

Facultad de humanidades, ciencias sociales y formación del profesorado

El error como recurso en el aprendizaje de los pasados en ELE

Análisis de Errores de la forma y el uso del *pretérito indefinido* y del *perfecto compuesto*

Elise Marie Bremnes

Trabajo Fin de Máster de lingüística española en la formación del profesorado 8-13 | SPA-3982 | 2024



Agradecimientos

A mi directora de TFM, Raquel Ruiz Pareja, le expreso mi más sincero agradecimiento por su apoyo y dedicación, no solo durante el desarrollo y la redacción de este Trabajo de Fin de Máster, sino también a lo largo de mis cinco años de formación para convertirme en profesora de ELE.

A mi director de TFM anterior, Antonio Fábregas, le expreso gratitud por haber sido la inspiración que me motivó a elegir este tema y método de investigación. Su experiencia y sabiduría me guiaron en la planificación del estudio de campo, lo que me ha permitido obtener datos válidos y crecer académicamente.

A los 21 estudiantes noruegos que participaron en el estudio de campo, les agradezco por su entusiasta colaboración y valiosos aportes que enriquecieron la investigación. Su disposición para compartir su conocimiento gramatical –y agramatical– fue fundamental para el éxito de este proyecto.

A mi amigo Martín, le estoy agradecida su dedicación al leer este trabajo con detenimiento y genuino interés. Tanto sus comentarios valiosos como su entusiasmo contagioso por la lengua española han sido invaluable durante este proceso.

A mis padres, les agradezco de corazón por haberme introducido al mundo de la lengua y la cultura española desde temprana edad. Su decisión de mudarnos a España durante mi infancia me brindó la oportunidad de sumergirme en este rico patrimonio, y allanó el camino para mis posteriores estudios en Santiago de Compostela. A través de su ejemplo, aprendí la importancia de la comunicación intercultural y la apertura a nuevas perspectivas, valores que han sido esenciales en mi formación identitaria y en mi trayectoria como profesora.

Realizar este Trabajo Fin de Máster ha sido una experiencia enriquecedora que me ha permitido crecer como profesora y como persona. Agradezco la oportunidad de haberme embarcado en este viaje académico y de haber contado con el apoyo y la guía de tantas personas excepcionales. Por ello, expreso mi más profundo agradecimiento a todos aquellos que han formado parte de este viaje.

Resumen

RESUMEN: El presente TFM de lingüística española emplea la metodología del Análisis de Errores (AE) en un estudio de campo que se enfoca en la conjugación y el uso de dos tiempos verbales, concretamente el pretérito indefinido y el pretérito perfecto de indicativo, entre estudiantes noruegos que aprenden español como lengua extranjera (ELE). El trabajo aborda la siguiente cuestión: *¿Cuáles son los errores más frecuentes que cometen estudiantes noruegos en la forma y el uso del pretérito indefinido y del perfecto compuesto en español, y cómo pueden solventar estos los profesores de ELE?* El material de análisis son los resultados de cuatro actividades, realizadas por alumnos noruegos de 16 y 17 años. Una vez identificadas las principales dificultades, se presenta una unidad didáctica que pueda ayudar a superar estas barreras en el proceso de aprendizaje. La propuesta didáctica está compuesta por cuatro actividades de "remedio" en forma de Escape Room o "sala de escape" (véase el Anexo 1 o este [enlace](#)), que utiliza los errores como recurso en el aprendizaje de los pasados en clase de ELE.

Palabras clave: Análisis de Errores, pretérito indefinido, pretérito perfecto compuesto, ELE, Escape Room didáctico.

ABSTRACT: This master's thesis in Spanish linguistics applies the methodology of Error Analysis (EA) to a field study that focuses on the conjugation and use of two indicative verb tenses, specifically the simple past and the present perfect, among Norwegian students learning Spanish as a foreign language (SFL). The study addresses the following research question: *What are the most frequent errors made by Norwegian students in the form and use of the simple past and present perfect in Spanish, and how can ELE teachers solve these?* The corpus consists of the results of four activities completed by Norwegian students aged 16 and 17. Once the most common errors have been identified, the final chapter presents didactic material that can help overcome these barriers in the learning process. The didactic proposal consists of four "remedial" activities in the form of an Escape Room (see Appendix 1 or [this link](#)), which uses the students' errors as a resource in the process of learning these past tenses in Spanish.

Keywords: Error Analysis, simple past, present perfect, Spanish as a Foreign Language, didactical Escape Room.

Índice

1	Introducción	1
2	Estado de la cuestión: <i>pretérito indefinido</i> y <i>perfecto compuesto</i> de indicativo.....	3
2.1	El tiempo y el aspecto verbal	3
2.2	La forma del pretérito indefinido y del perfecto	5
2.2.1	La forma del indefinido (pretérito perfecto simple).....	6
2.2.2	La forma del pretérito perfecto compuesto	7
2.3	El uso del <i>pretérito indefinido</i> y del <i>perfecto compuesto</i>	9
2.3.1	La teoría del pasado próximo y lejano: El centro deíctico <i>dentro</i> o <i>fuera</i> del intervalo temporal	9
2.3.2	El uso del indefinido (pretérito perfecto simple)	12
2.3.3	Los usos del pretérito perfecto compuesto	14
3	El “error”, la Interlengua y el Análisis de Errores (AE)	17
3.1	La metodología del Análisis de Errores	18
3.1.1	Recopilación de muestras de interlengua	19
3.1.2	Identificación de los errores en su contexto	21
3.1.3	Clasificación y descripción de los errores.....	23
3.1.4	La explicación del origen del error	25
3.1.5	Evaluación de la gravedad del error y tratamiento didáctico	25
3.2	Errores esperables en el contexto noruego: principales problemas del aprendizaje del <i>pretérito indefinido</i> y <i>perfecto</i>	26
4	Estudio de campo: resultados de la investigación y análisis.....	29
4.1	Actividad 1: conjugación de 18 verbos regulares en <i>pretérito indefinido</i>	29
4.1.1	Datos generales	30
4.1.2	Clasificación de errores: forma del indefinido	32
4.2	Actividad 2: conjugación de 18 verbos regulares en <i>pretérito perfecto</i>	36
4.2.1	Datos generales	37

4.2.2	Clasificación de errores: forma del perfecto compuesto	39
4.3	Actividad 3: elegir el <i>pretérito indefinido</i> o el <i>perfecto</i>	44
4.3.1	Datos generales	46
4.3.2	Clasificación de errores: uso del indefinido o del perfecto	49
4.4	Actividad 4: uso y forma del <i>pretérito indefinido</i> y del <i>perfecto compuesto</i>	53
4.4.1	Datos generales	55
4.4.2	Clasificación de errores: uso y forma del indefinido y del perfecto	57
4.5	Conclusiones generales del estudio de campo	63
5	Propuesta didáctica: cuatro actividades de remedio.....	65
5.1	Un "Escape Room" para superar los errores del pasado: el <i>qué</i> , el <i>cómo</i> , y el <i>porqué</i>	65
5.1.1	¿Qué es el Escape Room didáctico?.....	65
5.1.2	¿Cómo se superan los errores del pasado con el Escape Room?	65
5.1.3	¿Por qué usar el Escape Room para solventar los errores gramaticales?.....	67
6	Cierre.....	69
	Bibliografía.....	71
	Anexo 1: Escape room – supera los errores del pasado	73
	Anexo 2: Tabla de contingencia de la actividad 1	79
	Anexo 3: Tabla de contingencia de la actividad 2	80
	Anexo 4: Tabla de contingencia de la actividad 3	81
	Anexo 5: Tabla de contingencia de la actividad 4	82

Índice de tablas

Tabla 2.1: Conjugación del pretérito indefinido	6
Tabla 2.2: Conjugación del pretérito perfecto compuesto	8
Tabla 3.1: Taxonomía de los errores de criterio lingüístico y etiológico (basada en Vázquez, 1991, p. 31; Fernández, 1997, p. 48; López García, 2013, pp. 3-4; Blanco Picado, 2012)	24
Tabla 3.2: Expresiones temporales típicas según el uso de los tiempos verbales	28
Tabla 4.1: Oraciones de la actividad 1 (indefinido)	29
Tabla 4.2: Resultados generales de la actividad 1	30
Tabla 4.3: Resultados por tipo de error en la actividad 1	33
Tabla 4.4: Oraciones de la actividad 2 (perfecto)	37
Tabla 4.5: Resultados generales de la actividad 2	38
Tabla 4.6: Resultados por tipo de error en la actividad 2	40
Tabla 4.7: Oraciones de la actividad 3 (elegir indefinido o perfecto)	45
Tabla 4.8: Resultados generales de la actividad 3	46
Tabla 4.9: Resultados según la distancia entre el MH y el intervalo temporal (indefinido) en la actividad 3	49
Tabla 4.10: Resultados según los usos del perfecto en la actividad 3	50
Tabla 4.11: Oraciones de la actividad 4 (conjuguar y elegir indefinido o perfecto)	54
Tabla 4.12: Resultados generales de la actividad 4	55
Tabla 4.13: Resultados según los usos del indefinido en la actividad 4	58
Tabla 4.14: Resultados según los usos del perfecto en la actividad 4	58
Tabla 4.15: Resultados por tipo de error (indefinido) en la actividad 4	60
Tabla 4.16: Resultados por tipo de error (perfecto) en la actividad 4	62

Índice de figuras

Figura 1: Las relaciones temporales pasado, presente y futuro (basada en Eide, 2022, p. 313)	4
Figura 2: La vinculación en cadena del perfecto compuesto al momento del habla (basada en Eide, 2022, p. 344)	10
Figura 3: Visualización del indefinido y del perfecto (basada en Mogen, 2023, p. 11; Eide, 2022, p. 329)	10
Figura 4: Adjuntos temporales del ciclo anterior (ind.) y del ciclo actual (perf. comp.)	11
Figura 5: Árbol de decisión (simplificado) entre perfecto, indefinido e imperfecto	44

1 Introducción

En la didáctica tradicional de la gramática, los errores se han considerado como algo que se debería evitar a toda costa. Sin embargo, actualmente, el error está tomando una nueva perspectiva. Ya en su día, los trabajos de Corder (1967; 1975) sobre la metodología del Análisis de Errores desempeñaron un papel importante en este cambio (Dida Nopogwo, 2019, p. 50). Según Corder, los errores no solo son útiles para el investigador, sino también para el estudiante, quien aprende a aprender, verificando sus hipótesis sobre la lengua meta. Además, son importantes para el profesor, ya que le permiten evaluar el progreso del estudiante y determinar qué objetivos aún deben alcanzarse (Corder, 1967, p. 167). En cambio, si se intenta evitar el error a toda costa, se corre el riesgo de limitarse a repetir mecánicamente estructuras lingüísticas previamente escuchadas. Por lo tanto, cometer errores en el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma no solo es natural e inevitable, sino también un recurso valioso.

El presente TFM de lingüística española emplea la metodología del Análisis de Errores (AE) en un estudio de campo que se enfoca en la conjugación y el uso de dos tiempos verbales, concretamente el *pretérito perfecto compuesto* y el *pretérito indefinido* (o *perfecto simple*) de indicativo, entre estudiantes noruegos que aprenden español como lengua extranjera (ELE). El trabajo aborda la siguiente cuestión: *¿Cuáles son los errores más frecuentes que cometen estudiantes noruegos en la forma y el uso del pretérito indefinido y del perfecto compuesto en español, y cómo pueden solventar estos los profesores de ELE?* El material de análisis para identificar los errores más frecuentes, son los resultados de cuatro actividades realizadas por alumnos noruegos de 16 y 17 años. Una vez identificadas las principales dificultades, presentaré una unidad didáctica que pueda ayudar a superar estas barreras en el proceso de aprendizaje.

La elección del tema gramatical de esta investigación se motiva por la complejidad que entraña la distinción de los tiempos verbales pasados en español, tanto desde una perspectiva lingüística como didáctica. Por un lado, la morfología de las formas verbales representa un desafío para los estudiantes, ya que pueden cometer errores tanto en la conjugación en persona y número – categorías que no existen en noruego– como en la distinción entre la estructura *simple* (con sufijo) y la *compuesta* (auxiliar + participio pasado). Por otro lado, aunque ambos tiempos verbales existen en noruego –a diferencia del pretérito *imperfecto*– sus diferencias de uso pueden plantear desafíos entre el noruego y el español peninsular, así como entre las variedades hispanohablantes (RAE & ASALE, 2009, §23.7b-c). En otras palabras, este tema conlleva usos

y teorías diferentes que deben tenerse en cuenta al aplicarlos a la enseñanza de español. Por tanto, es importante que los profesores de ELE no subestimen la complejidad que este tema gramatical representa para los estudiantes, comparado con el contraste entre *indefinido* e *imperfecto* que ha sido objeto de numerosos estudios.

También cabe señalar que el tema del AE es de actualidad debido al recién actualizado Currículo de Lenguas Extranjeras (FSP01-03) en el sistema educativo noruego. Uno de los cuatro pilares de este currículo se denomina "Aprendizaje de idiomas y multilingüismo" y postula que "tener conocimiento sobre el lenguaje y explorar el propio proceso de aprendizaje de la lengua, mejora la capacidad de los alumnos para aprender y comprender lenguas a lo largo de toda la vida" (Kunnskapsdepartementet, 2022, traducción propia). Es decir, esta actualización ha enfatizado la importancia de adquirir un conocimiento explícito sobre la gramática y desarrollar estrategias de aprendizaje, además del enfoque comunicativo de la "inmersión lingüística" (Christiansen, 2020; Haukås, 2020; Lund & Villanueva, 2020; Vold, 2020). Sin embargo, el currículo no aborda la cuestión imprescindible de *cómo* enseñar y aprender esta gramática de forma más efectiva en clase de ELE. En este contexto, adquiere relevancia el propósito didáctico de este proyecto.

La presente tesis tiene la siguiente estructura: En el próximo capítulo se abordará el estado de la cuestión, es decir, la teoría gramatical relacionada con la forma y el uso del *pretérito indefinido* y del *perfecto compuesto* de indicativo en español. El tercer capítulo se centrará en la metodología del Análisis de Errores (AE), explorando términos relevantes como "error" e "Interlengua", junto con las hipótesis de esta investigación basadas en errores esperables en el contexto noruego. El capítulo 4 consiste en la presentación de las cuatro pruebas que conforman el estudio de campo, y el análisis de los errores de forma y uso cometidos en dichas actividades. En el capítulo 5 se expondrá el *qué*, el *cómo* y el *porqué* de cuatro actividades de "remedio" diseñadas en forma de un Escape Room didáctico para solventar los errores más frecuentes y graves identificados en el análisis. El último capítulo marca el cierre del trabajo.

2 Estado de la cuestión: *pretérito indefinido y perfecto compuesto* de indicativo

En el presente capítulo se presentará teoría gramatical como el tiempo y el aspecto verbal, la deixis, la conjugación y el uso del pretérito indefinido y del perfecto compuesto. El estado de la cuestión se basa en la gramática de la RAE y otros lingüistas tanto hispanohablantes como noruegos.

2.1 El tiempo y el aspecto verbal

Las categorías verbales comprenden el tiempo (pasado, presente, futuro), el aspecto (perfectivo o imperfectivo) y el modo (indicativo, subjuntivo o imperativo). Dado que tanto el pretérito perfecto como el indefinido son dos tiempos verbales pasados que expresan el mismo modo (indicativo), las categorías más relevantes para este trabajo son el tiempo y el aspecto. Además, un concepto semántico estrechamente vinculado al tiempo verbal es la deixis o la "referencia" temporal, que también se expresa mediante palabras que señalan la ubicación temporal desde la perspectiva del hablante (Travis, 2010, p. 370; RAE & ASALE, 2009, §23.1a).

El tiempo es una categoría déictica de flexión verbal que sitúa un momento con respecto al momento del habla u otro punto preestablecido en una línea temporal (Escobar & Hualde, 2010, p. 156). Los tiempos que se orientan con respecto al momento del habla, como el presente, el indefinido, el imperfecto y el futuro, son tiempos *absolutos*, a diferencia de tiempos relativos como el pluscuamperfecto: *había cantado* (Escobar & Hualde, 2010, p. 156). No obstante, el punto de referencia final siempre es el "ahora" del hablante, considerado como el "centro déictico" de la expresión (Eide, 2022, p. 328; 339). Por lo tanto, el tiempo verbal es una forma de expresar deixis temporal y personal en español (Travis, 2010, p. 373). La Figura 1 muestra cómo un evento *anterior* al momento del habla (MH) en la línea temporal se interpreta como pasado (a); *simultáneo* al momento del habla es presente (b); y *posterior* al momento del habla es futuro (c).

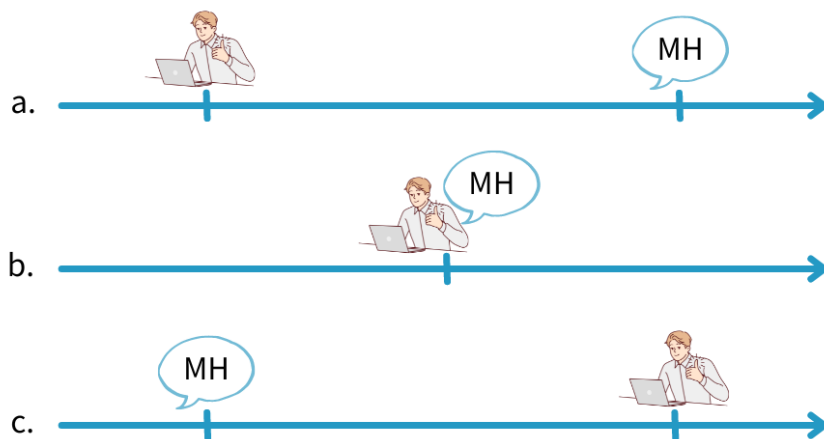


Figura 1: Las relaciones temporales pasado, presente y futuro (basada en Eide, 2022, p. 313)

Todas las lenguas pueden expresar estas tres relaciones temporales de alguna manera, pero no todos los idiomas tienen un tiempo verbal correspondiente a cada localización en la línea temporal. Por ejemplo, mientras que el español puede expresar pasado, presente y futuro con sufijos verbales en formas simples como (a) *habl-é/habl-a-ba*, (b) *habl-o* y (c) *habl-a-ré*, el noruego y otras lenguas germánicas solo distinguen entre pasado y no-pasado (Eide, 2022, p. 314). Esto significa que, la forma del presente (*snakk-er*) también se usa para expresar el futuro en noruego. Sin embargo, otra opción es utilizar una perífrasis verbal: *kommer til å* + infinitivo. Este ejemplo muestra que las perífrasis y las formas verbales compuestas también expresan deixis temporal, lo que veremos en relación con la explicación del pretérito perfecto compuesto en el siguiente subcapítulo.

Otra manera de indicar deixis es por medio de adverbios de tiempo (*ahora, entonces, hoy, mañana, ayer*) o grupos nominales y preposicionales con función adverbial (*el año pasado, el próximo lunes, esta tarde, desde 2001*) (Travis, 2010, p. 373; RAE & ASALE, 2009, §23.1d). En el capítulo 2.3 veremos cómo algunos de estos adjuntos temporales típicamente se combinan con el pretérito indefinido o el perfecto compuesto según su valor deíctico. Sin embargo, como ya he mencionado, no hacen falta dichas expresiones específicas para entender el orden de eventos en español o noruego, porque la deixis también se indica mediante tiempos o perífrasis verbales.

A diferencia del tiempo, el aspecto no es una categoría deíctica, sino una categoría verbal relacionada con la visualización del evento descrito en la oración (Escobar & Hualde, 2010, p. 156). Una metáfora común para el aspecto es la de una cámara. Esta metáfora ilustra la función de *enfocar* o *focalizar* un segmento como el comienzo o el final, la totalidad del evento en su integridad, o bien su desarrollo interno (RAE & ASALE, 2009, §23.2b). Si se ve el evento

desde la perspectiva de sus límites, tiene aspecto *perfectivo*, mientras que, si se ve internamente, sin referencia a sus límites, tiene aspecto *imperfectivo*. En español, el aspecto perfectivo e imperfectivo solo se expresa morfológicamente en el pasado, respectivamente, a través del pretérito indefinido (*canté*) y el imperfecto (*cantaba*). El noruego, por otro lado, no expresa aspecto morfológicamente. No obstante, tanto en español como en noruego, las perífrasis aspectuales también denotan contenidos aspectuales, como *terminar/dejar de* + infinitivo (perfectivo) o *estar/seguir* + gerundio (imperfectivo) (cf. RAE & ASALE, 2009, §23.2f).

A diferencia del imperfecto, tanto el perfecto como el indefinido se consideran formas verbales pasadas *perfectivos* en español, como demuestran sus nombres. Sin embargo, en la literatura gramatical se discute si el perfecto compuesto de las lenguas germánicas realmente es perfectivo, ya que también las cualidades aspectuales del verbo, el objeto y el predicado afectan a nuestra interpretación de una situación como acabada o no (Eide, 2022, p. 336). Asimismo, en español, algunos usos del perfecto compuesto no parecen concluidos, como en el ejemplo: *Siempre me han encantado los duraznos*. (RAE & ASALE, 2009, §23.1q). Debido a los diferentes usos, algunos autores afirman que existe el aspecto gramatical *perfecto* que se enfoca en el estado resultante de un proceso, así que en el caso del pretérito perfecto el resultado estaría en el presente (RAE & ASALE, 2009, §23.2r).

Finalmente, sin querer entrar en la discusión, cabe mencionar que algunos autores no consideran el perfecto compuesto un tiempo verbal en noruego, sino una forma aspectual (cf. Mogen, 2022, p. 10). No obstante, en esta investigación considero el perfecto como uno de los tiempos pasados compuestos del español y noruego, basándome en *la teoría del pasado próximo y lejano* de Kristin Melum Eide (2022). Presentaré dicha teoría en relación con el uso de los tiempos verbales en el capítulo 2.3.1, pero primero explicaré la construcción morfológica de las formas del perfecto y el indefinido.

2.2 La forma del pretérito indefinido y del perfecto

La flexión verbal en español presenta un desafío para los estudiantes noruegos. Primero, deben tener en cuenta las diferencias entre las tres clases de verbos o *conjugaciones* en español: aquellos cuyos infinitivos terminan en *-ar*, *-er* e *-ir*, respectivamente. Estas conjugaciones se distinguen por la vocal temática (VT). Además, los estudiantes pueden cometer errores tanto en la conjugación de los verbos en cuanto a persona y número –marcas morfológicas que no existen en noruego– como en la distinción entre la estructura *simple* (con sufijo) y *compuesta*

(auxiliar *haber* + participio pasado). Todos estos aspectos se combinan en la construcción de los tiempos *pretérito indefinido* y *perfecto* en español.

La presente investigación se delimita a estudiar y analizar verbos *regulares* en los tiempos verbales seleccionados, dado que los pretéritos "fuertes" (*estuv-ie-ro-n*, *dij-e-ro-n*) y participios irregulares (*puesto*, *hecho*, etc.) suelen plantear mayores dificultades para los estudiantes de este nivel de ELE debido a irregularidades tanto en la raíz como en el sufijo. Por lo tanto, en lo que sigue, presentaré solamente las formas regulares del indefinido y perfecto, pero incluyendo la conjugación irregular del auxiliar *haber* en presente de indicativo ya que forma parte del tiempo compuesto.

2.2.1 La forma del indefinido (pretérito perfecto simple)

El *pretérito indefinido* es un tiempo verbal simple, a diferencia del *pretérito perfecto compuesto*, lo que ilustra el término alternativo *pretérito perfecto simple*. Los tiempos simples se construyen mediante morfología flexiva, añadiendo marcas morfológicas a la raíz del verbo que expresan vocal temática (VT); tiempo, aspecto y modo (TAM); y, persona y número (PN).

En la Tabla 2.1 se puede observar cómo se construye el pretérito indefinido en español.

Tabla 2.1: Conjugación del pretérito indefinido

Pronombre personal	1ª conjugación (<i>hablar</i>)				2ª y 3ª conjugación (<i>beber</i> – igual que <i>vivir</i>)			
	Raíz	VT	TAM	PN	Raíz	VT	TAM	PN
Yo	habl	é			beb	í		
Tú	habl	a	ste		beb	i	ste	
Él/Ella/Usted	habl		ó		beb	i	ó	
Nosotros/as	habl	a		mos	beb	i		mos
Vosotros/as	habl	a	ste	is	beb	i	ste	is
Ellos/Ellas/Ustedes	habl	a	ro	n	beb	ie	ro	n

En la conjugación regular del indefinido, la ausencia y alternancia de vocal temática puede generar dificultades para estudiantes de ELE. Por ejemplo, en la forma de la 1ª conjugación, la vocal tónica final de la primera y tercera persona singular, combina información sobre VT, TAM y PN en un sólo componente diferente de la /-a-/: *habl-é*, *habl-ó* (Escobar & Hualde, 2010, p. 148). En cambio, el paradigma flexivo de la 2ª y 3ª conjugación incluye y comparte la

vocal temática /-i-/ en dichas personas: *beb-í*, *beb-i-ó*. Esta diferencia puede confundir a los aprendientes, quienes podrían mezclar los dos paradigmas (*hableó, *beb-ó) o usar incorrectamente la vocal temática del infinitivo de la 2ª conjugación (*beb-e-ó).

Además, en la tercera persona plural de la 2ª y 3ª conjugación, los alomorfos de la VT también incluyen un diptongo. Esto es, en el verbo *beber*, la vocal temática es /-i-/ en todas las formas salvo en tercera persona plural, donde encontramos el diptongo /-ie-/. Esta alternancia puede generar errores, especialmente en la tercera persona singular y el paradigma de los verbos en *-er/-ir*.

Una característica interesante del pretérito indefinido en español es que la primera persona del plural de la 1ª y 3ª conjugación comparte su forma con el presente de indicativo. Mientras que tiene vocal temática (VT) y persona-número (PN), las casillas vacías en la tabla representan morfemas cero. Como vemos en los ejemplos de *habl-a-Ø-mos* y *beb-i-Ø-mos*, el morfema cero (Ø) significa que carece de una marca clara de tiempo-aspecto-modo (TAM). En estos casos, la ausencia de marcas temporales claras hace necesario considerar el contexto semántico para determinar si la acción se refiere al pasado o al presente (Escobar & Hualde, 2010, p. 148).

Otra posible dificultad relacionada a la distinción entre pasado y presente puede deberse al uso incorrecto de la tilde, que suele ser un problema común en niveles iniciales e intermedios de ELE. En concreto, los aprendientes podrían confundir las formas de la tercera persona del indefinido, como *habló*, con la primera persona singular de presente, *hablo*. Si bien este problema solo aplica a los verbos de la 1ª conjugación y el uso de la tilde puede considerarse un error menos grave por ser ortográfico, la omisión de la tilde en este caso afectaría a la pronunciación, que a su vez interferiría con la comunicación tanto escrita como oral.

2.2.2 La forma del pretérito perfecto compuesto

Además de las formas simples, encontramos formas compuestas formadas por el auxiliar *haber* y el participio pasado: *he cantado*, *haya cantado*, *había cantado*, etc. Dependiendo del tiempo y modo del enunciado, la estructura resulta de combinar la forma correspondiente de *haber* con el participio del verbo principal (Escobar & Hualde, 2010, p. 144). Estas formas se distinguen de las perífrasis verbales que emplean otros verbos auxiliares y una forma no personal del verbo principal, como *acabar de* + infinitivo, *estar* + gerundio, o *ir a* + infinitivo.

En la Tabla 2.2 se presenta la conjugación del pretérito perfecto compuesto, que consiste en dos partes: el presente de indicativo del auxiliar *haber* y el participio pasado del verbo principal.

Tabla 2.2: Conjugación del pretérito perfecto compuesto

Pronombre personal	Presente indicativo de <i>haber</i>	Participio pasado (verbos regulares)		
		1 ^a conj. -ar	2 ^a conj. -er	3 ^a conj. -ir
		<i>hablar</i>	<i>beber</i>	<i>vivir</i>
Yo	h e			
Tú	h a s			
Él/Ella/Usted	h a	+ habl a do	beb i do	viv i do
Nosotros/as	h e mos			
Vosotros/as	hab é is			
Ellos/Ellas/Ustedes	h a n			

En el pretérito perfecto compuesto, el auxiliar *haber* concuerda en persona y número, mientras que el participio pasado es una forma no personal. Esto puede representar un desafío para los estudiantes al combinar dos componentes verbales con características distintas para formar un tiempo verbal compuesto. Además, si falta uno de los dos componentes en el enunciado, no adquiere su significado temporal.

Dado que el auxiliar está vinculado al sujeto de la oración, cabe estudiar el paradigma verbal de *haber* en presente, que es irregular y complejo debido a tres particularidades. En primer lugar, solamente en la segunda persona plural se encuentra la raíz completa: *hab-*. En las otras personas, la raíz se reduce a una *h-* muda. En segundo lugar, la VT alterna entre dos alomorfos: la /-e-/ que se encuentra después de la raíz en infinitivo, y una /-a-/. La alternancia entre /-e-/ y /-a-/ en las formas de *haber* no se encuentra en ningún otro verbo en presente de indicativo. En tercer lugar, aparece el sufijo de persona y número regular únicamente en la segunda persona singular y las personas plurales. Debido a estas tres irregularidades, el paradigma verbal de *haber* requiere práctica para su correcta utilización.

El segundo componente del perfecto compuesto es el participio pasado. Es conocido como una de las formas *no personales* del verbo (infinitivo, participio pasado y gerundio), ya que no tiene marcas de persona y número. En este tiempo compuesto, el participio pasado no está vinculado al sujeto directamente, sino al auxiliar *haber*, que a su vez concuerda con el sujeto. Esta relación se asemeja a una estructura en cadena (véase Figura 2). Por lo tanto, en los ejemplos del participio pasado en la tabla anterior, encontramos solo tres componentes: la raíz, la VT y el morfema de TAM (Escobar & Hualde, 2010, p. 149). Esta estructura explica por qué todos los

participios regulares terminan con el sufijo *-do* (TAM). Sin embargo, mientras que los participios de la 1ª y 3ª conjugación mantienen sus vocales temáticas del infinitivo (*habl-a-do*, *viv-i-do*), el participio de la 2ª conjugación comparte la vocal temática /-i-/ con la 3ª: *beb-i-do*. Por lo tanto, en la construcción del participio pasado, solo hay dos terminaciones que distinguir: *-ar* > *-ado* y *-er/-ir* > *-ido*.

Finalmente, también puede generar confusión que un participio pasado *no* concuerde en persona y número a diferencia de las formas personales, siempre y cuando no se utilice como un adjetivo (*personas educadas*) o en una construcción pasiva (*las películas fueron nominadas por el público*). De todos modos, los principales desafíos del perfecto compuesto incluyen aprender la conjugación en persona y número del auxiliar *haber*, recordar que los participios de la 2ª y 3ª conjugación comparten la misma VT en la terminación *-ido*, y, memorizar los participios irregulares: *abierto, escrito, muerto, vuelto, roto, puesto, visto, impreso, hecho, dicho*.

2.3 El uso del *pretérito indefinido* y del *perfecto compuesto*

2.3.1 La teoría del pasado próximo y lejano: El centro deíctico *dentro* o *fuera* del intervalo temporal

La teoría del pasado próximo y lejano de Eide (2022) aborda cómo conceptualizamos los eventos pasados, destacando la distinción entre el pretérito perfecto compuesto y el indefinido. Se ha desarrollado desde una perspectiva noruega, pero también tiene vigencia para el contexto del español. Eide (2022, p. 329) explica, mediante los términos "ciclo actual" y "ciclo anterior", por qué el perfecto compuesto se emplea para eventos pasados que siguen teniendo un impacto en el presente (ref. pasado próximo o "ciclo actual"), mientras que el indefinido denota eventos pasados y concluidos (ref. pasado lejano o "ciclo anterior").

La autora explica esta distinción en parte mediante la "actualidad" codificada en la estructura del perfecto compuesto, ya que *haber* tiene aspecto estático significando "estar en un estado" y el tiempo presente codifica una conexión con el momento del habla (Eide, 2022, p. 330). Por este anclaje temporal en el momento del habla, se considera un tiempo verbal absoluto (RAE & ASALE, 2009, §23.1m). La siguiente figura ilustra el anclaje temporal en el "ahora" característico del perfecto compuesto:

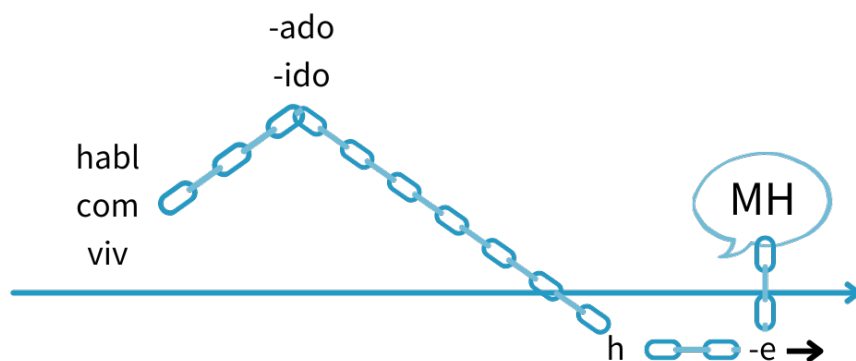


Figura 2: La vinculación en cadena del perfecto compuesto al momento del habla (basada en Eide, 2022, p. 344)

Asimismo, Eide ilustra las interpretaciones vinculadas a esta diferencia de "actualidad" metafóricamente con la imagen de lanzar una piedra al suelo y al agua (véase Figura 3). Soltar una piedra al suelo mientras se camina representa el indefinido porque, mirando hacia atrás, la piedra está en el mismo punto pasado y acabado sin ningún efecto adicional. Por el contrario, el perfecto compuesto se simboliza por la piedra que cae en el agua y genera ondas, ya que este evento pasado tiene repercusiones o continúa hasta el momento del habla (Eide, 2022, p. 329).

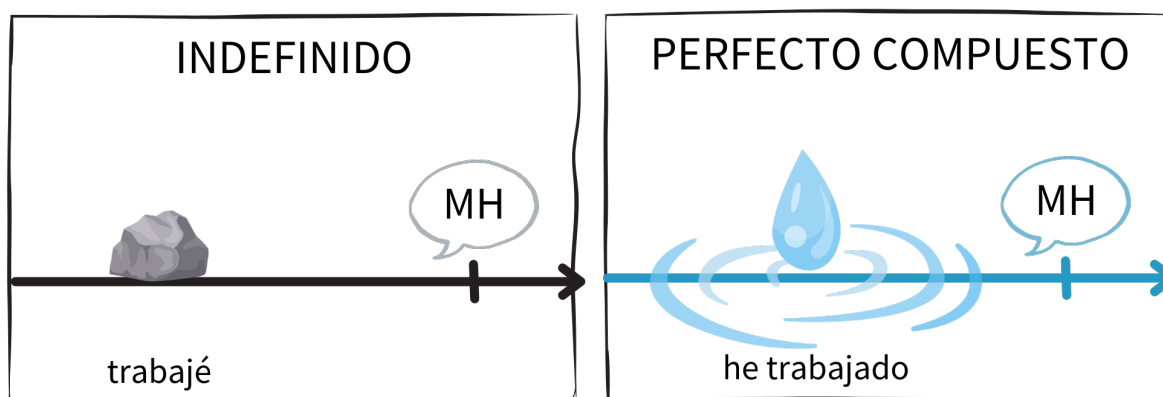


Figura 3: Visualización del indefinido y del perfecto (basada en Mogen, 2023, p. 11; Eide, 2022, p. 329)

No obstante, los términos *pasado próximo* y *pasado lejano* no son magnitudes absolutas referidas a la distancia del momento del habla, sino que son relativos y cíclicos. Esto se debe a que el "ciclo actual" puede ser un intervalo temporal de cualquier longitud, siempre y cuando incluye tanto el evento pasado y el momento del habla. Por lo tanto, el ciclo actual puede designar periodos "lejanos" como *este siglo* o *esta década*, pero también "recientes" como *la presente temporada* u *hoy*. En cambio, el "ciclo anterior" corresponde a cualquier intervalo temporal anterior al ciclo del momento del habla (Eide, 2022, p. 331). En relación con dichos ejemplos, los ciclos anteriores correspondientes serían *aquel siglo*, *aquella década*, *la*

temporada pasada y *ayer*. De este modo, la distinción entre el pasado próximo y lejano también afecta a qué adverbiales se pueden usar con cada forma verbal, como ilustra la Figura 4:

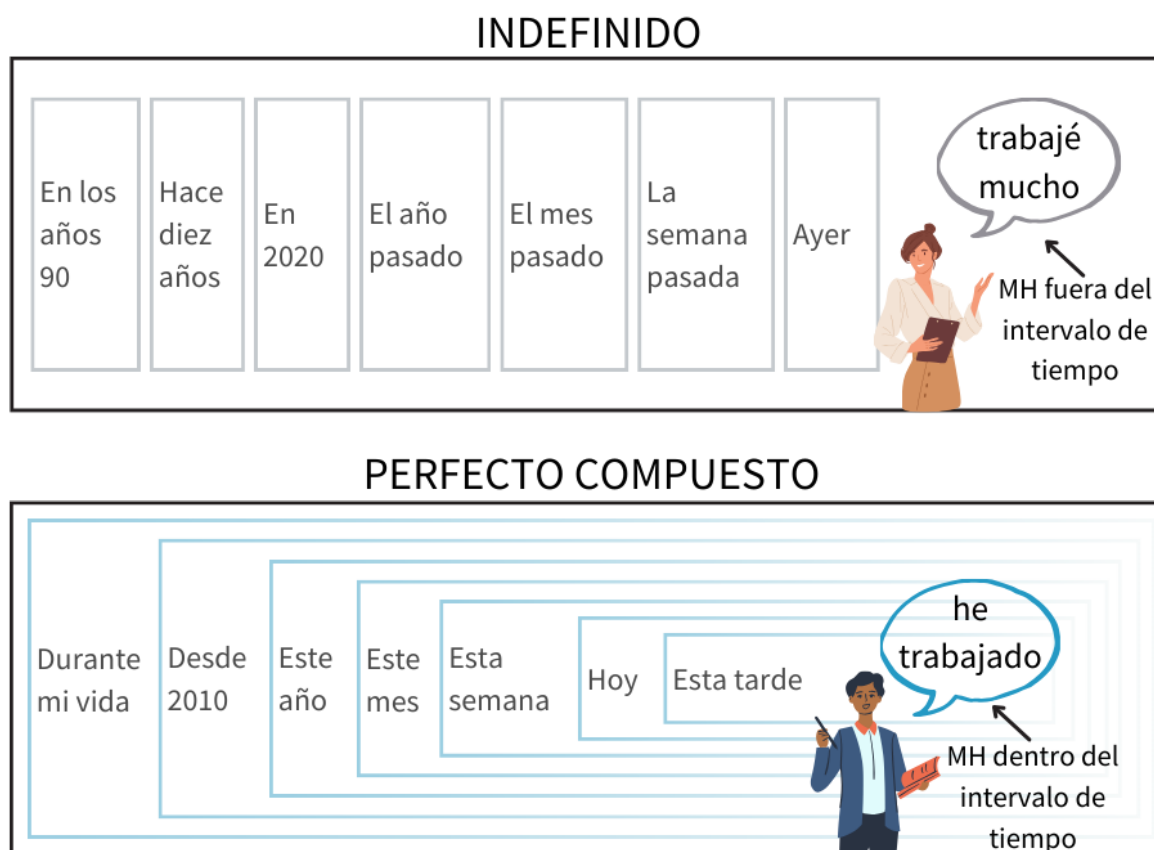


Figura 4: Adjuntos temporales del ciclo anterior (ind.) y del ciclo actual (perf. comp.)

En español peninsular, normalmente, los eventos pasados *dentro* del ciclo actual emplearían el perfecto, mientras que los hechos *fuera* de este emplearían el indefinido o el imperfecto. Entonces, puede ser útil partir del contraste entre marcadores como *este/aquel*, *actual/anterior* o *presente/pasado* para distinguir entre los pasados en español (RAE & ASALE, 2009, §23.7f).

- (1) No, este verano he ido (¿?fui) a Venecia. Aquel verano fui (*he ido) a Roma.
- (2) La década actual ha sido (*fue) complicada. La anterior fue (*ha sido) más pacífica.
- (3) El presente semestre he esquiado (*esquí) en Tromsø. El pasado surfé (*he surfado) en Galicia.

No obstante, cabe destacar que el contexto del enunciado influye en la interpretación de estas formas verbales. Así que, si se presenta algo como acabado y sin consecuencias para el presente, se puede emplear el *indefinido* también sobre hechos dentro del ciclo actual. Sin embargo, se podría argumentar que el contexto es aún más importante en noruego que en español. Esto se

debe a que, aunque el ciclo anterior solo permite el uso de indefinido –como en español–, cuando se habla de eventos pasados en el ciclo actual, se puede elegir entre el perfecto (pasado próximo) y el indefinido (pasado lejano), dependiendo de la relevancia del hecho para el presente (Eide, 2022, p. 331). Por ejemplo, hay una distinción espacial entre las siguientes dos preguntas tomadas de Eide (2022, p. 329):

- (1) *Har du sett* Juan på jobb i dag? (¿Has visto a Juan en el trabajo hoy?)
- (2) *Så du* Juan på jobb i dag? (¿Viste a Juan en el trabajo hoy?)

Mientras que tu compañero puede hacerte la primera pregunta en la oficina para saber si Juan ha llegado o todavía está (1), la segunda se interpreta como una pregunta que haría una pareja al llegar a casa después del día laboral (2). Aunque esta diferencia de interpretación también existe en español, veremos más adelante que casi solamente se usa el perfecto en este contexto en parte de España, mientras que el indefinido se emplearía en gran parte de los países americanos. Además, en combinación con la traducción más común de *esta mañana* en noruego (*i morges*) hay que emplear el indefinido:

- (3) He desayunado pan esta mañana. (Jeg **har spist* brød i morges)
- (4) Desayuné pan esta mañana. (Jeg *spiste* brød i morges.)

Entonces, en cierto modo, se podría argumentar que la distinción entre los tiempos pasados en noruego es más parecida a la de las variedades latinoamericanas que *no* emplean el perfecto compuesto para expresar hechos recientes, como sugiere Bjørnevik (2023, p. 20, basado en Vinje, 2018, p. 168). No obstante, el uso "obligatorio" del indefinido no sucede con los otros adjuntos temporales dentro del día de hoy (*esta tarde* – *i ettermidag*, etc.). Además, si sustituimos la traducción más común de *esta mañana* (*i morges*) por la traducción literal (*denne morgenen*), sí hay una elección entre indefinido y perfecto. Probablemente esta diferencia se debe a que *denne morgenen* localiza el centro deíctico claramente dentro del ciclo *actual* mediante *denne* que significa *esta*. Por lo tanto, coincido con la teoría del pasado próximo y lejano de Eide (2012) en que la elección entre indefinido y perfecto *dentro del ciclo actual* en noruego depende del contexto del enunciado, más que del adjunto temporal en sí mismo.

2.3.2 El uso del indefinido (pretérito perfecto simple)

Como indica el término *pretérito perfecto simple*, este tiempo verbal, frecuentemente denominado el pretérito *indefinido*, posee vínculos con el pretérito perfecto compuesto. Mientras que "pretérito" se refiere al rasgo deíctico pasado y "perfecto" expresa el rasgo

aspectual perfectivo, "simple" describe su estructura morfológica con sufijos. A diferencia del perfecto compuesto, no cabe ninguna duda de que el indefinido realmente es perfectivo, ya que su único uso hace referencia a eventos terminados en el pasado con una extensión temporal restringida (RAE & ASALE, 2009, §23.9a). Entonces, el valor deíctico del indefinido localiza la acción o el estado designado por el verbo en un *punto* o un *intervalo temporal delimitado* anterior al momento del habla en la línea temporal. Esto implica que el momento de habla se sitúa "fuera" del intervalo temporal de la acción, y, por lo tanto, el evento no tiene vigencia en el presente ("ciclo anterior" cf. Eide, 2022).

Debido a la perfectividad del indefinido, se combina fácilmente con predicados télicos, es decir, consecuciones y realizaciones, ya que tienen una delimitación interna: *llegó, murió, leí el artículo*, etc. Sin embargo, el indefinido también se emplea con predicados atélicos si se delimitan externamente mediante adjuntos temporales (RAE & ASALE, 2009, §23.9b). Basándonos en el contraste entre marcadores como *este/aquel, actual/anterior* o *presente/pasado* podemos identificar adjuntos temporales pasados que *no* incluyen el momento del habla, y, por lo tanto, pueden aparecer con indefinido o imperfecto. Algunos ejemplos de esta categoría son: *ayer, anteayer, anoche, aquella mañana/tarde/noche, en 1492, en los años setenta, en abril, en verano, el lunes, el lunes pasado y a las tres y media*. Ya que el indefinido implica que han de suponerse los límites inicial y final del evento, estas expresiones se usan con *indefinido* cuando se habla de algo que sucedió *una vez* (o un número determinado de veces) y *acabó* antes de concluir ese periodo.

No obstante, no siempre es necesario usar adjuntos temporales para delimitar los predicados atélicos, ya que el aspecto perfectivo influye en la interpretación de las oraciones. Por ejemplo, si se presenta una sucesión de acciones en indefinido, se interpretan normalmente como eventos pasados terminados que ocurren en el orden en que se presentan los verbos: *Los estudiantes comieron, estudiaron y hablaron con la profesora*. Esto se denomina un efecto icónico, y se debe a que las acciones en indefinido se consideran como localizadas en un único punto en la línea temporal (RAE & ASALE, 2009, §23.9d). Además, se puede sobreentender una delimitación existencial de predicados de estado si se habla de una persona u otro ente vivo (RAE & ASALE, 2009, §23.9l). Por ejemplo, *Su abuelo fue médico* aporta un límite de la existencia de la vida (laboral o entera) del sujeto del predicado. Asimismo, si el verbo describe un estado que no puede cambiar, como *Teresa tuvo tres hijos*, el indefinido rige la interpretación de que el sujeto ha muerto.

2.3.3 Los usos del pretérito perfecto compuesto

Como se ha mencionado anteriormente, hay una gran variación en el uso del perfecto compuesto según la zona del mundo hispanohablante en que se encuentra. Para diseñar las actividades del estudio de campo, he distinguido tres usos principales del pretérito perfecto del español *peninsular* definidos por la RAE & ASALE (2009, cap. §23). Mientras que los dos primeros usos se emplean en todas las zonas hispanohablantes, el perfecto de hechos recientes se limita a gran parte de España, parte de Centroamérica, el Perú, el Bolivia y el noroeste de Argentina (RAE & ASALE, 2009, §23.8p):

- (1) El perfecto de experiencia: *He viajado muchas veces a Europa.*
- (2) El perfecto continuo: *He vivido aquí desde 2010.*
- (3) El perfecto de hechos recientes: *Luisa ha llegado esta tarde.*

El perfecto de experiencia (1) se emplea si una acción sucede una o más veces en un período preestablecido o bien en la vida de una persona, así que el sujeto tiene dicha experiencia en el momento del habla (RAE & ASALE, 2009, §23.8p). El uso experiencial del perfecto puede combinarse con expresiones como *durante su vida*, *algunas veces* y *muchas veces* cuando designan experiencias que tiene un sujeto en el presente. En cuanto a esta categoría, también he incluido adverbios que indican falta de experiencias en el momento del habla como *nunca*, *jamás* y *todavía no*. Entonces, este trabajo extiende el dominio del perfecto de experiencia a acciones que no han sucedido en el período acotado o bien la vida de una persona.

El perfecto continuo (2) tiene el valor de una situación que empezó en el pasado y que sigue en el momento del habla. Se suele emplear con predicados con aspecto léxico de estado y actividad cuando la situación descrita queda abierta en el presente y puede seguir tras el momento del habla: *Han jugado al fútbol por diez años (y siguen jugando al fútbol)*. Este valor continuo normalmente se combina con sintagmas preposicionales con *desde* (*desde 1999*, *desde que nació*, etc.), adverbios como *siempre* y sintagmas nominales como *toda la vida*. Además, el perfecto continuo puede combinarse con predicados puntuales si se niega que la situación descrita se cierre en el momento del habla: *Luisa no ha llegado. Esperémosla*. (RAE & ASALE, 2009, §23.8p). Este uso también podría combinarse con *todavía*, pero como el perfecto experiencial se emplea tanto con predicados puntuales como con estados y actividades, he categorizado *todavía no* como adverbio experiencial, como se muestra en la Tabla 3.2 más adelante.

Según la RAE & ASALE (2009, §23.8p), el perfecto de hechos recientes (3) se emplea para hablar de situaciones que tienen lugar anteriormente al momento del habla, pero "dentro del día en que se emite el enunciado". Por lo tanto, este uso se combina con adjuntos temporales como *hoy, esta mañana, esta tarde y hace un rato*. Sin embargo, para la presente investigación, he decidido incluir todos los adjuntos temporales introducidos por *este/esta/presente/actual* en la misma categoría, y, por lo tanto, lo denominaré el *uso de España* (abreviado a Esp.) en lugar de "hechos recientes limitados al día de hoy". Entonces, algunas expresiones temporales típicas del uso español también serían: *esta semana, este mes, este año, esta primavera, este verano/otoño/invierno*. De este modo, podré comparar más fácilmente este uso del perfecto con los adjuntos "próximos" del indefinido (*ayer, la semana pasada, etc.*).

Como muestran los usos que se acaban de presentar, existen varios adjuntos temporales que típicamente van con el perfecto, ya que localizan la acción o el efecto designado por el verbo en un intervalo temporal que *incluye* el momento del habla. Dentro de este ciclo actual, no importa si se combina con marcadores que parecen más "lejanos" (*durante su vida, este siglo, desde 2017, la presente temporada, etc.*) o más "próximos" (*hoy, esta tarde, últimamente, la actual situación, etc.*). El único criterio es que la acción y el momento del habla estén "dentro" del mismo intervalo temporal (Eide, 2022, p. 331). De este modo, el efecto de la acción designado por el verbo tiene vigencia en la actualidad (RAE, 2009, §23.7f). En la Tabla 3.2 se presentarán los adjuntos temporales utilizados en las actividades del AE, que permiten diferenciar entre los tres usos del perfecto compuesto definidos en este trabajo.

3 El “error”, la Interlengua y el Análisis de Errores (AE)

La Lingüística Aplicada (LA) se define por su finalidad de resolver problemas reales propios de los usos comunicativos de una lengua, y se divide en subdisciplinas según el aspecto (formal, social o neuropsicológico) de la naturaleza de las lenguas del que derivan dichos problemas (Fernández Pérez, 1996; 2017). El Análisis de Errores (AE) es uno de tres modelos de investigación en la LA que se asocia con la Lingüística Contrastiva (LC): *el Análisis Contrastivo* (AC), *el Análisis de Errores* (AE) y *la Interlengua* (IL). Los modelos tienen una dimensión descriptiva que compara o estudia diferentes sistemas lingüísticos o errores, pero comparten el propósito de aplicar los resultados al proceso de enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas (L2) o lenguas extranjeras (LE) (Dida Nopogwo, 2019, p. 38). Esta finalidad correctiva se relaciona con los problemas reales que derivan de la naturaleza social de las lenguas, y, por lo tanto, está vinculada a la glosodidáctica (Fernández Pérez, 1996; 2017).

La hipótesis del Análisis Contrastivo (AC) se desarrolla entre los años 1950 y 1970 desde una perspectiva psicolingüista. Como resultado, "el proceso de aprendizaje de una L2/LE debía desarrollarse del mismo modo que se consideraba que se producía el de la L1, es decir, mediante la creación de hábitos generados a partir de la imitación y la repetición" (Dida Nopogwo, 2019, p. 39). Además, el AC parte de la base de que el "error" es un resultado de *interferencia* o *transferencia negativa* de rasgos fonéticos, léxicos, morfológicos o sintácticos de la lengua materna (L1) del estudiante en el aprendizaje de la lengua meta (Dida Nopogwo, 2019, p. 45; Instituto Cervantes, 2010). Por consiguiente, este modelo de investigación nace de la preocupación por predecir errores a través de la descripción detallada de zonas de contraste entre las lenguas, ya que el error se concibe como algo que prevenir porque puede generar hábitos incorrectos. Sin embargo, las investigaciones sobre los errores descritos por el AC han mostrado que no pueden explicarse únicamente mediante las interferencias de patrones entre lenguas (Corder, 1975, p. 201).

Por tanto, surge el Análisis de Errores (AE) como alternativa al AC en los años 1970 para ampliar el ámbito de la fuente del error, entre otras cosas (Corder, 1975, p. 202). Este método lleva más de tres décadas en la lingüística aplicada a la enseñanza de ELE, pero tiene sus raíces en el estudio de segundas lenguas (L2) (de Alba Quiñones, 2009, p. 1). La metodología de AE propone categorizar sistemáticamente un corpus de los errores cometidos por los aprendientes, para establecer una jerarquía de dificultades que sirva para solventar los errores con mayor eficacia en la enseñanza. Lo que distingue esta metodología de enfoques anteriores es que

defiende la necesidad e importancia del error porque es un componente natural y una evidencia útil del proceso de aprendizaje e interiorización de la nueva lengua (Dida Nopogwo, 2019, p. 49). Citando a Corder, el error es la clave para "descubrir lo que los estudiantes realmente saben sobre el idioma" (Lightbown & Spada, 2013, p. 48, traducción propia).

A diferencia del AC, el AE no parte del contraste entre la L1 y la L2/LE del aprendiente, sino de sus producciones reales en la lengua meta. Según Corder (1967, p. 166), son los errores los que verdaderamente muestran el conocimiento actual del sistema lingüístico del aprendiente, lo que él denominó *competencia transitoria* (*transitional competence*). El término "Interlengua" (IL) fue acuñado por Larry Selinker (1972) para ese sistema cognitivo y dinámico construido por el alumno, ya que se considera independiente tanto de la lengua materna como de la lengua meta (Lightbown & Spada, 2013, p. 49). Santos Gargallo (1993, p. 79) lo define como "un sistema lingüístico que utiliza el alumno para comunicarse y que contiene reglas de la L2, así como reglas de la lengua nativa y otras que no pertenecen ni a la primera ni a la segunda y que son propiamente idiosincrásicas". En este contexto, cabe destacar la distinción entre el error (*error*) y la equivocación o la falta (*mistake*). Para Corder (1967, p. 167), solamente se debería analizar los errores sistemáticos, ya que estos sí reflejan la competencia lingüística transitoria de los aprendientes, a diferencia de las faltas asistemáticas y las accidentales (*lapsus*).

3.1 La metodología del Análisis de Errores

Si bien el AE ha sido criticado por el problema de determinar qué es una falta y qué es un error, su ventaja es que permite describir problemas reales en la superficie observable del sistema lingüístico (de Alba Quiñones, 2009, p. 4). Esto significa que, en lugar de predecir hipotéticamente qué errores podrían cometerse, como en el AC teórico, los profesores pueden abordar las mayores dificultades observadas y solventarlas. Por lo tanto, la metodología de AE sigue siendo vigente en la enseñanza/aprendizaje de L2/LE. El método ha ido evolucionando y adoptando sus taxonomías en función de los avances en la lingüística y la glosodidáctica (de Alba Quiñones, 2009, p. 10). Sin embargo, en la práctica, la metodología sigue fundamentalmente los pasos presentados por Corder (1975, p. 205):

For pedagogical purposes we need to know what are the principal learning difficulties of groups of learners (...). To achieve this we need a *qualitative* linguistic classification of errors, and a *quantitative* statement of the relative frequency of each type of error. We need further some *evaluation* of the gravity of each type of error from a

communicative or pedagogical point of view, so that we may assign priorities to the treatment of each problem, and finally we need some *explanation* of the cause of each type of error so that we undertake appropriate remedial measures. (Corder, 1975, p. 205)

Basándome en Corder (1975) y en de Alba Quiñones (2009), se puede identificar los siguientes cinco pasos de la metodología.

- a) Recopilación del corpus (muestras de interlengua);
- b) Identificación de los errores en su contexto;
- c) Clasificación y descripción de estos;
- d) Explicación de su origen;
- e) Evaluación de la gravedad del error y búsqueda de un posible tratamiento didáctico.

En lo que sigue, presentaré los pasos y el fundamento metodológico del estudio, así como sus limitaciones. Expondré el grupo de participantes, discutiré la decisión de usar test de elicitación controlada como método, y explicaré cómo he diseñado las actividades. Lo relacionaré con los dos criterios de calidad de cualquier método de investigación: la fiabilidad y la validez. La fiabilidad se refiere a la estabilidad y la consistencia de los hallazgos, y depende de si podemos confiar en los datos que se recopilan. Una pregunta relevante en este contexto es: ¿Obtendría otro investigador el mismo resultado si llevara a cabo la investigación bajo las mismas condiciones? En cambio, la validez trata de si los datos realmente reflejan lo que se está investigando y pueden responder a las preguntas de investigación planteadas (Busch, 2013, p. 62).

3.1.1 Recopilación de muestras de interlengua

En el primer paso, *la recopilación del corpus*, hay que considerar varios criterios a la hora de recoger las muestras de interlengua. Por ejemplo, para obtener resultados válidos, el investigador debería tomar en cuenta si los aprendientes deben compartir origen geográfico, lengua materna y variedad lingüística; la extensión de la muestra, es decir, el número de sujetos; qué habilidad lingüística será el objeto de estudio; y la longitud (diacrónico o sincrónico) del periodo de recogida de datos (de Alba Quiñones, 2009, p. 3).

La presente investigación se llevó a cabo entre estudiantes en una clase donde yo misma era profesora en septiembre de 2022, pero la participación era voluntaria. Antes de comenzar el proyecto, informé a la clase sobre el tema gramatical del estudio y que solo investigaría los errores con el fin de poder mejorar la enseñanza de los tiempos verbales seleccionados en el

futuro. Previo al comienzo de la recogida de muestras, se revisó tanto el indefinido como el pretérito perfecto compuesto, trabajando con estos tiempos verbales durante dos semanas.

El grupo de participantes consta de 21 estudiantes noruegos, entre los cuales 10 son chicas y 11 son chicos. Eran todos estudiantes de segundo de Bachillerato (vg2), lo que significa que tenían 16 y 17 años. Todos tienen noruego como lengua materna e inglés como segunda lengua, ya que esta última se aprende desde el primer año de primaria en Noruega. Empiezan a aprender una tercera lengua cuando tienen 12-13 años en la escuela secundaria noruega (nivel I), lo que equivale al nivel A0-A1 de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). Por lo tanto, en su presente nivel de ELE (nivel II, vg2), llevan cuatro años de experiencia en español como lengua extranjera. En este nivel, reciben cuatro horas pedagógicas de español a la semana, y cuando terminan el curso llegan a un nivel equivalente a A2/B1 del MCER (Kunnskapsdepartementet, 2022). Esto significa que normalmente se aprende el pretérito perfecto compuesto en la escuela secundaria, y, el indefinido, en el primer año de Bachillerato.

En cuanto a la recogida de datos, diseñé cuatro actividades escritas con 18 oraciones cada una para obtener un corpus con una extensión de aproximadamente 1500 muestras. El estudio de campo se realizó a lo largo de tres clases diferentes de una semana (longitud sincrónica): el 9, el 13 y el 16 de septiembre de 2022. Todas las pruebas se realizaron a mano individualmente en el aula con una duración de máximo 20 minutos. En cuanto a privacidad, la única información personal que solicité en el folio era su nombre sin apellidos. Las respuestas están anonimizadas, ya que devolví los folios con el *feedback* formativo a los alumnos, después de escanear las respuestas excluyendo sus nombres. Por lo tanto, solo tengo información general y no identificable sobre el grupo en su conjunto. En las tablas se denominan estudiante E1-E21.

Las cuatro actividades consisten en 72 oraciones en total donde los estudiantes tienen que rellenar huecos con la conjugación correcta del verbo dado (1 y 2), elegir el tiempo verbal correcto (3), y las dos cosas a la vez (4). Las actividades están diseñadas en función de los desafíos principales, como la concordancia y la distinción entre pasado próximo y lejano (Eide, 2022), que se han comentado anteriormente en el marco teórico. Para obtener datos válidos, se emplea un vocabulario conocido por los alumnos y apropiado para este nivel de aprendizaje, y las instrucciones se dieron en noruego tanto oralmente como por escrito. Además, aunque hay una distribución equilibrada de vocal temática, persona/número y uso/tiempo verbal para poder

comparar los resultados, cabe destacar que las 18 oraciones de cada actividad estaban en un orden arbitrario elegido por *www.random.org*.

- (1) La primera actividad se centra en la conjugación y el completado de oraciones utilizando el *pretérito indefinido* del verbo dado entre paréntesis. Incluye nueve verbos regulares de la 1ª conjugación (/a-/) y nueve de la 2ª y 3ª conjugación (/i-/).
- (2) La segunda actividad se enfoca en completar oraciones con el *pretérito perfecto compuesto*, es decir, conjugando tanto el verbo auxiliar como el verbo principal en participio. A diferencia de la actividad anterior, los alumnos deben construir dos formas verbales por oración. Esta actividad incluye únicamente verbos con participios regulares, nueve de la 1ª a conjugación (-ado) y nueve de la 2ª y 3ª conjugación (-ido).
- (3) La tercera actividad se concentra exclusivamente en el *uso* de los dos tiempos verbales, requiriendo que los estudiantes subrayen la forma correcta entre la conjugación del indefinido y el perfecto. Las dos opciones están dadas en español, eliminando la necesidad de conjugar el verbo. El desafío radica en identificar el uso del tiempo verbal en la frase, considerando el contexto y, en algunos casos, las expresiones temporales que favorecen el indefinido o el perfecto.
- (4) La cuarta y última actividad integra elementos de las tres anteriores, desafiando a los alumnos a trabajar con la forma y el uso de ambos tiempos verbales simultáneamente. Al igual que en las actividades 1 y 2, deben conjugar los verbos indicados, pero primero tienen que elegir el tiempo correcto. En algunos casos deben buscar pistas, como los adjuntos temporales, para distinguir entre el indefinido y el perfecto.

El orden de las pruebas se explica por razones pedagógicas. La primera actividad tiene una forma básica porque habían aprendido por primera vez la conjugación regular del indefinido antes de las vacaciones de verano en primero de Bachillerato (vg1). La segunda prueba mantiene la misma estructura básica, aunque los estudiantes aprendieron el perfecto compuesto en la escuela secundaria, para poder comparar los resultados en la investigación. Las dos últimas actividades se realizaron durante la misma clase, pero con la cuarta al final debido a su complejidad.

3.1.2 Identificación de los errores en su contexto

La identificación de los errores en su contexto es el segundo paso del AE. Es uno de los pasos más problemáticos debido a la distinción entre *el error* y *la falta*. La dificultad de determinar la sistematicidad de los errores en diversos contextos puede explicar por qué "la importante

distinción terminológica establecida aquí no siempre es observada cuidadosamente por todos los escritores." (Corder, 1975, p. 204, traducción propia). Se suele pensar que las *faltas* son las que el aprendiente comete tanto en otras lenguas como en la interlengua (de Alba Quiñones, 2009, p. 4). Sin embargo, es difícil de averiguar sin recopilar la producción lingüística del aprendiz tanto en la lengua meta como en la lengua materna. En mi investigación, solo tengo acceso a la producción lingüística en español de los participantes, por lo que no puedo determinar si los errores también se manifiestan sistemáticamente en noruego.

Según Corder, es importante hacer una interpretación del contexto del error, aunque no siempre es posible saber qué intenta decir el aprendiente. Sin embargo, para evitar este problema, recomienda usar elicitación controlada (*controlled elicitation*) como tipo-test, traducciones o pruebas de imitación porque revelan aspectos específicos de la interlengua (Corder, 1975, p. 206). En el presente estudio, todas las actividades son pruebas de elicitación controlada. Es decir, son pruebas gramaticales que inducen el uso de estructuras y construcciones específicas, y, en este caso, el pretérito indefinido y el perfecto compuesto. Estas son estructuras que probablemente no surgirían con la misma frecuencia en la recopilación de lenguaje natural.

Podría haber utilizado un método más cualitativo o natural en el estudio de campo, como entrevistas o recolección de lenguaje oral. Sin embargo, considero que la prueba escrita de elicitación es la manera más controlada para evitar faltas y lapsus, y así realmente conocer los sistemas de interlengua de los estudiantes en relación con el tema seleccionado. Además, la razón por la que decidí diseñar pruebas de relleno y elección es que me proporcionaría un conjunto de datos que sería manejable de analizar y posible de comparar. Finalmente, ya que el objetivo principal de este proyecto es contribuir con conocimiento del contexto noruego al campo de investigación, elegí un método que se ha usado en estudios con temas similares para que fuera posible comparar los resultados (véanse, entre otros, Bjørnevik, 2023; Mogen, 2023).

Además, considero que el método elegido tiene un alto grado de fiabilidad. En primer lugar, realicé la investigación en un entorno controlado y utilicé una herramienta de elicitación estandarizada, así que todos los participantes fueron expuestos al mismo método. En segundo lugar, al proporcionar las preguntas y las oraciones de cada actividad en el siguiente capítulo, cualquier investigador puede repetir mi investigación, lo que la hace reproducible con un grupo de participantes parecido.

3.1.3 Clasificación y descripción de los errores

El tercer paso es *la clasificación de los errores y la descripción de estos*. De solamente estudiar errores gramaticales, el desarrollo del AE ha dado lugar a la agrupación de los errores en numerosas taxonomías y clasificaciones. Se suele considerar la taxonomía de Vázquez (1991) la más completa, ya que ilustra la gradación desde la mera competencia gramatical que se categorizaba en los primeros AE, hasta los últimos que incluyen también la competencia comunicativa (de Alba Quiñones, 2009, p. 5). En la taxonomía de Vázquez, encontramos errores clasificados según seis criterios: lingüísticos, etiológicos, comunicativos, pedagógicos, pragmáticos y culturales. La taxonomía muestra las posibilidades que existen, pero en la práctica cada estudio elige los criterios en acuerdo con la naturaleza de sus objetivos. Como resultado, cada investigación que usa el AE puede presentar una clasificación diferente, lo que dificulta comparar distintos estudios. De todos modos, una clasificación es necesaria porque los subgrupos de errores que se describe dentro de cada criterio pueden requerir distintos tipos de intervenciones más adelante. La presente investigación se basa en el criterio lingüístico para describir los errores y el criterio etiológico para explicarlos, tal como ilustra la Tabla 3.1:

Tabla 3.1: Taxonomía de los errores de criterio lingüístico y etiológico (basada en Vázquez, 1991, p. 31; Fernández, 1997, p. 48; López García, 2013, pp. 3-4; Blanco Picado, 2012)

<p>1. Criterio lingüístico: según las categorías lingüísticas afectadas por los errores</p>	<p>a) Errores de adición: <i>aparición de morfemas o palabras que no deberían aparecer (redundantes).</i></p> <p>b) Errores de omisión: <i>supresión de morfemas o palabras que deberían aparecer (no redundantes).</i></p> <p>c) Errores de yuxtaposición: <i>unión de dos frases o términos léxicos sin tener en cuenta los nexos requeridos por la sintaxis.</i></p> <p>d) Errores de falsa colocación: <i>colocación de morfemas en un orden sintagmático incorrecto.</i></p> <p>e) Errores de falsa selección: <i>elección de morfemas o palabras incorrectas en un determinado contexto.</i></p>
<p>2. Criterio etiológico: según el origen del error</p>	<p>a) Errores interlingüales: <i>transferencia o interferencia en la producción errónea en español de la lengua materna o de otra lengua.</i></p> <p>b) Errores intralingüales: <i>hipergeneralización de las reglas aprendidas de la lengua meta a otros campos que no aceptan esa regla.</i></p> <p>c) Errores de simplificación: <i>reducción de la lengua a un sistema simple y regular. Se eliminan morfemas como el género y el número, los artículos, etc.</i></p>

En cuanto a la clasificación de los errores, es una discusión entre investigadores si se debería establecer una taxonomía de los errores que van a ser analizados en relación con el tema antes o después de la identificación. En la presente investigación, la clasificación de errores se realiza posteriormente, lo que caracteriza un AE inductivo (de Alba Quiñones, 2009, p. 4). Considerando los errores observados en cada actividad, tanto errores esperables como inesperables, clasificaré estos en categorías sobre todo según criterios lingüísticos específicos, como errores de *concordancia sujeto-verbo* y *sustitución incorrecta del participio por otras formas verbales*. Al final del presente capítulo, haré algunas predicciones de errores esperables, pero las taxonomías detalladas se presentarán en relación con el análisis de cada actividad más adelante.

3.1.4 La explicación del origen del error

Mientras que la *descripción* del error en el paso anterior explica cómo el error se desvía de la norma, la *explicación del origen del error* se enfoca en las posibles causas de estos errores. Por lo tanto, en el cuarto paso, se propone a responder la pregunta: ¿por qué han sido trasgredidas estas normas? (de Alba Quiñones, 2009, p. 9). Entonces, como afirma Corder (1975, p. 207), ya no es una cuestión de lingüística como en los pasos anteriores, sino que entra en juego la psicología de adquisición/aprendizaje de L2/LE. Se pueden explicar los errores, por ejemplo, a través de las estrategias de aprendizaje y las hipótesis sobre la lengua meta que tienen los aprendientes. Este paso es importante para las implicaciones pedagógicas, ya que las propuestas didácticas se diseñan en base de dichas explicaciones para contestar la pregunta: ¿cómo puede el profesor de ELE solventar estos errores? Por lo tanto, la cuestión de validez también se relaciona con si los errores realmente se deben a las posibles causas identificadas.

En este contexto, es necesario destacar que este método me proporciona información sobre el lenguaje real del usuario tal como se manifiesta en el papel (*performance*), pero no directamente sobre la competencia subyacente. Un desafío del AE es que, aunque se puede describir y clasificar qué tipo de errores se cometen según criterios etiológicos, como la simplificación (**yo Ø bailado*) o la hipergeneralización (**yo he escrito*), no siempre se puede determinar con exactitud el origen o el *porqué* del error (Lightbown & Spada, 2013, p. 50). En efecto, muchas veces un error puede tener varias explicaciones posibles.

Además, los datos pueden verse afectados por el estado del día de los participantes, lo que sería difícil de controlar. Ya que las pruebas de la presente investigación se realizaron en diferentes días, esta variabilidad podría afectar a mis resultados.

3.1.5 Evaluación de la gravedad del error y tratamiento didáctico

El último paso del AE es la *evaluación de la gravedad del error y la búsqueda de un posible tratamiento didáctico*. Coincido con Corder (1975, p. 206, traducción propia) en que la evaluación de errores tiene dos objetivos para el profesor: "en primer lugar, la necesidad de evaluar el conocimiento del estudiante con fines administrativos (la asignación de calificaciones/notas) y, en segundo lugar, para determinar las prioridades de las medidas correctivas." Sin embargo, se podría argumentar que, desde que Corder publicó sus obras, la dimensión remedial de la evaluación se ha vuelto aún más importante que el aspecto administrativo en el trabajo diario del profesor. En la teoría didáctica contemporánea, la evaluación *formativa*, como, por ejemplo, el *feedback* que recibe el alumno durante el proceso

de aprendizaje, es más efectiva que la evaluación *sumativa*, que recibe después de acabar un tema o curso (Bøhn, 2020, p. 276; 279). Por lo tanto, durante el estudio de campo, también se utilizó los resultados de las dos primeras actividades para dar feedback formativo a los alumnos.

Para buscar actividades de remedio u otros tratamientos didácticos eficaces, es importante evaluar la gravedad de los errores desde una perspectiva comunicativa y pedagógica. Corder propone preguntarse si el error interfiere con la comprensión o el grado de desviación lingüística (Corder, 1975, p. 212). En esta evaluación, los niveles del MCER o las descripciones del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) pueden ser herramientas útiles como punto de referencia. Además, la frecuencia relativa de cada tipo de error en el estudio cuantitativo indica cuáles son las principales dificultades del grupo de aprendientes. Priorizando los errores más graves y frecuentes, un AE pedagógico ofrece propuestas didácticas diseñados para solventar estos con respecto a sus causas. De este modo, el AE tiene relevancia pedagógica sobre *qué* y *cómo* corregir, y puede tener implicaciones prácticas para el diseño de currículos y manuales de gramática (Corder, 1975, p. 212).

3.2 Errores esperables en el contexto noruego: principales problemas del aprendizaje del *pretérito indefinido* y *perfecto*

Durante mi experiencia como profesora de ELE en Noruega, he observado diversos errores en la forma y el uso del pretérito indefinido y perfecto de indicativo. Debido a que los verbos en noruego no se conjugan según la persona y el número del sujeto, la concordancia sujeto-verbo y los paradigmas verbales representa uno de los retos principales para los estudiantes noruegos en su adquisición del español. Ya que ambos tiempos verbales existen en noruego, e incluso, se distinguen por la forma simple o compuesta al igual que en español, es probable que los profesores de ELE den por sentado que son temas fáciles para los alumnos. Sin embargo, no es infrecuente encontrarse con versiones agramaticales del indefinido, como **(ellos) beberon*, y, del perfecto, como **(yo) has bailó* o **(él) comedo*. Basándome en las dificultades morfológicas presentadas en el capítulo 2 y estos ejemplos, puedo identificar varios errores esperables. Entre otras cosas, espero encontrar los siguientes errores morfosintácticos:

- (a) tanto en la base como en el sufijo del verbo conjugado;
- (b) tanto ausencia de, como errores en, el auxiliar y el participio;
- (c) falta de concordancia en persona o número con el sujeto;
- (d) mezcla de las formas verbales;
- (e) errores ortográficos.

Además, en clase de noruego, es común que los docentes utilicen marcadores temporales para enseñar el paradigma verbal: *å gjøre - (nå) gjør - (i går) gjorde - har gjort*. En este esquema infinitivo-presente-indefinido-perfecto, *ahora (nå)* se relaciona con el presente y *ayer (i går)* con el pretérito indefinido, mientras que el pretérito *perfecto* solo se distingue por el auxiliar, que se sobreentiende como "en la vida". Dado que muchos estudiantes no son conscientes de la distinción entre los tiempos verbales en su lengua materna, este esquema puede llevar a malentendidos, ya que sugiere que el pretérito perfecto se refiere a un pasado más lejano que el indefinido en términos absolutos. Por lo contrario, como muestra la teoría de Eide (2022), en realidad, el *pretérito perfecto* se considera un "pasado próximo" en comparación con el *indefinido*, ya que está vinculado al presente. Este hecho lo demuestra tanto el auxiliar en presente como la terminología en noruego: "*presens perfektum*" frente a "*preteritum perfektum*", que equivale al pluscuamperfecto (Hurtado González, 2009; Eide, 2022, p. 51). Dado que la enseñanza de perfecto e indefinido en clase de noruego puede interferir en su uso en clase de ELE, también es interesante analizar los errores relacionados con diferentes marcadores temporales.

Si partimos de la premisa de que la enseñanza y el uso del indefinido y perfecto en noruego puede influir en su uso erróneo en español, puedo identificar varias hipótesis de trabajo en relación con errores esperables de interferencia:

- (1) Ya que hay una elección entre perfecto e indefinido en el "ciclo actual" en noruego, espero más errores de uso vinculados al "ciclo actual" (perfecto/pasado próximo) que al "anterior" (indefinido/pasado lejano).
- (2) En cuanto a la línea temporal del "ciclo anterior" (indefinido), espero más errores de uso (perfecto donde deberían elegir indefinido) en combinación con los adjuntos temporales con *más distancia* del momento del habla en la línea temporal.
- (3) En cuanto al "ciclo actual" (perfecto), espero más errores de uso (indefinido donde deberían elegir perfecto) en combinación con los adjuntos temporales del uso de España (hechos recientes), y, sobre todo, dentro de *intervalos de tiempo con menor longitud*.

Para poder determinar si los alumnos cometen más errores en una parte de la línea temporal que en otra, he decidido dividir los adjuntos temporales relacionados con el uso de indefinido en tres categorías: pasado próximo (*ayer, el fin de semana pasado*), intermedio (*hace dos meses, el año pasado*) y lejano (*en 1492, en la década de los 60*). Si bien esta división no está basada en la gramática española, de esta manera, se pueden comparar los errores vinculados a los

diferentes usos, también según su distancia con respecto al momento del habla en la línea temporal.

Tabla 3.2: Expresiones temporales típicas según el uso de los tiempos verbales

Pasado lejano: Fuera del intervalo temporal (indefinido)			Pasado próximo: Dentro del mismo intervalo temporal (perfecto)		
Pasado lejano	Pasado intermedio	Pasado próximo	Experiencia	Continuo	España/HR
el 7 de mayo de 1945	el año pasado	la semana pasada	nunca	siempre	este año
en 1521	el invierno pasado	el fin de semana pasado	todavía no	toda tu vida	esta semana
en los años 60	el verano pasado	en la fiesta del sábado pasado	durante su vida	por diez años	hoy
hace 15 años	hace unos meses	el miércoles pasado	muchas veces	desde 2017	esta mañana
hace diez años	hace dos meses	ayer		desde las ocho hasta ahora	esta tarde

Los errores esperables y las diferencias identificadas a lo largo de este subcapítulo destacan la importancia de no subestimar la complejidad que representa la forma y el uso del indefinido y el perfecto para los estudiantes. Aun así, la literatura se ha enfocado en la distinción entre el indefinido y el imperfecto, aunque el tema es uno de los últimos que los estudiantes de ELE estudian en Bachillerato (nivel II) en Noruega. Si los alumnos no han aprendido a usar correctamente el indefinido y el pretérito perfecto antes de introducir el imperfecto, los pasados podrían resultar un tema gramatical aún más frustrante y confuso en el proceso de aprendizaje.

4 Estudio de campo: resultados de la investigación y análisis

En este capítulo se exponen los resultados de las cuatro actividades realizadas en el estudio de campo, cuyas bases metodológicas se presentaron en el capítulo anterior. En cada subcapítulo se muestran las oraciones de una actividad junto con las respuestas correctas (de acuerdo con la teoría gramatical presentada en el capítulo 2), una representación cuantitativa de los resultados generales, la clasificación de los errores cometidos y un análisis cualitativo de los mismos.

4.1 Actividad 1: conjugación de 18 verbos regulares en *pretérito indefinido*

La primera actividad se plantea como un ejercicio de autoevaluación tipo "rellenar el espacio en blanco", en el cual los alumnos deben completar las oraciones utilizando la conjugación correcta del *pretérito indefinido* de los verbos indicados entre paréntesis. El objetivo de esta actividad es evaluar la habilidad de los alumnos para conjugar correctamente el verbo dado en la forma adecuada del pretérito indefinido, teniendo en cuenta la clase verbal (-ar, -er o -ir) y la persona/número del sujeto en cada oración.

En la siguiente tabla se presentan las 18 oraciones de esta actividad, enumeradas y agrupadas según la vocal temática del verbo dado y la persona/número del sujeto para facilitar el análisis.

Tabla 4.1: Oraciones de la actividad 1 (*indefinido*)

Nº	Frase sin la forma correcta del <i>pretérito indefinido</i>	Clave	VT	PN
1	Yo _____ (hablar) con mi madre ayer.	hablé	A	1 sg
2	Tú _____ (viajar) a España el verano pasado.	viajaste	A	2 sg
3	Martín _____ (bailar) con María en la fiesta.	bailó	A	3 sg
4	Nosotros _____ (practicar) el indefinido en la última clase de español.	practicamos	A	1 pl
5	Vosotros _____ (cocinar) una tortilla de patatas para mí.	cocinasteis	A	2 pl
6	Martín y Juan _____ (celebrar) su cumpleaños el fin de semana pasado.	celebraron	A	3 pl
7	Vosotras _____ (jugar) al fútbol ayer por la noche.	jugasteis	A	2 pl
8	Mi profesor _____ (llamar) a mis padres después de la prueba ayer.	llamó	A	3 sg

9	Mis hermanos y yo _____ (nadar) en el mar en México en 2015.	nadamos	A	1 pl
10	Yo _____ (vivir) un año en Oslo.	viví	I	1 sg
11	Tú _____ (nacer) en 2003.	naciste	E	2 sg
12	Ella _____ (salir) con Pedro el sábado pasado.	salió	I	3 sg
13	Nosotras _____ (beber) una Fanta de limón en la playa.	bebimos	E	1 pl
14	Vosotros _____ (comer) una paella muy rica en Barcelona.	comisteis	E	2 pl
15	Ellos _____ (ver) la última película de Avengers juntos.	vieron	E	3 pl
16	Yo _____ (conocer) a un chico español en agosto.	conocí	E	1 sg
17	Tú te _____ (dormir) muy tarde anoche.	dormiste	I	2 sg
18	María y Carolina _____ (escribir) una carta muy larga.	escribieron	I	3 pl

4.1.1 Datos generales

A continuación, se presentan los resultados generales de esta actividad, comenzando por el número y el porcentaje de respuestas correctas por oración. Hay un total de 19 aciertos posibles por oración, ya que solo 19 de los 21 estudiantes estuvieron presentes. Para aquellos interesados en ver el porcentaje de aciertos por alumno, se proporciona una tabla de contingencia en el Anexo 2.

Tabla 4.2: Resultados generales de la actividad 1

Oración nº	Nº de ACIERTOS	% de ACIERTOS
1	14/19	73,68%
2	14/19	73,68%
3	14/19	73,68%
4	13/19	68,42%
5	10/19	52,63%
6	11/19	57,89%
7	11/19	57,89%
8	14/19	73,68%
9	16/19	84,21%
Total 1ª	117/171	68,42%
conjugación		

10	12/19	63,16%
11	13/19	68,42%
12	13/19	68,42%
13	8/19	42,11%
14	11/19	57,89%
15	11/19	57,89%
16	9/19	47,37%
17	16/19	84,21%
18	10/19	52,63%
Total 2ª y 3ª	103/171	60,23%
conjugación		
TOTAL	220/342	64,33%

La Tabla 4.2 muestra que el promedio de respuestas correctas es del 64%. El porcentaje más bajo de aciertos por oración es del 42% (8 de 19), mientras que el más alto es del 84% (16 de 19). En cuanto a los verbos de la 1ª conjugación (-ar), se conjugan correctamente en un 68% de los casos, mientras que las oraciones con verbos de la 2ª y 3ª conjugación (-er/-ir) tienen un promedio de aciertos del 60%. La diferencia de porcentaje equivale a 15 respuestas correctas más en la 1ª conjugación entre los 19 estudiantes. Estos resultados muestran una diferencia marginal entre las clases de verbos, siendo el promedio ligeramente más alto. Si se observa un resultado similar relacionado con los participios del perfecto compuesto, podría indicar que los verbos que terminan en -er e -ir son más difíciles de conjugar debido a su forma compartida con la VT /i/. El hecho de que las oraciones 13 (*nosotras + beber*) y 16 (*yo + conocer*) tengan verbos de la 2ª conjugación y obtengan los resultados más bajos en esta actividad puede indicar eso.

(13) Nosotras *bebimos* una Fanta de limón en la playa.

(16) Yo *conocí* a un chico español en agosto.

La baja puntuación de la oración 16 también podría atribuirse al uso de la tilde en la vocal final, mientras que la oración 13 cambia la VT sin necesitar una tilde. Además, la variación entre la oración 13 con un verbo de la 2ª conjugación (42%) y la oración 9 con el verbo *nadar* (84%) refuerza esta hipótesis, ya que los verbos concuerdan con sujetos del mismo persona y número.

(9) Mis hermanos y yo *nadamos* en el mar en México en 2015.

Cabe mencionar que la tabla de contingencia en el Anexo 2 muestra una mayor discrepancia entre los resultados individuales que entre los de cada oración. Por ejemplo, el participante E9 tiene el mayor número de respuestas correctas con 18 de 18 (100%), mientras que cuatro participantes tienen menos de dos conjugaciones correctas (<12%). Estos últimos pueden explicar por qué el mayor porcentaje de aciertos *por oración* es del 84%. Por lo tanto, para encontrar hallazgos que sean transferibles a otros grupos de estudiantes noruegos, destacaré los errores que se cometen por varios participantes y, además, comentaré si algún índice alto se debe a que un único estudiante comete el mismo error en varias oraciones.

4.1.2 Clasificación de errores: forma del indefinido

Para realizar el análisis de las respuestas incorrectas, los errores se han dividido en varios subgrupos según criterios lingüísticos y se han agrupado según dónde se encuentra el error: en la raíz, en el sufijo, u omitiendo la respuesta. Más adelante, en la Tabla 4.3, se muestra el número de los tipos de errores cometidos en las oraciones y el porcentaje relativo en el total de errores. Estas cifras se obtienen del recuento de cada tipo de error en la tabla detallada de la actividad 1 (Anexo 2). Antes de examinar las cifras, es importante describir cada tipo de error y presentar un ejemplo de cada tipo de registro de la actividad 1:

- a) Ortografía: Errores de carácter ortográfico en la raíz o en el sufijo del verbo. Este grupo consiste tanto en adiciones como en omisiones de morfemas en la forma verbal. Ejemplos: **ellos veieron (base orto +e)*; **vosotras jugeis (sufijo orto -ast-)*.
- b) Vocal temática (VT): Omisión o selección errónea de la vocal temática. Ejemplos: **ella saló (vt falta i>Ø)*; **yo vivé (sufijo vt i>é)*.
- c) Persona y número (PN): No concordar correctamente el verbo con el número y la persona del sujeto de la oración. Esto implica que la forma del verbo es correcta, pero se utiliza en un contexto erróneo. Ejemplo: **vosotros comiste (pn 5+2)*. Los números indican la combinación de PN que representa al sujeto (5: vosotros) y al verbo (2: tú).
- d) Uso de la tilde: Este grupo incluye la omisión, la adición redundante y la colocación errónea de la tilde. Ejemplos: **yo hable (tilde omisión)*; **vosotros comisteis (tilde adición)*.
- e) Sufijo del presente/participio/adjetivo/otra forma verbal: Estos grupos comprenden errores de selección incorrecta del sufijo temporal. Esto implica que se sustituye el tiempo verbal requerido por otra forma personal o no personal del verbo. Ejemplos:

**María y Carolina escriben (sufijo presente); *ella salido (sufijo participio); *tú te dormidos (sufijo adjetivo).*

- f) Respuesta en blanco: Las respuestas dejadas en blanco están marcadas con /—/ en las tablas del anexo. Cuando se trata del pretérito perfecto, también se presentan otros subgrupos para las respuestas en las que solo se omite el auxiliar o solo el participio. Ejemplo: **vosotros _ invitado (aux blanco).*

Dado que algunas respuestas contienen más de un error, se han identificado 145 errores entre las 122 respuestas incorrectas. Por ejemplo, en el caso de **vosotros cocinemos*, no concuerda correctamente en persona y número, y además ha sustituido la VT de *a>e*. Cabe mencionar que también se puede clasificar como sufijo del presente de *subjuntivo*, aunque no es muy probable, dado que se trata de un nivel inicial de ELE. Así que, la respuesta cuenta solo para el recuento de dos tipos de errores: PN y VT.

Tabla 4.3: Resultados por tipo de error en la actividad 1

Tipo de error	Nº de errores por tipo	% en el total de errores
ERROR EN LA BASE		
Ortografía	9	6,2%
ERROR EN EL SUFIJO		
Ortografía	10	6,9%
Vocal temática (VT)	27	18,6%
Persona y número (PN)	35	24,1%
Uso de la tilde	10	6,9%
Sufijo del presente	29	20%
Sufijo del participio	3	2,1%
RESPUESTA EN BLANCO		
Todo	22	15,2%
TOTAL	145	100,0%

La Tabla 4.3 muestra que, en relación con la conjugación del pretérito indefinido, el sufijo genera más errores entre el grupo de estudiantes noruegos. Sumando los valores, los errores en el sufijo constituyen un 79% del total de errores, seguidos por un 15% de respuestas en blanco y un 6% de errores en la raíz. De hecho, los tres tipos de errores más frecuentes en el total de errores están vinculados al sufijo. El error más común es la concordancia incorrecta en PN

(24,1% del total), seguido por el uso incorrecto del sufijo del presente y, en tercer lugar, por los errores relacionados con la vocal temática.

En cuanto a los errores de concordancia en persona y número, en el Anexo 2, las personas se denominan como 1^a-6^a persona para distinguir con mayor claridad las diferentes combinaciones erróneas que han cometido los estudiantes (PN 1+2 = *yo hablaste, etc.). Las respuestas revelan que las personas más difíciles de concordar con el verbo en el pretérito indefinido son la 4^a, 5^a y 6^a persona, es decir, las personas plurales. El error más común está vinculado a sujetos de la 5^a persona (*vosotros*, etc.), con 12 de los 35 errores de PN, lo que equivale al 34%. De estas 12 respuestas (*vosotros*), ocho están concordadas incorrectamente en la forma de *nosotros*. Esta elección errónea puede atribuirse a la dificultad de asimilar la forma de *vosotros* en el pretérito indefinido (*habl-a-st-eis*) en comparación con la forma más familiar de *nosotros* (*habl-a-mos*). Sin embargo, esta interpretación contradice parcialmente el número bastante alto de errores relacionados con la 4^a persona (7 de 35). A pesar de que la conjugación del pretérito indefinido es muy similar al presente de indicativo en la 4^a persona, en cuatro de las respuestas incorrectas con *nosotros*, los participantes han optado por la forma de *vosotros* (*hablasteis*, *comisteis*). Varios participantes cometen este error, pero parece que el participante E15 lo hace sistemáticamente: **nosotros practicasteis*, **vosotros cocinamos*, **vosotras jugamos*, **nosotras bebisteis*, * *vosotros comemos*.

Del mismo modo, he observado la falsa selección entre *nosotros/vosotros* en relación con otros temas gramaticales y tiempos verbales en mis clases de ELE en Noruega. Si las otras actividades muestran la misma tendencia, esto indicaría que el problema no radica en la conjugación del pretérito indefinido en sí, sino en la similitud entre los nombres de los pronombres personales. En tal caso, el error probablemente se deba a que la palabra *vosotros* comienza con la misma letra que la palabra noruega *vi*, que significa *nosotros*. Esto sería un error interlingual, donde la interferencia de la lengua materna influye en la producción errónea en la lengua meta. La falta de concordancia se considera un error grave porque interfiere con la comprensión, pero si solo ocurre en la 4^a y 5^a persona, como en el caso de E15, es un error que es bastante fácil de solucionar (es un sistema coherente que el propio alumno puede corregir). En cambio, en relación con los seis errores de concordancia en la 6^a persona, los resultados no muestran una preferencia clara de *una* de las otras formas plurales. Por lo tanto, no se considerarían interlinguales, sino *intra*linguales, ya que las formas plurales se intercambian o generalizan dentro del mismo idioma sin considerar las restricciones contextuales de los diferentes sufijos de PN.

El segundo grupo más frecuente de errores es el uso incorrecto de sufijos del presente. El alto índice de este tipo de error puede explicarse en parte debido a su coincidencia con algunos errores de vocal temática (VT) y de uso de la tilde. En el capítulo 2.2.1 se explicó la complejidad del paradigma verbal del pretérito indefinido, destacando sobre todo la importancia del significado de la tilde y la forma compartida entre presente e indefinido en los verbos *-ar* e *-ir*.

Así, en los resultados de la actividad 1, una falsa selección de la vocal temática *e* en lugar de *i* en la 2ª conjugación (*bebimos*>*bebemos*) también lleva a un error del sufijo en presente. El error con sufijo de presente y/o falsa selección de vocal temática que se repite más veces es el caso de la oración 13, que se destaca por el resultado más bajo de toda la actividad (42% de aciertos). La dificultad de conjugar los verbos *-er* en tercera persona plural resalta en los resultados, ya que siete participantes han cometido el mismo error en la oración 13:

(13) *Nosotras *bebemos* una Fanta de limón en la playa.

Es cierto que se puede interpretar la acción como simultánea al momento del habla, pero en este contexto se considera una respuesta incorrecta porque la actividad precisa rellenar los huecos con la forma correcta en *pretérito indefinido*.

Asimismo, la omisión de la tilde en tercera persona del indefinido del verbo *bailar* (**bailo*) también puede interpretarse tanto como un error de tilde como un error del sufijo de presente: **Martín bailo con María en la fiesta*. Sin embargo, la similitud entre la primera persona del presente y la tercera persona del pretérito indefinido puede llevar a confusión. Por lo tanto, también hay varios ejemplos de que los participantes simplemente usan la primera persona del presente (*hablo*) donde deberían emplear el pretérito indefinido (*hablé*), como en el siguiente ejemplo:

(1) *Yo *hablo* con mi madre ayer.

Además, los participantes emplean el presente en vez del indefinido en otros contextos, independiente de la persona, la alternancia de VT y el marcador temporal: **María y Carolina escriben una carta muy larga*, **Tú viajas a España el verano pasado*, **Mi profesor llama a mis padres después de la clase ayer*. En general, el uso del presente en la actividad 1 parece surgir debido a estrategias de compensación, es decir, que utilizan la forma más frecuente o asequible cuando no han asimilado la que deberían usar. La omisión de la tilde y el uso de formas verbales

terminadas en -o con la primera persona singular, también podrían explicarse como errores de simplificación e hipergeneralización.

El tercer grupo de errores más común en la actividad 1 está vinculado a la VT. En la mayoría de los casos hay una falsa selección, pero también hay algunos ejemplos de omisión de la VT. En cuanto a los verbos de la 2ª y 3ª conjugación, el error más frecuente es la falsa selección de *e* en lugar de *i*, como se explicó anteriormente en relación con **bebemos*. Por ejemplo, algunos estudiantes han elegido la *e/é* en vez de la *i/í* en la forma de la primera persona singular en las respuestas **yo vivé* y **yo conocé/conoce*. Además, varios participantes han cometido errores en la tercera persona plural, donde la forma de la 2ª y 3ª conjugación requiere el diptongo /-ie-/. En los siguientes ejemplos se ve cómo algunos participantes han reducido el diptongo a una vocal:

(15) **Ellos veron* la última película de Avengers juntos.

(18) **María y Carolina escribiron/escriberon* una carta muy larga.

Finalmente, aunque no sea uno de los errores más frecuentes, hay unas tendencias interesantes de hipergeneralización en la 2ª y 3ª conjugación. Por una parte, se observa una generalización de la VT /-i-/ de la 2ª y 3ª conjugación en verbos que se conjugan con /-a-/ o /-e-/ en indefinido: **vosotros cocinisteis*, **yo hablé*, **tú viajiste*, **nosotros practicimos*. En cambio, la falta de /-i-/ en el paradigma de la 3ª conjugación genera un error de omisión de la VT en la forma **ella saló*. Entonces, además de los errores debidos a la similitud entre algunas de las formas del presente y el indefinido, la ausencia y la alternancia de vocal temática en la conjugación regular del indefinido –sobre todo en la 2ª y 3ª conjugación– generan algunos de los errores más graves en las respuestas de los estudiantes noruegos de ELE.

4.2 Actividad 2: conjugación de 18 verbos regulares en *pretérito perfecto*

La segunda actividad también es un ejercicio de autoevaluación tipo "rellenar huecos", diseñado para conjugar el *pretérito perfecto compuesto*. Por lo tanto, esta tarea revela la competencia de los alumnos para incluir el verbo auxiliar, conjugarlo en concordancia con la persona y el número del sujeto, así como construir el participio pasado con los sufijos *-ado* o *-ido* según la clase del verbo principal. En la siguiente tabla se exponen las 18 oraciones de la actividad 2, ordenadas según la vocal temática del verbo principal dado y la persona/número del sujeto.

Tabla 4.4: Oraciones de la actividad 2 (perfecto)

Nº	Frase sin la forma correcta del <i>pretérito perfecto</i>	Clave	VT	PN
1	Yo _____ (estar) en Barcelona, Madrid y Sevilla.	he estado	A	1 sg
2	Tú _____ (caminar) de Navarra a Santiago este mes.	has caminado	A	2 sg
3	Mi hija nunca _____ (enviar) una carta.	ha enviado	A	3 sg
4	Nosotros _____ (visitar) a nuestros abuelos este verano.	hemos visitado	A	1 pl
5	Vosotros _____ (invitar) a toda la clase.	habéis invitado	A	2 pl
6	Carolina _____ (descansar) mucho esta semana.	ha descansado	A	3 pl
7	Vosotros _____ (estudiar) español desde 2018.	habéis estudiado	A	2 pl
8	Mi profesor _____ (separar) María y Carolina porque hablan mucho en clase.	ha separado	A	3 sg
9	Mis padres y yo _____ (limpiar) toda la casa hoy.	hemos limpiado	A	1 pl
10	Yo _____ (conducir) el coche de mi padre.	he conducido	I	1 sg
11	Tú _____ (venir) a clase hoy.	has venido	I	2 sg
12	Pedro _____ (leer) todos los libros de Harry Potter.	ha leído	E	3 sg
13	Nosotras _____ (pedir) un café con leche.	hemos pedido	I	1 pl
14	Vosotros _____ (aprender) mucho sobre América Latina.	habéis aprendido	E	2 pl
15	Ellos _____ (ir) a Argentina de vacaciones.	han ido	I	3 pl
16	Yo siempre _____ (ser) más alto que mis amigos.	he sido	E	1 sg
17	Tú _____ (elegir) las asignaturas para el próximo año.	has elegido	I	2 sg
18	Las chicas nunca _____ (oír) las canciones de Shakira.	han oído	I	3 pl

4.2.1 Datos generales

A continuación, se presentan los resultados generales de la actividad 2, indicando primero el porcentaje de respuestas correctas por oración. Todos los participantes estaban presentes en la clase, por lo que hay una posibilidad de 21 aciertos por oración. En el Anexo 3 también se encuentra una tabla de contingencia detallada.

Tabla 4.5: Resultados generales de la actividad 2

Oración nº	Nº de ACIERTOS	% de ACIERTOS
1	20/21	95,24%
2	19/21	90,48%
3	15/21	71,43%
4	15/21	71,43%
5	10/21	47,62%
6	17/21	80,95%
7	11/21	52,38%
8	14/21	66,67%
9	14/21	66,67%
Total 1ª	135/189	71,43%
conjugación		
10	19/21	90,48%
11	20/21	95,24%
12	2/21	9,52%
13	17/21	80,95%
14	12/21	57,14%
15	18/21	85,71%
16	18/21	85,71%
17	19/21	90,48%
18	5/21	23,81%
Total 2ª y 3ª	130/189	68,78%
conjugación		
TOTAL	265/378	70,11%

La Tabla 4.5 ilustra que la media de respuestas correctas es del 70,11%. En comparación con el 64% en la primera actividad, los participantes muestran una competencia ligeramente mayor en la conjugación del perfecto compuesto que en el indefinido. Esta observación puede explicarse en parte por el hecho de que los alumnos hayan aprendido el perfecto en la escuela secundaria y hayan conjugado este tiempo verbal regularmente antes de aprender el indefinido en el 1º de Bachillerato (vg1). Por lo tanto, habría esperado encontrar una diferencia más grande entre las medias de las dos primeras actividades. Sin embargo, esta diferencia puede compensarse debido a que los errores de concordancia se cometen en ambos tiempos verbales.

En primer lugar, se observa una mayor diferencia entre los resultados con más y menos aciertos por oración en la segunda actividad que en la primera. 21 de los 21 participantes aciertan las oraciones 1 y 11, lo que equivale al 95% del grupo. En cambio, solo dos de los 21 participantes (10%) aciertan la oración 12, y cinco participantes aciertan la oración 18.

(1) Yo *he estado* en Barcelona, Madrid y Sevilla.

(11) Tú *has venido* a clase hoy.

(12) Pedro *ha leído* todos los libros de Harry Potter.

(18) Las chicas nunca *han oído* las canciones de Shakira.

El éxito en las oraciones 1 y 11 puede deberse a que los participantes han asimilado la conjugación del auxiliar en primera y segunda persona, y que los participios de la 1ª y 3ª conjugación no cambian la vocal temática. Además, la expresión *he estado* es comúnmente utilizada en niveles iniciales para hablar de experiencias propias, por lo que es posible que los estudiantes hayan automatizado este fragmento o *chunk* (Lightbown & Spada, 2013, p. 202; Bjørke, 2020, p. 169). Por otro lado, el hecho de que las oraciones 12 (*ha leído*) y 18 (*han oído*) obtengan los resultados más bajos de esta actividad indica que los participios de la 2ª y 3ª conjugación que llevan una tilde representan una gran dificultad para los estudiantes y requieren más práctica. A pesar de esto, al observar los datos generales, la media de los verbos de la 1ª conjugación (71%) solo es marginalmente más alta que la media de los de la 2ª y 3ª conjugación (69%).

En cuanto a los resultados individuales por participante, el Anexo 3 muestra que un participante (E13) ha obtenido un 0% de respuestas correctas, mientras que otro (E2) ha obtenido un 100%. La media de respuestas correctas por estudiante es del 70,11% (=12,6/18) y la mediana es de 14/18. Seis de los participantes tienen 16/18 respuestas correctas, lo que convierte 16 en el número de aciertos más frecuente. Estos resultados explican por qué la media es más alta que en la primera actividad, aunque la segunda actividad tenga dos oraciones con pocos aciertos.

4.2.2 Clasificación de errores: forma del perfecto compuesto

Los errores de la actividad 2 se han dividido en varios subgrupos según los criterios lingüísticos presentados en la clasificación de los errores del indefinido. Sin embargo, en este capítulo, se han agrupado según si se encuentra en el auxiliar o en el participio, si se usa otro tiempo verbal por completo o si se deja la respuesta en blanco. En la Tabla 4.6 se muestra el número de errores cometidos en las oraciones por tipo, así como el porcentaje relativo respecto al total de errores.

Estos datos provienen del número de registros de cada tipo en la tabla de contingencia de la actividad 2 en el Anexo 3. Dado que algunas respuestas contienen más de un error, se han identificado 133 errores entre las 113 respuestas incorrectas.

Tabla 4.6: Resultados por tipo de error en la actividad 2

Tipo de error	Nº de errores por tipo	% en el total de errores
ERROR EN EL AUXILIAR		
Ortografía	9	6,8%
Vocal temática (VT)	2	1,5%
Persona y número (PN)	11	8,3%
Uso de la tilde	17	12,8%
ERROR EN EL PARTICIPIO		
Ortografía	15	11,3%
Vocal temática (VT)	9	6,8%
Uso de la tilde	27	20,3%
Pres/ind.	6	4,5%
Adjetivado	2	1,5%
OTRA FORMA VERBAL		
Pres/ind.	7	5,3%
RESPUESTA EN BLANCO		
Todo	2	1,5%
Auxiliar	26	19,5%
Participio	0	0,0%
TOTAL	133	100,0%

En la tabla se observa que, en la conjugación del perfecto compuesto, el participio genera más errores para el grupo de estudiantes noruegos. Sumando los valores, los errores en el participio constituyen un 44,4% de los errores, seguidos por un 29,3% de errores en el auxiliar, y, un 21% de omisiones de auxiliares o respuestas en blanco. Por lo tanto, la distribución de los errores entre las categorías principales es más equilibrada en la actividad 2 que en la primera. Además, si incluimos los casos de omisión del auxiliar en la categoría de errores en el auxiliar, esta se convertiría en la categoría más grande con un 64% de los errores. Sin embargo, la ausencia del auxiliar se clasifica como respuestas en blanco, ya que no proporciona información lingüística para analizar.

Los tipos de errores más frecuentes se distribuyen entre las tres categorías principales. El error más común es el uso incorrecto de la tilde en el participio (20,3%), lo que explica los resultados bajos en las oraciones con *leído* y *oído*. De hecho, 14 de los 19 errores en la oración 12 (*ha leído*) se deben a la omisión de la tilde, y 13 de los 16 errores en la oración 18 (*han oído*). Por lo tanto, estas dos oraciones aisladas contribuyen al error más frecuente de toda la actividad. Era de esperar un número considerable de errores en el caso de *leído*, ya que no solo requiere un cambio en la vocal temática, sino también el uso de la regla de acentuación en hiatos formados por una vocal abierta seguida de una cerrada tónica. Sin embargo, en el caso de *oído*, tanto la tilde como la vocal temática son idénticas al infinitivo *oír*, por lo que no se esperaba que tantos participantes omitieran la tilde al añadir el sufijo. Quizás la tilde represente una irregularidad para los estudiantes, dado que han aprendido que los participios regulares se forman con *-ido* o *-ado*, y, por lo tanto, la consideran redundante. Se clasificaría entonces como un error de simplificación, ya que reducen la lengua a un sistema simple, ignorando morfemas redundantes o irregularidades.

En cuanto al auxiliar, el error más frecuente es omitirlo en la construcción del perfecto compuesto (19,5% del total de errores). Este error es grave, ya que el tiempo verbal pierde la conexión de la acción con el sujeto y el anclaje en el momento del habla. Sin embargo, es difícil explicar el origen del error porque no proporciona información lingüística para analizar. Por lo tanto, no se sabe si los participantes omiten el auxiliar porque no han asimilado la conjugación de *haber*, si confunden la forma del *perfecto compuesto* con la forma simple del *indefinido* o si hay otra explicación. Otro problema de análisis es que, aunque hay muchos casos de auxiliares en blanco, todos están distribuidos entre solo tres participantes: E1, E12 y E13. Dado que el E13 olvida el auxiliar en todas las oraciones, podemos sospechar que ha confundido la forma compuesta con la simple. En cambio, el hecho de que el E1 solo omita el auxiliar en primera y tercera persona del plural puede indicar que no ha llegado a memorizar todas las formas del auxiliar en plural.

El único hallazgo definitivo que podemos destacar en relación con este grupo de errores es que es más frecuente olvidar el auxiliar que el participio. Mientras que la ausencia del auxiliar es uno de los errores más comunes, no hay ningún caso de olvido del participio (aunque veremos que en algunos casos se sustituye el participio por otra forma verbal). Probablemente se deba a que el verbo principal es la parte del perfecto compuesto que aporta el mayor significado semántico a la oración. De todos modos, es un error interesante desde una perspectiva noruega, dado que el perfecto compuesto tiene la misma forma en noruego, pero tal vez algunos

estudiantes no sean lo suficientemente conscientes de las estructuras de su lengua materna para poder hacer esta transferencia *positiva* a la lengua meta.

Entre las respuestas *con* auxiliar, el error más frecuente también es el uso de la tilde (12,8% del total de errores). En cada una de las tres oraciones con sujetos de la segunda persona del plural (5, 7 y 14), hay cinco o seis participantes que cometen este error. El problema radica en poner la tilde en la vocal abierta (é) del diptongo (ei) porque *habéis* termina en -s. Comparado con la omisión de la tilde en *leído*, es un error bastante básico, ya que se acentúan todos los verbos regulares en esta persona y número en presente. No obstante, en dos de los casos han colocado la tilde en la *i* (**habéis*), mientras que en los restantes 15 han omitido la tilde.

Probablemente la omisión sea una estrategia de simplificación debido a que el estudiante no sabe dónde colocar la tilde o no considera la acentuación importante en español, ya que casi no existe en noruego. En cuanto a la colocación errónea, creo que el participante que ha colocado la tilde en la *i* sabe que se suele acentuar este sufijo de PN, pero no ha asimilado completamente las reglas de acentuación para poder emplearlas en cualquier verbo. No obstante, habría que añadir que, aunque los errores de acentuación son frecuentes, no son graves en estos contextos. En las palabras mencionadas, la falta de acentuación no interfiere mucho con la comprensión, y, además, las reglas de acentuación de diptongos/hiatos se suelen aprender en un nivel más avanzado.

En esta actividad, los errores que interfieren más con la comprensión son los que sustituyen el participio por otro tiempo verbal, normalmente el presente o el indefinido (oraciones 2, 10 y 12). En el AE de Bjørnevik (2023, p. 41) con participantes noruegos de la escuela secundaria, también se observa que se sustituye el participio por el presente en el perfecto compuesto. Este error se considera más grave en Bachillerato que en la escuela secundaria, ya que es una estrategia de simplificación de la estructura morfológica. Además, en la oración 12, hay un caso en el que ninguno de los dos componentes está concordado con el sujeto, e, incluso, el auxiliar y el verbo principal expresan un PN diferente.

(2) *Tú *has caminas* de Navarra a Santiago este mes.

(10) *Yo *he conducé* el coche de mi padre.

(12) *Pedro *hemos lees* todos los libros de Harry Potter.

Asimismo, en las siguientes dos respuestas, también se ha modificado el participio invariable, añadiendo un sufijo de número plural como si fuera un adjetivo o una construcción pasiva (4 y

7). Probablemente los estudiantes se han dado cuenta de que *nosotros* y *vosotros* son personas plurales, y que la conjugación en estas personas suele terminar en *-s*. Cuando los estudiantes emplean este rasgo del español en todas las formas verbales del español, incluso las invariables, se considera un error *intra*lingual de hipergeneralización.

(4) *Nosotros *hemos visitados* a nuestros abuelos este verano.

(7) *Vosotros *hemos estudiados* español desde 2018.

La combinación de errores de concordancia con tiempos personales o formas adjetivadas son graves porque demuestran una competencia baja de la morfología de los tiempos compuestos y la jerarquía sintáctica de una oración. No obstante, cabe mencionar que los participantes cometen menos errores de concordancia en la segunda actividad (8,3%) que en la primera (24,1%). Además, solo un estudiante intercambia la conjugación de *nosotros* con la de *vosotros* en el perfecto compuesto. Supongo que esta diferencia se debe a que solo tienen que conjugar el verbo *haber* en presente y han practicado esta conjugación desde la escuela secundaria.

De todos modos, en los resultados, se han identificado errores también en el auxiliar, sobre todo vinculados a la ortografía de la base y/o la VT. Por ejemplo, se identifica una hipergeneralización de la reducción de la raíz a una *h-*, como se observa en las siguientes respuestas: **Vosotros hais/heis estudiado*. Parece que estos participantes han convertido la reducción de la base en la regla, lo cual es esperable dado que solo *habéis* conserva la base entera. En el AE de Bjørnevik (2023, p. 38) algunos estudiantes noruegos han cometido la generalización contraria con *hab-*, lo que resalta la complejidad que representa el auxiliar *haber*.

También se observan bastantes errores en el participio, especialmente al identificar la base y añadir la VT correspondiente y el sufijo *-do*. Como era de esperar, hay formas erróneas de los verbos de la 2ª conjugación que se deben a conservar la VT del infinitivo: *leer*>**leedo*, *aprender*>**aprendedo*, *ser*>**sédo*. Como en los errores del indefinido, algunos estudiantes han olvidado que este grupo de verbos comparte la VT /-i-/ con la 3ª conjugación.

Por otra parte, se observan casos de hipergeneralización del sufijo *-ido* en verbos de la 1ª conjugación: *enviar*>**envido* y *limpiar*>**limpido*. En la escuela secundaria se observa una tendencia similar con ejemplos como **estudido*, **viajido* y **preparido*, por lo cual Bjørnevik (2023, p. 42) sugiere que algunos de sus participantes han olvidado la existencia de la terminación *-ado*. Sin embargo, en las respuestas de la presente investigación, este error solo aparece en verbos con la misma estructura que *estudiar*, es decir, que la base termina con una

i. Por lo tanto, se trata de una omisión de la VT más que de una falsa colocación $a > i$, aunque posiblemente el error se deba a que algunos estudiantes comienzan desde el inicio de la palabra para buscar la VT. En cualquier caso, estos errores demuestran que los participantes necesitan práctica en identificar la raíz y la clase del verbo.

4.3 Actividad 3: elegir el *pretérito indefinido* o el *perfecto*

La actividad 3 constituye una tarea de autoevaluación de estilo "elegir la forma correcta del verbo", en la cual cada oración incluye una opción en indefinido y otra en perfecto compuesto. Entonces, a diferencia de las actividades previas, esta sección abarca tanto el indefinido como el perfecto. Aunque parezca una tarea básica, la complejidad radica en elegir la forma del tiempo verbal correcto, teniendo en cuenta los adjuntos temporales y los usos comentados en el marco teórico.

Antes de la recogida de muestras, la distinción de los tiempos verbales se explicó a los estudiantes de una manera simplificada, visualizada en la rama izquierda del diagrama de árbol (véase Figura 5). Se trabajó con la distinción entre "dentro" y "fuera" en combinación con adjuntos temporales como los presentados en la Tabla 3.2.

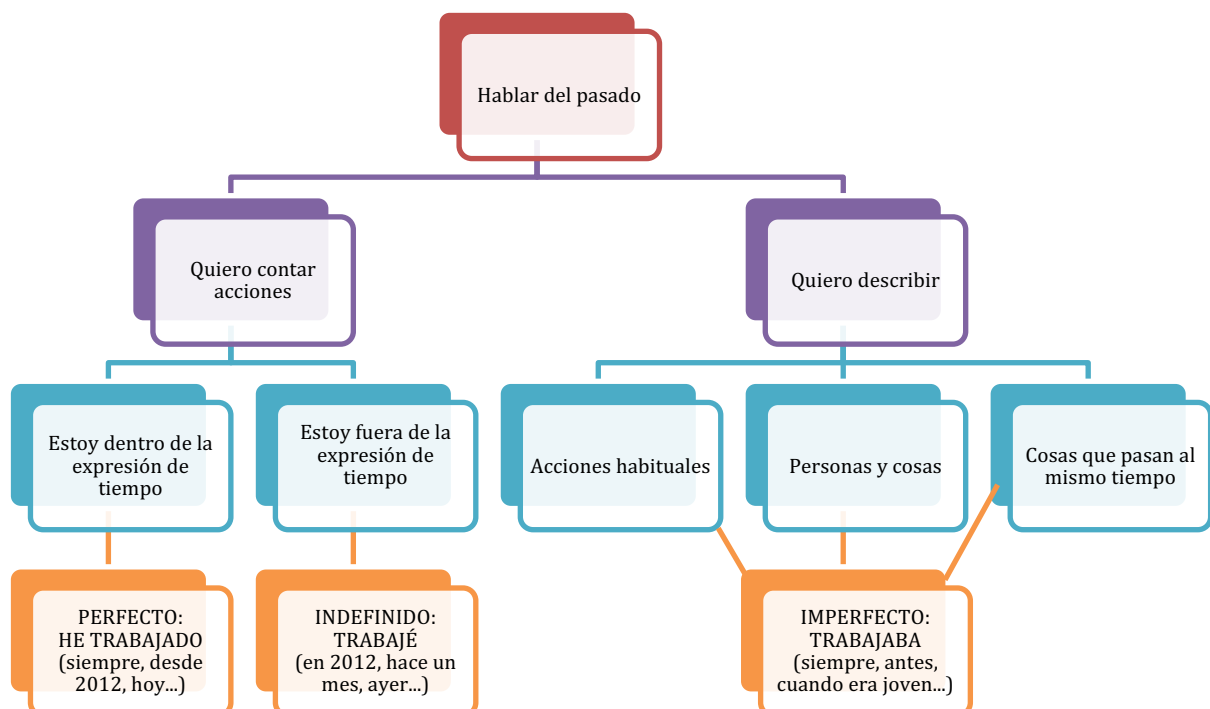


Figura 5: Árbol de decisión (simplificado) entre perfecto, indefinido e imperfecto

El propósito de esta actividad es investigar si los estudiantes encuentran mayores dificultades en un uso particular de un tiempo verbal en comparación con otro, así como identificar las combinaciones erróneas entre un tiempo verbal y un adjunto o intervalo temporal. Para cumplir este objetivo, se otorga importancia a las hipótesis o las predicciones de errores formuladas en el capítulo 3.2.

En la siguiente tabla se exponen las 18 oraciones de la actividad 3, ordenadas según los tres "usos" de los tiempos verbales como se definieron en el marco teórico. La tarea incluye nueve oraciones en indefinido y nueve en perfecto. Si dividimos el indefinido en tres "pasados" según la distancia entre el hablante y los adjuntos temporales, se ve que tres se refieren a un pasado próximo (1-3: *el fin de semana pasado, ayer, en la fiesta del sábado pasado*), tres a un pasado intermedio (4-6: *el verano pasado, hace dos meses, el año pasado*) y tres a un pasado lejano (7-9: *hace diez años, en los años 60, en 1521*). Por otro lado, en las nueve oraciones en pretérito perfecto, se incluyen tres ejemplos del perfecto de experiencia (10-12: *muchas veces, durante su vida, nunca*), tres del perfecto continuo (13-15: *por diez años, desde las ocho hasta ahora, desde 2017*) y tres del perfecto de hechos recientes (16-18: *esta tarde, esta semana, hoy*). Basándome en las hipótesis presentadas en el capítulo 3.2, espero identificar más errores en las oraciones 10-18 (perfecto) que en las oraciones 1-9 (indefinido) de la actividad, y entre los usos de cada tiempo verbal se espera más errores en oraciones 7-9 (ind: pasado lejano) y en oraciones 16-18 (perf: España).

Tabla 4.7: Oraciones de la actividad 3 (elegir indefinido o perfecto)

Nº	Frase para elegir el <i>indefinido</i> o el <i>perfecto</i>	Clave	Uso	PN
1	Yo cociné/he cocinado para mi familia el fin de semana pasado.	Ind.	Próx.	1 sg
2	Juan bailó/ha bailado con María ayer.	Ind.	Próx.	3 sg
3	Nosotros conocimos/hemos conocido a un argentino en la fiesta del sábado pasado.	Ind.	Próx.	1 pl
4	Ellos practicaron/han practicado español en Madrid el verano pasado.	Ind.	Inter.	3 pl
5	Vosotros cumplisteis/habéis cumplido 18 años hace dos meses.	Ind.	Inter.	2 pl
6	Tú viviste/has vivido en Costa Rica el año pasado.	Ind.	Inter.	2 sg
7	Yo terminé/he terminado la escuela primaria hace diez años.	Ind.	Lej.	1 sg
8	Vosotros nacisteis/habéis nacido en los años 60.	Ind.	Lej.	2 pl
9	Hernán Cortés conquistó/ha conquistado México en 1521.	Ind.	Lej.	3 sg

10	Yo viajé/he viajado a España muchas veces.	Perf.	Exp.	1 sg
11	María vivió/ha vivido en distintas ciudades durante su vida.	Perf.	Exp.	3 sg
12	Nosotros nunca probamos/hemos probado una auténtica paella.	Perf.	Exp.	1 pl
13	Juan y Pedro jugaron/han jugado al fútbol por diez años.	Perf.	Cont.	3 pl
14	Vosotros dormisteis/habéis dormido desde las ocho hasta ahora.	Perf.	Cont.	2 pl
15	Tú estudiaste/has estudiado español desde 2017.	Perf.	Cont.	2 sg
16	Nosotras leímos/hemos leído tu carta esta tarde.	Perf.	Exp.	1 pl
17	Tú recibiste/has recibido un regalo esta semana.	Perf.	Exp.	2 sg
18	Hoy todas las amigas desayunaron/han desayunado en una cafetería.	Perf.	Exp.	3 pl

4.3.1 Datos generales

A continuación, se exponen los resultados generales de la actividad 3, indicando primero el porcentaje de respuestas correctas por oración. Ya que 19 de los 21 participantes estuvieron presentes aquel día, hay una posibilidad de 19 aciertos por oración. En el Anexo 4 también se encuentra una tabla de contingencia detallada con los resultados individuales por participante.

Tabla 4.8: Resultados generales de la actividad 3

Oración nº	Nº de ACIERTOS	% de ACIERTOS
1	15/19	78,95%
2	18/19	94,74%
3	16/19	84,21%
4	18/19	94,74%
5	10/19	52,63%
6	16/19	84,21%
7	13/19	68,42%
8	11/19	57,89%
9	17/19	89,47%
Total	134/171	78,36%
<i>indefinido</i>		
10	18/19	94,74%
11	17/19	89,47%
12	14/19	73,68%
13	14/19	73,68%

14	15/19	78,95%
15	16/19	84,21%
16	11/19	57,89%
17	16/19	84,21%
18	13/19	68,42%
Total	134/171	78,36%
<i>perfecto</i>		
TOTAL	268/342	78,36%

La Tabla 4.8 muestra que la media de respuestas correctas de la actividad 3 es del 78,36%. Esta media es la más alta de todas las actividades del estudio de campo, lo que es esperable ya que solo tienen que elegir entre dos opciones. Sin embargo, un hallazgo poco esperable es que el porcentaje de aciertos en las oraciones de indefinido y de perfecto es el mismo (78,36%). Este resultado debilita la hipótesis (1) de que los estudiantes noruegos cometen más errores en el ciclo actual debido a interferencia del uso del indefinido en el "ciclo actual" en noruego.

En cuanto a los resultados generales por oración, hay una diferencia entre el 52% (10 de 19) y el 95% (18 de 19) de respuestas acertadas. Las tres oraciones con 18 de 19 aciertos (95%) son las oraciones 2, 4 y 10:

(2) Juan **bailó/ha bailado** con María ayer.

(4) Ellos **practicaron/han practicado** español en Madrid el verano pasado.

(10) Yo **viajé/he viajado** a España muchas veces.

La puntuación alta en la oración 2 y 4 puede deberse a que los adjuntos temporales *ayer* y *el verano pasado* sitúan el hablante claramente fuera de la acción, y se usan a menudo en este nivel de ELE para practicar el indefinido. Esperaba un resultado más bajo en la oración 10, ya que, normalmente, se puede elegir libremente entre el indefinido y el perfecto dentro del ciclo actual en noruego. Sin embargo, al traducir la oración, hay una preferencia para el perfecto también en noruego. Por lo tanto, los participantes que no reconozcan los adjuntos temporales pueden apoyarse también en la traducción como estrategia de compensación, y así hacer una transferencia positiva entre las lenguas.

En cambio, todas las oraciones con menos de 15 aciertos están por debajo de la media (78%). Las tres oraciones con menos aciertos son las oraciones 5, 8 y 16 (52-58%):

(5) Vosotros **cumplisteis**/***habéis cumplido** 18 años hace dos meses.

(8) Vosotros **nacisteis**/***habéis nacido** en los años 60.

(16) Nosotras ¿**leímos**/**hemos leído** tu carta esta tarde.

En primer lugar, era de esperar encontrar una oración (16) con el uso español (hechos recientes) del perfecto compuesto entre los resultados más bajos, ya que los estudiantes que traducen la oración al noruego pueden elegir libremente entre el indefinido y el perfecto. Por lo tanto, la puntuación baja de la oración 16 puede indicar que algunos participantes tienen una preferencia para el *indefinido* en relación con el adjunto temporal *esta tarde* (*i ettermiddag*) en noruego que interfiere en el uso en español. De cierto modo, este error se parece a la preferencia por el indefinido que se ha comentado en el marco teórico sobre el caso de *esta mañana* en noruego (*i morges spiste jeg*/**har jeg spist*), que también se asocia con el uso no peninsular de estos tiempos verbales.

En cuanto a las oraciones 5 y 8, estas designan acciones puntuales empezadas y terminadas en un intervalo temporal pasado, y, por lo tanto, no se esperaría el uso del perfecto. No obstante, el número de errores puede indicar que algunos participantes no han entendido lo que significan los adjuntos temporales o los verbos, y, entonces, no han interpretado la acción como delimitada y acabada en el pasado. El hecho de que la oración 7, que tiene un adjunto empezando con *hace*, esté entre los resultados más bajos de la actividad, respalda esta interpretación vinculada al adjunto temporal. También es posible que hayan interpretado la acción de la oración 5 como vigente para el presente ya que la persona sigue teniendo 18 años dos meses después de su cumpleaños. Asimismo, los errores en la oración 8 pueden explicarse si se interpreta *vivir* como el resultado de *nacer* en el presente. Finalmente, una última explicación es que la única traducción de *nacer* al noruego es la construcción pasiva *å bli født*, ya que la forma simple *å føde* significa *parir*. Por lo tanto, es posible que los estudiantes hayan elegido la forma compuesta en español debido a interferencia de la forma verbal en noruego.

En cuanto a los resultados individuales, el Anexo 4 muestra que todos los participantes aciertan más del 50% de las oraciones, lo que indica que las tareas de elección son más fáciles de acertar que las de relleno. Además, aunque se anime a los participantes a elegir las respuestas basadas en lo que han aprendido, es imposible averiguar si los participantes han subrayado alguna respuesta al azar. Sin embargo, es más probable que esto pase en las evaluaciones bajas e intermedias. El hecho de que la media de respuestas correctas por estudiante sea 14/18 y cuatro participantes acertaran todas las oraciones (100%) indicaría que, realmente, lo han intentado.

4.3.2 Clasificación de errores: uso del indefinido o del perfecto

Debido a la naturaleza de la actividad, todos los errores presentes en la misma son de selección incorrecta. Como se ha mencionado previamente, resulta interesante observar una distribución equitativa entre los casos de selección incorrecta del indefinido en lugar del perfecto, y viceversa. En total, se han identificado 74 errores en la tercera actividad: 37 en las oraciones 1-9 (indefinido) y 37 en las oraciones 10-18 (perfecto). Sin embargo, al clasificar los errores según los usos y los adjuntos temporales, se ha encontrado un patrón que respalda las hipótesis (2) y (3) planteadas sobre el ciclo anterior y el ciclo actual respectivamente. Por lo tanto, las siguientes dos tablas de contingencia muestran el número de errores y respuestas en blanco categorizadas según los tres usos del indefinido y del perfecto, respectivamente. No se discutirán las respuestas en blanco debido a su escasez y su falta de valor para el análisis.

Tabla 4.9: Resultados según la distancia entre el MH y el intervalo temporal (indefinido) en la actividad 3

Errores de uso en oraciones 1-9 (indefinido)	Nº de errores: Perfecto en lugar de ind.	Respuestas en blanco	Total por uso
Próximo	7	1	8
Intermedio	12	1	13
Lejano	13	3	16
Total	32	5	37

En relación con las oraciones que emplean el indefinido, la tabla muestra que los participantes cometen casi el doble de errores en combinación con intervalos de tiempo de una distancia intermedia o lejana del momento del habla. Este patrón respalda la hipótesis (2) que sugiere que, en el "ciclo anterior" (indefinido), se esperan más errores de uso en combinación con los adjuntos temporales que se encuentran más distantes del momento del habla en la línea temporal. Sin embargo, es importante destacar que, en la presente investigación, no tenemos suficientes oraciones para establecer un punto específico donde se encuentre el límite entre el pasado próximo (*la semana pasada*) y el intermedio/lejano (*hace dos meses*). También es importante mencionar que los errores pueden deberse a otras causas, como la interferencia causada por estrategias de traducción, como se mencionó en el caso de *nacer (å bli født)*, o la complejidad de los adjuntos temporales, como *hace dos meses* (52% aciertos) o *hace diez años* (68% aciertos), a diferencia de *en 1521* (89% aciertos).

Sin embargo, es evidente que los participantes cometen menos errores en relación con los adjuntos temporales que indican una proximidad al momento del habla. Esta tendencia se observa principalmente en relación con los adjuntos temporales *ayer* y *el fin de semana pasado*. El hecho de que solo un estudiante seleccione el perfecto en la oración con *ayer* puede deberse a que se usa la palabra noruega "i går" también cuando se enseña la conjugación del pretérito indefinido en las normas escritas *noruegas*. Por lo tanto, además de las explicaciones previamente mencionadas, esta competencia metacognitiva puede explicar la transferencia positiva del noruego al español ya que, en noruego, igualmente solo se puede emplear el indefinido en el mismo contexto oracional. Esta tendencia positiva también puede transferirse dentro de la interlengua a otros adjuntos temporales que designan una cercanía al momento del habla, como *el fin de semana pasado*. Sin embargo, una actividad de selección entre dos opciones no proporciona suficiente información para afirmar esto con certeza.

Pasemos ahora a los errores clasificados según los tres usos del *perfecto compuesto*.

Tabla 4.10: Resultados según los usos del perfecto en la actividad 3

Errores de uso en oraciones 10-18 (perfecto)	Nº de errores: Indefinido en lugar de perf.	Respuestas en blanco	Total por uso
Experiencia	7	1	8
Continuo	10	2	12
España	16	1	17
Total	33	4	37

En lo que respecta a las oraciones de la actividad que requieren el perfecto, se observa que el uso de España (hechos recientes) genera el mayor número de errores (17 de 37). Aunque los estudiantes han aprendido que deberían utilizar el perfecto según el uso peninsular si el hablante se sitúa *dentro* del intervalo temporal, se observa que los participantes cometen casi el mismo número de errores en el uso español que la suma de los errores de los otros usos del perfecto. Este hallazgo era de esperarse y respalda la hipótesis (3), ya que ambos tiempos verbales son posibles en las mismas oraciones en noruego, y, por lo tanto, los participantes no pueden traducir la forma verbal que suelen usar en su lengua materna sin arriesgarse a cometer un error de uso en español.

Al comparar las dos tablas, no se encuentra ninguna correlación entre un alto número de errores en el pasado próximo del indefinido y un índice elevado de errores en hechos recientes del perfecto. De hecho, los resultados muestran lo contrario. Por lo tanto, la cuestión de si el hablante se sitúa *dentro* o *fuera* del intervalo temporal es más significativa que la localización de los hechos en una línea temporal. Sin embargo, entre los resultados del perfecto en hechos recientes (España), se observan más errores vinculados a intervalos de tiempo más cortos, como los adjuntos limitados al día de hoy. Específicamente, ocho de los 19 estudiantes han elegido erróneamente el indefinido en relación con *esta tarde* (oración 16) y seis en relación con *hoy* (oración 18), mientras que solo tres han subrayado la respuesta incorrecta en combinación con *esta semana* (oración 17). Dado que *hoy* y *esta tarde* tienen una menor longitud que *esta semana*, podemos confirmar la hipótesis (3), basada en un posible efecto de transferencia.

El origen de los errores puede explicarse mediante estrategias de traducción y transferencia, así como la interpretación de la relevancia de las oraciones para el presente. Como se mencionó en el marco teórico, el noruego permite el uso de ambos tiempos verbales en el ciclo actual, pero se prefiere uno sobre el otro dependiendo de la relevancia del hecho para el presente. Para determinar si esto se debe a una interferencia del noruego en el español, es necesario comparar las oraciones con sus traducciones desde una perspectiva noruega:

- (16) a. Nosotras ¿?leímos/hemos leído tu carta esta tarde.
b. Vi leste/¿?har lest brevet ditt i ettermiddag.
- (17) a. Tu ¿?recibiste/has recibido un regalo esta semana.
b. Du ¿?mottok/har mottatt en gave denne uken.
- (18) a. Hoy todas las amigas ¿?desayunaron/han desayunado en una cafetería.
b. I dag spiste alle venninnene/¿?har alle venninnene spist frokost på en kafé.

Tal como observamos en el ejemplo "¿Viste/has visto a Juan en el trabajo hoy?" en el marco teórico, la relevancia para el presente puede depender, por ejemplo, de una dimensión espacial u otros elementos deícticos en la oración. Del mismo modo, los estudiantes pueden interpretar la oración 18, que también incluye el adverbio *hoy*, como poco relevante para el presente porque ni el hablante ni las amigas están en la cafetería cuando se emite el enunciado. Quizás sería más natural emplear el perfecto desde una perspectiva noruega si se añadiera otra expresión o se enfatizara la deixis, como el adverbio de lugar *aquí* o *en esta cafetería*. También habría sido más claro para los estudiantes noruegos que se debería usar el perfecto si la oración hubiera incluido un resultado o una consecuencia en el presente, como, por ejemplo: (...), y *todavía*

están llenas. De todos modos, los errores en la oración 16 y 18 indican que los alumnos tienden a preferir el uso del indefinido sobre el perfecto cuando se habla de hechos recientes, y que esta preferencia interfiere en el uso español. Por otro lado, cometen pocos errores en la oración 17, que tiene un efecto de relevancia, ya que se interpreta que el hablante va a abrir el regalo después del enunciado.

El segundo grupo más grande de errores es el uso continuo (12 de 37). Cada una de las tres oraciones de este tipo generan tres o cuatro errores. Dado que ninguna de las oraciones tiene un resultado muy bajo ni muy alto, es difícil proponer una explicación definitiva. Sin embargo, es importante mencionar que un posible origen de los errores son las diferentes preposiciones en los adjuntos temporales: *por 10 años*, *desde las ocho hasta ahora*, y *desde 2017*. Si los estudiantes no conocen el significado de las preposiciones, les resultará difícil elegir el tiempo verbal correcto porque no entenderán si la acción está delimitada o no. Por ejemplo, no es seguro que los participantes distingan entre *desde 2017* y *en 2017*. Es posible que solo vean el año e ignoren el significado de la preposición, lo que lleva al uso erróneo del indefinido porque creen que la acción es única y delimitada en el pasado. Veamos, por ejemplo, cómo la preposición afecta a la selección de los dos tiempos verbales en el siguiente ejemplo:

- (15) a. Tu **estudiaste/has estudiado** español *desde* 2017
- b. Tu **estudiaste/has estudiado** español *en* 2017.

El adjunto *hasta ahora* también puede generar confusión si el estudiante solo se enfoca en la delimitación del intervalo temporal e ignora que extiende la vigencia de la acción hasta el momento del habla. Desafortunadamente, no hay suficientes oraciones ni errores para concluir sobre este tema, pero, como el análisis de la actividad 4 muestra la misma tendencia (como veremos más adelante), puede ser útil trabajar con el significado de las preposiciones vinculadas a diferentes adjuntos temporales.

Finalmente, hay aún menos errores relacionados con el uso experiencial (8 de 37). Esto puede explicarse por la transferencia positiva comentada en relación con la oración 10, ya que revela una preferencia del perfecto sobre el indefinido también cuando se habla de experiencias en noruego: "Jeg **har reist**/¿?reiste til Spania mange ganger". La misma preferencia del perfecto cuando la oración se traduce al noruego, se observa en las oraciones 11(b) y 12(b):

- (11) a. María ¿?vivió/**ha vivido** en distintas ciudades durante su vida
- b. Maria ¿?bodde/**har bodd** i ulike byer i løpet av livet sitt.

- (12) a. Nunca ¿?**probamos/hemos probado** una auténtica paella.
b. Vi ¿?smakte aldri/**har aldri smakt** en autentisk paella.

En relación con estos marcadores temporales de experiencia, el uso del pretérito indefinido requiere un contexto específico tanto en noruego como en español. En la oración 11 se podría usar el indefinido si María está muerta y se habla de su vida, y en la oración 12 se sobreentendería que la meta no se cumplió en unas vacaciones en concreto. Sin embargo, sin contexto, presupondríamos que María está viva y que *nunca* abarca el momento del habla. Entonces, la preferencia por el perfecto para obtener ese significado experiencial es un recurso metacognitivo y subconsciente de la lengua materna que la mayoría de los participantes han transferido con éxito al uso del perfecto en español. Por lo tanto, concienciar a los estudiantes sobre las situaciones en las que pueden usar la lengua meta como un recurso puede ser beneficioso.

4.4 Actividad 4: uso y forma del *pretérito indefinido* y del *perfecto compuesto*

La última actividad consiste en un ejercicio de estilo "conjuguar el verbo en el tiempo verbal correcto", integrando la conjugación y el uso de ambos tiempos verbales. El objetivo principal de este ejercicio es que el alumno pueda diferenciar entre el uso del pretérito indefinido y el perfecto compuesto a través de los adjuntos temporales, y al mismo tiempo, conjuguar los verbos dados en la forma correcta. Ya que los resultados de la actividad 4 son parecidos a los de las actividades 1 a 3, me centraré en resaltar los resultados que confirman los hallazgos destacados anteriormente. No obstante, también comentaré algunos hallazgos interesantes o inesperados.

En la siguiente tabla se presentan las 18 oraciones de la actividad 4, ordenadas según los tres "usos" de los dos tiempos verbales. Entre las nueve oraciones en indefinido, tres se refieren al pasado próximo (1-3: *la semana pasada, el miércoles pasado, ayer*), tres al pasado intermedio (4-6: *hace unos meses, el invierno pasado, el año pasado*) y tres al pasado lejano (7-9: *en 2011, hace 15 años, el 7 de mayo de 1945*). Además, se incluyen tres ejemplos del perfecto de experiencia (10-12: *nunca, Ø, todavía no*), tres del perfecto continuo (13-15: *desde 2010, siempre, toda tu vida*) y tres del perfecto de hechos recientes (16-18: *esta mañana, hoy, este año*). La tabla también muestra la distribución de vocal temática (VT) y persona/número (PN).

Tabla 4.11: Oraciones de la actividad 4 (conjugar y elegir indefinido o perfecto)

Nº	Frase para conjugar y elegir ind. o perf.	Clave	TAM	Uso	VT	PN
1	Yo _____ (salir) con Juan la semana pasada.	salí	Ind.	Próx	I	1 sg
2	Juan me _____ (enviar) un mensaje el miércoles pasado.	envió	Ind.	Próx	A	3 sg
3	Nosotros _____ (tomar) un café juntos ayer.	tomamos	Ind.	Próx	A	1 pl
4	Ellos _____ (conocer) a un estudiante de Ecuador hace unos meses.	conocieron	Ind.	Inter	E	3 pl
5	Vosotros _____ (probar) el esquí de fondo por primera vez el invierno pasado.	probasteis	Ind.	Inter	A	2 pl
6	Tú _____ (recibir) a una chica de intercambio el año pasado.	recibiste	Ind.	Inter	I	2 sg
7	Yo _____ (cantar) con Justin Bieber en su concierto en 2011.	canté	Ind.	Lej.	A	1 sg
8	Vosotros _____ (vivir) en Colombia hace 15 años.	vivisteis	Ind.	Lej.	I	2 pl
9	La Segunda Guerra Mundial _____ (terminar) en Europa el 7 de mayo de 1945.	terminó	Ind.	Lej.	A	3 sg
10	Yo nunca _____ (jugar) a videojuegos.	he jugado	Perf.	Exp.	A	1 sg
11	Mi hermana _____ (leer) todos los libros en nuestra casa.	ha leído	Perf.	Exp.	E	3 sg
12	Nosotros todavía no _____ (cocinar) una tortilla de patatas.	hemos cocinado	Perf.	Exp.	A	1 pl
13	Carolina y Jorge _____ (trabajar) en Tromsø desde 2010.	han trabajado	Perf.	Cont	A	3 pl
14	Vosotras siempre _____ (beber) café.	habéis bebido	Perf.	Cont	E	2 pl
15	Tú _____ (hablar) inglés toda tu vida.	has hablado	Perf.	Cont	A	2 sg
16	Nosotras _____ (elegir) las asignaturas para el Bachillerato esta mañana.	hemos elegido	Perf.	Esp.	I	1 pl
17	Tú _____ (caminar) al colegio hoy.	has caminado	Perf.	Esp.	A	2 sg
18	Los alumnos _____ (aprender) las diferencias entre el indefinido y el perfecto este año.	han aprendido	Perf.	Esp.	E	3 pl

4.4.1 Datos generales

A continuación, se presentan los resultados generales de la actividad 4, indicando el porcentaje de respuestas correctas por oración. Al igual que en la actividad anterior, hay un total de 19 posibles respuestas correctas por oración. En el Anexo 5 también se incluye una tabla de contingencia detallada.

Tabla 4.12: Resultados generales de la actividad 4

Oración nº	Nº de ACIERTOS	% de ACIERTOS
1	9/19	47,37%
2	9/19	47,37%
3	12/19	63,16%
4	5/19	26,32%
5	6/19	31,58%
6	11/19	57,89%
7	10/19	52,63%
8	3/19	15,79%
9	10/19	52,63%
Total	75/171	43,86%
<i>indefinido</i>		
10	14/19	73,68%
11	2/19	10,53%
12	9/19	47,37%
13	10/19	52,63%
14	5/19	26,32%
15	14/19	73,68%
16	9/19	47,37%
17	12/19	63,16%
18	8/19	42,11%
Total	83/171	48,54%
<i>perfecto</i>		
TOTAL	158/342	46,2%

La Tabla 4.12 muestra que la media de respuestas correctas en la actividad 4 es del 46,2%. Es decir, hay más respuestas incorrectas o en blanco que correctas. Esta media es la más baja de

todas las actividades, lo cual era de esperar debido a la combinación de forma y uso de los tiempos verbales. Solo hay ligeramente más aciertos en las oraciones de perfecto (48,5%) que en las oraciones de indefinido (43,9%). En cuanto a los resultados generales por oración, se observa una diferencia entre el 10% (2 de 19) y el 74% (14 de 19) de respuestas correctas. Las dos oraciones con 14 aciertos tienen varias características en común: ambas emplean el perfecto de experiencia, y se completan con un auxiliar en 1ª o 2ª persona y un participio que termina en *-ado*. Basándonos en los hallazgos de las actividades anteriores, todos dichos factores pueden explicar la alta puntuación.

(10) Yo nunca *he jugado* a videojuegos.

(15) Tú *has hablado* inglés toda tu vida.

En cambio, entre los resultados más bajos se encuentran oraciones que requieren tanto el indefinido como el perfecto. Las cuatro oraciones con cinco aciertos o menos (10-27%) son las siguientes:

(11) Mi hermana *ha leído* todos los libros en nuestra casa.

(8) Vosotros *vivisteis* en Colombia hace 15 años.

(4) Ellos *conocieron* a un estudiante de Ecuador hace unos meses.

(14) Vosotros siempre *habéis bebido* café.

La puntuación baja en estas oraciones confirma los hallazgos de las actividades anteriores. Los errores de forma más frecuentes incluyen la vocal temática en los verbos que terminan en *-er* (**conoceron/conocon/conocaron, *leero*), la falta de concordancia con los sujetos plurales (*vosotros* y *ellos*), la adición o la omisión de la tilde (**leido, *habeis, *vivistéis, *bebistéis*), y la omisión del auxiliar o del participio.

En cuanto a los usos erróneos en estas oraciones, se trata casi exclusivamente de la sustitución del indefinido por el perfecto. Doce participantes eligieron *han vivido* en la oración 8, y cuatro emplearon *habéis conocido* en la oración 4. El hecho de que ambas oraciones incluyan un adjunto temporal introducido por *hace* respalda la necesidad de trabajar con el significado y el contraste entre expresiones como "hace + tiempo" y "hace + tiempo + que". Si las oraciones 4 y 8 incluyeran un *que*, también podrían haberse completado con el presente o el perfecto compuesto. Además, es posible que hayan interpretado la acción de vivir en Colombia como una experiencia (oración 8) y el conocer al ecuatoriano como vigente para el presente debido a que la amistad es un resultado (oración 4). Una última explicación del uso de la forma

compuesta *han conocido*, en lugar de *conocieron*, podría ser la interferencia de la forma verbal pasiva en noruego, "å bli kjent", similar al caso de *nacer (å bli født)*.

Finalmente, el Anexo 5 muestra que hay una gran diferencia entre los resultados por estudiante. Mientras que dos participantes no obtuvieron ningún acierto, otros dos completaron 16/18 respuestas correctas. También hay cuatro estudiantes con 2/18 aciertos y otros cuatro con 13/18. Los resultados individuales parecen variar mucho, ya que aquellos que no han asimilado el sistema suelen repetir los mismos errores a lo largo de la actividad o simplemente no contestan. Los dos alumnos sin ningún acierto contestaron como máximo la mitad de las oraciones, y uno de ellos dejó todas las respuestas en blanco (-). Por lo tanto, la mayoría de las respuestas en blanco se encuentran en solo dos de las pruebas. Probablemente esta estrategia se deba a una falta de autoeficacia, y que les parezca menos revelador dejar de contestar que cometer errores. En tal caso, cabría destacar la importancia y el valor de los errores en el proceso de aprendizaje de ELE en el aula.

4.4.2 Clasificación de errores: uso y forma del indefinido y del perfecto

En lo que sigue, los errores de la actividad 4 se han clasificado en dos pares de tablas: los errores de uso y los errores de forma, respectivamente en el indefinido (oración 1-9) y en el perfecto (oración 10-18). Los errores se han dividido en los mismos subgrupos que en las actividades anteriores para facilitar la comparación entre ellas.

Las siguientes dos tablas de contingencia indican el número de errores de uso, errores de forma y respuestas en blanco según los tres "usos" de cada tiempo verbal. Sumando el total de errores por tiempo verbal, se observa que, entre las 184 respuestas incorrectas, hay 218 errores. Es interesante que –aunque el porcentaje de aciertos solo muestra una diferencia del 5% entre los tiempos verbales (96 vs. 88)– cuando se incluyen todos los errores por respuesta incorrecta, el indefinido genere casi un 25% más de errores que el perfecto: 121 vs. 97. Esta diferencia se debe a que la cifra de errores de *uso* del indefinido (45) representa el triple que la del perfecto (15).

En cambio, el perfecto lleva a más errores de *forma* que el indefinido, pero no lo suficiente como para borrar la diferencia. El hecho de que haya más errores de *forma* en el perfecto probablemente se deba a la posibilidad de cometer más errores al combinar los dos componentes de la forma compuesta. De todos modos, la tabla muestra que en cuanto al

perfecto compuesto, el desafío principal para los estudiantes noruegos es la forma y no la sustitución del perfecto por el indefinido.

Tabla 4.13: Resultados según los usos del indefinido en la actividad 4

Oraciones 1-9 (indefinido)	Errores de uso (U) perf en vez de ind	Errores de forma (F)	Respuestas en blanco	Total por uso
Próximo	10	16	6	32
Intermedio	12	20	10	42
Lejano	23	18	6	47
Total	45	54	22	121

Tabla 4.14: Resultados según los usos del perfecto en la actividad 4

Oraciones 10-18 (perfecto)	Errores de uso (U) ind en vez de perf	Errores de forma (F)	Respuestas en blanco	Total por uso
Experiencia	3	23	8	34
Continuo	5	21	5	31
España	7	20	5	32
Total	15	64	18	97

Por el contrario, los participantes parecen preferir el uso del perfecto sobre el indefinido, lo que se refleja en los 45 errores de uso en las oraciones de indefinido. Este hallazgo coincide con los hallazgos de la actividad 1 y 2, contradiciendo la primera hipótesis (1) del estudio de campo: se esperaban más errores de uso vinculados al "ciclo actual" (perfecto) que al "anterior" (indefinido), debido a que, en noruego, hay una elección entre el perfecto e indefinido en este. Me pregunto si es posible que, en este nivel de aprendizaje, el dominio o la facilidad con la *forma* del perfecto influya más en la selección del tiempo verbal que los adjuntos temporales, simplemente porque los estudiantes han aprendido el perfecto antes del indefinido. El hecho de que no haya habido ninguna diferencia entre los errores de uso en la actividad 3, cuando los participantes solo tenían que *elegir* la forma, puede respaldar esta idea.

El índice alto de errores de *indefinido*, tanto en el uso como en la forma, resalta la necesidad de trabajar con ambos aspectos de este tiempo verbal en las actividades de remedio. En cuanto a los errores de uso, los estudiantes parecen elegir el perfecto en lugar del indefinido, especialmente en combinación con adjuntos del pasado lejano. Este resultado confirma la

hipótesis (2). Mientras que no hubo una gran diferencia entre los resultados del pasado lejano e intermedio en la actividad 3, en la presente actividad hay más errores relacionados con el pasado lejano (23) que la suma de las otras partes de la línea temporal (10+12). Como se mencionó en los datos generales sobre la oración 8 (**Vosotros habéis vivido en Colombia hace 15 años*), este error común puede deberse a que los participantes malinterpretan las acciones en el pasado lejano como experiencias, ignorando el hecho de que estén finalizadas y delimitadas en el pasado. Lo mismo parece ocurrir siete y cuatro veces, respectivamente, en las siguientes dos oraciones, que claramente delimitan la acción pasada en un *punto* específico en la línea temporal:

(7) **Yo he cantado* con Justin Bieber en su concierto en 2011.

(9) **La Segunda Guerra Mundial ha terminado* en Europa el 7 de mayo de 1945.

Esta tendencia es curiosa porque incluso contradice el uso del pretérito en noruego: en el "ciclo anterior", no hay ninguna elección entre los tiempos verbales, por lo que el pretérito es el único tiempo verbal que los estudiantes pueden usar en combinación con estos adjuntos temporales en su lengua materna. Como resultado, no se trata de un error de interferencia, sino más bien de una selección de la forma más asequible para los estudiantes, o posiblemente una hipergeneralización del uso del perfecto de experiencia.

En relación con los usos del perfecto compuesto y la tercera hipótesis (3), los resultados de la actividad 4 confirman la tendencia comentada anteriormente. Si bien la diferencia no es tan clara como en la actividad 3, muestran un número de errores marginalmente más alto en el uso de España (hechos recientes) que en el uso continuo y experiencial. Además, al igual que en la actividad 3, se observa en la actividad 4 que, entre las oraciones del uso de España, los intervalos de tiempo con menor longitud, como *esta mañana* (oración 16) y *hoy* (oración 17), generan más errores que, por ejemplo, *este año* (oración 18).

(16) Nosotras ¿*elegimos* las asignaturas para el Bachillerato esta mañana.

(17) Tú ¿*caminaste* al colegio hoy.

Como se discutió en el capítulo anterior, esta tendencia corresponde con la selección más natural en noruego y, por lo tanto, se considera un error de interferencia. Es interesante que la oración con el intervalo más largo, *este año*, resulte en aún menos errores de uso (solo uno) que *esta semana* en la actividad 3, pero este hallazgo puede ser arbitrario. Sería necesario realizar

un estudio con un mayor número de oraciones y adjuntos temporales para llegar a una conclusión más detallada sobre el efecto de la longitud de los intervalos.

Ahora procedemos con la clasificación de los errores de *forma*, primero relacionados con el indefinido y luego con el perfecto. Dado que estos errores no dependen de los diferentes grupos de "usos" destacados en las tablas anteriores, presentaré dos últimas tablas que clasifican los errores de forma según características lingüísticas. Cabe destacar que el objetivo principal de presentar estas tablas no es realizar un análisis exhaustivo, sino que resumir los hallazgos principales, para tenerlos en cuenta antes de pasar a las actividades de remedio.

Empecemos con la forma del pretérito indefinido.

Tabla 4.15: Resultados por tipo de error (indefinido) en la actividad 4

Indefinido: Tipo de error	Nº de errores por tipo	% en el total de errores
ERROR EN LA BASE		
Ortografía	3	3,7%
ERROR EN EL SUFIJO		
Ortografía	4	4,9%
Vocal temática (VT)	13	15,9%
Persona y número (PN)	19	23,2%
Uso de la tilde	11	13,4%
Presente	9	11%
Gerundio	1	1,2%
RESPUESTA EN BLANCO		
Todo	22	26,8%
TOTAL	79	100,0%

La Tabla 4.15 confirma que, en la forma del pretérito indefinido, la construcción del *sufijo* es el problema principal para los estudiantes noruegos. Todos los errores que están en negrita pueden dificultar la comunicación en español, ya que se construyen formas verbales que no existen, la forma se confunde con otro tiempo verbal o no se entiende quién es el sujeto de la acción.

Concordar el verbo en PN y colocar la tilde es problemático para los estudiantes noruegos, ya que apenas se utiliza en su lengua materna, por lo que la aprenden por primera vez en la clase

de L2/LE. En particular, es necesario aclarar la confusión entre *nosotros* y *vosotros*, y enfatizar que la conjugación en primera persona no siempre termina en *-o* (*yo cantó). Además, cabe resaltar la importancia de la tilde cuando cambia el significado del verbo, como en *hablo* y *habló*. Considero que los errores de concordancia y acentuación son especialmente importantes de solventar, ya que afectan a temas gramaticales más allá de los tiempos verbales investigados aquí.

Al igual que en la actividad 1, se observan muchos errores debido a una hipergeneralización o simplificación de la alternancia de VT. Por lo general, estos resultados confirman los hallazgos mencionados, como la simplificación de *ie>e* en **conoceron* y **aprenderon*. No obstante, también revelan errores en los que la VT de *salir* y *conocer* se sustituye por los del paradigma *-ar* (*yo *salé/salié*, *yo *conocaron*), y que la VT de *elegir* se convierte en una *e*: **Nosotras elegemos*. En efecto, se observa el mismo tipo de errores en el perfecto: *he* **probidó*/**elegado*. Estos errores intralingüales requieren remedios que maticen el sistema gramatical simplificado del estudiante.

El índice del uso del presente en vez del indefinido es menor en esta actividad (11%) que en la primera (20%). Sin embargo, en ambas actividades, parece indicar que los estudiantes seleccionan la forma más asequible como una estrategia de compensación, o que hipergeneralizan la forma compartida entre presente e indefinido en la primera persona plural a las otras personas plurales (*ellos *conocen/conoce*). Sin embargo, como se ha comentado, el uso del presente también puede ser causado inconscientemente por errores vinculados a la VT (**ayer bebemos*). Estas explicaciones múltiples dificultan la creación de actividades de remedio específicas, pero los estudiantes pueden beneficiarse de actividades generales también.

Pasemos ahora a la forma del perfecto compuesto.

Tabla 4.16: Resultados por tipo de error (perfecto) en la actividad 4

Perfecto: Tipo de error	Nº de errores por tipo	% en el total de errores
ERROR EN EL AUXILIAR		
Ortografía	2	1,9%
Vocal temática (VT)	1	1,0%
Persona y número (PN)	25	23,8%
Uso de la tilde	14	13,3%
ERROR EN EL PARTICIPIO		
Ortografía	7	6,7%
Vocal temática (VT)	5	4,8%
Uso de la tilde	11	10,5%
Pres/ind.	6	5,7%
Adjetivado	0	0,0%
RESPUESTA EN BLANCO		
Todo	18	17,1%
Auxiliar	13	12,4%
Participio	3	2,9%
TOTAL	105	100,0%

En cuanto a la forma del perfecto compuesto, los resultados de la actividad 4 confirman varios de los hallazgos mencionados en relación con la actividad 2: la complejidad de concordar el auxiliar en PN, el uso de la tilde y la omisión del auxiliar.

Sin embargo, es importante destacar que, en esta actividad, el 40% de los errores se encuentra en el auxiliar y el 27,6% en el participio, mientras que en la actividad 2 era al revés. Este cambio parece deberse a que la última actividad incluye solo un verbo principal que requiere la tilde (*leído*) y no dos, por lo que el porcentaje se reduce a la mitad. En cambio, el índice de errores de PN en el auxiliar (23,8%) es más del doble del porcentaje del mismo error en la actividad 2 (8,3%). Este cambio en las proporciones subraya la necesidad de solventar los errores de PN, ya que son independientes de los verbos dados y pueden propagarse a otros temas gramaticales.

Otro error característico en la forma del perfecto es la omisión del auxiliar *haber*. Al igual que en la actividad 2, los participantes omiten el auxiliar (12,4%) mucho más que el participio (2,9%). Se observan escasos errores de omisión del participio y muchos del auxiliar.

Posiblemente los participantes no sean conscientes de la conexión importante entre el auxiliar, el momento del habla y el sujeto porque los verbos no se concuerdan en PN en noruego.

Por lo tanto, además de practicar la conjugación de *haber*, las actividades de remedio deberían concienciar a los estudiantes de que pueden usar su lengua materna como modelo para construir el perfecto compuesto en español. Una manera de solucionar el problema es visualizar el anclaje del auxiliar en el presente y su relación en cadena con el participio (véase Figura 1), tanto en español como en noruego, y después comentar las similitudes y diferencias. Es posible que este proceso de desarrollo de una conciencia metalingüística pueda solucionar otros errores relacionados, como la sustitución del participio por el presente o el indefinido.

4.5 Conclusiones generales del estudio de campo

En resumen, este capítulo ha identificado los errores más frecuentes y graves que cometen los estudiantes noruegos en la forma y el uso del pretérito perfecto e indefinido en español. Los hallazgos muestran que, cuando los estudiantes tienen que conjugar y elegir el tiempo verbal a la vez, cometen más errores en el indefinido que en el perfecto compuesto. Este hallazgo parece deberse a un alto índice de errores tanto en el uso como en la forma del *indefinido*, mientras que cometen más errores en la forma que en el uso del *perfecto*.

Como resultado, es necesario trabajar tanto con la forma como el uso correcto del indefinido. Los errores más frecuentes y graves en la forma del indefinido se encuentran en el sufijo y consisten en:

- a) la falta de concordancia en persona y número (PN), sobre todo en las personas plurales,
- b) la selección incorrecta o la omisión de la vocal temática,
- c) el uso incorrecto de la tilde, y,
- d) el uso del sufijo del presente.

En cuanto al uso del indefinido, los estudiantes eligen incorrectamente el perfecto en lugar del indefinido, sobre todo, en combinación con adjuntos del pasado lejano (*hace 15 años, en los años 60, el 7 de mayo de 1945, etc.*) confirmando la hipótesis (2).

Como se ha comentado, en cuanto al perfecto compuesto, el desafío principal para los estudiantes noruegos parece ser la forma, y *no* la elección incorrecta del indefinido en lugar del perfecto. El alto índice de errores en la forma probablemente se deba a las diferencias estructurales entre el auxiliar (variable) y el participio (invariable) en la forma compuesta.

Como muestran los problemas principales identificados en la forma del perfecto (véase la lista más abajo), los errores se relacionan sobre todo con el auxiliar:

- a) la concordancia del auxiliar *haber* en PN (sobre todo las personas plurales),
- b) el uso de la tilde en *habéis* (y en algunos participios), y,
- c) la omisión del auxiliar.

Los estudiantes noruegos cometen más errores en el uso de España (hechos recientes) que en el uso continuo y experiencial del perfecto compuesto. Sin embargo, como sugiere la hipótesis (2), se observa una mayor diferencia entre intervalos de tiempo con menor longitud del uso de España, típicamente limitados al día de hoy, y otros adjuntos de este uso (*este año, etc.*).

Pasemos ahora al capítulo 5, que se adentrará en la implicación pedagógica de los hallazgos presentados en el análisis: *¿Cómo pueden los profesores de ELE solventar estos errores?*

5 Propuesta didáctica: cuatro actividades de remedio

En lo que sigue, presentaré una unidad didáctica compuesta por cuatro actividades de "remedio" en forma de Escape Room o "sala de escape" (véase el Anexo 1 o este [enlace](#)). Antes de explicar el *qué*, el *cómo* y el *porqué* del Escape Room para "superar los errores del pasado", cabe subrayar que, debido al alcance limitado de este trabajo, la propuesta didáctica se enfoca en los aspectos más problemáticos del aprendizaje de los dos tiempos verbales entre estudiantes noruegos con nivel A2/B1 de español, por lo que algunos aspectos identificados en el análisis, como *errores ortográficos en la base del verbo y la sustitución por el gerundio*, se relegarán.

5.1 Un "Escape Room" para superar los errores del pasado: el *qué*, el *cómo*, y el *porqué*

5.1.1 ¿Qué es el Escape Room didáctico?

La idea del Escape Room didáctico es ludificar o "gamificar" el proceso de aprendizaje para motivar a los estudiantes, proponerles retos, fomentar el aprendizaje colaborativo y despertar el espíritu competitivo. Los juegos de escape pueden crearse digitalmente en formato PDF en *Canva.com*, como el Escape Room más adelante, pero también es posible desarrollarlos como videojuegos virtuales e interactivos en plataformas como *Genial.ly*, tal como se ejemplifica en los casos de [Fremmedspråkssenteret](#). Por lo tanto, existen salas de escape analógicas, virtuales y videojuegos. El principio es el mismo en todas: para avanzar de una sala a la siguiente, los estudiantes deben responder correctamente una serie de acertijos y así obtener las llaves necesarias para finalmente "escapar".

5.1.2 ¿Cómo se superan los errores del pasado con el Escape Room?

La sala de escape que he diseñado como parte de la presente investigación (véase el Anexo 1) consiste en cuatro actividades de "remedio" que los equipos deben resolver. Los primeros dos acertijos están diseñados para corregir errores de forma, el tercero se enfoca exclusivamente en el uso del indefinido y del perfecto, y el último acertijo combina errores de forma y uso. Estos acertijos siguen una progresión en el nivel de complejidad y sirven para repasar los aspectos más problemáticos del indefinido y del perfecto. A continuación, se presentan brevemente los cuatro acertijos que componen el Escape Room en el Anexo 1:

- (1) El primer acertijo se titula "El círculo del perfecto compuesto". Su propósito es identificar y explicar explícitamente algunos errores frecuentes que los estudiantes noruegos han cometido en la construcción del perfecto compuesto. Esto incluye errores

como la omisión del auxiliar, la sustitución de la vocal temática y el uso de otras formas verbales en lugar del participio. Al final, los equipos deben construir oraciones correctas utilizando las formas corregidas. De esta manera, los errores se convierten en un recurso valioso para desarrollar terminología y conocimiento explícito sobre la gramática, ya que los estudiantes tienen que discutirlos en grupos y explicar por qué una forma es correcta mientras que otra es errónea.

- (2) El segundo acertijo es el "Crucigrama de indefinido y perfecto". Esta actividad se centra en la concordancia en persona y número (PN), por lo que las pistas siguen el estilo de "Ellos + indefinido de APRENDER". Sin embargo, el crucigrama obliga a los estudiantes a practicar la vocal temática y el uso de la tilde al mismo tiempo. Además de esta ventaja, el motivo de diseñar una actividad de remedio en forma de crucigrama es que ilustra la importancia de cada letra. Si cometen un error de ortografía, vocal temática o concordancia, pueden dificultar la tarea para sí mismos porque las letras no coincidirán. Por lo tanto, el equipo debe concentrarse y corregirse mutuamente para asegurarse de que los verbos estén conjugados correctamente. También es importante mencionar que se incluyen más verbos en indefinido que en perfecto, en parte porque el primer acertijo se centra en el perfecto y en parte porque los estudiantes cometen más errores en la forma del indefinido.
- (3) El tercer acertijo se llama "¿Fuera o dentro?". El propósito es practicar de manera visual la ubicación del hablante fuera o dentro de los adjuntos temporales, para reforzar la elección correcta entre el uso del indefinido y del perfecto. Los adjuntos que se encuentran "fuera" de la burbuja temporal del hablante se combinan con el indefinido, mientras que aquellos que están "dentro" de la misma burbuja que el hablante se combinan con el perfecto compuesto. De esta manera, también se puede visualizar el anclaje del perfecto compuesto en el momento del habla. La tarea incluye varios adjuntos temporales con diferencias debidas a preposiciones como *en* y *desde*. Además, para enfatizar la ubicación de los adjuntos introducidos por *hace*, la solución de la tarea es: *Hace dos meses = fuera*.
- (4) El último acertijo se llama "Busca los errores" y es el más complejo. Los equipos tienen que identificar y corregir ocho errores de forma y seis errores de uso en las dos "cartas" del pasado. Para obtener la última "llave", los equipos deben aplicar lo que han aprendido en las actividades de remedio anteriores en un contexto nuevo. Debido a que tienen que construir la forma correcta del verbo también cuando corrigen los errores de uso, es una actividad que se centra en los errores de forma, que son más frecuentes que

los de uso. Se enfoca especialmente en la concordancia en persona y número (PN) con el sujeto, ya que es el error más común en ambos tiempos verbales y puede incluso transferirse a otros contextos gramaticales. Entre los errores de uso, la actividad de remedio destaca el uso erróneo del indefinido en lugar del perfecto en relación con adjuntos temporales de hechos recientes (como *esta mañana* o *este fin de semana*) y los errores relacionados con adjuntos introducidos por *hace* y *desde*. El último paso para obtener la "llave" es responder oralmente a las preguntas, construyendo sus propias oraciones utilizando correctamente el perfecto e indefinido.

Al completar todas las actividades, los equipos pueden combinar las "llaves" para formar y resolver el enigma principal: *¿Cuántos meses tienen 28 días?* Dado que todos los meses tienen al menos 28 días, el código final para escapar y ganar el juego es el número 12. Todas las soluciones de los acertijos y del enigma se pueden consultar en la última página del Anexo 1, pero están destinadas únicamente a los ojos del profesor, por lo que son "top secret".

5.1.3 ¿Por qué usar el Escape Room para solventar los errores gramaticales?

Finalmente, tratemos la pregunta que considero la más importante en la didáctica: el *porqué*. Una de las razones principales por las que decidí diseñar las actividades de remedio como una sala de escape es que la "gamificación" suele atraer a diferentes tipos de inteligencias. En concreto, puede promover el aprendizaje visual, auditivo y kinestésico (Casañ Pitarch, 2019, p. 10). Dado que la gramática deductiva tradicional se ha considerado más adecuada para los alumnos con una inteligencia lógica y abstracta, considero particularmente importante que las actividades gramaticales requieran la colaboración de varias inteligencias. Esto puede fomentar el aprendizaje y la motivación no solo para un tipo de alumno, sino para una diversidad. Al mismo tiempo, es esperable que los alumnos se den cuenta de lo que pueden aprender de sus compañeros porque tienen diferentes habilidades y métodos.

De las actividades presentadas, el acertijo 4 es un ejemplo de una tarea gramatical más tradicional deductiva. Los alumnos deben basarse en las reglas que ya han aprendido para corregir el lenguaje y producir oraciones correctas (Vold, 2020, p. 191). En cambio, el acertijo 3 requiere que los estudiantes visualicen si la expresión temporal se localiza dentro de la burbuja del hablante o fuera, y así, se aprende un tema gramatical abstracto de una manera más visual y explícita. La actividad 3 modela la visualización de las relaciones temporales como una estrategia de aprendizaje de la gramática. Seguramente se podría memorizar cuáles de los

adjuntos temporales se usan con qué tiempo pasado, pero la memorización es una estrategia más superficial (Haukås, 2020, p. 71). En cambio, la visualización representa un aprendizaje más profundo y cognitivo, y facilita la modificación de la regla internalizada cuando se aprenden otros tiempos verbales pasados, como el imperfecto. Incluso es posible organizar que los acertijos del Escape Room se resuelvan en diferentes aulas o partes del aula, lo que puede acomodar a estudiantes con una inteligencia kinestésica. La diversidad de actividades que incluye el Escape Room favorece un aprendizaje variado, profundo y adaptado a alumnos con inteligencias y estrategias de aprendizaje distintas (cf. Kunnskapsdepartementet, 2017).

Además, en el aula de lenguas extranjeras, una sala de escape puede mejorar la competencia comunicativa, gramatical e intercultural de los estudiantes, dependiendo del tema del juego. Dado que el nuevo Currículo de Lenguas Extranjeras (2022) destaca el enfoque comunicativo, es beneficioso promover el *input* y el *output* de los estudiantes en la lengua meta. Si las instrucciones y las soluciones en cada paso del Escape Room se dan exclusivamente en la lengua meta, esto fomenta tanto la comprensión lectora como la expresión escrita y oral. Si bien es esperable que los equipos discutan los acertijos en su lengua materna en los niveles iniciales, siguen aprendiendo y desarrollando su competencia metalingüística al hablar explícitamente sobre las características de la lengua y al modelar estrategias de aprendizaje (Haukås, 2020, p. 74). El uso de la comunicación como herramienta para explorar temas gramaticales explícitamente en equipos también tiene la ventaja de revelar posibles malinterpretaciones, y de este modo solventarlas y aclararlas. Sin embargo, esto subraya la importancia del papel activo del profesor durante las discusiones de los acertijos.

En conclusión, el Escape Room propone mucha flexibilidad para el profesor de ELE para diseñar retos a los estudiantes según el tema que dé o los problemas que se observen en clase. Es una herramienta didáctica que, gracias a la ludificación, tiene la posibilidad de quitarle el miedo de cometer errores gramaticales a los estudiantes. En el Escape Room presentado, los errores gramaticales cometidos representan no solo la llave para ganar el juego, sino también un recurso valioso para su aprendizaje de lenguas durante a lo largo de su vida. Además, la exploración de temas gramaticales de manera inductiva y explícita resalta la competencia lingüística innata y subconsciente del alumno, pero no deja de lado la necesidad de un profesor que guíe, apoye y motive a los estudiantes en su investigación lingüística.

6 Cierre

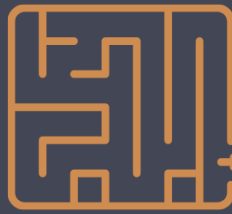
En definitiva, este Trabajo Fin de Máster aborda cuestiones fundamentales en el aprendizaje del español como lengua extranjera a través del Análisis de Errores (AE), contribuyendo al enriquecimiento del conocimiento en este ámbito morfosintáctico, particularmente desde la perspectiva noruega, donde el español se ha convertido en la lengua extranjera más popular después del inglés (Christiansen, 2023). Los hallazgos de nuestro estudio de campo tienen el potencial de ofrecer valiosas implicaciones prácticas y didácticas para la enseñanza y el aprendizaje de ELE, tanto en Noruega como en otros contextos internacionales. Gracias al enfoque didáctico-gramatical, el presente AE puede servir como un recurso tanto para investigadores de Lingüística Aplicada como para profesores de ELE. Establece una base para futuras investigaciones en esta área, promoviendo el avance y la mejora continua de las estrategias didácticas en el campo de la enseñanza de idiomas – así como el valor del "error" como recurso en la investigación de la gramática, tanto para el profesor como para el estudiante.

Bibliografía

- Bjørke, C. (2020). Vokabular og ordinnlæring. En C. Bjørke & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3^a ed., pp. 163-182). Cappelen Damm akademisk.
- Bjørnevik, P. A. V. (2023). La forma y el uso del pretérito perfecto compuesto: Un análisis de errores en estudiantes noruegos de ELE. [Masteroppgave, UiT]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/30312>
- Blanco Picado, A. I. (2012). *El error en el proceso de aprendizaje*. Cuadernos Cervantes de la Lengua Española. Disponible en https://www.cuadernoscervantes.com/art_38_error.html
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving for bachelor- og masterstudenter*. Fagbokforlaget.
- Bøhn, H. (2020). Vurdering i fremmedspråksopplæringen. En C. Bjørke & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3^a ed., pp. 268-286). Cappelen Damm akademisk.
- Casañ Pitarch, R. (2019). Principios pedagógicos en la adquisición de lenguas extranjeras mediante el enfoque basado en juegos digitales. *Tonos Digital*, 37(0).
- Christiansen, A. (2020). Hva er egentlig nytt i fremmedspråkene? *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/ane-christiansen-fagfornyelsen-fremmedsprak/hva-er-egentlig-nytt-i-fremmedsprakene/244650>
- Christiansen, A. (2023). *Spansk på norsk*. Novus forlag.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learner's Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4). <https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 8(4). doi:10.1017/S0261444800002822
- 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.
- Dida Nopogwo, B. (2019). *Análisis de errores en la adquisición del modo subjuntivo por los estudiantes francófonos de español como lengua extranjera*. [Tesis doctoral, Universidad de Alicante]. RUA. <http://hdl.handle.net/10045/95489>
- Eide, K. M. (2022). *Språket som superkraft*. Fagbokforlaget.
- Escobar, A. M. & Hualde, J. I. (2010). La estructura de las palabras: morfología. En J. I. Hualde, A. Olarrea, A. M. Escobar & C. E. Travis (Eds.), *Introducción a la Lingüística Hispánica* (2^a ed, pp. 123-200). Cambridge University Press.
- Fernández Pérez, M. (1996). Avances en Lingüística Aplicada. *Colección Avances en*, 4. Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.
- Fernández Pérez, M. (2017). "La Lingüística Aplicada en la actualidad. Algunas dimensiones sobresalientes". En M. E. Olímpio de Oliveira & I. Penadés (Eds.), *Investigaciones actuales en Lingüística*, vol. 1 (pp. 141-174). Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Haukås, Å. (2020). En C. Bjørke & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3^a ed., pp. 68-64). Cappelen Damm akademisk.

- Hurtado González, S. (2009). El perfecto simple y el perfecto compuesto en Hispanoamérica: la inclusión o exclusión del ahora de la enunciación. *Estudios filológicos*, 44. <https://doi.org/10.4067/s0071-17132009000100006>
- Instituto Cervantes. (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes (A1-A2). Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_a1-a2.htm#p9
- Instituto Cervantes. (s.f.). Error. En *Diccionario de Términos Clave de ELE*. Recuperado el 13 de abril de 2024, de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm
- Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education and Research]. (2017). Core curriculum – values and principles for primary and secondary education. Laid down by Royal decree. The National curriculum for the Knowledge Promotion 2020. <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/core-curriculum.pdf>
- Kunnskapsdepartementet [Ministry of Education and Research]. (2022). *Curriculum for Foreign Languages (FSP01-03)*. Established as regulations. The National curriculum for the Knowledge Promotion 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-03?lang=eng>
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. (4^a ed.). Oxford University Press.
- López García, M. P. (2013). *¿Cómo trabajar los errores en el aula de ELE? Cuestiones metodológicas y prácticas*. [TFM, Universidad de Granada]. Digibug UGR. <http://hdl.handle.net/10481/38769>
- Lund, R. E. & Villanueva, M. C. (2020). Skrivning i fremmedspråk. En C. Bjørke & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3^a ed., pp. 121-139). Cappelen Damm akademisk.
- Mogen, A. (2023). *Det nære og det fjerne: En undersøkelse av tyske og polske innlæreres tilegnelse av fortid i norsk*. [TFM, NTNU]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/3081850>
- RAE & ASALE. (2009). *Nueva gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis I*. Espasa.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Cognitiva*. Síntesis.
- Travis, C. E. (2010). El estudio del significado: semántica y pragmática. En J. I. Hualde, A. Olarrea, A. M. Escobar & C. E. Travis (Eds.), *Introducción a la Lingüística Hispánica* (2^a ed, pp. 340-389). Cambridge University Press.
- Vázquez, G. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de E/LE*. Peter Lang.
- Vold, E. T. (2020). Grammatikkens rolle i fremmedspråksundervisningen. En C. Bjørke & Å. Haukås (Eds.), *Fremmedspråksdidaktikk* (3^a ed., pp. 184-202). Cappelen Damm akademisk.

Anexo 1: Escape room – supera los errores del pasado



Escape room: supera los errores del pasado

Introducción

Os encontráis atrapados en una misteriosa habitación, donde cada paso os lleva a enfrentaros con los errores que habéis cometido en el pasado. Vuestra misión es escapar de la habitación resolviendo una serie de desafíos típicos **del pretérito indefinido y del perfecto compuesto**, que encontraréis a lo largo del camino. ¡Buena suerte!

Instrucciones

- Trabaja en grupos pequeños.
- Resuelve la serie de acertijos.
- Enseña las respuestas a tu maestro para obtener la palabra clave y un nuevo acertijo.
- Escribe las “llaves” en el cuadro a continuación.
- ¡El equipo que resuelve el enigma primero gana!

Llaves

#1

#2

#3

#4

Enigma

Pon las llaves en orden para formar un acertijo. ¡Resuélvelo para escapar!

Acertijo #1

El círculo del perfecto compuesto



Os despertáis en una habitación oscura y desconocida. La única manera de salir es enfrentaros a vuestros errores del pasado y aprender de ellos. Encontráis una nota que dice:

"Nadie es perfecto, pero puedes superar tus errores".

En el círculo hay siete formas correctas del perfecto compuesto, pero también se esconden algunos errores. ¿Cuáles son correctas y cuáles no? Explica los errores, corrígelos y escribe una oración por corrección.



Cuando termines, muestra las respuestas al profesor para obtener la clave y el acertijo #2.



Acertijo #2

Crucigrama de indefinido y perfecto

Encontráis un periódico antiguo con un crucigrama sobre el escritorio. Debéis concordar los verbos con los sujetos en el indefinido y el perfecto para desbloquear la siguiente pista.

1.

2.

3.

4.

5.

6.

7.

8.

9.

10.

11.

12.

1 Ellos + indefinido de APRENDER.
2 Tú + indefinido de CANTAR.
3 Eva y yo + perfecto compuesto de SER.
4 Tú + indefinido de VIVIR.
5 Yo + perfecto compuesto de TENER.
6 Él + indefinido de CONOCER.
7 Yo + indefinido de COMER.
8 Julia + indefinido de BAILAR.
9 Vosotros + indefinido de BEBER.
10 Nosotros + indefinido de CORRER.
11 Yo + indefinido de HABLAR.
12 Vosotros + perfecto compuesto de IR.



Cuando termines, muestra las respuestas al profesor para obtener la clave y el acertijo #3.

Acertijo #3

¿Fuera o dentro?

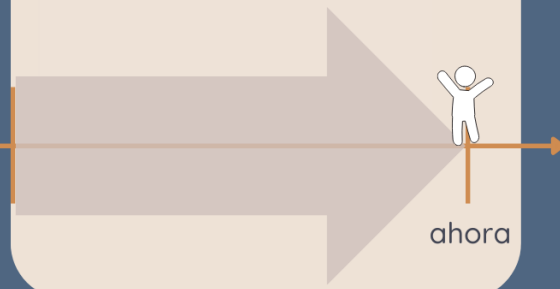


Descubris una serie de adjuntos temporales relacionados con el pasado. Para avanzar, debéis comprender el significado de cada uno para relacionarlos con el tiempo verbal apropiado. ¿El hablante se sitúa dentro o fuera de cada intervalo temporal?

Durante mi vida S	Esta mañana E	Este fin de semana S	Hace 15 años H	Esta noche =	Este año F
Ayer A	El 1 de abril de 1997 C	Este verano U	Nunca E	Desde 2003 R	Hace un mes E
En los años 60 D	El invierno pasado E	En enero R	Todavía no A	En 1521 E	El sábado pasado N

**fuera =
indefinido**

**dentro =
perfecto**



Quando termines, combina las letras para revelar el mensaje. Muéstralo al profesor para obtener la clave y el acertijo #4.

El mensaje: _____  _____

Acertijo #4

Busca los errores



Llegáis a una sala llena de fotos y cartas de personas del pasado. Algunas de las cartas contienen errores gramaticales relacionados con el uso y la forma del perfecto y del indefinido. **Debéis corregir los 14 errores y contestar las preguntas para desbloquear la puerta.**

- Hola, soy Sigrid. Mis momentos de ocio siempre ha sido importantes para mí. Toda la vida, mis hermanos y yo habeis tenido intereses diferentes. En 2009, mi familia *vivimos en España. Aquel año, mis hermanos empezamos a jugar al golf y yo aprendé a cocinar comida española. Desde 2010, yo he cocinados muchos platos nuevos. En febrero, yo compró una sartén grande para hacer una paella en casa. Hoy yo preparado una paella para toda mi familia.



- Hola, soy Albert. Este fin de semana me relajé, porque la semana pasada he trabajado mucho. Leí muchos libros durante mi vida, porque siempre ha sido mi actividad preferida para desconectar. Ayer terminé "Cien años de soledad". Esta mañana yo hablé del libro a mis amigos, pero no han escuchado. Desde terminar el colegio, ellos prefirieron correr. Hemos corrido juntos una vez hace cinco años, pero no me gustó.



- **¿Y vosotros? ¿Qué deportes habéis practicado? ¿Cuándo empezasteis o terminasteis con las actividades?** Primero practicáis en grupos y luego contáis las respuestas al profesor utilizando el indefinido y el perfecto, para obtener la clave:

Finalmente, os encontráis con una puerta cerrada con una combinación. La combinación es la respuesta del enigma basado en los desafíos superados a lo largo del juego. Pon las claves en orden para poder abrir la puerta y escapar de la habitación del pasado.

Soluciones



Instrucciones para el profesor

Cuando un equipo resuelva un acertijo, entrégales la “llave” correspondiente y el folio con el siguiente acertijo.

#1 CÚANTOS

#2 TIENEN

#3 MESES

#4 28 DÍAS

Enigma ¿CUÁNTOS MESES TIENEN 28 DÍAS? 12 = TODOS

Acertijo #1: El círculo

habéis llegado - *han conoció - he bebido - han vivido - hemos cantado - *hais estado - *habeis leído - has buscado - *ha conecdo - hemos viajado - *comido - han ido. (5 errores)

Los estudiantes deben proporcionar cinco oraciones correctas con las formas corregidas del perfecto.

Por ejemplo: “Eva y Julia han conocido a un chico español.”

Acertijo #3: Fuera o dentro

indefinido

Hace 15 años - H
Ayer - A
El 1 de abril de 1997 - C
Hace un mes - E
En los años 60 - D
El invierno pasado - O
En enero - S
En 1521 - M
El sábado pasado - E

perfecto

Durante mi vida - S
Esta mañana - E
Este fin de semana - S
Esta noche - =
Este año - F
Este verano - U
Nunca - E
Desde 2003 - R
Todavía no - A

Mensaje: Hace dos MESES = fuera

Acertijo #2: Crucigrama



Acertijo #4: Busca los errores

Sigrid: Errores de forma (8 errores)

- Mis momentos de ocio siempre *ha sido importantes para mí. (PN)
- Toda la vida, mis hermanos y yo *habeis tenido intereses diferentes. (PN)
- En 2009, mi familia *vivimos en España. (PN)
- Aquel año, mis hermanos *empezamos a jugar al golf y yo *aprendé a cocinar comida española. (PN / VT)
- Desde 2010, yo he *cocinados muchos platos nuevos. (PART)
- En febrero, yo *compró una sartén grande para hacer una paella en casa. (PN)
- Hoy yo * preparado una paella para toda mi familia. (AUX)

Albert: Errores de uso (6 errores)

- Este fin de semana me *relajé, porque la semana pasada *he trabajado mucho. (IND / PERF)
- *Leí muchos libros durante mi vida, porque siempre ha sido mi actividad preferida para desconectar. (IND)
- Esta mañana yo *hablé del libro a mis amigos, pero no han escuchado. (IND)
- Desde terminar el colegio, ellos *prefirieron correr. (IND)
- *Hemos corrido juntos una vez hace cinco años, pero no me austó. (PFRF)

Anexo 2: Tabla de contingencia de la actividad 1

Oración	VT	PN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10
1 A	1 sg		1		1		1		1	tilde yo habl		1
2 A	2 sg		1		1	sufijo vt a>i	1	1	1	1	1	1
3 A	3 sg	-			1	pn 3+1 martí	1	1	1	1	1	1
4 A	1 pl	-			1	1	1	1	1	1	1	sufijo -e y pn
5 A	2 pl	-			1	1	sufijo vt a>i	sufijo -stron	1	1	1	pn 5+4 vosot
6 A	3 pl	-			1	1	1	pn 6+5 M&J	base orto M&J	sufijo -r M&J	1	1
7 A	2 pl	-			1	1	1	sufijo -stron	1	1	1	pn 5+4 vosot
8 A	3 sg	-			1	1	1	1	1	1	1	1
9 A	1 pl	-			1	1	1	1	1	1	1	1
10 I	1 sg	-			1	1	1	sufijo vt í>é y	1	1	tilde yo vivi	1
11 E	2 sg	-			1	base tú nanis	1	sufijo -str tú	1	1	1	1
12 I	3 sg	-			1	1	1	sufijo vt falta	1	1	tilde ella sali	1
13 E	1 pl	-			1	sufijo presen sufijo presen	sufijo vt í>e	-	1	1	1	pn 4+6 nosot
14 E	2 pl	pn 5+2 vosot			1	1	tilde vosotros	sufijo vt + -st	1	1	1	pn 5+4 vosot
15 E	3 pl	-			base orto inf	1	1	base vt falta	1	1	1	1
16 E	1 sg	sufijo vt í>éí	pn 1+3 yo co		sufijo vt í>é	base/sufijo n	sufijo í>o yo		1	1	sufijo vt í>e y	1
17 I	2 sg	-			1	1	1	1	1	1	1	1
18 I	3 pl	sufijo escribi			1	1	1	sufijo vt falta	1	1	sufijo -r M&J	1
Ac. por estudiante			2	16	13	14	8	17	17	12	18	13
%			11%	89%	72%	78%	44%	94%	94%	67%	100%	72%

E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	Ac. por oraci	%
1	sufijo presen	tilde yo habl	sufijo presen	1	sufijo vt é>í y	1	1	1	14	74%
1	sufijo presen	-	pn2+1/tilde t	1	1	pn 2+3 tú via	1	1	14	74%
1	pn 3+2 Martí	-	tilde / presen	1	1	1	1	1	14	74%
sufijo vt a>i	1	-	pn 4+2 nosot	pn 4+5 nosot	1	1	1	1	13	68%
sufijo presen	sufijo presen	-	sufijo pn 5+4	pn 5+4 vosot	1	1	1	1	10	53%
sufijo en blar	sufijo presen	-	pn 6+2 M&J	1	1	1	1	1	11	58%
sufijo orto -a	sufijo presen	pn 5+4 vosot	sufijo pn 5+2	pn 5+4 vosot	1	1	1	1	11	58%
sufijo en blar	sufijo presen	sufijo presen	pn 3+2 mi pr	1	1	1	1	1	14	74%
1	1	sufijo presen	sufijo presen	1	1	1	1	1	16	84%
1	sufijo presen	tilde yo vivi	pn 1+2 yo viv	1	sufijo vt í>é y	1	1	1	12	63%
1	sufijo en blar	-	sufijo en blar	1	1	1	1	1	13	68%
1	sufijo partici	-	sufijo partici	1	1	1	1	1	13	68%
sufijo presen	sufijo presen	sufijo presen	1	pn 4+5 nosot	1	1	sufijo presen	sufijo presen	8	42%
1	sufijo presen	sufijo presen	sufijo en blar	sufijo vt i>e/	1	1	1	1	11	58%
1	sufijo presen	-	sufijo presen	1	1	pn 6+5 ellos	base orto +e	1	11	58%
1	tilde yo cono	sufijo í>o yo	pn 1+4 yo co	1	sufijo vt í>é y	1	1	1	9	47%
1	sufijo presen	1	sufijo partici	1	1	1	1	1	16	84%
1	sufijo presen	-	sufijo presen	1	base de otro	sufijo falta -r	1	base falta -b	10	53%
12	2	1	1	13	14	15	16	16	220	
67%	11%	6%	6%	72%	78%	83%	89%	89%		64,3%

Anexo 3: Tabla de contingencia de la actividad 2

Oración	VT	PN	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11
1 A	1 sg		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2 A	2 sg		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
3 A	3 sg		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
4 A	1 pl	aux blanco n		1	1	aux vt e>i no		1	1	1	1	1	1
5 A	2 pl	indefinido/pi		1	1	aux base h-		1	1	1	tilde aux vos	1	tilde aux vos
6 A	3 pl		1	1	1	1	1	1	1	1	participio ba:	1	1
7 A	2 pl	participio>ad		1	1	aux base h-		1	1	1	tilde aux vos	1	tilde aux vos
8 A	3 sg		1	1	1	1	1	1	participio ba:	1	aux pn 3+6 M	participio ba:	1
9 A	1 pl		1	1	1	aux vt e>i no		1	1	participio ba:	1	1	1
10 I	1 sg	participio>in		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
11 I	2 sg		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
12 E	3 sg	tilde Pedro h		1	tilde Pedro h	tilde Pedro h		1	tilde Pedro h	tilde Pedro h	aux pn 3+6 +	tilde Pedro h	tilde Pedro h
13 I	1 pl	aux blanco n		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
14 E	2 pl		1	1	1	aux base h-		1	1	1	tilde aux vos	1	1
15 I	3 pl	aux blanco e		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
16 E	1 sg	participio vt		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
17 I	2 sg		1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
18 I	3 pl	aux blanco la		1	tilde Las chic	tilde Las chic	tilde Las chic		1	1	tilde Las chic	tilde Las chic	tilde Las chic
Ac. por estudiante			9	18	16	11	17	16	16	16	10	15	14
%			50%	100%	89%	61%	94%	89%	89%	89%	56%	83%	78%

E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E20	E21	Ac. por oraci	%
1	aux blanco Y		1	1	1	1	1	1	1	20	95%
participio>pr	aux blanco +		1	1	1	1	1	1	1	19	90%
aux blanco M	aux blanco M	aux pn 3+2 M		1	1	1	participio suf	1	participio suf	15	71%
indefinido/pi	aux blanco N	aux base ha		1	1	1	1	1	1	15	71%
aux blanco V	aux blanco V	tilde aux vos		1	tilde aux vos	1	1	1	tilde aux vos	10	48%
aux pn 3+4 +	aux blanco C	aux pn 3+2 C		1	1	1	1	1	1	17	81%
indefinido/pi	aux blanco +	tilde aux vos		1	tilde aux vos	1	1	1	tilde aux vos	11	52%
*presente M	aux blanco M	aux pn 3+2 M		1	1	1	1	1	participio ba:	14	67%
*indefinido/pi	aux blanco +	aux base ha		1	1	1	1	1	1	14	67%
1	aux blanco +		1	1	1	1	1	1	1	19	90%
1	aux blanco T		1	1	1	1	1	1	1	20	95%
aux pn 2+4 +	aux blanco +	aux pn 3+2 +	tilde Pedro h	tilde Pedro h	tilde Pedro h	tilde Pedro h	tilde Pedro h	tilde Pedro h	participio vt	2	10%
indefinido/pi	aux blanco N	aux base ha		1	1	1	1	1	1	17	81%
aux blanco V	aux blanco +	tilde aux vos		1	tilde aux vos	1	1	1	tilde aux vos	12	57%
aux blanco E	aux blanco +		1	1	1	1	1	1	1	18	86%
aux blanco Y	-		1	1	1	1	1	1	1	18	86%
participio>ot	aux blanco t		1	1	1	1	1	1	1	19	90%
aux blanco +	-	aux pn 6+1 +	tilde Las chic	tilde Las chic	tilde Las chic		1	1	tilde Las chic	5	24%
3	0	7	16	13	16	16	16	17	11	265	
17%	0%	39%	89%	72%	89%	89%	89%	94%	61%	61%	70,1%

Anexo 4: Tabla de contingencia de la actividad 3

Oración	TV	Uso	E1	E2	E3	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E21	Ac. por oraci %		
1	Ind.	Próx.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Perf	15	79%	
2	Ind.	Próx.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	95%
3	Ind.	Próx.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Perf	16	84%	
4	Ind.	Inter.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	95%
5	Ind.	Inter.	-	1	Perf	1	1	1	1	1	1	1	Perf	1	Perf	1	1	Perf	1	1	Perf	10	53%	
6	Ind.	Inter.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Perf	1	1	1	1	1	1	1	16	84%
7	Ind.	Lej.	Perf	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Perf	1	Perf	1	1	-	1	1	1	1	13	68%
8	Ind.	Lej.	-	1	Perf	Perf	1	1	1	1	1	1	1	1	Perf	1	1	-	1	1	Perf	11	58%	
9	Ind.	Lej.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	89%
10	Perf.	Exp.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	18	95%
11	Perf.	Exp.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ind	1	1	1	1	1	1	1	1	1	17	89%
12	Perf.	Exp.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ind	1	1	1	1	-	1	1	1	1	14	74%
13	Perf.	Cont.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ind	1	1	-	1	1	1	1	14	74%
14	Perf.	Cont.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ind	1	1	1	1	1	1	1	15	79%
15	Perf.	Cont.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Ind	16	84%	
16	Perf.	Esp.	Ind	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	-	1	1	Ind	11	58%	
17	Perf.	Esp.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	16	84%
18	Perf.	Esp.	Ind	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	13	68%
Ac. por estudiante			13	18	16	13	18	17	9	18	16	12	16	9	14	12	17	12	18	18	9	11	268	
%			72%	100%	89%	72%	100%	94%	50%	100%	89%	67%	89%	50%	78%	67%	94%	67%	100%	50%	61%		78,36%	

Anexo 5: Tabla de contingencia de la actividad 4

Oración	TV	Uso	VT	PN	E1	E2	E3	E5	E6	E7	E8	E9	E10
1	Ind.	Próx.	I	1 sg	UF aux blanc		1	F pn 1+4 sali	F vt í>é yo sa	1	1	1	1
2	Ind.	Próx.	A	3 sg	-		1	F pn 3+1 vt ó		1	1	F pn 3+2 Jua	1
3	Ind.	Próx.	A	1 pl	UF aux blanc		1		1	1	1	1	1
4	Ind.	Inter.	E	3 pl	-	U Ellos han c	U Ellos han c	U Ellos han c	F vt ie>e Ello		1	-	1
5	Ind.	Inter.	A	2 pl	-	UF tilde aux	F tilde proba		1	1	1	-	F tilde proba
6	Ind.	Inter.	I	2 sg	-		1	1	1	1	1	1	F tilde Tú rec
7	Ind.	Lej.	A	1 sg	UF aux blanc		1	1	1	1	1	1	1
8	Ind.	Lej.	I	2 pl	UF part blan		1	U Vosotros h	U Vosotros h	1	U Vosotros h	-	1
9	Ind.	Lej.	A	3 sg	-		1	F base sin -n	1	1	1	U La SGM ha	1
10	Perf.	Exp.	A	1 sg	F aux blanco		1	1	1	1	1	1	1
11	Perf.	Exp.	E	3 sg	F part blanc	F tilde Mi he	F pn 3+2 tild	F tilde Mi he	F tilde Mi he	F tilde Mi he	F aux pn 3+1	F tilde Mi he	F tilde Mi he
12	Perf.	Exp.	A	1 pl	-		1	1	1	1	F pn 4+5 Nos	F aux vt e>a	1
13	Perf.	Cont.	A	3 pl	F C&J aux pn		1	1	U C&J trabaj	1	1	1	1
14	Perf.	Cont.	E	2 pl	-	F tilde aux V	UF tilde Vos		1	1	1	-	1
15	Perf.	Cont.	A	2 sg	F part blanc		1	1	1	1	1	1	F pn 2+3 Tú f
16	Perf.	Esp.	I	1 pl	-		1	1	1	1	F pn 4+5 Nos	UF ind sujijo	1
17	Perf.	Esp.	A	2 sg	-		1	1	1	1	1	U Tú camina	F pn 2+3 Tú f
18	Perf.	Esp.	E	3 pl	UF aux blanc	F Perf+Ind vt		1	1	1	F pn 6+4 Los	F pn 6+3 Los	1
Ac. por estudiante					0	13	10	13	16	13	7	13	7
%					0%	72%	56%	72%	89%	72%	39%	72%	39%

E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	E19	E21	Ac. por oraci	%	
F tilde yo sal	U yo he salid	U yo he salid	-		1	1	F vt í>é yo sa	1	F vt í>é yo s	U yo he salid	9	47%
-	F orto Juan n	-	-		1	F pn 3+1 vt ó	1	1	1	U Juan me h	9	47%
UF Perf+ind	UF aux blanc	UF Perf+ind	-		1	1	1	1	1	U Nosotros h	12	63%
F Presente E	UF aux blanc	-	-		1	F vt ie>ø -r E	-	1	F vt ie>a Ello	F Presente p	5	26%
UF Perf+ind	UF aux blanc	UF tilde vt a:	-		1	1	F tilde proba	F tilde proba	1	F Presente ti	6	32%
U Tú has reci	UF aux pn 2+	UF Perf+? Tú	-		1	F pn 2+1 + b	1	1	1	U Tú has rec	11	58%
F pn 1+3 vt é	U Yo he cant	UF Part/pres	-		1	1	U Yo he cant	1	U Yo he cant	U Yo he cant	10	53%
UF tilde Vos	UF aux pn 5+	UF tilde Vos	-		UF tilde Vos	UF pn 5+4 V	-	F tilde viviste	UF pn 5+4 V	UF tilde Vos	3	16%
U La SGM ha	F pn 3+1 La S	UF aux blanc	-		1	UF pn 3+2 La	1	1	1	F Presente p	10	53%
F aux blanco	1	-	-		1	1	1	1	1	1	14	74%
-	F Gerundio N	F Aux blanco	-		F tilde Mi he	1	-	1	F tilde Mi he	F tilde Mi he	2	11%
F Perf+ind b	F aux pn 4+3	-	-		1	U Nosotros c	1	1	UF pn 4+5 til	1	9	47%
F part conjug	F Perf/ind A	UF aux pn 6+	F aux orto ha	UF pn 6+3 C	1	1	1	1	U C&J trabaj	F aux han>ha	10	53%
F aux blanco	F aux pn 5+2	F tilde aux +	-		F tilde aux V	F pn 5+4 Vos	-	1	F tilde aux V	F tilde aux V	5	26%
1	F aux pn 2+1	1	-		1	1	1	1	1	F Presente T	14	74%
F aux blanco	1	F participio v	-		1	1	UF vt i>e No	F part base c	1	U Nosotras e	9	47%
1	F aux pn 2+1	1	-		1	1	U Tú camina	1	1	F Presente T	12	63%
F Presente L	F aux pn 6+1	F Presente p	-		1	1	1	1	F part base c	F Presente p	8	42%
2	2	2	0	14	11	9	15	9	2	158		
11%	11%	11%	0%	78%	61%	50%	83%	50%	11%	46,2%		

