



UiT Norges arktiske universitet

Facultad de humanidades, ciencias sociales y formación del profesorado

La enseñanza morfológica del pretérito indefinido en español

Un análisis de errores aplicado a alumnos noruegos

Erika Lovise Wikran

Trabajo de fin de máster en la lengua española en la formación del profesorado 8-13, SPA-3982, mayo 2022

Índice

1	INTRODUCCIÓN.....	5
2	MARCO TEÓRICO.....	7
2.1	LA MORFOLOGÍA.....	7
2.1.1	<i>La flexión verbal.....</i>	8
2.1.2	<i>La segmentación morfológica.....</i>	9
2.2	LA GRAMÁTICA EN EL PLAN DE ESTUDIOS DE LENGUAS EXTRANJERAS (LK20).....	10
2.3	ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE).....	12
2.3.1	<i>Métodos de enseñanza gramatical.....</i>	12
2.3.2	<i>Aprendizaje de una lengua extranjera (L2).....</i>	17
2.3.3	<i>Morfología y flexión verbal en la enseñanza gramatical de L2.....</i>	20
2.4	ANÁLISIS DE ERRORES.....	23
3	METODOLOGÍA.....	27
3.1	JUSTIFICACIÓN PARA EL USO DEL AE.....	27
3.2	RECOPIACIÓN DE DATOS.....	28
3.2.1	<i>Categorías de errores.....</i>	29
3.2.2	<i>Clase A.....</i>	31
3.2.3	<i>Clase B y C.....</i>	32
3.2.4	<i>Desafíos y soluciones.....</i>	33
3.2.5	<i>Procedimiento alternativo.....</i>	33
4	ANÁLISIS.....	35
4.1	PRESENTACIÓN DE LOS DATOS.....	35
4.1.1	<i>Errores por categoría (1-8).....</i>	35
4.1.2	<i>Errores por si los verbos son regulares o irregulares.....</i>	38
4.1.3	<i>Progresión individual.....</i>	43
4.2	GENERALIZACIONES SOBRE LOS ERRORES.....	49
4.3	EXPLICACIONES SOBRE LAS GENERALIZACIONES.....	52
4.4	MIS REFLEXIONES.....	57
4.4.1	<i>Medidas de remedio.....</i>	61
5	CONCLUSIÓN.....	65
6	BIBLIOGRAFÍA.....	67
7	ADJUNTOS.....	69
7.1	TAREA INDUCTIVA SOBRE FLEXIONES VERBALES.....	69
7.2	EJEMPLO DE CATALOGACIÓN DE ERRORES: ALUMNO “X”.....	70
7.3	REGLAS MNEMOTÉCNICAS SOBRE EL PRETÉRITO INDEFINIDO.....	71

7.4	PROGRESIÓN POR CATEGORÍA	72
7.5	TAREA DE MÚSICA: TODO CAMBIÓ - CAMILA	74

1 Introducción

En este trabajo voy a tratar sobre la relación entre la didáctica y la lengua a partir de la morfología, una subcategoría de la gramática. La importancia de la gramática en la enseñanza de lenguas ha sido discutida por muchos años, y la enseñanza en general siempre se adapta a las percepciones contemporáneas. En tiempos más recientes, parece que la gramática pierde un poco de fuerza en favor del significado y el uso de la lengua, pero, a lo largo de esta tesis, veremos que, para que los alumnos desarrollen una lengua en la que puedan expresarse de manera espontánea y significativa, la gramática sí juega un papel importante.

Muchos lingüistas consideran que la gramática es la parte central de la lengua en el sentido del conocimiento en una mente individual, alrededor del cual giran otras partes como la pronunciación y el vocabulario. Por importantes que puedan ser los otros componentes del lenguaje en sí mismos, están conectados entre sí a través de la gramática. Chomsky lo llama el 'sistema computacional' que relaciona el sonido y el significado, trivial en sí mismo pero imposible de manejar sin él.¹

El énfasis en el significado puede deberse a que los alumnos, al aprender una lengua extranjera, pueden encontrarse con muchos desafíos en cuanto a la gramática. Por ejemplo, los alumnos noruegos que aprenden español se encuentran con tiempos verbales que tienen un patrón de conjugación completamente diferente al de su lengua materna. Con respecto a esto, me he preguntado cómo se puede facilitar el aprendizaje de la gramática en la escuela. Más específicamente, presentaré el siguiente problema: *¿Cómo se puede aplicar el análisis morfológico en el método didáctico para facilitar el aprendizaje del pretérito indefinido entre alumnos de español?*

El pretérito indefinido es interesante, porque es uno de los primeros tiempos verbales que se aprenderá después del presente de indicativo, además de que crea grandes desafíos al separarse del pretérito imperfecto, dos formas que, juntas, equivalen al *pretérito* noruego. Por otro lado, la morfología me interesa mucho en cuanto a las posibilidades que tiene en un contexto didáctico.

¹ Cook, 2008, pp. 18

Mi objetivo es mostrar que, aunque la gramática hoy día ya no tiene un papel tan central en la enseñanza de lenguas, puede integrarse en los nuevos métodos y usarse para reinventar dicha enseñanza. En relación a esto, he enfatizado la morfología en mi enseñanza de español en un bachillerato noruego, con el objetivo de obtener resultados en el análisis que indicaran una progresión entre los alumnos en cuanto a las conjugaciones en pretérito indefinido. Los resultados, aunque a veces puedan resultar ambiguos, seguirán siendo informativos e interesantes para nuestro estudio. Además, mi intención también será mostrar cómo alumnos y profesores pueden crear sus propios patrones, reglas mnemotécnicas y reglas generales, y llevar sus experiencias a otras áreas de aprendizaje gramatical.

Para responder al problema de esta tesis, he dividido el trabajo en diferentes partes. En el capítulo 2, sobre la teoría, empezaré por una definición de la morfología y la flexión verbal. Luego, voy a tratar el papel de la gramática en los planes de estudios, antes de discutir distintos métodos de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. También veremos el llamado *análisis de errores* y sus ventajas y desventajas. A continuación, en el capítulo 3 llamado “Metodología”, explicaré por qué he elegido usar el *análisis de errores* y qué ventajas tiene este frente a otros métodos para nuestra tesis. También introduciré las categorías de errores en las que está basado el análisis y el procedimiento de la recopilación de datos, y trataré las dificultades que tuve durante el proceso. En el capítulo 4, llevaremos a cabo el análisis de dichos datos. Aquí presentaré los datos desde varios puntos de vista, antes de hacer generalizaciones en base a los resultados, e intentaré explicar por qué los alumnos han cometido los errores que han cometido. Compartiré también mis propias reflexiones sobre los hallazgos y presentaré algunas sugerencias de remedio. Finalmente, en el capítulo 5 pondremos los datos a la luz del capítulo 2 para ver qué relación tienen con las ideas expuestas en el marco teórico, y obtener unas conclusiones generales. Terminaré el trabajo respondiendo al problema *¿Cómo se puede aplicar el análisis morfológico en el método didáctico para facilitar el aprendizaje del pretérito indefinido entre alumnos de español?*, y dando sugerencias para seguir trabajando en el tema de la morfología.

2 Marco teórico

En este capítulo voy a presentar algunas ideas principales sobre el tema de la morfología, y también sobre la enseñanza y el aprendizaje de la gramática de una lengua extranjera. Hay muchas maneras de aprender una lengua nueva, y también diferentes métodos de enseñar la gramática. Algunos de estos métodos son enfoques modernizados de ideas antiguas y ya desfasadas, y, naturalmente, hay mucha discusión sobre qué método es el mejor. Por eso, habrá que analizar qué ventajas y desventajas tienen cada uno, para averiguar cuál método corresponde mejor con el objetivo de este trabajo.

2.1 La morfología

En el manual de la Nueva Gramática de la Lengua Española, la morfología se define como:

[...] la parte de la gramática que se ocupa de la estructura de las palabras, las variantes que estas presentan y el papel gramatical que desempeña cada segmento en relación con los demás elementos que las componen. Se suele dividir en dos grandes ramas: la morfología flexiva y la morfología léxica [...].²

Dicho de otra manera, la morfología es el estudio del sistema que nos permite “combinar unidades simples para formar elementos complejos que se materializan mediante sonidos [...] y contienen un significado determinado”.³ Esta última definición se refiere a los *morfemas*, las unidades mínimas de la lengua que tienen significado. Existen dos tipos de morfemas: el lexema, o raíz, que normalmente remite a un significado del mundo real, y los afijos, que son morfemas más abstractos y se añaden a la raíz para formar palabras completas con significado. También se pueden cambiar y aplicar morfemas para derivar de una clase de palabra a otra. Por ejemplo, el verbo *hablar* se puede derivar al sustantivo *hablador*.

1. Hablar
Habl-a-r
Habl-a-dor

² Real Academia Española, 2010a, pp. 6

³ Fábregas, 2013a, pp. 19

La derivación, junto con la composición, tiene que ver con la morfología léxica, que consiste en formar palabras a partir de una base – en (1) *habl-*. Por otro lado, tenemos la morfología flexiva, que estudia las variaciones de las palabras que son debidas a consecuencias gramaticales, como la concordancia.⁴ A diferencia de la morfología léxica, vemos que la morfología flexiva no forma nuevas palabras, sino formas de una palabra que ya existe.⁵ Se mantienen tanto la clase de palabras como el significado. Por ejemplo, el verbo *hablar* permanece como un verbo, con el mismo significado, pero lo conjugamos para que corresponda con el sujeto:

2. Hablar

Habl-a-r

Habl-o (1ª persona singular)

Habl-á-is (2ª persona plural)

Habl-a-ste-is (2ª persona plural, pretérito perfecto simple)

También es flexión la variación de persona y número en los sustantivos (perr-o / perr-o-s). Sin embargo, en esta tesis solo trataremos la flexión verbal, pues es la que nos interesa para nuestro estudio.

2.1.1 La flexión verbal

La flexión verbal es una subcategoría de la morfología flexiva, y las desinencias del verbo indican tiempo, aspecto, modo, número y persona. Estas variaciones constituyen lo que llamamos la *conjugación*. La flexión de tiempo sitúa un acontecimiento determinado en el tiempo en relación con el momento en el que uno se expresa: pasado, presente o futuro. Además, el tiempo a veces se relaciona con lo que llamamos *aspecto*, que expresa la estructura interna de las situaciones y diferencia entre acontecimientos acabados y no acabados: perfecto o imperfecto. Es decir, o se ve la acción en su conjunto, por lo cual está completada, o la acción está en su transcurso, sin mención a su inicio o su final. El modo, por otro lado, tiene que ver con la actitud del hablante hacia lo que se expresa. En español,

⁴ Real Academia Española, 2010a, pp. 5

⁵ Fábregas, 2013a, pp. 24

distinguimos entre los modos indicativo, subjuntivo e imperativo (de estos modos, el indicativo es el relevante para este estudio).

Tanto el tiempo como el aspecto y el modo se muestran en las conjugaciones de un verbo. Pongamos por caso un verbo en pretérito indefinido del indicativo:

3. Cantaste

Cant-a-ste

En el ejemplo (3) el verbo *cantar* en 2ª persona singular está dividido en morfemas. El lexema (*cant-*) es lo que queda una vez que hemos eliminado los afijos. Es el lexema, puesto que tiene una relación con el mundo real (se refiere a la acción de producir con la voz sonidos melódicos). El afijo *-a-* nos dice que la palabra es un verbo (de la 1ª conjugación), y el afijo *-ste* indica que el verbo está conjugado en el tiempo pasado pretérito indefinido del indicativo. Además, este morfema nos dice que la persona que canta es la 2ª singular. La información que contengan estos morfemas sienta las bases para el análisis morfológico.

2.1.2 La segmentación morfológica

Para un alumno con un nivel de español correspondiente al A1 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER),⁶ cuyo primer encuentro con la lengua esté en la escuela secundaria o el bachillerato, conjugar un verbo puede resultar muy difícil, especialmente si no tiene conocimiento sobre cómo realizar una *segmentación morfológica*. La segmentación morfológica es el procedimiento por el que se identifican los morfemas que componen una palabra. Esto implica un proceso en dos partes: (i) identificar la información que contiene una palabra y (ii) ver en cuántas unidades se reparte.⁷ Veamos un ejemplo a continuación:

4. Hablaron

⁶ Consejo de Europa, 2020

⁷ Fábregas, 2013b

- (i) Verbo, acción de emitir palabras para expresarse o comunicarse; 1ª conjugación; pasado; pretérito indefinido; indicativo; 3ª persona plural
- (ii) [[[[habl]a]ro]n]
[habl] = raíz, acción de emitir palabras para expresarse o comunicarse
[a] = verbo de 1ª conjugación
[ro] = sufijo de tiempo y modo
[n] = sufijo de concordancia en 3ª persona plural

La cuestión aquí sería cómo puede utilizarse la segmentación morfológica en la enseñanza de español como L2. Este tema lo retomaremos más tarde en nuestro trabajo.

2.2 La gramática en el Plan de Estudios de Lenguas Extranjeras (LK20)

Mientras que los planes de estudios por asignaturas describen el contenido y los objetivos de las asignaturas, la parte general del Plan de Estudios se expande sobre “la base de valores en la sección de propósito de la Ley de Educación y los principios generales para la educación básica”.⁸ En otras palabras, es la totalidad del plan de estudios lo que forma la base para la enseñanza en las escuelas noruegas y, por lo tanto, también funciona como una guía, por ejemplo, a través de metas de competencia en las diversas asignaturas. Por eso puede parecer extraño que, en el nuevo plan de estudios de lenguas extranjeras, introducido en 2020, la palabra *gramática* no se mencione ni una vez.⁹ Esto se debe a que la gramática no está considerada como un objetivo en sí misma. Sin embargo, el conocimiento sobre la gramática se considera importante para poder comunicarse en la lengua meta. Por lo tanto, está integrada en múltiples de las metas de competencia en el LK20:

- Escribir textos sencillos sobre la vida cotidiana y experiencias que cuenten, describan e informen, con y sin ayudas.

⁸ Utdanningsdirektoratet, 2017

⁹ Vold, 2018, pp. 174

- Utilizar estructuras lingüísticas sencillas, reglas de pronunciación y ortografía y el alfabeto o señas oficiales del idioma para comunicarse de forma adaptada a la situación.
- Utilizar estrategias de aprendizaje y de comunicación relevantes, recursos digitales y experiencias de aprendizaje previo de lenguas en el proceso de aprendizaje.
- Explicar oralmente temas académicamente relevantes, describir experiencias, eventos y planes, y justificar opiniones, también de forma espontánea.¹⁰

Estas son unas metas de competencia para el nivel I y II en lenguas extranjeras. Aquí podemos ver la necesidad de la gramática en la enseñanza, tanto en cuanto a la gramática de texto, como la sintaxis y la morfología. Por ejemplo, es importante poder situar un acontecimiento en el tiempo cuando se cuenta sobre una experiencia, un evento o un plan. Obviamente, la gramática tiene una conexión clara con el uso práctico de la lengua. Pero esto no siempre ha sido considerado así.

Durante los años ochenta, la gramática se veía como innecesaria, y, en algunos casos, obstructiva, por la cualificación de la lengua como herramienta de comunicación oral. Podemos ver las secuelas de este punto de vista negativo, por ejemplo, en el plan de estudios L97, en el cual la gramática no fue destacada en cuanto al aprendizaje de lenguas, y, si se menciona, es muy vagamente.¹¹ En realidad, no fue antes del nuevo plan de 2006 (LK06) que la gramática empezó a convertirse en una parte significativa de la enseñanza.

En el siguiente capítulo trataré el desarrollo de los métodos de enseñanza en cuanto a la gramática, el aprendizaje inconsciente basado en el *input* natural y un enfoque en la lengua oral, y algunos métodos que ven la gramática como una herramienta valiosa para la comunicación.

¹⁰ Utdanningsdirektoratet, 2020

¹¹ Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996

2.3 Español como Lengua Extranjera (ELE)

Ya expuestas las ideas del Plan de Estudios sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, voy a presentar diferentes métodos que existen para enseñar gramática en la escuela, cada uno con sus ventajas y desventajas, en relación con algunos trabajos sobre pedagogía y didáctica en torno al tema. También voy a tratar el tema de la morfología, específicamente, en cuanto a su uso en la enseñanza de gramática. Finalmente, veremos cómo se aprende una lengua extranjera, y cómo corresponde esto con los métodos de enseñanza.

2.3.1 Métodos de enseñanza gramatical

Existen variedad de opiniones entre los profesores de lengua en cuanto a cómo se enseña una lengua extranjera. Un método que funciona bien para un profesor no necesariamente funciona para otro. Esto es parcialmente debido a las variaciones en las clases y las diferencias individuales de los alumnos.¹² Sin embargo, según Louis G. Kelly, las ideas de los profesores de lengua no han cambiado durante dos mil años. Todavía se toma como base lo mismo que se hizo en tiempos de Aristóteles.¹³ Es decir, los métodos que usan los profesores de lengua tienen todos una base común en los métodos tradicionales.

En el libro “How Languages are Learned” de Patsy Lightbown y Nina Spada, se presenta cómo se aprende una lengua extranjera (L2), y una selección de sugerencias de método para enseñarla.¹⁴ Estos mismos métodos de enseñanza los encontramos en bibliografía sobre lingüística, adquisición de lenguas extranjeras y didáctica. Tienen nombres distintos, pero las ideas generales son las mismas. Por ejemplo, el método de *input natural* y *aprendizaje inconsciente* de Krashen tiene características similares tanto con el *behaviorismo*, como con el *aprendizaje implícito*. Mientras que con el *behaviorismo* el objetivo es crear patrones y hábitos lingüísticos a través de presentación y repetición,¹⁵ el *aprendizaje implícito* implica

¹² Lightbown & Spada, 2013

¹³ Johnson, 2001, pp. 161

¹⁴ Lightbown & Spada, 2013

¹⁵ Johnson, 2001, pp. 162

una adquisición de lenguaje inconsciente a través de una alta exposición de input auténtico.¹⁶ Según Johnson, este tipo de enseñanza no involucra mucho a la mente.¹⁷

Por otro lado, la enseñanza *explícita* involucra más al profesor en cuanto a presentar y explicar reglas y fenómenos gramaticales. Es razonable, entonces, asociar este procedimiento con el enfoque tradicional de la gramática, que en su mayor parte se constituye de la presentación de reglas gramaticales por parte del profesor, la práctica de estas, y su uso en trabajos escritos u orales. Por lo tanto, un procedimiento explícito es beneficioso, si no necesario, en un contexto escolar, dado que no es posible obtener la cantidad necesaria de input para aprender la gramática implícitamente durante el tiempo reservado para lenguas extranjeras en la escuela.¹⁸

2.3.1.1 Un enfoque tradicional

El método explícito más conocido quizás es el método gramática-traducción, que corresponde a “hacerlo bien desde el principio” en Lightbown y Spada.¹⁹ Este método tiene su origen en la enseñanza de las lenguas clásicas durante el siglo XIX, con el objetivo de que los estudiantes aprendieran a leer literatura que los formaría como personas. No obstante, este método es también muy común en la escuela hoy en día, con el objetivo de que los alumnos o estudiantes puedan usar la lengua en la vida cotidiana, tanto por escrito como oralmente. La sesión empieza con la presentación de una regla, muy a menudo gramatical, seguida de una lista de vocabulario que los alumnos tratan de aprender de memoria. La práctica de la regla consiste en leer y traducir frases en la lengua meta y traducirla a la lengua materna.²⁰ Estas frases muchas veces no son comparables con la realidad, ya que son construidas con la ejemplificación de la regla gramatical en mente.²¹ Pongamos por caso una frase de Howatt, 1984: “*El filósofo jaló la mandíbula inferior de la gallina.*”²² Es poco probable que alguien

¹⁶ Vold, 2018, pp. 178

¹⁷ Johnson, 2001, pp. 162

¹⁸ Vold, 2018, pp. 178

¹⁹ Lightbown & Spada, 2013, pp. 154

²⁰ Johnson, 2001, pp. 164

²¹ Johnson, 2001, pp. 165

²² Johnson, 2001, pp. 165, “*The philosopher pulled the lower jaw of the hen*»

haya usado esta frase en la vida cotidiana, o en textos literarios. Pero, por otro lado, puede usarse para mostrar tanto el pretérito indefinido como la diferencia entre el objeto directo y el indirecto. El conocimiento sobre la gramática aquí vence a la importancia de exposición al input auténtico.

El método gramática-traducción está en el extremo opuesto al behaviorismo. Es decir, el que aprende es consciente de la gramática y la estructura de la lengua, aplica la teoría e involucra la mente. Por un lado, este procedimiento tiene consecuencias positivas. El alumno aprende una regla de memoria, y es consciente de ella en su traducción. Sin embargo, los más críticos a este método destacan, entre otras cosas, el enfoque en la lengua escrita frente a la lengua oral, el uso extensivo de la lengua materna (L1), y, en Lightbown y Spada, la presión de hacerlo bien desde el principio.²³

En los años ochenta, como comentábamos anteriormente, hubo un cambio en cuanto a la enseñanza de la gramática. La lengua oral se convirtió en la forma de comunicación más importante, con más énfasis en el entendimiento y la fluidez. Una frase no tenía que ser gramaticalmente correcta para que alguien la entendiera, y, como consecuencia, se estableció una opinión negativa sobre la gramática. Esto resulta evidente en el establecimiento del método audio-lingual, cuyo enfoque era el uso de la lengua. Este método también priorizó la precisión, pero como medio para alcanzar el objetivo de la fluidez.²⁴ También el uso de la lengua materna de los alumnos en la enseñanza de la L2 fue duramente criticado. Con un método basado en la lengua oral y la conversación, es más probable que los alumnos usen la lengua meta en la clase, mientras que con un enfoque tradicional la mayoría de la enseñanza se llevará a cabo en la lengua materna.

Hoy día, el método preferido por muchos profesores involucra el uso de la lengua meta (L2) en gran medida. Esto es, en parte, resultado del abandono de las asignaturas optativas alemán

²³ Johnson, 2001, pp. 166

²⁴ Lightbown & Spada, 2013, pp. 155

y francés según el plan de estudios de 1997, que se explican con el uso de un método de enseñanza demasiado teórico y tradicional,²⁵ como el método gramática-traducción (a partir de ahora, GT). Por tanto, en el plan de estudios de 2006, está claramente establecido que un enfoque práctico debe implicar una comunicación o un uso amplio de la lengua meta en la clase: “La enseñanza no solo debe tener un objetivo comunicativo, sino la comunicación en la lengua meta debe constituir el medio en sí mismo”.²⁶ En teoría, con el método audio-lingual se cumple este criterio. Pero el uso de la lengua en clase no corresponde a usarla como medio en la enseñanza, sino para alcanzar el objetivo de un lenguaje perfecto, como el método GT. Estas expectativas de una gramática y pronunciación perfecta desde el principio también fueron destacadas entre los críticos. Entre otras cosas porque “el énfasis en la precisión en el aula a menudo lleva a los alumnos a sentirse inhibidos y reacios a correr riesgos al usar su conocimiento para la comunicación”.²⁷

2.3.1.2 Un enfoque moderno

Según los métodos tradicionales, es esencial evitar errores en la lengua. El objetivo es que los alumnos o estudiantes de una lengua la perfeccionen antes de usarla. Como he mencionado antes, este tipo de procedimiento en la enseñanza puede llevar a lo que nos referiremos desde ahora como “ansiedad de lengua”. Este término se refiere a que las expectativas hacia el alumno son tan altas, que este teme equivocarse al hablar o escribir.²⁸ Por otro lado, sin embargo, hay profesores que opinan que cometer errores es una parte natural y valiosa del aprendizaje. Los mismos profesores critican el enfoque tradicional, con métodos que frecuentemente fallaban en sus objetivos, y apoyan un enfoque de enseñanza más moderno, basado en la comunicación.²⁹ Este enfoque se distingue del tradicional en cuanto al énfasis en el significado frente a la forma, pero es difícil afirmar si esto es más beneficioso para el aprendizaje que un enfoque en la forma (o sea, la gramática).

²⁵ Heimark, 2014, pp. 37

²⁶ Heimark, 2014, pp. 37

²⁷ Lightbown & Spada, 2013, pp. 159

²⁸ Vold, 2018, pp. 177-178

²⁹ Lightbown & Spada, 2013, pp. 156

A finales de los años noventa, los procedimientos en la enseñanza de lenguas extranjeras comenzaron a enfatizar la interacción comunicativa. Lightbown, Meara y Halter destacan especialmente el método TBL – *task-based learning* – donde el objetivo de los alumnos es utilizar diferentes funciones comunicativas, en vez de enfocarse en características gramaticales específicas o vocabulario en la lengua meta.³⁰ El razonamiento tras esto es que el conocimiento metalingüístico o el aprendizaje de partes descontextualizadas de la lengua no necesariamente sirven para poder expresarse y comunicarse en contextos espontáneos. Esto se corresponde con la teoría de Stephen Krashen, sobre la importancia del input y interacción comunicativa natural para la adquisición de una lengua extranjera.³¹ Sin embargo, los científicos han encontrado que, además de las actividades comunicativas, es beneficioso añadir un enfoque gramatical, sobre la forma de la lengua. El argumento mayor constituye poder diferenciar entre la lengua meta y la interlengua – una mezcla entre su lengua materna y la lengua meta (el fenómeno de la interlengua lo trataremos más tarde). Otro de los argumentos es que no se puede controlar lo que aprenden los alumnos, y si van a aprender lo que es necesario o no, especialmente en un contexto escolar, donde el tiempo es un factor esencial.³²

El debate sobre los respectivos valores de una enseñanza comunicativa y de exposición natural frente a una enseñanza basada en forma e instrucción, principalmente toma lugar en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de la gramática. Pero, para averiguar cuál puede ser el mejor procedimiento, primero es necesario tener en cuenta cómo se aprende una lengua extranjera.

³⁰ Lightbown, et.al., 1998, pp. 221

³¹ Vold, 2018, pp. 175

³² Lightbown, et.al., 1998, pp. 221

2.3.2 Aprendizaje de una lengua extranjera (L2)

No existe una manera “correcta” de aprender una lengua nueva. Al contrario, el aprendizaje depende tanto de factores individuales del aprendiz, como de las condiciones en las que se aprende la lengua. Por ejemplo, la adquisición de una lengua extranjera por parte de un niño de cinco años no equivale a la de un refugiado que trabaja en otro país, sin oportunidad de tomar clases de lengua. Lightbown y Spada mencionan, entre otros factores, la madurez cognitiva, la consciencia metalingüística y la ansiedad de lenguaje como características del aprendiz que pueden afectar a la adquisición de la lengua meta. Por otro lado, la cantidad de correcciones – de gramática y significado, la presión de usar la lengua y el tiempo disponible para aprender son factores que tienen que ver con las diferentes condiciones de aprendizaje.³³

2.3.2.1 Teorías sobre la adquisición de una L2

Como comentábamos anteriormente, el behaviorismo tiene el objetivo de crear patrones y hábitos lingüísticos a través de presentaciones de formas y reglas, y la repetición de estas.³⁴ Y, aunque estaba principalmente basado en experimentos con animales, este procedimiento pedagógico tenía mucha influencia en la enseñanza de lenguas extranjeras a mediados del siglo XX.³⁵ La enseñanza consistía, en gran medida, en formar hábitos entre los alumnos que combinarían con los hábitos ya formados en su lengua materna. Sin embargo, la conexión entre la lengua materna y la lengua meta no correspondía con los errores hechos por los aprendices, que, en principio, deberían ser fáciles de predecir. Por lo tanto, el behaviorismo comenzó a tener cada vez menos atención en la investigación y en la pedagogía.

Otra teoría sobre la adquisición de una lengua extranjera es la *perspectiva innata*. En una reseña del libro *Verbal Behavior* de B. F. Skinner, Noam Chomsky argumentó que el behaviorismo no puede explicar las habilidades creativas del lenguaje que tienen los humanos. Como alternativa, estableció una teoría de una base común para el aprendizaje de

³³ Lightbown & Spada, 2013, pp. 37

³⁴ Johnson, 2001, pp. 162

³⁵ Lightbown & Spada, 2013, pp. 103

lenguas: la Gramática Universal (GU).³⁶ Principalmente, la GU tiene que ver con la L1 y cómo los niños aprenden su lengua materna, pero algunos lingüistas afirman que también se puede aplicar al aprendizaje de la L2.³⁷ Entre otros, Lydia White afirma que la adquisición de muchas características gramaticales viene naturalmente cuando los aprendices usan la lengua en un contexto significativo. No obstante, sugiere que es beneficioso combinar la GU con información explícita sobre la gramática, dado que no todas las características de una lengua pueden ser transferibles a otra.³⁸ Igualmente, Krashen opina que el enfoque en la forma funciona mejor como editor de una lengua extranjera ya adquirida naturalmente, y solo en condiciones adaptadas para aprender un lenguaje *correctamente*.³⁹

Prosiguiendo con las distintas teorías, tenemos la *perspectiva cognitiva*, que desde los años noventa se ha vuelto cada vez más importante para la investigación y teorías sobre el aprendizaje de una L2. Esta perspectiva presenta el aprendizaje de una lengua como tramitación de información y “skill learning”.⁴⁰ Esto involucra, en principio, conocimiento declarativo, o sea, conocimiento del que se es consciente, como reglas y gramática. Este conocimiento, con la práctica, pasaría a ser procedimental y natural. Ya adquirido dicho conocimiento y también la fluidez, el conocimiento declarativo no importa tanto y puede ser olvidado. Esta teoría principalmente ha sido aplicada a la adquisición de la L1, pero el proceso es equivalente a la de una L2. Cuanto más experiencia y práctica tiene el aprendiz, más fácil será de procesar la información, y las estructuras complicadas de entender – como por ejemplo la morfología.⁴¹ Lourdes Ortega ha sugerido tres principios de práctica en el aula de lenguas extranjeras (que discutiré en el siguiente capítulo), sobre la morfología en la enseñanza de L2:

1. La práctica debe ser interactiva.
2. La práctica debe ser significativa.

³⁶ Lohndal, 2019

³⁷ Lightbown & Spada, 2013, pp. 105

³⁸ Lightbown & Spada, 2013, pp. 105

³⁹ Lightbown & Spada, 2013, pp. 106

⁴⁰ Lightbown & Spada, 2013, pp. 109

⁴¹ Lightbown & Spada, 2013, pp. 108

3. Debería haber un foco en las formas esenciales para tareas.⁴²

Una última perspectiva sería la *perspectiva sociocultural* de Vygotsky, muy conocida en la pedagogía. Esta toma base en el lenguaje como resultado de interacciones sociales, en las que una persona aprende, sea lo que sea, a través de internalizar lo que le dicen y muestran diferentes interlocutores. Tradicionalmente, este método consiste de una relación máster-aprendiz, pero, según la investigación de Merrill Swain, los alumnos que aprenden una lengua extranjera se pueden beneficiar de una relación aprendiz-aprendiz también. En este caso, co-construyen conocimiento lingüístico a través del uso de la lengua, que al mismo tiempo atrae la atención hacia la forma y el significado del lenguaje.⁴³

Para terminar, podemos apuntar a similitudes entre las distintas perspectivas que hemos tratado. Por ejemplo, es posible combinar la perspectiva cognitiva con la perspectiva sociocultural, si se puede acordar que los procesos cognitivos ocurren como resultado de actividades sociales externas. También vemos que, aunque las ideas generales son distintas, la forma tiene, en todas, un papel significativo. Pero las diferencias también son significativas, y los ‘expertos’ no están de acuerdo sobre cuál teoría es la mejor.⁴⁴ Además, ninguna de estas perspectivas parece corresponder con los métodos de enseñanza tradicionales, es decir, con métodos que enfatizan la perfección del lenguaje frente al uso, la fluidez y la comunicación. Aunque podemos ver una importancia recurrente de la forma y la gramática en la adquisición de una L2, lo ideal parece ser aplicar la gramática como una ayuda para la adquisición natural o como herramienta en la enseñanza basada en el significado y la comunicación.

En el libro *Teaching and Learning a Second Language* Ernesto Macaro afirma que el objetivo de la enseñanza de la gramática no debe ser la precisión lingüística:

⁴² Lightbown & Spada, 2013, pp. 117

⁴³ Lightbown & Spada, 2013, pp. 119

⁴⁴ Lightbown & Spada, 2013, pp. 220

El concepto erróneo fundamental es que enseñamos gramática (ya sea implícita o explícitamente) para mejorar la precisión. [...] el objetivo fundamental de centrarse en la forma es permitir que el alumno progrese en la internalización de las reglas de la lengua. Es decir, para actuar sobre la inestabilidad de su interlengua para llevar al alumno a nuevas hipótesis sobre los modelos de la lengua meta.⁴⁵

Con esto rechaza los métodos de enseñanza tradicionales, y, a su vez, sugiere que el objetivo de la gramática es crear una ayuda para el desarrollo de la interlengua de los alumnos. Es decir, que la gramática funcione como apoyo para que la interlengua se acerque cada vez más a la lengua meta. Cada alumno va a desarrollar su propia interlengua, y van a aprender mejor a través de distintos métodos. Pero, con una idea común como base, puede ser posible establecer un método de enseñanza de L2 que beneficie a la mayoría de los alumnos en el aula, si no a todos. A continuación, veremos cómo los diferentes procedimientos de enseñanza podrían implementar el aprendizaje de la gramática, y, específicamente, de la flexión verbal.

2.3.3 Morfología y flexión verbal en la enseñanza gramatical de L2

Ya establecida la importancia de la gramática como herramienta en la adquisición de una lengua extranjera, vamos a ver cómo incluirla en la enseñanza, con ejemplos relacionados con la morfología y la flexión verbal. La morfología no es un tema conscientemente enseñado en la secundaria, ni en el bachillerato, pero no es necesario que los alumnos sean conscientes del concepto para usarla en clase. En los ejemplos presentados veremos cómo se puede aplicar la morfología en la enseñanza de la flexión verbal, como corresponde a los métodos de enseñanza actuales en la escuela.

En primer lugar, tenemos un método tradicional. Como ya hemos visto, tiene mucho que ver con la precisión de lenguaje, y, por tanto, también con la enseñanza de gramática. Este método es deductivo, es decir, primero se les enseña una regla a los alumnos, y después ellos la practican con el objetivo de poder usarla independientemente. En este caso, la enseñanza se basará en (i) la presentación de una regla gramatical por parte del profesor (por ejemplo, los afijos de verbos en *-ar* en pretérito indefinido); (ii) la práctica de esta regla; y (iii) la producción escrita u oral con la regla incluida.

(i) Yo *-é* Nosotros *-amos*

⁴⁵ Macaro, 2003, pp. 61

Tú	- <i>aste</i>	Vosotros	- <i>asteis</i>
Él/Ella	- <i>ó</i>	Ellos/Ellas	- <i>aron</i>

- (ii) Rellena con la conjugación correcta del verbo entre paréntesis:

La chica _____ (hablar) con su madre.

Conjuga los verbos siguientes en pretérito indefinido:

Hablar, bailar, cantar, lavar, llamar.

- (iii) Escribe un texto en español donde te presentas, usando las formas correctas.

Por el mayor enfoque en la comunicación, la fase de la producción debería establecer una conexión entre la gramática y la lengua “real”.⁴⁶ Sin embargo, el énfasis en las reglas presentadas limita la conexión con un lenguaje “auténtico”, y degrada el significado en el contenido.⁴⁷ Esto no corresponde con los tres principios de práctica de una L2 que ha presentado Ortega, que enfatiza la interactividad, el significado y el enfoque en tareas,⁴⁸ ni con la idea general de la gramática como una ayuda para la comunicación. Sin embargo, todavía hay profesores y alumnos que prefieren este procedimiento, y algunos profesionales de la didáctica argumentan que el método contribuye a la automatización de estructuras lingüísticas.⁴⁹ Entonces, la teoría es que si los alumnos, a través de este método, practican y aprendieran, por ejemplo, la flexión verbal de los verbos en *-ar*, esta estructura se automatizaría, y podrían usarla para comunicarse.

Otra alternativa es el procedimiento inductivo. Como contraste al deductivo, este procedimiento involucra más input frente a output. Esto quiere decir que, en vez de que los alumnos produzcan contenido basado en una regla que ya conocen, reciben contenido en la lengua meta, del cual van a extraer reglas ellos mismos.⁵⁰ Por ejemplo, el profesor puede

⁴⁶ Con lengua «real» quiero decir la lengua comunicativa, auténtica, que se usa en la vida cotidiana.

⁴⁷ Vold, 2018, pp. 180

⁴⁸ Lightbown & Spada, 2013, pp. 117

⁴⁹ Vold, 2018, pp. 181

⁵⁰ Vold, 2018, pp. 181

escribir un texto corto, o encontrar un extracto “auténtico”, donde se usan diferentes tiempos verbales, y, después, dar a los alumnos la tarea de marcar todos los verbos que están en pretérito indefinido y explicar por qué se ha usado en ese contexto. O bien, darles la tarea de comparar las flexiones verbales del pretérito indefinido y el presente, y hacer reglas basadas en las similitudes y diferencias que encuentren.⁵¹

Hay múltiples desafíos con este método. Entre otros, hay que presentar el input de una manera que cumpla los criterios de la tarea, así que no la derrumbe, y alguien opine que un procedimiento deductivo es más eficiente en cuanto al tiempo. También hay que tener en cuenta que los alumnos van a resolver la tarea a diferentes tasas, y que se ajuste el nivel de dificultad como corresponda.⁵² Por otro lado, los beneficios son muchos. Las tareas involucran en mayor grado la intelectualidad de los alumnos y los desafía, algo que se ha mostrado que tiene un efecto positivo en el aprendizaje. También los alumnos tienen tendencia a recordar mejor lo que ellos mismos han averiguado, además de que las tareas se hacen más divertidas.⁵³ Y, al final, este procedimiento cumple con el área del plan de estudios sobre el *aprendizaje de lenguas y multilingüismo* en cuanto al conocimiento de lenguas y exploración del propio aprendizaje de la lengua, y la transferencia de habilidades lingüísticas de la lengua materna.⁵⁴

Tanto el procedimiento deductivo como el inductivo pueden formar la base para un método de enseñanza que se llama *Input Processing Instruction (PI)*. A través de este método, los alumnos aprenden gramática a través de la interpretación y el procesamiento de input lingüístico. Es decir, el significado del contenido es central y los alumnos deben demostrar que han entendido el significado que se transmite a través de las estructuras gramaticales.⁵⁵

⁵¹ Ver adjunto 1

⁵² Vold, 2018, pp. 183

⁵³ Vold, 2018, pp. 182

⁵⁴ Utdanningsdirektoratet, 2020

⁵⁵ Vold, 2018, pp. 183

Pongamos por caso una tarea de afijos en pretérito indefinido, donde los alumnos van a combinar fotos con frases que expresen lo que pasa en las fotos.

Con este procedimiento, los alumnos aprenden la importancia del significado del contenido, y facilita la conexión entre la gramática y el uso de la lengua. Este método se distingue de los métodos tradicionales por enfatizar la reflexión y el entendimiento. El objetivo es la perspicacia gramatical en vez de la gramática correcta, ya que el conocimiento sobre estructuras gramaticales no necesariamente se refleja en el uso espontáneo de la lengua, y, por lo tanto, este método se corresponde bien con los métodos más modernos de enseñanza en la idea general de la gramática como soporte para el entendimiento y el uso de la lengua. Sin embargo, Vold afirma que es importante mantener la variación en los enfoques, especialmente para hacer visible a los alumnos la conexión entre la gramática y el significado.⁵⁶

2.4 Análisis de errores

Para analizar la recopilación de datos de mi investigación, decidí aplicar un método llamado “análisis de errores”. El análisis de errores (a partir de ahora, AE), se basa en el análisis de la producción lingüística de los alumnos, con propósito de utilizar los resultados tanto como fuente de conocimiento sobre el desarrollo lingüístico de los alumnos, como para destacar desafíos de la lengua meta y sus causas.⁵⁷ Al igual que los profesores que critican los métodos de enseñanza tradicionales, y que consideran los errores una parte natural y valiosa del aprendizaje, el AE los usa como un recurso para el desarrollo lingüístico y didáctico. A través de localizar errores frecuentes entre los alumnos, por ejemplo, al aprender una estructura específica como el pretérito indefinido, el profesor puede adaptar sus métodos de enseñanza como corresponda a los conocimientos de los alumnos, y los alumnos serán conscientes de su propio conocimiento.

⁵⁶ Vold, 2018, pp. 190

⁵⁷ Hovland, 2020, pp. 26

Un error es una forma lingüística incorrecta, o sea, una forma que se distingue de las formas que usan los hablantes nativos de la lengua meta. Por ejemplo, un alumno de español podría decir “ayer hablo con mi amigo”, cuando la forma correcta es “hablé”.⁵⁸ Alumnos y aprendices de una lengua regularmente cometen tales declaraciones, que, según las reglas de la lengua meta, son errores gramaticales. Tradicionalmente, la explicación era que el aprendiz aún no había dominado las reglas gramaticales, y, por lo tanto, la solución era hacer repeticiones. Más adelante, el análisis contrastivo afirmó que los errores eran resultados de interferencia (de la lengua materna), y que se podían evitar con una didáctica óptima.⁵⁹ Estas percepciones han ido perdiendo terreno en tiempos más recientes frente al análisis de errores, que establece que los errores pertenecen al proceso de aprendizaje, y se enfoca en determinar si los errores cometidos son sistemáticos y, si es posible, explicar la causa.⁶⁰ De esta manera, el AE nos puede decir algo sobre el conocimiento subyacente de reglas de la lengua meta, y, quizá más importante, apunta a la interlengua del aprendiz, es decir, una versión estructuralmente más simple del sistema de la lengua meta que se establece como resultado de una necesidad de comunicación restringida, a menudo aplicado al estado intermedio del sistema lingüístico del alumno entre la lengua materna y la lengua meta.⁶¹ Con conocimiento sobre estos factores, el profesor y los alumnos pueden utilizar los errores cometidos como una herramienta en el aprendizaje para acercarse cada vez más a la lengua meta.

El análisis de errores puede servir para cumplir dos objetivos diferentes. Uno, teórico, para mejorar el entendimiento del aprendizaje de una lengua extranjera (L2), y el otro, pedagógico, con el fin de desarrollar la enseñanza como corresponde con los conocimientos de los alumnos (que es lo que nos interesa en esta tesis). Corder explica brevemente qué requisitos hay que tener en cuenta al hacer un AE con función pedagógica. Primero, se necesita una “[...] clasificación lingüística de errores cualitativa, y una declaración cuantitativa de la frecuencia relativa de cada tipo de error”.⁶² En otras palabras, hay que decidir qué se define

⁵⁸ CARLA, 2021

⁵⁹ Corder, 1975, pp. 201

⁶⁰ CARLA, 2021

⁶¹ Corder, 1975, pp. 211

⁶² Corder, 1975, pp. 205

como un error en el estudio, y, a través del estudio, catalogar la frecuencia de cada tipo de error. Segundo, destaca que algunos errores sean más graves que otros, y, por lo tanto, necesitamos una “evaluación de la gravedad de cada tipo de error desde un punto de vista comunicativo o pedagógico”.⁶³ Por ejemplo, si un alumno está contando cómo fue su fin de semana y dice “yo y mi amigo jugaron el fútbol”, sería gramaticalmente incorrecto, sintáctica, léxica y morfológicamente. Sin embargo, el significado de la frase es claro, con la excepción de concordancia verbal, por lo cual el profesor puede priorizar el tratamiento del error morfológico. Finalmente, es necesaria una explicación de los errores cometidos, para poder proporcionar actividades de remedio. Conviene subrayar que un error puede tener múltiples causas, y “mientras que el análisis de errores tiene la ventaja de describir lo que los alumnos realmente hacen [...] no siempre nos da una idea clara de por qué lo hacen”,⁶⁴ un problema que abordaré en el capítulo 4. Además, es importante ser consciente de las desventajas del AE al implementarlo. Entre otras, el enfoque en la precisión puede eclipsar la complejidad y fluidez de la lengua, o hacer que los alumnos eviten usar una forma con la que tienen dificultades en lugar de cometer errores.⁶⁵

Existen muchos métodos sistemáticos diferentes para planificar y realizar investigaciones empíricas. Estos métodos se basan en la recopilación y análisis de datos sobre las condiciones incluidas en la investigación.⁶⁶ Es común distinguir entre métodos cualitativos y cuantitativos, donde el primero incluye pocos objetos de investigación, y el objetivo es obtener un conocimiento profundo y desarrollar una comprensión holística, o conceptos, en contextos específicos. Tales estudios también pueden tener como objetivo formar hipótesis y teorías o hacer generalizaciones teóricas.⁶⁷ El método cuantitativo, por otro lado, se puede utilizar para desarrollar una visión general sobre condiciones generales y probar hipótesis y teorías.⁶⁸ El

⁶³ Corder, 1975, pp. 205

⁶⁴ Lightbown & Spada, 2013, pp. 45

⁶⁵ CARLA, 2021

⁶⁶ Grønmo, 2021a

⁶⁷ Grønmo, 2020

⁶⁸ Grønmo, 2021b

método que se elija depende de las condiciones a investigar y qué es el problema, por lo cual he elegido el AE, que combina lo cualitativo y cuantitativo.

En el capítulo 4 voy a discutir esta teoría a la luz de investigaciones propias. Será interesante ver si la teoría corresponde con la realidad, y si la gramática tiene un papel subordinado, de apoyo, al significado y el uso de la lengua. Terminó aquí la revisión de la teoría y pasamos ahora a presentar la metodología de investigación didáctica que he aplicado en mis experimentos.

3 Metodología

El objetivo de mi recopilación de datos es analizar los errores que cometen una selección de alumnos cuando conjugan verbos en el tiempo pretérito indefinido. Ya he presentado anteriormente el método que usaré para averiguar cuáles son las mayores dificultades que tienen los alumnos al aprender las flexiones verbales de este tiempo, y, a continuación, para adaptar las tareas gramaticales como corresponde a sus niveles de lengua (AE). En este capítulo se presentará, en primer lugar, sus ventajas y desventajas para mi estudio. A continuación, mostraré cómo he recopilado el material para el análisis, y, en último lugar, una discusión sobre los problemas que surgieron, cómo los solucioné, y qué podría haber hecho de manera diferente.

3.1 Justificación para el uso del AE

He elegido usar el análisis de errores en mi estudio, ya que este método se corresponde mejor con el objetivo de la tesis que otros. En comparación con otros métodos de recopilación de datos, como la observación, la entrevista y los cuestionarios, el análisis de errores se adapta mejor en relación con lo activa que tenía que ser en la enseñanza, los resultados tangibles (considerando el objetivo de la tesis) y el grupo de alumnos en el que realicé las tareas, que era bastante pequeño.

La observación, por ejemplo, no habría funcionado bien, debido a que tuve que introducir para los alumnos el concepto de la morfología, y enseñarles sobre el pretérito indefinido durante el experimento. La entrevista tampoco daría resultados lo suficientemente objetivos y concretos sobre la competencia morfológica de los alumnos, y los cuestionarios normalmente pertenecen al método cuantitativo, por lo cual requiere más informantes. En cambio, el AE me permitió enseñar en la clase, probar diferentes métodos y desarrollar tareas y pruebas basadas en la morfología, que me dieron resultados tangibles, y que luego se podrían usar para mejorar la enseñanza.

Al mismo tiempo, el AE se puede incluir en una “triangulación de métodos”, es decir, una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. En este estudio, he recopilado los datos

a través de varias encuestas con oraciones incompletas en el indefinido, y he generalizado sobre los errores cometidos en estas encuestas. Ambos pasos pertenecen al método cuantitativo. Por otro lado, el método cualitativo se muestra en cuanto a la cantidad de informantes, el análisis cualitativo de los resultados y el objetivo secundario de interpretar por qué los alumnos hicieron lo que hicieron. Por consiguiente, puedo adquirir un conocimiento más amplio de las habilidades lingüísticas de los alumnos, formular teorías en torno a ellas y aclarar qué tan extendidos son los hallazgos, antes de dar sugerencias de medidas de remedio.

Al usar este método en mi estudio espero obtener resultados representables que indiquen alguna tendencia de errores, a pesar de que los informantes son pocos. También espero ver que la aplicación de la morfología en la enseñanza ha resultado en una progresión entre los alumnos en cuanto a la flexión de verbos en pretérito indefinido. Pero, si no hubiera progresión, o si hubiera regresión, esto también sería muy interesante y valioso para el estudio.

3.2 Recopilación de datos

El procedimiento descrito en el marco teórico ha sido el punto de partida para la recopilación de datos para esta tesis. Como afirma Corder en su artículo “Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition”, los objetivos pedagógicos se alcanzan a través de estudios de errores cometidos por grupos de alumnos homogéneos en edad, género, lengua materna o etapa de aprendizaje.⁶⁹ Mi recopilación de datos tuvo lugar en tres clases diferentes, una en la Secundaria y dos en el Bachillerato, en las que más de uno de estos factores estaban presentes. La primera clase, denominada aquí “clase A”, consistía en cinco alumnos en VG1, todas chicas, en el nivel II según el plan de estudios.⁷⁰ Todas ya habían tenido español en la escuela secundaria, pero el nivel lingüístico era muy variado. En la “clase B”, que consistía en 13 alumnos en VG1 y VG2, también se encontraban todos en el nivel II, pero, el entorno social en la clase se distinguía mucho de la clase A. Junto con el tamaño de la clase esto es de

⁶⁹ Corder, 1975, pp. 205

⁷⁰ UDIR, 2020

importancia ya que puede afectar el aprendizaje de los alumnos.⁷¹ El último grupo de alumnos, que denomino aquí la “clase C”, no era una clase realmente, sino cuatro alumnos del 10º grado que tenían un nivel lingüístico más alto que el resto de su clase. Había tres chicas y un chico con la misma edad y lengua materna, pero también dentro del grupo había una división de nivel.

En las clases B y C no pasé mucho tiempo. Por lo tanto, el análisis será exclusivamente de la clase A, mientras que las clases B y C van a funcionar como una especie de grupo de control. Con relación a esto, realicé con ellos una tarea de construcción de reglas mnemotécnicas y reglas generales, sobre gramática, con base en un esquema morfológico.⁷² El objetivo con esta tarea fue que los alumnos vieran patrones en el esquema y que encontraran sus propias formas de recordar las reglas gramaticales relevantes para el pretérito indefinido. Por otro lado, con la clase A, con la que pasé dos meses, realicé el AE de sus producciones en varias rondas, con un enfoque en la morfología y la flexión verbal. Presentaré las categorías de errores y el procedimiento de recopilación en el apartado siguiente.

3.2.1 Categorías de errores

Para averiguar cuáles errores son más frecuentes, y, por consiguiente, cuáles representan las mayores dificultades que tienen los alumnos al aprender gramática, hay que catalogar la cantidad de los diferentes tipos de errores. Al catalogarlos, he elegido usar las categorías de errores presentadas en Alba Quiñones,⁷³ pero adaptadas al contexto de la conjugación de verbos. Además, he añadido dos categorías de errores que tratan la ortografía de los morfemas, por la posibilidad de crear malentendidos.

1. No ha respondido.

⁷¹ Utdanningsdirektoratet, 2011, pp. 17

⁷² Ver adjunto 1

⁷³ Alba Quiñones, 2009

No se califica como error porque no sabemos cuál es la razón por la cual el alumno no ha respondido. Pero tampoco es correcto, por lo que es registrado en una categoría propia.

2. Error por no conjugar el verbo en número y persona – el verbo está escrito en infinitivo o no tiene afijos.

Para que una oración se entienda, es importante conjugar el verbo. Ejemplos de este tipo de error serían (a) *Ayer comer mucho, (b) *Nacer en 1994. También pertenecen a esta categoría los errores en los que los verbos no tienen afijos, por ejemplo (c) *Habl- con el jefe, o (d) *Prob- el jamón.

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

Para no confundirse o dar lugar a malentendidos, es importante conjugar los verbos como correspondan al sujeto de la frase. Un ejemplo de una forma errónea sería (a) *Mi hermano y yo visitaron a nuestra abuela.

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

Para saber cuándo ocurre una acción o acontecimiento, es importante usar el tiempo verbal correcto. Un error en esta categoría sería por ejemplo (a) *Ayer jugaba al fútbol, (b) *Mañana llueve, (c) *Esta semana dormí mucho.

5. Error por omitir o mezclar verbos auxiliares o pronombres reflexivos.

Para evitar confusiones, es de importancia no omitir o mezclar partes de las frases verbales o pronombres reflexivos. Esto puede, por ejemplo, verse así: (a) *Nunca tocado la guitarra, (b) *El chico llama Pedro, (c) *Juan se habla con Julia.

6. Error por adición.

Este tipo de error consiste de que el alumno añade un verbo auxiliar donde no lo necesita, y así confunde los tiempos verbales. Por ejemplo, (a) *Julia ha entregó su trabajo, (b) *Antonio y Lisa van a compran un coche nuevo.

7. Error por escribir mal la raíz.

Para evitar malentendidos, es importante escribir correctamente la raíz. Errores de este tipo podrían ser (a) *dorm-ieron, (b) *vij-amos, (c) *premit-ió.

8. Error por escribir mal el morfema.

Igual al (7), se evita malentendidos escribiendo correctamente los morfemas. Errores de este tipo serían (a) *conoc-ó, (b) *bail-astes.

Al catalogar los errores, aplicaré estas categorías y crearé una visión general de la frecuencia con la que se comenten los errores en una tabla, tanto para cada alumno como en general.⁷⁴

Conviene subrayar que un error puede pertenecer a más de una categoría, por ejemplo, a la de *tiempos verbales apropiados*, y de *escribir mal la raíz* (permitió / *premitía). En estos casos, marco todos los errores.

3.2.2 Clase A

Durante dos meses en la primavera de 2021 tuve clases de español en VG1, nivel II. Como he mencionado antes, la clase consistía en cinco alumnos y el ambiente de clase era muy bueno, algo que puede afectar al aprendizaje y, por lo tanto, a los resultados.⁷⁵ Igualmente, factores como edad, género, lengua materna y nivel de lenguaje puede afectar los resultados individuales, pero en esta clase los alumnos eran iguales en todas. No obstante, opté por realizar una prueba en la primera semana de la investigación para averiguar el nivel real de conocimiento lingüístico, ya que el nivel oficial no era representable. Esta prueba consistió en tres tareas distintas, deductivas e inductivas, sobre el pretérito indefinido, además de unas preguntas al final donde los alumnos reflexionaban sobre su propio conocimiento y motivación en cuanto a aprender gramática española, y la importancia de ella. Los resultados mostraron que había diferencias significativas en la cantidad de errores entre los alumnos, que nadie sentía que tenía control sobre las conjugaciones, y que creían que es difícil y nada divertido aprender gramática. Sin embargo, todas opinaban que es importante aprenderla, entre otras cosas, para poder comunicarse de una manera comprensible.

⁷⁴ Ver ejemplo en adjunto 2

⁷⁵ Utdanningsdirektoratet, 2011, pp. 17

Después de una semana realicé otra prueba en la clase, compuesta de 16 frases con verbos regulares en infinitivo entre paréntesis. El mayor enfoque durante la semana había sido entrenar la capacidad de los alumnos de dividir palabras en raíz y afijos, y practicar las conjugaciones. De esta manera, serían capaces de formar un conocimiento general que les sirviera para todos los verbos regulares en pretérito indefinido. Y, aunque los alumnos no conocían el concepto de morfología, y posiblemente no eran conscientes de él, es importante destacar el papel que tuvo en la enseñanza de la gramática antes de la prueba.

La siguiente prueba se trató de la conjugación de verbos irregulares. Así, continuábamos trabajando con los temas de las categorías de error, pero ahora con más enfoque en las raíces. Finalmente, una semana después de la prueba anterior, realicé una última prueba tanto con verbos regulares como irregulares, dos de ellos reflexivos, para ver cómo había sido la progresión. Los resultados de las tres últimas pruebas han sido la base para mi investigación, que, a través del análisis de errores, ha revelado una tendencia en relación con el aprendizaje del indefinido. Los resultados y las explicaciones de los errores, los veremos en el capítulo 4.

3.2.3 Clase B y C

Mientras que realicé el AE en la clase A, también he recopilado datos en dos clases más. La clase B era de nivel II en el bachillerato y había trabajado con el pretérito indefinido hasta el momento de mi visita. Por otro lado, la clase C consistía de cuatro alumnos de secundaria en el nivel I, que nunca había trabajado con el indefinido. En ambas clases repasamos los afijos del pretérito indefinido y el uso de la forma, antes de que hicieran una tarea inductiva, construida para que hicieran sus propias reglas mnemotécnicas como una estrategia de aprendizaje alternativa a memorizar los afijos.⁷⁶ Después de la tarea, repasamos las reglas juntos. De esta manera podía averiguar cómo piensan los alumnos al conjugar verbos en español, y usar esta información para discutir si la morfología debe tener un papel más grande en la enseñanza de gramática.

⁷⁶ Ver adjunto 1 con la tarea, y adjunto 3 con las reglas

3.2.4 Desafíos y soluciones

En este apartado presentaré algunas reflexiones sobre los desafíos con los que me he encontrado, sus soluciones, y un procedimiento alternativo, si pudiera hacerlo todo de nuevo.

Para empezar, el mayor problema fue el tiempo que tuve con la clase A. Aunque estuve con ellos durante dos meses, el tiempo reservado para el pretérito indefinido era limitado. Además, los alumnos tenían tres clases de español a la semana, cada clase de solo 60 minutos. Por eso, fue difícil sumergirnos en el tema, especialmente dado que tuvimos tres temas con pruebas por un periodo de dos semanas. Sin embargo, todos los alumnos completaron todas las pruebas.

Otro desafío era que no tenía el control completo de la clase. En este periodo era estudiante en prácticas, y el profesor se involucraba mucho en la enseñanza. No afectaba directamente a los resultados de las pruebas, pero los planes que tenía para la enseñanza y la recopilación de datos tenían que adaptarse a la situación a lo largo del camino.

Finalmente, sospecho que uno de los alumnos hizo trampa en una de las pruebas. Baso esto en el hecho de que la mayoría de los verbos regulares fueron conjugados en el tiempo condicional, una forma que todavía no han aprendido. Alternativamente, el alumno podría haber estudiado la forma incorrecta. Esto refleja lo que he mencionado anteriormente, que no siempre se puede saber la razón de un error.

3.2.5 Procedimiento alternativo

Si pudiera hacer la recopilación de datos de nuevo, empezaría por planificar el proceso con más detalle, así sabría exactamente qué hacer en cada momento. También construiría las tareas y pruebas con tiempo, para que pudiera considerarlas en luz de la vista didáctica/pedagógica, y no solo en cuanto a la investigación. En retrospectiva, he entendido

que las pruebas podrían haber sido adaptadas mejor al tiempo disponible y el nivel de los alumnos, algo que podría haber ayudado a prevenir las trampas. Además, habría intentado extender el tiempo que teníamos para aprender el pretérito indefinido. Dos semanas es muy poco tiempo con un programa de enseñanza como este, especialmente con cuatro pruebas de gramática.

Luego, para obtener una mejor visión de la progresión de los alumnos, habría hecho otra prueba que habrían tomado unas semanas después, y compararía los resultados. En mi caso, esto dependía de la implementación y las realidades de la práctica, y las condiciones no eran propicias. En relación con esto, también consideraría compartir la encuesta con distintas escuelas y recopilar los datos de estas, para sentar las bases para una investigación cuantitativa. Sin embargo, un procedimiento mixto abre la posibilidad de seguir una clase y su progresión más de cerca, y de formar generalizaciones con base a los resultados.

Finalmente, si hubiera tenido oportunidad, habría recogido los resultados de la tarea inductiva,⁷⁷ que más adelante realicé en las otras dos clases, para ver cómo pensaban, y si las reglas que construyeron se correspondían con los resultados de dichas pruebas.

Con esto terminamos el capítulo 3 sobre la metodología, y continuamos con el próximo capítulo, sobre el análisis.

⁷⁷ Ver adjunto 1

4 Análisis

Como he presentado en la metodología, el primer paso del AE es catalogar la frecuencia de los errores cometidos. En el apartado 4.1 aclararé cómo he catalogado los errores de la clase A y presentaré la catalogación en diversas formas. Vamos a ver los resultados de cada categoría de error (1-8), los errores según si los verbos son regulares o irregulares, y vamos a seguir los errores que ha cometido cada alumno, con su progresión. Luego, en el apartado 4.2, veremos si algo se destaca entre los errores y si hay alguna tendencia, y en el apartado 4.3 intentaré dar generalizaciones. Finalmente, en el apartado 4.4 esbozaré mis propios pensamientos sobre los hallazgos, y reflexionaré sobre el efecto que ha tenido la enseñanza morfológica en las habilidades de los alumnos. Aquí también son relevantes los resultados de la tarea realizada en las clases B y C.

4.1 Presentación de los datos

Al catalogar los errores tuve que hacer algunas valoraciones en relación a qué califica como tal o cual tipo de error, y si un error puede ser más grave que otro. El primer desafío que encontré fue que algunos casos era difícil determinar a qué categoría pertenecía el error. Por ejemplo, más de uno de los alumnos respondieron “ocurrí” al conjugar el verbo *ocurrir* en la tercera persona singular. Es difícil determinar si el alumno ha conjugado el verbo de forma no correspondiente al sujeto (3), o si ha escrito el morfema *-ió* mal (8). Ya que no podemos saber cuál fue la intención del alumno, he dividido este tipo de errores en dos, con $\frac{1}{2}$ punto en las categorías relevantes. Por la misma razón, no voy a priorizar los errores de la categoría número 1 (“no responde”) en el análisis, una decisión marcada claramente en la presentación de los datos abajo.

4.1.1 Errores por categoría (1-8)

Para empezar, veremos los resultados generales de la investigación. Como ya hemos establecido, la categoría 1 de errores no es priorizada en este análisis, pero es necesario incluirla para hacer conclusiones sobre los resultados de las demás categorías.⁷⁸ En la tabla he

⁷⁸ Alba Quiñones, 2009, pp. 8

sumado los resultados de los cinco alumnos dividido por las categorías de errores. El porcentaje está calculado en base al número total de palabras en las pruebas – 16 palabras x 3 pruebas – multiplicado por el número de alumnos (16 x 3 x 5 = 240).

	1	2	3	4	5*	6	7	8
Total	35 / 240	24 / 240	58 / 240	14 / 240	22 / 35	0 / 240	20 / 240	28 / 240
%	15 %	10 %	24 %	6 %	63 %	0%	8 %	12 %

Tabla 2

El porcentaje de “equivocación” en la categoría 1 de errores, que indica cuántas veces los alumnos no han respondido, muestra que los alumnos en muchos casos eligen no responder. Esto puede ser una indicación de ansiedad de lengua, que a menudo se muestra como resultado de un enfoque en la perfección lingüística.⁷⁹ Lo mismo pasa en la categoría 2, en la que los alumnos, o bien escriben el verbo en infinitivo, o bien omiten los afijos. Estas dos categorías no representan errores en sí mismos, pero, para poder construir una imagen clara sobre las demás categorías, es importante incluirlas. Por ejemplo, podemos ver que la categoría 3 tiene un porcentaje bastante alto, de 24%. Para averiguar el porcentaje de verbos conjugados correctamente en relación con la categoría 3, hay que tener en cuenta las categorías 1 y 2, en las que el morfema de persona y número no está. Es decir, el porcentaje de verbos conjugados correctamente según la categoría 3, no es 76%, sino 51%.

La categoría 3 es la categoría con más errores cometidos. En efecto, en la prueba con verbos regulares, 20 de los 62 errores cometidos (32%) pertenecen a esta categoría, 13 de 78 (17%) en la prueba con verbos irregulares, y 25 de 61 (41%) en la prueba mixta. En relación con los verbos irregulares, es importante tener en cuenta que el porcentaje de las categorías 1 y 2 corresponde al 44%. Conjuguar verbos de forma correspondiente al sujeto parece ser un desafío recurrente para todos los alumnos, excepto uno.

* La categoría 5 de errores se aplica solo a los verbos reflexivos, de los cuales había 35. Por lo tanto, el cálculo del porcentaje aquí difiere del cálculo en las otras categorías.

⁷⁹ Vold, 2018, pp. 177-178

Por otro lado, diferenciar entre los tiempos verbales parece ser una tarea más asequible, visto que en la categoría 4 hay una frecuencia mucho menor de errores que en la categoría anterior. La cantidad de errores es como máximo 12 de 62 (19%) en los verbos regulares, incluido los casos en los que sospecho que un alumno ha hecho trampa. Además, hay solo un error en las pruebas con verbos irregulares y verbos mixtos, con una tasa de respuesta de 56% y 76%, respectivamente.

La categoría 5 es la más grande, con diferencia, debido a que solo se aplica a los verbos reflexivos. En la primera prueba, con verbos regulares, había tres verbos reflexivos, mientras que en las otras pruebas había dos. Por lo tanto, no se pueden calcular los porcentajes de la misma manera como en las otras categorías. En total, los alumnos cometieron 22 errores en la categoría 5 en 35 verbos reflexivos (63%), entre los que había 4 casos de mezcla de pronombres reflexivos y 18 casos de omisión completa de pronombres. Los verbos reflexivos restantes, o bien fueron conjugados correctamente, o bien pertenecen a otras categorías de errores, como en 9 de los casos. Veremos la división de los errores entre los alumnos y analizaremos los desafíos y la progresión más de cerca en el apartado 4.1.4. Pero, aunque los números lo muestren, vale discutir si hay datos suficientes para afirmar este desafío como el más grande. Esto veremos en el apartado 4.4.

La categoría 6 es interesante por la razón de que ninguno de los alumnos ha cometido ni un error de este tipo. Sirve como contraste con la categoría 5, como tratar de añadir verbos auxiliares o pronombres donde no se necesitan, y el contraste también está presente en los resultados. Se puede ver esta categoría en contexto de la 5, ya que no pueden coexistir las tendencias de omitir los verbos auxiliares y pronombres, y añadirlos innecesariamente. Aún así, es curioso que no haya ni un error en esta categoría.

Las dos últimas categorías son muy parecidas, ya que tratan la ortografía en las raíces (7) y los afijos (8). No he incluido el uso de la tilde en el cálculo de los resultados, sino que he enfatizado la secuencia de las palabras, el cambio de vocal, el tipo de conjugación, y si han omitido o añadido alguna palabra. En la categoría 7 de errores, hay una distribución bastante

desigual entre 0% y 16%. En otras palabras, la categoría parece tener diversos grados de dificultad para los alumnos. Hay que tener en cuenta que esta categoría puede combinarse con la 1, en la cual los alumnos no han respondido. Es decir, el alumno que tiene el porcentaje más alto de errores en la categoría 7 también puede tener el porcentaje más bajo en la 1, que indica que el alumno, en gran medida, ha intentado conjugar el verbo completo. Lo mismo aplica a las categorías 8 y 2, donde los resultados varían entre 3% y 17%, y 4% y 23%, respectivamente.

Esto concluye los resultados según las categorías de errores. Ya se dejan ver múltiples tendencias que vamos a discutir en los apartados siguientes, pero antes de esto voy a presentar los datos de una manera distinta, para destacar las diferencias y la progresión que hay entre los verbos regulares, los verbos irregulares, y la categoría mixta.

4.1.2 Errores por si los verbos son regulares o irregulares

En las tablas siguientes están presentados los resultados divididos en categorías basada en el tipo de verbo. Es decir, si los verbos de la prueba eran todos regulares o irregulares, o los dos. El color rojo marca la mayor cantidad de errores cometidos por cada alumno, y el amarillo marca la mayor cantidad excepto para la categoría 1. Con esta división podemos ver qué desafíos encuentran los alumnos en relación a los verbos regulares e irregulares, y si hay alguna diferencia que se destaque. Sobre la última prueba, con verbos regulares e irregulares, he elegido dividir los resultados para poder compararlos con las pruebas anteriores y ver una posible progresión.

En la tabla 3 vemos que la mayoría (32%) de los errores cometidos en la prueba con verbos regulares pertenecen a la categoría 3. Esto concuerda bien con los resultados generales presentados anteriormente. Si no tenemos en cuenta los resultados del alumno D en la categoría 4, por posibles trampas, el siguiente desafío entre los alumnos es recordar y usar correctamente los pronombres reflexivos. Esta categoría representa el 16% de los errores. Los dos alumnos que tienen desafíos mayores que la concordancia con el sujeto, tienen dificultades con los tiempos verbales y escribir bien los morfemas, categorías que representan

19% y 13% de los errores, respectivamente. Finalmente, parece que los alumnos en general no temen equivocarse en conjugar los verbos regulares, con una tasa de respuesta de 92%.

	1	2	3	4	5	6	7	8	
A	-	-	0,5	-	2	-	-	2,5	5
B	1	1	4,5	1	3	-	-	0,5	11
C	-	1	-	3	1	-	2	2	9
D	4	-	9	8	3	-	1	-	25
E	-	2	6	-	1	-	-	3	12
	5	4	20	12	10	-	3	8	62

Tabla 3: Verbos regulares

Los resultados de la prueba con verbos irregulares muestran otra tendencia que la tabla de arriba. Aquí he marcado la mayor cantidad de errores en rojo, pero, dado el porcentaje muy alto de errores en la categoría 1, también he marcado en amarillo la mayor cantidad de errores excepto para la categoría 1 para determinar qué categorías son más desafiantes para los alumnos, además de responder a las preguntas. Con una tasa de respuesta de 71%, es obvio que habrá menos errores en las categorías restantes que en la tabla de los verbos regulares, pero todavía podemos ver cuáles son los desafíos más destacados de los alumnos. Como con los verbos regulares, vemos que las categorías 3, 5 y 8 son significativas. Por otro lado, vemos que las categorías 2 y 7, que tiene mucho que ver con los verbos irregulares, crean unos desafíos bastante grandes en relación con la flexión de estos verbos, con un porcentaje cada uno del 15%. Conviene subrayar que el alumno con mayor cantidad de errores en la categoría 2 ha intentado conjugar los verbos, y tiene las raíces correctamente escritas.

	1	2	3	4	5	6	7	8	
A	3	1	2	-	2	-	-	2	10
B	1	-	4	1	2	-	6	-	14
C	3	7	3	-	2	-	3	1	19
D	7	2	1	-	2	-	2	3	17
E	9	2	3	-	1	-	1	2	18
	23	12	13	1	9	-	12	8	78

Tabla 4: Verbos irregulares

Finalmente, tratamos la prueba con verbos regulares e irregulares. Esta tabla se ve un poco diferente, puesto que hay dos tipos de verbos. En total, hay 61 errores, 21 en los verbos regulares y 40 en los irregulares. Las grandes diferencias en la cantidad de errores se deben a

una distribución sesgada de verbos regulares e irregulares en la prueba. De 16 palabras, 6 pertenecen a los verbos regulares, 10 a los verbos irregulares, y 2 son verbos reflexivos. Conviene subrayar que los verbos *dormir* y *dormirse* pueden ser conjugados o como regulares o como irregulares, dependiente de la persona y el número en los que están conjugados. Sin embargo, he definido los dos como irregulares por la posibilidad de un cambio de vocal. Los porcentajes que presento en relación con esta última prueba serán calculados con base en las tablas 5 y 6, en las que he marcado cuántos errores se han cometido en los verbos regulares e irregulares, respectivamente.

Para facilitar la comparación con las pruebas anteriores, he puesto la tabla con estadísticas de los verbos regulares en primer lugar. Y, para hacer más claro mi procedimiento, he marcado en ella todos los errores cometidos por palabra y por categoría de errores. De esta manera podemos ver con cuál categoría, y con cuáles palabras, los alumnos encuentran más desafíos, además de si hay una posible combinación entre ellas. Se aprecia que las categorías 3 y 8 todavía representan desafíos grandes entre los alumnos en cuanto a los verbos regulares, con el 38% y 28% de los errores. Al mismo tiempo, vemos que los alumnos tienen grandes dificultades con escribir bien el morfema final del verbo *conocer* (-ió), que representa un 19% de los errores, y al conjugar el único verbo reflexivo entre los verbos regulares.

Regulares	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Salir	x		x						2
Probar		x	x					x	3
Despertarse	x	x	xx		xx				6
Correr		x	x						2
Conocer								xxxx	4
Preparar			xxx					x	4
Total	2	3	8	-	2	-	-	6	21

Tabla 5: Verbos regulares e irregulares – regulares

Si comparamos estos resultados con los de la prueba realizada con verbos exclusivamente regulares, podemos afirmar que hay una clara tendencia en relación a los desafíos que enfrentan los alumnos al conjugar verbos regulares en pretérito indefinido. En primer lugar, conjugar el verbo de forma correspondiente al sujeto, y, luego, escribir correctamente el morfema/afijo. En efecto, las dos categorías tuvieron un aumento de errores de la primera

prueba a la mixta, con un 6% y 15%, respectivamente. La categoría 2 también tuvo un aumento de errores significativo (8%), mientras que las demás categorías o bien se mantuvieron neutrales, o bien se mejoraron significativamente. El último fue el caso de las categorías 4, 5 y 7, en las cuáles, según los resultados, generalmente ha sido más fácil para los alumnos mejorar. Esto, a pesar de que los alumnos tienen dificultades significativas con verbos reflexivos, una afirmación legitimada tanto en los resultados de la palabra *despertarse* en la tabla arriba, con un porcentaje de error de 28,5%, como en los resultados en la categoría 5 en cuanto a los verbos regulares.

Igualmente, vemos una clara tendencia de errores en la categoría 3 en relación con los verbos irregulares, con el 47,5% de los errores cometidos en la prueba mixta. Esto muestra un fuerte aumento con respecto a la prueba anterior, sobre verbos exclusivamente irregulares.

Irregulares	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Dormirse (3sg)	x	x	xx	x	x			x	7
Decir			xx						2
Sentir	x	x	x						3
Estar			x						1
Ir			xxx						3
Hacer	xx						x		3
Dormir (1sg)			½ ½ x				½ x ½	xx	6
Venir			xx				x	xx	5
Tener	x	x	xxx						5
Querer			xxx				x	x	5
Total	5	3	19	1	1	-	5	6	40

Tabla 6: Verbos regulares e irregulares - irregulares

De hecho, en una comparación de las conjugaciones de los verbos irregulares, encontramos que el porcentaje de errores cometidos en la categoría 3 ha aumentado aproximadamente un 30%. También vemos que la categoría 8 ha tenido un aumento del 5%. Las dos categorías tienen que ver con los afijos de los verbos y cómo escribirlos. Esto puede ser el resultado de un enfoque de precisión y gramática correcta en cuanto a las raíces de los verbos. Ya que la mayor diferencia entre los verbos irregulares y los regulares es el estado de la raíz, es fácil concentrarse en enseñar exactamente esto.

Este hecho aislado puede parecer negativo, pero también podemos ver que hay una disminución de errores en la mayoría de las categorías. En la categoría 7, que según el pensamiento lógico es un desafío mayor en relación con los verbos irregulares, vemos un cambio positivo de 3%, mientras que en la categoría 5 hay una disminución de errores de 7% y 8% en los verbos regulares e irregulares, respectivamente. Por otro lado, el cambio más grande, y quizás más significativo, es la disminución de errores en las categorías 1 y 2. En la primera prueba con verbos irregulares recordamos que la tasa de respuestas fue el 71%, mientras que en la segunda fue el 88%. Esto indica que los alumnos, aunque todavía fallan, eligen responder a las preguntas. Esto también puede explicar el aumento significativo en la cantidad de errores cometidos en las categorías 3 y 8. Como he mencionado antes, una baja tasa de respuesta puede indicar ansiedad de lengua y la presión de hacer todo correctamente desde el principio. Por lo tanto, es razonable suponer que los alumnos se han vuelto más seguros en el uso de la lengua.

En resumen, parece que los desafíos que tienen los alumnos al conjugar los verbos regulares también se muestran como dificultades al conjugar los verbos irregulares. Principalmente me refiero a las categorías 3 y 8, además a la flexión de verbos reflexivos. Hemos visto que conjugar un verbo de forma correspondiente con el sujeto representa la mayoría de los errores cometidos entre los cinco alumnos. También he comentado que la categoría 8 de escribir mal el morfema pertenece a la misma área de dificultades, es decir, los afijos. De estos resultados, y más, podemos concluir que los alumnos en cuanto a los verbos regulares tienen dificultades mayores con los afijos que con las raíces. Por otra parte, se encuentran con desafíos bastante grandes en relación con las raíces de los verbos irregulares, algo que se nota en la categoría 7. Este último desafío es de esperar, considerando las diferencias entre la flexión de verbos regulares e irregulares. Sin embargo, lo que nos interesa es cómo se puede facilitar el aprendizaje al aplicar la morfología a la enseñanza. En el apartado siguiente veremos más de cerca el desarrollo de cada alumno dentro de la forma pretérito indefinido e intentaré averiguar cómo piensa cada uno de ellos, antes de hacer generalizaciones e intentar explicar por qué los alumnos hacen tales errores, si esto se puede explicar.

4.1.3 Progresión individual

Ya he presentado los datos recopilados de dos maneras diferentes, y de esto hemos averiguado cuáles son las categorías más difíciles para los alumnos, y si hay alguna diferencia significativa entre los errores cometidos al conjugar los verbos regulares y los irregulares. Sin embargo, estas estadísticas presentan un número total, basado en los resultados generales de cinco alumnos. Considerando la importancia de la enseñanza adaptada y los distintos factores presentes en el aprendizaje de cada alumno, en este apartado veremos los resultados individualmente. De esta manera, podemos ver las progresiones individuales y hacer una evaluación de si las ventajas y desventajas de implementar la morfología en la enseñanza de la gramática, son las mismas para todos.

Empecemos por la tabla abajo, que ilustra el promedio de los resultados recopilados.

<i>Promedio</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Verbos regulares	1	0,8	4	2,4	2	-	0,6	1,6	12,4
Verbos irregulares	4,6	2,4	2,6	0,2	1,8	-	2,4	1,6	15,6
Verbos R + I	1,4	1,6	5	0,2	0,6	-	1	2,4	12,2
Total	7	4,8	11,6	2,8	4,4	-	4	5,6	40,2
Total %	14%	10%	24%	6%	9%	0%	8%	11%	10,5%

Aquí se puede leer que, si todos los alumnos fueran iguales, el porcentaje de errores habría sido el 10,5%, con más de 40 errores de 384 posibles. Pero, es importante recordar que uno no puede cometer un error de la categoría 1 y de otra categoría a la vez, o, por ejemplo, de la categoría 2 y la 8 a la vez, por lo cual el porcentaje realmente es más alto. También se puede leer de la tabla que los desafíos mayores, como hemos visto, son la conjugación de verbos de una forma correspondiente al sujeto, el de responder, y el de escribir correctamente los morfemas. Por otro lado, podemos ver que la categoría 6 no presentaba ningún problema para los alumnos, y, finalmente, que los verbos irregulares presentaban un desafío más grande que los verbos regulares, pero que, más adelante, los alumnos se mejoraron y bajaron el total de sus errores a un nuevo mejor. No obstante, con base en los resultados individuales, es evidente que unos alumnos aprenden mejor al aplicar la morfología que otros.

4.1.3.1 Alumno A

El total de errores del alumno A es significativamente menor que el promedio en todas las categorías, excepto para la 8, en la cual está en el promedio. En la primera prueba, cometió errores en tres categorías (3, 5 y 8) con un total de 5 errores de aproximadamente 128 posibles. En la segunda prueba tuvo dificultades con las mismas categorías, además de que no respondió a todas las preguntas. Pero en la última prueba vemos un cambio donde no comete ningún error en las categorías 2 o 5, y ha mejorado mucho en la categoría 8, pero comete su primer error en la 4. Este cambio puede indicar que el alumno A ha aprendido y entendido mucho de la teoría y la gramática durante la enseñanza sobre la flexión, pero no completamente. Esto baso en tres cosas: (i) la tasa de no responder todavía es bastante alta en la última prueba, (ii) el alumno comete cada vez más errores en la categoría 3, y (iii) comete un tipo de error en la última prueba que no ha cometido antes. En suma, estas cosas hacen que el alumno A se desvíe de la tendencia promedio, es decir, el total de errores en la última prueba es más alto que en la primera. Esto se debe a un aumento de 3,9% a 4,2% en errores cometidos al conjugar los verbos regulares. Pero, por otro lado, también hay una mejora clara en cuanto a los verbos irregulares (del 7,8% al 6,3%).⁸⁰

A	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Verbos regulares	-	-	0,5	-	2	-	-	2,5	5
Verbos irregulares	3	1	2	-	2	-	-	2	10
Verbos R + I	R	-	1	-	-	-	-	1	7
	I	2	-	2	1	-	-	-	
Total	5	1	5,5	1	4	-	-	5,5	22
Total %	10%	2%	11%	2%	8%	0%	0%	11%	6%

4.1.3.2 Alumno B

Con una visión general rápida vemos que este alumno también lo hace bien comparado con el promedio de la clase. Conviene subrayar que, cuando hago estas comparaciones rápidas, miro exclusivamente en la columna de los números totales a la derecha, que en el caso del alumno B están justo por debajo del promedio. Es cuando leo la tabla más de cerca que también evaluó los números de cada categoría. Por ejemplo, vemos que el alumno B tiene un

⁸⁰ Las estadísticas toman base en que en la última prueba había 6 verbos regulares y 10 verbos irregulares.

porcentaje de error muy alto en la categoría 3, que representa un 45% de todos sus errores cometidos. El número de errores incluso aumenta de una prueba a otra cuando se trata de los verbos irregulares. Esta claramente es la categoría que le da al alumno B la mayor cantidad de desafíos. Pero también vemos que los porcentajes de errores en las categorías 1 y 2 son muy bajos, lo que indica una disposición y motivación por parte del alumno y puede explicar, parcialmente, los números altos en las otras categorías. Aparte de esto, el alumno B tiene dificultades con las categorías 5 y 7, en contraste con el alumno A que tuvo dificultades con la categoría 8. Esto indica que es importante tener en cuenta los prerrequisitos de los alumnos y el conocimiento que ya tienen en una situación de enseñanza,⁸¹ pues no se aprende de la misma manera. Durante el periodo que estuve con esta clase, el alumno B mejoró sus resultados en cuanto a la conjugación de verbos, tanto regulares como irregulares, con una disminución de errores del 8,6% al 6,3% y del 10,9% al 10%, respectivamente.

B	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Verbos regulares	1	1	4,5	1	3	-	-	0,5	11
Verbos irregulares	1	-	4	1	2	-	6	-	14
Verbos R + I	R	-	1	-	1	-	-	1	11
	I	-	6,5	-	-	-	1,5	-	
Total	2	1	16	2	6	-	7,5	1,5	36
Total %	4%	2%	33%	4%	13%	0%	16%	3%	9%

4.1.3.3 Alumno C

El alumno C se distingue de los otros en que la cantidad de errores en la categoría 3 es mucho menor que el promedio de 24%. Sin embargo, podemos ver de la tabla abajo que los porcentajes de error en las categorías 1 y 2 son muy altos, algo que significa que el alumno C muy probablemente ha preferido no responder frente a equivocarse.

C	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Verbos regulares	-	1	-	3	1	-	2	2	9
Verbos irregulares	3	7	3	-	2	-	3	1	19
Verbos R + I	R	2	2	-	-	-	-	1	13
	I	2	3	-	-	-	1	2	
Total	7	13	3	3	3	-	6	6	41
Total %	15%	27%	6%	6%	6%	0%	13%	13%	11%

⁸¹ Utdanningsdirektoratet, 2017

Posiblemente, esto tiene que ver con las características del aprendiz, y la presión de rendimiento de los jóvenes de su edad, que puedan afectar el aprendizaje. Por otro lado, vemos que ha cometido bastantes errores en las categorías 7 y 8, de ortografía, especialmente en cuanto a la flexión de los verbos irregulares. Esto puede indicar lo opuesto a lo que afirmé arriba, es decir, que el alumno C no siente una presión de precisión. Pero, basado en cuán pequeños fueron estos errores, y las notitas con afijos que escribió en sus dos últimas pruebas, parece que la precisión era importante para él/ella.

Lamentablemente, parece que las notitas al margen no ayudaron mucho en relación con los verbos regulares, en los que la cantidad de errores aumentó del 7% al 10,4%. Sin embargo, podemos ver una disminución en errores en los verbos irregulares de 4,8%, del 14,8% al 10%. Posiblemente, esta diferencia se debe a que hubo más tiempo entre las pruebas con verbos regulares, y que el alumno C empezó usar la estrategia de aprendizaje de las notitas en la segunda prueba con los verbos irregulares. Todavía vemos una tendencia de un porcentaje de errores bastante bajo en la primera prueba, bastante alto en los irregulares, y algo más bajo en la última prueba con una mixta de verbos.

4.1.3.4 Alumno D

El alumno D es el que sobresale del promedio, con un total de 60 errores cometidos. Pero, lo más interesante es cómo su progresión se distingue de la de los otros alumnos. A diferencia de lo que hemos visto antes, este alumno tiene la mayor cantidad de errores en la primera prueba, 9 errores en la categoría 3 y 8 errores en la categoría 4. Esto se debe a que el alumno ha conjugado casi todos los verbos en la 3ª persona singular en la forma condicional, que aún no habían aprendido. Aunque esto puede ser un error honesto, donde el alumno ha estudiado la forma incorrecta, sospecho que esto es una trampa, y, por lo tanto, no enfatizo estos resultados en mis conclusiones. Si no contamos los errores en la categoría 4, el total sería 13,3%, el mismo como en la prueba de los verbos irregulares. Esto también significa que los resultados no se desvían tanto de la tendencia que he señalado anteriormente. Pero visto que no puedo modificar los números para que reflejen una posible realidad, trabajaré con los números que he recopilado, como son.

Como podemos ver en la tabla abajo, el alumno D ha cometido una cantidad significativamente menor de errores en la prueba con verbos irregulares. Mucho se debe a la categoría 4, en la que no tuvo ningún error, pero también se mejoró en la categoría 3, algo que se puede relacionar con la tasa de respuesta.

D	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Verbos regulares	4	-	9	8	3	-	1	-	25
Verbos irregulares	7	2	1	-	2	-	2	3	17
Verbos R + I	R	-	1	3	-	1	-	2	18
	I	-	1	5,5	-	1	-	1,5	
Total	11	4	18,5	8	7	-	4,5	7	60
Total %	23%	8%	39%	17%	15%	0%	9%	15%	16%

En la última prueba la tasa de respuesta es casi perfecta, y vemos una disminución en la cantidad de errores, a excepción de la categoría 8 en los verbos regulares y la categoría 3 en los irregulares, donde vemos un aumento significativo. En otras palabras, aunque no vemos una progresión en los números totales (13,3% al 14,6%; 13,3% al 13,8%), podemos ver progresión en las categorías individuales. O sea, hay una progresión de 4,9% en los verbos regulares si contamos la categoría 4 (19,5% al 14,6%). Pero, como el alumno D no cometió más errores en la categoría 4, es evidente que la categoría 3 es su mayor desafío, con las categorías 8 y 5 en segundo y tercer lugar, respectivamente.

4.1.3.5 Alumno E

Finalmente, veremos los resultados y la progresión del alumno E. Como con el alumno B, los números totales están cerca del promedio, y las tendencias que ya hemos establecido se repiten aquí también. Por ejemplo, la categoría 3 representa el mayor desafío para este alumno, y la categoría 8 crea dificultades al conjugar verbos, tanto regulares como irregulares. Sin embargo, al investigar los números individuales y los porcentajes totales, puedo afirmar que, a pesar de un número medio de errores cometidos, el alumno E tiene la mayor progresión en su clase. Del 9,4% de errores en la primera prueba, ha pasado a tener el 8,3% en los verbos regulares en la última prueba, una disminución de errores de 1,1%. Todavía más impresionante es la disminución de errores del 14% al 10% en cuanto a los verbos irregulares. Esto puede indicar que el alumno E se ha beneficiado mucho de la integración de la morfología en la

enseñanza de gramática, y que ha creado sus propias reglas mnemotécnicas y patrones gramaticales. En la tabla abajo podemos ver que el alumno, entre las pruebas, ha trabajado con las categorías con las que tiene más dificultades (3, 1, 8 y 2).

E	1	2	3	4	5	6	7	8	Total
Verbos regulares	-	2	6	-	1	-	-	3	12
Verbos irregulares	9	2	3	-	1	-	1	2	18
Verbos R + I	R	-	-	3	-	-	-	1	12
	I	1	1	3	-	-	-	1	
Total	10	5	15	-	2	-	2	8	42
Total %	20%	10%	31%	0%	4%	0%	4%	17%	11%

En el apartado sobre la progresión individual hemos visto cómo los resultados se pueden leer diferente de una perspectiva individual. Entre otras cosas, hemos averiguado que todos los alumnos no obtienen el mismo beneficio de la enseñanza, y que el alumno con los mejores resultados no necesariamente es el que tiene el mayor progreso. Es decir, si un alumno tiene los mejores resultados, no necesariamente entiende mejor lo que se enseña, pero es probable que tenga los mejores prerrequisitos. La madurez cognitiva, la consciencia metalingüística y la ansiedad de lengua son factores internos de cada alumno que pueden afectar el aprendizaje. Además, importan mucho las condiciones de aprendizaje, como la cantidad de correcciones, la presión de usar la lengua y el tiempo disponible para aprender.⁸² Mientras que las condiciones de aprendizaje han sido aproximadamente iguales, eran visibles las diferencias individuales entre los alumnos.

Siguientemente voy a usar el análisis de los datos como base para hacer unas generalizaciones sobre los errores que han cometido los alumnos, e intentaré explicar por qué cometen estos errores, si se puede. Conviene subrayar que, aunque la palabra *generalizaciones* indica que no nos centramos en cada alumno individualmente, voy a tener en cuenta aquellos datos que se difieren de la multitud, y voy a recordar que puede haber varias razones detrás del mismo tipo de error.

⁸² Lightbown & Spada, 2013, pp. 37

4.2 Generalizaciones sobre los errores

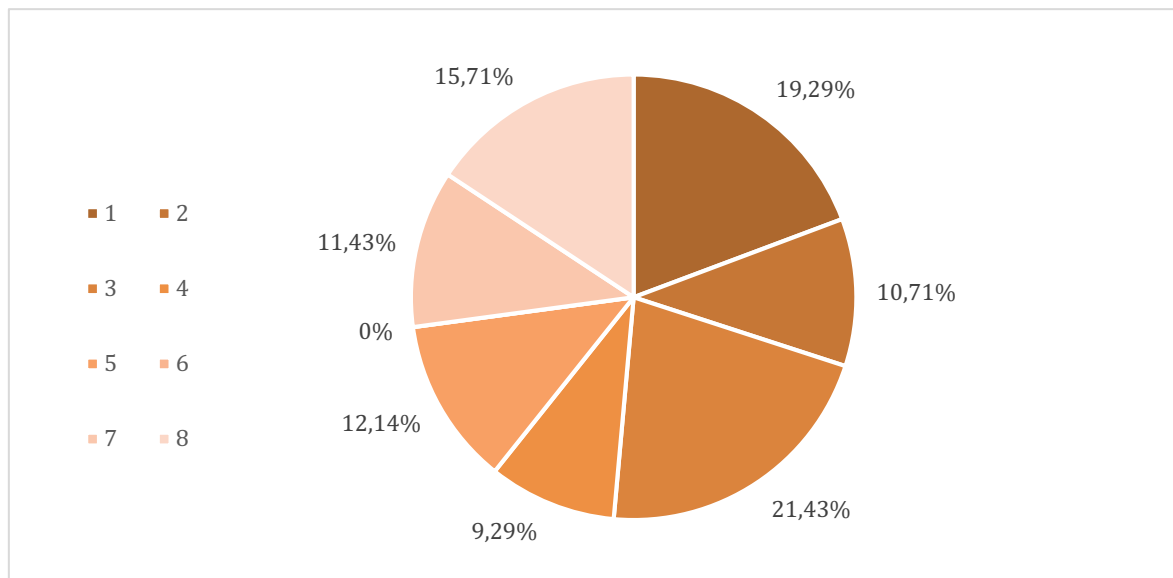
Ya habiendo destacado los mayores desafíos de cada alumno, en este apartado trazaré líneas entre ellos y los compararé para confirmar si hay tendencias de errores. Si algunas categorías destacan, es probable que el alto porcentaje de errores no se deba a los alumnos, sino a la enseñanza. En este caso hay que evaluar si la morfología añade algo al aprendizaje de gramática, o si lo complica todavía más. Finalmente, si tampoco vemos progresión en estas categorías, es razonable concluir que los alumnos se beneficiarán de un procedimiento diferente.

Para poder hacer generalizaciones sobre los errores y cuáles categorías son las más difíciles, he calculado con qué categorías los alumnos tienen más desafíos. El orden parece ser así:

3	Error por conjugar el verbo de forma no correspondiente al sujeto
1	Error por omisión – no ha respondido
8	Error por escribir mal el morfema
5	Error por omitir o mezclar verbos auxiliares o pronombres reflexivos
7	Error por escribir mal la raíz
2	Error por no conjugar el verbo en número o persona – en infinitivo o sin morfema
4	Error por no conjugar el verbo en tiempos verbales apropiados
6	Error por adición – añadir verbos auxiliares o pronombres donde no los necesita

Como era de esperar, la categoría 3 parece ser el mayor desafío para la mayoría de los alumnos. Las dificultades más prominentes de la categoría se muestran, por ejemplo, en que los alumnos optan por conjugar los verbos según la 3ª persona en singular, independientemente de la pregunta, y, además, es una clara tendencia mezclar la 1ª y la 2ª persona en plural. En total, los alumnos tuvieron un porcentaje de error del 24% en la categoría 3, y parece que no hay progresión colectiva en esta categoría, aunque algunos de los alumnos mejoraron en relación con los verbos regulares. Por otro lado, vemos una progresión en la categoría 1, y también en la 2, que, aunque también son categorías de error, tienen un efecto de significado. Es decir, que no hay progresión puede ser debido a que los alumnos responden con más frecuencia.

De forma similar a la categoría 3, las categorías 1 y 8 se distinguen del resto por ser especialmente difíciles. En el siguiente diagrama, las diferentes categorías se presentan visualmente según cuán desafiantes han sido para los alumnos.



Para tres de los cinco alumnos, el hecho de responder a las preguntas es el segundo mayor desafío, aunque las pruebas eran escritas y anónimas. Por consiguiente, aunque la categoría 1 no representa un desafío gramatical, representa una parte importante del AE,⁸³ tanto porque afecta a los porcentajes de las demás categorías, como por arrojar luz sobre lo que conocemos como ansiedad de lengua. Por ejemplo, es posible ver la reluctancia a responder como una consecuencia de la enseñanza de gramática, dependiente del método que se ha usado. Si el alumno siente que lo más importante es conjugar los verbos completamente correcto, puede decidir que es mejor no intentarlo, por si acaso algo no sería correcto.

En la categoría 8 regresamos a los afijos verbales, pero, a diferencia de la categoría 3, los errores registrados se basan en la ortografía, algo que no excluye la posibilidad de que los alumnos hayan entendido la pregunta y cómo proceder para encontrar la respuesta. A menudo las palabras también son comprensibles, pero cometen uno o más pequeños errores que las hacen inconsistentes con las reglas de ortografía. Por ejemplo, un error recurrente es la confusión entre los afijos *-ó* e *-ió* en la 3ª persona singular. En la mayoría de los casos es

⁸³ Alba Quiñones, 2009, pp. 8

posible entender lo que quiere decir el alumno, a pesar de que el morfema está escrito mal. Otro error que se repite es la confusión entre *-imos*, *-emos* e *-iemos*, mientras que el morfema *-amos* parece ser transferible de conocimientos previos con desafíos mínimos. La ortografía, aunque es muy importante, se puede definir como una forma de precisión lingüística sobre la que hemos discutido antes. Tal vez un intento de desviarse de los métodos tradicionales de enseñar gramática es parte de la razón por la cual la categoría 8 tiene la peor progresión.⁸⁴

No entraré en detalles en las tres últimas categorías, visto que la 2 tiene mucho que ver con la 7 y los verbos irregulares, la 4 no representa un desafío claro con excepción del caso de la posible trampa, y en la categoría 6 nadie ha cometido ni un error. Por otro lado, en la categoría 5 podemos ver que los alumnos tienden a omitir el pronombre reflexivo a conjugar los verbos reflexivos. También hubo un caso donde el alumno mezcló el sujeto del pronombre, y múltiples casos de confusión entre pronombres reflexivos y el complemento indirecto. A pesar de esto, vemos una progresión clara de casi todos los alumnos en la última prueba.

En la categoría 7, la progresión no es igual de prominente. Ya que trata la ortografía en la raíz, y, por lo tanto, principalmente los verbos irregulares, no es inesperado que los alumnos tengan algunas dificultades en la transición de los verbos regulares. Es decir, parece que tienen una tendencia de mezclar lo regular e irregular en sus conjugaciones, como en “veni^ó” para *vino*, “tenuviste” para *tuviste* y “fueieron” para *fueron*. Otro desafío que destaca la diferencia entre los verbos regulares y los verbos irregulares es el cambio de vocal. Hay múltiples ejemplos donde los alumnos han entendido cómo conjugar el verbo, pero al mantener la vocal del infinitivo en la raíz no estará bien de todos modos. Entre otros podemos leer “morieron”, “haziste” y “posimos”. La progresión en esta categoría no es llamativa. Sin embargo, vemos que los alumnos han mejorado más en relación con los verbos irregulares que los verbos regulares. También puedo afirmar que la progresión con los verbos irregulares

⁸⁴ Ver el adjunto 4 para una tabla con la progresión de los alumnos en las diferentes categorías.

realmente ha sido mayor, ya que el porcentaje de errores en la categoría 2 ha disminuido significativamente.

En el apartado 4.3 voy a intentar dar explicaciones a estos errores. También explicaré por qué no han cometido (muchos) errores en las categorías 4 y 6.

4.3 Explicaciones sobre las generalizaciones

El no saber por qué los alumnos hacen un error u otro, lo he mencionado múltiples veces en esta tesis. Por lo general, concluyo con que siempre puede haber varias razones detrás de cada error, ya sean factores personales, ambientales, temporales, etc., y que, por lo tanto, no se puede saber exactamente por qué un alumno ha cometido un error. Por consiguiente, el objetivo de este apartado se complica. Igualmente, para poder desarrollar la enseñanza de la gramática es importante saber por qué se cometen errores gramaticales. Sin embargo, basándome en conocimiento de métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, los conocimientos previos y prerrequisitos de los alumnos y la frecuencia de cada tipo de error, puedo dar explicaciones razonadas, si no explicaciones certeras.

Empecemos por la primera tendencia, la de conjugar los verbos en la 3ª persona singular como una solución de respaldo, tanto con verbos en singular como en plural. Las formas de la 1ª y la 2ª persona singular también aparecieron en lugares a los que no pertenecían, pero no en la misma medida. Por ejemplo, los morfemas de la 2ª persona singular solo aparecen fuera de su lugar un total de 5 veces, mientras que los de la 3ª persona singular lo han hecho 9 veces en singular, y en plural un total de 11 veces. Yo argumentaría que este tipo de error se produce sobre la base de la experiencia previa que tienen los alumnos con la lengua extranjera. En primer lugar, las conjugaciones en singular son más enfatizadas en la enseñanza de la gramática basada en los libros de texto. Esto es para que los alumnos deban poder escuchar o leer textos donde alguien cuenta algo de su vida, deben poder hablar sobre esto y contar de

sus propias vidas, según el plan de estudios.⁸⁵ Aunque los libros de texto también tratan partes diferentes de la gramática, en tales tareas se usa principalmente el singular. Además, los textos a menudo cuentan sobre un joven (*él/ella*) que está viajando en un país de la lengua meta.⁸⁶ En consecuencia, el uso de la 3ª persona singular aumenta significativamente.

Otra posible explicación, que se puede combinar con la primera, es que los alumnos no necesariamente vean los verbos como palabras completas, sino que traten de crear patrones a lo largo del aprendizaje. En este caso, los morfemas de la 3ª persona singular se parecen mucho al morfema de la 1ª persona singular en presente (*-o*), que permite una transición de conocimiento. De hecho, esta fue una de las reglas mnemotécnicas que crearon los alumnos del nivel II en la clase B, que veremos más de cerca en el apartado 4.4. Según este razonamiento, es más fácil para los alumnos recordar la conjugación correcta de la 3ª persona singular que, por ejemplo, la de la 3ª persona plural, que sería completamente nueva para ellos. Ya he presentado posibles explicaciones de por qué prefieren usar la 3ª persona singular, pero, igual de difícil es la pregunta de por qué la usan en tantos casos. Sin embargo, dado el aumento gradual en la tasa de respuesta, me atrevo a decir que, en vez de no responder los alumnos escribieron lo que recordaban. Es decir, es posible que no recordaran qué morfemas correspondían con qué persona, y optaron por usar la misma forma en las preguntas en las que tenían dudas, tal vez con la idea de que tenían que escribir algo que estuviera bien.

En segundo lugar, tenemos el error de confundir los morfemas *-mos* y *-steis*, o sea, la 1ª y la 2ª persona plural. Es curioso, basado en los conocimientos previos de los alumnos de la flexión en el presente, que no hayan visto la conexión con el morfema *-mos*, que existe en ambos tiempos. Por otro lado, y lo que yo considero lo más probable, es que los alumnos simplemente hayan tenido problemas al separar los pronombres “nosotros” y “vosotros”, o sea, interpretar cuál fue el sujeto de la frase en la pregunta. Legítimo esta afirmación en que el nivel de los alumnos era bastante bajo y, por lo tanto, todavía no tenían control total sobre los

⁸⁵ Utdanningsdirektoratet, 2020

⁸⁶ Bugge, Halvorsen & Rovira, 2012

pronombres, mientras que durante mi enseñanza en la clase les he recordado en múltiples ocasiones la similitud entre las conjugaciones en el presente y el pretérito indefinido.

El próximo error también tiene que ver con la confusión entre morfemas, esta vez entre la 1ª y la 2ª y 3ª conjugación. En otras palabras, los alumnos han mostrado una tendencia a mezclar o confundir el morfema *-ó* de la 3ª persona en la 1ª conjugación y el morfema *-ió* de la 3ª persona en la 2ª y 3ª conjugación. Pienso que el desafío aquí está en la similitud entre los morfemas, además de que puede ser difícil adaptarse a que los verbos en la 2ª y 3ª conjugación se conjuguen igual en el pretérito indefinido. En algunos casos se puede ver que los alumnos han conjugado verbos de la 2ª conjugación con el morfema *-ó*, lo cual tiene sentido si uno piensa que la *i* en el morfema *-ió* pertenece a la 3ª conjugación. Pero, también han añadido el morfema *-ó* a verbos de la 3ª conjugación. Finalmente, algunos de los alumnos han añadido el morfema de la 1ª conjugación 1ª persona singular, *-é*, al final de los verbos de la 2ª conjugación. Mi conclusión, es que no han entendido cómo dividir los dos morfemas diferentes en las tres distintas conjugaciones. Les cuesta entender que la 2ª y la 3ª conjugación se conjugan exactamente igual, y terminan por elegir los morfemas que les parecen más lógicos.

Igualmente, los conocimientos previos que tenían los alumnos les han afectado con respecto a la confusión entre los morfemas en la 1ª persona plural. Simplemente han llevado la regla sobre la 1ª persona plural en el presente al indefinido, de manera que añadieron el morfema *-emos* a los verbos de la 2ª conjugación e *-imos* a los de la 3ª conjugación. Además, uno de los alumnos creó el morfema *-iemos*, tal vez como una combinación de los dos morfemas en presente, o bien por confundirse con el morfema de la 3ª persona plural. Esto confirma la sospecha que presenté en la sección previa, de que los alumnos no se han adaptado completamente a la transición del presente al pretérito indefinido y la diferencia entre las dos formas.

La categoría 5 no permitía demasiados desafíos por su limitada definición, pero los errores que sí permitía estaban presentes. Los alumnos tuvieron mucha progresión en esta categoría,

pero también cometieron muchos errores al principio, el mayor de ellos fue la omisión del pronombre reflexivo. Aunque trabajamos con los verbos reflexivos durante el periodo de enseñanza en pretérito indefinido, omitieron 8 de 15 de los pronombres en la primera prueba, y 8 de 10 en la segunda. Esto fue un tema en el que la clase desde el principio parecía insegura. Con la reubicación del pronombre y la concordancia con el sujeto había mucho en qué pensar y constantemente me preguntaban sobre los pronombres y su orden. Por tanto, los resultados de las dos primeras pruebas no son sorprendentes. Pienso que la mayor razón de la omisión era que no recordaban cómo conjugar y reubicar los pronombres. Se puede ver en los datos que en muchos casos los alumnos han conjugado el verbo perfectamente, pero sin el pronombre, o bien han intentado conjugar el verbo, pero han omitido el pronombre. Basado en los resultados de la última prueba, es aceptable suponer que, si los alumnos hubieran recordado cómo conjugar y reubicar los pronombres, lo habrían hecho correctamente.

En la misma categoría vemos que un error recurrente es el de mezclar o confundir los pronombres reflexivos con el complemento indirecto. Es decir, un alumno repite el error de añadir el pronombre *le* en vez del pronombre reflexivo *se*, y otro alumno lo confunde con *les*. Teniendo en cuenta los desafíos que mencioné en la sección previa, no era inesperado que algunos de los alumnos mezclaran los pronombres, ya que los pronombres del complemento indirecto son casi iguales. Más interesante es que uno de los alumnos optó por el singular *le*, mientras que el otro eligió el plural *les*. Ambas explicaciones son lógicas a su manera. El alumno que eligió escribir *les* cometió el error en un verbo conjugado según la 3ª persona plural, y con los pronombres del complemento indirecto lo correcto sería *les*. Por otro lado, el alumno que optó por *le* también cometió sus errores en plural. Sin embargo, puede que recordara que los pronombres de la 3ª persona singular y plural son iguales en verbos reflexivos, y solamente confundió a medias con los pronombres del complemento indirecto, con los que seguramente habían trabajado más en clase.

Seguimos con la categoría 7 y los verbos irregulares. Al conjugar los verbos irregulares, los alumnos a menudo convirtieron la raíz en una mezcla del infinitivo y la forma irregular correcta. Las conjugaciones *veníó*, *tenuviste* y *fueieron* son buenos ejemplos de este tipo de error. Los verbos irregulares eran bastante nuevos para los alumnos al empezar con mi

periodo de enseñanza, y trabajábamos con múltiples palabras que nunca habían visto. Me di cuenta de que algo de lo más desafiante para ellos era ver conexiones entre las raíces de los verbos, para hacer más fácil el aprendizaje de tantas raíces irregulares. Por ejemplo, entre *tuv-*, *anduv-* y *estuv-*. Es posible que se puede evitar este tipo de errores si uno dedica más tiempo a formar y enseñar reglas en clase de cómo recordar las distintas raíces. Pero en este caso parece que los alumnos han incorporado lo que recordaban de la enseñanza sobre raíces irregulares y que han complementado con su conocimiento de flexión de verbos regulares.

El último error que voy a tratar pertenece a la misma categoría que el anterior, y tiene que ver con el cambio de vocal en los verbos irregulares. Los alumnos tendían a mantener el vocal en la raíz del infinitivo, omitiendo el cambio de vocal que en el pretérito indefinido se encuentra en la 3ª persona singular y plural. Por ejemplo, el verbo dormir los alumnos lo conjugaron con la *o* en la mayoría de los casos (*dormió, dormieron*). Y, también, aunque con menos frecuencia, lo conjugaron con el diptongo *ue* (*duermé, duermíamos*). Además de tener que recordar qué palabras tienen un cambio de vocal, los alumnos también tenían que recordar qué formas o personas tienen este cambio, y qué vocales cambiar. Generalmente, no han cometido errores en cuanto al último punto, es decir, cuando han cambiado la vocal, ha sido a la correcta.

Como las tres últimas categorías, o bien no entraban realmente en la definición de error, o bien no representaban tendencias de errores entre los alumnos, no les sigue una explicación en este apartado. Sin embargo, quiero subrayar que es igual de interesante la tendencia de no responder o que hay pocos o ningún error en una selección de categorías. Por lo tanto, quiero comentar las categorías 1, 4 y 6 en breve.

La categoría 1, como hemos visto, tiene que ver con la disposición de responder a las preguntas, y la tendencia que podemos ver entre los alumnos es que en muchos casos prefieren no responder frente a arriesgarse a cometer errores. Que esto se haya convertido en la segunda categoría más grande en términos de la cantidad de errores sugiere una situación

de aprendizaje de lenguas en la que los alumnos no se sienten seguros, por ejemplo, por las expectativas de que siempre respondan correctamente.⁸⁷

La categoría 4 es curiosa porque, con excepción de los 8 errores del alumno B en la primera prueba, los demás han cometido muy pocos errores. Esta categoría se basa en los tiempos verbales, y por lo general es normal que alumnos mezclen los diferentes tiempos. Sin embargo, el pretérito indefinido fue el cuarto tiempo verbal que aprendieron estos alumnos. Esto sugiere que no tenían conocimientos suficientes sobre los demás tiempos verbales para cometer errores dentro de esta categoría, algo que se refleja en los 6 errores que sí hicieron donde mezclaron el indefinido con el presente y el pretérito perfecto.

Por último, tenemos la categoría 6 en la cual los alumnos no cometieron ni un error. Pero, aunque el resultado es perfecto, todavía no sé si hay algo que aprender de esta categoría. La razón es que los alumnos prácticamente no han aprendido nada para perfeccionar este resultado, solamente han evitado añadir información que no necesitamos. Y, teniendo en cuenta los resultados de la categoría 5, en la cual omitieron información necesaria, requiere mucho por parte de los alumnos añadir pronombres o verbos auxiliares, sobre cuales no tenga control completo. Lo que sí podemos llevarnos de los resultados de esta categoría es la posibilidad de comparación con otras categorías de error.

4.4 Mis reflexiones

Ya presentados la teoría detrás de esta tesis, la metodología y la recopilación de datos, los resultados del análisis de errores y mis intentos de explicar los errores generales, veremos todo en conjunto en este último apartado. En primer lugar, voy a reflexionar sobre qué papel tiene la enseñanza de la gramática en la enseñanza del español con estudiantes noruegos. Luego, veremos las ventajas y desventajas que tiene la aplicación de la morfología en la enseñanza de la gramática y evaluaré si los alumnos se benefician de una didáctica

⁸⁷ Bjørke & Grønn, 2018, pp. 93

morfológica en la enseñanza de la gramática. Finalmente, presentaré algunas medidas de remedio para los errores cometidos. Es decir, medidas que uno como profesor puede aplicar en la enseñanza de gramática para facilitar el aprendizaje del pretérito indefinido.

En el marco teórico, vimos que los métodos de enseñanza más modernos le dan a la gramática un papel menor para enfatizar el significado. Pero, aunque la gramática no necesariamente juegue el papel principal, como lo hacía en los métodos más tradicionales, no se ha convertido insignificante en el contexto de la enseñanza de lenguas. Igualmente, sabemos que existe un consenso entre los métodos de aprendizaje de lenguas, en que la gramática es indispensable, y que funciona como herramienta en la adquisición de una lengua. En mi opinión, los métodos tradicionales con un fuerte enfoque en la precisión crean una presión innecesaria para los alumnos, y, aunquét logran perfeccionar la gramática, no se podrían comunicar bien con conocimientos exclusivamente gramaticales. En tiempos más recientes vemos que la importancia de la gramática exclusiva se ha reducido. En realidad, no se puede leer la palabra *gramática* ni una vez en los planes de estudio generales de 2017.⁸⁸ Pero el concepto de la gramática está igual de presente en los planes de cada asignatura de lengua, incorporado en objetivos de competencia que también presuponen una comprensión de significado.⁸⁹ Por ello, no creo que la gramática esté perdiendo terreno en la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que está tomando una forma nueva, quizás más inductiva, y opino que los profesores tienen una tarea por delante en relación con la reinención de la enseñanza de la gramática.

La aplicación de la morfología en la enseñanza es justamente esto, un intento de reinventar la manera en la que enseñamos la gramática. Normalmente, no se introduciría la morfología a los alumnos hasta que estuvieran en la universidad, o al menos en el nivel III, dado la complejidad del concepto. Sin embargo, considero que no es necesario concienciar a los alumnos de lo que *es* la morfología, siempre y cuando entiendan los componentes individuales utilizados en la enseñanza. Por ejemplo, no es necesario saber la definición de un morfema para poder trabajar con ellos en la flexión verbal. A mi parecer, los alumnos solo

⁸⁸ Utdanningsdirektoratet, 2017

⁸⁹ Utdanningsdirektoratet, 2020

necesitan explicaciones claras y sencillas, y que repitan y usen el material, en este caso los morfemas de las conjugaciones y posibles reglas mnemotécnicas y patrones para recordarlas. Pongamos por caso la clase A, que sí había trabajado antes con la gramática y el pretérito indefinido, pero no tenía experiencia con la morfología antes de que llegara yo. En la enseñanza nunca profundicé en qué es la morfología, ni en los diferentes términos que engloba, sino que trabajamos consistentemente con los morfemas y el análisis morfológico, y quedó clara la mejoría de no saber la morfología a, como mínimo, saber nociones básicas de ella. Con esto en mente, realicé una tarea en las clases B y C para averiguar qué reglas mnemotécnicas o patrones generales podrían crear ellos mismos sobre el pretérito indefinido. Hay una lista completa de las reglas en el adjunto 3, y quiero destacar aquí algunas, en las que se puede ver claramente el efecto de la morfología en la enseñanza. Los alumnos de las clases B y C habían trabajado un poco con el pretérito indefinido antes de esta tarea, pero no conocían la morfología o esta forma de trabajar con la gramática de antes.

1. Los verbos en la 2ª persona singular y la 2ª persona plural se conjugan igual en el indefinido, solo que en la 2.pl terminan en *-is* (*com-i-ste / com-i-ste-is*).
2. Todos los verbos en la 1ª persona plural terminan en *-mos*, y todos en la 2ª persona plural terminan en *-is*.
3. Verbos en la 1ª persona plural se conjugan igual que en el presente, solo que verbos de la 2ª conjugación terminan en *-imos*, no *-emos*.
4. Todos los verbos en la 2ª persona plural, en presente e indefinido, terminan en *-is*, pero en indefinido la conjugación también incluye el morfema *-ste-*. Igualmente, con la 3pl, todos terminan en *-n*, pero en indefinido también incluye el morfema *-ro-*.
5. Para recordar la desinencia de la 2ª persona singular se puede pensar en té frío (“iste” en noruego) para los verbos de la 2ª y la 3ª conjugación, y reemplazar la *-i-* con una *-a-* para los verbos de la 1ª conjugación.

Los resultados respaldan mi afirmación de que uno no necesita tener conocimientos de morfología para usarla. Además, el último ejemplo muestra que también en relación con la morfología es posible aprovechar de los conocimientos lingüísticos previos, que está en línea

con los elementos centrales del plan de estudios.⁹⁰ Recibí confirmación de las dos afirmaciones durante mi estudio en la clase A. A través de la enseñanza del pretérito indefinido, los alumnos adquirieron una comprensión de cómo se puede usar la morfología para aprender la gramática, a pesar de que no conocían el concepto. Y, al construir patrones y reglas propios, se volvieron más confiados en las flexiones en indefinido, algo que se mostraba tanto durante la enseñanza como en las tareas que hicieron. Entre otros, hubo un aumento en la participación oral en la clase, parecía que hubo una “alegría de lengua” mayor entre los alumnos, y en las tareas interactivas e inductivas los alumnos mostraron signos claros de progresión gramatical a medida que el contenido de significado gradualmente se volvió más importante. Conviene subrayar que rara vez tuvimos enseñanza explícita de la gramática, aunque, a menudo, o bien presenté, o bien repetimos las diferentes conjugaciones del indefinido. En otras palabras, el significado y la gramática fueron casi igualmente enfatizados en la enseñanza, y, por lo tanto, cuando los alumnos se sentían seguros en las flexiones verbales del indefinido, podían priorizar en mayor medida el significado. Esta manera de trabajar puede representar un método de combinar la gramática y el significado, sin degradar el papel la gramática. Por otro lado, creo que mucho de la progresión también se debe a la capacidad de los alumnos para utilizar las habilidades lingüísticas previas al aprender una lengua nueva. En relación con la morfología, esta habilidad hizo una gran contribución en cuanto a la comparación, tanto con el noruego como con el inglés, así como con el conocimiento previo del español.

En resumen, pienso que el significado seguirá teniendo el papel principal en la enseñanza de lenguas, ya que el objetivo es ser capaz de expresarse en la lengua meta. Sin embargo, la enseñanza de la gramática siempre será indispensable. La estructura de la gramática conecta el sonido y el significado, y sin esta será imposible expresarse de una manera comprensible.⁹¹ Por lo tanto, creo que lo que beneficiará más a los alumnos es una enseñanza en la que se incluya tanto el significado como la gramática, enfatizados según la competencia lingüística de los alumnos. Por otro lado, la enseñanza basada en la morfología es opcional. Como mencionado anteriormente, no se enseña la morfología en la Secundaria o el Bachillerato, por

⁹⁰ Utdanningsdirektoratet, 2020

⁹¹ Cook, 2008, pp. 18

lo cual su uso en la enseñanza de la gramática depende del profesor. Sin embargo, basándome en la “alegría de lengua”, la creciente participación y la progresión gramatical de la clase A, como clase e individualmente, opino que la morfología añade algo nuevo que beneficia a los alumnos.

En el siguiente apartado, veremos unas posibles medidas de remedio para facilitar los desafíos que he tratado en esta tesis. Algunas de estas se ocupan específicamente de la gramática y la morfología, mientras que otras son más generales para la enseñanza de lenguas.

4.4.1 Medidas de remedio

Hemos pasado por muchas categorías y temas, y hemos visto cuáles de estos representan los mayores desafíos para los alumnos, tanto en grupo como individualmente. También he discutido las razones detrás de los errores con base en literatura sobre la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y los conocimientos que ya tenían los alumnos. Una vez establecido esto, es importante tener algunas sugerencias concretas sobre cómo se pueden remediar estos potenciales errores y desafíos.

Empecemos por las sugerencias que tienen un enfoque más morfológico. En primer lugar, para aumentar la confianza en sí mismo entre los alumnos, creo que una enseñanza inductiva donde los propios alumnos lleguen a descubrir conexiones y diferencias entre flexiones, tiempos verbales, etc. sería muy adecuado. Por ejemplo, al realizar una tarea como la del adjunto 1, los alumnos pueden crear sus propias reglas mnemotécnicas y encontrar patrones que les dan sentido para ellos mismos. Luego, se puede realizar una discusión o una comparación, y llegar a un acuerdo de una selección de reglas para el tiempo verbal específico. De esta manera es más fácil diferenciar entre, por ejemplo, los morfemas *-ó* e *-ió*, y *-emos* e *-imos*, y encontrar similitudes y diferencias entre el material nuevo y lo que ya se conoce. Y, como hemos visto antes, el procedimiento inductivo también aumenta la posibilidad de que los alumnos recuerden lo que han averiguado y aprendido.

La comparación con y el uso de conocimientos lingüísticos previos son relevantes también en cuanto al cambio de vocal y cómo se flexionan los verbos según la 2ª y la 3ª conjugación. En el caso de este estudio, los alumnos, al conjugar verbos en el pretérito indefinido, han sido muy influenciados por el presente, que es el tiempo verbal sobre el que tienen más control. En muchos casos es una buena idea transferir conocimiento lingüístico cuando se embarca en un tema desconocido, y yo argumentaría que sí es buena idea en este caso también, aunque ha causado algunos errores. Las dificultades provienen de que los alumnos transfieren todo lo que han aprendido en el presente al indefinido, entre otros el uso del diptongo en las raíces de verbos irregulares (*duermé, duermíamos*), y el uso del morfema *-emos* en la 1ª persona plural en la 2ª conjugación. Mi sugerencia de remedio es hacer los alumnos conscientes, primero, de que el cambio de vocal solo existe en la 3ª persona en el pretérito indefinido, y segundo, de qué conocimiento llevar con ellos del presente al indefinido. Con dar a los alumnos tiempo para estudiar ambos tiempos verbales, se puede fomentar el uso de los conocimientos lingüísticos que ya tienen.

Seguimos con las medidas de remedio más generales. Estas medidas se pueden aplicar a la enseñanza de lengua para prevenir, entre otras cosas, la ansiedad de lengua, falta de motivación y la pasividad, que todos son factores que pueden contribuir a que los alumnos se equivoquen o hagan errores.

Principalmente, y posiblemente lo más importante, es que uno no corrija demasiado la lengua de los alumnos. Esto es un tema recurrente, que hemos visto en la transición de los métodos tradicionales a los más modernos, y está bien justificado. Como consecuencia, puede desarrollarse una sensación de presión entre los alumnos para satisfacer las demandas y expectativas en un contexto escolar, lo que, a su vez, puede crear ansiedad de lengua y poca motivación.⁹² Si el alumno siente que lo más importante es conjugar los verbos completamente correcto, puede decidir que es mejor no intentarlo, por si acaso algo no sería correcto. Para evitar este resultado, es crucial no centrarse demasiado en la precisión gramatical y, en su lugar, utilizar la gramática para sentar las bases para poder utilizar y

⁹² Kleven, 2017, pp. 9

expresarse en la lengua extranjera. Es decir, realizar una enseñanza más variada donde la gramática todavía importe, pero esté detrás del escenario del significado y la comunicación. Por ejemplo, se les puede pedir a los alumnos que escriban un blog de viajes en pretérito indefinido, donde la evaluación gramatical se limita a si han conjugado los verbos de forma correspondiente al sujeto. De esta manera, se puede reducir mucho las expectativas de que todo debe estar gramaticalmente perfecto, y los alumnos pueden concentrarse en un área específica dentro de la gramática. Esto puede hacer que los alumnos se atrevan a responder con más frecuencia, y, como fue establecido en el marco teórico, responder es mejor que no responder, aunque sea incorrecto, ya que cometer errores es parte del proceso de aprendizaje.⁹³

En segundo lugar, la mala reputación de la gramática como una disciplina estricta y aburrida crea poca motivación. Además, aunque no se reserva mucho tiempo para las lenguas extranjeras en la escuela, los alumnos no pueden prestar completa atención a un mismo tipo de enseñanza durante 60 minutos consecutivos. Por eso es necesario que haya variedad. Para muchos, creo que el uso de la morfología en la enseñanza ya puede pasar como variedad, pero para mí, esta consiste en cómo se elige presentar el material a los alumnos. Por ejemplo, se pueden usar (i) actividades interactivas, analógicas o tecnológicas, (ii) un video corto o un episodio de una serie, o (iii) música. Y, dependiendo de la manera que uno elija, puede optar por enfatizar los aspectos de la gramática que considere necesarios o apropiados. Por ejemplo, con la música, realicé una tarea con la clase A donde practicaron tanto sus habilidades de escucha, como las flexiones en pretérito indefinido.⁹⁴ Por consiguiente, pude ver un aumento significativo en su motivación.

Por último, quiero destacar la importancia de un tipo de evaluación que en noruego se llama *underveisvurdering*, y la repetición del material con el que los alumnos tienen dificultades. Este tipo de evaluación se incorporó al plan de estudios durante la renovación de asignaturas de 2020 con el objetivo de contribuir a “promover el aprendizaje y al desarrollo de

⁹³ Bjørke & Grønn, 2018, pp. 94

⁹⁴ Ver el adjunto 5

competencias en la materia”.⁹⁵ Esto incluye tanto el uso de estrategias y recursos de enseñanza variados, como la propia exploración de la lengua por parte de los alumnos, que ya hemos visto son beneficiosos para el aprendizaje. Además, es fundamental que se mantenga la comunicación entre el profesor y los alumnos, para que estos, en base a la competencia que muestren, lleguen a expresar lo que creen que logran y cómo han mejorado. De esta manera, es más fácil para el profesor brindar orientación sobre cómo los alumnos pueden trabajar para desarrollar su competencia lingüística.⁹⁶ Igualmente, manteniendo una comunicación entre el profesor y los alumnos sobre la progresión será útil en relación con la repetición de aspectos o temas gramaticales. Pero creo que una comunicación así depende también del ambiente social en la clase, especialmente la relación con el profesor, y del método de enseñanza, por la autoconfianza y motivación de los alumnos.

En resumen, hay muchas y variadas medidas para intentar que los alumnos comentan menos errores. Yo diría que hay tantas soluciones como razones. Sin embargo, las medidas generales de remedio que he mencionado arriba se pueden adaptar a la mayoría de los casos. Se trata de crear las condiciones adecuadas para los alumnos, para que puedan sacar el máximo provecho de la enseñanza. Además, he presentado algunas sugerencias concretas de actividades para los desafíos específicos que se destacan entre los alumnos, pero cuáles son las medidas adecuadas siempre dependerá del alumno y de la clase en la que se realice la enseñanza.

⁹⁵ Utdanningsdirektoratet, 2020

⁹⁶ Utdanningsdirektoratet, 2020

5 Conclusión

A lo largo de este trabajo, he tratado de sentar las bases para responder a cómo se puede aplicar el análisis morfológico en el método didáctico para facilitar el aprendizaje del pretérito indefinido entre alumnos noruegos de español. En el capítulo 2 he presentado varios métodos para aprender y enseñar una lengua extranjera, con sus ventajas y desventajas, y he discutido la importancia de la gramática como parte de esta enseñanza. En este último capítulo tomaré como punto de partida los datos recopilados cuando trate de responder a qué consecuencias tienen estos para las preguntas teóricas que se destacaron en el capítulo 2. Luego, intentaré formular una respuesta al problema de la tesis, y finalmente señalaré en qué se puede trabajar más en relación con este tema.

Para empezar, quiero definir el plan de estudios como un marco para la enseñanza de la gramática. Aunque no tiene un papel muy visible en el plan redactado, la gramática está presente de todos modos, y su posición en la enseñanza depende completamente de los planes de asignatura y cómo los interpretan los profesores. Por ejemplo, hemos visto que hay un consenso la gramática como una herramienta, en una enseñanza basada en el significado y la comunicación, y que es preferible la enseñanza inductiva, en la cual los alumnos pueden explorar la lengua ellos mismos. Sin embargo, debido al poco tiempo disponible en la escuela y la cantidad de temas que hay que tratar, hay que priorizar y, a menudo, uno tiene que usar un enfoque deductivo en la enseñanza. Lo óptimo sería encontrar un término medio, un equilibrio entre el significado y la gramática, que permita a los alumnos pasar de la lengua intermedia a la lengua meta, con la que puedan comunicarse de una manera comprensible.

En el capítulo 4 podemos ver los resultados y la progresión de los alumnos al seguir una enseñanza muy variada. En este caso, la atención se centró en la gramática, mientras que el método de enseñanza alternaba entre deductivo e inductivo. Es decir, aunque la enseñanza siguiera los criterios del plan de estudios, no se enfatizaba el significado en la misma medida que la gramática, o, más específicamente, la morfología. La atención se centró en los morfemas de los verbos, y trabajamos de muchas maneras diferentes para adaptar el concepto al grupo de alumnos. Finalmente encontré que las tareas inductivas e interactivas tuvieron el mayor efecto, en línea con lo mencionado en el capítulo 2. Por otro lado, también concluí que los alumnos se beneficiaron de trabajar con un enfoque explícito en la morfología y la gramática, al menos en cuanto al pretérito indefinido. Esto puede indicar una subestimación

de la importancia de la gramática en la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero, como también hemos mencionado antes, una enseñanza basada completamente en la gramática no sería beneficioso, así que no podemos subestimar la importancia del significado. Por consiguiente, mejor todavía sería una combinación de los dos, aunque, basado en los resultados del capítulo 4, se debe prestar mayor atención a la gramática y la morfología en la enseñanza, de modo que, en última instancia, pueda respaldar un uso espontáneo de la lengua meta.

En conclusión, el uso de la morfología, y en específico el análisis morfológico, sí puede facilitar el aprendizaje del pretérito indefinido, pero depende del enfoque que uno le dé a la gramática en la enseñanza y de la manera en la cual se elija aplicar la morfología al método didáctico. Por ejemplo, al aplicar la morfología a un método de enseñanza exclusivamente deductiva, con un objetivo de un lenguaje preciso entre los alumnos, el resultado puede ser un aumento de la ansiedad de lengua y regresión en la motivación. O bien, al aplicarla a un método didáctico centrado en el significado, puede ser que los alumnos no entiendan cómo la morfología puede ayudar, lo que a su vez debilita la motivación. Por otro lado, hemos concluido que una yuxtaposición de significado y gramática en la enseñanza de lenguas puede beneficiar a los alumnos, especialmente con una enseñanza variada. Con un método didáctico así, como podemos ver de los resultados en el capítulo 4, la aplicación de la morfología es beneficiosa en el aprendizaje del pretérito indefinido.

Hasta aquí mi investigación ha tratado el tema de la morfología al aprender las flexiones del pretérito indefinido, y ha establecido que ha sido beneficioso para los alumnos. Sin embargo, dado la importancia de la enseñanza de gramática, la morfología pueda mostrarse beneficioso también en otras áreas dentro de un contexto didáctico. De esta manera, este estudio quizás pueda servir para futuras investigaciones sobre el tema. Por ejemplo, visto que la morfología es una parte significativa en cuanto a la flexión, es posible usarla en relación con otros tiempos y aspectos verbales también. Además, se la puede aplicar a la enseñanza de clases de palabras y cómo se deriva, por ejemplo, un sustantivo de un verbo. Utilizar el análisis morfológico en la enseñanza de lenguas extranjeras, tanto si los alumnos son conscientes del método como si no, ofrece muchas posibilidades nuevas.

6 Bibliografía

- Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), pp. 1-16. Obtenido de: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/issue/view/10/N%C3%BAmero%205>.
- Bjørke, C. & Grønn, B. (2018). Muntlige ferdigheter. En Bjørke, C., Dypedahl, M. & Haukås, Å. (Ed.), *Fremmedspråksdidaktikk* (2a ed., pp. 80-96). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bugge, L. K., Halvorsen, S. & Rovira, S. (2012). Vamos 1. Obtenido de: <https://vamos1-versjon2.cappelendamm.no/>.
- Center for Advanced Research on Language Acquisition. (2021, 18 de Agosto). Overview of Error Analysis. Obtenido de: https://carla.umn.edu/learnerlanguage/error_analysis.html.
- Consejo de Europa (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Obtenido de: www.coe.int/lang-cefr.
- Corder, S. P. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, 8(4), pp. 201-218. doi:10.1017/S0261444800002822.
- Fábregas, A. (2013a). *La morfología: El análisis de la palabra compleja* (1ª ed.). Madrid: Editorial Síntesis.
- Fábregas, A. (2013b). Las unidades del análisis morfológico. En *La morfología: El análisis de la palabra compleja* (1ª ed., pp. 35-71). Madrid: Editorial Síntesis.
- Grønmo, S. (2020, 3 de noviembre). Kvalitativ metode. En *Store norske leksikon*. Obtenido [16 de marzo 2022] de: https://snl.no/kvalitativ_metode.
- Grønmo, S. (2021a, 10 de mayo). Forskningsmetode – samfunnsvitenskap. En *Store norske leksikon*. Obtenido [16 de marzo 2022] de: https://snl.no/forskningsmetode_-_samfunnsvitenskap.
- Grønmo, S. (2021b, 7 de noviembre). Kvantitativ metode. En *Store norske leksikon*. Obtenido [16 de marzo 2022] de: https://snl.no/kvantitativ_metode.
- Heimark, G. E. (2014). Praktisk tilnærming i fremmedspråksundervisningen – hva og hvordan? Beretning fra en doktorgradsstudie. *Communicare*, 2014(1), pp. 36-43. Obtenido de: https://www.hiof.no/fss/om/publikasjoner/communicare/2014/communicare-2014_heimark.pdf.
- Hovland, I. R. (2020). *Conjugación y uso de los tiempos básicos del español en verbos regulares: Un análisis de errores* (Tesis de maestría). UiT – La Universidad Ártica de Noruega, Tromsø.
- Johnson, K. (2001). *An introduction to foreign language learning and teaching*. Edinburgh: Pearson Education Limited.
- Kelly, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching: an inquiry into the science, art, and development of language teaching methodology, 500 B.C.-1969*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). Tilvalg. En *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (pp. 277-323). Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter. Obtenido de: <https://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>.
- Kleven, M. M. (2017). *Å være best er (ikke) bra nok: Opplevelsene og konsekvensene av prestasjonspress for «flinke piker»* (Tesis de maestría). Universitetet i Oslo: Oslo.
- Lightbown, P. M. & Spada, N. (2013). *How Languages are Learned* (4ª ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Lightbown, P., Meara, P. & Halter, R. (1998). Contrasting Patterns in Classroom Lexical Environments. En D. Albrechtsen, B. Henriksen, I. M. Mees & E. Poulsen (Ed.), *Perspectives on Foreign and Second Language Pedagogy* (pp. 221-238). Odense: Odense University Press.
- Lohndal, T. (2019, 29 de julio). Noam Chomsky. En *Store norske leksikon*. Obtenido [22.02.22] de: https://snl.no/Noam_Chomsky.
- Macaro, E. (2003). *Teaching and Learning a Second Language: A Guide to Recent Research and its Applications*. London: Continuum.
- NOVA. (sin año). Metode- og forskningsordliste. Obtenido de: <https://www.bufdir.no/Bibliotek/Ordliste/>.

- Real Academia Española. (2010a). Partes de la gramática. Unidades fundamentales del análisis gramatical. En *Nueva gramática de la lengua española: Manual* (1ª ed., pp. 3-19). Barcelona: Espasa Libros.
- Real Academia Española. (2010b). La flexión verbal. En *Nueva gramática de la lengua española: Manual* (1ª ed., pp. 49-97). Barcelona: Espasa Libros.
- Universidad Complutense Madrid. (sin año). Flexión verbal. Obtenido de: <https://www.ucm.es/plataformaele/flexion-verbal>.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Klassestørrelse og læringsutbytte – hva viser forskningen?* (Nota de tema 3/2011). Obtenido de: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/temanotat/temanotat_2011_03.pdf.
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Obtenido de: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?kode=fsp01-02&lang=nob>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i fremmedspråk* (FSP01-02). Obtenido de: <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02?lang=nob>.
- Vold, E. T. (2018). Grammatikkens rolle i fremmedspråksundervisningen. En Bjørke, C., Dypedahl, M. & Haukås, Å. (Ed.), *Fremmedspråksdidaktikk* (2ª ed., pp. 172-192). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

7 Adjuntos

7.1 Tarea inductiva sobre flexiones verbales

Studer skjemaet og noter under hvilke likheter, ulikheter og sammenhenger du finner.
 For eksempel har alle regelrette verb en rot – raíz – som ikke endrer seg når verbet bøyes (habl-, com-, viv-).

	-ar del presente	-ar del indefinido	-er/-ir del presente	-er/-ir del indefinido
Yo	Habl-o	Habl-é	Com-o	Com-í
Tú	Habl-a-s	Habl-a-ste	Com-e-s	Com-i-ste
É/ella	Habl-a	Habl-ó	Com-e	Com-i-ó
Nosotros	Habl-a-mos	Habl-a-mos	Com-e-mos / viv-i-mos	Com-i-mos
Vosotros	Habl-á-is	Habl-a-ste-is	Com-é-is / viv-í-(i)s	Com-i-ste-is
Ellos	Habl-a-n	Habl-a-ro-n	Com-e-n	Com-ie-ro-n

7.2 Ejemplo de catalogación de errores: Alumno “X”

Categorías de error:

1. No ha respondido
2. Error por no conjugar el verbo en número y persona – el verbo está escrito en infinitivo o no tiene morfemas
3. Error por conjugar el verbo de forma no correspondiente al sujeto
4. Error por no conjugar el verbo en tiempos verbales apropiados
5. Error por omitir o mezclar verbos auxiliares o pronombres reflexivos
6. Error por adición – añadir verbos auxiliares o pronombres donde no los necesita
7. Error por escribir mal la raíz
8. Error por escribir mal el morfema

Verbos regulares:

Objetivo	Respuesta	1	2	3	4	5	6	7	8	
Yo	Prepararse	Preparé				X				
Ellos	Ayudar	Ayudaron								
Tú	Permitir	Permitías				X		X		
Él / Ella	Correr	-	X							
Ellos	Bañarse	Bañarse		X						
Tú	Bailar	Bailió			X				X	
Él / Ella	Probar	Probó								
Vosotros	Vivir	Vivisteis							X	
Nosotros	Beber	Bebemos							X	
Ellos	Atropellar	Atropellamos			X					
Él / Ella	Gustar	Gust-		X						
Él / Ella	Ocurrir	Ocurrió							X	
Nosotros	Viajar	Nos viajamos					X			
Yo	Conocer	Conocí								
Nosotros	Dormirse	Hemos dormido				X	X			
Vosotros	Salir	Salistes							X	
Total			1	2	2	2	2	1	1	5

Errores por categoría:

	1	2	3	4	5	6	7	8
Alumno X	1	2	2	2	2	1	1	5
Alumno Y								
Alumno Z								
Total								

7.3 Reglas mnemotécnicas sobre el pretérito indefinido

10º grado (nivel I) – 4 alumnos

1. En el verbo *hablar*, se puede recordar que las vocales en habl-o y habl-a han sido reemplazadas por é y ó, respectivamente.
2. Cuando pienso en *habláis* en indefinido, puedo pensar en *asteis* para recordar.
3. Cuando pienso en *hablan* en indefinido, puedo pensar en *ron* para recordar.
4. *Comes* (2sg) y *coméis* (2pl) se escriben igual en indefinido, excepto que *coméis* (2pl) termina en *-is*: *com-i-ste / com-i-ste-is*.
5. *Hablamos*, *comemos* y *vivimos* (1pl) son iguales en indefinido y en presente
6. Cuando se conjuga verbos, solo las desinencias se cambian.
7. Verbos regulares en *-ar* y *-er/-ir* se conjugan en la misma manera en indefinido, excepto que la primera letra después de la raíz es diferente.
8. Verbos regulares que terminan en *-ir* y *-er* siempre tienen una *i* al principio de la conjugación.
9. Se conjuga igualmente los verbos que terminan en *-er* y los que terminan en *-ir*.
10. Todos los verbos en “nosotros” (1pl) terminan en *-mos*, y todos en “vosotros” (2pl) terminan en *-is*.

VG2/VG3 (nivel II) – 11 alumnos

1. La forma “nosotros” (1pl) se conjuga igual que en el presente, excepto que verbos en *-er* terminan en *-imos*, no *-emos*.
2. La forma “nosotros” (1pl) siempre termina en *-mos*.
3. Verbos en *-er* e *-ir* tienen una *-i-* después de la raíz.
4. Al conjugar verbos en *-ar*, todas las formas (personas) tienen una *-a-* después de la raíz, excepto “yo” (1sg) y “él/ella” (3sg).
5. Para la desinencia de “tú” (2sg) pienso en té frío (“iste” en noruego) para los verbos en *-er* e *-ir*, y reemplazo la *-i-* con una *-a-* en verbos en *-ar*.
6. Las desinencias de las formas “tú” (2sg) y “vosotros” (2pl) son casi iguales, excepto que para la 2pl se añade el morfema *-is* después de la desinencia de la 2sg: *iste-is*.
7. Tanto “tú” (2sg) como “vosotros” (2pl) tiene el morfema *-ste* en la desinencia en indefinido
8. Todos los verbos en “vosotros” (2pl), en presente e indefinido, terminan en *-is*, pero en indefinido la conjugación también incluye el morfema *-ste-*.
9. Todos los verbos en “ellos” (3pl), en presente e indefinido, terminan en *-n*, pero en indefinido la conjugación también incluye el morfema *-ro-*.
10. “Vosotros” (2pl) tiene acento en presente, pero en indefinido, no.
11. En presente, la forma “tú” (2sg) termina en *-s*, mientras que en indefinido se añade *-te*, como en “vosotros” (2pl).
12. Es similar la conjugación de 1sg en presente y 3sg en indefinido: *-o / -(i)ó*.
13. Se puede reemplazar la *-a-* en verbos en *-ar* con una *i* en verbos en *-er/-ir*.
14. “Ellos/ellas” termina en *-aron*, que es similar a un nombre, y para conjugar un verbo en *-er/-ir* solo se reemplaza la *-a-* con *-ie-*.
15. En indefinido, “él/ella” termina en *-ó* y *-ió*.

7.4 Progresión por categoría

CAT. 1	Verbos regulares			Verbos irregulares		
	Prueba 1	Prueba 3	Total	Prueba 2	Prueba 3	Total
A	0,00%	0,00%	0,00%	18,75%	20,00%	-1,25%
B	6,25%	0,00%	6,25%	6,25%	0,00%	6,25%
C	0,00%	33,33%	-33,33%	18,75%	20,00%	-1,25%
D	25,00%	0,00%	25,00%	43,75%	0,00%	43,75%
E	0,00%	0,00%	0,00%	56,25%	10,00%	46,25%

CAT. 2	Verbos regulares			Verbos irregulares		
	Prueba 1	Prueba 3	Total	Prueba 2	Prueba 3	Total
A	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	0,00%	6,25%
B	6,25%	0,00%	6,25%	0,00%	0,00%	0,00%
C	6,25%	33,33%	-27,08%	43,75%	30,00%	13,75%
D	0,00%	16,67%	-16,67%	12,50%	10,00%	2,50%
E	12,50%	0,00%	12,50%	12,50%	10,00%	2,50%

CAT. 3	Verbos regulares			Verbos irregulares		
	Prueba 1	Prueba 3	Total	Prueba 2	Prueba 3	Total
A	3,13%	16,67%	-13,54%	12,50%	20,00%	-7,50%
B	28,13%	16,67%	11,46%	25,00%	65,00%	-40,00%
C	0,00%	0,00%	0,00%	18,75%	0,00%	18,75%
D	56,25%	50,00%	6,25%	6,25%	55,00%	-48,75%
E	37,50%	50,00%	-12,50%	18,75%	30,00%	-11,25%

CAT. 4	Verbos regulares			Verbos irregulares		
	Prueba 1	Prueba 3	Total	Prueba 2	Prueba 3	Total
A	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	10,00%	-10,00%
B	6,25%	0,00%	6,25%	6,25%	0,00%	6,25%
C	18,75%	0,00%	18,75%	0,00%	0,00%	0,00%
D	50,00%	0,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%
E	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

CAT. 5	Verbos regulares			Verbos irregulares		
	Prueba 1	Prueba 3	Total	Prueba 2	Prueba 3	Total
A	66,67%	0,00%	66,67%	100,00%	0,00%	100,00%
B	100,00%	100,00%	0,00%	100,00%	0,00%	100,00%
C	33,33%	0,00%	33,33%	100,00%	0,00%	100,00%
D	100,00%	100,00%	0,00%	100,00%	100,00%	0,00%
E	33,33%	0,00%	33,33%	50,00%	0,00%	50,00%

CAT. 6	Verbos regulares			Verbos irregulares		
	Prueba 1	Prueba 3	Total	Prueba 2	Prueba 3	Total
A	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
B	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
C	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
D	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
E	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%

CAT. 7	Verbos regulares			Verbos irregulares		
	Prueba 1	Prueba 3	Total	Prueba 2	Prueba 3	Total
A	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
B	0,00%	0,00%	0,00%	37,50%	15,00%	22,50%
C	12,50%	0,00%	12,50%	18,75%	10,00%	8,75%
D	6,25%	0,00%	6,25%	12,50%	15,00%	-2,50%
E	0,00%	0,00%	0,00%	6,25%	10,00%	-3,75%

CAT. 8	Verbos regulares			Verbos irregulares		
	Prueba 1	Prueba 3	Total	Prueba 2	Prueba 3	Total
A	15,63%	16,67%	-1,04%	12,50%	0,00%	12,50%
B	3,13%	16,67%	-13,54%	0,00%	0,00%	0,00%
C	12,50%	16,67%	-4,17%	6,25%	20,00%	-13,75%
D	0,00%	33,33%	-33,33%	18,75%	20,00%	-1,25%
E	18,75%	16,67%	2,08%	12,50%	20,00%	-7,50%

7.5 Tarea de música: Todo cambió - Camila

Todo _____ (cambiar) cuando te ____ (yo, ver), ohh ohh
De blanco y negro a color, _____ (yo, convertirse)
Y ____ (ser) tan fácil, quererte tanto
Algo que no imaginaba

_____ (ser) entregarte mi amor con una mirada
(Ou no no no no ah)

Todo _____ (temblar) dentro de mí
El universo _____ (escribir) que fueras para mí

Y ____ (ser) tan fácil quererte tanto
Algo que no imaginaba
_____ (ser) perderme en tu amor
Simplemente _____ (pasar) y todo tuyo ya soy

Antes que pase más, tiempo contigo amor
Tengo que decir que eres el amor de mi vida
Antes que te ame más, escucha por favor
Déjame decir que todo te ____ (yo, dar)

Y no hay cómo explicar, pero menos dudas
Simplemente así lo _____ (yo, sentir), cuando te ____ (yo, ver)

Me _____ (sorprender) todo de ti
De blanco y negro al color, _____ (yo, convertirse)
Sé que no es fácil decir te amo
Yo tampoco lo esperaba
Pero así es el amor
Simplemente _____ (pasar) y todo tuyo ya soy

Antes que pase más, tiempo contigo amor
Tengo que decir que eres el amor de mi vida
Antes que te ame más, escucha por favor
Déjame decir que todo te ____ (yo, dar)

Y no hay cómo explicar, pero menos dudas
Simplemente así lo _____ (yo, sentir), cuando te ____ (yo, ver)
Todo _____ (cambiar)
Cuando te ____ (yo, ver)

