

ERRORES GRÁFICOS EN EL NIVEL INICIAL. TERAPIAS PROPUESTAS EN EL MÉTODO PUENTE NUEVO

Virginia de Alba Quiñones
Universidad Pablo de Olavide

El objetivo de este estudio es poner de manifiesto uno de los aspectos más olvidados durante las etapas iniciales del proceso de adquisición del español como lengua extranjera: los errores ortográficos, ya que al estar éstos vinculados exclusivamente al código escrito, no se produce interferencia con los rudimentos comunicativos que presentan los aprendices en este periodo.

Estamos de acuerdo con la afirmación de Francisco Marcos Marín y Jesús Sánchez Lobato (1991: 73-74): «*En la enseñanza de una lengua segunda conviene tener presente que, al igual que en la lengua materna, la enseñanza de la expresión escrita debe seguir a la expresión oral.(...)Sobre todo para principiantes, el uso de la escritura tiene que apuntar fundamentalmente a reforzar lo practicado oralmente.*».

Sin embargo, opinamos que si entendemos la adquisición de una lengua extranjera como un proceso global donde se trabajen las cuatro destrezas (expresión, comprensión, lectura y redacción) es importante que los alumnos interioricen las reglas que rigen todas y cada una de ellas y, por eso, defendemos que las normas ortográficas deben ser enseñadas desde los primeros momentos del aprendizaje.

En el debate metodológico sobre enseñanza de lenguas nos encontramos con la dicotomía entre los enfoques comunicativo (nociofuncional) y gramatical. El concepto de «discurso correcto» entre uno y otro puede ser llevado al paroxismo, pudiendo aceptarse en el primer caso que, aunque el discurso sea incoherente, si el aprendiz se hace comprender (aunque sea recurriendo al lenguaje gestual) se cumple el objetivo de la comunicación. En el otro extremo desde una perspectiva centrada en la gramática un discurso sería sólo correcto si se ajusta a todo el peso de la norma. De manera que un aprendiz que se centre en la norma y jamás se arriesgue a producir espontáneamente sería premiado frente a aquellos otros alumnos que se atreven a producir nuevos mensajes, con el aumento, más que probable, de estos últimos de incurrir en más errores. Partimos de la idea que las posturas extremistas sólo llevan al enfrentamiento y que de la conjunción de ambas perspectivas, del sentido común y del saber hacer de los docentes deben llevar a una práctica de aula progresiva y equilibrada.

Desde una perspectiva didáctico-histórica, defendemos el valor positivo del error no como marcador de ruptura con la norma sino como dato relevante de progresos dentro del proceso de aprendizaje. Defendemos, asimismo, que el error forma parte intrínseca de todo proceso de adquisición de cualquier conocimiento nuevo y, por tanto, está indisolublemente unido al concepto de instrucción. Su presencia en el aula debe ser admitida como normal y debe ser despojado de esos prejuicios que tanto por el profesorado como de los propios alumnos le han acompañado secularmente.

Los errores analizados en este análisis se manifiestan en el código escrito, y la ortografía es el vehículo que trata de homogeneizar dicho discurso. El desconocimiento de esta normativa no influye en la capacidad del hablante para desenvolverse en un contexto oral. Es cuando se trata de fijar el discurso sobre el papel, cuando aparece la necesidad imperiosa de la ortografía.

En las dos últimas décadas hemos presenciado una auténtica eclosión de *Libros de estilo*, en palabras de Martínez de Sousa (2003:23): «*parece como si de pronto se hubiera despertado la conciencia lingüística y normadora de las personas e instituciones que manejan el lenguaje escrito.*» Esto quizá sea debido a que, cada vez con mayor frecuencia, los medios de comunicación (de donde provienen muchos de estos libros) son más permeables a los cambios que en el uso del lenguaje y de la lengua hace la sociedad, cuando no son los verdaderos inductores de ellos. Estos medios tienden a introducir esas novedades en el código escrito, haciéndose necesaria una reactualización constante de la normativa. Mientras esperamos la publicación de la nueva Gramática de las Academias de la Lengua, estos *Libros de estilo* aportan soluciones a los problemas cotidianos del lenguaje.

CORPUS

Este análisis se basa en el estudio de un corpus escrito, recogido durante enero de 2004 en un instituto de enseñanza secundaria de Hilden (Alemania). Se trata de una prueba que consta de dos partes: la primera consistente en un cuestionario, donde se recoge una serie de preguntas cuyo objetivo es obtener información sobre su interés por el español, las relaciones que tienen con la lengua y la cultura hispánica, las expectativas creadas por este idioma, si estudian otras lenguas... La segunda parte es una composición libre centrada en el motivo de «La Navidad». Los aprendices son en total 35 y llevan, en términos generales, un año y medio estudiando español, en un desarrollo curricular normalizado dentro de la enseñanza secundaria alemana. El español es en Alemania una tercera lengua, ya que suele estudiarse tras el inglés y el francés o el latín.

Como no todo es ortografía, hemos dejado fuera del análisis gráfico del corpus las formas verbales. Su incorrección morfológica está vinculada al desconocimiento del paradigma y, a causa de esto, no se ha incluido en este análisis. Hay, sin embargo, formas que presentan un error ortográfico evidente, a parte del morfológico (por ejemplo *juegemos) y, en estos casos, se ha optado porque estos errores formen parte del estudio.

ANÁLISIS DE ERRORES

Una vez realizado el análisis, tanto de las respuestas como de la composición de los aprendices, encontramos que el mayor número de porcentaje de errores lo centran el uso de la tilde, la expresión escrita de números y el empleo de la coma (ver tabla 1 y esquema 1). Así por orden decreciente, encontramos que el número de errores se concentra en:

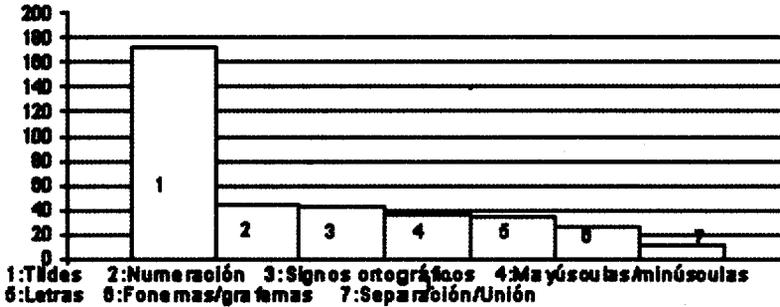
- 1.- Tildes.
- 2.- Números.
- 3.- Signos ortográficos.
- 4.- Confusión mayúscula/minúscula y viceversa.
- 5.- Adición, omisión o elección errónea de letras.
- 6.- Discordancia entre fonemas y grafemas.
- 7.- Separación o unión de palabras.

Tabla 1.- División de los errores (total de errores 368)

TILDES	Omisión	145	
	Colocación errónea	28	
NUMERACIÓN	Cifras	37	
	Fechas	6	
	Ordinales	2	
SIGNOS ORTOGRÁFICOS	Comas	Colocación errónea	12
		Omisión	14
	Otros	17	
LETRAS	Adición	24	
	Omisión	2	
	Elección errónea	8	
MAYÚSCULAS MINÚSCULAS	M x m	12	
	m x M	24	
FONEMAS / GRAFEMAS	26		
SEPARACIÓN UNIÓN DE PALABRAS	11		

Para que pueda observarse la distribución de los errores de una manera más clara, recurrimos al uso de un gráfico:

ERRORES TOTALES



Pasamos ahora ha analizar los errores de manera individualizada:

1.- TILDES:

Los errores vinculados al mal uso del acento ortográfico, ya sea por omisión como por elección errónea, forman el grueso de los errores que hemos analizado (47% del total). Este punto es especialmente importante en la enseñanza de nuestro idioma, aunque últimamente en la enseñanza reglada del español, incluso como lengua materna, se ha producido una relajación en el control del uso de las tildes, sin embargo, no debe olvidarse que se trata de algo crucial en nuestro idioma.

Podemos encontrar errores tanto por omisión como por colocación errónea, pero son los primeros los que concentran casi todos los errores (145 frente a 28, lo que corresponde al 83.8% de todo este grupo). Lo que sí es llamativo es que son determinadas formas en las que más se aglutinan los conflictos *ingles (25), *difícil (12) y *si (17), todos los casos por omisión. Las tres palabras son, asimismo, repetidas con mucha frecuencia en la prueba ya que claramente forman parte del acervo léxico que dominan los aprendices.

2.- NUMERACIÓN:

Es muy llamativo el número de errores vinculados a todo tipo de expresiones numéricas, pero especialmente cuando los alumnos expresan por escrito una expresión temporal que lleva un partitivo, como es «un año y medio», ya que lo hacen por escrito tal que *1 ½ con el sustantivo año en cualquier posición y normalmente en singular. Aunque el objetivo no es realizar un análisis en profundidad, por el alto número de errores concentrados hay que señalar que esto es debido a la existencia en alemán de la expresión «anderthalb Jahre», que así escrita sería correcta en cualquier contexto, sin embargo, el uso numérico que hacen los aprendices no es admisible en un contexto formal, ni aún en su lengua materna.

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 lengua española por una gran variedad de signos ortográficos: punto, coma, punto y coma, paréntesis, comillas...

Al analizar el corpus nos encontramos que los alumnos, haciendo uso de una estrategia de evasión, prescinden del uso de frases largas, por lo que abusan de los puntos en sus dos versiones.

De esta manera, se crea un discurso entrecortado y deshilvanado, en el que no se precisan apenas los signos ortográficos para su organización escrita.

La mayoría de los errores están vinculados al mal uso que hacen de la coma, ya que más de la mitad de los errores de puntuación lo alcanza este grupo (26 errores de 43, lo que significa el 60 % de todo el grupo). En alemán son diferentes los signos de interrogación y exclamación, que sólo se colocan al final, y las comillas que ellos usan en la versión alemana (en una misma prueba encontramos hasta cinco comillas mal colocadas).

4.- LETRAS:

En este apartado se recogen los errores tanto por omisión, adición o elección errónea de letra en una palabra. Los errores están vinculados casi fundamentalmente a la adición de letras (24 errores frente a los 34 totales de este apartado, lo que representa el 70.5 % de los errores) Lo más frecuente es la duplicación consonántica, así encontramos formas como *difficil, *interessante, o *muchíssimo.

5.- MAYÚSCULAS/MINÚSCULAS:

La lengua alemana marca con mayúscula inicial todos los sustantivos. Los alumnos ya saben que eso no ocurre en nuestro idioma, por ello, los errores relacionados con este grupo pueden llegar por doble vertiente: así puede aparecer una hipergeneralización de la minúscula (nos encontramos formas como *españa, *sudamerica, e incluso *alemania), o bien aparecer el caso contrario, usar su norma y proyectarla, como con el sustantivo *Nieve. Fundamentalmente es la forma *navidad* (debido, sin lugar a dudas, a la frecuencia de su uso) la que concentra mayor número de errores de este tipo. El error más frecuente el uso de minúscula cuando el contexto exige mayúscula (75 % del grupo).

6.- DISCORDANCIAS FONEMAS/GRAFEMAS:

Como es conocido, el estado ideal de una lengua sería que el número de grafemas y fonemas fuera el mismo y que correspondiera a cada letra un solo fonema y viceversa. La realidad lingüística dista mucho de este ideal, aunque la lengua española es de las que más se acerca a este modelo.

Se recogen en este apartado desde errores en distintas expresiones de un mismo fonema, como conflictos con aquellas letras que representan más de un fonema. Dentro del primer grupo encontramos, por ejemplo, el fonema velar sordo /k/ que es representado por la *q* *quando, *quatro, o el bilabial oclusivo sonoro /b/, que toma la forma de la letra *b* en *tube. También encontramos confusión en el uso de la *c*, con valor de fricativa interdental sorda (y por tanto confusión con la letra *z*) en *doze, *vezes e incluso con el fonema fricativo alveolar sordo, representado en la escritura con la letra *s*, que pasa a identificarse con el fonema fricativo interdental sordo, pero con grafía *z* como en *doz. También existen errores que responden a la existencia de un grafema que representa a más de un fonema, así encontramos *cerveca donde se ha confundido el valor de la segunda letra *c* al relacionarla con el fonema fricativo interdental sordo /è/ y obviar que aquí sueña como velar oclusiva sorda /k/.

7.- SEPARACIÓN/UNIÓN ENTRE PALABRAS:

Este grupo representa sólo el 2.9 % de todos los errores. Sin embargo, es importante reseñar que de los once fallos encontrados en relación con la separación o unión de palabras, diez corresponden a las formas *porque* (conjunción subordinante causal átona) y *por que* (suma de preposición y pronombre relativo). La explicación a este acúmulo de errores no es otra que el desconocimiento de la norma de tal forma que estos errores quedarían subsanados con una clarificación de la regla.

En general, se tiende a pensar que este tipo de errores son fallos de segunda clase, nimios en comparación con otro tipo de errores, al no provocar por sí mismos alteraciones graves en el código oral, que es la forma más frecuente de comunicación en la dinámica de cualquier lengua extranjera. Sin embargo, todos estos problemas pueden, en mayor o menor medida, afectar a la oralidad, aunque sea en el código escrito donde mejor se materializan.

Este estudio trata de defender la necesidad de que los estudiantes de ELE tengan una conciencia clara de la existencia de estas normas ya desde los niveles iniciales, para que conformen avances en el conocimiento de la lengua española, vayan integrándolas en sus manifestaciones escritas. No obstante, reconocemos que no se trata de un objetivo primordial en el momento en el que se encuentran estos aprendices, ya que reconocemos que su incidencia en la incipiente capacidad expresiva de éstos dista mucho de ser fundamental. Sin embargo, sí defendemos que los rudimentos ortográficos deben asentarse en esta etapa.

ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DEL MANUAL

Los autores de *Puente Nuevo* son Petronilo Pérez, Kurt SüB y Ana Calvo. Este método está publicado en Frankfurt por la editorial Diesterweg en 2002. Se compone de un manual para el alumno, un libro de ejercicios y un CD. EL libro del profesor está disponible en versión abierta en internet.

El método *Puente nuevo* está dirigido específicamente a aprendices cuya lengua materna sea el alemán. La presencia de esta lengua en el manual es casi constante al principio para, progresivamente con el desarrollo de las unidades, dejar de aparecer, aunque permanece en las explicaciones gramaticales a lo largo de todo el libro.

En el Libro del Alumno (Pág 17) aparece el inicio de las explicaciones sobre el uso del acento, que se completan en la unidad siguiente (Pág 29). En las páginas 158 y 159, encontramos unos cuadros de «Pronunciación y Ortografía», con las normas de pronunciación tanto de las vocales como de las consonantes y las discordancias entre fonemas y grafemas. Las pocas aclaraciones que encontramos están en alemán.

A parte de esta explicación, no encontramos a lo largo del manual ninguna sistematización en torno al resto de las normas ortográficas españolas: puntuación (en su sentido genérico puntos, puntos y comas, comas, comillas...), abreviaturas, siglas o uso de mayúsculas.

Existen varios puntos conflictivos, y diferenciadores, entre las normas del alemán y el español, como son los usos de la coma y la forma de nuestras comillas. La ausencia de una normativa clarificadora de ellas puede condicionar problemas que podrían llegar a fosilizarse y que serían fáciles de solventar en estos primeros momentos del aprendizaje.

Como en todos los manuales de ELE, en relación con la ortografía se insiste en dos aspectos básicamente: la discordancia entre letras y fonemas y el uso de la tilde. Especial mención merece la explicación del acento ortográfico, tal y como se expresa en el manual (la traducción es propia) las reglas de la acentuación recogidas son:

- Las palabras que terminan en vocal, -n o -s se acentúan en la penúltima sílaba.
- Las palabras que terminan en consonante (exceptuando -n y -s) se acentúan 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 en base a las reglas de acentuación algunas palabras pierden el acento en plural.

La misma aclaración de las normas de acentuación en español las encontramos en *Línea 1* (Pág. 110), *Por supuesto 1* (Pág. 26), y en *Camino neu 1* (pág. 16) (aunque en este último caso matizadas con el adverbio «normalmente» en relación con las reglas uno y dos, y con una explicación más amplia en la compilación gramatical del final, pág. 175). Todos estos materiales son de ELE especialmente dirigidos a aprendices de lengua alemana.

Toda esta normativa, sirve realmente para que el alumno pueda leer un texto sin temor a equivocarse, pero no sirven a priori como reglas de acentuación ya que el alumno que no conozca una palabra no es capaz de acentuarla. Proponemos como alternativa la perspectiva ofrecida por otros métodos, por ejemplo *Sueña*, donde se comienza por enseñar al aprendiz a silabear, para después dar las normas de acentuación, según el criterio que se sigue en la adquisición del español como lengua materna.

Sí se encuentran, de manera desperdigada, distintas explicaciones sobre la acentuación en el libro del profesor. Se trata de comentarios sueltos en torno a puntos concretos de los ejercicios así, por ejemplo, se recoge en relación a las normas de acentuación diacrítica en el Libro del Profesor (unidad 1) «hemos optado por no acentuar ortográficamente los pronombres demostrativos, haciendo uso de la opción que da la Real Academia, según la cual, sólo es necesariamente obligatorio el acento gráfico cuando exista ambigüedad o peligro de mala interpretación. Si

el profesor lo cree conveniente, puede naturalmente exigirles a sus alumnos el acento, por más que los autores de Puentes Nuevo lo consideran innecesario». Esto, teniendo en cuenta que estamos en las explicaciones de la unidad 1, parece un poco gratuito ya que los aprendices todavía no son capaces ni de acentuar las palabras más sencillas, no dominan las normas básicas de acentuación y tratar de que hagan excepciones a unas reglas que no tienen, es cuando menos difícil. Un poco más adelante, dentro de esta unidad, se señala «En el caso de "sólo" hemos optado por escribirlo con acento, aunque según la Real Academia sea también optativo y sólo necesario en casos de posible confusión». La ausencia de coherencia entre ambas directrices es evidente, además como los autores mismos señalan, en este caso particular es justo lo contrario a lo que propone la Real Academia.

Son varias las veces que los autores remarcan el cambio de acentuación o la pérdida del acento cuando una palabra pasa del singular al plural, como por ejemplo en la página 23 (ejercicio 2.6 b) del Libro del Alumno.

Los comentarios sobre el uso de las mayúsculas en lengua española están repartidos a lo largo de todo el Libro del Profesor (unidad 3: «*Las asignaturas en sentido absoluto se suelen escribir con mayúsculas: las Matemáticas, la Historia... En relación con notas o con clases es posible y usual escribirlas con minúsculas: da clases de matemáticas... Aunque aquí hemos optado por la minúscula, no siempre se ha seguido a rajatabla este criterio, apareciendo en mayúscula en otras partes del manual*») y, concretamente, así lo encontramos en la pág. 34 del Libro del Alumno). Volvemos a insistir en la coherencia como criterio. Éste es especialmente importante en toda labor docente y, cuánto no más, en un libro de enseñanza de un idioma extranjero, donde la normativa debe permanecer constante a lo largo de todo el manual.

CONCLUSIONES

Aunque compartimos y apoyamos a todos aquellos especialistas que defienden la idea de que no se puede ir por delante de la producción oral con la producción escrita, creemos que se obvia (exceptuando las acentuación y las divergencias entre grafemas y fonemas) de manera general la enseñanza de la ortografía en los manuales de ELE.

La ortografía es algo más que normas de acentuación y de correspondencia del abecedario español con nuestro sistema fonológico, es el vehículo que nos sirve para dar forma y cohesionar el código escrito. Si descuidamos su enseñanza, propiciamos de alguna manera que el aprendiz proyecte las normas de su propia lengua materna (o de cualquier otra L2) y aunque éstas suelen estar regidas en cuanto a puntuación se refiere por el mismo sentido común que las nuestras, podemos encontrarnos aprendices de nivel superior que tengan problemas para plasmar su código escrito, al no dominar sus reglas.

Este estudio pretende ser una simple llamada de atención sobre el armazón normativo que significa la ortografía, necesaria para todo aprendiz, no sólo de la lengua española, sino de cualquier lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (2000) *Gramática de la lengua española*, Madrid, Espasa.
- Álvarez Martínez, M^a A., et al. (2000) *Sueña. Libro del Alumno*, Madrid, Anaya.
- Bianchi de Cortina, E. (1998) *Fonología y Ortografía*, Málaga, Daly.
- Ellis, R. (2001) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford.
- Fernández, S. (1997) *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Görrissen, M., et al. (2004) *Caminos neu*, Stuttgart, Klett.
- Gómez Torrego, L. (1996) *Manual del español correcto (tomo I)*, Madrid, Arco/Libros.
- Jaeschke, B. y Navarro González, J. (2003) *Línea uno*, Stuttgart. Klett.
- Larsen-Freeman D. (1994) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*, Madrid, Gredos.
- Liceras, J. (1996) *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*, Madrid, Síntesis.
- Marcos Marín, F. y Sánchez Lobato, J. (1991) *Lingüística Aplicada*, Madrid, Síntesis.
- Martínez de Sousa, J. (1985) *Diccionario de ortografía*, Madrid, Anaya.
- Martínez de Sousa, J. (2001) *Manual de estilo de la lengua española*, Gijón, Trea.

- Moreno Muñoz, C. (2002) «El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico», *Carabela* nº 51, 119-145.
- Masoliver, J., Barnéus, B. y Rindar, K. (2004) *Por supuesto I*, Stuttgart, Klett.
- Nickel, G. (1995) «Some controversies in present-day Error Analysis: “contrastive” vs. “non-contrastive” Errors», en Fernández-Barrientos Martín, J. y Wallhead (eds.), *Temas de Lingüística Aplicada*, Granada, Universidad de Granada (233-247).
- Nuñoz Álvarez, M^a P. y Franco Rodríguez, J. R. (2002) *Ejercicios de fonética. Nivel inicial. Colección práctica*, Madrid, Anaya.
- Pérez, P., Süß K. y Calvo, A. (2002) *Puente nuevo I*, Frankfurt, Diesterweg.
- Real Academia Española (2002) *Ortografía de la Lengua Española*, Madrid, Espasa
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (2004) *Vademécum para la formación de profesores* (directs.), Madrid, SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1992) *La enseñanza de segundas lenguas. Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de españoles cuya lengua nativa es el serbo-croata*, Madrid, Universidad Complutense.
- Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (1999) *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco/Libros.
- Silva, T. y Brice, C. (2004) «Research in teaching writing» en *Annual Review of Applied Linguistics*, Cambridge University Press (70-108).
- Torijano Pérez J. A. (2004) *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*, Madrid, Arco/Libros.
- Vázquez, G. (1992) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.