

ANÁLISIS DE ERRORES ORTOGRÁFICOS EN APRENDICES ALEMANES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

Virginia de Alba Quiñones
Universidad Pablo de Olavide

RESUMEN

Al abordar el proceso de adquisición y aprendizaje de lenguas extranjeras es necesario reivindicar que las producciones escritas se ajusten a las reglas ortográficas de la L2. Bajo toda la metodología comunicativa, que actualmente es la que domina el panorama de la adquisición de L2, los criterios de corrección están subyugados a los comunicativos. Asimismo, a esto se une la atención que acumula la oralidad en la praxis en el aula, pero, frecuente se olvida, no solo es necesaria la producción oral ni todos los discentes tienen las mismas necesidades en la lengua meta.

Hemos realizado un acercamiento a los conflictos relacionados con errores ortográficos en jóvenes aprendices alemanes que estudian español, normalmente, como L3 o L4. Para ello, tras la recopilación del corpus, se ha procedido a su examen bajo la metodología del Análisis de errores. Los resultados nos muestran que las tildes, los conflictos con la transcripción al código escrito de los números y las desviaciones en el uso de signos ortográficos, fundamentalmente de la coma, se erigen como las áreas más conflictivas y, por tanto, las que deberían centrar los esfuerzos para su corrección.

En este mundo multilingüe, reivindicamos la enseñanza de las normas ortográficas desde los inicios del proceso de adquisición del español como L2, en una gradación coherente, para sentar unas bases sólidas que favorezcan la correcta producción escrita de los discentes desde sus primeros acercamientos a la lengua meta

Palabras clave: Análisis de errores (AE), errores ortográficos, adquisición de segundas lenguas (ASL) y español como lengua extranjera (ELE)

ABSTRACT

Written productions of second language learners must comply with orthographic rules. However, a key principle of communicative methodology –which is currently the most widely accepted approach to second language teaching– states that correctness criteria are subdued to communicative criteria, but written production is not less necessary than oral production.

This paper deals with orthography errors among young German learners who study Spanish as either their L3 or L4. Their productions show that most difficulties are related to the use of orthographic stress, the transcription of numbers to the written code, and the use of orthographic symbols, mainly, the comma.

In this multilingual world, we claim that orthographic rules should be gradually taught from the early stages of the Spanish acquisition process, in order to set a solid basis for the learners' correct written production from their initial approaches to the target language.

Keywords: Error Analysis (EA), Orthography Errors, Spanish as a Foreign Language, Second Language Acquisition

0. INTRODUCCIÓN

El objetivo de este trabajo es indagar sobre el dominio de las reglas ortográficas que presenta un grupo de aprendices de español como lengua extranjera (ELE). Se trata de discentes alemanes de enseñanza secundaria. Para ello vamos a recurrir al Análisis de Errores (AE) porque compartimos con Vázquez (1991) y Torijano Pérez (2002) que aunque el AE exclusivamente se centre en una de las partes de la producción de los aprendices —los errores— y no en su globalidad, sí que nos aporta mucha información sobre las áreas que le resultan más conflictivas al aprendiz que son, finalmente, las que deben ser objeto de corrección.

Uno de los trabajos pioneros en AE con aprendices de ELE que realiza un estudio sobre los conflictos gráficos y fonéticos lo encontramos en la tesis doctoral de Fernández (del año 1991, pero que fue publicada de manera parcial en 1997). Este ha servido de referente para diferentes estudios como los de Saito (2005), Fernández Jodar (2006), Sánchez Jiménez (2006) y de Alba (2008). Asimismo, ha sido la base taxonómica para el presente análisis.

1. EL CORPUS

Las muestras de interlengua escrita que sirven de base a este trabajo fueron recogidas en tres institutos de enseñanza secundaria de la zona Renania Westfalia del Norte: el Dietrich Bohnoeffler (DB) en Düsseldorf y, en Bonn, el Albert Einstein (AE) y el Rhein Sieg (RS); estos dos últimos comparten alumnado en tres de los grupos. Los alumnos pueden ser de dos cursos¹, el 12 o el 13, y pueden

¹ El curso 12 (en el que llevan estudiando español un año y medio) y el 13 (curso donde los estudiantes aprenden español desde hace dos años y medio).

existir dos tipos de grupos², un *Grundkurs* o un *Leistungskurs*. Asimismo, en el caso del DB podemos encontrar dos cursos del nivel 12 que comparten las mismas características; por ello, van numerados al final con un 1 o un 2.

La recogida de datos se realizó en un contexto formal, durante el mes de enero del año 2004, dentro de las horas normales de clase con el consentimiento informado de los centros, los docentes y los estudiantes. La prueba consta de un cuestionario, donde se establece una breve biografía lingüística además de indagar sobre el interés y la importancia de la lengua española para estos alumnos³, y una redacción libre sobre “La navidad”. Su duración máxima fue de 45 minutos.

Estamos ante un estudio de carácter sincrónico, ya que se analiza la interlengua de los aprendices en un punto concreto de su evolución. La extensión del análisis abarca exclusivamente el microsistema ortográfico⁴.

2. EL ANÁLISIS

Una vez realizado el análisis, tanto de las respuestas como de la composición de los aprendices, la cifra de errores relacionados con conflictos gráficos y fonéticos asciende a 1247. El mayor número de errores se concentra en el uso irregular de la tilde, las desviaciones en la expresión numérica escrita y los conflictos con el empleo de la coma. La distribución puede verse en la siguiente tabla:

² Un *Grundkurs* (GK), está integrado por aprendices que no han elegido la lengua española como materia de la que se examinarán en la prueba de acceso a la universidad, o un *Leistungskurs* (LK), este grupo tiene un aumento de horas de lengua española porque sus alumnos se examinarán de esta asignatura en dicha prueba.

³ Son 113 los estudiantes que han tomado parte voluntariamente en la investigación. Su edad oscila, salvo excepciones, entre los 17 y los 19 y hay una representación de aprendices de ambos sexos. El nivel que presentan es muy irregular; por ejemplo, en una misma clase hay alumnos que emplean 375 palabras, mientras que otros solo utilizan 95 en toda la prueba. Según el *Marco de referencia europeo* (2002), el nivel oscilaría entre el A1 y el A2, aunque hay casos individuales que podrían caracterizarse por un B1. Por otra parte, queremos reseñar que el español es para estos estudiantes una L3 o una L4: la primera lengua suele ser inglés y, generalmente, tras este han estudiado francés y latín.

⁴ Como criterio normativo se ha usado la *Ortografía de la Lengua Española* de la Real Academia Española (1999), aunque también se han consultado otras obras como Martínez de Sousa (1995 y 2001), Gómez Torrego (2006) y, especialmente, el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005).

| | | | |
|---------------------------------|----------------------|--------------------|----|
| Tildes (499) | Omisión | 378 | |
| | Colocación errónea | 121 | |
| Numeración (274) | Cifras | 221 | |
| | Fechas | 16 | |
| | Ordinales | 37 | |
| Signos ortográficos (174) | Comas | Colocación errónea | 36 |
| | | Omisión | 47 |
| | Otros | 91 | |
| Letras (141) | Adición | 70 | |
| | Omisión | 24 | |
| | Elección errónea | 47 | |
| Mayúsculas / Minúsculas (76) | M por m ⁵ | 38 | |
| | m por M | 36 | |
| Fonemas / Grafemas | 54 | | |
| Separación unión de palabras | 29 | | |

Las desviaciones relacionadas con la colocación inadecuada de la tilde alcanzan más del 40% de todos los errores, mientras que, en el extremo contrario, tenemos los conflictos vinculados a la falsa separación y unión de palabras que representan únicamente el 2%.

Pasamos ahora a analizar los conflictos de manera individualizada:

2.1. Tildes:

2.1.1. Análisis cuantitativo:

Los errores vinculados al mal uso del acento ortográfico, ya sea por omisión como por elección no adecuada, forman el grueso de las desviaciones que hemos analizado (41% del total). Este aspecto es especialmente importante en el aprendizaje de nuestro idioma, aunque últimamente en la enseñanza reglada del español, incluso como lengua materna, parece que se ha producido una disminución en la exigencia de su uso. En la lengua alemana no existe una marca externa que señale la ubicación de la tonicidad y no debemos tampoco olvidar que la materialización del acento en tilde se produce en español únicamente bajo ciertas condiciones.

⁵ Usamos “M” para representar la mayúscula y “m” para la minúscula.

Las hipótesis planteadas son:

- Se producirán más errores por omisión que por colocación inadecuada.
- Cabe suponer que parte de los errores de adición de la tilde tendrán que ver con una hipergeneralización de las reglas de acentuación.

Tras el análisis, podemos apreciar numéricamente que de los 499 errores totales vinculados a la tilde, 368 (el 76%) corresponden a aquellos producidos por omisión y son 121 (el 24%) los ocasionados por adición.

Resulta llamativo que son determinadas formas —indudablemente por su frecuente uso— las que más aglutinan los conflictos. Los términos “**si*” (72 errores), “**ingles*” (63 errores) y “**difícil*” (29) forman en conjunto el 43% de todos los casos de errores ortográficos por omisión de la tilde. Su alta frecuencia de aparición está condicionada básicamente por el cuestionario, ya que los alumnos contestan a muchas de las preguntas de manera afirmativa. El inglés es la primera lengua extranjera que se estudia en Alemania, de ahí la reiterada aparición de este término y, como se le pide en alguna pregunta a los alumnos que valoren la lengua española o expliquen la causa de su elección como L2 —aunque, como se ha señalado, sería más correcto denominarla L3 o L4— el adjetivo *difícil* se usa con mucha frecuencia.

En cuanto a los errores por adición, encontramos palabras que deben ir acentuadas gráficamente pero que no están correctamente tildadas: “**facíl*”, “**musicá*”, “**examenés*”, “**arábe*”... Los aprendices relacionan estas palabras con la presencia del acento ortográfico, pero no saben exactamente dónde colocarlo y lo hacen, aunque no estén seguros de su ubicación. En alguna composición podemos encontrar la misma palabra escrita con variaciones acentuales erróneas: “**díficil*” y “**difícil*”, lo que ha sido considerado como una falta y no como un error en el sentido empleado por Corder⁶.

Se ha observado, asimismo, en el análisis del corpus, la existencia de formas como “**relaciones*”, “**vacaciones*”, “**alemanés*”... En este caso se trata de una extensión de las reglas de acentuación. Cuando estas palabras se encuentran en singular van acentuadas, sin embargo pierden la tilde al pasar al plural. Los estudiantes han interiorizado que la forma lleva acento ortográfico en singular y al escribirla en plural simplemente lo mantienen.

⁶ “(...) en adelante utilizaremos el término *falta* para referirnos a los errores de actuación, reservando el término *error* para los errores sistemáticos del alumno, que no posibilitan reconstruir su conocimiento de la lengua objeto, es decir, su *competencia transitoria*” (Corder, en Muñoz Licerias 1992: 37).

2.1.2. Análisis cualitativo:

Ya se señaló que la mayoría de los errores corresponden a la omisión de la marca gráfica sobre la sílaba tónica. Estos errores se deben al desconocimiento de la norma o a la falta de atención de los alumnos aunque algunas formas, que concentran un elevado porcentaje de errores, podrían ser fácilmente reparadas si se hace recapacitar al aprendiz sobre el uso del acento ortográfico.

Más interesante resulta el análisis de las lexías que se presentan tildadas pero que no deberían llevar esa marca. Así encontramos distintos grupos:

2.1.2.1. Errores intralinguales inducidos.

En formas como “*relacionés”, “*vacacionés”, “*cancionés”, “*alemanés”... Son ejemplos de conflictos intralinguales, ya que el origen está en la propia interlengua del alumno e inducidos porque este tipo de error se debe a cómo se enseñan las reglas de acentuación españolas en Alemania⁷.

2.1.2.2. Errores intralinguales. Acentuación diacrítica.

Existe un grupo elevado de errores vinculados a la acentuación diacrítica. Los pares *tu/tú*, *mi/mí*, *si/sí*, *el/él* concentran la mayor parte de los errores de este grupo. Así encontramos:

“* *Para mi la navidad es...*”

“ [...] * *y un amigo de el y su novia.*”

“ [...] * *pasé la navidad con mí familia.*”

Respecto de la ausencia o presencia de la tilde en las formas *sí* y *si*, nos decantamos más por el descuido que por el desconocimiento de que la forma afirmativa en español lleva acento ortográfico. Un caso reseñable, aunque anecdótico, al tratarse de un error de tipo individual, es la extrapolación de esta regla a la negación, así nos encontramos con la frase “**Nó lo sé*”.

⁷ Según las normas recogidas en el manual de enseñanza del español para aprendices alemanes *Puente nuevo 1, Libro del Alumno* (Calvo *et al.*, 2002: 17 y 29) se acentúan (la traducción es propia): Las palabras que terminan en vocal, -n o -s se acentúan en la penúltima sílaba. La palabra que termina en consonante (exceptuando -n y -s) se acentúa en la última sílaba. Todas las palabras, cuya acentuación no corresponda a una de estas dos reglas, llevan tilde sobre la vocal tónica. Obsérvese que de acuerdo con las reglas de acentuación algunas palabras pierden el acento en plural.

Tal y como están expresadas estas normas inducen al alumno a acentuar en plural palabras que no deberían llevar la tilde. Así de *relación* encontramos en plural la forma “**relacionés*”. Los estudiantes asimilan las tres primeras reglas y dejan aparte la última (que más que una regla es un aviso). No obstante, la misma aclaración de las normas de acentuación la encontramos en otros manuales de adquisición de ELE editados en Alemania, como son *Línea 1* (Jaeschke y Navarro González, 1997:110), *Por supuesto 1* (Masoliver *et al.*, 1999: 26), y en *Camino neu 1* (Görrisen *et al.*, 2004: 16).

2.1.2.3. Errores intralinguales. Uso irregular de las normas.

Los alumnos marcan con la tilde la sílaba tónica, aunque de acuerdo con las reglas no debería llevarla. Así tenemos: “*haciéndo”, “*familia”, “*futúro”, “*unímos”, “*iglesia”, “*celebrámos”...

2.1.2.4. Errores intralinguales. Error en la colocación.

Los estudiantes conocen la presencia del acento ortográfico en la palabra, pero no saben realmente dónde deben colocarlo. Así en una misma composición podemos encontrar: “música” y “*música”, “árbol” y “*arbol”, “difícil” y “*difícil”.... Mención especial merecen las desviaciones que la conjunción subordinante causal átona puede adoptar “*por qué” y “*porqué”, en lugar de *porque*. Nos inclinamos a pensar que en este caso los estudiantes aun conociendo la función, desconocen la forma y, por tanto, la variabilidad que presenta es consecuencia de la ignorancia.

2.1.2.5. Errores interlinguales.

Ni en la lengua materna de los aprendices ni en su primera lengua extranjera (el inglés) presentan los estudiantes interferencia con la acentuación, al carecer ambas de estos signos gráficos. Sin embargo, a veces, la influencia del francés se filtra, por lo que pueden encontrarse formas como “*ir á la iglesia”, “*fue á casa”, “*télé” o la acentuación continua del número tres, que transforman en “*trés” debido a la relación homográfica que existe entre el francés *très* (‘mucho’, ‘muy’) y el numeral tres.

2.2. Numeración:

2.2.1. Análisis cuantitativo:

Es muy llamativo el número de errores vinculados a todo tipo de expresiones numéricas, ya que representan el 22% de todos los casos anómalos.

En principio, partíamos de la tesis de que los alumnos no deberían tener muchos conflictos con la numeración —aunque era posible que sí aparecieran problemas de expresión con las fechas— pero nos sorprendió la alta cota alcanzada por los errores vinculados a los números. Esto se debe a que los alumnos han contestado de manera casi generalizada a las preguntas que indagaban sobre períodos de tiempo⁸, con el uso de la forma numérica y no de la fórmula escrita. Así, como muestran los ejemplos:

“*1 año estudiando español.”

⁸“¿Cuánto tiempo llevas estudiando español?” y la última del cuestionario: “¿Estás estudiando otra/s lengua/s extranjera/s? ¿Cuánto tiempo llevas haciéndolo?”.

En relación con la representación de los números con cifras o con palabras, aunque la observación del *Diccionario panhispánico de dudas* (2005:461) señala que (el subrayado es nuestro):

1.1. Se escribirán preferentemente con letras:

Los números que puedan expresarse en una sola palabra (...) en dos (...) en dos palabras unidas por la conjunción y (...) En textos no técnicos es preferible escribir con letras los números no excesivamente complejos referidos a unidades de medida

Hemos considerado como falta la escritura numérica de cifras que pueden expresarse en una sola palabra ya que se les indicó a los estudiantes que la contestación al cuestionario debía ser equiparable a la que realizarían en un contexto formal (ya que era una investigación lo que se estaba desarrollando). El hecho de que haya discentes que han contestado con palabras y no con cifras a las cuestiones (lo que implica que hay algunos que asimilan “contexto formal” con la escritura de los numerales) y el hecho de que detrás de la escritura en cifras pueda esconderse una estrategia de evitación (porque desconozcan o la hagan de manera parcial la escritura de las cifras ya sea de los ordinales o los cardinales), que no nos permita valorar el alcance del problema, han sido definitivos para esta consideración.

No obstante, lo cierto es que cada vez está más extendido, en un ejercicio de economía lingüística, sobre todo entre los jóvenes, el uso de cifras en cualquier expresión numérica en todo tipo de contextos.

El número de errores, en relación a las fechas, no es realmente llamativo: 16 fallos de los 274 totales. Como ejemplo podemos encontrar:

“* *En el 24.12 comamos y damos los regalos.*”

2.2.2. *Análisis cualitativo:*

Si nos decantamos por el criterio etiológico como forma de clasificación, tendremos que señalar que la mayor parte de los errores tienen un origen interlingual. Los errores en el uso de los ordinales (37), en las fechas (16) y en los partitivos (76) nacieron de la L1.

Los ordinales, en su versión numérica en alemán, se expresan posponiendo un punto a la cifra⁹. De esta forma, encontramos que los estudiantes contestan ante la pregunta de cuántas lenguas extranjeras han estudiado:

⁹ La manera más frecuente de expresar numéricamente el ordinal primero en español es “1^o” mientras que en alemán es “1.”.

“*1. *ingles* 2. *latin* 3. *español*.” (‘primero inglés, segundo latín y tercero español’)

Las fechas aparecen, con cierto grado de asiduidad, en la forma alemana, es decir, se utiliza el ordinal para referirse al día del mes:

“* *El diciembre el 25. fue en un disco.*”

Especialmente llamativo resulta cuando los alumnos concretan por escrito una expresión temporal que lleva un numeral partitivo, como es “un año y medio”, ya que lo hacen por escrito tal que “*1 ½” (con el sustantivo año entre ambos números o en posición posterior y, normalmente, en singular). El alto número de errores concentrados se explica debido a la existencia en alemán de la expresión “*anderthalb Jahre*” (“un año y medio”) que, así escrita, sería correcta en cualquier contexto escrito en lengua alemana; sin embargo, el uso de cifras numéricas que hacen los aprendices no es admisible en un contexto formal, ni en su lengua materna. Los alumnos escriben así:

“* 2 ½ años estudiando español.”

Con menor índice de frecuencia, también podemos encontrar la fórmula:

“* 2,5 años estudiando español.”

Se trata de una expresión mucho más cercana al modelo español, pero de uso igualmente inadecuado en un contexto formal.

Los errores en el uso de los números enteros —que se concretan en el uso de cifras para determinar espacios de tiempo— se deben más bien a esta corriente tan ampliamente extendida del “mínimo esfuerzo lingüístico”. Los jóvenes usan la versión numérica porque es más corta y fácil de escribir, además nos asalta la duda de si no obtendríamos posiblemente el mismo resultado, al pasar un cuestionario parecido en alumnos de enseñanza secundaria españoles.

2.3. Signos ortográficos:

La falta de dominio de los signos ortográficos ocupa el tercer grupo en número de errores. Como recoge la Ortografía de la Real Academia Española (1999: 55):

La puntuación de los textos escritos, con la que se pretende reproducir la entonación de la lengua oral, constituye un capítulo importante dentro de la ortografía de cualquier idioma.

La puntuación, en su sentido genérico, está formada en la lengua española por una gran variedad de signos ortográficos: punto, coma, punto y coma, paréntesis, comillas... Según la norma cada uno tiene su propia regla de uso; no obstante, hay algunos como la coma, el paréntesis y el guión que pueden intercambiarse en una suerte de gradación.

Partimos de la hipótesis de que los alumnos no deben tener problemas con el uso de la puntuación, aunque sí concebimos como situación potencialmente conflictiva el empleo de la entrada tanto de los signos de interrogación y exclamación, como de las comillas —que los discentes emplean en su versión alemana—, al no existir estos elementos en su lengua materna, lo que podría generar errores de tipo interlingual.

2.3.1. Análisis cuantitativo:

Al analizar el corpus nos encontramos que los alumnos, haciendo uso de una estrategia de evasión, evitan la construcción de frases largas y elaboradas, por lo que abusan de los puntos. De esta manera, se crea un discurso entrecortado y deshilvanado, en el que no se encuentran apenas conectores que organicen el texto escrito.

La mayoría de los errores están vinculados al mal uso que hacen de la coma (48% del total), ya que más de la mitad de los errores de puntuación lo alcanza este grupo. Los errores pueden ser tanto por omisión (47) como por adición (36). Se encuentran ejemplos como:

“* *No, he estado en España o en algún país sudamericano.*”

De esta frase se infiere que a la negación primera le sigue una aseveración, es decir, que ‘sí ha estado en España o en algún país sudamericano’. Cuando, en este caso, el alumno lo que quería decir en realidad es que ‘no ha visitado ninguno de estos países’.

2.3.2. Análisis cualitativo:

En alemán son diferentes los signos de interrogación y exclamación, que solo se colocan al final, y las comillas, que los estudiantes usan en la versión alemana de tal forma que abren al pie y cierran a la cabeza¹⁰. No obstante, se ha observado que el principal problema no lo presentan los estudiantes con estos signos concretos de puntuación, sino con la coma.

Por simplificar la taxonomía se dividieron en errores vinculados a la coma (ya fuera por omisión o por adición) y errores vinculados al resto de los signos:

a) El uso de la coma en alemán está muy reglado, se coloca obligatoriamente ante los conectores (exceptuando los que unen segmentos en coordinación), entre las oraciones subordinadas y las principales, entre varias subordinadas, entre aposiciones... En nuestro sistema su presencia es relativamente más flexible y, por

¹⁰ En una misma prueba encontramos hasta cinco veces un uso erróneo de la ubicación de las comillas, lo que caracteriza este error de manera muy individualizada, porque, en general, los alumnos hacen una buena utilización tanto de las comillas como de los signos de interrogación y exclamación.

tanto, solo se han corregido errores que eran muy evidentes. Son desviaciones del tipo:

“* *Porque, me gusta la lengua.*”

b) Los conflictos vinculados al resto de los signos se centran casi exclusivamente en la omisión de la apertura, tanto de los signos de exclamación como de los de interrogación, el uso de las comillas en su versión alemana y en el mal uso de los puntos en el texto. En los dos primeros casos estaríamos ante errores interlingüales y en el tercero nos decantamos por catalogarlos como errores de simplificación: la base del problema está en que en los estadios iniciales de la interlengua (que es donde se encuentran estos alumnos), se intenta evitar el uso de los conectores. El discurso queda frecuentemente roto y resulta abrupto, como podemos apreciar en el siguiente ejemplo:

-“*La navidad es la fiesta de la amor. Pasan la navidad con mis padres y mi novia. Me gusta mucho la navidad. Es muy importante que pongamos un árbol de navidad. Y, ¡muy importante!, me gusta la cancion “Feliz navidad”. Me gustan mucho los regalos*”

2.4. Letras:

2.4.1. Análisis cuantitativo:

En este apartado se recogen las anomalías producidas tanto por omisión, adición o elección errónea de letras en una palabra. De un total de 141 errores la mayoría se concentran en la adición de letras a una palabra (70 conflictos), frente a la confusión en su uso (47 errores) y su omisión (24).

En la adición de letras lo más frecuente es la duplicación consonántica del mismo grafema y en este grupo podemos rastrear con facilidad la interferencia de otras lenguas: encontramos formas como “**difficil*” (*difficult* en inglés, *difficile* en francés), “**interessante*” (*interessant* en alemán), “**excellente*” (*excellent* en inglés y en francés) o formas erróneas, sin duplicidad de la misma consonante, como “**christianos*” (*christlich* en alemán y *christian* en inglés) o “**harmonía*” (*Harmonie* en alemán, *harmony* en inglés y *harmonie* en francés).

2.4.2. Análisis cualitativo:

Los errores de este apartado son fundamentalmente debidos a la influencia no solo de la lengua materna sino de cualquier otra L2 que, con mayor o menor competencia, posean los estudiantes (básicamente inglés y francés). Estamos pues ante casos evidentes de conflictos interlingüales. Son muy frecuentes construcciones como:

“* *No es una lengua difficil*”.

En lo que respecta a confusiones en el uso de las letras, tenemos formas como “**supe*” (*Suppe* en alemán y *soupe* en francés), “**sympático*” (del inglés *sympathy*

o del francés *sympathique*), “*hoigo”(en alemán es *hören* y en inglés *hear*), “*diciembre” (del alemán *Dezember*), **langua* (*langue* en francés)... Vuelve, de nuevo, a manifestarse la transferencia negativa de otras lenguas en la interlengua del aprendiz, esta interferencia se reconoce con bastante facilidad en casi todos los casos.

En el apartado de las omisiones encontramos ejemplos que, a diferencia de los apartados anteriores, no están relacionados con los errores interlingüales (están posiblemente vinculados a falta de atención de los estudiantes) como “*espaol”, “*es na lengua”, “*par celebrar”...

La transferencia de otra/s lengua/s en la interlengua de estos aprendices se convierte en una constante en todos los conflictos encontrados. Su interlengua en español es precaria y el recurso de ayudarse de los conocimientos adquiridos de otras lenguas se convierte en una vía muy tentadora. Es inevitable que, ante la inseguridad que le produce el español, los estudiantes busquen soluciones en territorios lingüísticos más consolidados. El problema aparece cuando esa transferencia no es positiva sino negativa y se convierte en interferencia.

Ya se ha señalado que en relación a la omisión de letras nos decantamos, en la mayoría de los casos, porque se trate de lapsus o faltas, como en “*algre”, “*pronunciación”, “*Enro”... Asimismo, encontramos casos de omisión debidos al desconocimiento de ciertas reglas de formación del plural “*exámens”.

Un ejemplo de desviación de la norma por adición e intralingual lo tenemos en:

“* Una lengua útila”

En esta frase, el estudiante ha establecido la concordancia entre el adjetivo con el sustantivo femenino que le precede, añadiendo la “a” al adjetivo “útil”. Un caso de elección errónea, lo encontramos en “*mediadia” donde concuerda la forma *medio* con el sustantivo día como si este fuera femenino, de esta manera, se crea un conflicto cuyo origen está en el incorrecto dominio del género.

2.5. Mayúsculas/Minúsculas:

2.5.1. Análisis cuantitativo:

Los errores debidos a este apartado representan el 6% de los errores totales. La distribución es casi equitativa entre los fallos debidos al uso de la minúscula cuando la forma exigía la mayúscula (38) como en la situación contraria (36).

2.5.2. Análisis cualitativo:

La lengua alemana, por razones gramaticales, marca con mayúscula inicial todos los sustantivos. Los alumnos saben que esta situación es idiosincrásica en su lengua y que no ocurre en español. Los errores relacionados con este grupo pueden tener su origen en dos vertientes: o bien una hipergeneralización de la minúscula (nos encontramos formas como “*españa”, “*sudamérica”, e incluso

“*alemania”); o bien el caso contrario, esto es, usar su norma de manera que esta se introduce como una transferencia negativa en su interlengua como, por ejemplo, con los sustantivos “*Nieve”, “*Pescado” o “*Español”. Sin embargo, es fundamentalmente la forma *navidad* (debido, sin lugar a dudas, a la frecuencia de uso) la que concentra mayor número de errores de este tipo.

Los errores vinculados al mal uso de las mayúsculas y las minúsculas pueden ser debidos a lapsus o a falta de dominio de las normas que rigen el español, como en “*nochevieja” o “*navidad” (entendida como la noche del 24 de diciembre). Cabría esperar un número significativo de errores interlingüales, sin embargo esto no se produce y cuando aparecen lo hacen de forma individual. Encontramos ejemplos como: “*comemos Pescado con tomate”, “*ciudad cerca del Mar”.

No se han contabilizado los errores vinculados al inicio de cada una de las respuestas al cuestionario, por elevar estos artificialmente el número global.

2.6. Discordancias fonemas/grafemas:

2.6.1. Análisis cuantitativo:

Los errores producidos por la discordancia entre grafemas y fonemas son en total 54, lo que corresponde únicamente al 4% del total.

Se recogen en este apartado desde errores con distintas expresiones de un mismo fonema, hasta conflictos con aquellas letras que representan a más de uno. Dentro del primer grupo encontramos, por ejemplo, el fonema oclusivo velar sordo /k/ que es representado de manera incorrecta por el grafema *q* en “*quando”, “*quatro” (12 errores). También encontramos el intercambio gráfico con las letras *c* y *z*, con valor de fricativa interdental sorda /θ/¹¹ en formas tales como “*doze”, “*vezes”, “*luzes”, “*canzión”... (14 errores). Estos dos grupos forman el grueso de los errores vinculados a este apartado, concretamente el 48%.

También existen otro tipo de conflictos, aunque se encuentran de manera más marginal, incluso puntual. Así encontramos “*cerverca” donde se ha confundido el valor de la segunda letra *c* y se le ha otorgado erróneamente el valor de fricativa interdental sorda /θ/ cuando, en este contexto, suena como velar oclusiva sorda /k/ o “*tube” donde lo que se produce es un error de confusión gráfica entre las letras *b* y *v*.

2.6.2 Análisis cualitativo

Como es conocido, el estado ideal de una lengua sería aquel en que el número de grafemas y fonemas fuera el mismo, correspondiendo a cada letra un solo

¹¹ Hay que tener en cuenta que tanto la grafía *c* como la *z* tienen el valor de fricativa interdental sorda, solo que la primera aparece seguida de las vocales *e*, *i* y la *z* de *a*, *o*, *u* y también en algunos casos de *e*, *i* (aunque en menor medida), como, por ejemplo, *cénit* o *zénit* y *cinc* o *zinc*.

fonema y viceversa. Sin embargo, la realidad lingüística dista mucho de esto, aunque hay que señalar que la lengua española es de las que más se acerca a este modelo.

Algunos conflictos como, por ejemplo, la confusión que cometen los estudiantes entre el uso de las letras *c* y *z*, tienen cierto fundamento debido, en este caso, a la correspondencia del fonema /θ/ con dos grafemas y a que estos pueden aparecer en contextos similares.

Se encuentran, asimismo, fenómenos ampliamente conocidos como son el ceceo y el seseo. Así el fonema fricativo sordo /s/, representado en la escritura con la letra *s*, se identifica con el fonema fricativo interdental sordo /θ/, con grafía *z* como en “*doz”, “*mezes”, “*paíz”, “*nesecito”... y al revés como en “*difísil”, “*conoser”, “*vacaciones”, “*nesecito”... En este caso el error no es exclusivamente gráfico: los estudiantes no discriminan la diferencia entre los fonemas y, por tanto, no es posible que diferencien las grafías.

No obstante, existe otro tipo de desviaciones que únicamente se manifiestan en el código escrito. Los discentes no pronuncian */θerbeka/ sino /θerbeθa/ (o */serbesa/, pero nunca */serbeka/); sin embargo, es la transcripción al código escrito de las palabras lo que les provoca conflictos, es decir, son capaces de distinguir con claridad los sonidos pero no de escribirlos. Esto sucede por falta de conocimiento de las reglas no por ignorancia de cómo se pronuncia correctamente una palabra.

Una clarificación de las normas de escritura, donde se haga hincapié en las discordancias entre fonemas y grafemas, podría solucionar gran parte de los problemas. Aún así, no nos pasa desapercibido que es frecuente el error con las formas que cambian la grafía *-z* en singular a *-ces* en plural (*vez*, *luz*, *feliz*, por ejemplo), para seguir manteniendo el mismo valor de interdental fricativa sorda. Hay que insistir en el cambio grupal que se produce en determinados conjuntos homófonos al pasar de singular a plural¹², lo que facilitaría la reducción de los errores.

2.7. Separación/unión entre palabras:

2.7.1. Análisis cuantitativo:

Este grupo representa exclusivamente el 2% de todos los errores, concretamente son 29 equivocaciones vinculadas de manera casi exclusiva a dos formas: “*noche vieja” (12 errores) y “*por que” (14) con valor de conjunción subordinante causal átona. Si sumamos los errores que corresponden a ambas, nos encontramos con el 89,6% de todo este epígrafe.

¹² Se ha comprobado que sucedía lo mismo con aquellas palabras agudas acentuadas que terminan en consonante y que cuando cambian de número pierden el acento ya que se transforman en llanas.

2.7.2. Análisis cualitativo:

Con la tendencia de la lengua alemana a recurrir a la composición como elemento de creación léxica no se justifica la disociación en dos elementos de la palabra *Nochevieja*. Posiblemente el desconocimiento del término lexicalizado sea la causa de que se escriba separadamente, también la ignorancia de la norma puede condicionar el error con las formas *porque* y *por que*.

Por su baja incidencia, es obvio que este apartado no es causa alguna de problema entre los estudiantes. Concretamente, la forma “**noche vieja*” la podemos encontrar diez veces en el grupo AE-RS 13. La lexicalización del concepto hace que se fundan en una sola palabra dos términos que los estudiantes manejan con soltura por separado y es esto lo que les induce a escribirlo de manera no unida (además, frecuentemente, en minúscula, como hemos visto en el apartado anterior).

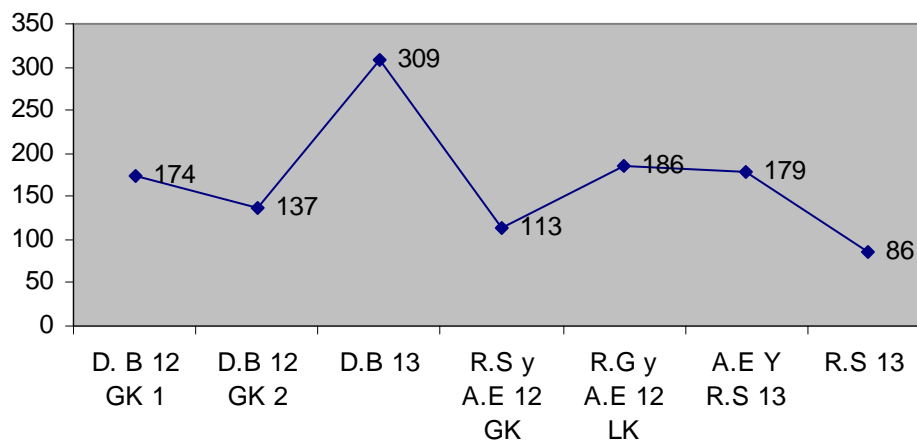
En relación a la confusión entre las formas *porque* (conjunción subordinante causal átona) y *por que* (suma de preposición y conjunción o de preposición y relativo), nos decantamos por considerar que es el desconocimiento lo que las origina, de tal forma que estos errores quedarían subsanados con una simple clarificación de la regla.

3. CONCLUSIONES

3.1. Los grupos de alumnos:

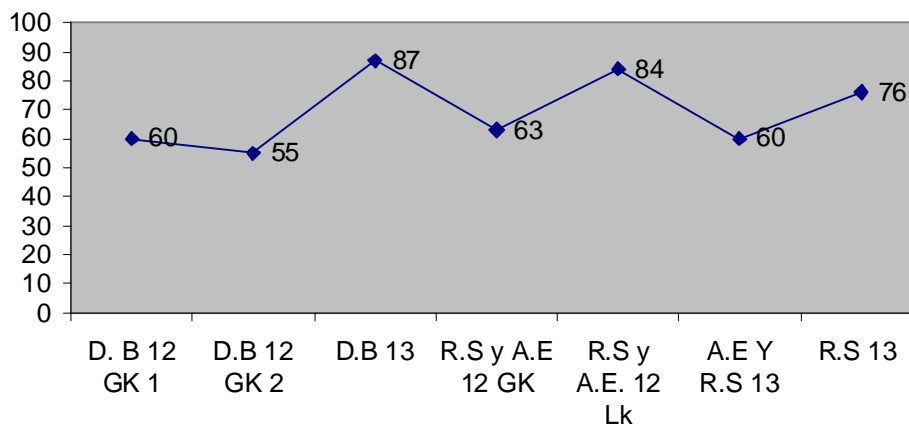
Resulta muy llamativa la discordancia intergrupar en el número de errores. Se observa que entre el grupo que más fallos comete (el D.B. 13) y el que menos (el R.S. 13) existe una diferencia de 223 errores, como se puede apreciar en el siguiente gráfico:

NÚMERO DE ERRORES GLOBALES



Sin embargo, si recurrimos al denominado coeficiente de faltas¹³ general de cada grupo encontramos que la diferencia se homogeneiza, pudiéndose percibir que en las composiciones de los alumnos se oscila entre el nivel máximo de errores alcanzado otra vez por el grupo D.B. 13, con 87, y el mínimo que es 55 (D.B. 12GK 2). La media del coeficiente de faltas es de 69,2.

¹³ Que resulta de dividir el número de errores entre el número de palabras y que, en este caso, se presenta multiplicado por cien para obtener números enteros que simplifiquen el manejo de los datos.

COEFICIENTE DE FALTAS (x 100)

La evolución que aparece, con forma de picos de sierra no es, obviamente, la deseable y es muy negativa en el caso del DB.

3.2. Los grupos de errores:

Respecto a los tres errores más frecuentes, nos inclinamos a considerar que un estudio de las mismas características desarrollado en estudiantes españoles de secundaria podría generar resultados similares (obviamente, no a nivel cuantitativo, pero sí cualitativo).

Los conflictos relacionados con las tildes son un problema tanto para los aprendices de español como lengua materna como para aquellos que lo hacen como lengua extranjera. Además, en el caso de los estudiantes de ELE, asimilar unas normas de tildación que están basadas en el acento prosódico que, con elevada frecuencia, desconocen es ciertamente complejo. A esto se une que en las clases de ELE, generalmente, la importancia de este rasgo gráfico —y del resto de los signos ortográficos— ocupa un nivel secundario en la adquisición porque bajo criterios exclusivamente comunicativos (y de oralidad), difícilmente incide en la comprensión de un mensaje. Aunque podamos compartir en parte esta perspectiva de la enseñanza, creemos que es importante comenzar desde los inicios del proceso de aprendizaje un acercamiento a las cuestiones ortográficas para que, al menos, los discentes asimilen esta realidad lingüística y, si en estadios superiores de aprendizaje se quiere abordar cuestiones ortográficas, no sea demasiado tarde para interiorizarlas en el sistema.

3.3 Generales:

Nuestro estudio solo quiere incidir, aunque sea levemente, en la importancia de las cuestiones ortográficas en el aprendizaje de ELE. Creemos que es necesaria su inclusión desde los comienzos del proceso de acercamiento a la lengua y su aprendizaje debe estar reflejado en los manuales y en la realidad docente del aula porque no solo es necesaria la comunicación oral; dominar los mecanismos y la organización de la comunicación escrita es fundamental si partimos de una idea general de lo que es la interacción en lengua extranjera. Asimismo, queremos reseñar que no todos los discentes presentan las mismas necesidades y para aquellos alumnos que vayan a desenvolverse en un medio en el que precisen el uso del código escrito las cuestiones ortográficas no son, obviamente, secundarias¹⁴.

4. BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E., *Gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa, 1999.
- Alba Quiñones, V. de, *Análisis de errores y de actuación en producciones escritas de aprendices alemanes de español. Estudio léxico semántico*. Tesis doctoral inédita, 2008.
- Calvo, A., Pérez, P. y Süß, K., *Puente nuevo 1*, Frankfurt: Diesterweg, 2002.
- Corder, S. P., "The significance of Learner's errors" *IRAL* 5 (1967), pp. 161-170 .
- Fernández Jodar, R., *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. Tesis doctoral, 2006. 29.10.2007
<<http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml>>
- Fernández, S., *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Versión integral inédita. Madrid: Universidad Complutense, 1991.
- Fernández, S., *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa, 1997.
- Gómez Torrego, L., *Hablar y escribir correctamente: gramática normativa del español actual* (tomo I), Madrid: Arco/Libros, 2006.
- Görrisen, M., *et al. Caminos 1. Neu*, Stuttgart: Klett, 2004.
- Jaeschke, B. y Navarro González, J., *Línea uno*, Stuttgart: Klett, 1997.

¹⁴ Sin llegar a asumir, como hace Sánchez Jiménez (2006:175), que el problema de lo que Corder denominó lapsus (que se manifiestan en las producciones en la alternancia entre formas como "*difícil" o "díficil" en una misma composición) es la permisividad de los docentes ya que el énfasis se hace en la lengua hablada y estos signos no la afectan.

- Martínez de Sousa, J., *Diccionario de ortografía*, Madrid: Anaya, 1985.
- Martínez de Sousa, J., *Manual de estilo de la lengua española*, Gijón: Trea, 2001.
- Masoliver, J. et al., *Por supuesto 1*, Stuttgart: Klett, 1999.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*, Madrid: Anaya, 2002.
- Moreno Muñoz, C., “El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico”, *Carabela*, 51 (2002), pp. 119-145.
- Muñoz Liceras, J., *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de la interlengua*, Madrid: Visor, 1992.
- Pérez Tobarra, L., “El acento en español” en *Revista redELE*, 4 (2005), 23.8.2006
<<http://www.mepsyd.es/redele/revista4/perez.shtml>>
- Real Academia Española, *Ortografía de la Lengua Española*, Madrid: Espasa, 2002.
- Real Academia Española (Comisión de gramática), *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa, 1973.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana, 2005.
- Saito, A., *Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes japoneses*. Memoria de máster (2005), 24.7.2007.
<<http://www.mepsyd.es/redele/biblioteca2005/saito.shtml>>
- Sánchez Jiménez, D., *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (2006), 17.5.2007.
<<http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml>>
- Torijano Pérez, J.A., *Análisis teórico práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L-2: Expresión escrita* (tesis doctoral), Salamanca: Universidad de Salamanca, 2002.
- Vázquez, G. *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt: Peter Lang, 1991.

Virginia de Alba Quiñones
valbqui@upo.es
Universidad Pablo de Olavide
Carretera de Utrera, Km. 1
41013 Sevilla

Fecha de recepción: 16 de octubre de 2008
Fecha de aceptación: 24 de noviembre de 2008