



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

La enseñanza del imperativo afirmativo en estudiantes noruegos: un análisis de errores

—
Ole Andreas Moksnes

Masteroppgave i spansk språk ved mastergradsprogram i språk – SPA-3991 – mai 2020

Índice

1. Introducción	4
2. Bases gramaticales de nuestro estudio	6
2.1. El imperativo afirmativo: propiedades gramaticales.....	6
2.1.1. La flexión del imperativo positivo regular	7
2.1.2. La flexión del imperativo irregular	9
2.2. El imperativo en la enseñanza tradicional del español como lengua extranjera.....	10
2.3. Los pronombres de objeto	12
2.4. El imperativo en noruego: comparación	14
2.5. Dificultades esperables en la enseñanza del imperativo para hablantes noruegos	17
3. Metodología de investigación y bases didácticas: el Análisis de errores	19
3.1. El análisis de errores (AE).....	19
3.2. Las fases de la metodología del AE	21
3.2.1. La recopilación del corpus	21
3.2.2. La identificación de los errores	22
3.2.3. La catalogación de los errores.....	23
3.2.4. La descripción y la explicación de los errores y las terapias	25
3.3. Metodología específica de esta investigación.....	25
4. Análisis de los resultados.....	28
4.1. Datos sobre el grupo de estudiantes	29
4.2. Primera actividad	30
4.2.1. Los resultados generales	31
4.2.2. Clasificación de los errores	32
4.3. Segunda actividad	36
4.3.1. Los resultados generales	38

4.3.2. Clasificación de los errores	39
4.4. Tercera actividad.....	47
4.4.1. Los resultados generales	49
4.4.2. Clasificación de los errores	50
4.5. Análisis de los resultados de la cuarta actividad.....	62
4.5.1. Los resultados generales	63
4.5.1.1. Comparación con los resultados de las actividades anteriores	64
4.5.2. Clasificación de los errores	66
4.5.2.1. Errores sobre la forma del verbo	70
4.5.2.2. Errores del uso del pronombre	73
4.5.2.3. Evaluación general de la actividad final.....	79
5. Actividades de remedio y cierre	81
5.1. Recapitulación de los principales errores y dificultades	81
5.2. Primera actividad de remedio	82
5.3. Segunda actividad de remedio	84
5.4. Tercera actividad de remedio.....	86
5.5. Cierre	90
Bibliografía	92

1. Introducción

El objetivo de este trabajo es investigar, mediante la metodología del Análisis de Errores, los errores relacionados con la gramática del imperativo afirmativo –específicamente, la conjugación de verbos regulares e irregulares y la formación del pronombre de complemento directo– que cometen los estudiantes noruegos que tienen español como lengua extranjera en un nivel preuniversitario. Con los resultados obtenidos mediante el análisis de cuatro actividades realizadas en un instituto noruego me prepongo descubrir los motivos que favorecen ciertos errores por parte de los aprendientes. Una vez identificados los errores que cometen los estudiantes con mayor frecuencia, propongo unos ejercicios que pueden utilizarse para solventar estos errores.

Veremos que los resultados analizados en este estudio permiten sostener que en los imperativos afirmativos, aparecen más frecuentemente errores referidos a los verbos de la tercera conjugación y, entre los sujetos *tú* y *vosotros*, el segundo es más problemático para los estudiantes. Nuestros resultados también concluyen que la inclusión del pronombre dificulta la conjugación del verbo, especialmente si la prueba pide que los estudiantes recuerden la forma verbal regular e irregular. Entre los errores específicos para encontrar la forma correcta del pronombre, los motivos fundamentales de errores son la interferencia de la lengua materna de los estudiantes y los casos en que no hay identidad entre el pronombre y el artículo definido.

Mi motivación para elegir este tema se debe a razones tanto lingüísticas como didácticas. Primeramente, por experiencia propia como profesor y estudiante, he comprobado que la enseñanza del imperativo no se desarrolla en el instituto en tan elevado grado como otras formas verbales, pese a la frecuencia con la que aparece en la lengua oral. Por ello, un motivo de este trabajo es averiguar, cuando se imparten actividades de imperativo, dónde encuentran los aprendientes noruegos las dificultades en su aprendizaje y cómo son los errores más frecuentes. Igualmente, en cuanto a la didáctica, este tema me motiva a investigar en qué manera se puede proporcionar una enseñanza idónea del imperativo para estudiantes noruegos de instituto.

Este trabajo tiene la siguiente estructura. En el capítulo dos presentaremos el trasfondo gramatical relevante para mi investigación: en él se esbozará el procedimiento de conjugación verbal del imperativo afirmativo, y la concordancia entre el pronombre y el complemento

directo en español; en este capítulo este aspecto de la gramática se comparará también con el noruego, que es la lengua materna de los participantes.

En el capítulo tres se presentará el método de investigación empleado en este estudio, llamado Análisis de errores (AE), el cual se ha utilizado para estudiar la adquisición de segundas lenguas.

En el capítulo cuatro se presentan los resultados de mi estudio. Primero se describirá detalladamente el grupo de estudiantes que participó en el estudio y, seguidamente, se discutirán los resultados obtenidos en este estudio, en el que se han realizado cuatro pruebas de distinta dificultad. En este capítulo, se analizará los errores que cometen los estudiantes con mayor frecuencia para diagnosticar los mayores problemas que afrontan los estudiantes en el aprendizaje del imperativo y del pronombre de complemento directo.

Finalmente, en el capítulo cinco, basándose en los problemas identificados como más comunes, se presentará la propuesta didáctica, que contiene ejercicios que pueden servir para ayudar a la enseñanza del imperativo y el pronombre, con atención a la resolución de los errores típicos que se cometen.

2. Bases gramaticales de nuestro estudio

En este capítulo presentaremos el trasfondo teórico acerca de las construcciones gramaticales que estudiamos en esta tesis. Nos centraremos en presentar los siguientes temas teóricos: el imperativo como modo gramatical y sus conjugaciones regulares e irregulares (§2.1); la forma en que se trata didácticamente el imperativo en los manuales de español (§2.2); la forma que adopta el pronombre de objeto (§2.3) y finalmente la comparación con el imperativo en noruego, con idea de emplear dicha comparación para destacar los aspectos que esperamos que sean más problemáticos en la enseñanza.

El propósito de este capítulo es el de proporcionar las bases teóricas gramaticales para que podamos evaluar los resultados del capítulo 4; en el capítulo 3, por su parte, examinaremos nuestras bases teóricas sobre didáctica y pedagogía. Siempre que sea posible, comparamos las diferencias entre el español y la lengua materna de los participantes de este estudio, el noruego, para recalcar las relaciones y diferencias más importantes.

Empecemos por presentar el imperativo en español.

2.1. El imperativo afirmativo: propiedades gramaticales

Este estudio se enfoca en el imperativo, que es uno de tres modos verbales de la gramática española –los otros son el indicativo y el subjuntivo–. Todos los paradigmas verbales en español involucran entre otras nociones el modo, que es el accidente gramatical mediante el que el hablante informa sobre su relación con el contenido proposicional de la oración que emite. Explica RAE & ASALE (2009, 25.1e) que «los modos representan paradigmas flexivos» y que pueden expresar valores gramaticales diversos para, por ejemplo, mostrar la relación entre los interlocutores –por ejemplo, si el hablante da una orden al oyente, como sucede en el imperativo– o la actitud del hablante hacia el contenido proposicional –como sucede a menudo con el subjuntivo–, indicar el grado de (in)especificidad del grupo nominal o presentar información nueva en el discurso.

Entre los tres modos que tenemos en español, el imperativo es el único que no aparece en oraciones subordinadas, debido a que el imperativo en sentido intuitivo es la forma de codificar un acto de comunicación directo, concretamente el de dar una orden. Por ello, el

imperativo expresa un contenido que afecta a la relación entre el hablante y el oyente por denotar actos verbales donde se solicita algo.

- (1) *Juan exige que ven.
Juan exige que vengas.

Vemos que el subjuntivo sustituye al imperativo en los contextos subordinados. Pese a que hay gramáticos que consideran el imperativo como “una variante del subjuntivo independiente” (RAE & ASALE, 2009, 25.1h) –es decir, del subjuntivo que aparece en oraciones principales– debido a que varias clases de oraciones con valor imperativo tienen formas verbales correspondientes al subjuntivo (2), el imperativo sigue siendo un modo independiente por el hecho de que contiene propiedades no compatibles con los otros modos verbales, como que posee flexiones verbales propias (3-5).

- (2) No fume (usted) aquí.
(3) Di (tú) la verdad.
(4) Hablad (vosotros) con tus compañeros.
(5) Abrí (vos) la puerta.

2.1.1. La flexión del imperativo positivo regular

Examinemos ahora su flexión. En esta tesis, nos concentraremos en la forma positiva propia del imperativo, ya que es la que se emplea en el estudio que se presenta aquí.

Es sabido que el imperativo es un modo que define formas verbales distintas dependiendo del sujeto al que se refiera el verbo. Las formas propias de imperativo se restringen a aquellas en que los sujetos poseen rasgos gramaticales de segunda persona, ya que designan directamente al oyente al que se dirige la orden (6-7).

- (6) Habla tú con tu madre.
(7) Comed vosotros la tarta.

Es cierto que el imperativo admite sujetos gramaticalmente de tercera persona: los pronombres de registro formal *usted* o *ustedes*, con rasgos discursivos de segunda persona. En tales casos se emplean formas idénticas al subjuntivo (8). Tienen valor imperativo también los enunciados exhortativos donde se anima a la acción a otras personas pero incluyendo al hablante en la petición sin emitir órdenes directas –construyéndose con formas idénticas al subjuntivo– (9).

(8) Levante usted su brazo.

(9) Vayamos al cine.

Centrándonos en este estudio, exclusivamente nos importan las formas propias del imperativo afirmativo, es decir, las que involucran a los sujetos *tú* y *vosotros*. Empecemos presentando sus conjugaciones en los verbos regulares.

Se forma la conjugación regular en *tú* quitando el morfema *-s* de la segunda persona de presente de indicativo. Esto hace que los verbos de la segunda y la tercera conjugación –los que terminan en *-er* e *-ir*– reciban la misma vocal temática (*-e*) en imperativo, mientras que los verbos de la primera conjugación mantienen la vocal temática *-a* de las formas del presente de indicativo (10-12). En el sentido del análisis morfológico, la forma verbal para *tú* en imperativo afirmativo carece del morfema *-s* que se emplea típicamente para marcar este sujeto en español.

(10) trabaj-a-s > trabaj-a-∅

(11) corr-e-s > corr-e-∅

(12) escrib-e-s > escrib-e-∅

Como observamos de los ejemplos de arriba, es posible que el hecho de que la forma resultante termine siendo homófona con la tercera persona singular del presente de indicativo cause confusiones en los aprendientes extranjeros.

Para formar el imperativo afirmativo de *vosotros*, la regla es muy simple: se elimina el morfema *-r* del infinitivo (*-a-r*, *-e-r* e *-i-r*) y se añade *-d*, como se muestra en los ejemplos (13-15).

- (13) salt-a-r > salt-a-d
- (14) beb-e-r > beb-e-d
- (15) discut-i-r > discut-i-d

Observamos de los ejemplos que todas las flexiones de *vosotros* –en contraste con las flexiones de la segunda y la tercera conjugación en *tú*– mantienen la vocal temática distintiva que identifica la conjugación en infinitivo.

Pasemos ahora a presentar las conjugaciones propias de los verbos irregulares.

2.1.2. La flexión del imperativo irregular

Ciertos verbos son irregulares en imperativo positivo, pero esto sucede exclusivamente en la forma que corresponde al sujeto *tú*, mientras que la forma para *vosotros* sigue siempre las reglas regulares.

Salvo para el verbo ‘oír’ (*oye*), estos verbos irregulares en segunda persona singular tienen formas verbales monosilábicas:

- ‘poner’ (*pon*)
- ‘ser’ (*sé*)
- ‘decir’ (*di*)
- ‘ir’ (*ve*)
- ‘hacer’ (*haz*)
- ‘salir’ (*sal*)
- ‘venir’ (*ven*)
- ‘tener’ (*ten*)

Como se observa de estos verbos, hay formas verbales que terminan en vocal (*oye*, *sé*, *di* y *ve*) mientras otras lo hacen en consonante (*pon*, *haz*, *sal*, *ven* y *ten*).

La irregularidad que tienen estos verbos exclusivamente en el sujeto *tú* no se extiende a la flexión de los mismos verbos en *vosotros*, que invariablemente siguen la conjugación regular

(16). Con todo, sucede normalmente que la forma de segunda persona plural es menos frecuente que la correspondiente a la segunda persona singular.

(16) oíd, poned, sed, decid, id, haced, salid, venid, tened

También pueden considerarse irregulares los verbos que tienen cambio de vocal en la raíz, como sucede en ‘pedir’ (*pide*), o que presentan diptongo variable, como ‘pensar’ (*piensa*). Sin embargo, en este estudio, entre los verbos irregulares, nos concentraremos exclusivamente en los verbos que tienen formas especiales para el imperativo, de manera que aquellos que tienen alternancias que aparecen en otras formas verbales quedan fuera de los objetivos de investigación de la presente tesis.

Pasemos ahora, pues, a la siguiente sección, donde discutiremos brevemente el estatuto que tiene el modo imperativo en la enseñanza del español como lengua extranjera, para discutir otros problemas que pueden surgir.

2.2. El imperativo en la enseñanza tradicional del español como lengua extranjera

González Argüello (2000) explica que el modo imperativo se encuentra poco representado en la práctica oral, ya que es difícil que el profesor o los alumnos lo usen para dirigirse unos a otros al hablar. Esto hace que en la práctica docente se favorezcan otras formas verbales que presenta la misma función de transmitir órdenes, lo cual deja la enseñanza del imperativo como un tema poco trabajado en los textos y manuales.

Las formas verbales que desempeñan la función de dar órdenes o mandatos en lugar del imperativo pueden ser, por ejemplo, la perífrasis incoativa, la perífrasis de obligación o el presente de subjuntivo. El imperativo es, pues, solo una forma más dentro de este contexto.

- (1) Vais a hacer el ejercicio.
- (2) Tenéis que hacer el ejercicio.
- (3) Que hagan el ejercicio.
- (4) Haced el ejercicio.

La elección de cada una de las formas diferentes que puede utilizarse depende siempre de la relación entre los hablantes. En el discurso entre personas que se consideran *iguales* en

estatuto o donde se consideran *inferiores* al hablante se prefiere el uso del imperativo. En cambio, es preferible utilizar el subjuntivo para dar mandatos a superiores o en discursos exhortativos –en los contextos donde se incita a una acción de la que el hablante forma parte–. Por lo tanto, al final, el imperativo no resulta una forma verbal con la que los estudiantes puedan practicar habitualmente en clase. De hecho, los estudiantes se acostumbran más bien a escuchar alternativas al imperativo.

González Argüello (2000) explica que en el aula de ELE la perífrasis incoativa (*ir+a+infinitivo*) se usa típicamente para expresar un valor exhortativo, ya que el profesor participa en la realización de la acción expresada (5), mientras que la perífrasis de obligación expresa mandatos a los alumnos donde el profesor no necesariamente se incluye en la instrucción (6).

(5) Vamos a hacer el ejercicio.

(6) Tenéis que hacer los ejercicios.

En principio, explica González Argüello (2000), los profesores no necesariamente basan la elección de una forma frente a otra en motivos pragmáticos conscientes, sabiendo cuál es la forma verbal más adecuada en cada contexto; más bien parece que los profesores las seleccionan en lugar del imperativo porque el predominio de las formas de indicativo en la enseñanza previa les hace esperar que así los estudiantes entenderán mejor lo que dicen. Por ello, la mayor presencia de las formas de perífrasis en el discurso de ELE se debe a que estas formas ya son presentadas en la enseñanza inicial del español para principiantes. Frente a esto, el subjuntivo y el modo imperativo están menos favorecidos por parte de los profesores de ELE.

Según González Argüello (2000), la poca presencia de las formas verbales con valor imperativo en el aula de español puede hacer que los estudiantes ignoren los valores pragmáticos que estas formas pueden ofrecer en el discurso. Dado que el modo imperativo –el que es usado para transmitir órdenes en discursos con participantes iguales o inferiores al hablante– es poco presentado en la enseñanza del español de nivel principiante, concluye González Argüello que tal vez haga falta un cambio de contenidos en los manuales de ese nivel para que ofrezcan una presentación acerca de las formas de imperativo, combinadas con su uso en los contextos diferentes. De hecho, un objetivo de la presente tesis es ayudar a que esta forma esté más presente en la enseñanza.

Pasemos ahora a presentar la gramática básica de los pronombres de objeto en español, que constituye otra parte de este estudio.

2.3. Los pronombres de objeto

Un sintagma es un conjunto de una o más palabras que tienen la misma función sintáctica en el que hay un núcleo que da el significado de todo el sintagma (RAE & ASALE, 2009). Por lo tanto, el conjunto de palabras –posiblemente una sola de ellas– que desempeña una función cualquiera, como complemento directo, complemento indirecto o sujeto, es un sintagma.

- (1) a. He visto las películas que trajiste.
- b. He donado mis libros a esta empresa.
- c. La madre de Juan está enferma.

Uno de los conjuntos sintácticos que forman esta clase de agrupaciones es el sintagma nominal, cuyo núcleo es un sustantivo que admite género y número y otras operaciones morfológicas como la derivación y composición (RAE & ASALE, 2009, 12.1a). En un sintagma nominal, aparecen también ampliaciones del núcleo sustantivo, como modificadores y complementos. Para marcar el orden jerárquico en el que aparecen las palabras en un sintagma nominal, se pueden utilizar corchetes, y en el ejemplo (2) observamos que el sustantivo *libro* desempeña el núcleo en este sintagma nominal.

- (2) [el [[[libro] nuevo] que me compraste]]

Los sintagmas nominales pueden desempeñar la función sintáctica de complemento directo – en cuyo caso las necesidades sintácticas y semánticas del verbo seleccionan una ‘relación de dependencia’ (RAE & ASALE, 2009, 1.12a) a cierto sintagma nominal más o menos complejo–. El complemento directo como función sintáctica depende, así, del verbo que lo selecciona, específicamente de lo que tradicionalmente se conoce como la transitividad o la intransitividad del verbo. Los verbos transitivos son aquellos que requieren de un complemento directo (3), mientras que los verbos intransitivos no dependen o no requieren de un complemento directo u otros argumentos para completar su significado sintáctico (4).

- (3) Abre la puerta

(4) Pedro corre

En este estudio se emplearon actividades donde aparecen mayoritariamente verbos transitivos, y de hecho veremos que en algunas de ellas se pide a los participantes que añadan al verbo imperativo el pronombre correspondiente al complemento directo. Los complementos directos de este estudio son exclusivamente sin preposición –que es una de las posibles manifestaciones sintácticas de esta función, como SN sin preposición–. Como es bien sabido, los sintagmas nominales aparecen introducidos con la preposición *a* cuando designan personas específicas u otras entidades que expresan animicidad como, por ejemplo, ciertos animales (5).

(5) Quiero al perro

Cuando el sintagma nominal desempeña la función de complemento directo es habitual que pueda sustituirse por un pronombre átono de acusativo (RAE & ASALE, 2009, 1.12t). En tal caso, la elección del pronombre de objeto correspondiente ha de tener el mismo género y número (6-7) del sintagma nominal que sustituye.

(6) *el libro > lo*

la casa > la

(7) *los libros > los*

las casas > las

Observamos de los ejemplos (6-7) que al sustituir el sintagma nominal por el pronombre, las formas correspondientes varían en género y número. Además, en forma el artículo definido y el pronombre son casi siempre iguales, salvo en el determinante masculino en singular (*el > lo*).

Debido a que este estudio se enfoca en los sustantivos de objeto –y no de persona–, todos los casos que tenemos en las actividades son de SN sin preposición, típicamente un nombre común cuyo género está elegido arbitrariamente (*la mesa, el papel, la luna, el sol*).

Los nombres comunes son sustantivos que delimitan un grupo de objetos que tienen rasgos comunes por su significado connotativo (RAE & ASALE, 2009, 12.1c), designando clases de objetos. Si el sustantivo da la parte descriptiva del sintagma nominal –qué rasgos semánticos tienen los objetos que se pueden llamar así–, la referencia del sintagma –qué entidad del mundo real especifica o es designada por él– ha de marcarse mediante determinantes. Con el mismo sustantivo, pero modificando el determinante, podemos denotar que el referente al que aludimos en una oración es *mi libro* o *este libro*. Se delimita la referencia, pues, al agregar un elemento que identifica el individuo concreto al que aludimos, si es determinado (*la casa*), o lo presenta, si es indeterminado (*una casa*). El uso del artículo determinado se basa en que la entidad del discurso sea consabida o identificable por los interlocutores, mientras que se puede utilizar el artículo indeterminado para introducir nuevos referentes al discurso (RAE & ASALE, 2009, 14.1a).

La posición del pronombre depende de qué modo verbal tengamos. Para combinar el pronombre con un verbo del modo imperativo afirmativo en español, no hay excepciones: el pronombre exige unirse en posición pospuesta a la flexión verbal. Para esto, no influyen factores como qué sujeto se conjuga o si el sintagma nominal es definido o no (8-9).

- (8) comer las uvas > cómelas tú/comedlas vosotros
- (9) comer unas uvas > cómelas tú/comedlas vosotros

Procedemos ahora a presentar el imperativo y el pronombre en noruego, para comparar cómo funciona esto en la lengua materna de los participantes en este estudio.

2.4. El imperativo en noruego: comparación

En la lengua noruega existen dos lenguas escritas: *bokmål*, que es una mezcla de formas danesas y noruegas del siglo XIX, y *nynorsk*, que es una fusión de las variedades que hablaban originalmente los noruegos en el siglo XIX. Debido que el *bokmål* es la lengua escrita que se usa mayoritariamente en Noruega, esta es la lengua en que nos basamos en este estudio y de ahora en adelante cuando hablemos de ‘noruego’ nos referiremos a ella.

Existe en noruego una norma general para formar el modo imperativo, sin diferencia en el sujeto que se toma, y esta es completamente regular, salvo que surjan motivos fonéticos que

puedan hacer que la forma verbal resultante no sea posible de pronunciar (Språkrådet, 2015). Para formar el imperativo en noruego –y en esta lengua no existen diferencias en la forma verbal entre el imperativo afirmativo e imperativo negativo–, se toma la forma del infinitivo, a la que se quita el morfema *-e*, algo que hace que la forma del imperativo sea semejante a la raíz (1-3). Como es el caso para la flexión de todos los modos en noruego, hay que quitar la marca antepuesta al verbo que indica que está en infinitivo (*å*).

- (1) *å snakke-e* (hablar) > *snakk* (habla/hablad)
- (2) *å spis-e* (comer) > *spis* (come/comed)
- (3) *å skriv-e* (escribir) > *skriv* (escribe/escribid)

Por motivos fonéticos, hay flexiones del imperativo en noruego donde la raíz no es idéntica al imperativo. En tales casos para formar el imperativo se necesita añadir *-e*. Sucede esto en aquellos casos donde la raíz termina en dos o más consonantes, algo que la hace difícil de pronunciar en posición final de palabra. Así, observamos de los ejemplos (4-5) que las flexiones resultantes producen formas semejantes en su forma al infinitivo. También hay infinitivos unisílabos en noruego que no terminan en *-e*, para los que la flexión del imperativo es igual al infinitivo (6-7). Por último, hay flexiones del imperativo donde la raíz y el imperativo difieren solo ortográficamente, si bien se pronuncian de la misma manera. Estos infinitivos tienen raíces que terminan en dos consonantes iguales (8).

- (4) *å åpne* (abrir) > *åpne* (abre tú/abrid vosotros)
- (5) *å se* (mirar) > *se* (mira tú/mirad vosotros)
- (6) *å motta* (recibir) > *motta* (recibe tú/recibid vosotros)
- (7) *å gå* (caminar) > *gå* (camina tú/caminad vosotros)
- (8) *å komme* (venir) > *kom* (ven tú/venid vosotros)

La conclusión es que, frente al español, el noruego permite una mayor regularidad en el caso de los infinitivos: incluso los casos en que la regla general no es aplicable pueden ser predichos por las condiciones fonológicas de la base.

Los sujetos que se usan en imperativo en noruego son los mismos que en español: *du* (tú) y *dere* (vosotros). Además, también hay formas de cortesía que tienen uso ocasional en el lenguaje cotidiano tanto escrito como oral: *Dem* (usted) y *Dere* (ustedes). Ninguno de los

sujetos usados en el imperativo en noruego tiene, sin embargo, influencia en la flexión verbal, ya que la flexión permanece inalterada en singular o plural, en la forma cortés o en la forma de cercanía.

Pasemos ahora a las propiedades fundamentales del pronombre de objeto en noruego. El noruego tiene tres géneros de sustantivo, que tienen artículos diferentes: los sustantivos masculinos como *en sang* (una canción); los femeninos como *ei lampe* (una lámpara) y los neutros como, por ejemplo, *et hus* (una casa). Las formas anteriores son indefinidas; para precisar que estamos ante un sustantivo definido, los sustantivos normalmente tienen las mismas terminaciones que expresan los artículos, incluso cuando la raíz termina en *-e* (9): *-en* para los sustantivos masculinos (*gutt-en*); *-a* o *-en* para los sustantivos femeninos (*dør-a*, *dør-en*) y *-et* para los neutros (*minutt-et*). Para los sustantivos definidos en plural no hay excepciones: en todos casos terminan en *-ene* (10).

(9) *klokk-e > klokk-e-n*

(10) *gutt-en-e* (los chicos), *dør-en-e* (las puertas), *hus-ene* (las casas).

Aunque existen tres géneros de sustantivo en noruego, pueden haber casos en los que el mismo sustantivo puede tratarse como sustantivo masculino y femenino como, por ejemplo *ei/en bok* (un libro). Como se ve, al igual que en español, los sustantivos comunes en noruego tienen un género arbitrario que no tiene por qué corresponder con el que se expresa en español –algo agravado por el hecho de que en español solo hay dos géneros para los sustantivos comunes–.

Pasemos ahora a la formación del pronombre, donde nos basamos exclusivamente en los sustantivos determinados. Hablaremos exclusivamente de sustantivos de cosa –no de persona–, por los motivos mencionados anteriormente para el español.

En el imperativo en noruego se puede incluir el pronombre que corresponde al complemento directo cuando tenemos un verbo transitivo y, como es el caso también en español, la posición del pronombre es fija: aparece después de la flexión verbal. Sin embargo, en noruego el pronombre ortográficamente se escribe como una palabra separada –no como parte del verbo–. Por otra parte, y en contraste con los pronombres españoles –donde el pronombre masculino

(*lo*) es el único que difiere en forma del artículo definido (*el*)– todos los pronombres noruegos difieren en forma con respecto al artículo definido: *-en* se sustituye por *den* (*lo*); *-a* por *den* (*la*) y; *-et* por *det* (11-13). Como vemos, la forma femenina y la masculina del pronombre son idénticas, también al contrario del español.

(11) *sangen* (la canción) > *hør den* (escúchala tú/escuchadla vosotros)

(12) *handa* (la mano) > *løft den* (levántala tú/levantadla vosotros)

(13) *eplet* (la manzana) > *spis det* (cómela tú/comedla vosotros)

2.5. Dificultades esperables en la enseñanza del imperativo para hablantes noruegos

Dados los contrastes mencionados entre cómo formar el imperativo y el pronombre en noruego frente al español, es posible predecir algunas dificultades esperables para los aprendientes noruegos cuando traten de enfrentarse a este tema.

Primeramente se ha de esperar que el hecho de que haya formas irregulares para ciertos imperativos en *tú* en español –mientras que solamente hay formas regulares para *vosotros*– pueda hacer que los estudiantes tengan problemas para formar el imperativo: la regla de formación del imperativo español no es tan simple como en noruego, y qué verbos son irregulares no es predecible por la fonología de la raíz. De hecho, los estudiantes habrán de memorizar la lista arbitraria de verbos irregulares en imperativo, y además evitar extender esas irregularidades a los verbos regulares. Tal como es esbozado en el capítulo 4 –donde se presentan los hallazgos y el análisis–, esperamos que los estudiantes cometan más errores cuando la actividad contenga verbos regulares e irregulares, precisamente por este motivo.

La ausencia en noruego de diferencias flexivas entre los sujetos plurales y singulares son otra fuente esperable de errores: los estudiantes, como sucede en otros casos en que han de conjugar formas verbales, deberán identificar correctamente el sujeto, recordar los morfemas que marcan esa forma de persona y número, y unirla a la base verbal. Este proceso es más complicado que en noruego, y esperamos que constituya una dificultad.

Adicionalmente, el hecho de que en español haya tres conjugaciones que se diferencian en sus flexiones, mientras que en noruego (bokmål) no existe un sistema igual en el que se destingan

conjugaciones con morfemas diferenciados para tiempos o personas, puede hacer que los estudiantes tengan problemas al aprender las conjugaciones verbales en imperativo.

Dado que no hay verbos en noruego que se consideren irregulares en la misma manera que sucede con el imperativo en español, esperamos que los estudiantes puedan tener dificultades para recordar cuáles de los verbos requieren una flexión propia en ciertas personas gramaticales.

Esperamos, en principio, que los estudiantes no tengan dificultades especiales para proporcionar el pronombre correcto, debido a que de hecho el sistema es más complejo en noruego tanto porque hay tres géneros como porque el determinante y el pronombre difieren sistemáticamente. Sin embargo, cabe esperar que tengan dificultades en aquellos casos –muy frecuentes– en que el género arbitrario que el noruego asigna a un sustantivo no coincida con el género, igualmente arbitrario, que asigna el español al sustantivo equivalente.

3. Metodología de investigación y bases didácticas: el Análisis de errores

Presentamos en el capítulo 2 el trasfondo gramatical en el que se basa este trabajo, algo que nos condujo nuestro objetivo específico: identificar y analizar los errores más comunes cometidos por los estudiantes noruegos al completar actividades del imperativo afirmativo, y tratar de explorar su posible causa como preparación para encontrar actividades de remedio. El método de investigación que se utiliza en este trabajo es el Análisis de Errores (AE), el cual pone el foco en el error como factor esencial y necesario en la adquisición de segundas lenguas. En este análisis la lengua materna de los participantes es un factor importante para poder analizar los errores concretos y explicar sus motivos plausibles, puesto que al estudiar la lengua esto se puede predecir cuáles son las áreas más problemáticas. Sin embargo, en el AE esto solo da una base, pues posteriormente a estas predicciones se analizan los errores concretos documentados para poder proponer ejercicios o actividades didácticas que tengan el propósito de mejorar el aprendizaje de ámbitos más problemáticos.

En este capítulo presentaremos el método de investigación en AE y las distintas fases de la investigación según algunos teóricos del mismo tema. También presentaremos algunos conceptos claves en la selección de las actividades que engloba este trabajo.

3.1. El análisis de errores (AE)

Dentro de esta investigación, he elegido el método de investigación llamado el “Análisis de Errores”, presentado en Quiñones (2009). Este método ha sido desarrollado dentro del ámbito español por Vázquez (1991), Fernández (1991) y Santos Gargallo (1992) como el resultado de la necesidad de tratar el fenómeno de los errores de otra manera distinta a como hace el Análisis Contrastivo (AC). El AC previo al AE, se enfocaba en explicar los errores exclusivamente desde una perspectiva comparativa entre la lengua materna y las estructuras de la segunda lengua, con el objetivo de pronosticar los futuros errores y así para poder evitar que sean cometidos.

Durante los años sesenta y setenta el AC recibió críticas de diversos tipos que se concentraban en sus limitaciones tanto prácticas como teóricas.

a) Dado que el AC tiene el objetivo de predecir los errores de los aprendientes, el profesor sistematiza su enseñanza para impedir que los aprendientes los cometan; esto hace que la enseñanza se convierta en la repetición de estructuras gramaticales para que el estudiante las automatice de forma correcta (Skjær, 2004, p. 22-23).

b) El AC, al enfocarse en explicar los errores exclusivamente como interferencias entre la lengua materna y la lengua meta –es decir, en los rasgos contrastivos entre la lengua materna y la lengua meta–, esperaba que todos los errores procedieran exclusivamente de aquí. No obstante, no necesariamente es posible siempre predecir los errores con seguridad examinando únicamente las diferencias con la lengua meta; tampoco es posible en todos los casos hacer la comparación de las estructuras entre la lengua materna y la lengua meta. En las investigaciones realizadas, en efecto, surgían a menudo errores no previstos.

Esto hizo necesario un cambio de perspectiva para explicar el error no tanto por la causa de las interferencias, sino más bien por factores internos al sistema que el alumno desarrolla.

En los años setenta se vio que los procesos de razonamiento que sigue el estudiante y los mecanismos cognitivos son más importantes como requisitos para la adquisición de segundas lenguas, y cuando Selinker en 1972 (citado en Skjær, 2004) introdujo el concepto de *interlengua*, se pasó a estudiar las interferencias entre la lengua materna y la lengua meta, enfatizando que cada aprendiente ya posee su propio sistema de reglas, aunque sea un sistema mixto y dinámico que no corresponde totalmente con la lengua meta. Así, se profundizó en los conocimientos innatos que nos ayuda al aprender una lengua extranjera.

El siguiente paso fue el AE. Este método tiene la perspectiva de que la adquisición de la lengua meta necesita estudiar el fenómeno del error como el requisito para el aprendizaje, así que el error es una necesidad en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas. El AE procura describir los errores para poder explicar sus gérmenes, pero no tiene el propósito de evitarlos sino de usarlos para investigar los conocimientos y las estrategias utilizadas por los aprendientes de la lengua meta en la adquisición de segundas lenguas: el error nos deja ver qué gramática tienen en ese momento los aprendientes, y en qué sentido difiere aún de la lengua meta. Los resultados obtenidos en la investigación mediante el AE suponen el trasfondo para identificar las áreas más problemáticas, y pueden utilizarse para rectificar los problemas –sobre todo si estos impiden la comunicación–.

El AE como método de investigación ha tenido sus críticas y la más destacada –como Schachter y Celce-Murcia en 1977 (citado en Quiñones, 2009)– es que no permite estudiar lo que hace bien el aprendiente en el contexto comunicativo; también se critica que en realidad es casi imposible describir el origen de los errores con total seguridad.

Queremos insistir en que el AE, sin embargo, tiene sus ventajas, que nos legitima para poder utilizarlo en esta tesis. En el nivel lingüístico, al estudiar exclusivamente los errores que comete con mayor frecuencia un grupo de aprendientes, el AE puede indicar los ámbitos más problemáticos para otros aprendientes similares al grupo que se estudia.

Otra ventaja central del AE puede ser que, desde una perspectiva didáctica, el resultado de haber concretizado los errores más frecuentes puede facilitar el trabajo siguiente al profesor y al investigador: uno no se limita a predecir posibles errores, sino que examina los errores que de hecho encuentra. La conexión entre el error y el aprendizaje que tiene el AE implica que el aprendiente aprende de los errores cometidos, de manera que se considera que el error es un paso natural en el proceso de aprendizaje del aprendiente. De esta forma, los errores sirven para manifestar el proceso de aprendizaje y hace posible visualizar las estrategias que emplean los aprendientes en la adquisición de la lengua meta. Esto es algo que es claro en la gramática, pero que puede ser extendido también al marco comunicativo, en concreto cómo se usa la gramática en contextos comunicativos.

3.2. Las fases de la metodología del AE

Este método de investigación consiste en las siguientes fases, las cuales presentaremos a continuación.

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.

3.2.1. La recopilación del corpus

La recopilación del corpus está directamente relacionada con factores como el de describir a los participantes que toman parte en el estudio, los posibles factores geográficos de variación y sus conocimientos lingüísticos previos.

Entre estos factores es importante explicar qué lengua materna tienen los participantes, para averiguar si todos los participantes tienen bases lingüísticas similares, en cuyo caso pueden considerarse un mismo grupo, o si hay diversidad especial que aconseja separarlos en grupos diferentes. En los casos concretos donde los participantes no poseen los mismos conocimientos lingüísticos de la lengua materna, esta descripción puede facilitar una comparación de los resultados que se obtienen. Por ello, es de interés especial en el AE que se tome en cuenta el origen de los participantes, dado que si son hablantes de otras variedades de la lengua materna, esto puede influir en los resultados de la investigación.

Seguidamente, hay que determinar la magnitud de la investigación, algo que implica fijar la cantidad de participantes del estudio. Un grupo de participantes más elevado tiene la ventaja de poder ser más representativo globalmente, mientras un estudio de pocos individuos frecuentemente es longitudinal, es decir, se hace a lo largo de un periodo de tiempo comparando los resultados obtenidos en cada momento.

Además se ha de precisar la periodicidad en la que se realiza la recogida de los datos. Esto puede ser realizado en un periodo corto (sincrónico) al estudiar las producciones del grupo de individuos, o en un periodo más largo (diacrónico) donde se estudia el progreso de los participantes en distintos estadios, de manera que se pueden incluir grupos de participantes distintos con características similares.

3.2.2. La identificación de los errores

La siguiente fase se enfoca en la categorización de los errores. La mayoría de las investigaciones de AE establecen primero una catalogación de los errores que se van a estudiar –AE deductivo–, y de esta manera se intentan predecir los errores más probables de la investigación. El AE inductivo es lo contrario: no se establece una taxonomía de los errores hasta después de haberlos identificado, aunque es menos frecuente en el ámbito de AE (Quiñones, 2009).

Corder en 1967 fue el primero en categorizar los errores en distintos tipos y regularlos según su gravedad (Skjær, 2004, p. 29). Este autor introdujo la importante distinción entre *faltas* y *errores*. Los primeros son fallos caracterizados por la asistemacidad, como descuidos casuales, en concreto los fallos cometidos por los aprendientes en la actuación (*performance*); reflejan problemas puntuales por ejemplo de falta de atención y no información sobre la

gramática subyacente del hablante. Por el contrario, los errores son aquellos que cometen los aprendientes de forma sistemática y regular, por la falta de conocimiento de la estructura que deben aprender, y estos sí reflejan el estadio actual de aprendizaje en el que se encuentra el aprendiente. Es imprescindible, según Corder, que, entre estos tipos de error, el AE solo trate el *error* –y no la falta– (Skjær, 2004, p. 29). Por este motivo, es frecuente en AE contabilizar los errores en grupos, para asegurarse de que están lo bastante representados para no ser sospechosos de ser faltas casuales.

3.2.3. La catalogación de los errores

Los errores identificados se agrupan en categorías. Existen varias taxonomías de errores, diseñadas por autores que han intentado clasificarlos conforme a ciertos criterios según el AE. Estas clasificaciones conforme a distintos criterios proporcionan varias posibilidades sobre cómo tratar los errores y ofrecen perspectivas diferentes en su estudio. En este estudio nos basamos en la taxonomía concreta hecha por Vázquez de 1992 y referida en Quiñones (2009):

- 1) Criterio *lingüístico*:
 - a) Errores de adición
 - b) Errores de omisión
 - c) Errores de yuxtaposición
 - d) Errores de falsa colocación
 - e) Errores de falsa selección
- 2) Criterio *etiológico*:
 - a) Errores interlinguales
 - b) Errores intralinguales
 - c) Errores de simplificación
- 3) Criterio *comunicativo*:
 - a) Errores de ambigüedad
 - b) Errores irritantes
 - c) Errores estigmatizantes
 - d) Errores de falta de pertinencia
- 4) Criterio *pedagógico*:
 - a) Errores inducidos vs. creativos
 - b) Errores transitorios vs. permanentes
 - c) Errores fosilizados vs. fosilizables

- d) Errores individuales vs. colectivos
 - e) Errores residuales vs. actuales
 - f) Errores congruentes vs. idiosincrásicos
 - g) Errores de producción oral vs. escrita
 - h) Errores globales vs. locales
- 5) Criterio *pragmático*:
- a) Errores de pertinencia (o discursivos)
- 6) Criterio *cultural*:
- a) Errores culturales

Es importante mencionar que estos criterios siguen una graduación de menor a mayor complejidad, desde una perspectiva gramatical que se puede estudiar dentro de una sola oración hasta los niveles más elevados que engloban una perspectiva comunicativa que incluye aspectos culturales globales.

El criterio lingüístico trata de explicar los errores según la perspectiva de las categorías lingüísticas que están afectadas por los errores cometidos, por ejemplo si el error se refiere a la identificación del sujeto, la concordancia de género o la flexión verbal. El criterio etiológico clasifica los errores en virtud de si su origen se debe a la interferencia de la lengua materna, irregularidades internas a la lengua meta o a la interacción entre ellos. El criterio comunicativo divide los errores por el grado en que estorban para el flujo de información, y si impiden que se comunique el mensaje en mayor o menor grado. El criterio pedagógico divide los errores en función de la intervención didáctica que debería solventarlos: errores más o menos persistentes, más o menos generales, fruto de una falta de comprensión de la explicación o no, etc. Por otro lado, el criterio pragmático considera al error como el resultado de las infracciones de nivel sociocultural de la lengua meta, y el último criterio es el criterio cultural, en el que se observa el error según su trato cultural con la lengua meta (Maldonado, 2013, p. 9-10). Veremos que en este trabajo hemos adoptado un criterio lingüístico para clasificar los errores identificados, aunque en ocasiones haremos referencia al criterio etiológico, sobre todo al hablar de posibles interferencias de la lengua materna.

El estudio de errores engloba una selección de uno o más criterios, dependiendo de qué área de investigación sea la que interesa al investigador, y de qué información se quiere obtener. En los años iniciales del AE como método de investigación las taxonomías de errores se basaban exclusivamente en criterios lingüísticos, pero, a lo largo de los años, se han ido

estableciendo visiones más amplias en cuanto a estos criterios. Específicamente, bajo el concepto de *la competencia comunicativa* se han introducido otros criterios de mayor nivel, como el *comunicativo*, el *pedagógico* y el *cultural* (Skjær, 2004).

3.2.4. La descripción y la explicación de los errores y las terapias

Cuando se ha establecido la catalogación de los errores y se han obtenido los resultados, se pasa a la siguiente fase de la investigación, donde el enfoque se encuentra en la descripción y la explicación de los errores. Esta fase, al basarse en la catalogación diseñada, consiste primariamente en dar una breve descripción de los errores concretos que cometen los participantes del estudio. Se pasa, entonces, a tratar de explicar las posibles causas de la transgresión de las reglas gramaticales, partiendo de los conocimientos que se tienen sobre el sistema de la lengua meta, la lengua materna y la situación en la que se encuentran los estudiantes. Muchos investigadores han identificado, sin embargo, que muchas de las investigaciones de AE tienen dificultades en distinguir el qué y el porqué en esta fase, ya que se tienden a mezclar la explicación y la descripción de los errores (Quiñones, 2009), especialmente porque no se puede estar seguro en todos los casos de cuál es la explicación de un error.

Después de esta fase descriptiva en la que se ha identificado las áreas más problemáticas, se puede pasar a la última fase adicional, si es que el estudio tiene un fin didáctico y no puramente teórico. El objetivo de esta fase es proponer actividades o ejercicios que tienen el fin de solventar y corregir las áreas más problemáticas identificadas en los resultados obtenidos, siempre adaptadas al nivel y a la lengua materna de los estudiantes. Al tener esta perspectiva pedagógica, el estudio se amplía al ámbito de la didáctica, ya que discute también las medidas que puede tomar el profesor para solventar los problemas más conflictivos. De esta manera, esta fase trata de proponer ejercicios correctivos que tienen el propósito de apoyar la enseñanza del mismo tema gramatical.

Con esto, terminamos la presentación del modelo de trabajo, y pasamos ahora a presentar cómo se ha aplicado el método AE en este trabajo.

3.3. Metodología específica de esta investigación

En este trabajo se ha optado por aplicar el Análisis de errores a nuestro estudio de la enseñanza del imperativo afirmativo. Presentaremos en la siguiente sección un estudio donde

se presentarán cuatro actividades diseñadas con el propósito expreso de elaborar este estudio, donde los participantes tienen que conjugar verbos en la forma correcta de imperativo afirmativo y, en algunas de ellas, además emplear una forma pronominal adecuada para el complemento directo.

La clasificación del grupo de participantes en este estudio se basa en estudiantes noruegos que tienen el mismo conocimiento nativo de la lengua noruega y son hablantes de la misma variedad, *trøndersk* (que es la que domina en la parte central de Noruega), pero poseen bases lingüísticas de español algo diferentes. Dada la heterogeneidad de los estudiantes en cuanto a su nivel de español, se han dividido en dos clases diferentes, dependiendo del tiempo que cada grupo se ha visto previamente expuesto al español en clase, y sus resultados han sido analizados separadamente, algo que explicaremos más en detalle en el capítulo 4.

Dado que no todos los participantes en este estudio poseen conocimientos previos acerca del imperativo afirmativo, ha sido importante seleccionar actividades que tuvieran la misma dificultad, en combinaciones de ambos sujetos (*tú* y *vosotros*), es decir, se ha optado por que todos los participantes tuvieran las mismas tareas.

Las actividades que se emplean en el estudio siguen una graduación de menor a mayor complejidad, consistiendo inicialmente solo en la conjugación de formas verbales regulares para después introducir formas irregulares. Las dos últimas actividades siguen esta misma graduación pero incluyen, sin embargo, la tarea adicional de proporcionar el pronombre correcto que corresponde a un complemento directo.

Este estudio se ha realizado en un tiempo relativamente corto –durante cuatro clases de español en la misma semana escolar– y todos los resultados obtenidos se basan en los mismos sujetos de investigación. Esto lo hace un estudio *sincrónico*, dentro de la terminología habitual en el AE.

En cuanto a la taxonomía establecida por Vázquez en 1992, es cierto que los errores en los que se concentra este estudio se clasifican en virtud del criterio lingüístico, ya que el estudio se enfoca exclusivamente en los errores que cometen los estudiantes en la forma escrita, y estudia de forma estricta los errores en las respuestas donde se ha de proporcionar la forma correcta de imperativo. El estudio, sin embargo, permite en cierta manera, además, estudiar los errores mediante el criterio etiológico, ya que ocasionalmente se discutirá en qué medida

una posible causa de los errores pueda ser la interferencia de la lengua materna que tienen los participantes.

Las actividades que se presentarán en este estudio tienen una misma estructura general: se presentan primero los errores en tablas basadas en su categorización; en el siguiente apartado discuten más en detalle los tipos de error más destacados, y finalmente se propone una explicación de aquellos errores. Cuando es posible, se comparan los resultados entre las actividades de distinto nivel, para comprobar posibles evoluciones en la clase de errores cometidos, o persistencias de algunos de los errores más graves.

Ya se ha advertido de que los estudiantes participantes se dividen en dos grupos, por su nivel. Consecuentemente, las respuestas obtenidas se clasifican distinguiendo entre los dos grupos de estudiantes, y de misma manera se ha optado por graduar las actividades de remedio que se proponen en el capítulo 5. De esta manera aparecerán en el capítulo 5 ejercicios de remedio con dos niveles de complejidad –cuando se distinguen los dos grupos de estudiantes–: primero, ejercicios de nivel gramatical menos complejos diseñados para los estudiantes del nivel 3 en el instituto, y después unos ejercicios más complejos diseñados para los estudiantes del nivel 2.

Pasemos, pues, a presentar el estudio.

4. Análisis de los resultados

El propósito de este capítulo es presentar los resultados de cuatro actividades en las que participaron estudiantes de instituto –niveles dos y tres– acerca de la conjugación de verbos en el imperativo afirmativo de *tú* y *vosotros*. Mediante un estudio basado en la metodología del análisis de errores, en este capítulo nos proponemos identificar cuáles son los errores que los estudiantes del instituto noruego cometen con mayor frecuencia por medio de un análisis de los datos de las actividades que se esbozará a continuación. Trataremos de encontrar explicaciones a esos errores, y los clasificaremos de manera que sea posible en el capítulo 5 proponer actividades orientadas a remediarlos.

Los datos se han recogido mediante cuatro actividades que se han realizado en clase durante la docencia habitual. Se ha optado en todo caso por concentrarse en las formas propias del imperativo afirmativo y, en la tercera y la cuarta actividad, también en la concordancia entre el pronombre y el complemento directo. En el apartado 4.1. se presentará la primera actividad y los datos que nos ha proporcionado la tarea que incluye, en la que los participantes tenían que conjugar los verbos regulares en las formas correspondientes a *tú* y *vosotros*.

Seguidamente, en el apartado 4.2. se presentará la segunda actividad, que se concentra en testar la flexión de los verbos irregulares en imperativo. En el apartado 4.3. se presentará la tercera actividad, en la que los participantes tenían que conjugar los verbos regulares y al mismo tiempo concordar el pronombre con el complemento directo. A continuación, en el apartado 4.4. se presentará la cuarta actividad, donde se combinan tanto los verbos regulares como los irregulares con la concordancia del pronombre.

Los datos de todas las actividades incluyen el número y el porcentaje total de las respuestas correctas y erróneas, al clasificar los errores en tres o cuatro clases de error, dependiendo de la tarea. Basándonos en las respuestas dadas, en cada apartado se analizarán los datos para identificar cuáles son los errores que cometen los estudiantes noruegos con mayor frecuencia. En este análisis se identificarán las mayores dificultades que han tenido los participantes al hacer las actividades. A partir de este análisis, se identificarán los mayores problemas que han tenido los estudiantes noruegos de instituto al completar las actividades, lo cual nos permitirá presentar una propuesta didáctica en el capítulo 5.

4.1. Datos sobre el grupo de estudiantes

Pese a que la sección 3.3. esbozó en sus rasgos más generales la naturaleza del grupo de estudiantes empleado en este estudio, hay otros datos más específicos que son relevantes para entender la consecución de las pruebas; esta sección los presenta.

El estudio que se presenta aquí es el resultado de una investigación que se ha realizado en un instituto en la ciudad de Stjørdal en Noruega. Los estudiantes que participaban en el estudio vienen de dos grupos distintos de estudiantes: un grupo de vg2 y un grupo de vg3 (donde ‘vg’ implica instituto). Esto implica que han pasado ya respectivamente 5 años y 3 años con exposición al español como lengua extranjera. Al realizar las actividades durante la docencia habitual y precisamente en cuatro clases sucesivas, el número de participantes puede variar entre 16 y 22 estudiantes de 17 a 19 años.

Los estudiantes del grupo vg2 tienen tres horas de clase semanales, mientras en el otro grupo se imparten cuatro horas a la semana. Para enseñar los verbos regulares en la clase durante la que se realizó la prueba, se usó una hora de sesenta minutos. Todas las clases tenían el mismo patrón – incluyeron una explicación y unos ejercicios de conjugación sencillos. Las tareas cuyos resultados se presentan aquí se realizaron al final de cada sesión.

El número total de estudiantes de cada uno de los dos grupos de participantes es distinto, y además el hecho de que se realizaran las actividades en este estudio en clases sucesivas en lugar de durante la misma sesión puede hacer que el número de participantes varíen entre las actividades. Principalmente participaron entre 11 y 13 estudiantes de nivel 2, mientras que en el caso de los estudiantes de nivel 3 la cantidad es inferior, entre 5 y 9 participantes. La disparidad en número de participantes puede tener implicaciones en los porcentajes de los errores cometidos en el estudio, ya que un número de errores en el nivel 3 puede implicar pese a todo un porcentaje mayor proporcionalmente.

Durante los tres años en la escuela secundaria noruega los estudiantes eligen una lengua extranjera que en principio siguen aprendiendo hasta el tercer año. Seguidamente en el instituto tienen dos años más de clases en la misma lengua extranjera. En este estudio los estudiantes de vg3 están en su tercer año de exposición al español por causa de que no han elegido aprender una lengua extranjera –es decir, escoger otra asignatura posible en vez de una lengua extranjera– o no han finalizado otra lengua extranjera, concretamente el francés o el alemán, en la escuela secundaria. Este hecho podría indicar que los estudiantes de este

grupo en general tienen menos motivación para aprender una lengua extranjera que los de vg2. Sin embargo, en las actividades todos los estudiantes han participado en la misma enseñanza sin ningún conocimiento previo sobre el tema.

Todos los estudiantes se consideran noruegos, ya que el propósito es formular una propuesta didáctica que pueda ayudar a los estudiantes noruegos que tienen el español como lengua extranjera a corregir los errores más habituales al conjugar los verbos en el imperativo afirmativo.

Procedemos ahora a presentar la primera actividad y el análisis de los errores más frecuentes.

4.2. Primera actividad

La primera actividad empleada es la que se reproduce abajo. La he escogido para determinar los errores que cometen los estudiantes en cuanto a la conjugación de verbos regulares de imperativo de segunda persona singular y plural, aislando por el momento otros factores como la conjugación irregular o la concordancia entre el pronombre y el complemento directo. Esta es una actividad en la que los estudiantes tenían que conjugar un total de trece verbos no diptongados. El estudiante debía conjugar el verbo en concordancia con el sujeto.

1. Hablar (*tú*)
2. Prohibir (*vosotros*)
3. Saltar (*vosotros*)
4. Discutir (*tú*)
5. Comer (*vosotros*)
6. Escribir (*tú*)
7. Correr (*tú*)
8. Mirar (*vosotros*)
9. Beber (*tú*)
10. Tocar (*vosotros*)
11. Vivir (*tú*)
12. Responder (*tú*)
13. Recibir (*vosotros*)

En esta prueba se han proporcionado ya los sujetos para testar solamente la conjugación de los verbos de las tres conjugaciones que existen en español. En esta actividad se ha optado por

escoger verbos que se presume que son relativamente frecuentes y que son conocidos para los estudiantes que participan en el estudio. Además, en siete verbos tenían que concordar en *tú* y en seis, *vosotros*, basándose puramente en una división gramatical entre los dos sujetos. Al no haber estudiado previamente el subjuntivo los estudiantes, hemos eliminado de la tarea los sujetos *usted* y *ustedes*.

Comencemos presentando los resultados totales para la prueba, dividiendo a los dos grupos de estudiantes.

4.2.1. Los resultados generales

La tabla de abajo marca los datos de todos los estudiantes de los dos grupos según las respuestas correctas y las respuestas incorrectas, así como el porcentaje de los estudiantes que han contestado correcta o erróneamente.

Tabla 1. Resultados totales de la primera actividad

	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
Grupo instituto 2 (13 participantes)	142 (84%)	27 (16%)
Grupo instituto 3 (9 participantes)	77 (65,8%)	40 (34,2%)

Se observa que los estudiantes del nivel 2 cometen muchos menos errores (16%) que el grupo de nivel 3 (34,2%). El hecho de que haya una diferencia fuerte entre los dos grupos podría tener posibles motivos diferentes.

Primero, hay que tener en cuenta que ninguno de los estudiantes tiene conocimiento previo sobre el tema; sin embargo, en cuanto a los demás rasgos de la lengua española, al haber aprendido el español como lengua extranjera respectivamente durante 3 o 5 años, no poseen necesariamente el mismo conocimiento del sistema gramatical general. Por ejemplo, los estudiantes que llevan 5 años practicando el español habrán desarrollado más pericia en identificar el sujeto y su concordancia que aquellos que lleven menos tiempo. Los estudiantes

de nivel 3 están en su tercer año de aprendizaje de español, mientras que los de nivel 2 están en su quinto año. Entonces, es evidente que los estudiantes del grupo llamado 3 han tenido exposición al español menos horas para aprender la misma meta de aprendizaje que el otro grupo. Sin duda, esto podría ser un motivo importante para explicar por qué este grupo de nivel 3 es el grupo que comete más errores.

Otro factor para explicar el número de errores de este mismo grupo estaría relacionado con la motivación. Resulta importante mencionar que estos estudiantes no han tenido español ni han finalizado otra lengua extranjera en la escuela secundaria obligatoria. Por ello, podría ser que antes no hayan tenido la motivación de aprender una lengua extranjera, sino que más bien están obligados a aprenderla en el instituto. En general podría estimar que estos estudiantes tienen mayores dificultades en emplear el sistema verbal del español que los del otro grupo. Consecuentemente, esto sugiere que la motivación tiene implicaciones en el aprendizaje de nuevos contenidos de gramática por parte de los estudiantes.

Por otro lado, la tabla muestra un número bastante alto de errores en ambos grupos. Esto manifiesta que la concordancia con el sujeto es un tema que es complicado para los estudiantes noruegos, incluso si lo han practicado durante 5 años. Aunque no se puede descartar que algunos de los estudiantes pudieran malinterpretar la prueba, sin embargo, no es algo que se observe de forma clara en esta tabla.

4.2.2. Clasificación de los errores

Procedemos ahora al análisis de los errores más comunes.

Para hacer el análisis de estos errores, he dividido las respuestas erróneas en tres grupos para esta actividad, dependiendo de la clase de error.

- a) La primera clase de error es conjugar el verbo en formas verbales que no sean ninguna de las de imperativo, por ejemplo, *hable* en vez de *habla* o **respondi* en vez de *responde*.
- b) La segunda clase de error está directamente relacionada con la conjugación del verbo y con emplear terminaciones que, si bien son de imperativo, no corresponden a la clase de conjugación del verbo, por ejemplo, **bebid* o **bebad* en vez de *bebed*.

- c) La tercera clase de error es la que está relacionada con la concordancia con el sujeto, es decir, que entre las dos formas de imperativo, el estudiante escribe **tú bebed* o **vosotros bebe*.

Pese a que esta clasificación es relativamente simple, hay casos que conllevan dificultades de clasificación. Primeramente tenemos una respuesta como *hable* en vez de *habla*. Dado que los estudiantes no han dado el subjuntivo, lo más probable es que no se confunden con la forma de subjuntivo sino que se trate más bien de un caso de error de clases de conjugación – terminación en *-er* en lugar de terminación en *-ar*.

De forma similar, en la respuesta **escribi* en vez de *escribe* es improbable que el estudiante esté empleando el indefinido, y más bien parece que el estudiante no ha memorizado que los verbos en *-ir* también toman la terminación *-e* en la segunda persona singular.

La tabla de abajo muestra datos de todos los errores según esta división, a la que he añadido una columna más para las respuestas en blanco, donde el estudiante no escribe nada.

Tabla 2. Porcentaje por clases de errores

	Error de imperativo	Error de clases de conjugación	Error de concordancia con el sujeto	Respuesta en blanco
Grupo instituto nivel 2	5 (18,5%)	12 (44,5%)	10 (37%)	0
Grupo instituto nivel 3	18 (45%)	7 (17,5%)	14 (35%)	1 (2,5%)

La tabla nos da la información de que los estudiantes cometen más errores referidos a recordar las terminaciones de imperativo, seguido por los errores de concordancia con el sujeto, y menos de clases de conjugación, aunque no exista un patrón que sigan los dos grupos.

Se observa que los estudiantes de vg3 cometen más errores de la primera clase (18 errores del total de 40 errores para este grupo) que el grupo de instituto 2, donde precisamente esta clase de errores es la menos frecuente. Esto puede ser debido a que los estudiantes de este nivel tengan bases lingüísticas menos consolidadas que los estudiantes de nivel 2, o sea, que tengan menos exposición a las formas del sistema verbal español, y de esa manera cuando se

enfrentan a una serie de terminaciones nuevas tengan más probabilidades de equivocarse entre las formas verbales. Un error frecuente sucede en este nivel con los verbos en *-ir*: tal vez los estudiantes pensaron erróneamente que todos los verbos de imperativo en *tú* se construyen quitando la *-r* final (1-2).

- (1) *discuti tú (discutir tú)
- (2) *escribi tú (escribir tú)

Seguidamente, se observa que los estudiantes de vg2 se equivocan más en clases de conjugación que el grupo contrario. Tal vez esto se deba a que los verbos en *-ir* dan lugar a formas iguales a los verbos en *-er* en otras partes de la conjugación verbal, lo que hace que tengan tendencia a mezclarlas porque recuerdan cómo es la conjugación en otros tiempos (3-4).

- (3) *prohibed vosotros (prohibir vosotros)
- (4) *recibed vosotros (recibir vosotros)

En cuanto a la concordancia con el sujeto, la cantidad de errores no es sustancialmente distinta entre los dos grupos. Parece que estudiantes de ambos grupos podían equivocarse con similar probabilidad al poner una forma de imperativo que no concordara con el sujeto. En estos errores los estudiantes han puesto la forma correcta de los tres tipos de conjugaciones, como, por ejemplo, *hablad* para el verbo ‘hablar’ (primera conjugación). Sin embargo, no han podido identificar la concordancia. Tal vez no hayan leído tan claro qué sujeto tenía cada pregunta, o solamente se acordaron equivocadamente de una de las formas de imperativo.

- (5) *recibe vosotros (recibir vosotros)

Ya que en noruego no hay concordancia entre el sujeto y el verbo, es normal que los estudiantes noruegos tengan problemas con esto y, por ello, que ambos grupos de estudiantes cometan errores de concordancia. Aquí, las respuestas erróneas documentadas son exclusivamente la forma de *vosotros* en vez de *tú*. Tal vez los estudiantes pensaron que cuando tenemos un modo verbal nuevo, hay que poner alguna terminación distinta siempre, como se observa en **corrid tú* o **vivid tú*. Además, les podría complicar que el imperativo de *tú* es igual a formas del presente de indicativo. Como vemos abajo, el mismo error existe tanto en verbos terminados en *-er* (6) como en verbos en *-ir* (7).

- (6) *corred tú (correr tú)

(7) *vivid tú (vivir tú)

Finalmente, la tabla de abajo ilustra qué frases tienen más errores cuando se unen los dos grupos de estudiantes.

Tabla 3. Las clases de errores del grupo total

Respuesta correcta	Error de imperativo	Error de clases de conjugación	Error de concordancia con el sujeto	Respuesta en blanco
Habla tú		1	3	
Prohibid vosotros	2	5		
Saltad vosotros	2	2		
Discute tú	3		3	
Comed vosotros	2	3		
Escribe tú	3		2	
Corre tú	1		4	
Mirad vosotros	2	3		
Bebe tú			3	
Tocad vosotros	2	2		
Vive tú	2		4	
Responde tú	3		2	1
Recibid vosotros	1	3	3	

Se observa que las respuestas con más errores son *recibid vosotros* y *prohibid vosotros*. Ambos casos son verbos en *-ir* con la forma plural de imperativo. Se nota que 8 de estos errores son de conjugación, y es significativo que los estudiantes aquí dan respuestas como **recibed* y **prohibed*. Tal vez es porque los verbos en *-ir* son menos frecuentes y porque la conjugación de estos verbos en imperativo es igual que en los verbos en *-er* para la forma *tú* (*recibe* y *prohibe*). Aquí, adicionalmente, se pide que contesten la forma de vosotros, que también es menos frecuente que la de tú. Por otro lado, hay que asumir que los estudiantes,

hasta este momento, solamente se enfocan en poder conjugar tanto los verbos en *tú* como en *vosotros*, es decir, que no consideran el hecho de que la conjugación de *vosotros* sea menos frecuente.

La oración que tiene menos errores es *bebe tú*. Esta respuesta solo tiene errores de concordancia con el sujeto y el motivo de ello podría ser sencillo. Tal vez es porque el verbo ‘beber’ es muy común y que, por ello, los estudiantes reconocen el verbo sin dificultades. Además aquí usamos la forma de *tú*, que se parece a la conjugación del presente de indicativo (*él/ella bebe*), por lo que es muy probable que cueste menos esfuerzo almacenar la conjugación.

Este análisis nos conduce a esbozar algunas hipótesis acerca de la conjugación de verbos regulares en imperativo.

Los principales hallazgos muestran que los participantes cometen más errores en verbos en *-er* e *-ir*, especialmente cuando el sujeto es en plural. Por ello, es interesante ver si los participantes tienen dificultades en concordar con *vosotros* en las siguientes actividades. Los datos de la primera actividad muestran también que, en total, hay menos errores de la segunda clase de errores, es decir, la clase de conjugación. Sin discutir su posible causa, es un hallazgo que puede resurgir en este estudio.

Hay que nombrar que los verbos escogidos no son exactamente iguales en las actividades que siguen y, por ello, no tiene la oportunidad de identificar algún verbo que destaca. Sin embargo, es muy evidente que en porcentaje los estudiantes de vg3 cometen más errores que los estudiantes de vg2. Dado las condiciones previas diferentes entre los dos grupos, como se ha explicado anteriormente, se puede imaginar que la disparidad persistirá, ya que las siguientes actividades aumentan de complejidad porque incluyen verbos irregulares o combinan la flexión del verbo con la concordancia entre el pronombre y el complemento directo.

Pasemos, pues, al análisis de los resultados de la segunda actividad.

4.3. Segunda actividad

La segunda actividad que se desarrolló en clase es la que se reproduce abajo. De nuevo, el propósito de este apartado es determinar cuáles son los errores que cometen los estudiantes. Esta actividad se centra, como se ve en la lista de verbos, en comprobar qué equivocaciones

especiales surgen cuando los estudiantes deben desarrollar una tarea en la que se concentran en los verbos irregulares. Por el momento, al enfocarse exclusivamente en esto, la actividad excluye otros factores como la conjugación de los verbos regulares y la concordancia del pronombre.

En esta actividad, los estudiantes tenían que conjugar un total de 9 verbos no diptongados en concordancia con los sujetos *tú* y *vosotros*. Las formas concretas que aparecen en esta segunda actividad son las siguientes.

1. Poner (*tú*)
2. Ser (*vosotros*)
3. Decir (*vosotros*)
4. Ir (*tú*)
5. Hacer (*vosotros*)
6. Poner (*vosotros*)
7. Salir (*tú*)
8. Tener (*tú*)
9. Oír (*tú*)
10. Ser (*tú*)
11. Decir (*tú*)
12. Ir (*vosotros*)
13. Venir (*vosotros*)
14. Hacer (*tú*)
15. Salir (*vosotros*)
16. Tener (*vosotros*)
17. Venir (*tú*)
18. Oír (*vosotros*)

La actividad incluye 9 verbos diferentes que se consideran irregulares en imperativo. Como se muestra en el ejercicio, la actividad consiste en conjugarlos en la forma correcta que corresponde al sujeto que se especifica.

Se ha optado en la prueba por colocar los verbos de forma aleatoria, es decir, de forma que las dos formas del verbo no aparecieran en secuencia. De esta manera esperamos evitar el efecto de que el estudiante identifique la forma ayudado por haberlas memorizado en secuencia.

Como en la primera actividad, se han elegido los verbos por el hecho de que se podrían considerar conocidos para los participantes de la actividad. Para no complicar más en el aprendizaje del imperativo irregular, la actividad no incluye verbos cuya forma correspondiente tiene cambio de vocal o diptongo, por ejemplo, *pide* y *muere*.

Es esencial recordar que los verbos elegidos en esta actividad solo se consideran irregulares cuando se los conjugan en *tú*, es decir, que en esos casos toman otra forma que habitualmente termina en consonante y que no sigue las reglas de conjugación típicas de las segundas personas singulares en la conjugación. Estos verbos, con todo, podrían tratarse como regulares en la forma de *vosotros*, aunque será interesante ver si los estudiantes cometen errores también en esta forma, pensando que debe ser igualmente irregular.

El conocimiento previo sobre los verbos que tienen los estudiantes puede contribuir a los datos obtenidos, ya que –como se recuerda– los participantes de las actividades en este estudio tienen tiempo distinto de exposición al español. También conviene mencionar que no se considera una respuesta sin el acento ortográfico necesario como incorrecta.

4.3.1. Los resultados generales

La tabla de abajo marca los datos de todos los estudiantes de los dos grupos según las respuestas correctas y las respuestas incorrectas obtenidas en esta segunda actividad, así como el porcentaje de los estudiantes (19 en total) que han contestado correcta o erróneamente.

Tabla 4. Resultados totales de la segunda actividad

	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
Grupo instituto 2 (12 participantes)	188 (87%)	28 (13%)
Grupo instituto 3 (7 participantes)	90 (71,4%)	36 (28,6%)

Como era evidente en los porcentajes de la primera actividad, se nota que los estudiantes del nivel 2 cometen muchos menos errores (13%) que el grupo de nivel 3 (28,6%). Esta diferencia

podría deberse a motivos diferentes, pero la diferencia de tiempo de horas recibidas con el español sigue siendo el motivo más plausible para explicar por qué el grupo de nivel 3 comete más errores.

Bajo la suposición estándar de que la motivación es un factor importante en el aprendizaje de nuevos contenidos de gramática, el interés general por las lenguas extranjeras podría ser relevante para explicar la causa de que cometan errores, particularmente los estudiantes del grupo de nivel 3. Además, parece que los estudiantes del grupo de nivel 3 son más susceptibles a cometer errores cuando la actividad contiene tanto formas regulares como cuando contiene solo formas consideradas irregulares.

Se deduce de la tabla que los estudiantes siguen cometiendo errores, aunque los estudiantes de nivel 2 cometen ahora menos errores si comparamos sus resultados con el porcentaje de las respuestas incorrectas que ellos mismos mostraron en la primera actividad. Esto sugiere que la conjugación de concordancia con el sujeto conlleva problemas, también en los verbos irregulares, pero que tal vez la práctica anterior ya ha hecho que algunos estudiantes de este nivel sean más conscientes del procedimiento que deben seguir para conjugar el verbo en imperativo.

4.3.2. Clasificación de los errores

Ya que en principio no existe gran diferencia entre conjugar los verbos irregulares y los regulares, en esta actividad se usa la misma división en tipos de errores que en la primera actividad. Por tanto el análisis se basa en los siguientes grupos de errores.

- a) La primera clase de error es conjugar el verbo en formas verbales que no sean ninguna de las de imperativo, por ejemplo, **haze* en vez de *haz* o **ved* en vez de *ve*.
- b) La segunda clase de error está directamente relacionada con la conjugación del verbo y con emplear terminaciones que, si bien son de imperativo, no corresponden a la clase de conjugación del verbo, por ejemplo, **deced* o **decad* en vez de *decid*.
- c) La tercera clase de error es la que está relacionada con la concordancia con el sujeto, es decir, que entre las dos formas de imperativo, el estudiante escribe **haced tú* o **oye vosotros*.

La tabla de abajo muestra los datos totales para cada uno de los tipos de error según esta división.

Tabla 5. Porcentaje por clases de errores

	Error de imperativo	Error de clases de conjugación	Error de concordancia con el sujeto	Respuesta en blanco
Grupo vg2	14 (50%)	1 (3,57%)	5 (17,86%)	8 (28,57%)
Grupo vg3	20 (55,6%)	3 (8,3%)	5 (13,9%)	8 (22,2%)

Primero, la tabla muestra de manera clara que ambos grupos de estudiantes cometen bastantes errores de la primera clase, precisamente la que está relacionada con identificar la forma verbal. Dado que para conjugar los verbos irregulares al sujeto *tú* requiere una forma propia que no necesariamente tiene una vocal temática, se espera que esto pueda causar dificultades a los estudiantes a la hora de recordarlos. El porcentaje alto de errores en esta clase puede deberse a las formas diferentes de error que pueden aparecer aquí.

En primer lugar, es posible que los estudiantes escriban una forma que no corresponde a ninguna de las flexiones del imperativo (1).

(1) *sar (ser tú)

También es posible que esta actividad engendre más errores de los que caben dentro de la primera clase de errores, ya que entre los sujetos de este estudio, el sujeto *tú* es el único que es irregular. Por este motivo, en esta actividad vamos a dividir los errores del primer grupo en subclases.

Tabla 6: Error de imperativo por sujeto

	Error de imperativo
Tú	20 (58,8%)
Vosotros	14 (41,2%)

Observamos de esta tabla que hay más errores pertenecientes a este grupo que están relacionados con la segunda persona singular. Claramente, este resultado es esperable ya que se corresponde con el hecho de que la irregularidad que tienen los verbos irregulares en imperativo se refieren invariablemente a este sujeto. Parece claro que recordar la regla general de que los imperativos de segunda persona singular terminan en *-a* o *-e* en los verbos

regulares entra en conflicto con el conocimiento almacenado que tienen los estudiantes de que para algunos verbos el imperativo de la segunda persona singular no sigue el mismo patrón. Este conflicto es algo que produce inseguridad en los estudiantes y que condiciona sus respuestas. Sin embargo, las respuestas incorrectas en cuanto a esta clase de errores pueden variar, de manera que no todos los verbos son igualmente difíciles de recordar.

Por tanto, la siguiente tabla muestra las respuestas donde el estudiante escribe una forma válida, eliminando por el momento las respuestas dejadas en blanco.

Tabla 7: Formas incorrectas mostradas por los estudiantes en los imperativos de segunda persona singular

Respuesta correcta	Formas correspondientes a otros tiempos verbales	Formas no correspondientes a otros tiempos verbales
Pon tú		ponera
Ve tú		i, i, ira
Sal tú	salía, sali	
Ten tú	tengo, tiene	ted, tene
Oye tú		oie, oie
Sé tú		sar, si
Di tú	decía	deci, dec, dec
Haz tú	hace	
Ven tú		veni

Se deduce de esta tabla que la gran mayoría de las respuestas incorrectas en cuanto a la primera clase de errores son formas que no corresponden a ninguna de las formas de otros tiempos verbales que tenemos en español. Dentro de este grupo tenemos algunas respuestas incorrectas donde el estudiante probablemente se confunde con el cambio de vocal o semivocal (2) que correspondería a la forma correcta.

(2) si (sé tú), oie (oye tú)

Los verbos *oír* y *ser* solamente se consideran irregulares, respectivamente, por cambiar la semivocal, como en *oie tú*, y por acentuación en *sé tú*. Para explicar las respuestas incorrectas en cuanto al verbo *oír*, puede ser que los estudiantes tienen dificultades en memorizar este

cambio de semivocal, algo que no es tan frecuente en la gramática española y, supuestamente por ello, resulta que los estudiantes se confunden.

Un factor para explicar por qué los estudiantes tienen problemas para memorizar la forma correcta de la conjugación de *ser tú*, puede ser relacionado con la frecuencia de la forma *si*. Ya que los estudiantes saben que la conjugación de los verbos en el sujeto *tú* son irregulares y necesitan, de alguna manera, una forma especial, esto hace que pongan una forma propia, en este caso, con cambio de vocal. Además puede ser relevante mencionar que los estudiantes probablemente están familiarizado con la forma *sé* por su frecuencia en el aprendizaje inicial y, por ello, equivocadamente cambian la vocal temática. Otro factor para explicar esto estaría relacionado con la dificultad de memorizar las formas diferentes que tiene la conjugación de los verbos en segunda persona singular en imperativo. La gran variedad de formas especiales que tiene este sujeto en imperativo puede hacer que el estudiante encuentre problemas para completar la actividad, ya que algunas de las formas necesitan cambio de vocal, semivocal o consonante (3), mientras otras terminan en consonante (4) y otras necesitan una forma propia (5).

(3) oye tú, sé tú, di tú, haz tú

(4) pon tú, sal tú, ten tú, haz tú, ven tú

(5) ve tú

Seguidamente, se observa de la tabla que los estudiantes ponen equivocadamente una forma donde tal vez sigan una regla semejante a la conjugación de los verbos en tercera persona de indicativo, es decir, que dejan la respuesta poniendo la forma del infinitivo menos la *-r*. Para explicar esto, observamos que los estudiantes siguen esta regla como si fuera un verbo regular de indicativo, aunque estos verbos son irregulares en la conjugación de tercera persona de indicativo (6).

(6) *tene (ten tú), *deci (di tú), *veni (ven tú)

También observamos de la tabla 7 que ciertos errores corresponden a otros tiempos verbales, como es evidente en este ejemplo (7). Dado que los estudiantes antes de la enseñanza del imperativo habían tenido clases donde trabajaban con el indefinido y el imperfecto, formas que son consideradas difíciles de aprender para los estudiantes noruegos, puede ser que esto cause problemas en el aprendizaje de nuevos contenidos de gramática. Esto podría implicar que los estudiantes tienen dificultades especiales para memorizar las formas irregulares que

tiene la segunda persona singular del imperativo. Probablemente por el motivo de tener problemas de memorización, los estudiantes escriben equivocadamente formas que corresponden al presente de indicativo (8).

- (7) *salía tú (sal tú), *sali tú (sal tú), *decía tú (di tú)
 (8) *hace tú (haz tú), *tengo tú (ten tú), *tiene tú (ten tú)

Centrándonos, ahora, en las respuestas incorrectas del mismo grupo de errores en cuanto al sujeto *vosotros*, estos son los datos obtenidos.

Tabla 8: Formas incorrectas para la segunda persona plural con verbos irregulares en imperativo

Respuesta correcta	Formas correspondientes a otros tiempos verbales	Formas no correspondientes a otros tiempos verbales
Sed vosotros	s	si
Decid vosotros	decia	dici
Haced vosotros		haze, haze
Poned vosotros	pone	
Id vosotros		ved
Venid vosotros		veni, veni
Salid vosotros	sali	sol
Tened vosotros		trene, tene
Oíd vosotros		

Se observa de esta tabla que aquí se muestran muchas de las mismas tendencias de la tabla anterior cuando uno se concentra en los errores en relación con el sujeto *vosotros*.

Primeramente, los estudiantes cometen errores donde equivocadamente falta la *-d* final que marca el imperativo del sujeto en plural (9). Esto implica que tal vez los estudiantes tengan dificultades para acordarse de que las formas de *vosotros* son regulares, ya que la actividad trata de verbos irregulares.

- (9) *veni vosotros (venid vosotros), *tene vosotros (tened vosotros)

Otro factor que se refleja en la tabla es que los estudiantes escriben formas en las que mezclan las formas correspondientes a los sujetos, construyendo el imperativo de la segunda persona

plural sobre el imperativo de la segunda singular (10). Esto muestra que los estudiantes siguen teniendo dificultades de memorizar cuál es el sujeto y, consiguientemente, cómo van a conjugar el verbo, pensando que la regla es que el imperativo de ‘vosotros’ se construye añadiendo algo al imperativo de ‘tú’.

(10) *haze vosotros (haced vosotros), *ved vosotros (id vosotros)

Regresemos, pues, a analizar los otros datos de la tabla 5.

Se observa de la tabla 5 que la segunda clase de errores, los que se refieren a la clase de conjugación, es la que tiene menos errores. Esto podría indicar que los estudiantes alcanzan a identificar a qué clase de conjugación pertenece el verbo, y que, por ello, escriben la terminación correcta (11). Además, y como ya he explicado anteriormente, ya que en la segunda actividad esta clase de errores solamente se aplica a los casos donde el sujeto es *vosotros*, porque solo en estas formas se ve la vocal temática que diferencia a las conjugaciones, se espera que los porcentajes de este error sean menores que la misma clase de errores en la primera actividad, donde este error podría reflejarse también en la forma de segunda persona singular.

(11) venad > venid

La tabla muestra que los estudiantes todavía cometen errores que están relacionados con la tercera clase de errores, o sea, la concordancia con el sujeto (12).

(12) *oye vosotros (oíd vosotros), *venid tú (ven tú)

Sin embargo, el alto porcentaje de respuestas dejadas en blanco es evidente en esta actividad, en contraste con la actividad anterior. Posiblemente estas respuestas en blanco reflejan una inseguridad máxima de los estudiantes, que se ven incapaces siquiera de hacer una especulación sobre cuál sería la forma correcta. Esta mayor inseguridad vendría de que la mitad de los verbos en la actividad requieren una forma propia, considerada irregular. Aun así, no se observa de forma clara de esta tabla cuál es el sujeto al cual los estudiantes tienen más dificultades y contestan en blanco, por lo que tendremos que entrar en más detalles, cosa que haremos a continuación.

Finalmente, la tabla de abajo ilustra qué frases tienen más errores cuando se unen los dos grupos.

Tabla 9. Las clases de errores del grupo total

Respuesta correcta	Error de imperativo	Error de clases de conjugación	Error de concordancia con el sujeto	Respuesta en blanco
Pon tú	1			1
Sed vosotros	2		1	1
Decid vosotros	2	1	1	
Ve tú	3			1
Haced vosotros	2	1	1	
Poned vosotros	1	1	1	
Sal tú	2			
Ten tú	4			
Oye tú	2			2
Sé tú	2			1
Di tú	4			
Id vosotros	1		1	3
Venid vosotros	2		1	1
Haz tú	1		1	1
Salid vosotros	2			1
Tened vosotros	2	1	1	1
Ven tú	1		1	1
Oíd vosotros			1	2

Como ya hemos dicho anteriormente, el sujeto *tú* es el que se considera irregular y se podría esperar que el sujeto con el que los estudiantes cometen más errores es exactamente este. Sin embargo, observamos de la tabla 6 que entre las respuestas incorrectas, el sujeto más destacado es *vosotros* (34 de 64), si bien no por un porcentaje demasiado alto. Esto podría implicar que los estudiantes siguen teniendo dificultad en acordarse de la conjugación de los verbos del sujeto en plural, aunque sea regular. Esto parece apoyar la idea de que más que la irregularidad el factor que está presente en la explicación de los errores sea la frecuencia con

que los estudiantes han estado expuestos a las formas de segunda persona singular frente a las de segunda persona plural. Estas últimas son menos frecuentes que las primeras en los niveles iniciales.

Además, observamos de forma clara que el sujeto *tú* domina los errores de la primera clase. Esto puede ser porque los estudiantes hayan confundido la conjugación entre los dos sujetos, ya que en esta actividad, la conjugación de los sujetos sigue reglas diferentes. Además, es posible que la causa de la cantidad de respuestas incorrectas en esta clase de errores derive de no poder acordarse de las conjugaciones irregulares, ya que con el sujeto *tú* se hace necesario memorizarlas.

Con respecto a esta clase de errores, es importante mencionar algunos verbos con los que los estudiantes tienen dificultades especiales, como son los que corresponden a las formas correctas ‘ve tú’, ‘ten tú’ y ‘di tú’. Primero, no se podría considerar que estos sean verbos menos frecuentes que los demás de la actividad y, por lo tanto, que su infrecuencia sea la razón que causa problemas para completar la actividad (13).

(13) *ira tú (ve tú), *ted tú (ten tú), *deci tú (di tú)

Más bien parece plausible pensar que el cambio de vocal puede ser un factor relevante para explicar por qué ‘ve tú’ y ‘di tú’ conllevan problemas. Muchos de los verbos irregulares en segunda persona singular terminan en consonante, pero no estos: tal vez por ese motivo cuesta más recordar cuáles son las formas correctas en estos casos. Otro factor puede ser que estas formas son monosilábicas y sean por tanto menos sencillas de identificar como verbos.

Esta explicación no aplica igualmente a ‘ten’, donde sí se sigue la tendencia a que el imperativo irregular termine en consonante. Podemos especular que en este caso sea la frecuencia mayor del verbo, muy usado en los niveles iniciales, lo que desconcierta a los estudiantes: al haber oído tantas veces las formas de presente, con vocal, el estudiante puede tener dificultades mayores para emplear una forma terminada en consonante que corresponde solo a la raíz.

Dado que el aprendizaje de nuevos contenidos de gramática puede crear confusión en algunos estudiantes, podría ser un factor importante al explicar los errores que los estudiantes deban acordarse de que el sujeto *tú* requiere una forma propia que uno tiene que memorizar en vez de aplicar la manera en conjugar.

Seguidamente, observamos que las respuestas en blanco no dependen del sujeto, sino que de nuevo destacan algunos verbos, como los verbos ‘oír’ e ‘ir’. Al ser verbos de la tercera conjugación que tenemos en español, esto puede causar confusión en los estudiantes que saben que la conjugación en presente tiene la vocal *-e* en *tú* e *-i* en *vosotros*. Como la tercera conjugación es la menos frecuente, y desde esta perspectiva, la menos sistemática porque implica cambio de vocal, tal vez podría causar tanta inseguridad en los estudiantes que las respuestas resulten en blanco. Por lo tanto, esto puede causar dificultades a la hora de conjugar el verbo *ir* ya que la forma para *tú* cambia la raíz que debe emplearse en el verbo. Esta irregularidad puede causar confusión en los estudiantes por la frecuencia del mismo verbo en presente de indicativo en estadios iniciales, el cual tiene la vocal temática *-a* (*va-s*).

Los resultados de esta actividad nos indican que los estudiantes tienen más dificultades en cuanto a la conjugación de verbos que terminan en *-ir*. Ya que estos errores surgieron ya en la primera actividad, cabe esperar que a los estudiantes cometan errores relacionado con esto en las siguientes actividades. Dado que la tercera actividad evalúa los verbos regulares, se podría imaginar que haya resultados similares a la primera actividad, es decir, que haya una distribución de los errores totales dentro de las clases de errores esbozadas. Por el mismo motivo, se puede esperar que entre las respuestas incorrectas, el sujeto más destacado sea *vosotros*. Aun así, cuando a partir de aquí además se pide que los estudiantes concuerde el pronombre con el objeto directo, sea interesante evaluar si este otro factor tiene influencia en la conjugación del verbo.

Pasemos ahora a presentar los resultados de la tercera actividad.

4.4. Tercera actividad

La tercera actividad usada en este estudio es la que se reproduce abajo. Este apartado tiene el propósito de determinar cuáles son los errores más frecuentes que cometen los estudiantes del estudio en una actividad más compleja, a la que se añaden dificultades adicionales que no estaban presentes anteriormente. Como se observa en la lista de frases de abajo, que conforman el texto de la actividad, el estudio se centra en este caso en testar dos cosas: la conjugación de verbos regulares en imperativo y la concordancia entre el pronombre y el complemento directo. Centrándonos en esto, se excluyen factores como la conjugación de los verbos irregulares, que en cambio sí fueron el tema de la segunda actividad.

En la actividad, los estudiantes tenían que conjugar 10 verbos regulares diferentes en concordancia con los sujetos *tú* y *vosotros*. Además, tenían que concordar el pronombre con el complemento directo. En todos los casos se evitó incluir pronombres o sintagmas nominales que se emplean para referir a personas, para evitar que el estudiante también tuviera que recordar la marca 'a' que caracteriza a estos objetos directos. Las oraciones concretas que se emplearon en la actividad son las siguientes.

1. Comer las manzanas (*tú*)
2. Prohibir la reunión (*vosotros*)
3. Escribir el mensaje (*vosotros*)
4. Mirar el libro (*tú*)
5. Aprender la gramática (*tú*)
6. Beber el café (*vosotros*)
7. Tocar el piano (*vosotros*)
8. Escuchar la canción (*tú*)
9. Recibir los regalos (*tú*)
10. Hablar la lengua (*vosotros*)

Se ha optado por ordenar los sujetos en secuencia aleatoria de manera que, como en la segunda actividad, no sea posible para el estudiante rellenar las formas correctas por haberlas memorizado en secuencia dentro del paradigma. Además, se han elegido verbos que se consideran conocidos para los estudiantes que participan en el estudio, por ser usados frecuentemente en tareas con textos escritos y otras actividades relacionadas con el aprendizaje del vocabulario. Por tanto, algunos verbos que se emplean en esta actividad ya han aparecido en la primera actividad. Junto a identificar los errores que se producen en la conjugación propia, en esta actividad nos interesa averiguar si la presencia del pronombre hace que haya más o menos errores de la forma verbal, así como qué dificultades específicas surgen cuando se ha de proporcionar la forma correcta del pronombre.

Se han seleccionado los distintos tipos de complementos directos por diferentes motivos. Por el mismo motivo de la selección de los verbos, esta actividad incluye complementos directos contruidos con sustantivos que se consideran conocidos para los participantes. Estos sustantivos tratan exclusivamente de objetos de cosa para no complicar más el aprendizaje de los estudiantes recordando los pronombres personales.

Además, como se nota de la lista, se han escogido los objetos en formas de género y número distintas para testar la concordancia en todas las formas del pronombre de objeto directo, esto es, *lo, la, los y las*. Ya que se podría considerar que los objetos en plural son menos habituales en la enseñanza de español, solamente hay dos frases en las que los estudiantes necesitan emplear la forma en plural.

Pasemos ahora a presentar los resultados generales de la tercera actividad.

4.4.1. Los resultados generales

La tabla de abajo marca los datos globales de todos los estudiantes de los dos grupos según las respuestas correctas y las respuestas incorrectas, así como el porcentaje de estudiantes (16 en total) que han contestado correcta o erróneamente.

Tabla 10. Resultados totales de la tercera actividad

	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
Grupo instituto 2 (11 participantes)	87 (79,1%)	23 (20,9%)
Grupo instituto 3 (5 participantes)	37 (74%)	13 (26%)

Como se observa en la tabla, los porcentajes de las respuestas incorrectas no son sustancialmente distintos entre los dos grupos de estudiantes, aunque –como hemos visto anteriormente– el grupo de estudiantes del nivel 3 sigue siendo el grupo que comete más errores. Aun así, es importante mencionar que en esta actividad para clasificar una respuesta como correcta el estudiante tiene que concordar tanto el verbo con el sujeto como el pronombre con el objeto directo. Por tanto, no es algo que se observe de esta tabla si el error tiene que ver con la conjugación del verbo, la concordancia del pronombre o una combinación de los dos errores.

Es relevante recordar al lector aquí que en todas las respuestas dadas en esta actividad, no existen errores que traten de la colocación del pronombre porque se les proporcionó ya el

hueco donde debían escribirlo. Por ello, se excluye este factor en el análisis que vamos a proporcionar. Aunque durante la preparación de la actividad se dio a los estudiantes la información de que la manera de combinar la forma verbal de imperativo con el pronombre es adjuntar el pronombre a la terminación de imperativo. Un motivo para explicar que no hay errores en este caso es que la prueba, tal como es esbozada, ya indicaba dónde tenían que escribir el pronombre los estudiantes, algo que observamos en (1).

- (1) comer las manzanas (tú), prohibir la reunión (vosotros)

4.4.2. Clasificación de los errores

Para hacer el análisis, se ha utilizado la misma clasificación de errores de las actividades anteriores, pero debido a la mayor dificultad de esta prueba, se ha añadido una clase de error que se enfoca especialmente en los errores de pronombre. Por tanto, el análisis de la tercera actividad se basa en la siguiente clasificación.

- a) La primera clase de error es conjugar el verbo en formas verbales que no sean ninguna de las de imperativo, por ejemplo, *mire* en vez de *mira* o **como* en vez de *come*.
- b) La segunda clase de error está directamente relacionada con la conjugación del verbo y emplear terminaciones que, si bien son de imperativo, no corresponden a la clase de conjugación del verbo, por ejemplo, **hablid* o **habled* en vez de *hablad*.
- c) La tercera clase de error es la que está relacionada con la concordancia con el sujeto, es decir, que entre las dos formas de imperativo, el estudiante escribe **habla vosotros* o **bebed tú*.
- d) La cuarta clase de error es la que está relacionada con la concordancia entre el pronombre y el objeto directo en género y número, por ejemplo, **cómelos tú* (las manzanas) o **bebedlas vosotros* (el café).

La tabla de abajo muestra datos de todos los errores según esta división, a la que he añadido una columna más para las respuestas en blanco, donde el estudiante no escribe nada. Además, al añadir la cuarta clase de error, pueden aparecer casos en los que una respuesta incorrecta se clasifica como dos errores, por ejemplo, un perteneciente a la tercera y a la cuarta clase (2).

- (2) *háblalas vosotros (la lengua)

Tabla 11. Porcentaje por clases de errores

	Error de imperativo	Error de clases de conjugación	Error de concordancia con el sujeto	Error de concordancia con el objeto directo	Respuesta en blanco
Grupo instituto 2	10 (31,25%)	5 (15,6%)	1 (3,12%)	15 (46,8%)	1 (3,12%)
Grupo instituto 3	4 (21%)		4 (21%)	11 (58%)	

Primeramente, la tabla muestra que las dos clases de errores que dominan las respuestas incorrectas son la primera y la cuarta. Aún concentrándose en los verbos regulares, parece que los estudiantes tienen dificultades para conjugar el verbo en formas que pertenecen al imperativo. Los estudiantes tal vez tengan problemas para recordar las formas regulares que, en esta actividad, se conjugan de la misma manera que en la primera actividad. Aunque en este caso pueden usar la regla general de conjugación de los imperativos, tienen dificultades con la conjugación de estas formas, lo cual suscita la pregunta de si tener que controlar la forma del pronombre puede estar haciendo que los estudiantes se concentren menos en la conjugación del verbo, lo que les hace cometer más errores.

Para ver si esto es correcto, vamos a comparar los resultados entre la primera y la tercera actividad, específicamente, enfocándonos en la conjugación de los verbos regulares que son iguales en la primera y la tercera prueba. El propósito de esta comparación es averiguar hasta qué punto el pronombre puede afectar a los estudiantes y hacerles cometer más errores con la forma verbal.

Empecemos por comparar los errores totales de conjugación de los verbos entre las dos pruebas, excluyendo por el momento los errores correspondientes al pronombre.

Tabla 12. Errores totales de conjugación de la primera y la tercera actividad

	Errores totales de conjugación del verbo de la primera actividad	Errores totales de conjugación del verbo de la tercera actividad
Grupo vg2	27 (16%)	18 (16,3%)
Grupo vg3	39 (33,6%)	8 (16%)

El número de participantes en las dos actividades no es el mismo, debido a que se han realizado las actividades en clases sucesivas, es decir, que las clases que corresponden a cada una de estas tareas se impartieron en días diferentes. Específicamente, participaron en la primera actividad 13 estudiantes de nivel 2 y 9 de nivel 3, mientras en la tercera actividad participaron respectivamente 11 y 5 estudiantes. Obviamente este factor tiene implicaciones en los porcentajes de las respuestas incorrectas. En la tabla de arriba observamos que el hecho de que participen menos estudiantes de nivel 3 en la tercera actividad puede ser importante en explicar por qué cometen menos errores en esta actividad. Es indudable que el porcentaje de los errores de nivel 3 en la tercera actividad, que es la mitad de los errores de la primera, corresponde a que participan la mitad de los estudiantes que tuvimos en la primera prueba. Por tanto, no parece que el nivel 3 se vea afectado de forma sustancial por tener que concordar el pronombre.

Además se observa en la tabla que los porcentajes de errores pertenecientes al grupo de nivel 2 no son distintos; de hecho, son casi idénticos. Un factor esencial para explicar esto es que el número de estudiantes que participan en las dos pruebas es bastante similar, lo cual implica que, en cuanto a conjugar los verbos regulares en imperativo, surgen las mismas dificultades con independencia de que deban tener en cuenta el pronombre o no.

Pasemos ahora a analizar especialmente los verbos que son iguales en la primera y la tercera actividad, incluido las respuestas en blanco.

Tabla 13. Errores totales de conjugación de los verbos iguales entre la primera y la tercera actividad

	Errores de conjugación del verbo de la primera actividad	Errores de conjugación del verbo de la tercera actividad
Hablar	4 (tú)	5 (vosotros)
Prohibir (vosotros)	7	
Comer	5 (vosotros)	2 (tú)
Escribir	5 (tú)	2 (vosotros)
Mirar	5 (vosotros)	6 (tú)
Beber	3 (tú)	2 (vosotros)
Tocar (vosotros)	4	4
Recibir	7 (vosotros)	2 (tú)

Nótese que la tabla expone los verbos que son iguales entre la primera y la tercera actividad, aunque no necesariamente se pide que los estudiantes conjuguen los verbos con los mismos sujetos en los dos casos. Además, recordemos que participan menos estudiantes en la tercera actividad –16 estudiantes frente a 22 estudiantes en la primera actividad–, algo que puede resultar en menos errores totales. Dados estos factores, observamos claramente de la tabla que los estudiantes tienen dificultades en conjugar el verbo ‘prohibir’ con el sujeto *vosotros*, mientras no existen errores del mismo verbo en la tercera actividad, aunque su dificultad sea mayor porque incluye la concordancia del pronombre. Un motivo posible para explicar esto es que los estudiantes reconocen el verbo y su conjugación en *vosotros*, tras la práctica en clase, y de hecho se pide la misma forma en ambas actividades. Deducimos pues que, por lo menos en el caso de este verbo, aparentemente no conlleva dificultades añadir el pronombre.

Vemos de la tabla que los verbos ‘comer’ y ‘recibir’ tienen menos errores en la tercera actividad. El hecho de que en la tercera actividad se pida la conjugación de estos verbos para el pronombre *tú* tal vez haga que los estudiantes se confundan menos –recordemos que esta forma es más fácil ya desde la primera prueba que la forma de segunda persona plural–. Un motivo adicional para explicar esto es que los verbos de la segunda y tercera conjugación requieren la misma terminación en el imperativo de *tú* (3), mientras que las formas correspondientes a *vosotros* llevan terminaciones diferentes (4), algo que podría complicar a

los estudiantes. Como se ha notado anteriormente en este estudio, conlleva mayores dificultades conjugar los verbos en *vosotros*, especialmente en la tercera conjugación. Se puede pensar que la infrecuencia de esta clase de conjugación sea la razón por la que los estudiantes tienen dificultades en conjugar aquellos verbos.

(3) com-e tú, recib-e tú

(4) com-e-d vosotros, recib-i-d vosotros

Además, observamos de la tabla que, si se suman todos los errores por sujeto, los estudiantes cometen más errores en cuanto al sujeto *vosotros* en la primera actividad, mientras que los errores por sujeto son similares para *tú* y *vosotros* en la tercera actividad, aunque la prueba es más complicada. Esto sugiere de nuevo que añadir el pronombre no conlleva que los estudiantes se confundan en la conjugación de los verbos en mayor grado.

Regresemos al análisis de los datos de la tabla 11. Se observa de forma clara que los estudiantes cometen muchos errores de concordancia del pronombre. Es probable que sustituir el complemento directo por el pronombre adecuado sea algo en lo que los estudiantes no necesariamente tienen experiencia en este nivel y, por este motivo, que sea un factor que cause dificultades especiales a la hora de completar esta actividad. Además, es posible que los problemas que sufre un hablante noruego para identificar el género del complemento directo tengan influencia en la conjugación del verbo (5).

(5) *mírela tú (el libro)

Conviene recordar que la lengua materna de los participantes del estudio es el noruego, en el cual existen tres géneros de sustantivo, es decir, el neutro además del masculino y del femenino. Ya que la lengua noruega viene de otra raíz lingüística que el español, no es que los sustantivos masculinos en español necesariamente sean del mismo género en noruego, algo que puede ser un factor que complique a los estudiantes el aprendizaje de la concordancia del pronombre de complemento directo. La dificultad de concordar el pronombre en el ejemplo (5) sugiere influencia de la lengua materna, ya que 'libro' se usa principalmente como femenino en noruego (*ei bok*).

Demos pues la lista de todos los sustantivos de la tercera actividad para poder determinar si la terminación es suficiente para identificar el género en todos los casos.

1. Las manzanas
2. La reunión
3. El mensaje
4. El libro
5. La gramática
6. El café
7. El piano
8. La canción
9. Los regalos
10. La lengua

Observamos de la lista que la tercera actividad contiene 5 sustantivos masculinos y 5 femeninos, en los que solo hay dos sustantivos en plural. Se presume que los participantes en este estudio tienen conocimiento de las reglas básicas de identificación del género de los sustantivos en español. La primera regla de cómo identificar el género de sustantivos en español es que los sustantivos masculinos normalmente terminan en *-o* en singular y *-os* en plural, mientras que los femeninos terminan respectivamente en *-a* y *-as*. Observamos de la lista que en esta actividad hay sustantivos para los que los estudiantes no pueden seguir esta regla por terminar en segmentos distintos a esos. Entre los sustantivos acabados en consonante, los sustantivos que terminan en *-ión* son femeninos y, en la lista dada, son masculinos los sustantivos que terminan en *-e* dentro de nuestro elenco, aunque otros pueden ser femeninos. Supuestamente, es exactamente estos casos los que esperamos que puedan causar problemas especiales para los estudiantes, más allá de la influencia de su lengua materna.

Dado que la terminación no siempre da suficiente información, una manera más eficaz de identificar el género del sustantivo es reconocer el determinante al que modifica al sustantivo. Es decir, los estudiantes pueden darse cuenta de que el pronombre sigue siendo lo mismo que el determinante salvo en el caso de 'el', al que corresponde otra forma pronominal (lo). Por este motivo, también podríamos esperar que esta última forma pueda causar algunos problemas especiales para los estudiantes.

Para concluir esta discusión, la mayoría de los sustantivos en esta actividad tienen una terminación suficiente para identificar el género y además se proporcionan con el determinante. Por ello, concordar el pronombre con el complemento directo no debería ser

demasiado complicado para los estudiantes, salvo que haya influencia de la lengua materna u otras dificultades adicionales.

Pasemos ahora ya a discutir cada tipo de error. La tabla de abajo ilustra qué frases tienen más errores cuando se unen los dos grupos de estudiantes.

Tabla 14. Las clases de errores del grupo total

Respuesta correcta	Error de imperativo	Error de clases de conjugación	Error de concordancia con el sujeto	Error de concordancia con el objeto directo	Respuesta en blanco
Cómelas tú	2			3	
Prohibidla vosotros				1	
Escribidlo vosotros		1	1		
Míralo tú	6			3	
Apréndela tú	2			2	
Bebedlo vosotros		2		2	
Tocadlo vosotros	1	1	1	3	1
Escúchala tú	1			3	
Recíbelos tú	2			3	
Habladla vosotros	1	1	3	6	

Para clarificar, ya que no se ha dado el subjuntivo en clase y los estudiantes no conocen esta forma, se ha optado por clasificar el error 'mire' en la primera clase de errores, ya que se considera una forma no correspondiente a los imperativos, en vez de tomarlo como un error en la identificación del sujeto, por *usted*. Por ello, la segunda clase de error toca

exclusivamente los errores de *vosotros*, es decir, formas que incluyen las respuestas erróneas que terminan en *-ad*, *-ed* e *-id* (6-8).

- (6) *tocidlo el piano (vosotros)
- (7) *bebadlo el café (vosotros)
- (8) *escribello el mensaje (vosotros)

En primer lugar vemos de la tabla que los errores comunes son *mírela* y *háblalas*. En estos casos parece que introducir el pronombre hace que surjan problemas adicionales, ya que los estudiantes tienen problemas en la conjugación de estos verbos en concreto.

Es interesante comprobar que los estudiantes tienen problemas al concordar el pronombre equivalente a *la lengua*, que es un sustantivo del que uno espera que los estudiantes tengan conocimiento. Tal vez pueda ser relevante que un sinónimo de ‘lengua’ es ‘idioma’, algo que es masculino en español, lo que hace que se confundan especialmente en meter este pronombre. También en este caso podemos pensar en la influencia de la lengua materna, ya que el sustantivo ‘lengua’ es neutro en noruego (*et språk*). Por ello, la diferencia de género que tiene el sustantivo ‘lengua’ entre las dos lenguas podría causar que los estudiantes escriban formas erróneas del pronombre.

Por otra parte, es probable que las equivocaciones de *habladla* tengan que ver con factores ortográficos. Ya que la forma correcta de ‘hablar tú’ tiene la terminación *-la*, puede ser que los estudiantes se equivoquen pensando que suena raro poner el pronombre igual que la flexión del verbo (9).

- (9) *háblalas vosotros (la lengua)

Entremos ahora más a fondo en los errores que se refieren específicamente a la forma de los pronombres. Para estudiar más concreta y detalladamente los errores de los pronombres, vamos a dividir esta cuarta clase de error en 4 subclases, dependiendo de la clase de error en la forma que cometen los estudiantes.

- a) La primera clase de error es escribir una terminación que no corresponde a ninguna forma de los pronombres *lo*, *la*, *los* y *las*, por ejemplo, **el* en vez de *lo* o *la*.
- b) La segunda clase de error está directamente relacionada con la concordancia de número con el objeto directo, en las que el estudiante emplea la forma plural en vez de la forma singular, por ejemplo, *las* en vez de *la*, o *lo* en vez de *los*.

- c) La tercera clase de error es la que está relacionada con la concordancia de género con el objeto directo, concretamente en la que el estudiante emplea la forma masculina en vez de la forma femenina, y vice versa, por ejemplo, *las* en vez de *los*.
- d) La tercera clase de error es la que está relacionada con la concordancia con el objeto directo, donde el estudiante comete dos errores a la vez, es decir, el estudiante emplea la forma opuesta y además la forma errónea de singular/plural, por ejemplo, *las* en vez de *lo* y *la* en vez de *los*.

La tabla de abajo muestra los datos según esta división, en la que se ha añadido una columna más para las respuestas donde el estudiante no escribe el pronombre y deja esta parte de la respuesta en blanco.

Tabla 15. Clases de errores de los pronombres

Respuesta correcta	Error de la clase de palabra	Error de concordancia de número	Error de concordancia de género	Error de número y de género	Respuesta sin pronombre
Cómela tú (las manzanas)	1	1	1		
Prohibidla vosotros (la reunión)		1			
Escribidlo vosotros (el mensaje)					
Míralo tú (el libro)			2	1	
Apréndela tú (la gramática)		1		1	

Bebedlo vosotros (el café)			2		
Tocadlo vosotros (el piano)		1	2		1
Escúchala tú (la radio)		1	2		
Recíbelos tú (los regalos)		1		2	
Habladla vosotros (la lengua)	1	4	1		

Observamos en el ejemplo (10) que el estudiante escribe una forma que no tiene significado en español. Es probable que el estudiante se confunda con respecto a qué palabras son pronombre y cuáles determinante, ya que escribe el determinante opuesto *–el* en vez de *las*– que modifica al sustantivo, en vez del pronombre, confirmando así nuestra hipótesis de que la forma masculina singular –la única en que difieren pronombre y determinante– sería problemática. Tal vez le cause problemas recordar que el único determinante que cambia es *el*, y ello se refleja en la respuesta. Vemos que hay pocos errores de la primera clase, pero la existencia de formas que no son pronombres indica que algunos estudiantes tienen dificultades en sustituir el sustantivo con el pronombre equivalente.

(10) *comiel las manzanas (tú), *habladas la lengua (vosotros)

Continuamos analizando concretamente los errores de pronombre que tratan del número. Las formas erróneas específicas que se documentan en las respuestas se observan en la lista de abajo.

1. *cómela tú (las manzanas)
2. *prohibidlas vosotros (la reunión)
3. *aprelas tú (la gramática)

4. *tócalos tú (el piano)
5. *escúchalas tú (la canción)
6. *recíbelo tú (los regalos)
7. *háblalas vosotros (la lengua)

Para explicar por qué los estudiantes tienen dificultades en poner el pronombre correcto, especialmente con las equivocaciones referidas al número, podemos pensar que la falta de práctica de sustituir el sustantivo o el sintagma nominal por el pronombre sea la causa más probable, aunque no podemos descartar que haya alguna tendencia causada por la marcadez del femenino dentro del sistema gramatical del español, o por la interferencia de la lengua materna.

Entre las equivocaciones que se refieren al género comprobamos que el pronombre con el que los estudiantes tienen mayor dificultad es el que debería sustituir al sintagma nominal *la lengua*. Como ya he explicado anteriormente, esto sugiere que la influencia de la lengua materna produce interferencias para concordar precisamente este pronombre, pero observamos de la lista que la mayoría de los errores de género se dan especialmente con sustantivos femeninos. Adicionalmente, puede causar problemas para los estudiantes el hecho de que estos sustantivos en concreto no son femeninos en noruego (11-15).

- (11) las manzanas > *eplene* (neutro en singular)
- (12) la reunión > *møtet* (neutro)
- (13) la gramática > *grammatikken* (masculino)
- (14) la canción > *sangen* (masculino)
- (15) la lengua > *språket* (neutro)

Hasta ahora, estos datos sugieren que los sustantivos femeninos son más difíciles que los masculinos, tal vez por la influencia de la lengua materna, pero posiblemente también porque en español el femenino sea un género marcado.

Veamos en una tabla los datos concretos que se refieren al género.

Tabla 16. Los errores de género a la hora de emplear el pronombre

Errores en concreto	Errores de masculino	Errores de femenino
Cómelos tú (las manzanas)		1

Mírela tú (el libro)	2	
Bebidla vosotros (el café)	2	
Tocidla vosotros (el piano)	2	
Escúchalo tú (la canción)		2
Hablidlo vosotros (la lengua)		1

La tabla de arriba muestra que los estudiantes cometen más errores en cuanto al género que en cuanto al número. Un factor esencial para explicar esto es que el determinante masculino es el único que en efecto cambia al hacerse pronombre, y esta excepción puede hacer que algunos estudiantes tengan problemas en recordar la diferencia, especialmente cuando la prueba es más complicada. Otro motivo para explicar estos hallazgos es que los estudiantes no pueden basar la concordancia del pronombre en género recordando el valor de género de los sustantivos en noruego, dado que de todos los sustantivos de la tabla *el café* es el único que corresponde al mismo género en noruego (16). En cambio, para el número normalmente sí existe una equivalencia entre el noruego y el español, lo cual puede ayudar al estudiante a recordar la forma.

(16) el café > *kaféen* (masculino)

Se supone que los sustantivos que aparecen en la tabla son relativamente conocidos para los estudiantes de este nivel, por lo que no parece apropiado pensar que el desconocimiento del vocabulario sea la causa de que los estudiantes tengan problemas.

Damos pues la lista de los errores de pronombre en los que el estudiante no identifica correctamente ni el género ni el número del sustantivo. Son escasos.

1. *mirlas tú (el libro)
2. *apredlos tú (la gramática)
3. *recibla tú (los regalos)

Observamos de esta lista que cuando los estudiantes no concuerdan el pronombre concretamente ni en género ni en número siempre tienen también problemas con la conjugación del verbo. Estos datos pueden interpretarse como que los estudiantes que cometen dobles errores de pronombre son en general menos conscientes de la gramática del español, ya que cometen también errores en el verbo, pero también esto puede sugerir que

emplear el pronombre hace más difícil conjugar el verbo y que la inseguridad del estudiante sobre qué forma debe emplear en el verbo contribuye al error acerca de la forma del pronombre, o viceversa.

Hasta ahora se ha observado que los estudiantes tienen más dificultades para conjugar los verbos regulares especialmente en el sujeto *vosotros*. También notamos que la inclusión del pronombre hace que algunos de los estudiantes tengan problemas en usar la forma correcta del verbo. Ya que la cuarta actividad combina todos los elementos de las actividades anteriores –la conjugación de verbos regulares e irregulares y emplear la forma correcta del pronombre– se puede esperar que las disparidades de nivel entre los dos grupos de estudiantes –nivel 2 y nivel 3– se multipliquen en la siguiente actividad. Dado que los estudiantes anteriormente muestran dificultades en conjugar los verbos irregulares que terminan en *-ir*, será interesante evaluar si este patrón persiste en la cuarta actividad y si pueden identificar cuáles de los verbos son irregulares y, consecuentemente, cuándo hace falta una forma especial, también en comparación con lo que hicieron en la segunda actividad.

Pasemos, por lo tanto, al análisis de la cuarta y última actividad.

4.5. Análisis de los resultados de la cuarta actividad

La cuarta y última actividad que se desarrolló en este estudio del imperativo es la que se reproduce abajo. El propósito de esta actividad es evaluar qué dificultades encuentran los estudiantes cuando se pide que conjuguen los verbos regulares e irregulares –combinados en la misma tarea– en imperativo al mismo tiempo que proporciona el pronombre que sustituye al sustantivo o al sintagma nominal. Por ello, se combina todo el contenido de gramática de las actividades anteriores, esbozando una actividad más compleja que, como siempre es el caso en este estudio, se enfoca en testar las formas propias del imperativo afirmativo.

En esta actividad los estudiantes tenían que conjugar 10 verbos diferentes, donde hay 4 verbos regulares y 6 verbos irregulares, en combinación con los sujetos *tú* y *vosotros*. Se han escogido los verbos de nuevo esperando que el estudiante esté familiarizado con este vocabulario. En el caso de los verbos irregulares que aparecen en esta actividad, todos ellos ya han sido usados en la segunda actividad.

Las oraciones concretas que se emplearon en la cuarta actividad son las siguientes.

1. Comprar las rosas (*tú*)

2. Discutir el proyecto (*vosotros*)
3. Hacer los deberes (*tú*)
4. Leer el libro (*vosotros*)
5. Decir la verdad (*tú*)
6. Tomar el té (*vosotros*)
7. Oír la radio (*vosotros*)
8. Mirar la tele (*tú*)
9. Tener una casa (*tú*)
10. Aceptar las cosas (*vosotros*)

Como en la tercera actividad, se han escogido los sustantivos –siempre de cosas, y nunca de personas– por pensar que son relativamente conocidos para los estudiantes. En este caso también aparecen objetos de ambos géneros, en singular y en plural, de los que tenemos 3 objetos en plural y 7 objetos en singular. También hay 6 objetos femeninos y 4 objetos masculinos, entre los que se incluye un sintagma nominal con el determinante indefinido (*una casa*). Además, se han ordenado las oraciones en secuencia aleatoria para que los estudiantes no pudieran completar la actividad por haber memorizado las conjugaciones.

Pasemos ahora a presentar los resultados generales de la cuarta actividad.

4.5.1. Los resultados generales

La tabla de abajo proporciona los datos de todos los estudiantes de los dos grupos según las respuestas correctas e incorrectas, así como el porcentaje de estudiantes (20 en total) que han contestado de cada una de las dos maneras.

Tabla 17. Resultados totales de la segunda actividad

	Respuestas correctas	Respuestas incorrectas
Grupo instituto 2 (13 participantes)	108 (83,1%)	22 (16,9%)
Grupo instituto 3 (7 participantes)	44 (62,9%)	26 (37,1%)

La tabla muestra que, como en las actividades anteriores, sigue habiendo una disparidad notable entre los dos grupos de estudiantes en cuanto a las respuestas incorrectas. Esto sugiere que los estudiantes del grupo de nivel 2 tienen bases lingüísticas más consolidadas, ya que para ellos tener que completar una actividad más compleja no implica más dificultades.

4.5.1.1. Comparación con los resultados de las actividades anteriores

Esta actividad es la que mayor complejidad tiene de las cuatro que se han hecho.

Comparemos, con esto en mente, los porcentajes de los errores totales de las cuatro actividades de cada grupo de estudiantes, empezando con el grupo de nivel 2.

Tabla 18. Porcentaje de errores totales del grupo nivel 2 en las cuatro actividades

	Porcentaje de errores totales de la primera actividad	Porcentaje de errores totales de la segunda actividad	Porcentaje de errores totales de la tercera actividad	Porcentaje de errores totales de la cuarta actividad
Grupo de instituto nivel 2	16% (13 participantes)	13% (12 participantes)	20,9% (11 participantes)	16,9% (13 participantes)

Si comparamos los porcentajes de los errores totales que se refieren a los estudiantes de nivel 2, observamos que no hay mucha diferencia entre las distintas actividades, y que de hecho la tercera actividad –y no la cuarta– es la que tiene más errores, y consecuentemente parece la más complicada de todas ellas. Aunque la cuarta actividad se puede considerar la más complicada sobre el papel, porque incluye verbos regulares e irregulares con el uso del pronombre, su dificultad creciente no tiene tanto impacto para este grupo de estudiantes ya que no hace que cometan más errores –los resultados son muy parecidos a los que se obtienen en la primera actividad–. Probablemente el conocimiento de la gramática española, más consolidado por haberse obtenido a lo largo de más años, de este grupo de estudiantes les ayuda a completar esta actividad.

Vemos también de la tabla que la segunda actividad es la que tiene menos respuestas incorrectas, algo que sugiere que los estudiantes tengan menos dificultades en conjugar los verbos cuando la tarea se enfoca exclusivamente en los verbos irregulares. Tal vez en esta actividad los estudiantes podían aprovechar mejor un conocimiento automatizado y

memorístico sobre qué forma es necesaria para cada verbo, y eso contribuye a que sea la que produce mayor éxito entre ellos.

Es menos probable que la variación referida al número de estudiantes que completaron la actividad tenga un impacto esencial en los porcentajes de este grupo de estudiantes, ya que la cantidad de estudiantes que participaron no varía de forma evidente en las cuatro actividades.

Pasemos, pues, a comparar los porcentajes de errores totales de las mismas actividades para el grupo de nivel 3.

Tabla 19. Porcentaje de errores totales del grupo nivel 3 en las cuatro actividades

	Porcentaje de errores totales de la primera actividad	Porcentaje de errores totales de la segunda actividad	Porcentaje de errores totales de la tercera actividad	Porcentaje de errores totales de la cuarta actividad
Grupo de instituto nivel 3	34,2% (9 participantes)	28,6% (7 participantes)	26% (5 participantes)	37,1% (7 participantes)

En contraste con los datos de la tabla anterior, observamos que los estudiantes de nivel 3 cometen más errores en general y que varían en mayor grado, algo que puede deberse a motivos diferentes. Es posible que la cantidad de participantes de este grupo pueda causar que el porcentaje de errores aumente o disminuya más aleatoriamente, ya que cuando participan menos participantes de este grupo, cada respuesta incorrecta tiene más importancia en el porcentaje. Si los estudiantes con conocimientos menos sólidos son los que permanecen en las pruebas, entonces esto dispararía el número de errores. También, y como hemos explicado anteriormente, debido a que los estudiantes de este grupo tienen bases lingüísticas menos continuadas en el tiempo acerca de la gramática española, puede implicar que estos estudiantes requieran más tiempo en aprender nuevos contenidos de gramática.

Vemos de la tabla que el porcentaje de errores de la cuarta actividad es el más alto, y por ello podemos deducir que cuando la tarea es más complicada este grupo de estudiantes tiene más dificultades en completar las actividades, siempre y cuando participe un número semejante de estudiantes.

Debido a que participan solamente 5 estudiantes en la tercera actividad, que aparentemente es la que tiene menos errores, los resultados son menos fiables en términos comparativos. Podemos tal vez especular que en el caso de que participaran más estudiantes de este grupo en esta actividad, habría un porcentaje de errores más alto. Otro motivo para explicar este porcentaje relativamente bajo es que los estudiantes ya están familiarizados con cómo completar la tarea después de haber hecho dos actividades previas relacionadas, y, debido a que las preguntas ya indicaban dónde poner el pronombre, añadir esta forma no les complica excesivamente completar la tarea.

Los estudiantes del grupo 2 cometen menos errores en la segunda actividad, tal vez porque pueden memorizar los verbos irregulares; de forma semejante, los estudiantes del grupo 3 cometen relativamente pocos errores en esta tarea, tal vez porque allí pueden concentrarse en que los verbos con sujeto *tú* tienen una forma especial mientras que los verbos en *vosotros* se consideran regulares. El porcentaje bajo de errores puede estar ayudado por el hecho de que el texto de la pregunta indica ya que los verbos de esta actividad son irregulares. En cambio, en la cuarta actividad se dan verbos tanto regulares como irregulares. El mayor porcentaje de errores en los dos grupos en la cuarta actividad puede deberse precisamente a que los estudiantes no sepan siempre con seguridad si un verbo dado es regular o no; especialmente, esto puede afectar a los estudiantes de nivel 3.

Finalmente, en la cuarta actividad participaron solo 7 estudiantes de nivel 3, algo que es un número más alto en comparación con los números de las actividades anteriores. Teniendo en cuenta este factor, esto también puede ser un motivo relevante para explicar por qué hay este elevado porcentaje de respuestas incorrectas en el grupo 3.

4.5.2. Clasificación de los errores

Para hacer el análisis de estos errores, he dividido de nuevo las respuestas erróneas en cuatro grupos. Como fue necesario ya en la tercera actividad, se ha añadido una clase de error que se centra especialmente en los errores de pronombre, debido a que se considera esta actividad más compleja. El análisis de la cuarta y última actividad se basa, pues, en los siguientes grupos de errores.

- a) La primera clase de error es conjugar el verbo en formas verbales que no sean ninguna de las de imperativo, por ejemplo, **tene* en vez de *ten* o **compre* en vez de *compra*.

- b) La segunda clase de error está directamente relacionada con la conjugación del verbo y emplear terminaciones que, si bien son de imperativo, no corresponden a la clase de conjugación del verbo, por ejemplo, **tomid* en vez de *tomad*.
- c) La tercera clase de error es la que está relacionada con la concordancia con el sujeto, es decir, que entre las dos formas de imperativo, el estudiante escribe **tú bebed* o **vosotros bebe*.
- d) La cuarta clase de error es la que está relacionada con la concordancia entre el pronombre y el objeto directo en género y número, por ejemplo, *cómelos tú* (las manzanas) o *bebedlas vosotros* (el café).

La tabla de abajo muestra datos de todos los errores según esta división, a la que he añadido una columna más para las respuestas en blanco, donde el estudiante no escribe nada. Además, al añadir la cuarta clase de error, pueden aparecer casos en los que una respuesta incorrecta se clasifica como dos errores, por ejemplo, pertenecientes a la primera y la cuarta clase (1).

(1) **hacelo tú* (los deberes)

Tabla 20. Porcentaje por clases de errores

	Error de imperativo	Error de clases de conjugación	Error de concordancia con el sujeto	Error de concordancia con el objeto directo	Respuesta en blanco
Grupo vg2	14 (48,3%)	2 (6,9%)	1 (3,5%)	12 (41,3%)	
Grupo vg3	13 (40,6%)			18 (56,3%)	1 (3,1%)

La tabla de arriba muestra de forma clara que los errores que cometen los estudiantes de la segunda y la tercera clase son escasos, mientras que hay porcentajes bastantes altos de la primera clase y de la clase que se enfoca el pronombre. Recordamos que esto sigue un patrón similar a los datos de la tercera actividad, algo que abre la hipótesis de que la inclusión del pronombre hace más difícil conjugar la forma verbal o también, probablemente, viceversa. Para explorar esta hipótesis debemos comparar los errores de esta cuarta actividad con los de actividades anteriores donde no se combinaban las tareas.

Tabla 21. Comparación de los errores de la primera clase entre la primera y la cuarta actividad

	Errores de imperativo de la primera actividad	Errores de imperativo de la cuarta actividad
Grupo instituto 2	18,5% (13 participantes)	48,3% (13 participantes)
Grupo instituto 3	46,2% (9 participantes)	40,6% (7 participantes)

La tabla de arriba muestra de forma clara que este tipo de error domina en la primera y la cuarta actividad. Dado que los errores de este tipo se refieren a escribir formas que no son de imperativo, incluyendo –como se ha explicado antes– formas que corresponden por ejemplo al subjuntivo, es presumible que la inseguridad que tienen los estudiantes al combinar las tareas les confunda a la hora de completar estas actividades, haciendo que escriban formas que han trabajado previamente a este estudio. Un motivo adicional que puede hacer que los estudiantes confundan las formas es que las formas regulares de imperativo en *tú* son similares a las formas de tercera persona singular de presente de indicativo. Tal vez esto hace que algunos estudiantes mezclen otras formas del presente de indicativo (2).

(2) *cómo los tú (las manzanas)

Observamos de la tabla de arriba que los estudiantes de nivel 2 cometen menos errores de la primera clase de errores en la primera actividad, porque ahora se ha incrementado su dificultad.

Un motivo plausible para explicar esto es que en la primera actividad, posiblemente debido a la inexperiencia de conjugar los verbos en imperativo de los estudiantes, los errores se reparten en mayor grado entre las tres clases de errores. Recordamos que en la primera actividad los estudiantes cometen más errores en *vosotros* que en *tú*. Esto causa que, en comparación con las tres últimas actividades, en la primera actividad haya un porcentaje más alto de la segunda y tercera clase de errores. Otro factor posible para explicar la diferencia notable en el porcentaje de errores entre estas actividades es que la primera actividad se enfoca exclusivamente los verbos regulares, mientras que la cuarta actividad combina los verbos regulares e irregulares, algo que posiblemente puede causar más dificultades en la conjugación. En todo caso, es claro que al grupo de nivel 2 la dificultad de la tarea, combinando distintos factores, causa un mayor porcentaje de errores.

En cambio, los estudiantes del grupo de nivel 3 tienen prácticamente el mismo número de errores, ajustado teniendo en cuenta los participantes en cada prueba, si no algunos menos. Esto puede deberse a que sus errores se mantienen elevados desde el principio hasta el final, por lo que añadir tareas adicionales a la prueba no tiene un efecto significativo en el porcentaje de errores. Dicho de otro modo, este grupo tiene dificultades sistemáticas graves para conjugar las formas, tanto si solo deben ocuparse de esto como si tienen que atender a otras propiedades.

Además del incremento en la complejidad de la tarea, un motivo para explicar por qué los estudiantes cometen también aquí errores de la primera clase, es decir, que escriben formas que no corresponde a ninguna de las formas de los imperativos, puede ser que se equivoquen entre las formas verbales regulares e irregulares, poniendo terminaciones que mezclan las formas de los sujetos. (3) ilustra esta clase de error dentro de la cuarta actividad.

(3) *oyed vosotros, *hazed tú

Sabiendo que esta actividad es más difícil, es posible que los estudiantes se concentren tanto en emplear el pronombre correcto que tengan menos espacio cognitivo para centrarse también en la conjugación del verbo, lo que se refleja en las tablas de arriba.

Veamos ahora la comparación con los errores de pronombre.

Tabla 22. Los errores de pronombre entre la tercera actividad y la cuarta actividad

	Errores de pronombre de la tercera actividad	Errores de pronombre de la cuarta actividad
Grupo instituto 2	46,8% (11 participantes)	41,3% (13 participantes)
Grupo instituto 3	58% (5 participantes)	56,3% (7 participantes)

Los porcentajes de esta tabla muestran los errores de pronombre enfocando exclusivamente en los casos donde el estudiante proporciona un pronombre erróneo, sin incluir los errores de conjugación del verbo. Esta tabla muestra que los estudiantes en general cometen más errores de pronombre en la tercera actividad que en la cuarta, algo que es un resultado inesperado dado que la cuarta actividad se considera la más compleja. Los porcentajes, sin embargo, son poco diferentes, ambos en una franja alta, si bien en el grupo de nivel 2 el descenso de errores es algo mayor.

Un motivo posible para explicar que en ambos grupos los errores debidos al pronombre se mantengan tan estables es que los estudiantes al llegar a la cuarta actividad ya estén familiarizados con el patrón de la conjugación irregular –que es el más simple para ambos grupos– ya que el repetir la tarea les hace más fácil recordar las formas. Esto implica que, a la hora de conjugar los verbos regulares e irregulares combinado con meter el pronombre, la inclusión de los verbos irregulares no complica necesariamente la tarea de emplear los pronombres para los estudiantes.

No obstante, los errores son elevados en los dos grupos, lo cual puede llevar también a la conclusión de que ninguno de los dos grupos ha dominado la forma de los pronombres, y por ello no se ve un efecto de que complicar la tarea aumente el porcentaje de errores –en cierto sentido, emplean los pronombres con la misma gran dificultad en ambos casos–.

Es notable que la complejidad que tiene la cuarta actividad produce grandes problemas para los estudiantes de nivel 3. Esto puede indicar plausiblemente que los estudiantes de este nivel, cuya gramática está menos consolidada, tienen dificultades especiales cuando han de formar construcciones en las que tienen que tener en cuenta distintos factores al mismo tiempo.

4.5.2.1. Errores sobre la forma del verbo

Dejando ahora a un lado la comparación con otras actividades y hablando ya específicamente de los errores en esta actividad, la tabla de abajo ilustra qué frases tienen más errores cuando se unen los dos grupos.

Tabla 23. Las clases de errores del grupo total

Respuesta correcta	Error de imperativo	Error de clases de conjugación	Error de concordancia con el sujeto	Error de concordancia con el objeto directo	Respuesta en blanco
Cómpralas tú	3			4	
Discutidlo vosotros	1			3	
Hazlos tú	3			4	

Leedlo vosotros	2			2	1
Dila tú	6			1	
Tomadlo vosotros		1	1	4	
Oídla vosotros	4			1	
Mírala tú	3			3	
Tenla tú	5			4	
Aceptadlas vosotros		1		4	

Nótese que los verbos que tienen más errores totales son ‘decir’, ‘oír’ y ‘tener’, todos ellos irregulares en la segunda persona singular. Dos de estos verbos son de la tercera conjugación, lo cual confirma nuestra hipótesis –avanzada en las tareas anteriores– de que los verbos irregulares que en infinitivo terminan en *-ir* son más problemáticos para los estudiantes, aunque se consideren verbos irregulares solamente en *tú*. Siendo la conjugación verbal menos utilizada, es probable que esto les confunda para recordar cuáles de estos requieren una forma especial.

Estos tres verbos son los únicos que en la actividad tienen formas irregulares en *tú*: ‘hacer’, ‘decir’ y ‘tener’. El hecho de que son verbos que terminan tanto en vocal, *di tú*, como en consonante, *haz tú* y *ten tú*, puede ser un factor que les complica la conjugación a los estudiantes. Recordamos también de los datos de la segunda actividad que los verbos irregulares en *tú* con los que los estudiantes tenían mayores dificultades fueron los mismos verbos que en el caso de la cuarta actividad, especialmente con ‘decir’ y ‘tener’. Para el caso del verbo ‘decir’ es posible que los estudiantes sigan teniendo dificultades debido a que la forma correcta cambia la vocal que normalmente tienen los verbos en *-ir* en *tú* (4).

(4) decir > di tú

En el caso del verbo ‘tener’ es posible que la causa de las dificultades tenga que ver con que la forma correcta termina en consonante (5), algo que puede confundir a los estudiantes, que tienen bases lingüísticas menos consolidadas, sabiendo que en esta actividad también tienen que identificar qué verbos son irregulares y, por ello, llevan formas especiales.

(5) tener > ten tú

Los estudiantes tienen que recordar en esta actividad cuáles son los verbos que tienen una forma irregular, y también que las formas irregulares se forman únicamente con el sujeto *tú*. Es evidente que esto les causa problemas para completar la actividad. En efecto, tienen más respuestas incorrectas las oraciones de los verbos irregulares en segunda persona singular, algo que se muestra en el ejemplo (6).

(6) *decela tú (la verdad), *tenela tú (una casa)

Damos ahora una lista que muestra qué formas concretas ponen los estudiantes cuando se equivocan al escribir formas que no corresponden al imperativo en *tú*.

1. *cómprolos tú (las rosas)
2. *hacelo tú (los deberes)
3. *decela tú (la verdad)
4. *mirola tú (la tele)
5. *tenela tú (una casa)

La lista nos indica que los estudiantes se equivocan aquí al poner formas que corresponden o son semejantes al presente de indicativo. Tal vez los estudiantes no recuerden la forma especial que tienen los verbos irregulares en *tú* poniendo, por ello, formas que corresponden al presente de indicativo, siendo la forma verbal con la que los estudiantes tienen más experiencia.

Vemos también de la tabla que los estudiantes cometen en general menos errores de conjugación del verbo en el sujeto *vosotros*, probablemente debido a que se puede seguir la regla normal de cómo conjugar los verbos en *vosotros*, incluso si son irregulares. Pese a esto, se observa que los estudiantes tienen problemas en conjugar el verbo 'oír' en *vosotros*. La explicación puede ser que los estudiantes pongan equivocadamente formas que se asemejan a la forma del mismo verbo en *tú*, y no recuerdan que han de seguir la regla normal de quitar la *-r* final de infinitivo y añadir la *-d* (7).

(7) *oyedla vosotros (la radio)

Comparando este verbo de la cuarta actividad con los datos de la segunda actividad, donde también aparecía, recordamos que los estudiantes no pusieron entonces formas erróneas en

cuanto al verbo ‘oír’ en *vosotros*, mientras que había respuestas incorrectas con este verbo en *tú*, precisamente al faltar el cambio de semivocal (8).

(8) *oie tú

En el caso de los errores de *oír vosotros* probablemente es que la complejidad de la cuarta actividad les haga más difícil conjugar este verbo y que, especialmente para este verbo, proponer el pronombre les conlleva problemas en la conjugación. También puede suceder que al llegar a esta actividad, el estudiante ha memorizado el cambio de semivocal en *oye tú*, y quiere usar la misma base para construir el imperativo de *vosotros*.

Salvo para la respuesta concreta *dila tú*, observamos que cuando los estudiantes han de conjugar los verbos en *tú*, tienen dificultades en proporcionar el pronombre correcto. Parece que la combinación de conjugar especialmente un verbo irregular y meter el pronombre equivalente al complemento directo hace más probable que los estudiantes proporcionen una respuesta incorrecta.

Recordamos que el porcentaje total de errores de conjugación de los verbos en la segunda actividad –en la que se enfocan exclusivamente en los verbos irregulares sin poner el pronombre– es de un 23% si se unen los dos grupos de estudiantes. El porcentaje equivalente de la cuarta actividad, es decir, los errores de la conjugación de los verbos, es de 15,5% para los estudiantes en total, lo cual indica una mejora. Aún así, tenemos que recordar que participaron menos estudiantes en la segunda actividad que en la cuarta, respectivamente 15 y 20 estudiantes, lo que podría implicar que cada error tiene más importancia en el porcentaje total. Como hemos explicado anteriormente, es posible que la repetición de la tarea con el mismo patrón haga que los estudiantes no cometan más errores totales en la cuarta actividad, sobre todo para el caso de los verbos irregulares, que pueden memorizar por repetición. Por el mismo motivo, podemos deducir que la inclusión del pronombre no es la causa decisiva por la que los estudiantes escriben formas erróneas en la cuarta actividad.

4.5.2.2. Errores del uso del pronombre

Pasemos ahora a analizar los errores referidos a la forma del pronombre. Como en la tercera actividad, dividimos esta cuarta clase de error en 4 subclases, dependiendo de la clase de error que cometen los estudiantes. Recordamos las subcategorías que distinguimos ya en la tercera actividad:

- a) La primera clase de error es escribir una terminación que no corresponde a ninguna forma de los pronombres *lo, la, los y las*, por ejemplo, **el* en vez de *lo* o *la*.
- b) La segunda clase de error está directamente relacionada con la concordancia de número con el objeto directo, en las que el estudiante emplea la forma plural en vez de la forma singular, por ejemplo, *las* en vez de *la*, o *lo* en vez de *los*.
- c) La tercera clase de error es la que está relacionada con la concordancia de género con el objeto directo, concretamente en la que el estudiante emplea la forma masculina en vez de la forma femenina, y vice versa, por ejemplo, *las* en vez de *los*.
- d) La tercera clase de error es la que está relacionada con la concordancia con el objeto directo, donde el estudiante comete dos errores a la vez, es decir, el estudiante emplea la forma opuesta y además la forma errónea de singular/plural, por ejemplo, *las* en vez de *lo* y *la* en vez de *los*.

La tabla de abajo muestra los datos según esta división.

Tabla 24. Clases de errores de los pronombres

Respuesta correcta	Error de la clase de palabra	Error de concordancia de número	Error de concordancia de género	Error de número y de género	Respuesta sin pronombre
Cómpralas tú (las rosas)		2	1		1
Discutidlo vosotros (el proyecto)			2		1
Hazlos tú (los deberes)		2	1		1
Leedlo vosotros (el libro)	2				1
Dila tú (la verdad)					1

Tomadlo vosotros (el té)	2		1		1
Oídla vosotros (la radio)					1
Mírala tú (la tele)			2		1
Tenla tú (una casa)	1		2		1
Aceptadlas vosotros (las cosas)	1	2			1

Nótese que los sintagmas nominales empleados en esta actividad no son iguales a los que empleamos en la tercera actividad, haciendo que los estudiantes no puedan aprovecharse de recordar cuál era la forma correcta en la tercera actividad. Si bien esto quiere decir que no podemos comparar si ciertos sintagmas nominales serían más problemáticos en la cuarta actividad que en la tercera por la mayor complejidad de la actividad, esto facilita estudiar qué pronombres en concreto son más problemáticos sin que intervenga que el estudiante pueda memorizarlos.

El hecho de que cada frase tenga un error donde el estudiante no escribe el pronombre no se puede achacar a que ahora haya una complejidad necesariamente mayor, porque todos esos errores se deben a un solo estudiante que no responde nunca con el pronombre. Por tanto, este error se debe a la variación individual y es algo que no podemos comentar más en este estudio.

En la lista de abajo vemos las respuestas concretas donde el estudiante pone una forma que no corresponde a ningún pronombre.

1. *lidro vosotros (el libro), *leedel vosotros (el libro)
2. *tomadel vosotros (el té), *tomado vosotros (el té)
3. *tieneuna tú (una casa)

4. *aceptado vosotros (las cosas)

Acordamos que para analizar los errores de este subtipo en la tercera actividad explicamos que los estudiantes probablemente tenían dificultades en diferenciar cuáles de las palabras son pronombres o determinantes, y que estos errores mayoritariamente correspondían a los pronombres masculinos, ya que es el único caso que difiere en su forma como pronombre (*lo*) y determinante (*el*). La lista de arriba que muestra los errores de este subtipo para la cuarta actividad, nos muestra que notablemente hay más errores aquí que en la tercera actividad, y que los estudiantes siguen teniendo dificultades al sustituir los sintagmas nominales masculinos en singular por el pronombre correcto. Como en la tercera actividad, se supone que los sintagmas nominales empleados son relativamente conocidos para los participantes, por lo que parece apropiado excluir este factor para explicar por qué los estudiantes tienen problemas.

En cuanto a los sustantivos femeninos en las frases 3 y 4 de la lista de arriba, vemos que los estudiantes tienen problemas para sustituir el determinante por el pronombre necesario. Suponiendo que los estudiantes del nivel 3 son quienes cometen más frecuentemente este tipo de error, especialmente en la frase 3, es probable que sus bases lingüísticas menos desarrolladas les confundan al completar esta actividad, pero también parece que pensar en los verbos irregulares en esta actividad hace que les sea más difícil proporcionar el pronombre y, por ello, que los estudiantes se concentren menos en concordar el pronombre.

Además observamos de la lista que los estudiantes a menudo tienen problemas para proporcionar el pronombre en todos los casos en que, al mismo tiempo, escriben formas verbales que no corresponden a los imperativos, por ejemplo en casos donde emplean el participio del verbo (9). Dado que los estudiantes han trabajado por mucho tiempo previamente a este estudio con los verbos en pretérito perfecto, puede ser que algunos estudiantes mezclen estas formas con las formas del imperativo.

(9) *tomado vosotros (el té), *aceptado vosotros (las cosas)

Hasta ahora los hallazgos en cuanto al pronombre nos indican que la cuarta actividad, al ser la que es la más compleja, hace que los estudiantes sigan teniendo problemas para sustituir el determinante por el pronombre adecuado, pero que en comparación con la tercera actividad, la cantidad de errores de pronombre no aumenta. Probablemente podemos pensar que la

repetición de la tarea hace que los estudiantes lo recuerden mejor, si no es que los errores son tan abundantes que ninguna tarea extra puede empeorar su uso de estas formas.

Analicemos ahora los errores de pronombre que tratan del número. Las formas erróneas específicas que se documentan en las respuestas se observan en la lista de abajo.

1. *cómprela tú (las rosas), *cómprala tú (las rosas)
2. *hácelo tú (los deberes)
3. *aceptidla vosotros (las cosas), *aceptadla vosotros (las cosas)

En contraste con los errores de número de la tercera actividad donde los estudiantes tenían problemas con los sustantivos en singular y en plural, vemos que aquí cometen menos errores en total y que los errores exclusivamente se deben a pronombres en plural. Observamos aquí que los sintagmas nominales con los que los estudiantes tienen problemas son solo plurales, mientras que el verbo está tanto en singular como en plural. Es probable que esta dificultad para proporcionar formas plurales tenga diferentes motivos: los sustantivos en plural están menos representados en este estudio y probablemente son menos frecuentes en la lengua española. La falta de práctica en el uso del plural, que encuentran con menos asiduidad, es la explicación más plausible para estos errores.

Además, observamos que el verbo que destaca como más difícil en su combinación con el pronombre correcto es ‘aceptar’, que aparece en segunda persona plural. Aunque hay dos errores del verbo ‘hacer’ –cuya forma en *tú* es irregular– donde los estudiantes no alcanzan a emplear el pronombre correcto en número, no parece evidente que pensar adicionalmente en los verbos irregulares incremente notablemente los errores de número. Más bien parece que la dificultad está causada porque el verbo aparezca en segunda persona plural.

Enfocándonos ahora en los errores de pronombre por su género, observamos que entre la tercera y la cuarta actividad los estudiantes cometen esencialmente la misma cantidad de errores. En la tercera actividad los sustantivos femeninos conllevaron más problemas para los estudiantes, y consideramos que el motivo más plausible para explicar estas equivocaciones era la influencia de la lengua materna, que produce interferencias para concordar los pronombres. En los ejemplos (10-15) proporcionamos los sintagmas nominales en español en comparación con la traducción noruega para averiguar en qué grado la influencia de la lengua materna pueda causar problemas para los estudiantes en la cuarta actividad.

- (10) las rosas > *rosene* (masculino o femenino)
- (11) el proyecto > *prosjektet* (neutro)
- (12) los deberes > *leksene* (masculino o femenino)
- (13) el té > *teen* (masculino)
- (14) la tele > *TV* (masculino)/*fjernsynet* (neutro)
- (15) una casa > *et hus* (neutro)

Entre los ejemplos de la lista de arriba vemos que, como fue el caso en la tercera actividad, existen diferencias de género entre los sustantivos, donde destacan los sustantivos femeninos. Es posible que la infrecuencia de los sustantivos femeninos en noruego pueda causar que estos sean más problemáticos en el aprendizaje de los estudiantes. Dado que los sustantivos femeninos ya eran problemáticos en la tercera actividad, parece que esta misma interferencia de la lengua materna puede explicar los errores en la cuarta actividad.

La tabla de abajo muestra los errores concretos de género que se han documentado.

Tabla 25. Los errores de género a la hora de emplear el pronombre

Errores en concreto	Errores de masculino	Errores de femenino
Cómpralos tú (las rosas)		1
Discutidla vosotros (el proyecto)	2	
Hazlas tú (los deberes)	1	
Tomidla vosotros (el té)	1	
Míralo tú (la tele)		2
Tenelo tú (una casa)		2

Vemos de esta tabla que los estudiantes cometen errores de género donde aparecen verbos tanto regulares como irregulares. Esto incide en la hipótesis de que conjugar el verbo no empeora el uso de los pronombres de los estudiantes, tal y como sugería la comparación entre la tercera y la cuarta actividad que hicimos anteriormente. Igual que en la tercera actividad, parece que los estudiantes siguen teniendo problemas especiales con los sustantivos masculinos, y de nuevo su causa más probable sigue siendo la diferencia formal entre el determinante y el pronombre solo en este caso.

Observamos también de la tabla que los estudiantes tienen dificultades especiales con el sintagma nominal *una casa*, lo cual tiene una explicación probable en la interferencia de la lengua materna. Ya que este sustantivo es neutro en noruego, pero femenino en español, esta es la explicación más probable de esta clase de errores.

Otro posible factor que hace que este sustantivo sea más problemático es que este sustantivo es el único en el que el determinante que aparece es no determinado, *una casa*. Empleamos la forma no determinada en el ejemplo por factores semánticos, pero notamos que tener esta forma puede contribuir a que el estudiante tenga menos presente que en otros casos qué forma del pronombre debe usar: si hubiéramos empleado la forma definida, el estudiante solo habría tenido que emplear la misma forma del artículo definido como pronombre.

(16) *una casa* > *la casa* > *tenla tú*

4.5.2.3. Evaluación general de la actividad final

Para recapitular y como cierre de esta actividad, observamos de los hallazgos de la cuarta actividad que los estudiantes de nivel 3 siguen cometiendo más errores que el grupo de nivel 2. Parece que el hecho de que los de nivel 3 hayan sido expuestos al español menos tiempo tiene implicaciones claras en el aprendizaje de nuevos contenidos de gramática. Además, observamos que muchas de las tendencias de la tercera actividad se reproducen aquí en la cuarta actividad, sin verse afectadas de forma clara por la mayor complejidad de la tarea – salvo en el caso de la conjugación de los verbos, que puede verse dificultada más que por la presencia del pronombre por el hecho de que el estudiante ahora ha de recordar qué verbos son regulares y cuáles son irregulares–.

Sigue siendo cierto aquí, en la última actividad, que los verbos en la tercera conjugación son más problemáticos y que los problemas al proporcionar el pronombre correcto a menudo aparecen en oraciones que también exhiben errores en la forma del verbo.

Parece que la inclusión del pronombre interfiere en la conjugación del verbo, dificultándolo, pero no a la inversa, ya que los estudiantes en la cuarta actividad escriben formas verbales que no corresponden a las formas de los imperativos en un grado muy alto. Sin embargo, los estudiantes no cometen más errores en la cuarta actividad que en las actividades anteriores. Pese a la complejidad de la tarea, parece que repetir las actividades con distintos ejemplos

hace que a los estudiantes se les dé mejor emplear estas formas, y esa repetición compensa los posibles efectos de trabajar con casos más complejos.

Ahora que hemos analizado las cuatro actividades, pasemos al quinto y último capítulo de esta tesis, donde proporcionaremos actividades de remedio para intervenir en los aspectos más problemáticos que se han identificado en esta investigación.

5. Actividades de remedio y cierre

En el experimento que se presentó en el capítulo anterior hemos estudiado los errores que cometen los estudiantes noruegos cuando han de conjugar verbos en imperativo afirmativo. Hemos conducido el estudio en dos partes: primero, hemos explorado cuestiones sobre la flexión estudiando los verbos regulares y los verbos irregulares por separado, y segundo, hemos introducido los problemas referidos a los pronombres al combinar con el imperativo casos en que debían concordar el pronombre con el complemento directo. Al hacer este análisis hemos tratado de diagnosticar qué errores son los que cometen los aprendientes con mayor frecuencia y, como consecuencia de esto, cuáles son los problemas concretos a los que los estudiantes pueden enfrentarse al aprender el imperativo afirmativo y emplearlo en combinación con el pronombre correcto.

En este capítulo nos concentraremos en los tres errores en concreto más importantes que hemos identificado del análisis anterior. Seguidamente, proporcionaremos tres actividades de remedio que tienen el propósito de mejorar el aprendizaje de los aprendientes del imperativo afirmativo y sustituir el determinante con el pronombre correcto.

5.1. Recapitulación de los principales errores y dificultades

Al analizar los errores documentados en este estudio, hemos identificado tres áreas importantes que pueden causar dificultades para los aprendientes noruegos:

- a) Identificar *vosotros* y *tú* como sujetos y recordar las diferencias morfológicas entre ellos
- b) Recordar en particular la conjugación de los verbos en *-ir*, regulares e irregulares más el verbo ‘tener’
- c) Proporcionar el pronombre correcto cuando hay interferencia de la lengua materna junto a los complementos directos con *el*, donde el pronombre no es igual al determinativo

Al utilizar el método de análisis de errores (AE) para obtener datos acerca de los errores, hemos analizado los errores concretos que cometen los estudiantes con mayor frecuencia para señalar posibles motivos. El conocimiento de estos errores nos dirige a proporcionar actividades de remedio que se enfocan en las dificultades concretas.

Los hallazgos de las cuatro actividades en este estudio muestran claramente que hay una disparidad en los porcentajes de errores de los dos grupos de estudiantes en cuanto a las dificultades que experimentan al completar las actividades y, por ello, presentaremos las actividades de remedio para cada grupo de estudiantes por separado.

En este capítulo no trataremos las respuestas dejadas en blanco, ya que –como hemos explicado en el capítulo anterior– no es posible saber exactamente la causa de este tipo de error.

Presentamos ahora tres actividades de remedio que podrían mejorar la comprensión del imperativo y del pronombre para los aprendientes noruegos.

5.2. Primera actividad de remedio

Los errores de recordar la conjugación de los verbos tanto en *tú* como en *vosotros* se deben a diversos motivos, como se explicó en el capítulo anterior. Observamos de los hallazgos también en ese capítulo que los estudiantes del nivel 3 son el grupo con más problemas en cuanto a la flexión verbal del imperativo. Es probable que haber tenido menos tiempo de exposición al español haga que tengan más dificultades para aprender nuevos contenidos de gramática. Por ello, la primera actividad de remedio, que se centra en identificar *vosotros* y *tú* como sujetos y recordar las diferencias morfológicas entre ellos, está más dirigida al grupo de nivel 3.

En la preparación de esta actividad los estudiantes tienen que rellenar huecos con el propósito de identificar los sujetos en oraciones españolas y proporcionar el sujeto y la conjugación al que corresponden para la forma de los verbos. Para esta preparación, se han escogido oraciones que tienen la forma regular del imperativo, debido a que aquí la tarea se enfoca exclusivamente en las diferencias morfológicas de las terminaciones de las conjugaciones. Ya que la forma de imperativo en *tú* no difiere entre la segunda y la tercera conjugación (-e), hemos escogido verbos de estas conjugaciones que se consideran conocidos para los estudiantes que tienen la misma base lingüística típica de los estudiantes de nivel 3 que forman parte de este estudio. Los estudiantes tienen que rellenar los huecos con el sujeto correspondiente y escribir cuál de las conjugaciones apropiadas es la que debe usar ese verbo concreto. Por ejemplo, se les proporciona la forma *habla* y deben contestar ‘Habla = tú, -ar’.

Presentamos ahora las oraciones de la preparación de la primera actividad de remedio.

1. Toma _____
2. Come _____
3. Vivid _____
4. Aceptad _____
5. Escribe _____
6. Corred _____
7. Trabajad _____

Tras completar este ejercicio, como profesor presentaría la actividad de remedio a los estudiantes. En ella tienen que utilizar la habilidad de identificar los sujetos *tú* y *vosotros* y las diferencias morfológicas entre las tres conjugaciones para formar oraciones del imperativo afirmativo.

La actividad es un ejercicio que presentaría los elementos morfológicos diferentes en columnas: una columna con las raíces de verbos de todas las conjugaciones (eg. *com-*, *discut-*, *salt-*); otra columna con las terminaciones verbales (*-e*, *-a*, *-id*, *-ad*, *-ed*); y otra con el sujeto (*tú* y *vosotros*). Los estudiantes tienen que combinar un elemento de cada columna para formar oraciones correctas, así que esta actividad se enfoca en practicar las diferencias morfológicas y la colocación de cada elemento para formar frases en el imperativo afirmativo.

Las columnas concretas que se pueden usar como modelo son las siguientes. Como en la preparación, se eligen exclusivamente verbos regulares para que las irregularidades no les compliquen la tarea a los estudiantes. Como se observa, se han escogido verbos que aparecen en las cuatro actividades de este estudio.

habl-	-e	tú
corre-	-a	vosotros
viv-	-id	
mir-	-ad	
beb-	-ed	
escrib-		
salt-		
respond-		
recib-		

Los estudiantes deberían formar al menos 8 formas correctas de imperativo combinando los elementos de las tres columnas.

Procedemos ahora a presentar la segunda actividad de remedio.

5.3. Segunda actividad de remedio

Entre las tres conjugaciones verbales que tenemos en español es claro que la tercera conjugación (-ir) es la que resulta más problemática para los participantes en este estudio. Para explicar su causa hemos propuesto posibles motivos: los verbos en -ir son menos frecuentes en español; las flexiones de esta conjugación son semejantes a las formas de los verbos en -er. Hay, por tanto, problemas con esta tercera conjugación especialmente en el sujeto *vosotros*, donde la semejanza con la segunda conjugación puede hacerles emplear la forma -ed.

También observamos de forma clara en las actividades presentadas en este estudio que, entre los verbos irregulares, los estudiantes tenían problemas especiales con *tener*. Los problemas con este verbo surgieron con el sujeto en segunda persona singular (*ten tú*), y hemos explicado que el motivo más plausible es que este verbo termina en consonante, es breve fonológicamente y elige una de las posibles formas irregulares de la raíz en el presente de indicativo.

Empezamos con la preparación de la segunda actividad de remedio, primero con la versión de ella que está dirigida al grupo de nivel 3. Esta preparación pone el foco de atención exclusivamente en los contrastes entre las formas verbales de la segunda y la tercera conjugación. Los estudiantes tienen que rellenar huecos donde escriben cuál es el sujeto y la conjugación verbal en oraciones que emplean estas dos conjugaciones, cuyas oraciones también incluyen las formas verbales del verbo 'tener'. Por ejemplo, una respuesta correcta a la forma *leed* sería '*vosotros, -er*'.

Las oraciones de abajo son las que pueden utilizarse como modelo.

1. Lee _____
2. Dormid _____
3. Tened _____
4. Bebed _____
5. Discute _____

6. Ten _____
7. Escribe _____
8. Prohibid _____

Para los estudiantes de nivel 2 propondría una preparación de la segunda actividad algo más compleja. Se trataría de una actividad que se enfoca adicionalmente en los verbos irregulares problemáticos de la segunda y la tercera conjugación como, por ejemplo, ‘ir’, ‘hacer’, ‘decir’ y ‘oír’ –también entrenando así a los estudiantes en los contrastes entre las formas verbales de la segunda y la tercera conjugación de los verbos regulares–. Este ejercicio tiene la misma estructura que en la preparación del grupo de nivel 3: se han de rellenar huecos donde se escribe cuál es el sujeto y la conjugación verbal, añadiendo, si es necesario, que la forma es irregular.

Presentamos abajo las oraciones que pueden utilizarse como modelo para los estudiantes de nivel 2.

1. Oíd _____
2. Di _____
3. Vivid _____
4. Haz _____
5. Corred _____
6. Tened _____
7. Responde _____
8. Ve _____

Así, mientras que en *responde* la respuesta correcta es ‘tú, -er’, en *ve* sería ‘tú, -ir, irregular’.

Después de este ejercicio, presentaré a los estudiantes de nivel 3 una actividad que se enfoca específicamente en crear oraciones de ambos sujetos (*tú* y *vosotros*) donde emplean la segunda y la tercera conjugación para ser más conscientes de los contrastes entre ellas. Como en la primera actividad de remedio, nos concentramos aquí –salvo en el caso del verbo ‘tener’– en los verbos regulares.

La actividad puede componerse de las siguientes oraciones:

1. Discutir _____
2. Tener _____

3. Vivir _____
4. Recibir _____
5. Leer _____
6. Beber _____
7. Escribir _____

Por su parte, les presentaría a los estudiantes de nivel 2 una actividad de remedio donde tienen que proponer formas verbales de ambos sujetos para los verbos en los que se enfoca la actividad, es decir, incluyendo ahora verbos regulares de la segunda y la tercera conjugación junto a los verbos irregulares más problemáticos que se han observado en el capítulo anterior. Por ejemplo, cuando se proporciona el verbo ‘hacer’ la respuesta correcta proporcionando ambos sujetos sería ‘haz tú, haced vosotros’.

La actividad de remedio para el grupo de nivel 2 puede componerse así:

1. Ir _____
2. Hacer _____
3. Escribir _____
4. Beber _____
5. Tener _____
6. Prohibir _____
7. Decir _____
8. Oír _____

Pasemos ahora a la tercera y última actividad de remedio.

5.4. Tercera actividad de remedio

En el capítulo anterior explicamos también que los estudiantes tenían dificultades al proporcionar el pronombre correcto cuando el género del complemento directo no corresponde con el mismo género en la lengua materna. Aunque es posible que los estudiantes no sean conscientes de este factor cuando aprenden los géneros de los sustantivos en español, parece claro de nuestros resultados que esta interferencia está produciéndose de forma inconsciente.

También observamos que los estudiantes tenían problemas especiales cuando han de sustituir el determinante masculino (*el*) con el pronombre equivalente (*lo*), ya que es el único que difiere en su forma como pronombre y determinante. También pensamos que un factor importante para explicar esta dificultad es la falta de práctica en el procedimiento de formar el pronombre de un complemento directo.

Como preparación para esta actividad de remedio propondría un ejercicio individual en el que el estudiante tiene que sustituir el sintagma nominal por el pronombre correcto. Este es un ejercicio simple que tiene el propósito de que los estudiantes se familiaricen con la manera de formar el pronombre en español.

Empezamos con el ejercicio diseñado para los estudiantes de nivel 3, que se enfoca en los sintagmas nominales que están marcados de forma explícita y regular para su género: los sustantivos masculinos que terminan en *-o* y *-os* y los femeninos en *-a* y *-as*. Además, aquí se pone el foco exclusivamente en los sintagmas nominales definidos, es decir, los acompañados por los determinantes definidos (*el, la, los, las*). En todos los casos de esta tercera actividad de remedio no escogemos sustantivos que se consideran irregulares por no tener su género marcado por la terminación más frecuente (eg. *la mano, el sistema, el mapa, el día*).

Vemos abajo los ejemplos que entregaría a los estudiantes de nivel 3.

1. La bicicleta _____
2. El caballo _____
3. Las palabras _____
4. El perro _____
5. Los platos _____
6. La botella _____
7. Los pisos _____
8. Las guitarras _____

Ya que su nivel es algo más elevado, propondría un ejercicio algo más complicado para los estudiantes de nivel 2. En este ejercicio preparatorio incluiría adicionalmente los sintagmas nominales que no están marcados (incluido con morfema cero, eg. *la pared*) y los que aparecen con determinante no definido (eg. *un libro/una manzana*). Por tanto, este ejercicio se enfocará en entrenar la habilidad general de identificar el género del sintagma nominal

examinando la forma del determinante que acompaña al sustantivo como predictor más fiable de este rasgo gramatical.

Los ejemplos de abajo puede usarse como modelo para los estudiantes de nivel 2.

1. La televisión _____
2. El coche _____
3. Los ordenadores _____
4. Las oraciones _____
5. El profesor _____
6. La motocicleta _____
7. Los lápices _____
8. Las flores _____

Después de haber realizado este ejercicio preparatorio, presentaría a los estudiantes una actividad algo más compleja en la que tienen que combinar la habilidad de formar el pronombre de un complemento directo con la flexión verbal del imperativo. En la actividad de remedio separamos a los dos grupos de estudiantes –como en la preparación– donde tienen que utilizar la habilidad de formar el pronombre al combinarlo con la forma verbal correcta. Para los estudiantes de nivel 3 daría las formas verbales ya conjugadas.

Presentamos abajo las oraciones que pueden utilizarse como modelo para los estudiantes de nivel 3.

1. Léete_____ (el libro)
2. Comprad_____ (la bicicleta)
3. Mónica_____ (el caballo)
4. Mirad_____ (los pisos)
5. Ábre_____ (la botella)
6. Escríbe_____ (las palabras)
7. Tocad_____ (las guitarras)
8. Comed_____ (los platos)

A diferencia de esta actividad, entregaría a los estudiantes de nivel 2 una actividad aún más compleja donde también han de conjugar el verbo en imperativo afirmativo en ambos sujetos (*tú* y *vosotros*) y, para proporcionar el pronombre correcto, elegir entre una lista de sintagmas

nominales. Esto implica que la actividad entrena de forma secundaria la habilidad de identificar la relación semántica entre el verbo y el sintagma nominal, es decir, qué clases de sustantivos se combinan de forma natural con el verbo en cuanto a su significado. Por ello, puede haber más de una solución correcta para cada oración. Para no complicar más la tarea, elegiría verbos con los que se supone que los estudiantes están familiarizados y los verbos que son regulares en el imperativo.

Las oraciones que se muestran a continuación son los que entregaría a los estudiantes de nivel 2.

1. Leer (tú) _____
2. Mirar (vosotros) _____
3. Escuchar (tú) _____
4. Conducir (tú) _____
5. Comprar (vosotros) _____
6. Aprender (vosotros) _____
7. Recibir (tú) _____
8. Vender (vosotros) _____

Lista de sintagmas nominales: las flores la motocicleta los ordenadores los lápices el coche las oraciones la televisión las noticias
--

Cuando los estudiantes hayan participado en estas actividades de remdio, deben intentar a utilizar las oraciones que están presentadas en las actividades en otras situaciones comunicativas, es decir, en ejercicios escritos y orales. Basádonos en las actividades de remedio diseñadas para los estudiantes de nivel 2, un ejercicio oral construido sobre ella podría consistir en disponer a los estudiantes en grupos de dos para que puedan hablar de cosas que ven en la clase y se den órdenes sobre ellas. Pueden tomar turnos preguntando y dando órdenes mientras que el otro estudiante realiza lo que se le pide, por ejemplo “¿Ves la pizarra? Tócala” o “¿Ves tu brazo? Levántalo”.

5.5. Cierre

En este trabajo se han presentado los hallazgos obtenidos de mi investigación con un grupo de estudiantes de lengua materna noruega para identificar las dificultades más comunes que experimentan al emplear el imperativo afirmativo. Los datos sobre los errores cometidos se han clasificado en grupos y, seguidamente, se han intentado proporcionar motivos sobre por qué los estudiantes tienen dificultades en la actividad realizada. Según los hallazgos de este trabajo, gran parte de los errores cometidos por los estudiantes tratan de la concordancia con el sujeto, sobre todo en los grupos con conocimientos gramaticales menos consolidados. En general se ha visto también que pueden tener dificultades al conjugar verbos en las formas menos frecuentes, como la tercera conjugación o la forma correspondiente a *vosotros*. Sin embargo, aparecen errores de muchos tipos distintos, con mayor frecuencia en el nivel 3, algo que podría estar condicionado por el distinto nivel que poseen los estudiantes que participan en el estudio.

Al estudiar los resultados presentados en este estudio, es claro que los estudiantes tienen más dificultades a la hora de recordar las conjugaciones propias de la segunda y la tercera conjugación, más allá de los casos donde sus terminaciones coinciden. También es evidente que recordar los verbos irregulares en *tú* les causa problemas especiales a algunos estudiantes, especialmente a los que tienen bases lingüísticas menos consolidadas.

Parece que combinar verbos regulares e irregulares no implica que los estudiantes se equivoquen en mayor grado que cuando toman cada grupo de verbos por separado, aunque el haber repetir la tarea puede hacer que los estudiantes no cometan más errores en la actividad más compleja, donde se encuentran verbos regulares e irregulares.

En general, no parece que proporcionar el pronombre complique a los estudiantes particularmente para encontrar la conjugación verbal correcta, algo que podría ser el resultado de la semejanza ortográfica entre el determinativo y el pronombre, salvo para el determinativo masculino singular (*el*). Sin embargo, en cuanto al género del sintagma nominal, se ha indicado que la interferencia de la lengua materna podría hacer que los estudiantes se equivoquen.

En este estudio se han presentado tres actividades de remedio que pueden utilizarse como modelo para practicar y corregir los errores más frecuentes sobre el imperativo. Es importante mencionar que este trabajo solamente es el primer estadio de un proyecto más amplio sobre el

tema de la enseñanza de la conjugación de las distintas formas verbales, y que por lo tanto no considero el tema completamente cerrado, sino susceptible de ampliarse mediante estudios que se refieran a otras formas. Espero, sin embargo, que este estudio haya podido contribuir en la enseñanza del imperativo afirmativo español en un contexto noruego.

Bibliografía

- 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.
- González Argüello, M. V. (2000). *El imperativo y su presentación en los manuales de español como lengua extranjera para nivel principiante*. ASELE Actas XI, 383-392.
- Maldonado Martínez de la Casa, R. (2013): *Análisis de errores en la adquisición/aprendizaje del español en estudiantes letones*. Universidad de Alcalá de Henares.
- RAE & ASALE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Skjær, S. (2004). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato*. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija.
- Språkrådet. (2015, 25 de marzo). *Imperativ*. Descargado el 24.3.2020 de <https://www.sprakradet.no/sprakhjelp/Praktisk-grammatikk/Imperativ/>