didácticas que pueden funcionar como remedio para los alumnos que necesitan mejorar la conjugación de los verbos regulares para comunicarse correctamente.

Con respecto a la motivación para elegir este tema de estudio, los alumnos en el sistema educativo noruego pueden elegir español como su lengua extranjera. Para tener la competencia para estudiar en las universidades es obligatorio estudiar la lengua extranjera elegida en dos diferentes niveles, normalmente durante cinco años. La enseñanza en lengua extranjera ofrece la posibilidad de aprender la gramática necesaria para comunicar en el idioma, describir quién eres, la cultura en la que vives y poder comparar tu cultura con lo que aprendes de los países de la lengua extranjera.

Elegir español como lengua extranjera es lo más popular en la escuela noruega, pero las notas de los exámenes de Utdanningsdirektoratet muestran que a los alumnos no han aprendido lo suficiente. Me interesa considerar la conjugación de los verbos regulares como un factor que podría mejorar el aprendizaje del idioma y facilitar la comunicación de los alumnos desde los niveles básicos, por experiencia propia como estudiante y profesora. Hay que tener en cuenta la diferencia entre la gramática de los verbos en noruego y en español en la enseñanza, pero también enfocar en lo que es parecido a su lengua materna. La gramática de los verbos es relevante para el nivel de los alumnos en secundaria, pero también para aquellos que consideran cursar estudios universitarios de español, de otros idiomas o incluso estudios de *nynorsk*.

Este trabajo contiene dos partes, una parte teórica y otra aplicada. La primera parte se presentará en el capítulo 2 y 3. En el capítulo 2 veremos los contrastes gramaticales relevantes para este estudio entre el idioma noruego y el idioma español, considerando la conjugación de los verbos. En el capítulo 3 hay una explicación del Análisis de Errores (AE), su historia y lo que es necesario saber para el contexto del tema de este trabajo. El AE es el método usado para el estudio de campo que he desarrollado. En este método de análisis estudiaremos los errores en la adquisición de la conjugación regular del español, sus clases y sus posibles explicaciones.

La segunda parte presentará las actividades y el análisis, recogiendo los resultados del trabajo de campo, para mostrar dónde se equivocaron los aprendientes noruegos. Analizaremos los errores frecuentes en la conjugación de verbos regulares, y así identificaremos los problemas más comunes a la hora de aprender los verbos regulares. Esto se encuentra en el capítulo 4, mientras que en el capítulo 5 daré propuestas didácticas según los resultados de la investigación para solventar los errores más frecuentes. Estas propuestas son dos actividades para adquirir la parte de la gramática que trata de los verbos regulares.

2. Bases teóricas gramaticales: la segmentación morfológica y los verbos regulares

Este capítulo se dedicará a presentar las bases teóricas relacionadas con el fenómeno gramatical concreto que estudio en este trabajo: la flexión de los verbos regulares en las formas temporales básicas.

Aprender la flexión de los verbos suele ser difícil para muchos estudiantes de lengua extranjera, y a menudo también aquellos que estudian ‘nynorsk’ e inglés. En cada uno de los idiomas los estudiantes tienen que identificar los sujetos y tiempos relevantes, segmentar el infinitivo y poner nuevos morfemas. En este capítulo nos centraremos en el español, aunque los problemas se extiendan a otros idiomas. Veremos qué es el concepto de segmentación morfológica y examinaremos para el español los verbos regulares con sus tiempos básicos.

En el apartado 2.1. se presentarán las bases del análisis morfológico. En el apartado 2.2. se discutirá la segmentación de los verbos regulares, incluyendo las dificultades concretas que causan las distintas clases de conjugación y los verbos reflexivos. Luego, en el 2.3. presentaremos nuestras predicciones acerca de los principales problemas que encontrarán los estudiantes noruegos en el aprendizaje de la morfología de los verbos regulares, atendiendo sobre todo a la concordancia con el sujeto. En el apartado 2.4. se presentarán lo que se refiere a la elección entre los tiempos en la flexión del verbo regular español. Luego, en el apartado 2.5. se discutirán las dificultades que esperamos relacionadas con el uso de los tiempos verbales, los tiempos verbales compuestos y los tiempos verbales del pasado. Resumimos todo en el apartado 2.6.

De este capítulo el lector podrá extraer las nociones de gramática que son más importantes como trasfondo del análisis que desarrollaré en el capítulo 4.

2.1. Las bases del análisis morfológico.

Esta sección se dedica a la noción de ‘segmentación’ y a introducir las bases teóricas de la morfología que son relevantes en este estudio. Esto es crucial para el método que usaremos en los capítulos 3, 4 y 5, ya que, como se verá, adoptamos una visión metacognitiva del aprendizaje en la que los estudiantes son conscientes de la segmentación morfológica para

poder emplearla al usar la lengua. Empezaremos, pues, introduciendo la definición de morfema, de segmentación, de raíces y de afijos.

Un morfema es la unidad mínima en la que se asocian significado y forma, es decir, la mínima unidad lingüística que tiene significado por sí misma. El morfema es lo que buscamos aislar e identificar en la segmentación de una palabra, que es la operación de identificar qué morfemas la componen. Hay palabras que constan de un solo morfema y no son por tanto segmentables (por ejemplo, *reloj*), y palabras que contienen más de un morfema. Cuando hay más de un morfema, el que actúa como núcleo de una palabra es el que determina su clase de palabras y define el significado fundamental con el que los hablantes interpretan el significado. Tomemos como ejemplo de palabra con más de un morfema la siguiente:

(1) perros

La segmentación de una palabra es la operación fundamental que se hace en morfología cuando dividimos las palabras en sus morfemas. Típicamente, los morfemas se dividen mediante corchetes que ilustran la estructura de la palabra, marcando el núcleo (Fábregas, 2013, p. 63). Para ilustrar esto aplicamos la segmentación al sustantivo *perros*:

(2) [[[perr]o]s]

Aquí segmentamos tres morfemas: *perr-* (la raíz), *-o* -que expresa género, indicando que tenemos un sustantivo masculino y por tanto es el núcleo de la palabra que determina su clase de palabras- y *-s*, el morfema de plural.

Ahora que hemos descompuesto los morfemas de *perros*, podemos ver cómo se han unido unos a otros. Vemos como la palabra toma la raíz como base. Aquí tenemos un sustantivo, pero cuando se trata de los verbos que son regulares, esto significa que podemos hacer diferentes paradigmas donde la raíz de los verbos permanece invariable en todas las diferentes combinaciones de la conjugación regular (RAE & ASALE, 2009, p. 204). La raíz normalmente es el morfema que lleva el significado de la palabra -denotando cierta entidad, una acción, un estado, una cualidad, etc.- en el mundo real y es la parte de la palabra que queda aislada una vez segmentados todos los afijos. Por ejemplo, las raíces de los verbos en infinitivo aparecen cuando segmentamos las desinencias *-ar*, *-er* y *-ir*, que llevan una marca

de infinitivo *-r* junto a un morfema adicional que nos da su conjugación. Estos morfemas son los conjuntos flexivos de los verbos, llamados tradicionalmente ‘desinencia’ (RAE & ASALE, 2009, p. 182). Al eliminar esta desinencia, nos quedamos con la raíz que podremos flexionar, si el verbo es regular.

La noción de raíz se opone, pues, a la de afijo. Un afijo es un morfema normalmente con significado gramatical, que se une a una raíz para dar una forma flexiva de ella, una forma específica dentro de su conjugación. Los afijos son morfemas que no pueden aparecer solos, es decir, siempre tienen que combinarse con una raíz para formar una palabra. Tienen una posición fija con respecto a la raíz: los sufijos, por ejemplo, están después de la raíz. Tanto *-o* como *-s* son sufijos en *perros*. Cuando se trata de la conjugación de verbos en español todos los afijos son sufijos, como se verá.

Entre los sufijos, destacamos la vocal temática. Este es el sufijo que nos indica la clase de conjugación de un verbo, o la marca de género de un sustantivo o adjetivo en español (Fábregas, 2013, p. 54). En el caso del sustantivo que nos ocupa, el género es variable:

(3) perr-o / perr-a

El tema morfológico es la suma de la raíz y la vocal temática que determina la clase de palabra. En el caso de *perros*, el tema morfológico consiste en la raíz *perr-* y la vocal temática *-o* que indica la marca de género del sustantivo; al convertirla en sustantivo, hablamos aquí de tema nominal. En el próximo apartado veremos las posibles vocales temáticas que hay con los verbos regulares, y que sumadas a la raíz dan lugar a los distintos temas verbales.

2.2. Los verbos regulares

Esta sección se dedica a aplicar la segmentación morfológica a los verbos regulares, incluyendo las dificultades concretas que causan las distintas clases de conjugación y los verbos reflexivos.

Según RAE & ASALE, casi el 70 % de verbos que son del uso actual del español son regulares. Aunque todo verbo irregular suele ser un verbo básico que se emplea en muchos contextos, estima que solo el 10, 31 % de los verbos que son del uso actual son irregulares (RAE & ASALE, 2009, p. 205).

En el apartado 2.1. vimos que toda palabra flexionada contiene una raíz y uno o varios sufijos. En el caso del verbo regular del español, para dar su conjugación después de la raíz del verbo empleamos diferentes sufijos. Los morfemas que se añaden a la raíz en la conjugación verbal nos dan diversas informaciones que corresponden a la identificación del sujeto y propiedades secundarias de la eventualidad expresada por la raíz verbal, como su tiempo, aspecto, modo o voz. Todas estas nociones expresadas mediante sufijos son informaciones gramaticales (RAE & ASALE, 2009, p. 14). Tomamos como ejemplo de palabra verbal con más de un morfema la siguiente:

(1) hablas

La segmentación de *hablas* mediante corchetes que ilustran la estructura de la palabra es la siguiente:

(2) [[[habl]a]s]

Aquí segmentamos tres morfemas: *habl-* (la raíz), el sufijo *-a* -que es la vocal temática, que en español expresa específicamente la pertenencia del verbo a la primera conjugación y es el núcleo de la palabra - y *-s*, el sufijo de concordancia de persona y número que nos indica que el verbo es conjugado en la segunda persona singular. Al no haber morfemas de tiempo, aspecto o modo interpretamos que el verbo adopta la forma no marcada, es decir, el presente de indicativo.

Las formas flexivas de un verbo se agrupan dentro de un paradigma. Un paradigma es una lista organizada de formas flexivas de una palabra (Fábregas, 2013, p. 52), y ahora que hemos descompuesto los morfemas de *hablas*, mostraré las variantes flexivas que normalmente son parte del paradigma de presente de indicativo para este verbo. Así podremos ver el patrón básico de conjugación. En el caso del verbo que nos ocupa, la conjugación en presente es variable y sigue las reglas de la primera conjugación. Observaremos cómo las palabras han tomado la raíz *habl-* como base de las variantes flexivas del verbo *hablar*.

(3) *hablo* [[habl]o]
hablas [[[habl]a]s]

habla [[*habl*]*a*]
hablamos [[[*habl*]*a*]*mos*]
habláis [[[*habl*]*á*]*is*]
hablan [[[*habl*]*a*]*n*]

Todas las variantes flexivas toman la misma forma de la raíz como base -por ello son regulares- y la *-a* (con o sin tilde ortográfica) como vocal temática aparece en todas las formas excepto la primera persona singular. En [[*habl*]*o*] podemos pensar que hay un morfema cero para la vocal temática; la noción de morfema cero es que es una unidad que aporta significado pero no tiene representación fonológica (Fábregas, 2013, p. 46). Podría pensarse que la segmentación de *hablo* en realidad es [[[*habl*] \emptyset]*o*] y que así el *-o* solo refleja una diferencia de persona de las otras conjugaciones mientras las otras nociones están expresadas con morfemas sin representación fonológica.

2.2.1. Las clases de conjugación

Hemos visto que los verbos regulares son una gran mayoría de los verbos usados en español actual. Sin embargo, memorizar el patrón de (3) no es suficiente para producir todas las formas del presente de indicativo en español, ya que hay en total tres clases de conjugación para el español. Todos los verbos pertenecen a una de las tres clases de conjugaciones categorizadas por su vocal temática. Como ya se ha visto, los verbos que terminan en *-ar* se llaman verbos de la primera conjugación, mientras que los que terminan en *-er* se llaman verbos de la segunda conjugación, y los que terminan en *-ir* son verbos de la tercera conjugación (RAE & ASALE, 2009, p. 204).

- (4)
- a. cant-a-r
 - b. beb-e-r
 - c. viv-i-r

Vimos que en el ejemplo *hablas* el tema verbal es definido por la vocal temática *-a*, de la primera conjugación. A continuación mostraremos los distintos paradigmas de presente de indicativo con sufijos y marcas de las otras conjugaciones.

La diferencia entre la primera, la segunda y la tercera conjugación es que los sufijos que marcan la conjugación no son iguales, aunque sí lo son los sufijos de concordancia de persona

y número. Por ejemplo, el verbo *tomar*, de la primera clase de conjugación, recibe los morfemas *-a* y *-mos* en la primera persona plural, mientras que *comer* (segunda conjugación) recibe los morfemas *-e* y *-mos*, y el verbo *vivir* (tercera conjugación), recibe los morfemas *-i* y *-mos* en la misma persona. Las segmentaciones mediante corchetes que ilustran las estructuras de las palabras son las siguientes:

- (1) tomamos [[[tom] a] mos]
 comemos [[[com] e] mos]
 vivimos [[[viv] i] mos]

Aquí segmentamos tres morfemas de cada conjugación: las raíces *tom-*, *com-* y *viv-*; las vocales temáticas *-a*, *-e* e *-i*, que expresan lo mismo -pertenencia a un paradigma verbal- aunque no son iguales porque definen clases distintas, y el sufijo *-mos* que es el morfema de concordancia de persona y número que nos indica en qué persona se conjuga el verbo, y como vemos es idéntico en las tres clases.

Ahora que hemos descompuesto los morfemas de *tomamos*, *comemos* y *vivimos*, mostraré la segunda persona singular y la tercera persona plural de las mismas palabras.

- (2) tomas [[[tom]a]s]
 comes [[[com]e]s]
 vives [[[viv]e]s]
- (3) toman [[[tom]a]n]
 comen [[[com]e]n]
 viven [[[viv]e]n]

Como se ve, los sufijos que expresan concordancia de persona y número siguen siendo iguales. La diferencia del ejemplo (1) es que ahora la vocal temática que expresa las marcas de las segundas y terceras conjugaciones es la misma. (4) presenta todas las formas del paradigma, subrayando aquellas de la tercera conjugación en la que la vocal /i/, característica de la tercera conjugación, es /e/ potencialmente produciendo una confusión con la segunda conjugación.

(4)	[[com] o]	[[viv] o]
	[[[com] e] s]	[[[viv] e] s]
	[[com] e]	[[viv] e]
	[[[com] e] mos]	[[[viv] i] mos]
	[[[com] é] is]	[[[viv] í] (i)s]
	[[[com] e] n]	[[[viv] e] n]

De igual modo, la tercera conjugación es especial en la segunda persona plural. En esta forma, donde se añade *-is*, ya que la /i/ vocal temática es la misma vocal, ambas vocales se unen en una sola /i/, lo cual de nuevo puede producir problemas a los estudiantes.

Por eso no podemos decir que siempre todos los morfemas de las diferentes clases de conjugación sean diferentes, y por ello los estudiantes pueden mezclar las clases de conjugación entre la segunda y la tercera: claramente la segunda y tercera conjugación tienen mucho más en común que cualquiera de las dos con la primera conjugación. Esto será un posible problema que confunda a los estudiantes entre la segunda y la tercera conjugación, sobre todo pensando en qué forma de la vocal temática escribirán.

2.2.2. Verbos reflexivos

Entre los verbos regulares, existe una subclase llamada ‘verbos reflexivos’, en los que siempre aparece un pronombre reflexivo que debe ser concordado con el sujeto.

Los pronombres reflexivos (1) que forman parte de la flexión de verbo reflexivo requieren un antecedente cercano con el que han de concordar (RAE & ASALE, 2009, p. 1183), y en este caso ese antecedente siempre es el sujeto del verbo. Conjugamos los verbos reflexivos en paradigmas verbales idénticos a los mostrados en el apartado 2.2.1, pero además lo que caracteriza a estos verbos es que son pronominales y por tanto deben ocultar también los morfemas *me*, *te*, *se*, *nos*, *os* y *se*, correspondientes a las diferentes personas del paradigma (RAE & ASALE, 2009, p. 1181). A continuación veremos las correspondencias entre pronombres átonos reflexivos y pronombres tónicos, para ver qué forma reflexiva corresponde a cada combinación de persona y número para el sujeto:

(1) Pronombres reflexivos

yo – me

tú – te

él, ella, usted – se

nosotros, nosotras – nos

vosotros, vosotras – os

ustedes, ellos, ellas – se

La segmentación del verbo reflexivo *casarse* mediante corchetes ilustra la estructura de los verbos reflexivos. Para ver la diferencia con un verbo que no es reflexivo hemos puesto la segmentación de *hablar* mediante corchetes abajo.

(1) te casas [te [[[cas]a]s]]
 hablas [[[habl]a]s]

Aquí segmentamos cuatro morfemas en cada forma del verbo reflexivo frente a tres morfemas en un verbo que no es reflexivo. *Te casas* consiste del pronombre clítico *te*, en segunda persona singular; la raíz *cas-*; la vocal temática *-a*, que expresa la clase de palabra y el sufijo *-s*, que es el morfema de concordancia de segunda persona y número singular que nos indica en qué persona se conjuga el verbo. Todo esto es idéntico al verbo que no es reflexivo, salvo que este segundo no tiene el morfema correspondiente al clítico *te*.

Como se ve, el morfema que expresa la parte reflexiva pronominal del verbo tiene que ser incluido en la segmentación. No incluir este pronombre será un posible problema que confunda a los estudiante al segmentar el verbo: al ver que el verbo aparece con la desinencia *-se* el estudiante debería entender que es una forma segmentable que se añade al infinitivo, y no hacerlo puede hacer que se equivoque en la conjugación, segmentando mal la raíz.

(2) [[[[cas]a]r]se]

No es seguro que si los estudiantes no segmentan el pronombre puedan empezar a segmentar la palabra para aislar la raíz y la marca de infinitivo, y por lo tanto que recuerden poner un pronombre átono reflexivo cuando conjuguen el verbo.

En definitiva, propongo que en este nivel más avanzado se enseñen nociones de segmentación morfológica. La enseñanza de la segmentación en este nivel, en mi opinión, es necesaria para conseguir que el estudiante pueda manejar la lengua por sí mismo. Conocer la segmentación le permitirá construir cualquier verbo regular, con lo que al enseñarla estamos enseñando al estudiante las herramientas que tiene para construir oraciones. Esto es necesario debido a los objetivos de *Læreplan i fremmedspråk nivå II* (UDIR). Al contrario del *Læreplan i fremmedspråk nivå I* (UDIR), el nivel II se concentra más en que el estudiante participe en conversaciones y produzca sus propios textos. El problema fundamental en el cambio de nivel que hay entre *ungdomsskolen* y *VGS* es que los alumnos no pueden ya recibir del profesor palabra por palabra un texto, porque se trata de que sea el alumno quien produzca dicho texto. Por eso la segmentación y el aprendizaje de la morfología de los verbos regulares es tan importante: el alumno debe ser capaz de generalizar.

2.3. Principales problemas del aprendizaje de la morfología de los verbos regulares

En esta sección se presentará nuestra predicción sobre qué errores concretos, relacionados con la conjugación, esperamos que cometan en principio los estudiantes cuya lengua materna sea el noruego.

2.3.1. Infinitivo en el diccionario

El primer error que esperamos es que el alumno no conjugue el verbo, y lo deje en la forma en que se cita en los diccionarios, concretamente el infinitivo.

Los alumnos no encontrarán en el diccionario los verbos conjugados en el número, la persona y el tiempo verbal que necesitan para cada oración. Al escribir textos, a menudo los estudiantes tienen acceso a diccionarios y encuentran verbos, pero el desconocimiento de la segmentación y la conjugación hace que los dejen en infinitivo. Por ello, los alumnos deben aprender cómo segmentar los verbos para usarlos en la manera correcta del contexto que crean ellos. Aprender cuál es la raíz y cuáles son los conjuntos flexivos de los verbos regulares, y no solo memorizar sus paradigmas, es necesario para que los estudiantes sepan ir del infinitivo a la forma adecuada.

Un error de esta clase sugeriría que el estudiante no ha entendido la segmentación morfológica, y cómo aplicarla en casos concretos para construir la forma correcta del verbo.

2.3.2. Las diferentes conjugaciones de los verbos regulares

El segundo tipo de error que se espera tiene que ver con conjugar los verbos, pero hacerlo en una clase de conjugación equivocada.

En noruego no hay tres conjugaciones diferentes para los verbos, como sí hemos visto que hay en español. Lo que caracteriza a los verbos noruegos es que empiezan en la partícula ‘å’ en infinitivo, mientras los verbos en español añaden distintas vocales temáticas. Identificar la clase de conjugación a partir de la vocal temática es algo fundamental a la hora de aprender los verbos regulares en español. Sobre todo en el caso de la segunda y la tercera conjugación, que comparten muchas terminaciones, esperamos que un error sea que los estudiantes mezclen los sufijos de una clase con los de otra clase.

En parte, si cometen o no este error puede deberse a su conocimiento de otras lenguas. Algunos alumnos aprenden que en *nynorsk* sí hay diferentes tipos de verbos, el *a-verb* y el *e-verb*. Para los estudiantes con conocimiento de esta propiedad del *nynorsk*, el aprendizaje de las diferentes conjugaciones de los verbos regulares en español puede ser más fácil de entender porque ya han comprendido que por ejemplo el verbo å *kaste* es un *a-verb*, y å *kjøpe* es un *e-verb*, por lo que se conjugan en diferentes maneras. En el ejemplo de abajo, observamos que los verbos en *nynorsk* y en español toman la raíz como base y que algunos morfemas son diferentes en las conjugaciones del presente y pretérito.

(1)	Infinitivo	/å [[kast]e]]	Presente	[[[kast]a]r]	pretérito	[[kast]a]
		/å [[kjøp]e]]		[[[kjøp]e]r]		[[[kjøp]t]e]
				[[compr]a]r]		[[[compr]a]ste]
				[[vend]e]r]		[[[vend]i]ste]

Incluso para estos casos, un posible problema será recordar a qué clase de verbo pertenecen los verbos en infinitivo en *nynorsk*, igual que conocer la clase de conjugación de cada verbo en español, especialmente atendiendo a las confusiones entre la segunda y tercera conjugación.

2.3.3. Concordancia con el sujeto

El tercer tipo de error que espero es, naturalmente, que el estudiante no sea capaz de aplicar los distintos morfemas de concordancia con el sujeto, sea porque no recuerda esos morfemas o porque no identifica el sujeto correctamente dentro de la oración.

El motivo fundamental de esto es, por supuesto, que la lengua materna de los estudiantes no diferencia las formas verbales por la concordancia con el sujeto. Al contrario de lo que sucede con las clases de conjugación, no existe paradigmas que diferencien las formas conforme al número y persona del sujeto en nynorsk, o en bokmål.

Podría ser, sin embargo, que el conocimiento que los estudiantes tienen del inglés facilite que reconozcan esta propiedad gramatical. Puede ser que los estudiantes hayan memorizado el paradigma del verbo inglés *to be* sin entender qué es una conjugación en número y persona, pero también podría suceder que el estudiante sea capaz de interiorizar ese conocimiento para darse cuenta de que en algunas lenguas, como el español, la concordancia con el sujeto afecta a la forma del verbo.

En los paradigmas abajo, podemos ver que hay más semejanzas entre el verbo *to be* en inglés y el verbo *ser* en español que lo que ambos tienen en común con el verbo *å være* en noruego.

(1)

å være		ser	to be	
jeg	er	soy	I	am
du	er	eres	you	are
han, hun, det	er	es	he, she, it	is
vi	er	somos	we	are
dere	er	sois	you	are
de	er	son	they	are

Aquí observamos que las conjugaciones varían en número y persona en el verbo *to be* y *ser*, mientras que no hay variación en *å være*.

Si no se produce esta facilitación en el alumno que sea consciente de la concordancia gracias al inglés, mi predicción es que habrá varios tipos de errores asociados con este rasgo gramatical en mi experimento.

2.3.4. Verbos reflexivos

El cuarto tipo de error relacionado con la conjugación es específico a una clase de verbo, los reflexivos. Ya mencionamos antes que incluso cuando un verbo reflexivo es regular, la presencia del pronombre en el infinitivo puede hacer que el estudiante no identifique este componente como otro morfema y, al intentar conjugar el verbo, aísle mal la raíz a partir de la forma de infinitivo o directamente olvide incluir el pronombre en la conjugación.

En noruego también hay verbos reflexivos, pero como mencionamos antes, no es seguro que los alumnos sean conscientes de las partes que lo componen. Un ejemplo de la semejanza entre los verbos reflexivos en noruego y el español es el verbo levantarse.

(1)	å reise seg		levantarse
	<i>jeg</i>	[[[[reis]e]r] meg] [me [[levant]o]]
	<i>du</i>	[[[[reis]e]r] deg] [te [[[levant]a]s]]
	<i>han, hun, det</i>	[[[[reis]e]r] seg] [se [[levant]a]]]
	<i>vi</i>	[[[[reis]e]r] oss] [nos [[[levant]a]mos]]
	<i>dere</i>	[[[[reis]e]r] dere] [os [[[levant]å]is]]
	<i>de</i>	[[[[reis]e]r] seg] [se [[[levant]a]n]]

La segmentación mediante corchetes muestra que no es obvio que un estudiante noruego pueda aprender correctamente los verbos reflexivos del español usando el noruego como modelo, porque el pronombre aparece en posiciones radicalmente distintas con respecto al verbo conjugado.

Esta diferencia en la posición del pronombre puede hacer que el estudiante –incluso si ha segmentado correctamente la raíz y ha aislado el pronombre reflexivo en su segmentación– pueda olvidar incluir el pronombre reflexivo al conjugar este verbo.

Por tanto esperamos que sean numerosas las dificultades potenciales que causen los verbos reflexivos: son más complejos para la segmentación, y además contienen un pronombre obligatorio que, incluso en los casos de paralelismo con el noruego, aparece en una posición radicalmente distinta.

Con esto terminamos la discusión sobre la conjugación verbal y los errores que prevemos en relación a ella, y pasamos al uso de los tiempos.

2.4. Los tiempos verbales

Nuestro estudio no se restringe a las formas de presente de los verbos regulares, reflexivos o no, sino que también explora el aprendizaje de las formas temporales básicas, que se afronta también desde la perspectiva de la segmentación morfológica pero donde también intervienen cuestiones sobre el uso de los tiempos y la identificación del tiempo de una oración. En esta sección se presentarán los tiempos que empleamos en el estudio de esta tesis, así como también la diferencia entre el pasado en indefinido y el pasado en perfecto, que aparecerá en el capítulo 4 como una fuente de errores.

El verbo es la única clase de palabras con flexión de tiempo, aspecto y modo (RAE & ASALE, 2009, p. 182). Por lo tanto, el verbo también se conjuga con morfemas que expresan el tiempo en que se ubica la situación que expresan. Conjugar los verbos en los diferentes tiempos verbales puede verse como una forma de concordancia cuando la oración tiene modificadores temporales que especifican el periodo de tiempo o el punto temporal en que se ubica la situación (*ayer, la semana pasada, mañana, etc.*), ya que la información temporal y el aspecto del verbo deben concordar con ellos (RAE & ASALE, 2009, p. 182).

En español, los verbos son conjugados en modo (indicativo, subjuntivo, imperativo), además del tiempo. No es común que los estudiantes en VGS que han estudiado español por 5 años hayan aprendido el subjuntivo, porque no lo conocen de la lengua noruega y esta forma no suele enseñarse en los niveles básicos del aprendizaje del español. Los estudiantes ya tienen bastante dificultades con los verbos en el indicativo, el imperativo y en formas no personales. En el indicativo, donde centramos el estudio de esta tesis, hay que reflexionar sobre qué es un tiempo simple y qué es un tiempo compuesto, además de qué forma temporal se emplea. A efectos de esta tesis hemos escogido los siguientes contrastes temporales.

(1)	Pasado	Presente	Futuro
	<i>canté</i> (indefinido)	<i>canto</i>	<i>cantaré</i>

Los tiempos verbales dan información sobre cómo se localiza la situación descrita en el predicado con respecto al momento del habla. El pasado identifica la situación como aplicable a un periodo de tiempo anterior al momento del habla; el presente, indica que esa situación o parte de ella coincide con el momento de habla, y el futuro ordena su inicio como posterior al momento de habla. En el fondo, por tanto, cada uno de los tiempos verbales nombra una de las relaciones que pueden darse entre la situación y el acto de hablar de ella (RAE & ASALE, 2009, p. 1675): anterioridad, simultaneidad o posterioridad.

Cada tiempo verbal forma paradigmas flexivos, a veces distintos en cada clase de conjugación, que presentan variantes de número y persona correspondientes. Abajo hay ejemplos de frases en los diferentes tiempos verbales que los alumnos necesitan en esta tesis:

- (1) Me llamo Pedro.
- (2) Hablaste demasiado.
- (3) Buscarán ayuda.

La segmentación de las formas ayuda a los estudiantes a ver con qué morfemas trabajan en los diferentes tiempos verbales.

- | | | |
|-----|----------|------------------|
| (1) | hablaste | [[[habl]a]ste] |
| (2) | buscarán | [[[[busc]a]rá]n] |

Podemos ver que las palabras toman aquí también la raíz como base en todos los tiempos verbales. Podemos decir que *hablaste* es caracterizado con un morfema fácilmente reconocible fonológicamente, como *-ste*. El futuro *buscarán* tiene la parte flexiva *-ra* (a veces *-re*) como morfema que caracteriza a este tiempo verbal.

Las frases aquí no tienen modificadores temporales que puedan ayudar a los estudiantes a entender el tiempo verbal, pero esto sucede frecuentemente. Ejemplos de los modificadores que seleccionan cada uno de los tiempos son *ahora* o en este momento para el presente; *mañana* o *la próxima semana* para el futuro, y *ayer*, *el año pasado*, *anteayer* o cualquier otro

periodo de tiempo cerrado que excluye al presente para el caso del pasado en indefinido. Estas informaciones proporcionadas por los modificadores temporales y el tiempo de los verbos tienen una forma de concordancia, de manera que si los estudiantes entienden sus significados, pueden emplear correctamente los morfemas de los diferentes tiempos y sus características cuando aparezcan en las frases.

2.5. Dificultades relacionadas con el uso de los tiempos verbales

En esta sección se presentará nuestra predicción sobre qué errores concretos, relacionados con el uso de los tiempos verbales, esperamos que cometan en principio los estudiantes cuya lengua materna sea el noruego.

2.5.1. Confusiones entre los tiempos verbales

Tal vez cabría esperar que los estudiantes cometan menos errores al identificar la forma temporal del verbo que, por ejemplo, al concordarlo con el sujeto, ya que el noruego –su lengua materna– también hace distinciones de este tipo en su paradigma verbal.

No obstante, no es seguro que realmente el noruego facilite el trabajo a los estudiantes. Aunque estos tiempos son utilizados también en noruego y en inglés, no es seguro que los alumnos entiendan la noción gramatical de 'tiempo' y el significado de cada una de las formas. Es posible, por ejemplo, que el estudiante emplee tantos recursos cognitivos en encontrar los morfemas adecuados que pase por alto alguna diferencia temporal, o incluso que carezca de conocimientos de vocabulario suficientes para identificar el significado correcto de un modificador temporal.

2.5.2. Confusiones entre el perfecto y el indefinido

Además de esto, los tiempos de pasado del español son más complejos que en noruego. Junto al imperfecto de indicativo, que los estudiantes no han estudiado en este nivel, el español tiene un contraste entre dos formas de pasado, indefinido y perfecto.

- (1) a. canté (indefinido)
- b. he cantado (perfecto)

De estos ejemplos, la frase (1b) tiene un tiempo verbal compuesto. Aquí el verbo auxiliar, *haber*, concuerda con el sujeto. La forma que toma la raíz de *trabajar* como base y los

morfemas *-a* y *-do* se llama participio, que es una forma verbal no personal. El participio en esta forma de perfecto permanece invariable en todas las personas y números, al contrario de las conjugaciones que hemos visto en 2.3.

En este nivel, los estudiantes ya han trabajado mucho con el perfecto. Es posible que por ello, lo empleen para hablar del pasado en lugar de la forma de indefinido. Una razón de por qué los estudiantes aprenden usar el perfecto para todas las frases de pasado, puede ser porque la forma tiene el verbo auxiliar en común con el noruego y el inglés. Además, al aprender mucho inglés por escuchar el idioma en series o canciones -frente a cómo aprenden el español, al leer o escribir en clase-, ya conocen los diferentes tiempos de los verbos del inglés pero sin saber su gramática y paradigmas. Así, los estudiantes aprenden que en español el pasado en perfecto tiene un verbo auxiliar, lo mismo que en inglés y noruego, pero sin saber qué significa ser un verbo auxiliar: por ello pueden desarrollar un uso irrestricto del perfecto. Así, puede haber múltiples motivos para que no empleen el indefinido para hablar del pasado.

Comparemos los tres paradigmas siguientes y lo que tienen en común con el perfecto como una posible razón de por qué los alumnos pueden elegir usar este tiempo verbal en vez del indefinido:

- (1) (yo) he comido
- (tú) has comido
- (él, ella, usted) ha comido
- (nosotros) hemos comido
- (vosotros) habéis comido
- (ellos, ellas, ustedes) han comido

- (2) jeg har spist
- du har spist
- han, hun, det har spist
- vi har spist
- dere har spist
- de har spist

- (3) I have eaten

you have eaten
he, she, it has eaten
we have eaten
you have eaten
they have eaten

Aquí observamos que el noruego, el español y el inglés tienen verbos auxiliares en el mismo tiempo verbal. Es una semejanza que puede motivar a los estudiantes a usarlo. Entienden que la diferencia es que el español tiene las seis combinaciones en números y personas, pero que no hay una diferencia del significado del tiempo verbal.

A continuación hay dos ejemplos de errores que los alumnos pueden cometer al describir algo que ha pasado, en relación con la confusión entre perfecto e indefinido.

- (1) Ayer he comido / *Ayer he comí
En la mañana comí / *En la mañana comido

En la primera frase, los tiempos verbales del pasado se han confundido, empleando tanto el auxiliar como la forma conjugada de indefinido. En la segunda frase el error es que el verbo tiene una forma no personal sin el auxiliar. Un tipo de error como este mostraría que el estudiante no ha entendido el uso de un tiempo verbal compuesto y un tiempo verbal simple, que es la diferencia gramatical que caracteriza los tiempos.

En las tareas del experimento que se muestra en el capítulo 4, debido a la elección de los modificadores temporales, los alumnos reciben frases donde tienen que rellenar con el tiempo simple de indefinido, porque hablan de momentos cerrados *-ayer, el mes pasado-* pero es posible que a veces empleen equivocadamente el tiempo compuesto -que debería combinarse con tiempos abiertos que incluyen el presente, como *esta mañana* o *esta tarde-*, con el que están más acostumbrados a trabajar. Pero como hemos visto, puede ser que solo escriben la forma participa.

2.5.3. Errores motivados por el uso de la tilde

Finalmente, un error que se espera en este sentido tiene que ver con el uso de la tilde, que es importante para diferenciar entre presente y pasado. Al aprender los tiempos, los estudiantes tienen que entender la importancia de usar la tilde que casi nunca existe en las palabras noruegas. Es posible que no pongan la tilde porque no tienen el costumbre de hacer esto en noruego, ni en inglés.

Dice la *Nueva gramática de la lengua española* que se usa de modo habitual en la morfología al acento gráfico, la tilde, sobre el guion como recurso formal para señalar que la sílaba anterior al sufijo es tónica (RAE & ASALE, 2009, p. 30). Este tiene importancia para la significación cuando hay palabras que pertenecen en diferentes clases si tienen tilde o no, pero también para la conjugación de los verbos.

Cuando se trata de las tildes de los verbos, su uso puede cambiar la persona o el tiempo verbal, a menudo ambos a la vez. Hay tildes en los morfemas de diferentes tiempos verbales, y para la comunicación escrita hay que poner tilde en por ejemplo la conjugación de *hablar*, pretérito perfecto simple, tercera persona, en *habló*. Si no ponen la tilde el morfema corresponde a otra persona y otro tiempo verbal, la primera persona singular en el presente de indicativo (*hablo*).

2.6. Resumen de los principales factores en la enseñanza de los verbos regulares

En este capítulo hemos visto que las principales dificultades del aprendizaje del español para los alumnos noruegos que predecimos son el infinitivo en el diccionario, las diferentes conjugaciones de los verbos regulares, la concordancia con el sujeto, los verbos reflexivos, y los tiempos verbales que no se emplean correctamente sea por desconocimiento de los modificadores temporales o por la confusión entre los tiempos verbales compuestos y el indefinido.

La parte que proponemos que puede hacer más comprensible la enseñanza es familiarizar al estudiante con la segmentación de los verbos. Al segmentar los verbos que aparecen en infinitivo en el diccionario, los estudiantes pueden entender que las partes flexivas, los nuevos morfemas y la elección de los tiempos verbales adecuados es lo crucial al trabajar con las conjugaciones. Estos son los principales factores que los estudiantes noruegos tienen que considerar cuando trabajan con verbos regulares en español.

Otra parte de la enseñanza puede ser comparar los paradigmas de los verbos en español con verbos en inglés, bokmål y nynorsk. Así los estudiantes aprenden de las semejanzas, pero también de las diferencias, entre el español y las lenguas que emplean o estudian anteriormente. Al investigar esto, se ve que hay dos diferencias importantes entre el español y el noruego: la concordancia con el sujeto y los verbos reflexivos, estos segundos porque el pronombre aparece en posiciones radicalmente distintas. Se ven semejanzas entre las diferentes conjugaciones de los verbos de nynorsk y español, y los tiempos verbales, en particular el perfecto de pasado.

En el capítulo 4 será interesante investigar si los alumnos pueden entender los errores que cometen para, por lo menos, concentrarse en segmentar el infinitivo y usar la raíz del verbo regular para proporcionar formas correctas de los verbos.

Terminamos aquí la revisión de las bases teóricas de gramática y pasamos en el siguiente capítulo a presentar la metodología de investigación didáctica que hemos aplicado en nuestro experimento.

3. Bases de teoría didáctica del estudio: análisis de Errores (AE) y aprendizaje metacognitivo

Como se ha dicho, el objetivo del estudio de campo que presentaremos en el capítulo 4 es analizar los errores frecuentes cometidos por los estudiantes noruegos cuando conjugan verbos regulares. Para entender cuáles son las mayores dificultades que tienen los estudiantes noruegos al aprender los verbos en español y proporcionar actividades de remedio a esos errores, utilizaré el método de investigación llamado “Análisis de Errores” (AE). Este método tiene como base teórica analizar la producción real de los estudiantes empleando el error como una fuente de conocimiento para que el profesor y el propio estudiante sean conscientes de en qué nivel de aprendizaje se encuentran, y qué dificultades concretas sufren, así como sus causas. Este método permite integrar en la investigación la lengua materna de los estudiantes, y en esta tesis, que trata de la flexión de los verbos, también podremos aprovechar su conocimiento sobre el inglés, su segunda lengua, como fuente de información y apoyo en las actividades que se desarrollarán.

El AE se concentra en las áreas más problemáticas para proponer tareas y actividades didácticas, y tiene como filosofía que es necesario que los estudiantes cometan errores para mejorarse en el idioma. Este capítulo, pues, se concentra sobre todo en exponer este método de análisis. Dado que otro interés de la investigación es hacer conscientes a los estudiantes de su propio conocimiento, en este capítulo también se expondrá la noción de aprendizaje metacognitivo.

En el apartado 3.1. se presentará el Análisis de Errores (AE) y sus semejanzas y diferencias con el Análisis Contrastivo (AC) y, luego, el método contrastivo como un paso previo en los estudios sobre aprendizaje de lenguas extranjeras, que posteriormente conduce al AE, que crítica ciertos postulados del AC. En el apartado 3.2. se presentará la metodología del AE y en el apartado 3.3. se presentará información más específica de cómo he empleado el AE en el aula y las condiciones específicas de mi investigación. En el apartado 3.4. se presentará la noción de aprendizaje metacognitivo, que es otro puntal de la investigación que desarrollo aquí. De este capítulo el lector podrá extraer las bases teóricas sobre didáctica que son las más importantes para el análisis que desarrollaré en el capítulo 4 y para las actividades de remedio que presentaré en el capítulo 5.

3.1. Análisis de Errores (AE): semejanzas y diferencias con el Análisis Contrastivo

El Análisis de Errores (AE) es en este trabajo la teoría que empleo como armazón metodológica para mi investigación. El AE es una teoría lingüística aplicada al aprendizaje de la lengua extranjera que se concentra en los efectos que causan las diferencias entre los sistemas lingüísticos involucrados en el aprendizaje, tomando los errores producidos por los estudiantes en cada estadio de su aprendizaje como una guía para diagnosticar sus dificultades, deducir qué procesos les han llevado al error y tratar de remediarlos mediante actividades de intervención precisas (Baqué Ruiz, 2012, p. 7).

El modelo del AE empezó en Estados Unidos como una serie de listas de errores frecuentes adecuadamente clasificados que el investigador identificaba en sus estudiantes y podía emplear como criterio para programar las actividades que se harían en clase en el futuro (Baqué Ruiz, 2012, p. 11). En la actualidad, el AE se concentra sobre todo en el estudio de los estadios por los que el estudiante pasa en el proceso de apropiación de la lengua extranjera (Baqué Ruiz, 2012, p. 14) antes de culminar en un aprendizaje completo. Como veremos de nuevo en §3.4, en la llamada ‘taxonomía de Bloom’, también se propone que los estudiantes pasan por estadios o niveles sucesivos en el proceso de aprendizaje, pero lo que hace el AE especial en este sentido es que en este modelo son los errores producidos por los estudiantes los que indican el estadio en el cual se encuentra el estudiante (Baqué Ruiz, 2012, p. 14).

El AE también se preocupa por determinar la causa del error, aunque no la determine con plena seguridad, porque evita como guía metodológica que el investigador confunda la descripción del error con su explicación. En el AE no podemos tener la certeza siempre de que sea posible comparar los resultados de los diferentes estudios, porque cada estudio presenta una taxonomía diferente para catalogar los errores (Baqué Ruiz, 2012, p. 15), que en cada caso se adapta a las necesidades específicas del grupo de estudiantes, el tema y las distintas lenguas involucradas.

El análisis contrastivo (AC), históricamente previo al AE, también usa los errores de los estudiantes para aprender más acerca de su estadio de aprendizaje, y por eso el AE no es una metodología completamente nueva, pues parte del AC. El modelo de investigación del Análisis Contrastivo es un resultado del trabajo de Fries (1945) y Lado (1957). Como el AE, el AC tampoco ayudará por sí solo a explicar los errores porque se concentra en cómo los

estudiantes aprenden una lengua extranjera a través de su lengua nativa, enfatizando las similitudes y semejanzas entre los dos sistemas lingüísticos, y esperando que en todos los casos el error se vea explicando por una diferencia sistemática en su lengua materna. La manera de hacer esta clase de análisis es mediante una comparación sistemática de las dos gramáticas -la de la lengua materna y la de la lengua que se aprende- bajo parámetros de sincronía, es decir, sin tener en cuenta su origen histórico (Baqué Ruiz, 2012, p. 7).

Con esto queda claro que las dos metodologías se concentran en los errores cometidos como una herramienta para que los estudiantes aprendan más. Pero donde el AE se concentra más es en los estadios sucesivos, sin esperar que todo error venga de una diferencia con la lengua materna, mientras que el AC pone el enfoque a la lengua nativa de los estudiantes y la comparación con ella.

3.1.1. El método contrastivo como un paso previo al AE

El AE es según Gargallo (1992), una continuación en el tiempo del AC, revisando algunos de sus postulados (Quiñones, 2009, p. 1). En la breve presentación de las semejanzas y diferencias entre las metodologías que acabamos de hacer, hemos visto que en ambos casos hay una atención a los errores. En el caso de AC, se da por hecho que estos errores dependen siempre de la lengua materna. Según el AC, en el caso concreto de nuestros estudiantes el noruego es responsable, por ejemplo, de los errores en la concordancia de persona de los verbos, porque el estudiante noruego que aprende español no puede hacer una transferencia de la estructura morfológica de los verbos de su lengua materna para ayudarse a aprender la lengua extranjera (Baqué Ruiz, 2012, p. 8).

En este estudio, hemos aprovechado parte de la metodología del AC. Muy brevemente, los siguientes pasos del Análisis Contrastivo son parte de nuestra investigación:

1. Descripción formal de las lenguas en cuestión
2. Selección de las áreas objeto de comparación
3. Comparación de las diferencias y las semejanzas
4. Predicción de los posibles errores (Baqué Ruiz, 2012, p. 8).

En el caso de nuestro análisis, todos estos pasos han sido implícitamente presentados en el capítulo anterior. El primer paso del AC sería la descripción formal del español y la

descripción del noruego. El segundo paso es seleccionar dentro de la gramática de estas dos lenguas las áreas de interés, que en nuestro caso es la conjugación de los tiempos básicos con los verbos regulares. El tercer paso sería la comparación de esta área de la gramática de las dos lenguas, enfatizando las semejanzas entre los verbos y sus tiempos verbales, pero apuntando también las diferencias que exhiben los verbos con respecto a la conjugación en número y persona. El último paso de la secuencia es predecir posibles errores que surgen de las diferencias entre los sistemas gramaticales. Estos pasos han sido importantes para nuestro análisis, por ejemplo para decidir la selección de las actividades usadas para recopilar los datos, y por eso podemos decir que el método contrastivo ha sido en este estudio un paso previo al AE.

En el capítulo 4 se verá que las diferencias gramaticales entre las lenguas resultan ser muy importantes para la explicación y análisis de los errores de los estudiantes noruegos del grupo con el que hemos trabajado. Los errores que los alumnos cometen en la concordancia, probablemente por culpa de la diferencia entre los verbos en la gramática del español y el noruego, pueden ser plausiblemente explicados como el resultado de una interferencia morfológica -sencillamente, el noruego no tiene concordancia de persona y número con el sujeto-, por lo que estaríamos ante un caso de errores cometidos en la lengua extranjera por el contacto con la lengua materna (Baqué Ruiz, 2012, p. 9).

No todas las transferencias debidas al conocimiento de otros sistemas gramaticales son negativas, sin embargo. Podría pensarse que, gracias a su conocimiento previo del inglés, los estudiantes que hemos considerado en este estudio podrían emplear la conjugación de un verbo que hace varias distinciones de persona en esa lengua, como *to be*, para facilitar el nuevo aprendizaje de los paradigmas de los verbos en español, en cuyo caso tendríamos una transferencia positiva de otro sistema gramatical, que ayudaría a los estudiantes a entender mejor las condiciones de uso de la concordancia verbal en español. Hay también transferencia positiva cuando los alumnos usan lo que saben de su idioma nativo para comparar los tiempos verbales en noruego con los tiempos verbales en español, donde existe una correlación casi exacta entre los dos idiomas.

3.1.2. Críticas del AE al Análisis Contrastivo: la superación del modelo anterior

No obstante, en la actualidad hay un acuerdo en que no todos los errores pueden explicarse por transferencia negativa de la lengua materna. El modelo de investigación del AC tuvo éxito

al inicio, pero fue perdiendo prestigio a lo largo de la década de los setenta precisamente por este motivo (Baqué Ruiz, 2012, p. 10). De hecho, como se verá en nuestro estudio, aunque el noruego y el español sean esencialmente iguales en su sistema temporal, la presencia de distintas formas temporales puede incrementar los errores cometidos por los estudiantes. A continuación presentaré en qué manera el AE es una superación del AC mostrando cómo el AE va más lejos con ejemplos de la comparación entre noruego y español. Veremos así por qué el AC no es suficiente como modelo de investigación y por qué hay una necesidad de incluir el AE en nuestro estudio.

Comparar idiomas no siempre es la única manera de aprender un nuevo idioma, porque a veces no hay nada en la lengua nativa que dé sentido a la nueva gramática que el estudiante trata de aprender: por ejemplo las conjugaciones de persona y número en español frente al noruego. Hicimos la comparación de idiomas en el capítulo anterior, cuando comparamos el sistema de conjugación del verbo *ser*, el verbo noruego *å være* y el verbo *to be* en inglés. El primer problema que tiene el AC aquí es que si solo basamos la comparación en la lengua materna nos faltará una base que nos guíe acerca de cómo enfocar la enseñanza del español. Tendríamos que usar el inglés para crear una comparación comprensible para los alumnos. Es cierto que al comparar estos sistemas con lo que no existe en el noruego, identificamos una estructura que presumiblemente causará dificultad en el aprendizaje, y así podemos predecir una de las áreas problemáticas para los estudiantes (Baqué Ruiz, 2012, p. 7), pero con respecto a cómo resolver los errores que cause esta diferencia, o de qué manera enfocar su enseñanza, el AC no nos puede aportar guías en este caso.

Si los verbos del noruego tuvieran mucho más en común con los verbos en español, sería suficiente comparar así, pero el problema es que hay demasiadas diferencias para los estudiantes. Por eso, el grado de dificultad en el aprendizaje de los verbos es alto, y no puede basarse exclusivamente en la comparación entre los sistemas lingüísticos. Esta es una primera crítica, basada en un criterio de utilidad, que se le puede hacer al AC desde la perspectiva del AE: no basta con comparar los sistemas para entender las dificultades de aprendizaje y su solución.

Hay otras posibles críticas que favorecen que se emplee el AE sobre el AC. Para que el proceso de aprendizaje tenga éxito y el alumno se encuentre motivado, este debe ser consciente de lo que está aprendiendo y por qué es importante aprenderlo. Dentro de ese

proceso de aprendizaje, tener una visión totalmente negativa del error es desmotivador. El AE trata el error como algo positivo en la medida en que sirve al estudiante para saber en qué nivel de aprendizaje se encuentra, y entender exactamente qué dificultades está experimentado. Ser consciente del error, y tratarlo como un efecto necesario de su aprendizaje, ayudará al estudiante a aprender más rápido y de forma más profunda que la memorización mecánica de por ejemplo los paradigmas de verbos.

Además, el AC presupone que el error se debe a una inercia que el estudiante tiene al hablar, motivada por el hábito que tiene al emplear su lengua materna, y que interfiere en el aprendizaje de la lengua extranjera. Sin embargo, el error no necesita repetición mecánica, como critica Balbino Durão (2007) al cuestionar el AC y su idea de que la lengua no es un conjunto de hábitos automatizados (Baqué Ruiz, 2012, p. 11). Cuando el estudiante entiende que tiene problemas con los verbos y por ejemplo ve dificultades en la conjugación de números y personas hay manifestaciones concretas del error que no pueden explicarse por inercias de la lengua materna, porque como veremos también se extienden a la elección de tiempos -que debería ser facilitada por el noruego-. Entender los errores por sí mismos, sin tratarlos como hábitos causados por la lengua materna, es el centro de interés de AE.

El AC toma como base el conductismo psicológico de Skinner (Baqué Ruiz, 2012, p.12), basado en hábitos automatizados, mientras que el paradigma de investigación del AE es una alternativa a esto que se concentra en intentar entender por sí mismo el sistema lingüístico intermedio que usa el hablante para representar la lengua que adquiere. Muchos de los errores son causados por estrategias universales de aprendizaje (Baqué Ruiz, 2012, p. 11), no por interferencias externas.

En vez de las predicciones más abstractas del AC, en el AE trabajamos con algo real como son los errores que el estudiante produce en sus textos (Quiñones, 2009, p. 2). En el AE el error es un signo de progreso sin el cual el aprendizaje no es posible (Baqué Ruiz, 2012, p. 13).

3.2. La metodología del AE

Dejamos ya atrás la comparación con el AC y centrémonos en la metodología del AE como marco específico aplicado a los estudiantes de segundas lenguas. La base de este método es que parte de las producciones reales de los estudiantes que ellos mismos han producido en

actividades programadas. Aplicamos el AE al corpus de datos reales, centrándonos en los errores específicos que se han cometido, e identificamos, clasificamos y describimos los errores más frecuentes relacionados con, por ejemplo en el caso específico de esta tesis, los verbos regulares. Una vez hecha esta clasificación, tratamos de explicar las posibles causas y determinar los contextos de mayor dificultad.

Originalmente, el AE definía así estos 4 pasos en la metodología (complicación del corpus, identificación de los errores, clasificación y explicación), pero con el tiempo el AE introdujo nuevos parámetros para centrarse en el efecto comunicativo de los errores, no solo en su valor gramatical (Baqué Ruiz, 2012, p. 13):

1. Identificación de los errores en su contexto
 2. Clasificación y descripción de los mismos
 3. Explicación de su origen, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error
 4. Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento
- (Baqué Ruiz, 2012, p. 12)

Como describe Quiñones (2009, p. 3), con el tiempo esos cuatro pasos se convirtieron en seis pasos, que ahora se consideran estándar y que constituyen la metodología usada y propuesta por Corder (1967):

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 (Quiñones, 2009, p. 3)

En el primer paso se recopila el corpus mediante actividades a un grupo que tenga la misma lengua materna. También tenemos que conocer, para asegurarnos de estar obteniendo información relevante, si los estudiantes poseen más de una lengua materna. No hay criterios

de por ejemplo cuántas personas hay en el grupo de estudio, ya que la metodología puede ser aplicada incluso a un único estudiante (Quiñones, 2009, p. 3).

En el segundo paso se revisan los resultados del corpus para compilar los errores. Los resultados aparecerán en una taxonomía de errores que debe estar decidida antes de proceder a su catalogación. Una crítica que se ha hecho al AE, en esta misma línea, es el enfoque que tiene en el error que hace el estudiante, ya que no se catalogan más que de forma implícita los casos correctos. En este paso también hay que diferenciar entre una falta y el error, entendiendo que la falta es una equivocación no sistemática que aparece como un lapsus, pero sus límites no están bien definidos; esta posible confusión entre faltas y errores es una de las críticas más extendidas al AE (Quiñones, 2009, p. 4).

Después de que tenemos identificados los errores de los estudiantes, clasificamos los errores como el tercer paso. Las taxonomías de errores que se emplean en el AE para su catalogación no solo son de base lingüística, sino que también pueden tener en cuenta lo comunicativo -por ejemplo, ‘errores que dificultan la comunicación’ y errores que no lo hacen- y lo pedagógico -por ejemplo, ‘errores debidos a la falta de conocimiento del análisis gramatical’- para que los alumnos puedan entender cómo pueden llegar más alto en su aprendizaje y que sean conscientes de que pueden comunicar en algunos casos aunque cometan errores en la gramática (Quiñones, 2009, p. 9).

A continuación mostramos la identificación de errores de Vázquez (1999), aplicada al contexto de la conjugación de los verbos regulares (Quiñones, 2009, p. 5). Los ejemplos que muestro en cada caso no son del corpus recogido en mi investigación, sino que se han construido artificialmente para ilustrar.

1. Error por omisión

El verbo es necesario para la oración junto con sus morfemas de concordancia y de conjugación. Ejemplos de este tipo de error, donde se omite todo o parte del verbo, serían los siguientes: (1) a. *Ayer Juan, b. *Los alumnos en la clase mucho, c. *Sal a mi, por favor.

2. Error por no conjugar el verbo en número y persona

Para saber quién hace la acción, es necesario conjugar el verbo en número y persona.

Los verbos que encontramos en el diccionario están en infinitivo, y es necesario conjugar el verbo en persona dentro del contexto, para usarlo en una oración.

Ejemplos de estos errores en que se deja el verbo en infinitivo serían (2) a. *Juan decir algo importante, b. *Ayer comer demasiado, c. *Trabajar en El Corte Inglés.

3. Errores por conjugar el verbo de forma no correspondiente al sujeto

Para no confundir en la comunicación los verbos tienen que corresponder con el número y persona del sujeto. Ejemplos de esta clase de error, donde el verbo se conjuga pero en una forma errónea serían (5) a. *Mucha gente de mi clase fui a España, b. *El próximo verano, mi amiga y yo voy a visitar mi amigo en el norte, c. *Ahora tú y yo están hablando de la misma cosa, ¿no?

4. Error por no conjugar el verbo en tiempos verbales apropiados

Para saber cuándo pasa la acción, es necesario usar el tiempo verbal correcto.

Ejemplos de este tipo de error son (3) a. *Los años antes del accidente, Elena camina al trabajo, b. *Al nacer he tenido un ritmo cardíaco irregular, c. *Antes, mi mamá manda dinero a mi hermana.

5. Errores por fragmentar o mezclar las frases verbales que contienen verbos auxiliares o formas pronominales

Para no confundir la comunicación no podemos omitir partes de las frases verbales, pronombres reflexivos o mezclarlos. Ejemplos: (6) a. *María ha comiendo en la casa, b. *¿Comido en este restaurante?, c. *Mañana Ana y Felipe me olvidaron comprar flores para su piso.

6. Error por adición

El alumno puede añadir un verbo auxiliar donde no lo necesita y así mezcla tiempos verbales. Ejemplos: (7) a. *María ha comió pizza, b. *Pedro y yo vamos a tomando un cafecito, c. *Fui ido a Valencia.

Esta clasificación se apoya en criterios gramaticales, pero en un segundo nivel de análisis se puede incluir como parámetro el criterio etiológico, referido al origen del error, lo cual nos proporciona mucha información sobre cómo va el proceso de adquisición (Quiñones, 2009, p.

5). Podríamos pensar en errores plausiblemente motivados por la lengua materna, errores que no tienen nada que ver con ella, errores en los que se extiende equivocadamente una construcción de la lengua que se aprende a contextos en que no es necesaria, etc. González (1992) se centra en este parámetro al proponer su taxonomía.

1. Errores cuyo origen se encuentra en la interferencia
2. Errores vinculados a la hipergeneralización de reglas
3. Errores que guardan relación con distintas estrategias de desarrollo lingüístico y que acaben en falsas suposiciones sobre las reglas en la lengua meta (Quiñones, 2009, p. 6).

Un problema del AE es que es frecuente mezclar la explicación y la descripción dentro del análisis, a pesar de que cada uno de estos es un paso distinto en la metodología (el cuarto y el quinto paso respectivamente). Cada tipo de error en la taxonomía que hemos presentado, contiene una parte de su explicación: estamos indicando qué reglas han sido trasgredidas. Sin embargo, esa descripción de la regla no es la explicación de por qué se comete el error necesariamente (Quiñones, 2009, p. 9).

El último paso, el paso 6, se concentra en las terapias que damos a los estudiantes para resolver los problemas que encuentran. Las áreas más conflictivas que encontraremos en el cuarto y quinto paso de nuestra investigación se tratarán de solventar con terapias específicas; estas pueden ser actividades de remedio precedidas de explicaciones para preparar a los alumnos y ayudarles a enfocar en sus errores. No todos los estudios del AE han desarrollado esta sexta parte de los pasos metodológicos, y de hecho hay estudios donde no se proponen actividades de remedio (Quiñones, 2009, p. 9). Sin embargo, nosotros desarrollaremos este sexto paso también en este estudio, como se verá en el capítulo 5.

3.3. El AE en el aula: condiciones específicas de mi investigación

En esta sección presentaré las condiciones específicas en que he aplicado la metodología del AE a mi investigación, detallando las condiciones en las que ha tenido lugar mi investigación.

La clase de español de la que se han tomado los participantes para el estudio es un grupo representativo de la población de las escuelas de educación secundaria noruegas (videregående skoler, VGS), con una población constituida por hablantes nativos del noruego

de la edad correspondiente a la educación secundaria. Lo especial de este grupo es que la escuela está en Alfaz del Pi en España: es Den norske skole Costa Blanca (DNSCB). Esta escuela es un colegio noruego que imparte educación primaria, educación secundaria y educación secundaria posobligatoria, más o menos equivalente a lo que se llama el VGS en Noruega. Por tanto, nuestros participantes son estudiantes con lengua materna noruega, que sin embargo están estudiando en un contexto hispanohablante.

No obstante, la situación de la escuela es que hay muchos alumnos que viven en España por solo un año, incluso hay alumnos que se quedan por un periodo inferior a un semestre, por ejemplo porque sus padres necesitan terapias en los centros asistenciales noruegos que están en el área de la escuela -por ejemplo el Reuma-Sol de Norsk Revmatikerforbund o Centro Asistencial Noruego de Bærum kommune-.

En DNSCB hay una posibilidad en el VGS de elegir entre dos itinerarios diferentes. Uno de estos itinerarios es la preparación universitaria y es el único de los cursos que tiene idiomas extranjeros como un curso obligatorio. También en la secundaria obligatoria hay un curso de lengua extranjera obligatorio y, en total con este, los alumnos estudian el español durante 5 años. Cuando terminan el curso de VGS, los alumnos deben estar en el nivel A2 y este es el nivel que tiene los alumnos del grupo de esta tesis. A pesar de eso, este año escolar es el primer año en que la escuela ofrece cursos de español para todos los alumnos, desde los más jóvenes.

DNSCB es el colegio noruego más grande en España, aunque también hay escuelas en Albir, Gran Canaria, Rojales y Málaga, pero por la razón de que hay alumnos que no pasan todo el año en DNSCB es difícil dar un número de estudiantes oficial. Por dar un número de estudiantes que indique el tamaño aproximado del colegio podemos decir que en la primaria y secundaria hay alrededor de 200 alumnos y en VGS hay aproximadamente 40 alumnos.

DNSCB tiene exactamente el mismo plan docente que hay en todas las escuelas noruegas y por eso los estudiantes que pertenecen al grupo analizado en esta tesis también estudian noruego e inglés. La mayoría de los profesores son noruegos, igualmente que en muchas escuelas en Noruega, y por eso la enseñanza se hace en noruego, también -cuando es necesario- en los cursos de español. Es decir, todos los profesores de español también hablan noruego.

El número de estudiantes en esta tesis es de 10. Esta cantidad, si bien no es elevada, permite establecer generalizaciones sobre los resultados, aunque en el AE no existe ningún criterio normalizador acerca del número de participantes requerido (Quiñones, 2009, p. 3). En la clase de español, los 10 alumnos tienen noruego como su lengua materna y esto es importante para el AE. Es importante saber que los estudiantes no tienen más que una lengua materna, aunque sean parte de un mundo globalizado (Quiñones, 2009, p. 3). También es importante si han estudiado otra lengua antes del español (Quiñones, 2009, p. 3) y aunque los 10 estudiantes han tomado clases de inglés en la escuela, estas son más bien clases donde los estudiantes practican el uso de un idioma al que están expuestos a través de los medios de comunicación, más que estudiar una lengua que les es más desconocida, como sucede con el español.

Para hacer las investigaciones, estuve con los alumnos 1 día. Hicimos en ese día la enseñanza y las actividades en una clase de 90 minutos, con una pausa de 10 minutos en la mitad de la clase. Había hablado con su profesor anteriormente para asegurarme de que habían trabajado ya con los verbos y con los tiempos verbales. Me explicó que habían trabajado con los verbos regulares del presente, pero muy poco con los otros tiempos verbales. Cuando el profesor vio que también había verbos reflexivos en la tarea me previno de que probablemente los estudiantes no iban a poder contestar esas preguntas porque no estaban suficientemente familiarizados con la estructura de esos verbos.

Antes de empezar la enseñanza conducente a mi investigación les conté a los estudiantes que cuando no estoy de baja de maternidad -como fue el caso al escribir esta tesis-, enseño español en un VGS en Noruega, pero que este año escolar mi esposo trabaja en su escuela y es por eso que vivo en España. Dije que lo más importante para mí y la tesis es que intenten responder algo en los huecos de las tareas que les iba a proporcionar. Expliqué que la clase trataría de la segmentación de verbos regulares y que también trabajaríamos con verbos reflexivos, que es otro tipo de verbos regulares y por eso no son totalmente desconocidos para ellos. Dije que de mi experiencia como profesora de idiomas sé que no todos los alumnos tienen la misma base para trabajar con la gramática, por lo que repasaríamos juntos la terminología gramatical relevante.

La prueba que hicimos para recoger datos de investigación fue escrita. Esta es la recogida de datos más frecuente. Al tener los datos recogidos en un solo día, estamos haciendo una

investigación sincrónica donde hacemos una cala en un punto temporal concreto donde se estudian las producciones de los aprendientes sin tener en cuenta su evolución a lo largo de un periodo de tiempo (Quiñones, 2009, p. 4).

Como paso previo a mi investigación opté por una clasificación de errores preliminar, siguiendo un criterio lingüístico, en la que distinguí varias clases que esperaba que aparecieran.

a) La primera clase de error que predije es conjugar el verbo según el paradigma de otra conjugación (eg., ‘cantí’ por ‘canté’), para averiguar si los estudiantes han entendido que hay tres diferentes tipos de conjugaciones de los verbos regulares. Mostrará si pueden diferenciar entre las desinencias del infinitivo *-ar*, *-er* y *-ir*.

b) La segunda clase de error es no concordar con el sujeto correctamente, esto para ver si el estudiante recuerda que es importante identificar el sujeto de la oración que tiene que concordar en número y persona con el verbo. Con esta clase de error espero que los estudiantes muestren si han entendido el sujeto como el elemento que realiza la acción del verbo.

c) La tercera clase de error es usar incorrectamente (o no usar) el pronombre reflexivo. He incluido verbos reflexivos como una clasificación de error porque esperaba que fueran más complicados.

d) Otra clase de error es escribir mal el morfema, aunque se vea que el estudiante trata de emplear la forma de persona y número correcta. He incluido esta categoría para averiguar si los estudiantes entienden la importancia de poner el morfema correcto y que a veces el morfema incorrecto puede cambiar la significación del verbo.

e) También hay una clase de error de escribir mal la raíz del verbo. En esta clase de error espero que lo primero que los estudiantes hagan sea segmentar el verbo del morfema de infinitivo, y que hayan entendido este paso básico necesario para la conjugación.

f) Otra clase de error es elegir un tiempo verbal incorrecto, lo que depende de si los estudiantes han identificado cuándo sucede la acción expresada por el contexto y si el verbo tiene que ser conjugado en presente, pasado o futuro.

g) Hay otra clase de error que es escribir el verbo en infinitivo; esto mostrará si los estudiantes han aprendido que un verbo no puede estar en infinitivo si aparece en una oración principal.

3.4. El aprendizaje metacognitivo

El segundo puntal de nuestra metodología pedagógica es la noción de aprendizaje metacognitivo. En esta sección presentaré este concepto, y la llamada pirámide de Bloom, que se relaciona con el anterior. Ambos componentes son importantes para entender el análisis y las actividades de remedio de esta tesis.

Heit (2011) argumenta que la metacognición es la situación en la que el alumno tiene conocimiento y control sobre su propio proceso de aprendizaje. La metacognición sucede cuando los aprendientes muestran planificación, supervisión y evaluación de lo que ellos mismos están aprendiendo (Valle Valladares, 2018, p. 4): son conscientes de cómo planificar su aprendizaje futuro, son capaces de supervisar su propio proceso y también pueden evaluar en qué estadio se encuentran.

En esta tesis la metacognición implica que los alumnos tengan conocimiento de por ejemplo los pasos que deben seguir para segmentar el verbo regular, y que tengan control de la lógica de la gramática y de los paradigmas que tiene para resolver las tareas, pudiendo evaluar en qué punto de dichos pasos tiene dificultades y cómo puede enfocarse en ellas.

Aprender estrategias metacognitivas puede conseguirse simplemente cuando el profesor habla con los estudiantes sobre las tareas que han hecho o el profesor dirige la atención de los alumnos por ejemplo a los errores típicos que cometen en un tema como los verbos reflexivos. Al mismo tiempo que el profesor habla de esto, enseña a los estudiantes a preguntarse qué están haciendo al segmentar los verbos. Delmastro (2008) da ejemplos de estrategias metacognitivas y propone hacer preguntas tales como *¿Cuál es el objetivo de esta actividad?* *¿Qué aprendí de esta actividad?* y *¿Cuáles fueron las estrategias utilizadas?* (Valle Valladares, 2018, p. 5). En el caso de trabajar con los verbos regulares, los estudiantes pueden

contestar que el objetivo de la actividad es mostrar que pueden segmentar el verbo. Pueden contestar que de la actividad aprendieron que es importante entender el contexto del verbo para identificar su forma temporal y su sujeto, y pueden contestar que las estrategias utilizadas fueron pasos de la segmentación para emplear los morfemas correctos. En el capítulo 5 ofreceremos una lista de pasos de la segmentación para preparar a los alumnos a conjugar con menos errores.

Un estudiante metacognitivo es responsable de su propio aprendizaje. Esta responsabilidad ha influenciado los planes educativos noruegos a lo largo de casi tres décadas, ya que el concepto de metacognición es relativamente antiguo. Surge del constructivismo de Piaget, Vygotsky y Ausubel (Gustavsen Ferreira, 2011, p. 16). Podemos pensar en la estrategia de los pasos que debe seguir en la segmentación como que el alumno ‘aprende a aprender’, es decir, aprende técnicas de aprendizaje (Gustavsen Ferreira, 2011, p. 17). Los estudiantes aprenden cómo conjugar cualquier verbo regular si aprenden la estrategia, y si han reflexionado sobre los pasos será más fácil que la recuerden. Con esto, el enfoque del aprendizaje está en las manos del estudiante y es un ejemplo de cómo el profesor que hace uso de la metacognición en la escuela crea un fundamento para que el alumno pueda seguir aprendiendo toda la vida (Gustavsen Ferreira, 2011, p. 22). Esta debe ser la meta del profesor de idiomas extranjeros porque es imposible enseñar todos los verbos regulares y toda la gramática en las clases de español.

Con lo que vimos en el 3.1. del método contrastivo como un paso previo al AE, hemos visto el valor que tiene la lengua materna para los estudiantes, y ahora veremos qué posición tiene el profesor en esto dentro de un enfoque metacognitivo. El Análisis Contrastivo dice:

“Los resultados de un Análisis Contrastivo pueden ser de gran utilidad para el profesor de lenguas extranjeras, ya que el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua del estudiante y la lengua extranjera, le hará saber cuáles son los problemas reales y podrá ofrecer una mejor manera de enseñarlos” (Baqué Ruiz, 2012, p. 10).

Esto es interesante porque subraya la importancia de tener un profesor que conoce la lengua materna del estudiante, no solo la lengua que debe adquirir. Un estudiante noruego que por ejemplo aprende español en Cuba, tendrá profesores que casi con seguridad desconocen la lengua noruega y, además, los alumnos con los que comparte la clase tendrán distintas

lenguas maternas, probablemente sobre todo el inglés. Esto hace que el profesor no pueda concentrarse en la lengua materna, y da al alumno la responsabilidad de investigar la lengua extranjera y buscar las diferencias y semejanzas con su lengua materna. El estudiante, pues, tiene que ser un estudiante metacognitivo para poder aprender el idioma. Con todo esto, surge la pregunta siguiente: ¿Es posible que un profesor con la misma lengua materna que los estudiantes pueda igualmente animar al estudiante para que sea metacognitivo, incluso si el profesor ya puede darle las diferencias al estudiante? El objetivo debe ser este, aunque sea más complejo. Quiñones (2009) dice que es importante destacar el papel del aprendiente, su esfuerzo, su responsabilidad y la satisfacción que alcanza con el éxito (p. 2). Así los aprendientes crean un hábito de intentar hablar, hacer errores y corregirlos como un estudiante metacognitivo. Esto es en vez de que el error sea entendido como un fracaso, sino más bien como una parte del proceso donde el profesor puede dar la explicación didáctica, igual que hemos aprendido del AE.

Un ejemplo de cómo enseñar la segmentación en una manera metacognitiva es que dejemos tiempo a los estudiantes para investigar más cuando el profesor está cerca y listo para contestar preguntas que sabemos que aparecerán. En las clases de español de los primeros años, es típico que los estudiantes aprendan un tiempo del presente, otro del pasado y otro del futuro. A continuación utilizan el tiempo que han aprendido, por ejemplo el pretérito perfecto, para todas las oraciones del pasado. Esto puede confundir a los estudiantes al aprender que hay otros tiempos, quizás después de 3 años solo usando tres tiempos básicos. Puede ser que el alumno no haya aprendido a ser metacognitivo en esta enseñanza. No sabemos con certeza cuándo es el mejor momento de introducir otros tiempos verbales a los estudiantes, pero si la metacognición está enfocada en los pasos que han de seguir como estrategias para aprenderlos, los estudiantes tendrán más éxito en su aprendizaje e incluso puede que busquen los nuevos tiempos ellos mismos, con su propia iniciativa.

Expliquemos ahora la noción de la Pirámide de Bloom, que es relativamente conocida en un contexto noruego. Dentro del enfoque metacognitivo, hay teorías sobre cómo aprendemos nueva información. La taxonomía de Bloom tiene el siguiente orden, con el punto 1 como lo mas bajo en la pirámide:

1. Memorizar
2. Comprender

3. Aplicar
4. Analizar
5. Evaluar
6. Crear

Abajo daré ejemplos de cada punto: en los primeros 3 puntos, con un ejemplo del aprendizaje de la conjugación en persona y número, seguido de ejemplos del aprendizaje del tiempo verbal.

En el contexto de la pirámide podemos decir que lo primero que los estudiantes hacen en el aprendizaje es memorizar los verbos en las seis diferentes combinaciones de número y persona, como en el primer ejemplo de abajo. El estudiante ha reproducido un contenido que se le había dado y ha mostrado conocimiento de qué verbos pertenecen a cada uno de los paradigmas. Al mostrar esto, el estudiante no necesariamente muestra que conoce el español, sino que muestra habilidad y técnicas de memorizar, y no un conocimiento sobre el significado de lo que han memorizado, o el significado de las palabras en oraciones.

(1) Beber

bebo
bebes
bebe
bebemos
bebéis
beben

Al ver el verbo *beber* en infinitivo como el título de una tarea, los alumnos pueden entender la lista que tienen que dar como en el ejemplo (1), pero no necesariamente saben que las palabras son verbos, ni que los números y las personas corresponden a morfemas. Es posible que no entiendan cómo pueden usar las palabras. Por eso, esto es un ejemplo de lo mas bajo en la taxonomía de la pirámide de Bloom. Cuando aplicamos esto al aprendizaje de los tiempos verbales, los estudiantes recuerdan que hay tiempos verbales que se llaman el presente o el pretérito perfecto simple como en el segundo ejemplo, y han memorizado sus formas, pero no saben qué significan o caracterizan.

(2) Segunda persona singular de *comer*:

Presente: comes

Pretérito perfecto simple: comiste

El punto 2 de la taxonomía, puede significar que el estudiante comprende el paradigma, porque puede explicar que por ejemplo la primera persona del verbo *ser* es equivalente a *I am* en inglés y no equivalente a por ejemplo *we are*. Aunque comprenden qué significan las diferentes personas, todavía no saben cómo usar su conocimiento en oraciones que ellos mismos produzcan. La comprensión con falta de aplicación práctica se muestra por ejemplo cuando responden de la siguiente manera a las preguntas que se proponen a continuación:

(1) ¿Eres Simen?

*Sí, Simen.

(2) ¿Has hablado con tu profesora?

*Ayer.

En este estadio de la Pirámide de Bloom, el estudiante no responde con una forma verbal conjugada, o con una oración completa, y de hecho evita usar el verbo. Puede entender la forma del verbo, pero no sabe utilizarla él mismo.

El punto 3 de la taxonomía dice que el estudiante ahora puede aplicar lo que sabe, lo que significa que al preguntar al estudiante *¿Cómo te llamas?*, este puede contestar *Me llamo Fredrik* en vez de **te llamas Fredrik* o simplemente Fredrik. Cuando además controla la aplicación de los tiempos verbales, responderá a algo como *¿Cuánto comiste ayer?* una oración con verbo correctamente conjugado (*Comí mucho*) en vez de formas como **Como mucho*.

En el punto 4 de la pirámide, los aprendientes pueden además analizar y ver conexiones entre los elementos que han aprendido y comprendido. Por ejemplo, escuchan el verbo *trabajar* por primera vez, y pueden entender que es un verbo de la primera conjugación por la desinencia *-ar* y que tienen que usar la raíz pero con otro morfema en su respuesta. Es decir, han aprendido la segmentación en una manera metacognitiva. Son conscientes de forma intuitiva

o explícita de una serie de pasos que tienen que seguir para conjugar cualquier verbo. Emplearán cuando sea necesario *trabajé* o *trabajo*, sin necesariamente haber oído estas formas antes.

En el punto 5 de la Pirámide, el estudiante puede hacer una síntesis de lo que ha aprendido porque toma sus propias decisiones, basado en su análisis previo, y puede ver lo abstracto en por ejemplo los verbos irregulares. En por ejemplo la pregunta *¿Salías mucho antes?*, puede contestar en la forma irregular del verbo, porque es incorrecto decir **Sí, todavía salo mucho*. En una respuesta que muestra que está en el punto 5 de la taxonomía, puede cambiar el tiempo verbal y ver lo irregular de la persona, y contestar, *Si, todavía salgo mucho*. Aquí ha alcanzado el conocimiento abstracto de que la forma que se debe usar es la primera singular, y al mismo tiempo se ha dado cuenta de que esta forma no siempre se muestra con el mismo morfema, por lo que aquí ha de usar una forma especial para ese verbo.

El estudiante ha llegado al punto 6 cuando puede evaluar y decidir algo mediante varios criterios. En el punto 6 el estudiante toma decisiones rápidamente, dependiendo del contexto y dependiendo de distintos factores gramaticales; típicamente el estudiante ahora puede contestar con una creación de texto. Usa frases para expresar opiniones, muestra personalidad y dice algo en diferentes tiempos verbales para entrelazarlo todo. Por ejemplo:

(1) *¿Te gustaría visitar América Latina?*

Sí, me encantaría visitar América Latina porque me parece que es un continente diferente a todo el mundo occidental. Claro que he visto playas bonitas antes, pero América Latina también tiene gente interesante que vive en una cultura que en cada momento se desarrolla más y más. En pocos años cambiará mucho; por eso hay que disfrutar la vida latina ahorita.

Llegar al punto 6 es un resultado de trabajar con la segmentación al mismo tiempo que el estudiante es metacognitivo. Sabe cómo buscar nuevos verbos en el diccionario, aislar sus raíces y poner otros morfemas que son necesarios para expresar lo que quieren decir. En la cima de la Pirámide es donde los estudiantes pueden experimentar con más tiempos verbales, por ejemplo los subjuntivos, y mostrar desarrollo en la competencia gramatical de la lengua extranjera.

Considero que ser conscientes de estos pasos en la enseñanza es crucial en un contexto noruego. Los planes educativos de lenguas extranjeras de Noruega dicen que los estudiantes tienen que tener conocimiento y control de su propio aprendizaje, *Læreplanen for fremmedspråk nivå II* dice que los estudiantes tienen que describir y evaluar lo que están aprendiendo en su adquisición de la lengua extranjera. Así aprenden a ser metacognitivos, que es una herramienta para aprender idiomas. Esto requiere que el estudiante sea consciente de cómo piensa y que sepa dónde está en el proceso del aprendizaje. El estudiante es metacognitivo si puede mostrar en la pirámide de Bloom donde piensa que está, puede describir la meta de aprendizaje que tiene para un periodo de tiempo, y puede hacer un plan con el profesor para llegar a su meta. De esta manera se muestra una parte de la competencia que *UDIR* indica como necesaria. Veremos cómo aplicamos esto en el capítulo 5, al proporcionar nuestras actividades de remedio.

Con esto terminamos la exposición de las bases teóricas de la tesis, y pasamos a la presentación y análisis de nuestros resultados.

4. Estudio de campo

4.1. Introducción al capítulo.

El objetivo de este capítulo es presentar los resultados del estudio de campo y las tres actividades que se han desarrollado en el aula como fuente de datos. La primera actividad evalúa si los estudiantes logran conjugar en personas y números con respecto al sujeto, mientras que, las siguientes comprueban si los estudiantes son capaces de elegir el tiempo verbal correcto, es decir conjugar en ambos tiempos verbales, número y persona. En vez de preguntar a los estudiantes qué les parece difícil de la conjugación, queremos comprobarlo dentro de las actividades para usarlo como una motivación para ellos de llegar a desarrollar su conocimiento metacognitivo. Como hemos adelantado en el capítulo 1, esperamos que este conocimiento tenga como consecuencia que su reacción sea una mayor motivación después de hacer la actividad determinada.

En el apartado 4.2. se presentará la primera prueba y la observación de las respuestas más interesantes. En el apartado 4.3. se presentará la segunda prueba, y en el apartado 4.4. se presentará la tercera prueba. Los resultados de las pruebas incluyen el porcentaje total de respuestas correctas y el número de errores cometidos, dependiendo del tipo de error. De las respuestas dadas, podemos identificar los mayores problemas que los alumnos tenían al hacer las pruebas. A continuación, en el apartado 4.5. se presentarán los resultados de todas las pruebas para ver los errores más comunes. De este análisis se verá cuáles son las mayores dificultades para los alumnos de español con noruego como su lengua materna dentro de la conjugación de los verbos regulares en los tiempos básicos. Esto es lo importante para las propuestas didácticas que se presentarán en el capítulo 5.

Las pruebas que presentan en este capítulo, son el resultado de un estudio de campo que se ha realizado en una escuela VGS en la escuela noruega de Costa Blanca en España. Todos los alumnos son noruegos y siguen el sistema de *fremmedspråk* de VGS, que incluye clases de 5 horas de español cada semana. El propósito del estudio es diagnosticar los errores concretos que los alumnos tienen cuando trabajan con los tiempos básicos de los verbos regulares. Esto podemos observarlo al analizar sus respuestas a las pruebas que han hecho. Las tres actividades fueron elaboradas por mí, y contribuyen a formar una propuesta didáctica que puede ayudar a los alumnos que tienen el noruego como lengua materna a segmentar los verbos y concordar los morfemas con los sujetos y tiempos verbales.

En las tres actividades, los alumnos tenían que rellenar huecos en oraciones. Tenían que poner la raíz, elegir el tiempo verbal y el morfema que corresponde correctamente al contexto de la oración. Ahora empezamos a presentar las tres pruebas y sus resultados.

4.2. La primera prueba.

La primera actividad que nos ayudará a diagnosticar los errores más frecuentes de la conjugación de los verbos regulares incluye en total 6 oraciones que los alumnos tienen que completar con un verbo. Hay 6 huecos que llenarán con verbos, y los paréntesis tienen los verbos indicados en infinitivo. Los alumnos saben previamente que el verbo es regular, que deben segmentarlo y elegir la forma correcta del presente del modo indicativo y concordar los morfemas con el sujeto.

4.2.1. Preparación a la tarea.

Durante la realización de esta actividad, hay notas en la pizarra de la segmentación, y paradigmas que muestran los morfemas que necesitan.

Hablaré un poco más de estas notas, que fueron parte de la metodología de enseñanza. Los alumnos participaron antes de la actividad contribuyendo a las notas que había en la pizarra. Me daban ejemplos de verbos de todas las conjugaciones, y escribimos los verbos *hablar*, *comer* y *vivir* en la pizarra. Los estudiantes se acordaban de que se llaman infinitivos, terminología que incluimos como una parte de las notas a los verbos anotados en la pizarra. En grupos de dos, decidieron que la parte *-ar*, *-er*, *-ir* tenía que ser la llamada *parte flexiva* de los ejemplos. Añadimos la traducción *å snakke*, *å spise*, *å bo*, al lado de sus ejemplos, y me pudieron explicar que *å* es la marca que explica que el verbo está en infinitivo en noruego. Después de explicarles que en noruego no tenemos que conjugar el verbo *å spise* en diferentes personas, pregunté si tenemos que hacer esto en inglés. En la pizarra vimos que las personas no cambian en noruego, pero que la tercera persona singular en inglés, tenía que recibir el morfema *-s* para concordar con la persona correctamente. Tras esta comparación, pasamos al caso del español.

En grupos, discutieron qué pasa en español con las diferentes personas que por ejemplo *comen*, y todos los grupos dieron ejemplos de paradigmas que yo iba poniendo en la pizarra. Tenían que decirme qué parte de la palabra es el morfema o los morfemas que expresan la concordancia, después de que me explicaron qué partes de las palabras en los paradigmas son

las raíces. Luego pusimos los pronombres de las diferentes personas, y los estudiantes me explicaron que los morfemas de las diferentes personas indican cuáles son las personas que funcionan como sujetos del verbo. Pusimos círculos alrededor de los morfemas y dos líneas abajo de las raíces de cada palabra. Dibujé un árbol y ilustré que la raíz está en la tierra y no la podemos cambiar. Podemos cortar el tronco que crece de nuevo, y desarrolla quizás más ramas. Del dibujo expliqué que así son las vocales temáticas y los morfemas que añadimos a las raíces. Vimos que los morfemas de concordancia eran parecidos a los ejemplos que habían dado de los verbos de la segunda y tercera conjugación, y que los morfemas de la primera conjugación eran más diferentes. Entendieron que la segunda y la tercera conjugación son algo que podemos nombrar *amigos*, porque muchas veces tienen los mismos morfemas de la misma persona.

A continuación los estudiantes tenían que poner morfemas de otros tiempos verbales, también la conjugación del verbo auxiliar *haber*. Conocían los nombres de los tiempos verbales, y por eso pusimos estos nombres en las notas que había en la pizarra. Por ejemplo, me daban los morfemas del paradigma de un verbo *-ar* en el pretérito perfecto simple. En este sentido las notas fueron parciales y no sistemáticas en la pizarra porque no teníamos tiempo, ni espacio para ponerlo todo.

Al fin, dije que había otro tipo de verbo que teníamos que poner en la pizarra al hablar de la segmentación: los verbos reflexivos. Para recordarles este concepto, di ejemplos en noruego, *i ffor giftet jeg i Lisboa, alle sammen kaller Ina, har du forelsket i henne?* No recordaban muy bien que en infinitivo es añadido el *-se*, pero conocían todos los pronombres reflexivos, y por eso los pusimos en la pizarra. Di oraciones en noruego con verbos reflexivos que tenían que traducir en grupos. Todas las oraciones estaban en otros tiempos verbales distintos del presente. Esto fue lo último que hicimos antes de que empezáramos las tareas.

4.2.2. La primera actividad

En la tarea no hay verbos que sean irregulares, pero uno de ellos es un verbo reflexivo. Como mostramos, la pizarra muestra también los pronombres reflexivos. A continuación reproducimos las oraciones que conforman esta primera prueba.

Actividad 1.

Completar con la forma presente del verbo en paréntesis.

- a) Pedro _____ (comer) mucha pizza.
 b) Yo solo _____ (tomar) bebidas sin alcohol.
 c) Nosotros _____ (celebrar) la vida.
 d) Mis padres no _____ (vivir) juntos.
 e) ¿ _____ (beber) mucho café tú también?
 f) Esta noche, vosotras _____ (verse) muy lindas.

2 de los verbos que tienen que conjugar en la prueba, son verbos de la desinencia *-ar*. 3 de los verbos son de *-er* y 1 es de *-ir*. Estos son los diferentes verbos en concreto:

Primera conjugación	Segunda conjugación	Tercera conjugación
tomar	comer	vivir
celebrar	beber	
	verse	

Los alumnos tienen que segmentar los verbos que están en el infinitivo y cambiar la desinencia para concordar el verbo con el sujeto en número y persona. Los morfemas están en paradigmas en la pizarra. Están en diferentes tiempos verbales que usarán en las tareas, y también hay dibujos de cómo quitar la desinencia del infinitivo y quedarse con la raíz.

El objetivo de esta primera tarea es averiguar cuáles son los errores más comunes en la segmentación y la concordancia del sujeto, porque los alumnos que respondan correctamente deben tener control de la segmentación, la comprensión de paradigmas, y el uso de los morfemas en conjugación de número y persona. Los resultados se muestran a continuación.

4.2.3. Resultados generales

La tabla de abajo muestra cuántos verbos son conjugados como el paradigma de su conjugación, y el porcentaje de alumnos que han contestado correctamente a cada uno de los verbos:

Desinencia del verbo	Cuántos aciertos
-ar	20/20 (100 %)

-er	21/30 (70 %)
-ir	5/10 (50 %)
TOTAL	46/60 (77%)

Observamos que los estudiantes conocen bien la primera conjugación de los verbos en el presente. También manejan los verbos de la segunda conjugación bien, pero uno de ellos es el verbo reflexivo, y más tarde veremos el resultado de este verbo en particular, pues tiene dificultades de concordancia adicional que se siguen de la presencia del pronombre reflexivo obligatorio. La tabla muestra que lo más difícil de esta tarea es conjugar los verbos con la desinencia *-ir*, tal vez por ser la menos frecuente en español. En el capítulo 2, vimos que hay menos verbos de uso frecuente que pertenecen a la segunda y tercera conjugación, y puede ser que por eso tengan tendencia a usar mal estos morfemas. A continuación investigaremos cómo concordaron los morfemas al sujeto en número y persona.

4.2.4. Clases de errores

Hemos dividido las respuestas incorrectas en siete grupos, dependiendo del tipo de error. El primer tipo de error es conjugar el verbo según el paradigma de otra conjugación de verbos. El segundo es no concordar el verbo con el sujeto correctamente, es decir escribir un morfema que corresponde a otra persona. El tercer tipo de error es no incluir el pronombre reflexivo del verbo reflexivo. El cuarto tipo de error es escribir mal un morfema en otra manera (por ejemplo, la tilde innecesaria en *bebés*). El quinto grupo es escribir mal la raíz. El sexto grupo es dejar el verbo en infinitivo o no quitar la parte flexiva antes de poner un nuevo morfema. El último grupo es dejar el hueco en blanco. En la tabla se ve el número de los errores en grupos:

Tipo de error	Número
Conjugar el verbo según el paradigma de otra conjugación	0
Conjugar el verbo en persona no correcta	4
Usar incorrectamente (o no usar) el pronombre reflexivo	9
Escribir mal el morfema	12
Escribir mal la raíz	1
Verbo en infinitivo	8
No contestar	0

La tabla muestra que los alumnos han entendido que hay diferentes conjugaciones de verbos y por eso no mezclan sus vocales temáticas. También se sienten seguros al contestar en todos los huecos, quizás porque no tienen que elegir entre tiempos verbales. Han entendido la segmentación de los verbos salvo en el caso del verbo reflexivo, porque fuera de la forma reflexiva solamente hay un error que se refiera a escribir mal la raíz.

(1) ¿Bébes mucho café tú también?

En el ejemplo (1), el alumno ha puesto una tilde innecesaria en la raíz y por eso cuenta como error de escribir mal la raíz.

Los verbos tienen que tener concordancia con el sujeto en cada de las 6 oraciones de la prueba. Las oraciones varían entre las seis personas posibles y las aciertas son las siguientes:

	Cuántos aciertos
Singular	
1ª persona	10/10 (100%)
2ª persona	8/10 (80%)
3ª persona	9/10 (90%)
Plural	
1ª persona	10/10 (100%)
2ª persona	0/10 (0%)
3ª persona	7/10 (70%)
Total:	44/60 (76%)

La tabla muestra cuántos aciertos hay en los resultados y el porcentaje de los alumnos que han usado el morfema correcto.

Como se ve, los verbos de la primera persona, en singular y plural, tienen un 100% de aciertos. Puede ser que los alumnos usen estos morfemas muy frecuentemente, porque en la asignatura *fremmedspråk* tienen que saber cómo hablar de su vida. Por eso puede ser que

hayan entendido mejor esta persona en singular y plural y que los huecos sean rellenos siguiendo en estos casos hábitos automatizados.

Al contrario de estos morfemas, no hay ninguna respuesta acertada para la segunda persona plural, pero tenemos que notar también que este verbo era el verbo reflexivo, que tenía problemas adicionales que discutiremos detalladamente después.

Entre los errores de las respuestas dadas, uno de los grupos más destacados es de la tercera persona plural. La respuesta repetida con este error es la siguiente:

Frase	Número del error
*Mis padres no vive juntos	3

En este caso, los alumnos hacen mal la concordancia porque no han entendido qué elemento de la oración es el sujeto. Puede ser que piensen que la oración trata de la primera persona porque habla de *mis padres* observen que el posesivo *mis* es una primera persona singular, concluyendo incorrectamente que el sujeto debe aparecer en singular.

El error que hay con la tercera persona singular, trata del morfema *-s* que corresponde a otra persona, es decir, la segunda persona singular. El ejemplo que tiene este error es el siguiente:

(1) *Pedro comes mucha pizza.

En el ejemplo (1), el morfema del verbo no concorde con el sujeto, y el alumno no muestra que ha identificado el sujeto. Puede ser que el alumno aquí haya usado el inglés como su herramienta para buscar la gramática correcta. Esto podría ser porque el estudiante piensa en la concordancia al sujeto de la tercera persona singular en inglés, donde ponemos el morfema *-s* después del verbo en infinitivo, pese a que en español la *-s* corresponde a la segunda persona singular.

En cuanto a escribir mal los morfemas de conjugación, a veces los alumnos añaden signos innecesarios en los morfemas o usan terminaciones que no pertenecen al paradigma del español. En el ejemplo que viene podemos observar uno de estos casos:

(1) *Mis padres no vivín juntos.

En el ejemplo (1), el alumno ha escrito *-ín* en vez de *-en*. Observamos que ha entendido la persona y el número del sujeto por la *-n*, pero se equivoca en la vocal temática *-e*. La tilde que el alumno ha puesto tampoco pertenece en este tiempo verbal. Por eso podemos concluir con que el alumno no ha usado el paradigma en la pizarra, o que ha memorizado los morfemas, pero que ha mezclado esto con otro tiempo verbal. El morfema *-i-* y su tilde es un ejemplo de que este tipo de error, cuenta como dos errores en la tabla.

En comparación con este error, cuando vemos el caso de la segunda persona singular, el error se trata solamente de la tilde, no de la correspondencia con el sujeto. Las respuestas con este error son las siguientes:

- (1) *¿Bébes mucho café tú también?
- (2) *¿Bebés mucho café tú también?

En los ejemplos (1) y (2) hay una tilde innecesaria en la raíz del ejemplo (1) y en la vocal temática del ejemplo (2). En este caso los alumnos muestran que aunque han escrito el verbo incorrectamente, han entendido cuál es el sujeto de la oración. Puede ser que los alumnos no estén seguros de poner *bebes* sin tilde, porque la oración tiene la tilde en tres de las otras palabras. Al ver esto, quizás ponen una tilde en su palabra aunque no sea necesario. Puede suceder también que recuerden que el pronombre de segunda persona aparece con tilde, y piensen que la conjugación también debe tenerla.

El pronombre reflexivo destaca como un error frecuente. En la oración con el verbo reflexivo, 2 alumnos habían puesto el morfema correspondiente al sujeto correctamente, pero no pusieron el pronombre reflexivo. Es decir, habían escrito **Esta noche, vosotras veís muy lindas*. Debido a la frecuencia de errores con el pronombre reflexivo, lo podemos desglosar a su vez en subcategorías de errores.

No escribir el verbo reflexivo correctamente	10/10 (100%)
El verbo reflexivo sin quitar la parte flexiva del infinitivo	8/10 (80%)
El verbo reflexivo sin incluir el pronombre reflexivo	9/10 (90%)

Observamos que los alumnos no han quitado la parte flexiva del verbo, y parece que no han intentado conjugar el verbo junto al pronombre pese a ver que el infinitivo incluye el

pronombre *-se* en el paréntesis. Aunque los alumnos aprenden cómo quitar la desinencia de los verbos regulares, parece que en este caso no pueden ver lo regular del verbo reflexivo y usan solo su raíz. Esto observamos porque el 80% de los alumnos, no han quitado la desinencia del verbo reflexivo. Tampoco han entendido que al quitar *-se* del infinitivo, hay que usarlo como un pronombre reflexivo, porque hay solo un alumno que ha puesto el pronombre reflexivo.

A menudo cometen también dos errores a la vez con el verbo reflexivo, como se ve en el ejemplo siguiente:

(1) *Esta noche, vosotras han ver muy lindas.

En este ejemplo el estudiante ha incluido un verbo auxiliar en vez de escribir el pronombre reflexivo. Así parece que el alumno ha recordado que hay algo que tiene que estar añadido al verbo reflexivo, aunque no lo ha hecho correctamente. También ha puesto erróneamente el verbo entre paréntesis en infinitivo, sin el pronombre reflexivo obligatorio.

Hay otros casos en los que los estudiantes han cometido dos errores a la vez en el verbo reflexivo, como en este ejemplo:

(1) *Esta noche, vosotras verseís (verse) muy lindas.

En el ejemplo, el morfema del verbo corresponde al sujeto, pero no tiene el pronombre reflexivo y cuenta como error de esta categoría. Además, la respuesta es un verbo dejado en infinitivo porque la parte flexiva no es quitada.

Observamos que la oración donde los estudiantes tienen que conjugar el verbo reflexivo, es el error más cometido. Cuenta como 9 errores de usar incorrectamente el pronombre reflexivo, 8 errores de escribir el verbo en infinitivo y 9 errores de escribir mal el morfema: es decir, un total de 26 errores. Además de los tipos de errores, hay un error de elegir mal el tiempo verbal en el verbo reflexivo.

(1) Esta noche, vosotras han ver muy lindas.

Puede ser que el estudiante no haya elegido el pretérito perfecto compuesto como el tiempo verbal, pero que haya pensado que el verbo auxiliar es el equivalente al pronombre reflexivo, equivocadamente. En todo caso, tampoco ha elegido la persona correcta.

En el tipo de error de dejar el verbo en infinitivo, también es el verbo reflexivo el que los estudiantes han dejado sin conjugar, quizás porque no saben cómo segmentarlo con la desinencia correcta. Esto puede ser porque el estudiante piensa que el verbo reflexivo es irregular y que no lo conoce de memorizarlo. Así no intentan usar la raíz y los morfemas que ya conocen en el hueco. Vemos que los estudiantes que cometen errores aquí, han logrado quitar las desinencias de los otros verbos. Es decir, una de las mayores dificultades es el verbo reflexivo, donde los estudiantes han usado el morfema *-se-* que no pertenece a la concordancia, como si fuera parte de la raíz. La tabla abajo muestra las diferentes combinaciones del morfema *-se* y los números de errores.

Frase	Número del error
*Esta noche, vosotras verseis muy lindas	1
*Esta noche, vosotras verséis muy lindas	1
*Esta noche, vosotras verseís muy lindas	2
*Esta noche, vosotras os verseis muy lindas	1
*Esta noche, vosotras versas muy lindas	1

En estos ejemplos vemos el morfema *-se* como una forma que se mantiene añadida a la raíz aunque no impide que la siga la concordancia correcta con el sujeto. El problema más grande del aprendizaje de la segmentación es que no han quitado la parte pronominal del verbo antes de poner los morfemas de concordancia.

Todo esto muestra que los estudiantes han entendido que hay tres conjugaciones de los verbos regulares y que pueden identificar el sujeto, si no hay una palabra posesiva como *mis* en la oración. Su conocimiento de la segmentación es algo menor, sobre todo cuando interviene el verbo reflexivo, ya que no lo distinguen siempre de la raíz.

4.3. La segunda prueba: el uso de verbos regulares en diferentes tiempos

La segunda actividad que nos ayudará a diagnosticar los errores más frecuentes de la conjugación de los verbos regulares incluye en total 8 oraciones que los alumnos tienen que completar con un verbo. Hay 8 huecos que llenarán con verbos, y los paréntesis tienen los verbos indicados en infinitivo. Los alumnos saben previamente que el verbo es regular, que deben segmentarlo y elegir la forma correcta del tiempo verbal y concordar los morfemas con el sujeto. Durante la realización de esta actividad, de nuevo hay notas en la pizarra de la segmentación, y paradigmas que muestran los morfemas que necesitan. Por ejemplo, como se mencionó en el §4.2.1, en esas notas están los morfemas del paradigma del pretérito perfecto simple, pero no para todas las conjugaciones.

En la actividad, los alumnos tienen la instrucción de que los verbos tienen que aparecer en la forma del presente o el pasado. 4 oraciones deben estar en pasado y 4 de ellas deben estar en presente, pero hay 3 oraciones donde el tiempo verbal no es obligatorio en el sentido de que se pueden admitir tanto presente como pasado. En la tarea no hay verbos que sean irregulares, pero uno de ellos es un verbo reflexivo. Recordemos que la pizarra muestra también los pronombres reflexivos. A continuación reproducimos las oraciones que conforman esta segunda prueba.

Actividad 2.

Completar con la forma presente o pasado del verbo en paréntesis.

- a) Ayer tus abuelos _____ (trabajar) en su jardín.
- b) Ahora mismo mi padre _____ (comprar) en la tienda.
- c) En 2010, tú _____ (olvidarse) del cumpleaños de tu madre.
- d) _____ (yo, visitar) a mi amigo cada lunes.
- e) Hace una semana que mi amigo _____ (comer) en un restaurante conmigo.
- f) Tú siempre _____ (estudiar) mucho.
- g) ¿Es cierto que tus padres _____ (viajar) solos a América Latina a la edad de 15 años?
- h) Ahora vosotros _____ (necesitar) un piso nuevo para vivir.

Inicialmente, el plan era que las oraciones forzaran la presencia del presente o del pasado mediante los complementos de tiempo, tratando de que fueran obligatoriamente de pasado 4 de ellas, y de presente otras 4 de ellas. Las oraciones que tienen que estar obligatoriamente en

pasado son a, c, e, y g. Las oraciones que se plantearon que estuvieran obligatoriamente en presente son b, d, f y h. Sin embargo, a posteriori comprobamos que existen interpretaciones para las oraciones b, d y f donde sería aceptable alguna forma de pasado.

(1) *Ahora mismo mi padre _____ (comprar) en la tienda.*

Aunque 'ahora mismo' en principio es presente, podría aceptarse una forma de pasado reciente si 'ahora mismo' identifica el final de la acción (*Ahora mismo mi padre ha comprado en la tienda*, que en Latinoamérica podría ser *compró en la tienda*).

(2) _____ (*yo, visitar*) a mi amigo cada lunes.

Esta oración prefiere el presente, fuera de contexto, por la repetición que implica 'cada lunes' como un hábito, al no estar acabada la acción, pero podría reinterpretarse sin ser agramatical como un hábito pasado sin entrar en contradicción con el texto. Por ello tampoco la hemos considerado obligatoriamente en presente.

(3) *Tú siempre _____ (estudiar) mucho.*

Esta oración esperaría, también por la presencia de 'siempre' una acción o situación que permanece en la actualidad, pero resulta posible a pesar de ello emplear un pasado (*Siempre fuiste muy amable*) sin entrar en contradicción, si 'siempre' se refiere a 'todo el tiempo hasta ahora'.

Con respecto a las conjugaciones, 7 de los verbos que tienen que conjugarse en la segunda prueba, son verbos de la desinencia *-ar*. 1 es de *-er* y 0 de *-ir*. Estos son los diferentes verbos en concreto:

Primera conjugación	Segunda conjugación	Tercera conjugación
trabajar	comer	
comprar		
olvidarse		
visitar		

estudiar		
viajar		
necesitar		

Los alumnos tienen que segmentar los verbos que están en el infinitivo y cambiar la desinencia para concordar el verbo con el sujeto en número y persona. Al mismo tiempo tienen que entender el contexto del verbo y elegir el tiempo verbal según los paradigmas adecuados para las diferentes conjugaciones de los verbos.

El objetivo de esta segunda tarea es averiguar si los estudiantes pueden manejar los tiempos verbales, y qué dificultades adicionales surgen en la conjugación de la persona cuando tienen que tener en cuenta este segundo parámetro. De la segunda tarea averiguamos cuáles son los errores más comunes, y entendemos si los tiempos verbales es lo que a los estudiantes les parece lo más difícil, o no. Al rellenar los huecos en esta tarea, los estudiantes pueden sentirse motivados. También, los profesores que vean el resultado puede proporcionar terapias a los estudiantes para resolver los errores más frecuentes. Con esto, mi objetivo es explorar las condiciones bajo las cuales el alumno puede conjugar los verbos en el tiempo verbal correcto y también en la persona y el número correctos. Los resultados se muestran a continuación.

4.3.1. Resultados generales

La tabla de abajo muestra cuántos verbos son conjugados como el paradigma de su conjugación, y el porcentaje de alumnos que han contestado correctamente a cada uno de los verbos:

Desinencia del verbo	Cuántos aciertos
-ar	25/70 (36%)
-er	0/10 (0%)
-ir	0
TOTAL	25/80 (31%)

Observamos que ahora que hay dos tiempos verbales, los alumnos no están tan seguros al manejar los verbos como en la primera tarea. La tabla muestra que ninguno de los estudiantes

conjugaron el verbo de la segunda conjugación correcto, pero este era un verbo que tenían que poner en el pasado. A continuación clasificamos los errores.

4.3.2. Clasificación de los errores

Hemos dividido las respuestas incorrectas en ocho grupos, dependiendo del tipo de error. El primer tipo de error es conjugar el verbo según el paradigma de otra conjugación de verbos. El segundo es no concordar el verbo con el sujeto correctamente, es decir, escribir un morfema que pertenece a otra persona. El tercer tipo de error es no incluir el pronombre reflexivo del verbo reflexivo, o escribirlo mal. El cuarto grupo es escribir mal un morfema de concordancia o tiempo (por ejemplo, *necesitáis). El quinto grupo es escribir mal la raíz. El sexto grupo es elegir el tiempo verbal incorrecto, es decir ni el pretérito perfecto simple o compuesto, ni el presente, donde esto sea una posibilidad. El séptimo grupo es dejar el verbo en infinitivo o incluir todo el verbo en infinitivo sin quitar la parte flexionable, antes de poner un nuevo morfema. El último grupo es dejar el hueco en blanco. En la tabla se ve el número de los errores en cada uno de los grupos:

Tipo de error	Número
Conjugar el verbo según el paradigma de otra conjugaciones	15
No concordar con el sujeto correctamente	16
Usar incorrectamente (o no usar) el pronombre reflexivo	8
Escribir mal el morfema	19
Escribir mal la raíz	3
Elegir un tiempo verbal incorrecto	12
Verbo en infinitivo	8
No contestar	8

La tabla muestra que ahora, al contrario de la primera prueba, los alumnos se sienten menos seguros o menos motivados, quizás porque también tienen que elegir entre tiempos verbales. Parece que se sienten menos seguros y motivados porque ahora hay 8 huecos que no han sido contestados. Por ejemplo, en una oración donde tenían que poner el verbo en el presente, y que en la primera tarea mostraron que podían manejarla correctamente, no han contestado bien. Hay una oración parecida a las oraciones de la primera prueba, que ahora solamente tiene el 50 % de respuestas correctas. Este es el porcentaje más alto de aciertos de la prueba:

Frase	Número del error
*Ahora mismo mi padre comprando en la tienda	1
*Ahora mismo mi padre compras en la tienda.	2
*Ahora mismo mi padre comprimos en la tienda.	1
* Ahora mismo mi padre comprarís en la tienda.	1

Parece que los alumnos en estos ejemplos no se enfocan en la identificación del sujeto.

Tampoco piensan en el contexto del verbo y el tiempo verbal que tienen que elegir, ni en si el tiempo verbal que están escribiendo es simple o compuesto.

Los verbos tienen que tener concordancia con el sujeto en cada una de las 8 oraciones de la prueba. Las oraciones varían entre cinco personas, porque no hay una oración que requiera la primera persona plural porque se escribe igual en el presente y el pretérito perfecto simple para los verbos de la primera conjugación (*cantamos*). Los aciertos son los siguientes:

	Cuántos aciertos
Singular	
1ª persona	5/10 (50 %)
2ª persona	7/20 (35 %)
3ª persona	5/20 (25 %)
Plural	
1ª persona	0
2ª persona	4/10 (40 %)
3ª persona	3/20 (15 %)
Total:	24/80 (30 %)

La tabla muestra cuántos aciertos hay en los resultados y el porcentaje de los alumnos que han usado la persona correcta.

Como se ve, nunca hay más de un 50 % aciertos en las oraciones, pero también que en esta tarea es la primera persona singular la que tiene el porcentaje más alto de respuestas correctas. Como hemos visto, hay alumnos que han elegido un tiempo verbal del pasado como se ha

indicado en las instrucciones, pero que no han pensado en la acción como una acción cerrada o una que tiene conexión con el presente y por ello no han elegido el perfecto simple, usando en su lugar el perfecto compuesto. Las respuestas con este error son las siguientes:

(1) *He visitado a mi amigo cada lunes.

(2) *Hace una semana que mi amigo ha comido en un restaurante conmigo.

En el ejemplo (1) y (2), los alumnos han conjugado el verbo en la persona correcta y han elegido un tiempo verbal del pasado, pero la acción es cerrada y por eso deben usar el pretérito perfecto simple en vez del compuesto. Esto puede ser porque los alumnos primero aprendieron que este tiempo verbal es para todas las acciones del pasado, y no han incorporado dentro de su sistema gramatical el perfecto simple.

Al escribir un verbo en el pretérito perfecto simple, el uso de la tilde es importante porque puede tener significación para el contenido de la oración, al contrario del uso de la tilde del morfema de la segunda persona plural que vimos anteriormente. A continuación se ve un ejemplo de por qué es más importante poner la tilde en los morfemas del pretérito perfecto simple:

(1) *Visitó a mi amigo cada lunes.

El ejemplo (1) no es una oración incorrecta, pero el paréntesis tiene las instrucciones de poner *yo, visitar* en el hueco, y por eso no corresponde a la persona correcta (*visité*). Sin embargo, puede ser que el alumno quería poner el verbo en el presente, pero que ha usado una tilde que es redundante, por confusión con el pretérito perfecto simple.

Abajo hay otros errores con las tildes:

Frase	Número del error
* Hace una semana que mi amigo comío en un restaurante conmigo.	2
* Hace una semana que mi amigo comio en un restaurante conmigo.	2

En la primera frase los alumnos han puesto la tilde en el morfema *-i-*, donde no puede aparecer, mientras en la segunda frase los alumnos se han olvidado de poner la tilde en el

morfema -ó-. En esta persona del pretérito perfecto simple, no es tan importante poner la tilde, porque la palabra no tiene otra significación sin la tilde. Puede ser que esto es lo que los alumnos han aprendido, que a veces no es muy importante poner la tilde, y por eso no lo hacen.

También en esta prueba, el pronombre reflexivo destaca como un error frecuente. En la oración con el verbo reflexivo, uno de los verbos de la segunda persona singular, hay más respuestas donde los alumnos quitaron la parte flexiva que en la primera tarea, como vemos en la tabla de abajo. Esto muestra que los alumnos han intentado hacer una segmentación, y que quizás empiezan a entender que el verbo necesita los mismos morfemas que todos los verbos regulares. Debido a la frecuencia de errores con el pronombre reflexivo, lo desglosamos de nuevo en subcategorías de errores.

No escribir el verbo reflexivo correcto	10/10 (100 %)
El verbo reflexivo sin quitar la parte flexiva del infinitivo	4/10 (40%)
El verbo reflexivo sin incluir el pronombre reflexivo	9/10 (90%)
El verbo reflexivo sin morfemas del pasado	6/10 (60%)
El verbo reflexivo sin morfemas del presente	8/10 (80%)

En la tabla se ve que tampoco en esta tarea incluyen el pronombre reflexivo, pero que trabajan más con los morfemas y la elección de tiempos verbales. Al contrario de la primera tarea, los alumnos muestran en las respuestas del verbo reflexivo que pueden ver lo regular de este tipo de verbo. En la primera tarea, solamente el 20% de los alumnos habían quitado la parte flexiva del infinitivo para poner nuevos morfemas. Los alumnos no han aprendido algo nuevo antes de empezar la segunda prueba, pero puede ser que trabajar con los diferentes tiempos verbales, les haga recordar la importancia y la significación de los diferentes morfemas de los verbos, y sean más conscientes de la segmentación.

Algunos ejemplos que muestran que los alumnos han intentado escribir el verbo en el pasado donde es necesario, son las siguientes frases:

- (1) *En 2010, tú has olvidar del cumpleaños de tu madre.
- (2) *En 2010, tú te olvidiste del cumpleaños de tu madre.
- (3) *En 2010, tú olvidaste del cumpleaños de tu madre.

(4) *En 2010, tú olvidiste del cumpleaños de tu madre.

En el ejemplo (1), el alumno ha elegido un tiempo verbal del pasado, pero es incorrecto porque es el perfecto compuesto. Además, el verbo está en infinitivo en vez de con los morfemas correctos de participio. Los ejemplos (2) y (4) tienen el morfema *-i-* que pertenecen a la segunda y tercera conjugación, pero observamos que han elegido el tiempo verbal correcto. Con la vocal temática de la primera conjugación, el morfema sería correcto, como en el ejemplo (3). En los ejemplos (1), (3) y (4), los alumnos no han escrito los pronombres reflexivos que el alumno en el ejemplo (2) ha puesto correctamente.

Todo esto muestra que los alumnos hacen peor las oraciones del presente, ahora que tienen que elegir entre los tiempos verbales. De la tabla podemos concluir con que los alumnos hacen más errores de la conjugación de los verbos y la identificación de los sujetos, ahora que saben que la tarea trata de diferentes tiempos verbales y también tienen que tener esto en cuenta.

4.3.3. Errores en interacción con los tiempos

El verbo de la primera persona singular es el verbo con más respuestas acertadas. Puede ser porque es una oración donde es posible poner el verbo también en el presente, algo que todos los alumnos con la respuesta correcta han hecho. Los otros alumnos erróneamente han intentado escribir el verbo en el pasado, algo que observamos del uso de la tilde como en estos ejemplos:

(1) *Visitó a mi amigo cada lunes.

(2) *Visití a mi amigo cada lunes.

En el ejemplo (1) el alumno ha conjugado el verbo en otra persona de lo indicado en la tarea, pero vemos que ha elegido el tiempo verbal correcto, el pretérito perfecto simple. Igualmente, en el ejemplo (2), el alumno ha elegido el tiempo verbal correcto, pero aquí ha mezclado la conjugación del verbo y ha puesto el morfema que pertenece a los verbos de la segunda y tercera conjugación, en vez de la primera.

En la oración de la segunda persona singular que no tenía el verbo reflexivo, tampoco fue obligatorio contestar con el presente o el pasado. Sin embargo, hay dos estudiantes que han puesto morfemas de otra conjugación, como vemos en estos ejemplos:

- (1) *Tú siempre estudiste mucho.
- (2) *Tú siempre estudisté mucho.

Vemos que los estudiantes que cometen errores en el ejemplo (1) y (2), han elegido la persona correcta y un tiempo verbal que es posible, pero que han escrito el morfema *-iste* que pertenece a la segunda y tercera conjugación, además de que el ejemplo (2) tiene una tilde ociosa en la *-e*. Puede ser que en estas oraciones donde los estudiantes podían usar ambos tiempos verbales, los alumnos tenían demasiadas opciones y por eso mezclaron las conjugaciones.

En la oración de la tercera persona singular tampoco es obligatorio escribir en el presente o el pasado, pero aquí los alumnos han mezclado los morfemas de número y persona:

- (1) *Ahora mismo mi padre comprimos en la tienda.
- (2) *Ahora mismo mi padre compras en la tienda.

En los ejemplos (1) y (2), no han identificado el sujeto y, por eso, el verbo no corresponde a la persona y el número. Además, en el ejemplo (1) el estudiante ha mezclado las conjugaciones, porque el morfema *-i-* pertenece a la segunda y tercera conjugación. En este caso puede ser que los alumnos no estén concentrados en identificar el sujeto porque saben que tienen que elegir entre dos tiempos verbales, lo que dificulta la tarea.

Al contrario de la conjugación de la persona que vimos, los alumnos han entendido el contexto del verbo de la segunda persona plural, y que tienen que poner el verbo en el presente. Lo que confunden los alumnos en la conjugación de esta persona es cómo usar la tilde. Las respuestas más repetidas con este error son las siguientes:

Frase	Número del error
*Ahora vosotros necesitais un piso nuevo para vivir.	2
*Ahora vosotros necesitáis un piso nuevo para vivir.	2

En la primera frase, los alumnos no han puesto tilde, mientras en la segunda frase han puesto la tilde en el morfema *-i-* en vez del *-a-*. Aunque el uso de la tilde es incorrecto, la palabra es correcta en comparación con los ejemplos que mostramos a continuación. La complicación del uso de la tilde también la vemos en la segunda frase en la tabla de abajo. Aquí los alumnos han usado la vocal temática *-e-* de las otras conjugaciones distintas a la primera conjugación:

Frase	Número del error
*Ahora vosotros necesitéis un piso nuevo para vivir.	1
*Ahora vosotros necesiteís un piso nuevo para vivir.	1

En la primera frase el alumno ha puesto la tilde correctamente, pero el morfema *-e-* erróneamente. En la segunda frase, la tilde en la *-i-* es un error, además de la *-e-* que no pertenece a la primera conjugación. Tal vez les confunden las tildes ahora que van a escribir los morfemas del pretérito perfecto simple y por eso están inseguros en dónde poner la tilde de los morfemas del presente también. Puede influir también que *-é* es el morfema de concordancia para la primera persona en los verbos en *-ar*, como en *necesité*.

En las oraciones que requieren la conjugación de la tercera persona plural, hay ejemplos de errores dónde los estudiantes no han elegido un tiempo verbal en el pasado:

- (1) *Ayer tus abuelos trabajan en su jardín.
- (2) *Ayer tus abuelos trabaja en su jardín.
- (3) *¿Es cierto que tus padres viajan solos a América Latina a la edad de 15 años?

Los alumnos han identificado la persona y el número en los ejemplos (1) y (3), al contrario del ejemplo (2), que no corresponde al plural. En vez de comentar estas oraciones donde los estudiantes han elegido el presente en vez del pasado, nos enfocaremos en los errores de los alumnos que han entendido que las dos oraciones de la tercera persona plural, requieren un tiempo verbal del pasado.

- (1) *Ayer tus abuelos trabajó en su jardín.
- (2) *Ayer tus abuelos han trabajado en su jardín.
- (3) *¿Es cierto que tus padres ha viajado solos a América Latina a la edad de 15 años?

Las respuestas muestran que los alumnos han entendido que el verbo tiene que estar en el pasado; sin embargo, el verbo no corresponde al sujeto en plural en los ejemplos (1) y (3). En los ejemplos (2) y (3), observamos que los alumnos han elegido un tiempo verbal del pasado que no es correcto. La acción es cerrada, porque los adverbiales de las oraciones dicen que pasó *ayer* y *a la edad de 15 años*. Por eso requieren el pretérito perfecto simple en vez del compuesto. Puede ser que los estudiantes que cometen errores aquí no han aprendido la diferencia entre los tiempos verbales del pasado, o que no han aprendido a identificar el adverbial de la oración, y se centran solo en la generalización de que la acción está en el presente, el pasado o el futuro.

En las mismas oraciones, también observamos que los alumnos intentan escribir los verbos en el pasado, pero que no conocen muy bien el uso de los morfemas, a pesar de que hay algunos ejemplos de verbos y morfemas que están en sus paradigmas en la pizarra. Observamos que los alumnos no saben cómo usar los paradigmas en los errores de aquí:

- (1) *¿Es cierto que tus padres viajó solos a América Latina a la edad de 15 años?
- (2) *Ayer tus abuelos trabajado en su jardín.
- (3) *¿Es cierto que tus padres viajieron solos a América Latina a la edad de 15 años?
- (4) *Ayer tus abuelos trabajiste en su jardín.

Los ejemplos (1), (3) y (4) tienen la vocal temática *-i-* de la segunda y tercera conjugación. Puede ser que los alumnos no hayan pensado en la conjugación del verbo, porque se han enfocado en la correspondencia entre el sujeto y el tiempo verbal. Sin embargo, solamente en el ejemplo (3) es obvio que el alumno ha identificado la persona y el número del sujeto. En el ejemplo (2), el alumno no ha pensado en el sujeto, porque no ha incluido el verbo auxiliar que corresponde al sujeto de la acción. Puede ser porque el estudiante ha pensado que el verbo tiene que estar en el pasado, y no tiene una estrategia de que más hay que incluir en la conjugación.

4.3.4. Errores puramente referidos a los tiempos verbales

Los verbos tienen que tener concordancia con el tiempo verbal en cada una de las 8 oraciones de la prueba. Hemos visto que las oraciones varían entre los tiempos simples o compuestos del modo indicativo del pasado o del presente. Todas las oraciones de la segunda prueba deben ir con verbos en el pasado o el presente, pero en 5 de las oraciones, el tiempo verbal es obligatorio. Las otras oraciones pueden ir con tanto el pasado como el presente. Los resultados de los tiempos verbales son los siguientes:

Tiempo verbal	Cuántos aciertos
Obligatorio presente	1/10 (10 %)
Obligatorio pasado	5/40 (12,5 %)
Presente o pasado no obligatorio	18/30 (60 %)
TOTAL	24/80 (30 %)

Con esto, se puede ver que los alumnos hacen mal lo que sabían hacer en la primera tarea, porque solo hay el 10% que han escrito el verbo del presente obligatorio correctamente. Puede ser que es difícil para ellos entender el contexto cuando no es obvio que tienen que escribir el verbo en el pasado o el presente, por ejemplo al usar adverbiales como *ahora* o *ayer*.

A continuación presentaremos la tercera prueba donde los dos tiempos verbales siempre son obligatorios, pero donde el presente no es uno de ellos.

4.4. La tercera prueba

La tercera prueba es la primera actividad donde los alumnos no conjugan verbos en el presente. La instrucción para realizar la actividad dice que los verbos tienen que aparecer en la forma del pasado o en el futuro, y la tarea nos ayudará a diagnosticar los errores más frecuentes de la segmentación, la conjugación de los verbos regulares y la elección de estos tiempos verbales. La actividad incluye en total 6 oraciones que los alumnos tienen que completar con un verbo. Hay 6 huecos que llenarán con verbos, y los paréntesis tienen los verbos indicados en el infinitivo. Los alumnos saben previamente que el verbo es regular, que deben segmentarlo, elegir la forma correcta del tiempo verbal y concordar los morfemas con el sujeto. 3 oraciones tienen que estar en el futuro y 3 de las oraciones tienen que estar en el pasado. 1 de los verbos que tienen que estar en el futuro es un verbo reflexivo.

Durante la realización de esta actividad, de nuevo hay notas en la pizarra con la segmentación, y paradigmas que muestran los morfemas que necesitan, tal y como sucedía en las dos actividades anteriores. A continuación reproducimos las oraciones que conforman esta tercera prueba.

Actividad 3.

Completar con la forma pasado o futuro del verbo en paréntesis.

- a) *Mañana mis hermanos _____ (portarse) mejor que ayer.*
- b) _____ (vosotros, escribir) *la semana pasada lo más importante para la prueba.*
- c) *El martes pasado, Manuela _____ (escuchar) la música de Elvis por primera vez.*
- d) *El próximo lunes, mi hermana y yo _____ (disfrutar) el sol.*
- e) *Ayer _____ (yo, estudiar) para el examen de mañana.*
- f) *El próximo verano, ¿ _____ (tú, viajar) a España como el verano pasado?*

5 de los verbos que los estudiantes tienen que conjugar en la tercera prueba son verbos con la desinencia *-ar*, ninguno es de *-er* y 1 de *-ir*. Estos son los diferentes verbos en concreto:

Primera conjugación	Segunda conjugación	Tercera conjugación
portarse		escribir
escuchar		
disfrutar		
estudiar		
viajar		

Como en las actividades anteriores, los alumnos tienen que segmentar los verbos y cambiar la desinencia para concordar el verbo con el sujeto. Al mismo tiempo deben elegir el tiempo verbal según los paradigmas adecuados.

El objetivo de esta tercera tarea es de nuevo averiguar cuáles son los errores más comunes en la segmentación y la concordancia del sujeto, y observar si los alumnos hacen los mismos

errores cuando conjugan verbos en otros tiempos verbales que el presente, en esta ocasión habiendo eliminado ya el presente. Los resultados se muestran a continuación.

4.4.1. Resultados generales

La tabla de abajo muestra cuántos verbos son conjugados como el paradigma de su conjugación, y el porcentaje de alumnos que han contestado correctamente a cada uno de los verbos:

Desinencia del verbo	Cuántos aciertos
-ar	10/50 (20 %)
-er	0
-ir	1/10 (10 %)
TOTAL	11/60 (18%)

Observamos que los aciertos de los verbos en la primera conjugación tiene un porcentaje notablemente bajo. Hay alumnos que han mezclado la primera conjugación con las otras, como se ve en este ejemplo:

(1) Ayer estudié para el examen de mañana.

Aquí el alumno ha quitado una letra de la raíz y puesto el morfema que corresponde a la conjugación de la segunda y tercera conjugación. El alumno ha entendido el tiempo verbal y el sujeto, pero identifica mal la conjugación del verbo. Puede ser que el alumno se enfoque en identificar el sujeto y el tiempo verbal tanto que se olvida de pensar en la conjugación del verbo, o que al ver que la raíz acaba en *-i* una vez eliminada la terminación de infinitivo (*estudi-*), piense incorrectamente que es de la tercera conjugación.

Además de que ahora los alumnos no van a escribir verbos en el presente, lo nuevo de esta tarea es que los estudiantes tienen que escribir algunos verbos en el futuro. Lo importante de esto es que este tiempo verbal no tiene diferencias en los morfemas utilizados en las diferentes categorías. Averiguamos así si los estudiantes entienden la diferencia entre usar la raíz y usar el infinitivo, y si entienden que a veces no hay diferencias entre las conjugaciones. Observamos que los alumnos no han entendido que las diferentes conjugaciones son iguales en las siguientes respuestas:

Frase	Número del error
*El próximo lunes, mi hermana y yo disfrutaremos el sol	2

En este ejemplo, los alumnos no han entendido lo que las conjugaciones tienen en común, porque en vez de poner el morfema *-e-*, necesario en el futuro, ponen *-a-* cuando la palabra pertenece a la primera conjugación. A continuación, veremos dónde cometieron los alumnos los errores de la conjugación en número y persona.

4.4.2. Clasificación de los errores

Hemos dividido las respuestas incorrectas de nuevo en ocho grupos. Recordemos las categorías una vez más. El primer tipo de error es elegir el tiempo verbal incorrecto, es decir ni el pretérito perfecto simple, ni el futuro. El segundo error es conjugar el verbo según el paradigma de otra conjugación de verbos. El tercer tipo de error es no concordar el verbo con el sujeto correctamente. El cuarto tipo de error es no incluir el pronombre reflexivo del verbo reflexivo. El quinto tipo de error es escribir mal un morfema, por ejemplo sin tilde o con una tilde que no es necesaria en el morfema. El sexto grupo es escribir mal la raíz. El séptimo es dejar el verbo en infinitivo y el último grupo es dejar el hueco en blanco. En la tabla se ve el número de los errores en grupos:

Tipo de error	Número
Elegir un tiempo verbal incorrecto	17
Conjugar el verbo según el paradigma de otra conjugación	5
Conjugar el verbo en persona no correcta	4
Usar incorrectamente (o no usar) el pronombre reflexivo	7
Escribir mal el morfema	16
Escribir mal la raíz	2
Verbo en infinitivo	0
No contestar	14

La tabla muestra cuántos aciertos hay en los resultados y el porcentaje de los alumnos que han usado los tiempos verbales correctos y la persona correcta. La tabla muestra que en esta última prueba hay 14 huecos que se han dejado en blanco. Esto puede significar que los

alumnos no han entendido que aunque hay nuevos tiempos verbales involucrados en la prueba, y pese a que en la pizarra había notas que les recordaban el procedimiento, todavía pueden usar la raíz para construir estas formas, y en el caso del sujeto aun el infinitivo, que requiere un mínimo de segmentación solamente. No han entendido que hay partes de las palabras que pueden escribir correctamente, sin saber cuál es el morfema del sujeto o el tiempo verbal. Es importante para la comunicación que por lo menos escriban la raíz. Esto, en definitiva, nos indica que los estudiantes se sienten mucho más inseguros cuando no tienen la opción de utilizar el presente.

En la tabla, el error de elegir un tiempo verbal incorrecto se refiere a escribir un verbo en por ejemplo el futuro cuando la oración tiene un adverbial que indica que sucedió en el pasado. Observamos esto en los dos siguientes ejemplos:

- (1) *El próximo verano, ¿has viajado a España como el verano pasado?
- (2) *Ayer estudiare para el examen de mañana.

En el ejemplo (1) puede ser que el alumno haya identificado *el verano pasado* como el adverbial relevante, mientras en el ejemplo (2) puede ser que el alumno haya identificado *el examen de mañana* como el adverbial de la oración, en vez de *ayer*.

Otros errores que cuentan como elegir mal el tiempo verbal se refieren a cuando han elegido el presente aunque la tarea dice que no hay oraciones que vayan en presente. Hay respuestas que concuerdan correctamente con el sujeto, pero donde los estudiantes han elegido el presente en vez del tiempo verbal correcto:

- (1) El martes pasado, Manuela escucha la música de Elvis por primea vez.
- (2) El próximo lunes, mi hermana y yo disfrutamos el sol.

En el ejemplo (1), el verbo debe estar en el pasado, mientras el verbo del ejemplo (2) debe estar en el futuro. Puede ser que los estudiantes no hayan reflexionado sobre cuál es el adverbial de la oración, antes de poner los morfemas del presente. A continuación investigamos qué tipos de errores hicieron específicamente cuando eligieron los tiempos verbales.

Los verbos tienen que tener concordancia con el sujeto en cada una de las 6 oraciones de la prueba. Las oraciones varían entre las seis personas posibles. Las oraciones son las siguientes:

	Cuántos aciertos
Singular	
1ª persona	2/10 (20 %)
2ª persona	2/10 (20 %)
3ª persona	1/10 (10 %)
Plural	
1ª persona	3/10 (30 %)
2ª persona	2/10 (20 %)
3ª persona	3/10 (30 %)
Total:	13/60 (22 %)

La tabla muestra cuántos aciertos hay en los resultados y el porcentaje de los alumnos que han usado la persona correcta. En esta tarea nunca hay más que un 30 % de aciertos para ninguna de las personas, y los verbos que aparecen en el plural, la primera y la tercera persona son las formas con más respuestas acertadas. Esto es así a pesar de que el verbo de la tercera persona es un verbo reflexivo. Las dos oraciones con el 30 % de aciertos requieren un verbo en el futuro.

Las respuestas de la segunda persona singular muestran que los alumnos han entendido que el morfema *-s* corresponde a la persona y al número. En los siguientes ejemplos, que son verbos escritos erróneamente, observamos esto:

Frase	Número del error
*El próximo verano, ¿viajaras a España como el verano pasado?	1
*El próximo verano, ¿viajes a España como el verano pasado?	2
*El próximo verano, ¿viajés a España como el verano pasado?	1

En la primera frase, el alumno ha usado la vocal temática de la segunda y tercera conjugación, pero correctamente el morfema *-s* de la segunda persona singular. En la segunda frase

también encontramos este morfema, pero la vocal temática no pertenece a la primera conjugación.

También, en vez de usar el verbo en infinitivo con los morfemas adecuados, ponen la raíz y los morfemas de concordancia. En la tercera frase, el alumno ha hecho esto mismo, pero también erróneamente ha puesto una tilde. En la primera frase, lo único que el alumno ha hecho erróneamente es no poner la tilde. Los morfemas de la segunda y de la tercera frase, tienen una combinación no correcta, pero la *-s* que incluyen los verbos corresponde a la segunda persona, lo cual muestra que los alumnos se han enfocado en la correspondencia con la persona y el número.

En las otras pruebas, los alumnos han contestado con un porcentaje alto en la conjugación de la primera persona, pero en esta tarea solamente hay dos respuestas correctas. Hay alumnos que han mezclado el morfema que corresponde al sujeto, como se ilustra en este ejemplo:

(1) *Ayer estudió para el examen.

En vez de poner el morfema *-é*, que corresponde a la primera persona singular, ha añadido una *-ó* que corresponde a la tercera persona. Lo bueno es que ha recordado poner la tilde en este último morfema del verbo. Lo mismo ha pasado en la tercera persona singular en este ejemplo:

(1) El martes pasado, Manuela escuché la música de Elvis por la primera vez.

Aquí el alumno ha puesto el morfema *-é* en vez del morfema *-ó*, pero ha recordado poner la tilde. Puede ser que los alumnos piensen que el morfema *-ó* pertenece a la primera persona singular, y que por eso la *-é* corresponde a la tercera persona singular. Esto es así tal vez por el morfema que tiene en el presente y que mostraron en la primera tarea que identifican perfectamente. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que los alumnos tenían todos los paradigmas de los morfemas en la pizarra y, al comprender estos, no deben mezclar sus morfemas salvo que tener en cuenta los tiempos verbales les estén desconcertando para tener en cuenta el resto de factores que intervienen en la conjugación.

Otro ejemplo de que los alumnos no usaron esta herramienta que tenían es la conjugación siguiente, donde el alumno no ha puesto ningún morfema de los que están en el paradigma del pasado:

(1) El martes pasado, Manuela escuche la música de Elvis por primera vez.

El morfema *-e* en este ejemplo, no es la vocal temática de la primera conjugación, y tampoco tiene la tilde que necesita la tercera persona singular del pretérito perfecto simple. Este tipo de error muestra que los alumnos no han entendido el paradigma y cómo usan las raíces con los nuevos morfemas. En el ejemplo (1) el alumno ha usado la raíz perfectamente, pero de nuevo ha puesto el morfema *-e* en vez de *-ó*. Este morfema que ha elegido no existe en el paradigma del pretérito perfecto simple, ni en el paradigma de la primera conjugación del presente de indicativo, y en este caso podemos concluir con que el alumno no ha entendido cómo usar el paradigma.

De las respuestas a las personas en plural, la primera persona tiene el morfema *-mos* en todas las respuestas y los alumnos con ello muestran que saben qué parte del verbo identifica la persona. Puede ser porque el plural tiene más morfemas que pertenecen en los diferentes tiempos verbales que las personas singulares, donde la primera y la tercera persona típicamente toman morfemas diferentes en cada tiempo. Tres ejemplos de las respuestas donde cometieron errores del plural, pero que por lo menos identificaron la persona, son los siguientes:

(1) El próximo lunes, mi hermana y yo disfrutemos el sol.

(2) El próximo lunes, mi hermana y yo disfrutimos el sol.

(3) El próximo lunes, mi hermana y yo disfrutamos el sol.

Observamos que todos estos ejemplos tienen el morfema *-mos* que la conjugación requiere, pero que las respuestas no son acertadas porque han quitado la desinencia del infinitivo que se debe mantener en el futuro. Tenemos ejemplos parecidos a este caso donde conjugan el verbo en la segunda persona plural. Aquí, el verbo requiere el morfema *-isteis* para corresponder a la persona correctamente, y las siguientes respuestas tienen variantes de este morfema, lo que de nuevo muestra que los alumnos han identificado el sujeto:

Frase	Número del error
*Escribéis la semana pasada lo más importante para la prueba	2
*Escribaís la semana pasada lo más importante para la prueba	1
*Escribisteís la semana pasada lo más importante para la prueba	1
*Os escribeis la semana pasada lo más importante para la prueba	1
*Habeis escrito la semana pasada lo más importante para la prueba	1
*Habeís escrito la semana pasada lo más importante para la prueba	1

De estas frases, observamos que los alumnos han identificado el sujeto, pero que el problema es escribir sus morfemas correctamente, elegir el tiempo verbal y poner la tilde en el morfema adecuado. Tal vez a los estudiantes les parecen difíciles los morfemas de esta persona por la tilde que tienen y por este motivo no los han aprendido bien, o no se sienten seguros al aplicarlos en el uso.

También en la tercera actividad, el pronombre reflexivo destaca como un error frecuente. La tercera persona plural era en este caso el verbo reflexivo.

No escribir el verbo reflexivo correcto	8/10 (80 %)
El verbo reflexivo sin usar el infinitivo como el futuro requiere	2/10 (20%)
El verbo reflexivo sin incluir un variante del pronombre reflexivo	3/10 (30 %)

Al escribir los verbos reflexivos en el presente en la primera tarea, los alumnos no quitaron la parte flexiva como deberían haber hecho. Ahora que se trata del futuro y que tienen que usar el verbo en infinitivo, hay un 80 % de los alumnos que han cometido este error.

El verbo reflexivo de esta oración requiere el morfema *-an*, y a continuación mostráramos las diferentes combinaciones de respuestas de los alumnos que lograron incluir el morfema en su respuesta, aunque lo escribieron erróneamente:

Frase	Número del error
* Mañana mis hermanos portarsan mejor que ayer.	2
* Mañana mis hermanos portaran mejor que ayer.	2
* Mañana mis hermanos se portaran mejor que ayer.	1

Al incluir el morfema *-an*, vemos que los estudiantes han identificado el sujeto. Observamos que no hay errores de escribir mal la raíz y el verbo en infinitivo, que es lo que requiere el tiempo verbal. Los errores son de no poner la tilde correctamente, y que ponen un morfema *-se* donde no es necesario. Con esto, los estudiantes muestran que aunque no conocen los paradigmas de los morfemas de los tiempos verbales, y por ejemplo que el morfema necesita una tilde en *-án*, rellenan primero los huecos con el infinitivo y ponen el morfema que identifica la persona y el número. Esto es una estrategia que aprenden en la enseñanza de la segmentación.

Los resultados de los errores específicos de los tiempos verbales son los siguientes:

Tiempo verbal	Cuántos aciertos
Futuro	8/30 (27 %)
Pasado	3/30 (10 %)
TOTAL	11/60 (18 %)

En estos dos tiempos verbales, es importante el uso de la tilde, pero los errores en las respuestas de esta tarea no tratan del uso de la tilde. En las respuestas hay ejemplos de que los alumnos escriben el verbo en el pretérito perfecto compuesto en vez del simple. Aunque por lo menos es un tiempo verbal del pasado y los morfemas concuerdan correctamente con el sujeto, los estudiantes deben elegir el tiempo verbal que describe que la acción es cerrada. En las siguientes frases, podemos ver ejemplos de los errores del pretérito perfecto compuesto:

Frase	Número del error
*Ayer he estudiado para el examen de mañana.	2
*El martes pasado, Manuela ha escuchado la música de Elvis por primera vez.	2
*Habeís escrito la semana pasada lo más importante para la prueba.	2

Cuando ponemos las respuestas en una tabla como esta, observamos que los estudiantes pueden diferenciar entre el pasado y lo que no es el pasado. En el capítulo 2, comentamos que hay alumnos que aprenden el pasado como muestran aquí, que el pretérito perfecto compuesto

significa *el pasado* y que lo usan para todas los tiempos verbales del pasado. Puede ser que elijan el tiempo verbal erróneamente, porque es difícil cambiar lo que han practicado desde temprano en el aprendizaje. Este caso puede mostrar que hay alumnos que no quieren intentar escribir el verbo en otro tiempo verbal, quizás porque no están motivados o se sienten inseguros fuera del presente, mientras el otro grupo de alumnos pueden ver el contexto del verbo y que la oración tiene que estar en el futuro o el pasado, pero que no usan los morfemas que están en frente de ellos en la pizarra.

4.5. Resumen de los resultados generales de las tres actividades.

En este capítulo hemos visto los resultados de las tres tareas dadas. Los errores cometidos se han dividido en grupos según tipos. En esta sección final vamos a poner en común los resultados de las actividades para establecer las generalizaciones pertinentes sobre los errores más frecuentes.

Concordancia versus tiempos

Como se ha dicho, uno de los objetivos de este trabajo es investigar si los estudiantes se equivocan más con la concordancia o con los tiempos verbales, partiendo de la observación de que tanto el noruego como el español tienen marcas de tiempo, pero solo el español tiene concordancia de persona. Hemos visto que los estudiantes sabían casi perfectamente cómo identificar el sujeto cuando trataba del presente en la primera actividad, en particular las primeras personas del singular y plural. Cuando se introduce un nuevo tiempo verbal en la segunda actividad, además un tiempo verbal que no es obligatorio en todas las oraciones, se equivocan en mucho mayor grado al concordar al sujeto correctamente también en el presente, como ya habían mostrado que podían controlar. Sin embargo, los resultados muestran que los estudiantes intentan identificar el tiempo verbal, quizás como su prioridad en la tarea. Con esto se muestra que los estudiantes no tienen una estrategia para pensar en los dos pasos que requiere la conjugación, la identificación del tiempo y la identificación de la concordancia. El siguiente paso que tienen que hacer tras elegir el tiempo, es decir concordar el morfema del tiempo verbal elegido con el sujeto, parece que es aleatorio y no su prioridad.

En la tercera prueba, donde no pueden usar su conocimiento del presente, las respuestas que hay tienen algunos concordancias y tiempos verbales que son correctos, pero al mismo tiempo hay más alumnos que no han contestado. Tal vez esto es así porque no conocen los pasos para segmentar el infinitivo, o tal vez porque no saben cómo encontrar el morfema correcto, y por

eso tienen dificultades adicionales. Al contrario, vimos que hay muchos estudiantes que han elegido un tiempo verbal del pasado donde esto es correcto, pero que han elegido por ejemplo el pluscuamperfecto en vez del pretérito perfecto simple. Lo bueno aquí es que los alumnos han entendido el contexto de la oración, aunque no han comprendido la diferencia entre los tiempos verbales del pasado. Tampoco recuerdan que pueden traducir la oración al noruego y usar la traducción como herramienta, porque es lo mismo en su lengua materna. El caso donde por lo menos tratan de identificar el contexto del tiempo de la oración, pasa en la segunda y en la tercera tarea.

Para discutir si los estudiantes se equivocan más en la concordancia o con los tiempos verbales, ponemos los resultados en una tabla que resume las tres tareas.

Tipo de error	En la 1ª tarea	En la 2ª tarea	En la 3ª tarea	En total
Errores de identificar mal el sujeto	4	16	4	24
Errores de usar la forma temporal equivocada	0	12	17	29

En la tabla vemos que los estudiantes se equivocan en usar las formas temporales más que al identificar el sujeto. Puede ser que sea una parte de la segmentación que no tiene prioridad para ellos, y que lo más importante es concordar los morfemas con el sujeto. Puede ser que hayan trabajado más en clase con la concordancia, porque es lo más diferente del noruego. También puede ser que no conozcan las consecuencias para la comunicación de usar una forma temporal incorrecta o que no usen la traducción de los tiempos verbales al noruego como una herramienta. Puede ser que los alumnos piensen que hay demasiados morfemas que aprender y memorizar de todos los tiempos verbales y por ello prefieren perfeccionar el presente, o puede ser que esto es lo que al profesor le parece es lo más importante en la enseñanza y sea en lo que insista.

Evolución de los errores en las distintas actividades

En el análisis de este capítulo, otra conclusión relevante es que hemos visto que los alumnos se equivocan más con la conjugación cuando tienen que mirar otros tiempos que no son el presente, de forma que los errores han aumentado en cada una de las pruebas. En la tabla de

abajo vemos todos los errores de escribir mal el verbo, es decir, reproducir la conjugación de forma incorrecta, tener el sujeto mal identificado, tildes mal puestas, etcétera.

	Número de errores
La primera actividad	34
La segunda actividad	93
La tercera actividad	65

De la tabla podemos comparar el número de errores y ver que los alumnos al mirar tiempos distintos, se equivocan más en los morfemas. Esto muestra que los estudiantes que pueden conjugar en la primera actividad, no pueden continuar respondiendo con la misma corrección en la segunda actividad, donde también pueden conjugar en el presente. En la segunda actividad hemos visto que hay estudiantes que han entendido que el contexto de la oración está en el pasado, pero que han usado un tiempo verbal compuesto donde no es posible, en vez del pretérito perfecto simple. Puede ser que haya menos errores de conjugación en la tercera actividad porque los alumnos pueden usar el infinitivo como base para formar el tiempo verbal en el caso del futuro. Sin embargo, recordemos que en esta tercera actividad también había más huecos dejados en blanco y solo estamos registrando los errores sobre formas contestadas.

Parece que los alumnos no tienen una estrategia para elegir los morfemas cuando tienen que elegir entre más paradigmas que el que se refiere al presente. Tal vez no tienen suficiente vocabulario para entender los adverbiales de las oraciones o tal vez que estén acostumbrados a usar un diccionario para entender el contexto o significación del verbo.

Errores con mayor frecuencia

Para resumir, comentamos aquí cada uno de los tipos de errores por separado, es decir, las ocho clases, menos las de elegir mal el tiempo y concordar mal, porque de eso ya hemos hablado en detalle en los párrafos precedentes. Para sumar los errores de las tres actividades, hemos ordenado las clases por frecuencia para ver cuáles son los errores más frecuentes.

Errores ordenados por frecuencia	En la 1ª actividad	En la 2ª actividad	En la 3ª actividad	En total
Escribir mal el morfema	12	19	16	47
Elegir un tiempo verbal incorrecto	0	12	17	29
Cantidad total de errores de usar incorrectamente (o no usar) el pronombre reflexivo	9	8	7	24
Conjugar el verbo en persona no correcta	4	16	4	24
No contestar	0	8	14	22
Conjugar el verbo según el paradigma de otra conjugación	0	15	5	20
Verbo en infinitivo	8	8	0	16
Escribir mal la raíz	1	3	0	4

Escribir mal el morfema es el error con más frecuencia. Hemos visto que los estudiantes escriben los morfemas mal con tildes que no son necesarias y que no usan la vocal temática correcta. También hemos visto que hay errores que cuenta como dos errores, y que muchos errores en el análisis, cuenta como escribir mal el morfema.

Elegir erróneamente el tiempo verbal tiene un total de 29 errores en las tres actividades. Puede ser que los alumnos no usen los paradigmas que están en la pizarra, o puede ser que los alumnos no puedan entender el contexto del verbo y la significación de los adverbiales en las oraciones.

También hay una gran frecuencia del error de usar incorrectamente el pronombre reflexivo. Puede ser que los alumnos piensen que el verbo es irregular y que no han memorizado su paradigma, y por eso no lleguen a segmentar el pronombre reflexivo del infinitivo. Tal vez no hayan entendido que hay verbos reflexivos también en noruego, y por eso no entienden la significación de incluir el pronombre reflexivo en la oración.

Conjugar el verbo según el paradigma de otra conjugación es un error que los alumnos han hecho solo cuando hay nuevos tiempos verbales distintos al presente. Puede ser que hayan usado los ejemplos de morfemas que están en los paradigmas en la pizarra, y no pensado en la

vocal temática del verbo. Tal vez no piensan en este morfema como un paso de la conjugación de un verbo. Tampoco han entendido el paradigma en la pizarra cuando escriben el futuro, porque aquí han mezclado los morfemas según la conjugación del verbo, es decir, el morfema *-e-* es cambiado a la vocal temática de la primera conjugación, cuando el verbo no es de la segunda o tercera conjugación, y al contrario.

Usar incorrectamente, o no usar, el pronombre reflexivo ha sido un error frecuente. Parece que los estudiantes no han entendido que el verbo reflexivo es conjugado como el verbo regular. También parece que no han entendido qué significa el morfema *-se* del verbo en infinitivo, porque eligen no intentar incluirlo en sus respuestas.

Escribir mal el morfema implica en muchos casos poner una tilde innecesaria. Puede ser que los alumnos hayan aprendido que la tilde no es el elemento más importante de un morfema o que no puedan entender su importancia porque casi no existe en noruego. Si los estudiantes han trabajado mucho con el idioma escrito, no han aprendido a escuchar dónde deben poner el acento de la palabra y dónde tiene que estar la tilde. Los errores de escribir mal el morfema, también tratan de usar la vocal temática que no pertenece de la conjugación, como comentamos anteriormente. Este tipo de error generalmente no interrumpe la comunicación en las conjugaciones del plural, pero a veces cambia el significado en las personas del singular.

Los estudiantes aprenden que tienen que usar las raíces cuando conjugan los verbos regulares. Con esto muestran que tienen conocimiento de la segmentación. Al mismo tiempo hay respuestas donde no usan la raíz en vez de dejar el hueco en blanco. Estos casos pueden mostrar que los alumnos se encuentran desmotivados cuando tienen que elegir el tiempo verbal primero, o que no han entendido que la raíz es usada también en los diferentes tiempos verbales cuando el verbo es regular. Puede ser que piensen que otros tiempos verbales que el presente significa que el verbo sea parecido a un verbo irregular. Es decir, puede ser que al ver que tengan que conjugar *hablar* en pasado, no quieran empezar con segmentar la raíz, porque se imaginen que la forma del tiempo verbal tiene por ejemplo diptongo de la raíz como el verbo *tener*, o que recibe morfemas completamente irregulares como el verbo *ser*. Por eso ni quieren segmentar la raíz en los huecos.

Hemos visto que dejar el verbo en infinitivo es una respuesta frecuente cuando los estudiantes tienen que escribir el verbo reflexivo. Puede ser que sea una manera de mostrar que no saben qué hacer, pero que no quieren dejar el hueco en blanco porque la razón no es que están desmotivados.

Al mismo tiempo, no contestar es un problema en la tercera actividad. Muestra que los estudiantes sienten que responder es demasiado complicado y no pueden enfocarse en al menos escribir un verbo regular copiando la raíz del verbo en las paréntesis. Parece que el uso de otros tiempos verbales que el presente sea lo que desmotiva más a los estudiantes para conjugar.

Con esto acabamos el capítulo de análisis.

5. Propuesta didáctica y conclusiones generales.

En este trabajo hemos hecho un análisis de los errores que cometen los estudiantes con respecto a la conjugación de las formas básicas de los verbos regulares a través de los resultados de tres tareas que se hicieron a un grupo de alumnos. Con los resultados, se han intentado diagnosticar los errores más frecuentes que se comete y se han explorado posibles explicaciones para estos errores, con el objetivo de enseñar a los estudiantes dónde están en una taxonomía del aprendizaje de los verbos regulares. La cuestión central es que la conjugación de los verbos es muy diferente en la lengua materna de los alumnos noruegos, por lo cual los alumnos no siempre llegan a dominar la correspondencia con el sujeto y el tiempo verbal hasta que llegan a los niveles más altos. Esto es así, en el uso práctico, aunque conozcan las conjugaciones de tiempos verbales del noruego y también del inglés. El objetivo de este capítulo es el de proponer actividades de remedio que permitan enfocarse en los errores más frecuentes que hemos identificado en nuestro análisis, de forma que los estudiantes puedan usarlas para mejorar en este aspecto de su gramática.

La segmentación de los verbos regulares implica, como hemos visto, pasos que típicamente llegan a presentar dificultades para los alumnos que aprenden la lengua española, como son especialmente los siguientes:

- a) segmentar la parte flexiva y quedarse con la raíz que necesita morfemas que concuerden con el sujeto que tienen que identificar
- b) segmentar el pronombre *-se* del verbo reflexivo y conjugar el verbo como un verbo regular
- c) entender el contexto del verbo y elegir morfemas que corresponden correctamente con el modificador adverbial de la oración

De las respuestas de las pruebas, se ve que estas dificultades son más problemáticas en las tareas que tratan de diferentes tiempos verbales, incluyendo la segmentación y conjugación de las formas de presente, que se ve dificultada cuando el estudiante ha de considerar también otras formas temporales. En cambio, los errores de los verbos reflexivos se encuentran en todas las tareas.

En el capítulo 4, vimos que dos de los errores más grandes en los resultados, fueron en las oraciones donde los alumnos tenían que identificar el sujeto y el tiempo verbal cuando la frase

no estaba en presente. Es decir, los estudiantes tenían problemas para identificar el sujeto cuando el tiempo verbal era parte de lo que debían identificar en la oración, y además tenían problemas para elegir el tiempo verbal cuando había otro tiempo verbal que el presente. El otro error más grande fue rellenar los huecos con los verbos reflexivos. Aunque habían mostrado que podían conjugar los morfemas correspondientes a la persona en las otras frases de presente, no podían segmentar la parte *-se* del verbo en infinitivo. Todo esto nos lleva a concluir que no será necesario proponer actividades de remedio de la segmentación y conjugación del presente, salvo en el caso de los verbos reflexivos.

En los resultados también observamos que fue un problema poner tildes en los morfemas que la requieren. Aunque observamos esto como un grupo de errores muy grande, los alumnos pueden resolver el problema de poner las tildes después de haber estudiado los paradigmas, y por eso no será tratado aquí. Resuelven también el problema de conjugar el verbo según el paradigma de otra conjugación cuando estudian y trabajan con los paradigmas, y por eso esa clase de errores tampoco es tratada aquí. Escribir el verbo en infinitivo o dejar la respuesta en blanco son otros errores frecuentes que no serán discutidos mediante actividades en este trabajo, ya que junto a su relativa baja frecuencia, pensamos que se solventan independientemente cuando el estudiante ha entendido mejor la combinación entre paradigmas de tiempo y concordancia con el sujeto.

En la enseñanza, podemos usar los conocimientos de errores que hemos encontrado utilizando la metodología del Análisis de Errores (AE). Las actividades didácticas son desarrolladas para ayudar el aprendizaje de los estudiantes que tienen estos errores frecuentes. El trabajo con las actividades de remedio les ayudarán a perfeccionar el uso de los tiempos básicos con los verbos regulares.

Los errores mas centrales vienen a continuación junto a sus actividades de remedio.

5.1.1 Errores de segmentación y conjugación: La identificación del sujeto

Los errores de identificar el sujeto con respecto al número y persona interrumpen la comunicación. Con el morfema incorrecto, puede ser que el verbo corresponda a otra persona o a otro tiempo, lo cual es crucial para transmitir el mensaje.

En las respuestas hemos observado que esto pasa cuando el alumno no ha pensado en todos los pasos que ha de seguir para entender qué tiempo verbal necesita, para segmentar el infinitivo, para identificar el sujeto y para poner el morfema adecuado. Esto es así porque en numerosos casos que hemos visto en el análisis, los estudiantes han usado por ejemplo el tiempo verbal correcto pero no han identificado el sujeto, y podemos pensar que esto se daba a no haber identificado correctamente los pasos de una estrategia.

En el análisis del capítulo anterior, vimos que la mayoría de los errores de la identificación se encuentran cuando los alumnos tienen que conjugar en otros tiempos verbales distintos al presente. Para proporcionar a los alumnos una actividad de remedio, hemos creado una actividad donde los alumnos no tienen que elegir el tiempo verbal, sino que tienen que practicar el uso de los morfemas de sus paradigmas. No tienen que hacer la elección en esta actividad porque así pueden concentrarse exclusivamente en la segmentación y familiarizarse con ella. Lo primero que tienen que hacer es conocer los paradigmas y reconocer sus morfemas; una vez que esto está automatizado, esperaríamos que no cometieran tantos errores de conjugación simplemente por tener que atender también a la forma temporal que han de elegir.

Actividad 1

La primera actividad que ofreceremos aquí es de una de las áreas más conflictivas que identificamos en los análisis, la segmentación y la conjugación de pasado y futuro, es decir, la identificación del sujeto cuando hay otros tiempos verbales que no son el presente.

La actividad tiene tres partes. La primera parte es una preparación para ayudar a los alumnos a ser metacognitivos mientras trabajan con la identificación de los morfemas. La preparación también repite la información gramatical que puede ayudar a identificar paralelismos entre idiomas. Las otras partes son dos actividades, la primera de pasado y la segunda de futuro. Las actividades son para dos días distintos, para que los alumnos puedan aprender mejor las diferencias entre los morfemas que pertenecen en los paradigmas de los diferentes tiempos verbales. En las respuestas de las pruebas que hicieron, vimos que a menudo mezclan morfemas de los diferentes tiempos verbales, aunque hayan identificado la persona y el número correctamente. Es necesario que trabajen con las actividades en dos días distintos para que vean el segundo día si han aprendido algo más de la conjugación y si rellenan los huecos

más fácilmente que en la primera actividad. Esta reflexión es una parte importante de ser un aprendiente metacognitivo, y queremos integrarla en la prueba.

Como preparación para los alumnos, hablaremos de que los errores que tratan de elegir mal el tiempo verbal son más complejos. Las actividades que combinan formas verbales tratan de muchos paradigmas que hay que tener como notas o memorizados, lo que puede ser complejo. Los estudiantes pueden tener los paradigmas del pretérito perfecto simple y el futuro en frente de ellos, ahora que trabajan con esta actividad.

A los estudiantes que empiezan en el nivel *Fremmedspråk II* quizás les parece difícil conjugar verbos en tiempos verbales, y como preparación y motivación para ellos, es importante que el profesor empiece de hablar de que casi todos los idiomas tienen verbos conjugados en diferentes tiempos. Para ayudar, identificaremos que conjugar verbos en número y persona es una diferencia entre el noruego y el español que puede ser más difícil de entender, cuando también hay un nuevo tiempo verbal que tienen que usar. Hablar del verbo *to be* en inglés les ayudará a entender que los errores interrumpen la comunicación si les decimos *I *are your teacher* o *I think you all *am great students*. También, al intentar hablar con ellos en noruego, solo en el presente del indicativo, descubren que es necesario usar los verbos en diferentes tiempos verbales. Por ejemplo, podemos emplear oraciones como *Jeg går alltid direkte til skolen, men i går *stikker jeg innom butikken først. Da *ser jeg at jeg *glemmer pengene mine!* Con los ejemplos anteriores puede ser que los alumnos identifiquen que quizás su problema cuando hay otros tiempos verbales sea conjugar el verbo en número y persona, en vez de pensar que todo lo que trata de la clase de palabra sea un reto.

Para asegurarnos de que los alumnos hayan entendido lo que hay que aprender cuando tienen que identificar el sujeto, podemos dar la siguiente preparación. Damos a los estudiantes tres diferentes tareas y ellos pondrán el número 1 en cuál es la tarea más fácil para aprender los verbos regulares y el número 3 en la que sea la más difícil. Además, tienen que dar una razón de por qué ponen ese número en las diferentes tareas. Es una actividad metacognitiva, diseñada para observar si los alumnos entienden lo más importante del aprendizaje de identificar el sujeto. Las tareas que los estudiantes han de jerarquizar por su dificultad son las siguientes:

- (1) Buscar la raíz y poner la raíz en palabras donde el morfema ya está dado
Ayer Lucía -ió (comer) mucha pizza.
El próximo fin de semana se -án (portarse) mejor.
Tú y yo -amos (hablar) el mismo idioma.
- (2) Poner el morfema que corresponde al sujeto cuando se proporciona la raíz
Tu familia antes tom- demasiado café.
Todos los alumnos trabaj- el año pasado.
- (3) Elegir si la oración es correcta o incorrecta
Ayer tus amigos comieron en un restaurante.
Tú viajó a España el año pasado.

Cuando los alumnos ponen por ejemplo la tarea (1) como la del nivel más fácil, puede ser que den la razón de que la raíz nunca cambia cuando el verbo es regular. Si ponen la tarea (2) como la tarea más difícil, puede ser que den la razón de que es difícil aprender los morfemas cuando haya otro tiempo verbal que el presente. Cuando describen los problemas y se ven obligados a entender qué dificultad encuentra, puede ser que esos errores sean más fáciles solucionar en la actividad de remedio. Después de graduar las tareas, los alumnos pueden seguir la práctica formando nuevas oraciones mediante las diferentes tareas para reflexionar sobre la distinción entre lo que es difícil y fácil de la conjugación de los verbos regulares. Los alumnos desarrollan su metacognición al trabajar en esta manera y quizás se den cuenta de que identificar el sujeto es un desafío que hay que practicar.

La actividad continúa con una preparación en la que los alumnos tienen que numerar una lista de frases de 1 a 5. Las frases muestran los pasos que tienen que hacer al conjugar un verbo, la estrategia para segmentar los verbos regulares y la que se sigue para poner el morfema correcto. En el análisis del capítulo anterior, observamos que los alumnos no tenían una estrategia de cómo conjugar un verbo cuando, por ejemplo, tenían que emplear formas que no fueran de presente.

La lista que presentaremos también puede servir como una taxonomía donde el alumno puede entender que conseguido entender los verbos solo quitando la parte flexiva y usando su raíz. Sin embargo, no es fácil para los alumnos usar la lista si no tienen conocimiento de la terminología gramatical. Por eso podemos adjuntar un vocabulario donde los alumnos trabajan en grupos y ponen una explicación muy breve de los siguientes términos: *infinitivo*,

raíz, categoría, primera conjugación, segunda conjugación, tercera conjugación, paradigma, tiempo verbal, morfema, sujeto, tilde, pronombre reflexivo. La lista que mostramos a los estudiantes, en un orden diferente a este, es la siguiente:

1. Escribir la raíz ¿qué parte del infinitivo quitarás?
2. Identificar la conjugación del verbo, ¿cuáles de las tres conjugaciones usarás?
3. Identificar el tiempo verbal ¿a qué paradigma pertenece del tiempo verbal?
4. Identificar el sujeto ¿cuál de los morfemas en el paradigma corresponde al sujeto?
5. ¿Hay que poner tilde? ¿Hay que poner un pronombre reflexivo?

Los estudiantes pueden recibir la pirámide de la taxonomía de Bloom que vimos en el capítulo 2 para la conjugación de número y persona. De su reflexión en la preparación pueden darse cuenta de (1) dónde están ahora en su aprendizaje, (2) adónde quieren llegar antes de por ejemplo su próxima prueba escrita y (3) adónde quieren llegar con su español después de terminar el curso de la secundaria.

Las actividades de preparación que hemos visto ahora están diseñadas para que los alumnos entiendan qué implica la identificación del sujeto, para que obtengan una estrategia con respecto a la segmentación.

La preparación se centra en la metacognición y estrategia, como paso previo a practicar la segmentación de los verbos. Ahora presentaré las oraciones que forman parte de la actividad y que se emplean para entrenar a los alumnos en conjugar los verbos y encontrar los morfemas que pertenecen a los diferentes tiempos verbales. En vez de elegir el tiempo verbal, las actividades solo tratan de identificar el sujeto con idea de que los estudiantes puedan aplicar los pasos que aprendieron en el entrenamiento. Las siguientes frases son para practicar el pretérito perfecto simple y se usan durante el primer día de la actividad de remedio.

Pasado: pretérito perfecto simple

Completar con la forma del verbo en paréntesis.

Ayer tú y yo nos _____ (meter) en problemas.

El año pasado, tu padre _____ (vivir) en mi vecindario.

Anteayer, tus hermanos _____ (bailar) en el club.

Mi primer año en la secundaria, _____ (probar) café por primera vez.

La navidad pasada, tú me _____ (regalar) un pastel.

El primer minuto de 2020, vosotros os _____ (comprometer).

Expongamos brevemente las elecciones de verbos. 3 de los verbos que tienen que conjugar, son verbos de la desinencia *-ar* y por tanto de la primera conjugación. 2 de los verbos son de *-er* y 1 es de *-ir*. Esto refleja la frecuencia relativa entre las conjugaciones del español.

Todos los verbos se conjugan como un verbo regular en el pretérito perfecto simple, pero por ejemplo *probar* tiene diptongo en presente de indicativo y subjuntivo y en imperativo, aunque puede considerarse regular a efectos de esta actividad. Uno de los verbos es un verbo reflexivo, es decir, *comprometerse*. En vez de poner todo el infinitivo en paréntesis hemos segmentado *-se* y se lo hemos proporcionado ya en la oración al estudiante. Esto se ha hecho así por dos motivos: para que los alumnos obtengan experiencia de trabajar con lo que es regular de los verbos reflexivos y para evitar que en esta actividad tengan que concentrarse en los errores de los verbos reflexivos, ya que habrá una actividad sucesiva que se ocupe de esto.

Aunque en los verbos regulares de la primera conjugación la primera persona plural es conjugada en pretérito perfecto simple igual que en presente (*cantamos*), hemos incluido esta forma para ver que los alumnos entiendan que son parecidos y que no tienen que añadir nada que los distinga, por ejemplo una tilde. El objetivo con la actividad es averiguar si los estudiantes pueden manejar el tiempo verbal en las tres conjugaciones y con las seis diferentes personas. Los alumnos que respondan correctamente muestran control de la segmentación, de la comprensión de paradigmas, y del uso de los morfemas en conjugación de número y persona, es decir, muestran que pueden identificar el sujeto.

La segunda subactividad en este caso es un ejercicio similar, pero con el futuro; los objetivos de esta subactividad son los mismos que en la anterior. El día siguiente los alumnos recibirán de nuevo una pirámide de Bloom como el primer día. De nuevo, ponen mediante su reflexión dónde están ahora, que quizás hayan llegado más alto en la pirámide después del primer día que trabajaron con la identificación del sujeto. Observarán ellos mismos si sienten que controlan los pasos mejor que el primer día que trabajaron con la actividad. Para practicar la identificación del sujeto y conocer los morfemas de otro tiempo verbal, la actividad del

segundo día es de nuevo rellenar los huecos, pero ahora con conjugaciones en el futuro.

Presentaré a continuación las oraciones:

Futuro

Completar con la forma del verbo en paréntesis.

El próximo año, tú _____ (beber) menos gaseosa.

En el futuro, yo _____ (cantar) más.

Mañana mi hermana y su amiga, _____ (asistir) al estreno de una película.

En 2021, tú y yo nos _____ (mudar) a nuestra nueva casa.

La próxima semana, vosotras _____ (estudiar) más.

El último día del año, mi familia se _____ (celebrar) en casa.

Veamos las elecciones que hemos hecho. Aunque no hay diferencias entre las conjugaciones en futuro, explicaremos aquí que 4 de los verbos que tienen que conjugar, son verbos de la primera conjugación. 1 de los verbos es de *-er* y 1 es de *-ir*. Lo resumimos aquí porque observamos en el análisis que había alumnos que ajustaron los morfemas según la desinencia de los verbos, por ejemplo: *Tú y yo nos *mudaramos*. Tal vez lo harán también aquí, y en todo caso manejar todas las conjugaciones les ayudará a enfocarse en que no deben modificar las desinencias.

Todos los verbos son regulares, pero 2 de los verbos son verbos reflexivos, a saber, *mudarse* y *celebrarse*. También aquí hemos segmentado el pronombre reflexivo en vez de poner todo el infinitivo en paréntesis, para que los alumnos obtengan experiencia de trabajar con los verbos reflexivos sin que intervenga en lo que deben responder de la actividad.

Después de completar los dos días de trabajar con la identificación del sujeto cuando hay otros tiempos verbales diferentes a los del presente y cuando no tengan que elegir el tiempo verbal ellos, los alumnos han recibido la oportunidad de llegar más alto en la taxonomía del aprendizaje.

5.1.2. Errores de verbos reflexivos: La segmentación del pronombre -se

No segmentar el pronombre *-se* de los verbos reflexivos a veces puede cambiar el significado de la oración, por lo que este tipo de error, además de frecuente, puede ser grave. Con el pronombre o morfema incorrecto, puede ser que corresponda a otra persona, lo cual es crucial para transmitir el mensaje.

En las respuestas hemos observado que los alumnos cometen una serie de errores de conjugación que parecen radicar todos en que al ver el infinitivo los estudiantes no segmentan el pronombre *-se* de los verbos reflexivos. En vez de segmentarlo, hay casos donde los alumnos dejan el pronombre como parte del infinitivo, sin percatarse de que es un morfema distinto que debe conjugarse independientemente del mismo verbo. Podemos pensar que segmentar *-se* del verbo es un paso crucial en la estrategia para conjugar los verbos reflexivos que los estudiantes en general no han automatizado.

Junto a estos errores en que los estudiantes dejaron el pronombre como parte de la raíz, en el análisis del capítulo anterior, observamos que también hay numerosos casos donde los alumnos conjugaron el verbo como un verbo regular, pero no recordaron poner el pronombre conjugado como parte de su respuesta; este es otro tipo de error relacionado con el anterior aunque menos evidentemente relacionado con la segmentación. Como sucede con todos los errores, esta clase de problemas con los verbos reflexivos se agravan cuando se consideran tiempos marcados, como el pasado o el futuro.

Para proporcionar a los alumnos una actividad de remedio, hemos creado una actividad donde los alumnos practicarán la segmentación de *-se* durante dos días distintos. La actividad del primer día tiene un nivel más bajo que la del segundo día porque tratan de diferentes tiempos verbales; el segundo día se concentra más en paradigmas y sus morfemas correspondientes que el primer día. Aunque conjugarán los verbos reflexivos en pasado y futuro el segundo día, en esta actividad -al igual que en la primera- no tendrán que elegir entre los tiempos verbales, sino que solo practicarán los morfemas adecuados. Así pueden concentrarse exclusivamente en la segmentación de *-se* y los morfemas y familiarizarse con ellos.

Actividad 2

La segunda actividad que ofrecemos aquí es de los verbos reflexivos que identificamos fue una de las áreas más conflictivas en los análisis. No segmentaron *-se* del verbo y no conjugaron el verbo como un verbo regular.

La actividad que hemos diseñado para resolver esta clase de errores consta de tres partes. La primera parte es una preparación para ayudar a los alumnos a entender qué es un pronombre reflexivo.

Antes de dar las pruebas que vimos en el capítulo dos para identificar a un verbo reflexivo, nos ayudaremos durante la enseñanza con la identificación de paralelismos entre idiomas. Así pues, llamaremos la atención de los estudiantes sobre los verbos reflexivos en noruego y los compararemos con los verbos reflexivos en español. Ya que esto es un procedimiento habitual, y pese a él los estudiantes cometen errores con los verbos reflexivos, parece que en este caso destacar el paralelismo no es suficiente. Puede ser que los estudiantes entiendan lo que es un verbo reflexivo tanto en noruego como en español, pero que el problema sea que les parece difícil recordar los pronombres porque son formas léxicas cortas y átonas que tienen solamente una sílaba.

Daba esta hipótesis sobre por qué tienen dificultades con los verbos reflexivos, la preparación no se limitará solo a mostrar el paralelismo entre lenguas, sino que repite los pronombres reflexivos de todas las personas y pone frente a frente todas las formas de un verbo reflexivo en noruego con todas las de un verbo reflexivo en español. Así los estudiantes podrán ver con claridad los pronombres correspondientes.

Las otras partes de la actividad son dos tareas prácticas de distinto grado de dificultad, pensadas para realizarlas durante dos días. La primera consiste en segmentar el verbo en presente y la segunda pasa a hacer lo mismo en las formas de futuro y pasado. El primer día los alumnos pueden usar los morfemas del presente que se vieron en el análisis que ya conocen. El segundo día se incrementará la dificultad de la actividad cuando tengan que practicar los paradigmas de los otros tiempos verbales. En las respuestas de las pruebas que hicieron, vimos que a menudo conjugaron los verbos en el tiempo verbal correcto o proporcionaron la forma correcta correspondiente al sujeto correcto, pero que se olvidaron de poner el pronombre reflexivo. Es necesario que trabajen con las actividades por dos días

distintos para recordar que estos dos o tres pasos tienen una importancia crucial para el significado.

Como preparación para los alumnos, hablaremos de nuevo de los verbos reflexivos en noruego para ver si puedan identificar paralelismos entre idiomas ahora que la actividad trata de solo los verbos reflexivos y no de todo lo que implica a los verbos regulares. El profesor puede recomendar a los estudiantes tener el paradigma de los pronombres reflexivos frente a ellos, así como los paradigmas del presente y el pretérito perfecto simple, ahora que trabajarán con esta actividad. Pondremos dos verbos reflexivos, uno en noruego y otro en español, frente a frente, para permitir a los estudiantes que vean su comparación sistemática:

Å oppføre seg – comportarse

<i>jeg</i>	<i>oppfører meg</i>	<i>me comporto</i>
<i>du</i>	<i>oppfører deg</i>	<i>te comportas</i>
<i>han / hun</i>	<i>oppfører seg</i>	<i>se comporta</i>
<i>vi</i>	<i>oppfører oss</i>	<i>nos comportamos</i>
<i>dere</i>	<i>oppfører dere</i>	<i>os comportáis</i>
<i>de</i>	<i>oppfører seg</i>	<i>se comportan</i>

Igual que *comportar* ‘implicar’ tiene otra significación distinta a *comportarse* ‘actuar de cierta manera’, *å oppføre seg* ‘actuar de cierta manera’ tiene otra significación diferente de *å oppføre* ‘apuntarse’. Al ver este ejemplo así, puede ser que entiendan la importancia de segmentar *-se*, y de recordar incluir el pronombre en la frase para asegurarse de mantener el significado que quieren transmitir en el texto.

Ya que los alumnos tienen problemas en ver que *-se* no es parte del infinitivo, compararemos dos verbos más donde es aún más evidente que el pronombre es un morfema separado de la raíz. En los ejemplos que proporcionaremos, los verbos pueden tener *-se* y pueden aparecer sin *-se*, aunque tienen la misma raíz: *ir* ‘desplazarse’ frente a *irse* ‘abandonar un lugar’. *Ir* e *irse* los dos, significan moverse del lugar donde están, pero también tienen que tener cuidado con la diferencia entre ellos. Explicamos a los estudiantes que es importante segmentar *-se* en *irse* porque añadir este pronombre significa que dejan un lugar, enfatizando el resultado del

movimiento, no el movimiento en sí. Si no incluyen *-se* en la conjugación, el verbo significa que van a un lugar. Demostramos esto a los alumnos enseñándoles que si una persona les dice *Ven acá, por favor*, es importante que contestan *sí, voy* para explicar que han entendido que deben desplazarse a ese lugar. Explicamos a los estudiantes que si, por el contrario, responden *Sí, me voy*, han dicho que no harán lo que la persona ha preguntado, sino que han decidido marcharse. De esta manera, junto a ver que la raíz y el pronombre son morfemas independientes porque la misma raíz puede aparecer con y sin ese pronombre, enfatizaremos la importancia comunicativa de recordar incluir el pronombre.

Nos enfocaremos en que los verbos reflexivos son como los verbos regulares. Como parte de esta preparación, tendremos dos breves tareas que les fuercen a concentrarse respectivamente en el pronombre y en el verbo que forman parte de un verbo reflexivo. Las dos partes de la tarea de preparación -la que se refiere a identificar el pronombre y la que se refiere a las formas de conjugación- deben estar en un mismo papel, pero no en la misma cara. Esta disposición gráfica es recomendable para que los estudiantes entiendan que hay dos pasos para conjugar los verbos reflexivos, uno adicional con respecto a los verbos no reflexivos. Los alumnos quizás sentirán que uno de los pasos necesarios para encontrar la forma correcta es más fácil de rellenar que el otro, y así no se asustarán cuando vean el verbo reflexivo que ellos tienen que conjugar en las actividades. La preparación que mostraremos en la primera cara es la siguiente:

Tarea de preparación 1

Mis abuelos se _____ (amarse).

Mi clase y yo nos _____ (enfermarse) mucho.

Te _____ (subirse) a la torre en el ascensor.

Vosotros os _____ (ponerse) la ropa ahorita.

El niño se _____ (mirarse) en el espejo.

Me _____ (ducharse) cada mañana.

En esta tarea de preparación, los alumnos tienen que rellenar los huecos con los verbos que están en paréntesis y practicarán su capacidad de identificar que el verbo se conjuga de forma regular cuando *-se* ya es segmentado. En el análisis del capítulo 4, vimos que hay muchos

alumnos que dejan el verbo en infinitivo, sin intentar a conjugar el verbo como un verbo regular.

En el otro lado del papel encuentran la otra tarea de preparación:

Tarea de preparación 2

El gato _____ llama (llamarse) Fini.

Mi amiga y yo _____ mudamos (mudarse) a un piso más grande.

¿A qué hora _____ levantas (levantarse)?

Vosotros _____ bañáis (bañarse) demasiado.

Los niños ya _____ conocen (conocerse).

Yo _____ confundo (confundirse) con estas palabras que suenan igual.

En esta segunda tarea de preparación, los alumnos tienen que rellenar los huecos con los pronombres reflexivos de los infinitivos que están en paréntesis y de esta manera practicarán segmentar *-se* del verbo cuando está en infinitivo. El verbo ya se conjuga, y solo tienen que recordar la forma correcta del pronombre. En el análisis del capítulo 4, vimos que hay muchos alumnos que segmentan *-se* correctamente, pero nunca lo ponen en sus respuestas. Al hacer esta preparación, quizás recordarán su importancia.

Para enfocar la metacognición también en esta actividad, los alumnos pueden discutir en grupos o mediante una nota de reflexión cuál de las tareas de preparación les pareció la más fácil y la más difícil y por qué. Quizás discutirán que los huecos donde tenían que poner los morfemas que corresponden al sujeto fueron los más fáciles de rellenar porque ya conocen el paradigma pronominal. Puede ser que discutan que los pronombres reflexivos que tenían que rellenar fue lo más difícil porque quizás no tienen esas palabras en su vocabulario. En todo caso, esperamos que los alumnos con dificultades para segmentar el pronombre encuentren más útil la primera tarea, y los que lo segmentan pero olvidan incluirlo vean más necesaria la segunda tarea, ya que cada una de ellas enfoca en uno de los dos problemas. Al desarrollar su metacognición en esta manera, puede ser que entiendan que deben pensar en pasos cuando vean el verbo reflexivo en infinitivo. Pueden recibir la taxonomía de Bloom con el título *Verbos reflexivos* y poner dónde en esa pirámide consideran que están (1) ahora que han

hecho la preparación, (2) después de trabajar con la actividad y (3) después de terminar el curso completo.

Las tareas de preparación que hemos visto ahora están diseñadas para que los alumnos segmentan *-se* al tener que escribir un verbo reflexivo y para que tengan una estrategia de cómo hacerlo. Ahora presentaré las oraciones que forman parte de la actividad en sí y que se emplean para entrenar a los alumnos en segmentar *-se* y encontrar los morfemas que identifican el sujeto, primero en presente, después en futuro y pasado. Los estudiantes tienen que aplicar los pasos que aprendieron en el entrenamiento. Las siguientes frases son para practicar el presente y se usan durante el primer día de la actividad de remedio.

Presente

Completar con la forma del verbo reflexivo en paréntesis.

Mis padres _____ (llamarse) Juan y Agustina María.

Con 30 años tú _____ (fijarse) en cosas importantes.

Mi abuela _____ (olvidarse) de todo.

Vosotros _____ (aburrirse) muy fácilmente.

Contigo tu mamá y yo _____ (sentirse) feliz.

_____ (entristecerse, yo) la noticia.

4 de los verbos reflexivos que tienen que conjugar, son verbos con la desinencia *-ar*. 1 de los verbos es de *-er* y 2 son de *-ir*. Los alumnos tienen la información de que tienen que conjugar el verbo en presente, porque en esta tarea no practicarán la elección de tiempos verbales, sino que solo practicarán los pronombres reflexivos, la identificación del sujeto y el uso de sus morfemas correctos. Hay verbos que reciben diptongo, por ejemplo *sentirse*, pero en las personas y números que los verbos tienen que aparecer en la tarea, los verbos son conjugados como un verbo regular. El objetivo de la actividad es principalmente averiguar si los estudiantes pueden manejar los pronombres reflexivos de las seis diferentes personas. Los alumnos que responden correctamente muestran control de la segmentación de *-se*, de la comprensión de paradigmas, del uso de los morfemas en conjugación de número y persona y de la identificación del sujeto.

El segundo día que los alumnos trabajen con los verbos reflexivos, recibirán la pirámide de Bloom que hicieron el primer día. Quizás los alumnos sentían que trabajar con los verbos reflexivos fue fácil este primer día, ya que las oraciones que hicieron solamente aparecían en presente. A esos estudiantes les diremos que al rellenar las oraciones este segundo día, pueden cambiar su nota en la taxonomía si piensan que están en otro nivel. Esto es así para que los estudiantes siempre sean conscientes de lo que hay que aprender y observen ellos mismos si sienten que controlan los pasos mejor o peor que el primer día que trabajaron con la actividad. En esta manera toman responsabilidad de su aprendizaje y pueden preguntar al profesor cuestiones más concretas y así aprender más rápido.

Para practicar la segmentación de *-se*, la identificación del sujeto y sus morfemas, la actividad del segundo día es de nuevo rellenar huecos, pero ahora con conjugaciones en pasado y futuro. Presentaré a continuación las oraciones:

Pasado

Completar con la forma del verbo reflexivo en paréntesis.

Antes _____ (preocuparse, yo) por ti.

La clase pasada de natación, los alumnos _____ (quitarse) la ropa.

La semana pasada tú _____ (acostarse) más temprano.

Futuro

Completar con la forma del verbo reflexivo en paréntesis.

Hoy, más tarde, tú y yo _____ (regresarse) aquí.

¿Vosotras _____ (dormirse) temprano esta noche?

Mi vecino no _____ (moverse) hasta el próximo año.

4 de los verbos reflexivos son verbos con la desinencia *-ar*. 1 de los verbos es de la clase de *-er* y otro es de la tercera conjugación. 3 de los verbos tienen que conjugarlos en futuro y otros

3, en pasado. Los alumnos tienen la información de qué tiempo verbal tienen que aparecer, porque en esta tarea no practicarán la elección de las formas temporales, sino que solo practicarán los morfemas, la identificación del sujeto y el pronombre reflexivo. Hay verbos que reciben diptongo, por ejemplo *acostarse*, pero en el tiempo verbal que los verbos tienen que aparecer los verbos son conjugados como verbos regulares. El objetivo de la actividad es el mismo que antes.

Después de completar los dos días de trabajar con los verbos reflexivos en presente, en futuro y pasado con incidencia en los pasos que deben seguir para segmentar *-se* del verbo y poner los morfemas que corresponden correctamente al sujeto, los alumnos han recibido la oportunidad de llegar más alto en la taxonomía del aprendizaje.

5.2. Posibles errores de vocabulario: La identificación de los modificadores adverbiales.

Hemos diagnosticado como otro error que dificulta a los estudiantes las tareas de conjugación que los alumnos no siempre buscan los modificadores adverbiales de las oraciones para identificar el tiempo verbal que han de usar. Este es otro problema que puede ser grave para la comunicación. Podemos especular que la base de este problema se encuentra en el vocabulario que tienen los estudiantes, es decir, en que no reconocen el significado de términos como *próximo* o *anterior*, y por ello no identifican claramente si están en presente, pasado o futuro. Ya que el noruego y el español tienen esencialmente las mismas diferencias temporales entre presente, pasado y futuro, parece que en este caso esta es la explicación más simple.

Si este diagnóstico es correcto, esperamos que cuando los alumnos obtengan un vocabulario más amplio, identificarán el modificador adverbial de la oración más fácilmente y tendrán menos problemas en la elección de los tiempos verbales.

En las respuestas a las pruebas hemos observado que los alumnos cometen una serie de errores referidos a no poder identificar si el modificador adverbial de la oración está en presente, futuro o pasado, pero otro problema relacionado es que a veces la oración incluye un sintagma nominal u otro constituyente que lleva otro adverbio de tiempo, y esto confunden a los alumnos no por el vocabulario, sino por la estructura sintáctica. Es una oración como (1),

aunque el tiempo está en presente por la presencia de un modificador oracional que remite al momento actual, hay un complemento del nombre que remite al futuro.

(1) Ahora estudio para el examen de mañana.

Estos casos implican entender algo más sobre la estructura sintáctica.

En estos casos parece que los estudiantes solo buscan un adverbio cualquiera en la oración, sin fijarse en si afecta al verbo que conjugan o a otro elemento. Por ejemplo, puede suceder que pongan el verbo *cantar* en pasado por el adverbio *ayer* o en presente por el adverbio *hoy* sin darse cuenta de que el modificador adverbial que afecta a este verbo pide futuro en ejemplos como *Hoy me siento mejor y mañana {cantaré / *canto / *canté} mucho más que ayer*. O puede ser que conjuguen el verbo *comer* en presente según el adverbio *ahora* en vez de pasado en *Antes Juan comió más que ahora*.

Un tercer factor que puede explicar estos errores es que los estudiantes, sencillamente, no piensan en encontrar el modificador adverbial como un paso crucial en la estrategia para elegir el tiempo verbal. Por ello también es necesario insistirles en que esto es un paso necesario para identificar el tiempo.

Para proporcionar a los alumnos una actividad de remedio, hemos creado una actividad donde los alumnos practicarán su vocabulario de adverbios y donde identificarán el adverbial de la oración de forma sintáctica, para asegurarse de que sea el que modifica al verbo que conjugan. La actividad del primer día tiene un nivel más bajo que la del segundo día porque el segundo día se concentra en elegir la forma correcta de las conjugaciones, no solo en elegir el tiempo verbal, como sí sucede el primer día. Es decir, el primer día los alumnos tienen que tener conocimiento del vocabulario y este conocimiento les basta para realizar la prueba, mientras el segundo día además tienen que tener conocimiento de los morfemas de los paradigmas que han trabajado anteriormente. Es bueno si el profesor dice que los estudiantes que se preparen teniendo los paradigmas en frente a ellos.

Actividad 3

La tercera actividad que ofrecemos aquí se ocupa de los adverbios y modificadores adverbiales que identificamos como una de las áreas mas conflictivas en los análisis. Los alumnos no mostraron haber entendido el significado de los adverbiales, y tampoco mostraron

que entendieran la diferencia entre un adverbio que modifica a un sustantivo y un modificador adverbial con incidencia sobre el verbo en las oraciones que deben conjugar.

La actividad que hemos diseñado para resolver esta clase de errores consta de tres partes. La primera parte es una preparación para ayudar a los alumnos a entender qué significan los diferentes adverbios y darles estrategias de cómo identificar los modificadores adverbiales relevantes.

Antes de dar las tareas que analizamos en el capítulo 4, recordamos a los estudiantes diferentes paradigmas para las conjugaciones y los tiempos verbales. En esta preparación será imprescindible mostrar adverbiales que pertenecen al tiempo futuro, por ejemplo: *mañana*, *más tarde*, *la próxima semana*, y ejemplos de oraciones típicas que deben estar con esos mismos tiempos, en correlación con el modificador adverbial, como *La próxima semana tomaré el autobús*. Puede ser que sea difícil para los estudiantes trabajar con la elección de tiempos verbales primeramente porque no tienen un vocabulario suficiente para poder contestar correctamente. Quizás han trabajado más con los paradigmas en clase que con las diferentes conjugaciones de los paradigmas dentro de oraciones, por lo que les cuesta identificar los contextos correctos.

La preparación no se limitará solo a esto. Será necesario sobre todo enfatizar los adverbios y modificadores adverbiales, y poner frente a frente muchos de ellos en noruego con todas las traducciones en español. Además, tenemos la cuestión de cómo identifican qué modificador adverbial afecta al verbo: puede ser que resulte difícil para los estudiantes trabajar con análisis gramaticales en español porque ya tienen mala experiencia de hacerlo en las clases de noruego. Tal vez piensan que la gramática es complicada porque pasan mucho tiempo estudiando la gramática del *nynorsk* y puede ser que no tengan motivación para aplicar sus conocimientos en español. Por eso, propongo que el profesor no debe destacar el paralelismo entre los idiomas español y noruego con análisis gramaticales, sino más bien usar, mediante ejemplos prácticos, lo que los estudiantes ya han mostrado que saben de la lengua española y de su conocimiento interno en noruego.

Las otras partes de la actividad son dos tareas prácticas de distinto grado de dificultad. La primera consiste en oraciones que los alumnos organizarán en cuáles van con presente y cuáles van con pasado, o bien cuáles van en futuro y cuáles van en pasado. El segundo día se

incrementará la dificultad de la actividad cuando tengan que practicar cuál de las tres formas del verbo pertenece en el hueco de la oración. Es necesario que trabajen con las actividades durante dos días distintos para poder ser metacognitivos en el aprendizaje del vocabulario, de la sintaxis y de los morfemas que caracterizan los tiempos verbales. Son temas que afectan a distintos aspectos de su conocimiento, por ello los alumnos pueden vivirlos de formas distintas, dependiendo de dónde consideren que se encuentra la dificultad mayor para ellos.

Veamos el procedimiento que seguiremos en la preparación con algo más de detalle. Primero les explicaremos a los alumnos que hasta ahora han trabajado mucho con las conjugaciones de los verbos, pero que es muy importante que puedan reconocer el modificador adverbial de la oración para poder aplicar el uso de las conjugaciones en oraciones concretas de una manera correcta. Podemos explicar a los estudiantes que una ventaja de las oraciones en español es que puede consistir de solamente dos palabras, un verbo y un adverbio, y en aquellas oraciones encontrarán el adverbial muy fácilmente, y tendrán la certeza de que se refiere al verbo.

(2) Mañana viajaremos.

Al mismo tiempo, en vez de mostrar los paradigmas con las diferentes posibles combinaciones o morfemas con conjugaciones que no tenemos en noruego, y donde traducimos todas las combinaciones de personas a por ejemplo *spiser*, para esta actividad quizás es importante enseñar al estudiante otro tipo de paradigma, uno en que se vea la correspondencia entre el tiempo verbal usado y el modificador adverbial. Es importante que, una vez que hayan visto ejemplos del profesor, ellos mismos sigan desarrollando esas combinaciones. Empezarán con el futuro, continuarán con el presente y después el pasado. Una vez hecho esto, tienen que marcar el modificador adverbial y traducirlo, y aquí pueden encontrar el adverbial facilísimamente y su motivación por el tema debe aumentar.

Mostraremos primero a los estudiantes un ejemplo como una instrucción, y les diremos que tienen que marcar los adverbios para que vean que en por ejemplo dos de las frases, simplemente es la palabra que no es el verbo. Esto no es un análisis gramatical, pero al trabajar así tal vez en las otras tareas pueden adquirir una estrategia donde quitarán partes de las oraciones que no son importantes y que se quedarán con pocas palabras donde vean obviamente cuál es el adverbial. Los ejemplos con los que comenzaremos son los siguientes:

Comeré mañana

Ahora estoy comiendo

Normalmente como

Hoy he comido

Ayer comí

Aunque no van a trabajar con todos estos tiempos verbales en la tarea, el perfecto y la perífrasis progresiva están incluidos aquí para practicar más adverbios posibles. Después de ver el ejemplo, pueden intentar cambiar la persona a por ejemplo la primera persona plural, y después a por ejemplo la tercera persona singular. También pueden cambiar la raíz del verbo y después los adverbios a sinónimos que no cambien el tiempo verbal. En una nota de reflexión, usando el vocabulario de la segmentación que elaboraron en la primera actividad, describirán qué pasa cuando cambian la persona y cuando cambian los adverbios, todo esto para ser un alumno metacognitivo que sea consciente del proceso de reflexión que está siguiendo. Tal vez describirán que los morfemas de los diferentes tiempos verbales tienen una conexión entre ellos, por ejemplo la combinación *as* en *habl-as* y *habl-ar-ás* o la *n* en *com-e-n*, *com-er-án*, *com-i-eron*, o la combinación *is* en *viv-ís*, *vivir-é-is*, *viv-iste-is*.

Para insistir en que los estudiantes reconozcan la correlación entre los modificadores adverbiales y el tiempo, se puede añadir otra tarea en la preparación. En esa tarea preparatoria, los alumnos tienen que combinar los verbos conjugados con adverbios de varios tipos y su traducción al noruego. Esto ayuda a que se den cuenta de cuáles son de presente y cuáles son de pasado o futuro, así como para memorizar su significado. Los modificadores que aparecen en esta tarea preparatoria serán luego usados en las actividades.

Combina los adverbios, su significación y el verbo conjugado

<i>El año pasado</i>	<i>'I morgen'</i>	<i>viajaron</i>
<i>Luego</i>	<i>'I ffor'</i>	<i>trabajarás</i>
<i>Cada mañana</i>	<i>'I 2012'</i>	<i>cantan</i>
<i>Mañana</i>	<i>'Før'</i>	<i>comí</i>

<i>Anteayer</i>	<i>‘Straks’</i>	<i>trabajaré</i>
<i>Antes</i>	<i>‘Akkurat nå’</i>	<i>ayudará</i>
<i>Enseguida</i>	<i>‘I forigårs’</i>	<i>bebe</i>
<i>En 2012</i>	<i>‘Etterpå’</i>	<i>bebisteis</i>
<i>Nunca más</i>	<i>‘Nå’</i>	<i>visitaste</i>
<i>Ahora</i>	<i>‘Aldri mer’</i>	<i>viviremos</i>
<i>Hace dos días</i>	<i>‘Neste år’</i>	<i>estudiaron</i>
<i>Antes</i>	<i>‘I uken som kommer’</i>	<i>juegan</i>
<i>Ahora mismo</i>	<i>‘Hver morgen’</i>	<i>entreno</i>
<i>El próximo año</i>	<i>‘Før’</i>	<i>bailasteis</i>
<i>La semana que viene</i>	<i>‘For to dager siden’</i>	<i>comprasteis</i>
<i>Ayer</i>	<i>‘Fortsatt’</i>	<i>practicarás</i>
<i>Hoy</i>	<i>‘I går’</i>	<i>madará</i>
<i>Todavía</i>	<i>‘I dag’</i>	<i>escribo</i>

Al enfocar aquí en el significado y la correlación de tiempo, los estudiantes pueden usar las frases que combinen en esta preparación como un diccionario de ejemplos que será útil para las actividades.

Para hacer la manera de trabajar con el contexto de los verbos diferente de las otras actividades que hemos ofrecido -donde los estudiantes practican lo escrito-, una actividad de preparación también puede ser oral. Pese a esto, la actividad no se concentra en la fonología, sino que enfocará en cómo piensan los alumnos y cómo pueden aprender de sus compañeros de clase. El profesor dice por ejemplo, con pausas de más o menos 5 segundos entre cada palabra:

Beber

Plural

Tercera persona

Ayer

Los alumnos deben quitar la raíz de *beber* al escuchar que la tarea trata de este verbo, se ponen a pensar en las tres personas plurales de un paradigma cuando el profesor dice *plural*, y después los morfemas típicos de la persona cuando el profesor dice *tercera persona*. Al final, cuando el profesor dice *ayer*, el alumno que primero diga *bebieron*, ha ganado y puede elegir si él mismo quiere hacer la próxima propuesta o si prefiere que el profesor lo haga. Esta elección creo que debe dársele a los estudiantes para que los alumnos no sientan un miedo de ganar si no tienen idea de qué tarea darán al resto de la clase. Cuando un alumno diga la respuesta correcta, es de esperar que haya mas alumnos que digan que ellos también habían pensado en esta misma forma y que así se sientan motivados al escuchar la respuesta.

Después daremos a los estudiantes oraciones donde van a elegir la forma correcta del verbo y que les harán notar que el adverbio relevante que afecta al verbo, y por tanto que tienen que tener en cuenta en sus respuestas, está normalmente al inicio de la oración. Explicaremos a los estudiantes que, en cambio, cuando el modificador adverbial se refiere a un sustantivo los adverbios van con preposiciones y se refieren a los sustantivos, no al verbo. Así tendrán pistas de cómo actuar en los casos complicados en que ven varios modificadores de tiempo en la oración. Con esto ayudaremos a que no confundan el modificador adverbial en la estructura.

Elige la forma correcta del verbo en paréntesis

El próximo año (trabajó, trabajará) menos en el supermercado que en 2019.

Ayer (estudié, estudiaré) para el examen de mañana.

Mañana (visitaréis, visitasteis) el pueblo del año 1492.

La semana que viene (practicó, practicará) para la fiesta de luego.

El año pasado (conocerás, conociste) la muchacha de hoy.

Anteayer (trabajarán, trabajaron) con la fiesta de la próxima semana.

Hace dos días que (viajaremos, viajamos) a la reunión de ahora.

Enseguida (comieron, comerán) la pizza de anteayer.

Las 4 frases que van con futuro son la primera, la tercera, la cuarta y la última. Las 4 frases que van con pasado son la segunda, la quinta, la sexta y la séptima.

Las tareas de preparación que hemos visto ahora están diseñadas para que los alumnos entiendan la significación de los adverbios e identifiquen el modificador adverbial de las oraciones, y que esto sea una parte de su estrategia cuando conjuguen verbos en otros tiempos verbales.

Ahora presentaré las oraciones que forman parte de la actividad en que se emplean para entrenar primero el vocabulario y después la identificación del modificador adverbial cuando la oración tiene más de un adverbio. Los estudiantes tienen que aplicar los pasos que aprendieron en el entretenimiento. Las siguientes frases son para practicar el vocabulario y los alumnos organizarán cuáles van con presente, cuáles van con futuro, y cuáles van con pasado. Se usan durante el primer día de la actividad de remedio.

Vocabulario, modificadores adverbiales.

Poner en los huecos si la oración necesita un verbo en presente, futuro o pasado.

El año pasado _____ mucho.

Ahora _____ una carta.

Cada mañana _____ el periódico.

El próximo año _____ más.

Mañana _____ con mis amigos.

La semana que viene _____ a España.

Anteayer _____ al supermercado.

Hoy _____ algo nuevo.

Todavía _____ contigo.

Ayer _____ demasiado.

Enseguida _____ conmigo.

Antes _____ en otra escuela.

4 de los modificadores adverbiales van con presente, 4 van con futuro y 4 necesitan un tiempo de pasado. Los adverbiales que van con presente son *ahora, cada mañana, hoy y todavía*. Los adverbiales que van con futuro son *el próximo año, mañana, la semana que viene, y enseguida*. Los adverbiales que van con pasado son *el año pasado, anteayer, ayer y antes*.

Los alumnos no tienen la información de qué verbo puede estar en los huecos, y esto es para quitar el enfoque de la conjugación del verbo. Así quizás entrenarán identificar el tiempo verbal como un primer paso de la estrategia. En el análisis del capítulo 4, vimos que hay muchos alumnos que ponen morfemas que pertenecen a los paradigmas de por ejemplo pasado o futuro pero que su elección no se corresponde con el adverbial de la frase. Quizás aprenden el vocabulario ahora al hacer esta actividad o toman notas de los significados de los adverbios. El objetivo de la actividad es principalmente averiguar si los estudiantes entienden si el verbo va con presente, futuro o pasado. No tienen que recordar exactamente qué significa la palabra, por eso no hacemos la prueba tradicional donde los alumnos traducen las palabras. Los alumnos que responden correctamente muestran conocimiento del vocabulario que necesitan para practicar la identificación del adverbial.

El segundo día que los alumnos trabajen con los adverbios, tienen que practicar la identificación del modificador adverbial. Pensarán en el primer día que trabajaron con los adverbios y ponen en una pirámide de Bloom que tenga el título *Adverbiales* (1) dónde piensan que estuvieron cuando hicieron las pruebas del capítulo dos, (2) dónde están ahora que han trabajado con la preparación y el vocabulario, y (3) dónde creen que estarán después de terminar el curso completo. Tal vez los estudiantes hayan observado que no hicieron la identificación del adverbial muy bien en la prueba, pero que ahora vean que ya pueden prestarle más atención. Quizás vean que es muy útil conocer este vocabulario y ponen como meta para el curso completo perfeccionar la identificación de los adverbiales y el uso de los tiempos verbales.

Para practicar la identificación del adverbial y los morfemas que pertenecen al tiempo verbal identificado, la actividad del segundo día es elegir una de las formas del verbo que están entre paréntesis. La actividad del segundo día tiene dos niveles diferentes, como se verá. Cuando los dos niveles se combinen en la misma actividad, los estudiantes pueden entender que hay oraciones donde es más difícil encontrar el adverbial porque tienen más de un adverbio, mientras que en otra la identificación es más simple. Es importante que los estudiantes sientan esa diferencia, para que perfeccionen su estrategia, y por eso los dos niveles son parte de la misma actividad, que se debe desarrollar el mismo día.

Presentaré a continuación las oraciones:

Identificación del adverbial, nivel 1

Elegir la forma correcta del verbo en paréntesis.

El próximo año _____ (viajan, viajaron, viajarán) a América Latina.

Ayer _____ (cantarás, cantaste, cantas) muy bonito.

En el futuro _____ (bebo, bebí, beberé) más agua.

Antes, _____ (corréis, corrísteis, correréis) en la playa.

Anteayer, Elena _____ (habla, habló, hablará) contigo.

Mañana, tú y yo _____ (comeremos, comemos, comimos) en una arrocería.

3 de los verbos van con pasado y 3 de los verbos van con futuro. Las frases que van con pasado son la segunda, la cuarta y la quinta. Las frases que van con futuro son la primera, la tercera y la última. En esta actividad, los alumnos practicarán el vocabulario de adverbios y los morfemas de los diferentes tiempos verbales. También, cuando las conjugaciones de las personas correspondientes aparecen juntas en un mismo paréntesis, puede ser que los estudiantes descubran diferencias y características comunes de los diferentes morfemas que puedan ayudarles a poner lo correcto en las conjugaciones. El objetivo de la actividad es el mismo que antes.

Las oraciones del nivel más alto son las siguientes:

Identificación del adverbial, nivel 2

Elegir la forma correcta del verbo en paréntesis.

Mañana te _____ (llaman, llamarán, llamaron) sobre la reunión de la semana pasada.

Luego cantaremos la misma canción que _____ (escuchamos, escuchamos, escucharemos) en clase anteayer.

El año pasado vivisteis más cerca del colegio de lo que _____ (vivís, vivisteis, viviréis) en vuestra vida.

En 1999 mis padres _____ (viajan, viajarán, viajaron) fuera de Europa por la primera vez.

Nunca más _____ (comí, como, comeré) el pescado que probé ayer.

El señor que encontrarás hoy, antes _____ (trabajará, trabajó, trabaja) con tu madre en Mercadona.

3 de los verbos van con pasado y 3 de los verbos van con futuro. Las oraciones que van con pasado son la segunda frase, la cuarta frase y la última frase. Las que van con futuro son el resto. De nuevo, los alumnos practicarán identificar el modificador adverbial que afecta al verbo que han de conjugar cuando hay más de un adverbio en la oración. Quizás elegirán una estrategia donde excluyan palabras que no sean importantes y se queden con solo un adverbio y un verbo, como hicieron en la preparación. Quizás tienen un vocabulario más grande de los adverbios ahora y entienden más de sus significados después de trabajar con ellos en la preparación.

Después de completar los dos días de trabajar con los adverbios y la identificación de los modificadores adverbiales correspondientes, los alumnos han recibido la oportunidad de llegar más alto en la taxonomía del aprendizaje.

5.3. Cierre.

En este trabajo he intentado a mostrar las dificultades que los alumnos noruegos tienen en el aprendizaje del uso de los tiempos básicos de los verbos regulares, dentro de un trabajo de campo en una escuela de alumnos noruegos. Tras el análisis de estas dificultades, he ofrecido actividades que pueden mejorar la segmentación de los verbos en la enseñanza de la asignatura *fremmedspråk*, porque las actividades se enfocan en cómo pueden los alumnos ser metacognitivos en el aprendizaje. En la bibliografía hay muchas explicaciones acerca de cómo conjugar verbos con respecto a la persona, pero faltan explicaciones de cómo entender los tiempos verbales y su comparación con el noruego; por eso este trabajo puede utilizarse para contribuir a cubrir este hueco, de manera que los alumnos creen sus propias notas, estrategias, reglas y listas para mejorar sus dificultades gramaticales en el uso de los tiempos verbales básicos. Con este trabajo, espero haber podido ofrecer maneras de trabajar con la segmentación que no solo incluyan la memorización de paradigmas, y haber propuesto

suficientes actividades para ayudar al desarrollo metacognitivo de los estudiantes de niveles iniciales.

Referencias bibliográficas

Baqué Ruiz, E. (2012) *Análisis de errores chino-español: el alumno sinohablante ante el artículo*. Sevilla, Publicaciones de la Universidad de Sevilla

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. 1-9.

Fábregas, A. (2013) *La morfología: el análisis de la palabra compleja*. Madrid, Editorial Síntesis, S.A.

Gustavsen Ferreira, M. (2011) *La metacognición en la enseñanza del español como lengua extranjera en Noruega: Las actitudes de los profesores de español hacia las metas de metacognición en los planes del K06 y la concretización de las metas en el aula*. Tesis de máster, Universitetet i Oslo

RAE & ASALE (2009): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid, Espasa

Utdanningsdirektoratet. *Kunnskapsløftet 2006; Læreplan i fremmedspråk*.

<https://www.udir.no/kl06/FSP1-01/Hele/Formaal>

Valle Valladares, J.S. (2018) *La metacognición en el proceso de enseñanza- aprendizaje de los idiomas inglés y francés como lenguas extranjeras*. Language Problems & Language Planning, 2018, pp. 1-26.