

# Errores ortográficos en la interlengua de aprendientes de ELE con L1 checo y eslovaco

CRISTINA RODRÍGUEZ GARCÍA

Universidad Masaryk de Brno, República Checa

[cristina.rodriguez@phil.muni.cz](mailto:cristina.rodriguez@phil.muni.cz)

<https://orcid.org/0000-0003-2652-5756>

## Resumen

Este artículo se ocupa de los errores ortográficos en la interlengua de un grupo de estudiantes universitarios de ELE con L1 checo y eslovaco, pertenecientes al Grado de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, durante el curso 2022-2023, con un nivel B1-B2 de español. Con el objetivo de averiguar cuáles son los errores ortográficos que cometen estos estudiantes y cuáles tienen una mayor presencia en los textos analizados, se ha diseñado una investigación de enfoque mixto. En concreto, se ha analizado un corpus de 62.422 palabras, formado por 316 textos, según la metodología del Análisis de Errores (Corder, 1967), con una tipología clasificatoria (Fernández, 1997; Fernández Jódar, 2006; Sánchez Jiménez, 2006) basada en criterios lingüísticos y estratégicos (Vázquez, 1999). En el análisis, se han contabilizado un total de 566 errores ortográficos. Además, los resultados indican que los errores ortográficos más frecuentes en la interlengua de los estudiantes participantes son los que afectan a la acentuación gráfica, especialmente la omisión de la tilde y la adición innecesaria. Otros errores destacables son las confusiones entre mayúsculas y minúsculas, la omisión de letras y letras sobrantes, además de la confusión de grafemas. Asimismo, el análisis confirma la hipótesis de que los aprendientes de ELE con L1 checo y eslovaco cometen los mismos tipos de errores ortográficos, independientemente de sus lenguas maternas.

## Palabras clave

Análisis de errores en ELE; ortografía; interlengua; aprendientes nativos de lengua checa; aprendientes nativos de lengua eslovaca.

# Orthographic Errors in the Interlanguage of Learners of Spanish with Czech and Slovak as L1

## Abstract

This paper focuses on spelling errors in the interlanguage of a group of university students, whose L1 are Czech and Slovak, enrolled in the Bachelor's Degree of Spanish Language and Literature at Masaryk University in Brno, Czech Republic, during the academic year 2022-2023, with a B1-B2 level of Spanish. In order to find out which are the spelling errors made by these students and which appear more frequently in the texts, a mixed approach research has been designed. Specifically, a corpus of 62.422 words comprising 316 texts has been analyzed following the Error Analysis methodology (Corder, 1967), with a classificatory typology (Fernández, 1997; Fernández Jódar, 2006; Sánchez Jiménez, 2006) based on linguistic and strategic criteria (Vázquez, 1999). In the analysis, a total of 566 spelling errors were found. Furthermore, the results suggest that the most frequent spelling errors in the interlanguage of Czech and Slovak learners of Spanish are those affecting graphic accentuation, especially the omission of the accent mark and the unnecessary addition. Other remarkable errors are the confusion between uppercase and lowercase letters, omission of letters and overlapping letters, as well as confusion of graphemes. The analysis also confirms the hypothesis that L1 Czech and Slovak learners of Spanish make the same types of spelling errors, regardless of their mother tongues.

## Keywords

Error Analysis in Spanish as a Foreign Language; orthography; interlanguage; learners with Czech as L1; learners with Slovak as L1.

Recibido el 20/06/2024

Aceptado el 11/04/2025

## Cómo citar/How to cite

García, C. R. (2025). Errores ortográficos en la interlengua de aprendientes de ELE con L1 checo y eslovaco. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras / International Journal of Foreign Languages*, (24), 231-254. <https://doi.org/10.17345/rile24.3932>

## 1. Introducción

Dentro del aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), el análisis de los errores que cometen los aprendientes ha suscitado el interés de los investigadores desde los años 90 del siglo XX hasta la actualidad, teniendo por objeto de estudio, principalmente, los errores morfosintácticos, léxico-semánticos y fonéticos (Santos Gargallo, 1991; Fernández, 1997; Vázquez, 1999; Penadés Martínez, 2003; Skjær, 2005; Palapanidi, 2010; Poopuang, 2013; Escamilla Ochoa, 2018; Rodríguez García, 2022; Oportus Torres y Ferreira Cabrera, 2023; Peramos-Soler *et al.*, 2024; entre otros). En cambio, el análisis de los errores ortográficos en el ámbito ELE no goza de tantas investigaciones disponibles, tal y como señalan Santos Gargallo y Alexopoulou (2021: 19) en su metaanálisis de tesis doctorales sobre análisis de errores publicadas durante las últimas tres décadas.

Dada la escasez de publicaciones acerca de este tema, el objetivo de este artículo es analizar de manera cuantitativa y cualitativa los errores ortográficos que aparecen en la interlengua de un grupo de estudiantes universitarios de ELE, cuyas lenguas maternas (LM) son el checo y el eslovaco. El grupo en cuestión tiene un nivel de español equivalente, como mínimo, a B1 según el *MCER* (2002) y pertenece al Grado de Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, durante el curso 2022-2023 en el primer año de sus estudios.

La hipótesis de partida es que los errores ortográficos presentes en la producción escrita de los aprendientes con L1 checo y eslovaco no son diferentes ni presentan características que los hagan atribuibles a un solo grupo lingüístico, a pesar de tratarse de estudiantes con dos LM distintas<sup>1</sup>. Esta hipótesis se basa en estudios anteriores sobre las dificultades en el aprendizaje del español por parte de estudiantes con L1 checo y eslovaco (Martín González, 1999; Sánchez Presa, 2012; Rodríguez García, 2021; Spišiaková *et al.*, 2023), ya que en el caso de los errores morfosintácticos no se han encontrado diferencias entre los dos grupos de LM. Por ello, se quiere comprobar qué ocurre en el plano ortográfico de la lengua. De igual modo, se plantean dos preguntas de investigación que el artículo pretende responder: 1) ¿Qué errores ortográficos cometen los aprendientes universitarios de ELE con L1 checo y eslovaco? 2) De los errores cometidos, ¿cuáles tienen una mayor presencia en los textos analizados?

La expresión escrita es y será uno de los pilares fundamentales a lo largo de la formación académica del alumnado, por lo que, cuando estos comienzan su etapa universitaria con los estudios de grado, se vuelve necesario detectar cuáles son las áreas de dominio y las lagunas en todos los componentes de la lengua; incluyendo la ortografía.

## 2. Estado de la cuestión

En este apartado se presentan brevemente las investigaciones disponibles sobre análisis de errores ortográficos en ELE clasificadas en dos grupos: por un lado, aquellas

<sup>1</sup> Por cuestiones prácticas, en este artículo se utilizan los términos lengua materna (LM) y L1 de forma intercambiable.

publicaciones que se ocupan exclusivamente del análisis de errores ortográficos y de puntuación en ELE con aprendientes de distintas LM; por otro lado, aquellas publicaciones sobre análisis de errores de otras categorías, como el léxico o la morfosintaxis, que también contemplan un apartado de errores gráficos, sin que estos últimos sean el objetivo principal del trabajo.

## 2.1 Investigaciones sobre análisis de errores ortográficos en ELE

Dentro del primer grupo, se encuentra la Memoria de Máster de Sánchez Jiménez (2006), titulada *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. En este trabajo, el autor se propone comprobar hasta qué punto las lenguas oficiales de Filipinas, el tagalo y el inglés, repercuten en la adquisición de la ortografía del español. Para ello, centra su análisis en los errores que afectan a la ortografía de la letra (grafemática), de la palabra (lexicológica) y de la frase (sintagmática), en la que también hay cabida para los signos de puntuación. Entre las conclusiones, destaca la mayor presencia de errores sobre acentuación y mayúsculas y minúsculas, en parte por la complejidad del propio sistema ortográfico del español, que puede inducir a errores intralingüales<sup>2</sup>. También, se comparan los resultados ortográficos de los estudiantes filipinos con los de estudiantes nativos de español, por lo que el trabajo abre un espacio para establecer puentes entre las dificultades ortográficas en español, independientemente del origen de los estudiantes, tanto extranjeros como nativos.

Otra propuesta es el artículo de Alba Quiñones (2009), titulado “Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera”. Este trabajo ofrece un acercamiento a las dificultades ortográficas de un grupo de aprendientes con L1 alemán que estudian español como L3 o L4, por lo que el artículo también recoge las implicaciones que comportan la transferencia lingüística y el mundo multilingüe en el que se encuentran tantos estudiantes. Desde el punto de vista metodológico, la autora sigue el modelo del Análisis de Errores<sup>3</sup> (AE) según Corder (1967), por lo que aporta datos sobre la clasificación, la descripción y la explicación de los errores encontrados. Como conclusión, las áreas que se muestran más conflictivas en el análisis son las tildes – concretamente, la omisión por encima de la colocación errónea–, la transcripción de los números al código escrito y las dificultades para usar determinados signos ortográficos, en especial la coma. Asimismo, la autora recomienda la inclusión de las reglas ortográficas desde los comienzos del proceso de acercamiento a la lengua.

A continuación, es posible mencionar el artículo de Llamas Sevilla (2020a), titulado “Análisis fonético y ortográfico de producciones de ELE en nativos de lengua letona”. El autor se propone analizar las desviaciones fonéticas y ortográficas en español de un

<sup>2</sup> Por errores intralingüales se entienden aquellos causados por un conflicto interno entre las reglas de la L2 que se está aprendiendo, a diferencia de los errores interlingüales, que se dan por la interferencia de la L1 o de otras L3 (Vázquez, 1999: 34).

<sup>3</sup> La metodología del Análisis de Errores se expone en el siguiente apartado (§ 3. Metodología).

grupo de aprendientes con L1 letón, teniendo en cuenta el factor longitudinal, ya que también estudia la evolución de esos errores a lo largo del aprendizaje, repartido según los seis niveles del *MCER* (2002). En su análisis se destacan, de nuevo, los errores sobre acentuación, con la omisión de la tilde como el problema más frecuente, aunque también se mencionan las confusiones entre determinados grafemas para el mismo fonema, como <b>/<v>. Además, se establece una conexión entre los errores ortográficos y la representación fonética de la palabra, por lo que en las conclusiones se insiste en la necesidad de realizar más estudios de interlengua basados tanto en documentos orales como escritos, para investigar en más detalle la interacción que se establece entre los errores fonéticos y los ortográficos.

Todavía dentro de los países bálticos, aparece otro artículo de Llamas Sevilla y González Martín (2021), titulado “Análisis de errores fonéticos y ortográficos en la interlengua española de hablantes lituanos”. Se trata de un artículo que sigue el mismo objetivo que el anterior de Llamas Sevilla (2020a), aunque en esta ocasión con aprendientes con L1 lituano. A partir de un corpus de producción oral y de producción escrita, los autores remarcan el alto impacto de la lengua escrita en los errores de pronunciación de los aprendientes. También, destacan la evolución de los errores sobre la omisión de las tildes, con una disminución progresiva a medida que se avanza en el aprendizaje, aunque sin llegar a desaparecer del todo en el nivel más avanzado. Las conclusiones a las que llegan los autores señalan que la mayoría de errores ortográficos encontrados son comunes a aprendientes de ELE con otras LM, si bien las idiosincrasias en las producciones de los estudiantes con L1 lituano se deben, en parte, a las disimetrías entre el alfabeto lituano y el español, y a la representación de determinados fonemas.

Para concluir con este subapartado, se hace referencia al artículo de Nalesso (2022), titulado “Disponibilidad léxica y ortográfica en ELE: un estudio para la enseñanza de la lengua”. La autora tiene como objetivo analizar el léxico disponible de un grupo de estudiantes de español con L1 italiano para extraer conclusiones acerca de su dominio ortográfico mediante el análisis de los errores cometidos en un test de disponibilidad léxica. De nuevo, entre los resultados cabe subrayar los errores por presencia, ausencia o mala colocación de la tilde, así como la confusión entre los grafemas <b>/<v> y <c>/<s>/<z>. Asimismo, el estudio propone un método de detección de errores ortográficos que el profesorado puede aplicar con sus aprendientes con el objetivo de averiguar las carencias ortográficas y de plantear actividades de refuerzo.

## 2.2 Investigaciones sobre análisis de errores de otras categorías con un apartado de errores ortográficos en ELE

En este segundo grupo, se destaca la monografía de Fernández (1997), basada en su tesis doctoral, titulada *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. En este trabajo, la autora realiza un análisis de la interlengua de un grupo de aprendientes de ELE con distintas LM, como el alemán, el árabe, el francés y el japonés. En el capítulo 2.3 dedicado a la tipología de errores y su clasificación, la autora propone una taxonomía para los errores gráficos, con la puntuación y otros signos como

primer ítem; seguido de errores en las tildes; la separación y la unión de palabras; la alteración del orden de las letras; la confusión de fonemas; la omisión de letras y letras sobrantes; la confusión de grafemas para el mismo fonema; y las mayúsculas. La tipología de Fernández (1997: 47) ha resultado de las más replicadas, tal y como demuestran investigaciones posteriores que han basado su análisis de errores ortográficos en las categorías propuestas por la autora, en ocasiones con algunas modificaciones (cfr. Fernández Jódar, 2006; Sánchez Jiménez, 2006; Llamas Sevilla, 2020a; Llamas Sevilla y González Martín, 2021).

Otro trabajo de investigación es la Memoria de Máster de Rodríguez Paniagua (2005), titulada *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Esta memoria investiga los errores que cometen un grupo de aprendientes cuya LM en común es el árabe, ya que los informantes elegidos son estudiantes argelinos y libaneses. Si bien la atención se centra en los errores morfosintácticos y léxico-semánticos, es posible encontrar un apartado en el que discute los calcos ortográficos entre el francés y el español, la omisión de la mayúscula, así como la confusión entre los fonemas /e/-/i/ y viceversa, debido a la influencia del árabe.

Dentro del mundo eslavo, es posible mencionar la Tesis Doctoral de Fernández Jódar (2006), titulada *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español*. El capítulo 9 está dedicado íntegramente al análisis de los errores gráficos de los aprendientes universitarios con L1 polaco, siguiendo la taxonomía propuesta por Fernández (1997). En su análisis, los errores más frecuentes afectan a las tildes, a la puntuación y otros signos, y a la confusión de fonemas. En relación con los errores que afectan a las tildes, el autor destaca la idea de que el acento ortográfico no es considerado importante por el aprendiente, porque no daña la comunicación y además, no tiene un equivalente en la lengua polaca. Asimismo, en las conclusiones se alude a que los errores gráficos no suponen una especial dificultad si solo se tiene en cuenta la efectividad de la comunicación. Sin embargo, tal y como destaca Fernández Jódar (2006: 180), es necesario recordar que en el contexto universitario se requiere un uso preciso de la lengua, sin errores ortográficos.

Seguidamente, se menciona la Tesis Doctoral de Arias Méndez (2013), titulada *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)*. En esta investigación, la autora dedica el apartado 3 del capítulo 4 a los errores fónico-ortográficos de sus aprendientes con L1 portugués. Sus hallazgos se centran únicamente en cuestiones de acentuación, dejando de lado otros aspectos, como la puntuación. Los errores ortográficos que resalta son la omisión de la tilde, así como la adición del acento gráfico necesario en sílaba no tónica.

De nuevo en el ámbito eslavo, se encuentra la Tesis Doctoral de Montoro Cano (2014), titulada *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad*. Si bien una parte importante del trabajo se centra en la historia del hispanismo en Checoslovaquia y su evolución hasta el momento de la realización de la tesis, también se encuentra un análisis de las dificultades en español por parte de estudiantes universitarios eslovacos. Además de los errores morfosintácticos y léxico-semánticos, la autora dedica el apartado 9.7.1 a la propuesta de actividades didácticas en función de los

errores fonéticos, fonológicos y ortográficos encontrados en su análisis. En sus resultados, se hace hincapié en la omisión de la tilde, así como en la importancia de una instrucción explícita de las reglas ortográficas en español, ya que una de las causas de los errores son las interferencias con las reglas de la LM de los aprendientes.

Por último, se alude a la Tesis Doctoral de Llamas Sevilla (2020b), titulada *El español como lengua extranjera en nativos de lenguas bálticas orientales: análisis de producciones y estudio comparado de las interlenguas españolas de lituanos y letones*. Los artículos ya referidos de Llamas Sevilla (§ 2.1.) nacen de esta tesis, en la que también se analizan errores morfosintácticos y léxicos en la producción oral y escrita de dos grupos de aprendientes de ELE que son nativos de lituano y letón.

A modo de resumen, las investigaciones referidas en el estado de la cuestión se centran en el análisis de errores ortográficos como tema central, o bien, en el análisis de otro tipo de errores, como léxicos o morfosintácticos, con un apartado de errores gráficos, sin que resulten el objetivo principal del trabajo. En ambos casos, se observa que la tendencia mayoritaria de los trabajos de análisis de errores es que investiguen las producciones de un solo grupo lingüístico (filipinos, alemanes, letones, lituanos, italianos, polacos, eslovacos, portugueses, etc.) o de distintos grupos pertenecientes a familias lingüísticas diferentes (alemanes, árabes, franceses y japoneses). De hecho, en las búsquedas bibliográficas realizadas se ha detectado una falta de más resultados sobre la interlengua de distintos grupos de aprendientes cuyas LM corresponden a la misma familia lingüística; por ejemplo, la eslava, con aprendientes con L1 checo y eslovaco en una misma investigación, con excepción de la tesis doctoral de Llamas Sevilla (2020b) con aprendientes de la familia lingüística báltica. Asimismo, no hay constancia de trabajos realizados por investigadores de habla hispana que analicen las dificultades de los aprendientes nativos de lengua checa y eslovaca con la ortografía en español. Por este motivo, se considera justificada la propuesta de nuestro artículo por analizar los errores ortográficos de un grupo de aprendientes con distintas LM – el checo y el eslovaco–, aunque pertenecientes a la misma familia lingüística – la eslava–.

### 3. Metodología

En este apartado se explica cómo se ha realizado el estudio, aportando datos sobre el diseño de la investigación, el perfil del alumnado participante, los instrumentos de recogida de datos, así como la tipología de errores ortográficos con algunos ejemplos ilustrativos.

#### 3.1 Diseño de la investigación

La investigación se ha diseñado con el objetivo de analizar los errores ortográficos presentes en la producción escrita de un grupo de estudiantes universitarios de ELE con L1 checo y eslovaco. El estudio, pues, se enmarca en un enfoque mixto, que implica un proceso de recolección, análisis y vinculación de los datos obtenidos. Se justifica su elección porque permite una descripción de los errores ortográficos que cometen los

aprendientes participantes desde el punto de vista cuantitativo, con datos estadísticos, y desde el punto de vista cualitativo, con ejemplos concretos de los errores.

Desde el punto de vista metodológico, en este artículo se sigue el modelo de análisis de datos del Análisis de Errores, propuesto por Corder en 1967. Esta corriente de investigación tiene por objetivo estudiar y analizar los errores que cometen los estudiantes, ya que considera el error una parte inevitable y necesaria en el aprendizaje de una lengua extranjera. El método del AE sigue una serie de fases para trabajar con los errores, tal y como resume Alonso Alonso (2020: 8), que consisten en: a) Seleccionar el tipo de prueba a analizar (redacción, traducción, examen, etc.); b) Identificar los errores en su contexto; c) Clasificar los errores según una taxonomía dada; d) Explicar los errores buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y sus fuentes; e) Evaluar la gravedad de los errores, programar una terapia para su tratamiento y determinar las implicaciones didácticas para la enseñanza.

### 3.2 Participantes

Los participantes de esta investigación son el alumnado de 1º del Grado de Lengua y Literatura Españolas de la Facultad de Filosofía de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, pertenecientes al curso 2022-2023. Estos estudiantes cuentan, como mínimo, con un nivel de español equivalente a B1 según el *MCER* (2002), ya que es el nivel mínimo exigido por la facultad para poder acceder a la carrera.

Esta promoción está formada por un grupo de 40 estudiantes, repartidos entre 35 alumnas y 5 alumnos, matriculados en la asignatura *Jazykový seminář*, que se traduce como *Seminario de lengua*. Se trata de una asignatura obligatoria formada por varios bloques (Gramática, Léxico, Destrezas y Expresión escrita) y es impartida por distintos profesores, tanto checos como españoles, durante los 6 semestres que dura el grado. Teniendo en cuenta los contenidos del temario y la accesibilidad a los textos de los estudiantes, se ha considerado que el bloque de Expresión escrita era el más adecuado para el tema y el propósito de esta investigación.

En cuanto al perfil sociodemográfico y sociolingüístico de los participantes<sup>4</sup>, el 78 % son de nacionalidad checa, con 31 estudiantes, y el 22 %, de nacionalidad eslovaca, con 9 estudiantes, cuyas edades comprenden entre los 19 y los 24 años para ambos grupos. El 80 % de los estudiantes ha estado en España o en algún país de Hispanoamérica por razones de estudio o de ocio, frente al 20 % que no ha vivido esta experiencia. En cuanto al aprendizaje del español, el 90 % de los estudiantes lo aprendió durante su etapa de educación secundaria, a diferencia del 10 % que no lo estudió. Asimismo, el 25 % cursó sus estudios de secundaria en una sección bilingüe<sup>5</sup> checo-española o eslovaco-española,

<sup>4</sup> Los datos han sido recopilados entre el 18 y el 28 de septiembre de 2023 a través de un cuestionario elaborado con *Google Formularios* tanto para este estudio como para otras investigaciones que se encuentran en prensa.

<sup>5</sup> Las Secciones Bilingües de español forman parte de un programa educativo del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes de España que garantiza una enseñanza reglada no universitaria en español en varios países de Europa Central y Oriental, como Bulgaria, Eslovaquia, Hungría, Polonia, República Checa, Rumanía y Rusia; además de China. En estas secciones, los estudiantes cursan una parte de sus estudios de secundaria en español, con profesores nativos, en combinación con la lengua del país.

a diferencia del 75 % que estudió en un centro no bilingüe. Sobre el nivel de español en el momento de participar en la investigación, el 80 % manifiesta que tiene un nivel B2, frente al 15 % que califica su nivel como B1 y al 5 % como C1. Respecto al conocimiento de otros idiomas, el 100 % de los estudiantes domina el inglés a un nivel B2-C1; el 15 % el alemán a un nivel A2-B1; el 10 % el ruso a un nivel B2; otro 10 % el italiano a un nivel A1-A2; el 5 % el catalán a un nivel B1; además del 25 % que conoce otros idiomas, como el ucraniano, el árabe, el gallego, el rumano y el francés, a un nivel A1-A2.

### 3.3 Instrumentos de recogida de datos

En esta investigación se ha trabajado con un corpus de 316 textos<sup>6</sup> elaborados por los estudiantes como parte del bloque de Expresión escrita, dentro de la asignatura *Jazyko-vý seminář*, recopilados de forma electrónica durante los semestres de otoño de 2022 y de primavera de 2023. Las muestras escritas se reparten entre 244 de aprendientes con L1 checo y 72 de aprendientes con L1 eslovaco.

En primer lugar, se han clasificado los textos a partir de su enunciado, con un total de 8 grupos de redacciones, a razón de 4 por semestre. En segundo lugar, se han analizado los errores ortográficos presentes en los textos, siguiendo un criterio lingüístico y un criterio estratégico<sup>7</sup>, además de la metodología del AE (Corder, 1967) y sus fases de trabajo, que permiten identificar, clasificar, describir y explicar los errores (Alonso Alonso, 2020). En tercer lugar, se han organizado los resultados cuantitativos y cualitativos del análisis sobre la base de una tipología de errores ortográficos inspirada en las de Fernández (1997), Fernández Jódar (2006) y Sánchez Jiménez (2006), ya presentadas en los subapartados § 2.1 y § 2.2. En cuarto lugar, se han buscado las relaciones entre los hechos observados a partir del objetivo, la hipótesis y las preguntas de la investigación. En quinto y último lugar, se han elaborado las conclusiones y las implicaciones didácticas del análisis de errores ortográficos de este estudio.

A continuación, en la Tabla 1 se detallan los enunciados de las redacciones.

Para la elaboración de las redacciones se ha combinado la presencialidad en las clases con el trabajo realizado en casa. El alumnado ha tenido acceso a los recursos que considerara oportunos para su redacción: preguntas directas a la profesora del bloque de Expresión escrita con consultas acerca de sus dudas; apuntes de clase; preguntas a otros/as compañeros/as; materiales complementarios; búsquedas en internet; etc. La entrega de los textos se ha realizado de forma electrónica a través de la plataforma universitaria con la que trabajan estudiantes y docentes para compartir materiales de estudio y tareas. Las tareas también se han devuelto utilizando esta plataforma y, en general, después se han comentado en las clases de la asignatura, con especial atención en los errores encontrados.

<sup>6</sup> Corpus de textos disponibles para su consulta en el siguiente enlace: <https://www.dropbox.com/scl/fi/n0vnm5o-9qyfeylwkpfcz/TEXTOS-ERRORES-ORTOGR-FICOS.pdf?rlkey=e1fk5u8oxjps8jngds54qheq3&st=w5djdfs1&dl=0>

<sup>7</sup> Dentro de los criterios que permiten establecer una taxonomía de errores, Vázquez (1999: 29-32) recoge el criterio lingüístico y lo define como aquel que clasifica los errores según las categorías gramaticales afectadas, mientras que el criterio estratégico es aquel que contempla los errores a partir de los mecanismos psicolingüísticos que conforman la interlengua, como la omisión, la adición o la falsa selección, entre otros.

Tabla 1. Enunciados de las redacciones

REDACCIÓN	ENUNCIADO
R1	¿Cómo fue tu primer día de instituto? Redacta una entrada en tu diario personal sobre tu primer día de instituto. Ajusta tus tiempos verbales para que se correspondan con la experiencia, como si la acabaras de vivir. Puedes consultar los materiales sobre los tiempos de pasado y la actividad de expresión oral para recordar cómo fue tu primer día de instituto. Número de palabras: 150-200.
R2	Carta informal. Tienes que realizar un viaje inesperado por motivos de trabajo. En tu casa tienes una mascota y no quieres dejarla en un centro veterinario. Escribe una carta a un/a amigo/a para pedirle que se haga cargo del animal, explicarle cómo tiene que cuidarlo y darle las gracias. Número de palabras: 150-200.
R3	Carta formal. Escribe una carta de motivación para estudiar en España como parte del programa Erasmus +. Número de palabras: 150-200.
R4	Texto académico. Redacta un texto académico sobre algún tema relacionado con la cultura hispánica: una fiesta tradicional, una obra literaria, una ciudad, un grupo de música, un acontecimiento histórico, etc. Número de palabras: 200 aprox.
R5	Texto árbol. A partir del árbol que habéis dibujado en clase y del significado que tienen las partes, según los materiales de <i>Psicología barata</i> , redacta la interpretación de tu árbol. Debes explicar los rasgos de tu personalidad a partir de la posición del árbol en el papel, su tamaño, el trazo del dibujo y las partes. No olvides comentar si estás de acuerdo o no con la interpretación obtenida. Número de palabras: 150-200.
R6	Microrrelato. A partir de los materiales de clase, escribe tu propio microrrelato. Número de palabras: en esta ocasión, no se indica. Recuerda que se trata de un texto muy breve.
R7	Texto expositivo. A partir de los materiales y de los gráficos que hemos visto en clase, redacta un informe sobre las principales dificultades que tienen las personas que se trasladan a otro país en busca de empleo. Compara de forma general los porcentajes de ambos grupos, resalta los datos más relevantes y recoge una conclusión sobre las recomendaciones para quien decida emigrar en busca de empleo. Número de palabras: 180-200.
R8	Elige una de las tres opciones: a) Texto narrativo: Es probable que alguna vez hayas asistido a un espectáculo inolvidable. Escribe una redacción para especificar el tipo de espectáculo, dar detalles de lo que viste, explicar por qué y con quién asististe, y justificar por qué fue para ti tan especial. b) Texto argumentativo: “El libro digital acabará con el libro tradicional”. Redacta un texto argumentativo a partir de esta cita. Sigue la estructura de este tipo de texto, presenta bien tu tesis y no olvides desarrollar cada uno de tus argumentos. Puedes estar a favor, en contra o presentar una postura matizada. Utiliza los conectores más adecuados, así como un registro y puntuación adecuados. c) Carta formal: Quieres realizar un doctorado en España a través de la UNED. Consulta su oferta de programas y escribe una carta para solicitar la admisión según tu titulación y estudios realizados. Justifica tu elección según los requisitos para el acceso y admisión del programa, y tus objetivos personales. Número de palabras para las tres opciones: 200-220.

### 3.4 Tipología de errores ortográficos: ejemplos

Dentro de las investigaciones de análisis de errores de aprendientes extranjeros es común encontrar distintas clasificaciones tipológicas, según el objetivo del trabajo y el criterio de base elegido. Para los errores ortográficos, se ha escogido el criterio lingüístico, por tratarse de un criterio descriptivo basado en las categorías afectadas por los errores, además del criterio estratégico, por centrarse en la descripción de las estrategias superficiales que reflejan los errores, como la omisión, la adición o la falsa selección.

Por ejemplo, en el siguiente enunciado<sup>8</sup> se comprueba la aplicación de estos dos criterios para clasificar y analizar los errores presentes:

(CH1-R8): Nosotros sentíamos como si *\*fuéramos* en *\*Londrés* *\*mirandolo* en vivo.

Errores:

*\*fuéramos*: error ortográfico por omisión de la tilde en una forma verbal esdrújula (fuéramos-estuviéramos<sup>9</sup>).

*\*Londrés*: error ortográfico por adición innecesaria de la tilde en una palabra llana y en una sílaba que no le corresponde (Londres).

*\*mirandolo*: error ortográfico por omisión de la tilde en una forma verbal no personal esdrújula con la presencia de un pronombre (mirándolo).

Por lo tanto, estos son los dos criterios que van a servir de base para la clasificación de los errores ortográficos. Respecto al criterio normativo, se han contemplado las indicaciones de la *Ortografía de la lengua española de la Real Academia Española* (2010), el *Diccionario panhispánico de dudas* (en línea), así como el *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006).

En cuanto a la elaboración de la tipología, se ha optado por adaptar las propuestas de Fernández (1997: 47), Fernández Jódar (2006: 179) y Sánchez Jiménez (2006: 106-107), dejando de lado las categorías sobre los signos de puntuación. Seguidamente, en la Tabla 2 se presenta la tipología utilizada para esta investigación con algunos ejemplos extraídos de los textos analizados.

## 4. Resultados

En este apartado se exponen los hallazgos del estudio, repartidos en dos grupos: por un lado, los resultados cuantitativos; por otro lado, los resultados cualitativos acompañados de ejemplos.

<sup>8</sup> Los ejemplos proceden de las muestras analizadas y van acompañados de un código que representa la L1 del aprendiente (CH-checo, ESL-eslovaco), el número del texto analizado (1), así como el número de la redacción según la Tabla 1 (R-número de la redacción). Los errores se señalan con un asterisco y se resaltan en cursiva. También se ofrece la corrección entre paréntesis.

<sup>9</sup> Además, aquí se cruza con otro tipo de error, en este caso léxico, por confusión entre ser y estar.

Tabla 2. Tipología de errores ortográficos

<b>ERRORES ORTOGRÁFICOS</b>	
<b>1-. ACENTUACIÓN GRÁFICA</b>	
1.1-. Omisión de la tilde	* <i>envio</i> (envío); * <i>fisicalmente</i> (físicamente).
1.2-. Adición de la tilde	* <i>biblioteca</i> (biblioteca); * <i>ambos</i> (ambos).
1.3-. Falsa colocación de la tilde	* <i>díficil</i> (difícil); * <i>única</i> (única).
<b>2-. SIGNOS DIACRÍTICOS</b>	
2.1-. Omisión del signo diacrítico	* <i>companeros</i> (compañeros); * <i>checo-espanol</i> (español).
2.2-. Adición del signo diacrítico	* <i>riqueza</i> (riqueza).
2.3-. Falsa colocación del signo diacrítico	* <i>acompañado</i> (acompañado); * <i>mañana</i> (mañana).
<b>3-. MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS</b>	
3.1-. Omisión de la mayúscula	* <i>república</i> * <i>checa</i> (República Checa).
3.2-. Adición de la mayúscula	21 de * <i>Mayo</i> (mayo); Estimados * <i>Profesores</i> (profesores).
<b>4-. UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS Y SÍLABAS</b>	
4.1-. Unión errónea	* <i>osea</i> (o sea); * <i>através</i> (a través).
4.2-. Separación errónea	* <i>presentar me</i> (presentarme); * <i>Especial mente</i> (Especialmente).
<b>5-. ALTERACIÓN DEL ORDEN DE LAS LETRAS</b>	
5.1-. Alteración	* <i>pardes</i> (padres); * <i>muesos</i> (museos).
<b>6-. OMISIÓN DE LETRAS Y LETRAS SOBANTES</b>	
6.1-. Omisión de letras	* <i>inovación</i> (innovación); * <i>replazar</i> (reemplazar).
6.2-. Letras sobrantes	* <i>ventajas</i> (ventajas); * <i>funcionar</i> (funcionar).
<b>7-. CONFUSIÓN DE GRAFEMAS PARA EL MISMO FONEMA<sup>10</sup></b>	
7.1-. <b>/<v>	* <i>mobiles</i> (móviles).
7.2-. <g>/<j>	* <i>dirigo</i> (dirijo).
7.3-. <c>/<q>/<k>	* <i>buscé</i> (busqué).
7.4-. Otros	* <i>raíces</i> (raíces); * <i>desarrollo</i> (desarrollo); * <i>despositivos</i> (dispositivos).

## 4.1 Resultados cuantitativos

En los 316 textos analizados se han contabilizado un total de 566 errores ortográficos, repartidos entre 449 errores en los textos de los aprendientes con L1 checo y 117 errores en los textos de los aprendientes con L1 eslovaco. Dada la diferencia entre los dos grupos de LM en relación con el número de estudiantes, así como con el número de textos y su extensión, ofrecemos un resumen de los datos más relevantes en la Tabla 3.

<sup>10</sup> En este punto, cabe añadir que Fernández (1997) y Fernández Jódar (2006) contemplan otro error tipificado como “confusión de fonemas”. Sin embargo, como el análisis se centra en la producción escrita, consideramos que tal confusión de fonemas no es un error ortográfico, sino la hipótesis sobre la causa de la confusión de grafemas.

Tabla 3. Datos cuantitativos para el análisis estadístico

	<b>CH</b>	<b>ESL</b>	<b>Total</b>
Nº de estudiantes	31	9	40
Nº de textos	244	72	316
Nº de palabras de los textos	47.616	14.806	62.422
Promedio de nº de palabras por estudiante	1.536	1.645	3.181
Nº total de errores	449	117	566
Promedio de errores por estudiante	16	13	29
Promedio de errores por estudiante en acentuación	5	3	8
Promedio de errores por estudiante en signos diacríticos	1	1	2
Promedio de errores por estudiante en mayúsculas y minúsculas	3	4	7
Promedio de errores por estudiante en separación y unión de palabras	1	1	2
Promedio de errores por estudiante en alteración del orden	1	1	2
Promedio de errores por estudiante en omisión y letras sobrantes	3	1	4
Promedio de errores por estudiante en confusión de grafemas	2	2	4

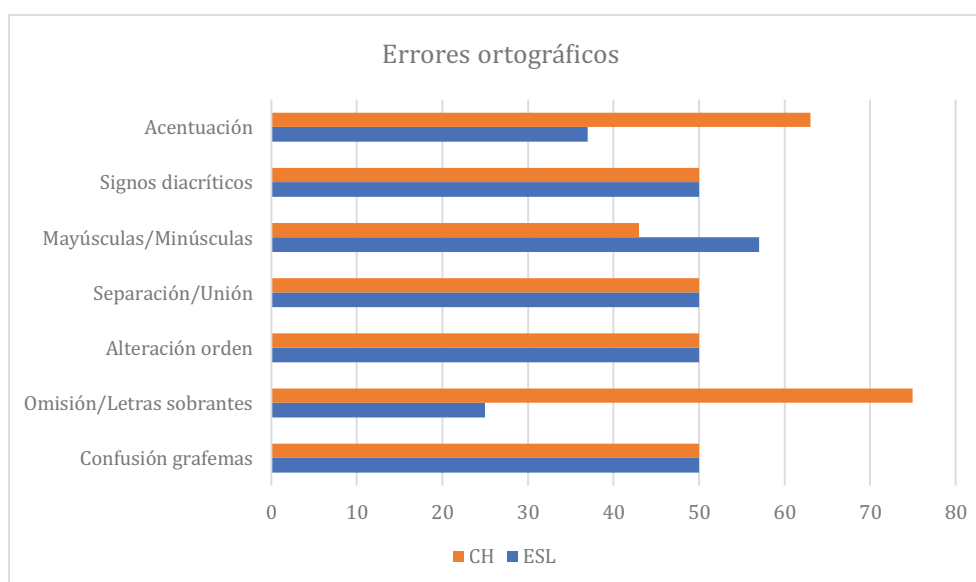
En primer lugar, se ha tomado el número total de errores en un texto como una variable estadística discreta. Esto significa que solo se pueden tener números enteros, de modo que los promedios obtenidos se han redondeado a la unidad más cercana para presentarlos sin decimales. A continuación, se ha calculado el promedio de errores ortográficos por estudiante (16 errores por aprendiente checo y 13 errores por aprendiente eslovaco) para obtener los porcentajes que permitan comparar los dos grupos de LM. Los resultados indican un 55 % de errores en el caso de los aprendientes con L1 checo y un 45 % en el caso de los aprendientes con L1 eslovaco, tal y como muestra la Figura 1.

Figura 1. Errores ortográficos por grupo de LM



Acerca del número de errores según la tipología y el grupo de LM, el análisis proporciona varios datos a partir de dos cálculos: por una parte, el porcentaje de errores de cada tipo según el total de ocurrencias en los textos; por otra parte, el porcentaje de errores en cada grupo de LM según el promedio por aprendiente. Estos datos se recogen en la Figura 2.

Figura 2. Errores ortográficos según la tipología y el grupo de LM



La acentuación gráfica presenta un total de 191 errores (34 % del total de errores en el corpus) repartidos entre 159 ocurrencias de aprendientes checos (63 % a partir del promedio de errores por aprendiente) y 32 de aprendientes eslovacos (37 % a partir del promedio de errores por aprendiente). Acerca de la estrategia psicolingüística, los errores por omisión de la tilde son más frecuentes en aprendientes checos, con 73 errores, frente a 14 en aprendientes eslovacos. En cuanto a los errores de adición, que consiste en la colocación de la tilde cuando no es necesaria, los aprendientes checos aportan 70 errores y los aprendientes eslovacos, 15. Respecto a la falsa colocación, entendida como el uso de una tilde que es necesaria, pero en una sílaba incorrecta, hay 16 errores de aprendientes checos y 3 de aprendientes eslovacos.

Los signos diacríticos muestran 19 errores (3 % del total de errores) entre 12 casos de aprendientes checos (50 % a partir del promedio de errores por aprendiente) y 7 de aprendientes eslovacos (50 % a partir del promedio de errores por aprendiente). En general, ambos grupos de LM presentan más errores por falsa colocación; es decir, el uso de un diacrítico que no pertenece al sistema ortográfico español, con 9 errores por parte de aprendientes checos y 7 de aprendientes eslovacos. En cuanto a la omisión del diacrítico, tan solo aparecen 2 errores, mientras que en la adición, únicamente se da 1 error; todos ellos de aprendientes checos.

Las mayúsculas y minúsculas suponen otro de los errores más frecuentes en el análisis, con un total de 129 casos (23 % del total de errores) entre 95 de aprendientes checos (43 % a partir del promedio de errores por aprendiente) y 34 de aprendientes

eslovacos (57 % a partir del promedio de errores por aprendiente). En esta categoría en particular, el uso erróneo de la mayúscula implica la omisión de la minúscula y viceversa; con todo, el número de errores es parecido en ambos casos. La omisión de la mayúscula o adición de la minúscula cuenta con 48 errores por parte de aprendientes checos y 16 de aprendientes eslovacos; mientras que la omisión de la minúscula o adición de la mayúscula presenta 47 errores en el caso de aprendientes checos y 18 en aprendientes eslovacos.

La separación y unión de palabras y sílabas ofrece 13 errores (2 % del total de errores) entre 7 casos de aprendientes checos (50 % a partir del promedio de errores por aprendiente) y 6 de aprendientes eslovacos (50 % a partir del promedio de errores por aprendiente). En esta categoría aparecen más errores por separación, con 5 casos en ambos grupos de LM; en cambio, los errores por unión son escasos, con 2 ocurrencias de aprendientes checos y 1 de aprendientes eslovacos.

La alteración del orden de las letras presenta otros 13 errores (2 % del total de errores) entre 8 de aprendientes checos (50 % a partir del promedio de errores por aprendiente) y 5 de aprendientes eslovacos (50 % a partir del promedio de errores por aprendiente).

La omisión de letras y letras sobrantes aparece como otro de los errores más frecuentes, con 110 casos (20 % del total de errores) entre 96 de aprendientes checos (75 % a partir del promedio de errores por aprendiente) y 14 de aprendientes eslovacos (25 % a partir del promedio de errores por aprendiente). En el análisis se detectan más errores por omisión de letras, con 57 errores de aprendientes checos y 9 de eslovacos; en cambio, las letras sobrantes presentan 39 ocurrencias por parte de aprendientes checos y 5 por parte de aprendientes eslovacos.

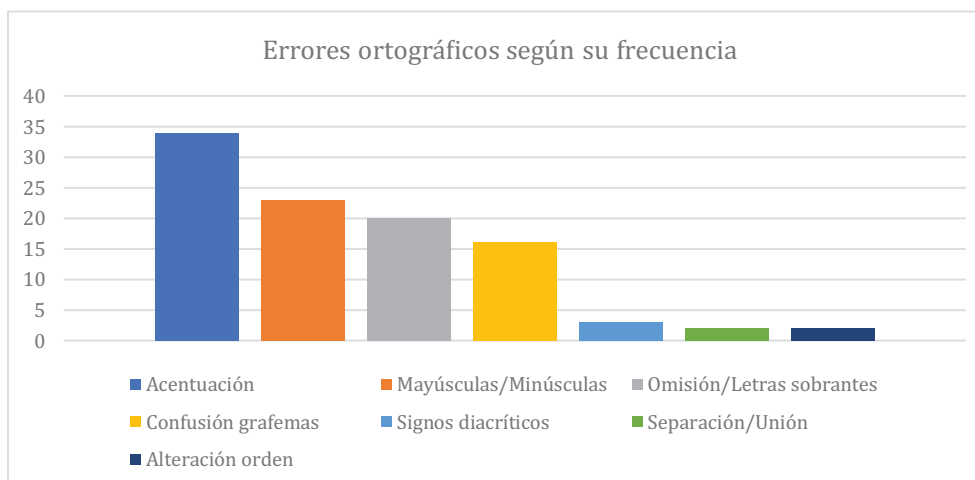
La confusión de grafemas para el mismo fonema tiene 91 errores (16 % del total de errores) entre 72 de aprendientes checos (50 % a partir del promedio de errores por aprendiente) y 19 de aprendientes eslovacos (50 % a partir del promedio de errores por aprendiente). Las confusiones más frecuentes son de tipología variada, con 63 errores en aprendientes checos y 18 errores en aprendientes eslovacos, como <c>/<z>, <i>/<y>, o bien, <ll>/<y>. Otras confusiones afectan a los grafemas <c>/<q>/<k> para el fonema oclusivo velar sordo, con 5 errores por parte de aprendientes checos y 1 de aprendientes eslovacos. También, en el caso de aprendientes checos se encuentran 2 errores para la confusión <b>/<v> y otros 2 errores para la confusión <g>/<j>.

Por lo tanto, los resultados cuantitativos permiten establecer una escala basada en la frecuencia de aparición de cada tipo de error calculada sobre el total de los 566 errores, según muestra la Figura 3.

## 4.2 Resultados cualitativos

Tal y como revelan los resultados cuantitativos, los errores ortográficos más frecuentes en todo el análisis tienen que ver con la acentuación gráfica. Estos errores se han clasificado según la estrategia psicolingüística de la omisión, para la ausencia de la tilde; la adición, para la colocación innecesaria de la tilde; así como la falsa colocación, con el uso de una tilde que es necesaria, pero en una sílaba incorrecta.

Figura 3. Errores ortográficos según su frecuencia de aparición



La omisión de la tilde se observa en distintos contextos, por ejemplo, en las subordinadas sustantivas interrogativas indirectas: (CH3-R1) no sé *\*que* esperar (qué); (CH17-R4) no sabemos *\*como* se llamaban (cómo); (CH12-R8) si sabes *\*donde* buscar (dónde); (ESL1-R1) no sé *\*como* llegar (cómo); (ESL6-R1) nos dijo *\*que* vamos a hacer (qué). También, en algunas palabras agudas, llanas y esdrújulas: (CH6-R1) *\*razon* (razón); (CH24-R4) *\*Peru* (Perú); (ESL5-R1) *\*dia* (día); (ESL4-R5) *\*insinua* (insinúa); (CH19-R4) *\*principe* (príncipe); (ESL7-R8) *\*jovenes* (jóvenes). Otros contextos de omisión de la tilde coinciden con algunos pronombres: (CH4-R1) para *\*mi* (mí); (ESL4-R8) a *\*si* mismas (sí). Además, de algunas exclamaciones e interrogaciones: (CH21-R1) ¡*\*Que* horroroso! (Qué); (CH23-R2) ¿*\*Que* tal? (Qué). Respecto a la adición de la tilde, esta aparece en algunas sílabas tónicas que no requieren acento gráfico según las normas ortográficas: (CH12-R1) *\*primária* (primaria); (CH15-R3) *\*disciplína* (disciplina); (ESL2-R5) *\*contínuo* (continuo). En otros casos, la adición se da en algunas sílabas átonas que tampoco requieren tilde: (CH1-R1) *\*jovén* (joven); (ESL6-R8) *\*Eslovaquía* (Eslovaquia). En cuanto a la falsa colocación, este error refleja algunas confusiones acerca de la sílaba que requiere el acento gráfico: (CH2-R1) *\*única* (única); (CH3-R3) *\*Peréz* (Pérez); (CH31-R5) *\*cáracter* (carácter); (ESL7-R8) *\*díficil* (difícil).

Los signos diacríticos representan la segunda categoría de la tipología. El análisis revela algunos errores de omisión y de adición: (CH15-R1) *\*companeros* (compañeros); (CH5-R8) *\*riqueza* (riqueza). Sin embargo, los errores más numerosos tienen que ver con la falsa colocación, que en el análisis se muestra como el uso del diacrítico checo y eslovaco para el grafema español <ñ>: (CH9-R1) *\*mañana* (mañana); (CH30-R1) *\*acompañado* (acompañado); (ESL8-R1) *\*compañera* (compañera); (ESL2-R5) *\*tamaño* (tamaño).

Las mayúsculas y minúsculas se muestran como otro de los errores con más ocurrencias en los textos analizados, por detrás de los errores de acentuación. Como ya se ha explicado, el uso erróneo de la mayúscula implica la omisión de la minúscula, y viceversa. Algunos ejemplos de omisión de la mayúscula/adición de la minúscula son estos:

(CH3-R3) estudio *\*la pedagogía* (Pedagogía); (CH17-R3) República *\*checa* (Checa); (CH28-R3) carrera de *\*filología* (Filología); (ESL6-R3) la *\*universidad* de Barcelona (Universidad); (ESL9-R3) *\*reyes católicos* (Reyes Católicos). Para la omisión de la minúscula/adición de la mayúscula se encuentran varios ejemplos: (CH3-R1) Querido diario, *\*Hoy* (hoy); (CH26-R3) estudiante de *\*La* Universidad Masaryk (la); (CH24-R8) 21 de *\*Mayo* (mayo); (ESL8-R1) dos de *\*Septiembre* (septiembre); (ESL4-R4) más de 6 lenguas, como *\*Español, \*Gallego, \*Catalán* (español, gallego, catalán).

La separación y unión de palabras y sílabas es uno de los errores con menos presencia en el análisis. Se detectan algunos casos de unión errónea, como en: (CH1-R3) *\*através* (a través); (ESL6-R8) razones *\*porque* pienso (por las que). Otros, sin embargo, son errores por separación: (CH18-R2) comer por la mañana, *\*en el \*medio día* (medio día); (CH26-R2) de *\*hacer lo* (hacerlo); (ESL1-R2) por *\*su puesto* (supuesto); (ESL9-R3) Les escribo *\*por qué* quería (porque); (ESL7-R7) *\*Especial mente* (Especialmente).

La alteración del orden de las letras aparece como otro de los errores menos frecuentes en los textos, al igual que la categoría anterior. Algunos ejemplos: (CH3-R1) me he *\*puseto* el vestido (puesto); (CH6-R1) *\*adecuada* (adecuada); (CH8-R2) acaricio *\*noc ellos* (con); (ESL1-R1) *\*importatne* (importante); (ESL9-R2) *\*cuidarlo* (cuidarlo); (ESL3-R4) *\*muesos* (museos).

La omisión de letras y las letras sobrantes, en cambio, representa otra parte importante de los errores encontrados, por detrás de la acentuación y de mayúsculas y minúsculas. Como ejemplos de omisión, hay varios casos: (CH1-R1) *\*co* (con); (CH15-R1) *\*enrar* (entrar); (CH14-R5) el borde de la *\*oja* (hoja); (CH22-R7) *\*servicos* (servicios); (ESL1-R1) *\*durane* (durante); (ESL1-R4) *\*sorte* (sorteo); (ESL7-R8) *\*Inovación* (Innovación). Como muestras de letras sobrantes, aparecen estos errores: (CH1-R1) *\*posiblemente* (posiblemente); (CH30-R1) *\*mochilla* (mochila); (CH6-R2) *\*tranquillo* (tranquilo); (ESL4-R5) *\*instintivamente* (instintivamente); (ESL9-R6) *\*microrrelatos* (microrrelatos); (ESL7-R8) *\*affectar* (afectar).

Por último, la confusión de grafemas para el mismo fonema se refleja en algunos errores analizados. Por ejemplo, para <b>/<v>: (CH11-R8) *\*móviles* (móviles); para <g>/<j>: (CH17-R3) *\*dirigo* (dirijo); o bien, para <c>/<q>/<k>: (CH1-R2) *\*quídate* (cuídate); (CH5-R3) *\*buscé* (busqué); (CH4-R5) *\*frecuencia* (frecuencia); (CH25-R5) *\*destacé* (destaqué); (CH5-R8) *\*qualquier* (cualquier); (ESL9-R2) *\*Mallorka* (Mallorca). Otras confusiones afectan a los grafemas <c>/<z> y <ll>/<y>/<i>: (CH3-R5) *\*raíces* (raíces); (CH8-R5) *\*subralla* (subraya); (CH1-R8) *\*actrizes* (actrices); (CH15-R8) *\*destruien* (destruyen). Además, es posible encontrar algunos problemas con el fonema /r/ en la palabra 'desarrollo' y sus derivados y su correspondiente grafema: (CH2-R3) *\*desarollar* (desarrollar); (CH18-R5) *\*desarrollados* (desarrollados); (CH12-R8) *\*desarollo* (desarrollo); (ESL4-R5) *\*desarollado* (desarrollado). Asimismo, el análisis detecta otras confusiones variadas: (CH1-R1) *\*majoría* (mayoría); (CH1-R3) *\*eligirme* (elegirme); (CH5-R3) *\*psychología* (Psicología); (CH14-R3) *\*consequir* (conseguir); (CH6-R1) *\*estrasado* (estresado); (CH14-R1) Como *\*lluvia* (llovía); (ESL1-R1) *\*emtonces* (entonces); (ESL5-R1) *\*tarreas* (tareas); (ESL1-R2) Mi *\*pero* se llama (perro); (ESL1-R4) *\*pulgurones* (polvorones); (ESL8-R8) *\*solicidad* (solicitud).

## 5. Discusión

Una vez presentados los resultados cuantitativos y cualitativos del análisis, es posible observar varios hechos. Uno de ellos es la validez de la tipología utilizada según Fernández (1997: 47), Fernández Jódar (2006: 179) y Sánchez Jiménez (2006: 106-107), ya que todos los errores encontrados se han podido clasificar en las categorías propuestas, sin necesidad de añadir una nueva categoría<sup>11</sup>.

Otro hecho observable es la proporción de los errores encontrados y presentados en la Figura 1 del subapartado anterior (§ 4.1.), con el 55 % de errores en los textos de aprendientes con L1 checo y el 45 % de errores en los textos de aprendientes con L1 eslovaco, a partir del promedio de errores ortográficos por estudiante.

Los hallazgos del análisis también permiten establecer una clasificación de los errores basada en su frecuencia de aparición, de mayor a menor, tal y como ilustran las Figuras 2 y 3 del subapartado anterior (§ 4.1.). Primero, la acentuación gráfica (especialmente, la omisión y la adición); segundo, las mayúsculas y minúsculas; tercero, la omisión de letras y letras sobrantes; cuarto, la confusión de grafemas; quinto, los signos diacríticos; sexto, la separación y unión de palabras y sílabas; séptimo, la alteración del orden de las letras. Por lo tanto, los errores ortográficos más frecuentes en la interlengua de aprendientes de ELE con L1 checo y eslovaco son los que afectan a la acentuación gráfica.

Este hecho coincide con los resultados de otras investigaciones previas, como las de Fernández Jódar (2006), Sánchez Jiménez (2006), Alba Quiñones (2009), Arias Méndez (2013), Montoro Cano (2014), Llamas Sevilla (2020a) y Nalesso (2022). En los estudios referidos, se alude a una mayor presencia de errores sobre acentuación, con especial hincapié en la omisión de la tilde. En relación con nuestros participantes, una explicación a este fenómeno se encontraría en las características fonológicas de sus LM, debido a que tanto el checo como el eslovaco son lenguas con un acento fijo en la primera sílaba. Además, la presencia de la tilde en estos idiomas eslavos sirve para indicar la cantidad vocálica, ya que en sus respectivos sistemas cuentan con cinco fonemas vocálicos largos, además de cinco fonemas vocálicos breves, tal y como recoge Rodríguez García (2022: 141). La coincidencia con el sistema español es únicamente gráfica, dado que en nuestro idioma la tilde se utiliza para marcar una vocal tónica, mientras que en checo y en eslovaco se emplea para indicar que una vocal es larga. Este es uno de los motivos por los que las normas de acentuación gráfica del español resultan complejas para estos aprendientes, puesto que deben entender la diferencia entre palabras agudas, llanas y esdrújulas – algo que no existe en sus LM–, además de una serie de normas que deciden el uso o no de la tilde.

Otras dificultades remarcables son el dominio de las mayúsculas y las minúsculas, así como la omisión de letras y letras sobrantes. Acerca de las mayúsculas y las minúsculas, estos problemas se observan en unas áreas muy concretas de vocabulario: las

<sup>11</sup> Por ejemplo, otras categorías que podrían añadirse, según el capítulo 4 del *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) dedicado a la ortografía, son: voces de otras lenguas; palabras de doble escritura; expresión de cifras y números; abreviaturas; siglas y acrónimos; símbolos alfabetizables y no alfabetizables.

titulaciones universitarias, que en español se escriben en mayúscula, así como los nombres de algunas instituciones educativas, como los nombres de las universidades, que también van en mayúscula como parte del nombre oficial. Igualmente, es destacable la confusión de mayúscula/minúscula en los meses del año, los idiomas o, incluso, en el nombre del país 'República Checa'. Esta última confusión también puede deberse a que en checo solo una parte del nombre utiliza la mayúscula: *Česká republika*. En cuanto a la omisión de letras y letras sobrantes, consideramos que los errores de omisión se deben a una revisión descuidada del texto antes de su entrega, por delante de un posible desconocimiento de la correcta escritura de las palabras. En cambio, los errores de letras sobrantes dejan entrever, en algunos casos, la influencia de otras L3, como el inglés (*\*affectar*; *\*instintivamente*) o el catalán (*\*possiblement*; *\*mochilla*).

Acerca de los signos diacríticos, el análisis muestra el uso del diacrítico checo y eslovaco para el grafema español <ñ>, como en *\*mañana*, por ejemplo. Ante tal error, algunos aprendientes han reconocido en clase la comodidad que supone para ellos utilizar los signos disponibles en sus teclados checos y eslovacos, por delante de buscar en internet, copiar y pegar el grafema <ñ>. Por ello, no consideramos este error debido a una falta de conocimiento del sistema alfabético español, sino a una cuestión individual de falta de esfuerzo.

La confusión de grafemas para el mismo fonema refleja las dudas del alumnado ante la variedad del español para representar determinados fonemas. Se han encontrado algunas confusiones entre <b>/<v> y <c>/<z>, coincidiendo con los resultados de Llamas Sevilla (2020a) y Nalesso (2022), si bien en nuestro análisis los ejemplos son escasos. Otros ejemplos repiten el error que aparece con el vocablo 'desarrollo' y sus derivados, con el uso incorrecto del grafema <r> para el fonema múltiple alveolar sonoro /r/. Cabe destacar que esta es otra de las diferencias con las LM de los aprendientes, ya que en sus respectivos sistemas no existe este fonema y estas confusiones se dan en otras palabras que lo contienen (*\*pero* por perro). Otros errores más frecuentes, en cambio, afectan a <c>/<q>/<k>, por lo que es necesario incidir en las normas ortográficas acerca del uso de estos grafemas.

Por último, la separación y unión de palabras y sílabas, así como la alteración del orden de las letras muestran resultados tangenciales. Para estos casos, se recomienda una revisión más cuidada del texto antes de ser entregado.

## 6. Conclusiones

Este artículo ha analizado de manera cuantitativa y cualitativa los errores ortográficos presentes en la interlengua de un grupo de estudiantes universitarios de ELE con L1 checo y eslovaco con el objetivo de conocer su competencia ortográfica.

Se ha partido de la hipótesis de que los errores ortográficos presentes en la producción escrita de los aprendientes con L1 checo y eslovaco no son diferentes ni presentan características que los hagan atribuibles a un solo grupo lingüístico, a pesar de tratarse de LM distintas. A partir del análisis de los textos y de los resultados conseguidos, se confirma la hipótesis planteada, ya que los aprendientes participantes han cometido los

mismos tipos de errores ortográficos, independientemente de sus LM. Este hallazgo se suma a los de otras investigaciones anteriores (Martín González, 1999; Sánchez Presa, 2012; Rodríguez García, 2021; Spišiaková *et al.*, 2023) que habían estudiado las dificultades en el aprendizaje de ELE por parte de estudiantes nativos de lengua checa y eslovaca, en el caso de los errores morfosintácticos. Se infiere, entonces, que en el plano ortográfico de la lengua ocurre lo mismo.

En relación con la primera pregunta de investigación, *¿Qué errores ortográficos cometen los aprendientes universitarios de ELE con L1 checo y eslovaco?*, los resultados del estudio permiten determinar las siguientes categorías: acentuación gráfica; signos diacríticos; mayúsculas y minúsculas; separación y unión de palabras y sílabas; alteración del orden de las letras; omisión de letras y letras sobrantes; y confusión de grafemas para el mismo fonema. En los textos analizados se han encontrado ejemplos para todas las categorías de la tipología utilizada, según Fernández (1997: 47), Fernández Jódar (2006: 179) y Sánchez Jiménez (2006: 106-107). Además, se ha contemplado la metodología del AE de Corder (1967), gracias a la cual se pueden identificar, clasificar, describir y explicar los errores encontrados. Asimismo, gracias al criterio lingüístico y al criterio estratégico (Vázquez, 1999: 29-32) ha sido posible rastrear diversas estrategias psicolingüísticas presentes en los errores, como la omisión, la adición o la falsa colocación.

En cuanto a la segunda pregunta de investigación, *De los errores cometidos, ¿cuáles tienen una mayor presencia en los textos analizados?*, los resultados permiten afirmar que los errores ortográficos más frecuentes en la interlengua de aprendientes de ELE con L1 checo y eslovaco son los que afectan a la acentuación gráfica. Este hecho coincide con otras investigaciones que han analizado los errores ortográficos de aprendientes con distintas L1 (Fernández Jódar, 2006; Sánchez Jiménez, 2006; Alba Quiñones, 2009; Arias Méndez, 2013; Montoro Cano, 2014; Llamas Sevilla, 2020a; Nalesso, 2022), por lo que se constata que la acentuación es una dificultad ortográfica común en el aprendizaje de ELE. Dentro de esta categoría, se han identificado más casos de omisión de la tilde y de adición innecesaria, frente a la falsa colocación. Otras categorías problemáticas para los estudiantes son las confusiones entre mayúsculas y minúsculas, así como la omisión de letras y letras sobrantes, además de la confusión de grafemas. El resto de categorías muestran una frecuencia de aparición más tangencial, siendo este el caso de los signos diacríticos, la separación y unión de palabras y sílabas, y la alteración del orden de las letras.

Entre las causas de los errores detectados, se alude a la influencia de las LM de los aprendientes, que cuentan con su propia idiosincrasia y sus propias normas ortográficas, entendidas como un factor interlingual para los errores; además de las características ortográficas del español, como un factor intralingual. Un ejemplo sería la complejidad que supone para estos aprendientes la clasificación de las palabras en agudas, llanas y esdrújulas según su sílaba tónica y las normas de acentuación gráficas, que se rigen por esta clasificación, así como por la terminación de la palabra. Por este motivo, es importante proporcionar a los aprendientes de ELE una instrucción explícita de las reglas ortográficas en español, teniendo en cuenta las características fonético-fonológico-ortográficas de sus LM, siempre que la competencia del profesorado lo permita, para establecer relaciones de contraste.

Con esta investigación han quedado claras las dificultades ortográficas de los aprendientes de ELE con L1 checo y eslovaco. Sin embargo, nuestro estudio no está exento de limitaciones. Se ha comprobado que parte de los errores se debe a la falta de atención del alumnado. En algunos casos, se trata de erratas que también podrían aparecer en textos de hablantes nativos, si escribieran de prisa y entregaran los textos sin una revisión previa. Por lo tanto, una parte de los errores hallados no está relacionada con la fase del aprendizaje del alumnado. Otras circunstancias que deben considerarse son el acceso de los estudiantes en la actualidad a cualquier recurso para la escritura y el uso de correctores ortográficos, tanto en lengua española (lo que mejoraría los resultados) como en otra lengua (lo que los empeoraría).

Como línea futura de investigación, se propone realizar otro estudio centrado en los errores de puntuación, ya que se trata de otro aspecto de la ortografía, muy ligado a la sintaxis y a la semántica del texto, que también requiere más estudios de análisis de errores. Además, contemplaríamos analizar únicamente textos escritos a mano para evitar las posibles interferencias explicitadas en el párrafo anterior sobre las limitaciones del estudio.

Para terminar, el análisis de errores ortográficos permite evaluar los conocimientos de los aprendientes sobre la relación entre grafemas y sonidos; además de preparar ejercicios concretos y diseñar materiales específicos gracias al potencial pedagógico de los errores del alumnado. Esperamos haber contribuido al volumen de publicaciones disponibles sobre análisis de errores ortográficos en ELE con un artículo que invita a la reflexión sobre el proceso de enseñanza y las necesidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios.

## Referencias bibliográficas

- ALBA QUIÑONES, Virginia de (2009). Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera. *Philologia Hispalensis*, 23, 17-35. <http://dx.doi.org/10.12795/PH.2009.v23.i01.02>
- ALONSO ALONSO, Rosa (2020). *La transferencia lingüística: perspectivas actuales*. Granada: Editorial Comares.
- ARIAS MÉNDEZ, Guadalupe (2013). *Análisis de errores y sus implicaciones didácticas: las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ELE (B1)* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/ca/dam/jcr:b68d61ad-ecb3-4a45-987e-0ef527f5dbf4/2013-redele-25-00guadalupe-arias-pdf.pdf>
- CORDER, Stephen Pit (1967). The Significance of Learner's Errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161-170.
- ESCAMILLA OCHOA, Irene Isabel (2018). *Análisis de errores en la interlengua fónica de alumnos coreanos de español* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/666727?locale-attribute=ca#page=1>
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

- FERNÁNDEZ JÓDAR, Raúl (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de aprendices polacos de español* [Tesis doctoral, Universidad Adam Mickiewicz]. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:1709ed7b-e843-4f54-9413-237adb00b8f9/2007-bv-08-10raulfernandez-pdf.pdf>
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Edelsa.
- LLAMAS SEVILLA, Jesús Mariano (2020a). Análisis fonético y ortográfico de producciones de ELE en nativos de lengua letona. *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 6(5), 9-27. <https://doi.org/10.57087/Verbeia.2020.4232>
- LLAMAS SEVILLA, Jesús Mariano (2020b). *El español como lengua extranjera en nativos de lenguas bálticas orientales: análisis de producciones y estudio comparado de las interlenguas españolas de lituanos y letones* [Tesis doctoral, Universidad Camilo José Cela]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=301864>
- LLAMAS SEVILLA, Jesús Mariano y GONZÁLEZ MARTÍN, Ana María (2021). Análisis de errores fonéticos y ortográficos en la interlengua española de hablantes lituanos. *Encuentro: revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 29, 50-75. <http://hdl.handle.net/10017/47050>
- MARTÍN GONZÁLEZ, Rocío (1999). *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=31398>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- MONTORO CANO, Estela del Rocío (2014). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/31333>
- NALESSO, Giulia (2022). Disponibilidad léxica y ortografía en ELE: un estudio para la enseñanza de la lengua. *RILEX: Revista sobre investigaciones léxicas*, 5(1), 7-36. <https://doi.org/10.17561/rilex.5.1.6420>
- OPORTUS TORRES, René y FERREIRA CABRERA, Anita (2023). Etiología de errores de colocaciones gramaticales en aprendientes anglófonos de ELE. *Lenguas Modernas*, vol. 62 (2), 331-351.
- PALAPANIDI, Kiriakí (2010). Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, vol. 9, 1-13.
- PENADÉS MARTÍNEZ, Inmaculada (2003). Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores. *Linred: Lingüística en la Red*, 1(2003-2004), 1-29.
- PERAMOS-SOLER, Natividad, LEONTARIDI, Eleni y GÓMEZ LAGUNA, Isaac (2024). Análisis de errores cometidos por grecófonos en el proceso de aprendizaje de ELE: La interlengua en el nivel C1. *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 49, 281-304. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2024.49.14>

- POOPUANG, Sukij (2013). *Análisis de errores en aprendientes tailandeses de español como lengua extranjera: los tiempos de pasado de indicativo* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660394/poouang\\_sukij.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/660394/poouang_sukij.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], 2ª edición (versión provisional). [Consulta: 12/06/2024]. <https://www.rae.es/dpd>
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Cristina (2021). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*. Brno: Masaryk University Press. <https://dx.doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9799-2021>
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Cristina (2022). Los errores de pronunciación de aprendientes checos de ELE y su potencial pedagógico en la formación de profesores. *Doblele español lengua extranjera*, 8, 137-154. <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.109>
- RODRÍGUEZ PANIAGUA, Luis Roger (2005). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera* [Memoria de máster, Universidad de Salamanca]. Biblioteca Virtual *redELE* (4). <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriaster/2-semester/rodriguez-p.html>
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ, David (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* [Memoria de máster, Universidad de Salamanca]. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2006/memoriaster/2-semester/sanchez-j.html>
- SÁNCHEZ PRESA, Mónica (2012). La enseñanza de ELE a estudiantes eslovacos desde un enfoque contrastivo. En *Actas del XLVII Congreso Internacional de la AEPE (Asociación Europea de Profesores de Español)*. Gijón. Biblioteca del profesor del Centro Virtual Cervantes, 183-188. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/aepe/congreso\\_47.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/congreso_47.htm)
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1991). *La enseñanza de segundas lenguas: análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbocroata* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=142708>
- SANTOS GARGALLO, Isabel y ALEXOPOULOU, Angélica (2021). Metaanálisis de las tesis doctorales de análisis de errores en la interlengua española a lo largo de tres décadas (1991-2019). *MarcoELE: Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 32(1), 1-36.
- SKJÆR, Sonja (2005). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato* [Memoria de máster, Universidad Antonio de Nebrija]. Biblioteca Virtual *redELE* (3). <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:222a5f86-51f0-41e2-9659-c8f8ace1bfa2/2005-bv-03-16skjaer-pdf.pdf>

SPIŠIAKOVÁ, Mária, MOCKOVÁ, Nina y SHUMEIKO, Natalia (2023). Exploring Language Interferences: Slovak Learners of Spanish and the Challenges in Past Tense Usage. *Advanced Education*, 23, 14-28. <https://doi.org/10.20535/2410-8286.278119>

VÁZQUEZ, Graciela (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.