«El análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como LE y su aplicación didáctica»

David Sánchez Jiménez
Universidad de Filipinas (Filipinas)

Resumen

La presente investigación fue presentada en 2006 en la Universidad de Salamanca, como memoria final del *Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera*. Este estudio se realizó en la Universidad de Filipinas y en el Instituto Cervantes de Manila, para el que se encuestó a un total de 258 informantes. La tesis principal de la investigación partía de la hipótesis de que los errores ortográficos cometidos por los estudiantes filipinos de español eran fruto de unas dificultades específicas que no coincidían con las causas de los errores ortográficos que generan este tipo de error en los estudiantes nativos, especialmente como resultado de la interferencia de los idiomas inglés y filipino, además de los hispanismos conservados con una diferente ortografía en las lenguas autóctonas.

En el estudio se explora el uso ortográfico que hacen los estudiantes filipinos que aprenden español, desde una perspectiva empírica, y los factores que afectan a su correcto uso. El análisis de errores permite clasificar los errores encontrados en una tipología que ayude a explicar las causas por las que se producen y, al mismo tiempo, contribuye a establecer una escala de frecuencia de errores; lo que posibilitará la propuesta de orientaciones didácticas que mejoren significativamente la calidad de la enseñanza de la ortografía en este contexto concreto de actuación.

El control de los aspectos implicados en la ortografía es un requisito fundamental para el estudiante que aprende una lengua extranjera, si éste pretende realmente dominar la lengua escrita; pues la ortografía ha de concebirse como una parcela más dentro de esta destreza activa, que permite la transmisión de significados, con claridad y efectividad, mediante un código carente de ambigüedades.

1. Introducción

La investigación[1] que se presenta en esta ponencia fue realizada entre 2003 y 2006 en la Universidad de Filipinas y en el Instituto Cervantes de Manila, mediante una encuesta y el posterior vaciado de los datos aportados por 258 informantes. La hipótesis principal del estudio partía de la creencia de que los errores ortográficos

[1] La versión íntegra de la investigación está publicada (Sánchez Jiménez, 2006) y puede consultarse en línea en: http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml

que cometen los aprendices filipinos de español son diferentes a los que produce el hablante nativo, debido a las dificultades que plantea la interferencia de los idiomas filipino[2] e inglés y, en especial, por el alto número de hispanismos concentrado en las lenguas autóctonas[3].

La investigación nace de la observación diaria en la enseñanza del español en el contexto filipino. Estos estudiantes solían coincidir en ciertos errores ortográficos idiosincrásicos motivados por la interferencia con la L1, especialmente en los niveles A1 y A2, que les diferenciaban de los que cometen, por ejemplo, italianos o franceses cuando aprenden español en el mismo nivel de competencia. Los estudiantes filipinos usaban la transferencia como estrategia de aprendizaje y arriesgaban usando vocabulario en tagalo o inglés, por su similitud con los términos españoles. Como consecuencia, fijaban la imagen léxica de estas lenguas en la escritura, sin percatarse de los cambios ortográficos que se producen en el léxico castellano.

Es por esta razón por la que se hace necesario un estudio específico con estudiantes filipinos en este terreno, debido a que las causas de sus desviaciones ortográficas se deben a motivos idiosincrásicos y necesitan unas respuestas específicas y adecuadas a estas causas.

A lo largo de la ponencia se explorará el uso ortográfico que hacen los estudiantes filipinos que aprenden español, desde una perspectiva empírica, y los factores que afectan a su correcto uso. No es nuestro objetivo ofrecer una revisión de la didáctica de la ortografía con este estudio[4], sino acercarnos a un aspecto particular de la enseñanza de la ortografía en ELE, es decir, clasificar los errores ortográficos en una tipología que ayude a explicar las causas por las que se producen, a partir de un análisis de los errores encontrados en la producción escrita de los estudiantes filipinos. De igual modo, se establecerá una escala de frecuencia de errores y se procederá a la identificación de aquellos que resultan más peligrosos

[2] Para todos los efectos, se considerarán términos sinónimos en nuestro estudio *lengua filipina* y *lengua tagala*. Esta sinonimia no tendrá repercusiones ni alterará el propósito ni los resultados de nuestra investigación. Esto es así debido a que el 13 de noviembre de 1937 la primera Asamblea Nacional Filipina creó el Instituto Nacional de la Lengua, el cual seleccionó el tagalo como la base para un nuevo idioma nacional. En 1961, esta lengua es conocida como *pilipino*, para llamarse posteriormente *filipino*, que se declara lengua oficial en 1973, bajo el mandato de Marcos. Es a partir de entonces cuando podemos empezar a hablar de *filipino*, que es una visión modificada y normalizada de la gramática del *tagalo*, que incorpora también su caudal léxico y, en menor medida, el de otras lenguas de Filipinas y del malayo, sánscrito, árabe, inglés y chino, además de algunas palabras de otras lenguas asiáticas (en menor número). Por lo tanto, el esqueleto que vertebra la lengua oficial, hoy denominada *filipino*, es el *tagalo*, que se extiende por la mayor parte del territorio de las Filipinas.

[3] Para una explicación detallada de este concepto y la clasificación de los hispanismos que distinguimos en nuestra investigación, puede consultarse Villa (1961, pp. 4-19).

[4] Para esto, puede consultarse el artículo de Sánchez Jiménez (2009), en línea en: http://marcoele.com/una-aproximacion-a-la-didactica-de-la-ortografia-en-la-clase-de-ele/

para la comunicación e impiden que se transmita el significado. Esta herramienta metodológica nos permitirá ofrecer unas orientaciones didácticas que mejorarán significativamente la calidad de la enseñanza de la ortografía en este contexto concreto de actuación y que reducirán los errores en el vocabulario general que ha de utilizar el aprendiz a lo largo de su proceso de aprendizaje en cada nivel.

Mediante el análisis de errores se pretendía:

(1) establecer las dificultades ortográficas que encuentran los estudiantes filipinos en su aprendizaje de la lengua española;
(2) identificar el vocabulario que causa mayores problemas ortográficos;
(3) proponer una didáctica de reglas productivas a partir de un vocabulario preseleccionado; y
(4) atención metodológica a los contextos en los que se producen los errores.

Es por ello que con esta investigación se ofrece una respuesta a la deficiencia metodológica hallada en la enseñanza de la ortografía (Sánchez Jiménez, 2009); pues en lugar de enseñar reglas ortográficas *a discreción* y de presentar léxico de uso poco frecuente y descontextualizado, se identifica el vocabulario disortográfico que presenta mayores dificultades para el alumno filipino en su uso diario y las causas por las que se producen las desviaciones. Este hecho facilitará, igualmente, su corrección posterior, tal y como señala Llop (1999, p.105) en su justificación del análisis de errores aplicado a la didáctica de la ortografía:

> «El análisis de errores sirve como guía para focalizar la enseñanza sobre los aspectos que se consideren más relevantes, en función de las deficiencias detectadas, y para prestar una ayuda más eficaz al aprendiz, al incidir sobre los errores que realmente presenta –no sobre los que el profesor supone–, buscando su erradicación a partir de las causas que los originan».

2. Hipótesis de la investigación

La hipótesis principal del estudio proponía que los errores ortográficos de un estudiante filipino (1) son diferentes a los que comete el hablante nativo, debido a las dificultades que plantea la interferencia con los idiomas filipino e inglés, (2) gran parte de los cuales podrían ser evitados con una mayor concienciación del alumno en su aprendizaje.

En la hipótesis del estudio puede constatarse una doble finalidad. Por un lado, en (1), se trataba de responder a una curiosidad investigadora basada en la observación diaria en el aula. Por otro lado, en (2), se partía de una preocupación más práctica, que perseguía una aplicación didáctica desde la perspectiva del docente.

Además de esta doble hipótesis, se establecieron las siguientes preguntas de investigación:

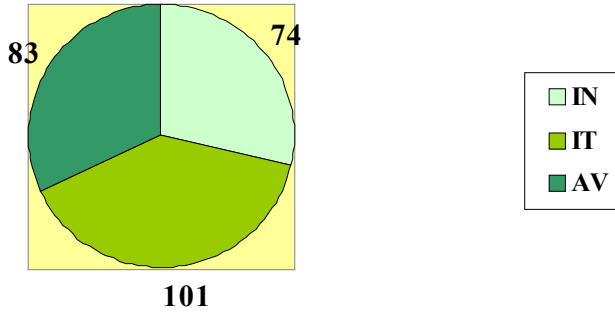
¿Por qué unos errores ortográficos aparecen y otros no?
¿Cuál es la frecuencia de estos errores y por qué se producen?
¿Cuáles son los más abundantes y por qué?
¿Son aleatorios estos errores o hay alguna causa que los motive?
¿Esta causa afecta de la misma manera al hablante nativo de español o es de otra naturaleza?
¿Depende de la propia complejidad ortográfica de la lengua española o inciden sustancialmente otros factores como la lengua materna del estudiante?
¿Hay factores que condicionan el aprendizaje de la ortografía: actitudinales o aptitudinales?
¿Se puede determinar el grado en que los errores ortográficos impiden la comunicación escrita tal y como figura en el *Marco común europeo de referencia* (2002, p.115)?
¿Es posible ofrecer una orientación didáctica que mejore el perfil cacográfico de los estudiantes filipinos?

3. Método de la investigación

3.1. Informantes y materiales

La muestra total del estudio comprende 258 informantes del Instituto Cervantes de Manila (IC) y la Universidad de Filipinas (UP), cifra con la que se pretende alcanzar una cierta uniformidad dentro de la heterogeneidad insalvable que imponen las distintas metodologías docentes aplicadas en el aula, la variedad de español que se enseña, la selección de los contenidos del currículo, las distintas lenguas que dominan los informantes, e incluso la actitud del estudiante ante la prueba. La muestra se agrupa en tres niveles: inicial (IN), intermedio (IT) y avanzado (AV).

Fig. 1: Número de alumnos de la muestra establecido por niveles



Los informantes completaron una encuesta con sus datos personales y una prueba escrita en la que se les pedía escribir un texto expositivo de unas 150 palabras, aproximadamente, en un formato de carta. Para ello, disponían de treinta minutos. Los temas que se sugerían versaban sobre el entorno personal y estaban recogidos en el «Nivel Inicial» del *Plan curricular del Instituto Cervantes* (1994). La prueba se llevó a cabo durante las horas lectivas del curso y no recibía calificación por parte del docente.

En esta encuesta se les preguntaba también por las lenguas que hablaban, con el objeto de poder identificar las posibles interferencias con otras lenguas.

INSTITUTO CERVANTES		UNIVERSIDAD DE FILIPINAS	
LOCALES	cebuano (11) visaya (9) ilocano (7) ilongo (7) pampangueño (6) bicolano (4) hiligaynon (2) chabacano (2) pangasinan (1) ibanag (1) waray (1)	**LOCALES**	bicolano (17) ilocano (8) visaya (5) pampangueño (7) ilongo (3) cebuano (3) pangasinan (3) hiligaynon (3) masbateño (2) waray (2) ybanag (1) zambal (1)
EXTRANJERAS	francés (7) chino (5) alemán (3) japonés (2) italiano (2) ruso (1) holandés (1) hokkinnon (1)	**EXTRANJERAS**	francés (5) portugués (5) italiano (4) chino (3) japonés (2) alemán (1) coreano (1) hokkinon (1) ruso (1)

Tabla 1. Lenguas habladas por los informantes encuestados.

La longitud total de los 258 textos analizados era de 30 194 palabras, habiendo un número mayor de informantes en el nivel intermedio, donde esperábamos un mayor número de errores en relación a la cantidad de palabras escritas. La longitud media por composición era de 117,03 palabras, con una ligera diferencia en la producción media de doce palabras más por texto, en el caso de los alumnos del IC con respecto a los estudiantes de UP. Para mantener la fiabilidad de la prueba, se prescindió de dieciocho producciones que no cumplían los requisitos y que contribuirían a desvirtuar los resultados [5].

Longitud de la prueba	ICin	ICit	ICav	IC	UPin	UPit	UPav	UP	TOTAL
Informantes	39	57	44	140	35	44	39	118	258
Palabras	5.125	6.822	5.223	17.170	3.745	4.742	4.537	13.024	30.194
Media de palabras por composición	131,4	119,6	118,7	122,6	107	107,7	116,3	110,3	117,03

Tabla 2. Longitud de la prueba por niveles y centros.

3.2. Tipología de los errores[6]

Los errores se clasificaron en tres categorías principales, la ortografía de la letra –o grafemática–, la ortografía de la palabra –o lexicológica– y la ortografía de la frase –o sintagmática–, partiendo de la clasificación general de la ortografía establecida por Martínez de Sousa (1995, p.253), reestructurándola mediante su contraste con la taxonomía de errores gráficos de Fernández (1997, p.47) y aplicando la tipología para los errores grafemáticos hallada en la tesis doctoral de Llop (1999, p.120).

3.2.1. Ortografía de la letra o grafemática (OL)

3.2.1.1. Errores en el origen (OG)

- Errores en el origen causados por la gramática (OGCG): **tenado, *encontro, *hableme, lleguemos (llegamos)*, etc.
- Errores en el origen causados por la interferencia (OGCI): **bangko, *barocco,*adventurero, *ameliorar,* etc.

3.2.1.2. Errores contra el sistema (CS)

- Errores contra la fonética natural vocálica (FNV): **miercules, *ordinador,*veintecuatro,*violonista,* etc.
- Errores contra la fonética natural consonántica (FNC): **Balderas, *Porge, *rab, *contemporareas,* etc.

[5] Puede consultarse esta información en detalle en Sánchez Jiménez (2006, p.101).

[6] Para una explicación pormenorizada de esta tipología y del análisis cualitativo de la tesis, remitimos a Sánchez Jiménez (2006). Las categorías de errores se codifican en un sistema de siglas que evita la redundancia en el texto. Puede consultarse el listado completo en Sánchez Jiménez (2006, p.108).

- Errores en el uso de grafías complementarias (GC): **matematika, *oscurros, *gymnasio,* etc.
- Errores por usar grafías castellanas con valores fonéticos ajenos (GCVF): **hapones, *technicas, *mejo* (medio), etc.
- Errores por usar grafías impropias del castellano (GIC): **Espanya,*guapissima, *otso, *thesis,* etc.

3.2.1.3. Errores por arbitrariedad (AB)

- Arbitrariedad por concurrencia de grafemas (ABCG): **Unibersidad,*estranjera, *serveza,* etc.
- Arbitrariedad en el uso de la *h* (ABH): **Ola, *oras, *abido, *hojos,* etc.

3.2.1.4. Errores por desatención (DT): **briografias, *necho (noche),*distritrito, *apliar,* etc.

3.2.2. Ortografía de la palabra o lexicológica (OP)

3.2.2.1. Acentuación (AC): **¿Que?, *aqui, *tambien, *peliculas,* etc.
3.2.2.2. Siglas y abreviaturas (SG): **EU, *Phd, *RnB, *MRT,* etc.
3.2.2.3. Mayúsculas y minúsculas (MYM): **Filipino, *Martes, *Mayo, *cervantes,*españa, *mediterraneo,* etc.
3.2.2.4. Unión y separación de palabras (SP): **veinte y cinco, *alas,*por que (causal: porque), *latino americanos,* etc.
3.2.2.5. Signos diacríticos (DC): **Linguistica, *espanol, *compania,* etc.

3.2.3. Ortografía de la frase o sintagmática (OF)

3.2.3.1. Signos de puntuación (PTC): **Yo, voy a vivir en hispano america*; **En el primer lugar; *he estudiado español; *Pero no me gusta ir a la discoteca con ellos; *Porque mis padres no se gusta.*, etc.
3.2.3.2. Signos de entonación (ENT): **hombre, Javier*; **cómo estás?*; **Hemos quedado de viaje en Caribe!*, etc.
3.2.3.3. Signos auxiliares (SA): *Y tu mama tambien*, *El Bola*, *Noviembre*, *El Juego de la Verdad*, etc.

3.2.2. ORTOGRAFÍA DE LA PALABRA O LEXICOLÓGICA (OP)

3.2.2.1. ACENTUACIÓN ***(AC)****: *¿Que?, *aqui, *tambien, *peliculas, etc.*
3.2.2.2. SIGLAS Y ABREVIATURAS ***(SG)****: *EU, *Phd, *RnB, *MRT, etc.*
3.2.2.3. MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS ***(MYM)****: *Filipino, *Martes, *Mayo, *cervantes,*españa, *mediterraneo, etc.*
3.2.2.4. UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS ***(SP)****: *veinte y cinco, *alas,*por que (causal: porque), *latino americanos, etc.*
3.2.2.5. SIGNOS DIACRÍTICOS ***(DC)****: *Linguistica, *espanol, *compania, etc.*

ORTOGRAFÍA DE LA FRASE O SINTAGMÁTICA (OF)

3.2.3.1.SIGNOS DE PUNTUACIÓN **(PTC)****: *Yo, voy a vivir en hispano america.; *En el primer lugar; *he estudiado español.; *Pero no me gusta ir a la discoteca con ellos. *Porque mis padres no se gusta., etc.**

3.2.3.2.SIGNOS DE ENTONACIÓN **(ENT)****: *hombre, Javier; *cómo estás?; *Hemos quedado de viaje en Caribe!, etc.**

3.2.3.3.SIGNOS AUXILIARES **(SA)****: Y tu mama tambien, El Bola, Noviembre, El Juego de la Verdad, etc.**

3.3. Procedimiento de análisis

La herramienta metodológica utilizada en la investigación es el análisis de errores, que permite hacer un análisis cuantitativo y cualitativo de los errores ortográficos cometidos por los estudiantes filipinos. Para la corrección se utilizan la *Ortografía de la RAE* (1999) y el *DRAE* (2001).

Se siguen cuatro fases en el proceso de análisis:

1. Identificación de errores.
2. Clasificación de errores.
3. Recuento de errores: base de datos.
4. Descripción y explicación de errores.

4. Resultados globales

La *Tabla 3*, en la que se registran todas las categorías de errores ortográficos estudiados en la investigación, permite contrastar la relevancia numérica de los datos y comprobar cómo, en contra de lo que se pensaba, los errores más preocupantes –por ser los más numerosos– son los de la OP. Las cifras muestran que la OF también dobla en número a la OL, además de ser esta categoría la que tiene una mayor repercusión, en términos de comprensión y relaciones semánticas en el texto. Por el contrario, aquellos errores causados por los hispanismos producen un número menor de errores y no resultan una amenaza para la comunicación, pues no la interrumpen.

Los datos también reflejan que los errores de la OP y OF tienden a fosilizarse, es decir, que no se corrigen en la evolución de los tres niveles. Por otro lado, la OL refleja una evolución positiva y estas desviaciones se reducen significativamente en el nivel avanzado. El análisis cualitativo ayuda a interpretar estos resultados cuantitativos. Mientras que la mayor parte de los errores en la OP o OF se deben a la desatención o eliminación de los signos del español que en tagalo o inglés no existen, el progreso en la competencia de la lengua permite a los estudiantes corregir sus errores en la OL; pues en IT y AV desaparece el uso de los grafemas más frecuentes del tagalo y el estudiante toma una conciencia mayor de que la forma de los hispanismos es diferente de la castellana. En consecuencia, la corrección tradicional de reglas presente en los manuales ortográficos alcanzaría a subsanar únicamente un 2.5% del total de los errores.

ERRORES[7] ORTOGRÁFICOS	ICin	ICit	ICav	UPin	UPit	UPav	IN	IT	AV	TOTAL	%
OG	44	35	8	21	21	17	65	56	25	146	4,6
CS	48	25	24	9	37	23	57	62	47	166	5,2
AB	21	13	3	20	18	6	41	31	9	81	2,5
DT	8	7	3	8	3	4	16	10	7	33	1
OL	**121**	**80**	**38**	**58**	**79**	**50**	**179**	**159**	**88**	**426**	**13,3**
AC	244	312	251	246	219	212	490	531	463	1484	46,4
SG	0	2	1	0	1	2	0	3	3	6	0,2
MYM	76	57	44	23	61	40	99	118	84	301	9,4
SP	22	15	16	15	12	15	37	27	31	95	3
DC	15	16	6	4	3	1	19	19	7	45	1,4
OP	**357**	**402**	**318**	**288**	**296**	**270**	**645**	**698**	**588**	**1.931**	**60,4**
PTC	146	161	110	92	101	88	238	262	198	698	21,8
ENT	29	29	13	21	11	25	50	40	38	128	4
SA	2	1	7	1	2	3	3	3	10	16	0,5
OF	**177**	**191**	**130**	**114**	**114**	**116**	**291**	**305**	**246**	**842**	**26,3**
TOTAL	**655**	**673**	**486**	**460**	**489**	**436**	**1.115**	**1.162**	**922**	**3.199**	**100**

Tabla 3: Errores ortográficos totales analizados en el estudio.

En los siguientes gráficos pueden compararse los porcentajes de errores ortográficos por categoría y nivel. En este último, se observa un incremento de las desviaciones en el IT, proporcional al del número de participantes (v. *Tabla* 2).

7 Para facilitar la exposición de los datos y hacerlos más accesibles, se utilizarán en los gráficos y en las tablas las siglas descritas en el apartado 3.2. para designar las categorías y tipos de errores establecidos en la tipología de la investigación.

Fig. 2: Porcentaje de errores ortográficos por categoría

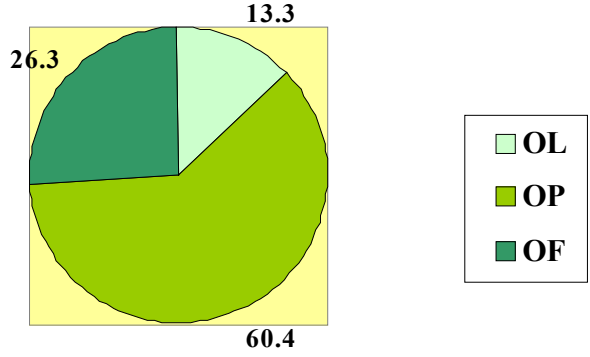
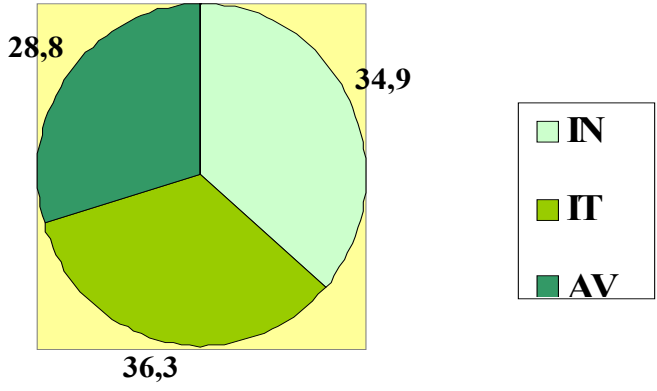
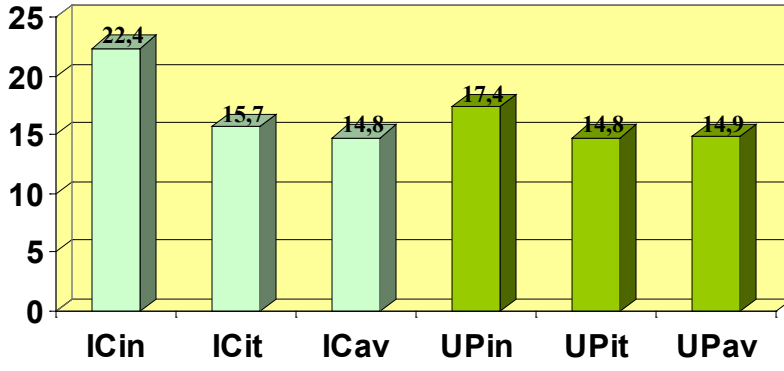


Fig. 3: Porcentaje de errores ortográficos cometidos por nivel



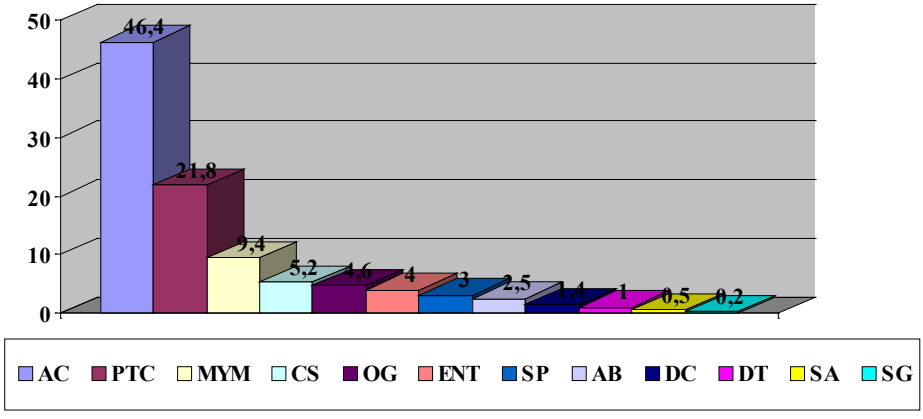
La distribución porcentual por grupos está más clara en este sentido, y muestra que la mayoría de los errores se cometen en el nivel inicial. En la Figura 4 se han tenido en cuenta la longitud del texto y la cantidad de palabras, por lo que se relativizan estos datos, que denotan una reducción progresiva en el número de errores. Esto es debido, principalmente, a la evolución progresiva de las desviaciones en la OL.

Fig. 4: Media porcentual de errores por texto según curso y nivel



De forma gráfica, puede observarse el perfil cuantitativo del estudio –ordenados los errores por su frecuencia de aparición–, lo que revierte también en la importancia de aplicar una contrapartida didáctica en estos sectores.

Fig. 5: Frecuencia de errores por tipos



5. Resultados parciales

5.1. Ortografía de la letra

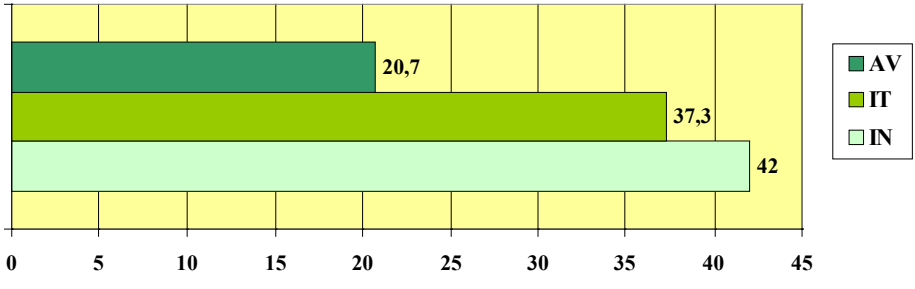
Como comentamos arriba, hay una disminución destacable de los errores en AV en la OL, pues el aprendiz tiene una competencia mayor en el idioma y reconoce los términos ajenos al sistema español.

ORTOGRAFÍA DE LA LETRA	ICin	ICit	ICav	UPin	UPit	UPav	IN	IT	AV	TOTAL	%
OG	44	35	8	21	21	17	65	56	25	146	34,3
CS	48	25	24	9	37	23	57	62	47	166	39
AB	21	13	3	20	18	6	41	31	9	81	19
DT	8	7	3	8	3	4	16	10	7	33	7,7
TOTAL	121	80	38	58	79	50	179	159	88	426	100

Tabla 4: Errores en la ortografía de la letra.

En términos porcentuales, la evolución de los errores en la OL corrobora una evolución positiva.

Fig. 6: Porcentaje de errores en la ortografía de la letra ordenados por niveles

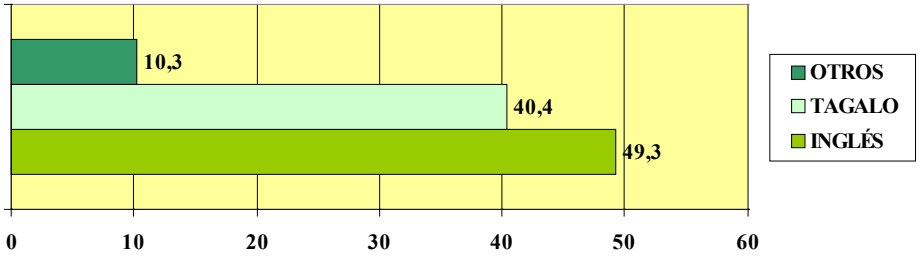


De las categorías incluidas en la OL, es la OG la que contiene un mayor número de errores, y quizá sea la categoría que más errores por interferencia registra. En la tabla y el gráfico siguientes pueden apreciarse de forma numérica y porcentual el total de las desviaciones debidas a la interferencia de lenguas.

ERRORES ORIGEN	ICin	ICit	ICav	UPin	UPit	UPav	IN	IT	AV	TOTAL	%
TAGALO	20	8	2	15	12	2	35	20	4	59	40,4
INGLÉS	18	24	6	4	10	10	22	34	16	72	49,3
OTROS	5	3	0	2	1	4	7	4	4	15	10,2
TOTAL	43	35	8	21	23	16	64	58	24	146	100

Tabla 5: Errores en el origen clasificados por idiomas.

Fig. 7: Porcentaje de errores en el origen por idioma



Las categorías afectadas por la interferencia del inglés o el tagalo son:

Errores en el origen (OG): **bangko*, **hueves*, **intelligente*, **attender*, etc.

Errores por arbitrariedad (AB): *Unibersidad*, **serveza*, **gobierno*, **abilidad*, etc.

Errores contra la fonética natural vocálica (FNV): **miercules*, **desenyos*, **Secondaria*, **vulcan*, etc.

Errores en el uso de grafemas complementarios (GC): **negosyo*, **gobyerno*, **gymnasio*, **aquaticos*, etc.

Errores por usar grafías castellanas con valores fonéticos ajenos (GCVF): **technologia*, **exercisio*, **hapones*, **huerga*, etc.

Errores por usar grafías impropias del castellano (GIC): **thesis*, **Philipinas*, **tsino*, **otso*, etc.

Las recomendaciones didácticas derivadas del análisis cualitativo se concentran en:

Prestar una mayor atención a la vacilación vocálica (FNV):

- ***o*/*u*** (13 errores, 18,3%): **miercules*, **polir* (pulir), **Secondaria*, **surpresa*, **pulitica*, **acustombrado*, **vúlcan* y **vulcan*.
- ***e*/*i*** (45 errores, 63,3%): **diecesiete*, **Eglesha*, **ordinador*, **Commircial*, **navigar*, **creatura*, **desenyos*, **Engeniera*, **dismayado*, etc.

Advertir la baja frecuencia de uso en español de grafías como *k* o *y* (uso vocálico).

Desaconsejar el uso de manuales ortográficos para nativos, listas de palabras y reglas descontextualizadas (especialmente en AB).

Prestar una mayor atención al vocabulario cacográfico idiosincrásico del alumno filipino y, a partir de él, potenciar el estudio del vocabulario y las reglas ortográficas que sean más rentables para corregirlo.

Para DT se recomienda al docente que potencie en el aula un repaso atento de los escritos por parte de los alumnos

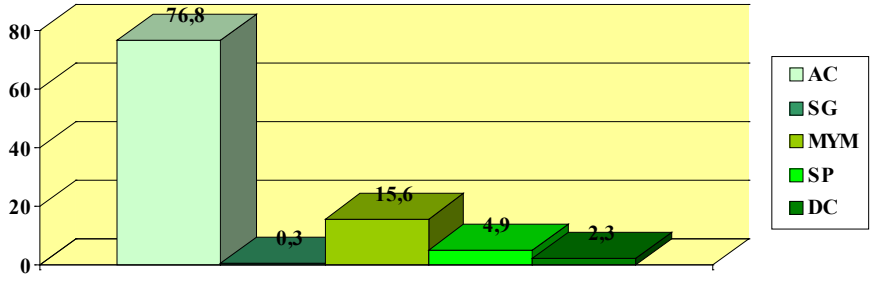
5.2. Ortografía de la palabra

Las desviaciones estudiadas en la categoría OP son responsables del 60,2% del total de los errores analizados. Comparativamente, encontramos una gran diferencia entre el tipo de error por acentuación y el resto de categorías, como apreciamos en la siguiente tabla y en el gráfico:

ERRORES DE LA PALABRA	ICin	ICit	ICav	UPin	UPit	UPav	IN	IT	AV	TOTAL	%
AC	244	312	251	246	219	212	490	531	463	1.484	76,9
SG	0	2	1	0	1	2	0	3	3	6	0,3
MYM	76	57	44	23	61	40	99	118	84	301	15,6
SP	22	15	16	15	12	15	37	27	31	95	4,9
DC	15	16	6	4	3	1	19	19	7	45	2,3
TOTAL	**357**	**402**	**318**	**288**	**296**	**270**	**645**	**698**	**588**	**1.931**	**100**

Tabla 6: Errores de la palabra.

Fig. 8: Porcentaje de errores en la ortografía de la palabra



En la *Tabla 6* se observa que no hay una evolución real de la OP por niveles. Esto se explica por las causas mismas por las cuales se generan estos errores: el descuido, la desatención o, en muchos casos, el desconocimiento de las reglas. Es por ello que, con un tratamiento específico en este aspecto ortográfico, el número de desviaciones podría reducirse sustancialmente. Dado que la gran mayoría de los errores se producen por despiste o falta de atención en el uso de los signos –por considerarlos superfluos, ya que no existen en las lenguas inglesa o tagala–, son fácilmente evitables con un mínimo esfuerzo por parte del docente y una atención mayor del aprendiz en sus producciones.

Algunas de estas categorías se ven afectadas por la interferencia del inglés o del tagalo:

- Acentuación: **miercóles,*pelicúlas,* etc.
- Siglas y abreviaturas: **Phd* (Dr./ Dra.), **R&B, *MRT* (Metro), etc.
- Mayúsculas y minúsculas: *español, filipino, *marso,* etc.
- Unión y separación de palabras: **alas.*
- Signos diacríticos.

Las recomendaciones didácticas derivadas del análisis cualitativo en la OP se concentran en:

> Motivar al estudiante y concienciarle de la transcendencia de la ortografía –dada la alternancia de resultados desiguales en un mismo texto–. Le resultan extraños y accesorios los signos de

acentuación y los signos diacríticos, ya que en su LM pueden comunicarse sin ellos y tienen otros problemas prioritarios que resolver en el estudio de la gramática para hacerse entender.

Enseñanza de vocablos altamente disortográficos (470[8]): **tambien* (180), **dia* (70), **despues* (55), **peliculas* (48), **aqui* (44), **¿Que?* (37) y **tu* (36).

Incorporar las siglas y abreviaturas españolas y facilitar al aprendiz materiales de consulta para trabajar este aspecto de manera autónoma.

Insistir en las series de los días de la semana y meses (30) y las nacionalidades (122), en las que los aprendices cometen numerosos errores en MYM por interferencia del inglés y del tagalo

Recomendar la revisión regular de la escritura de los números y pronombres enclíticos.

Enseñar el grupo léxico *¿por qué?, porque, por que, porqué* (23).

Hacer hincapié en la relevancia de los signos diacríticos y concienciar a los aprendices de su trascendencia en la identificación de sonidos.

5.3. Ortografía de la frase

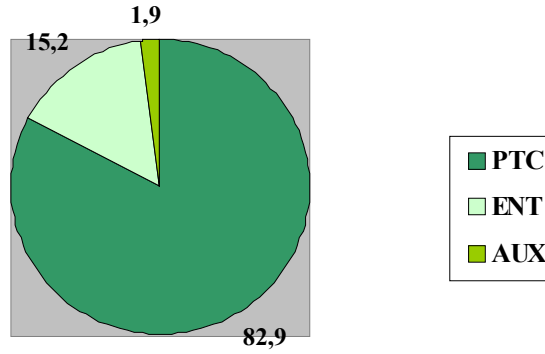
La ortografía de la frase motiva el 26,3% del total de errores, con 842 errores registrados. El grupo que presenta un mayor número de desviaciones es el PTC, con un 82,9% (698). Los distintos tipos de errores muestran cifras similares de error –en proporción a la longitud del texto–, por lo que no se registra una mejora significativa en esta categoría.

ERRORES DE LA FRASE	ICin	ICit	ICav	UPin	UPit	UPav	IN	IT	AV	TOTAL	%
PTC	146	161	110	92	101	88	238	262	198	698	82,9
ENT	29	29	13	21	11	25	50	40	38	128	15,2
SA	2	1	7	1	2	3	3	3	10	16	1,9
TOTAL	177	191	130	114	114	116	291	305	246	841	100

Tabla 7: Errores en la ortografía de la frase.

8 El número entre paréntesis hace referencia al número de errores producidos en la palabra.

Fig. 9: Porcentaje de errores en la ortografía de la frase



El análisis cualitativo refleja la gran cantidad de errores causados por descuido que se cometen en la OF. En algunos casos, podrían excusarse por el desconocimiento de las reglas en la LE, aunque estas son prácticamente las mismas en las lenguas que dominan los informantes.

Lo que puede inferirse de la muestra estudiada es que los buenos escritores aplican las reglas de puntuación y evitan así el error, independientemente del número de palabras emitidas en el texto, mientras que los malos escritores acumulan una gran cantidad de faltas en éste y otros tipos de la categoría OF. Una vez más, la causa en la producción de estos errores remite a la desatención, probablemente por no haber revisado el texto tras haberlo escrito, lo que demuestra una falta de interés hacia esta materia y una carencia absoluta de motivación para reparar este tipo de errores frente a otros que consideran prioritarios. Esto demuestra que la OF es ajena al grado de dominio del estudiante y se relaciona más directamente con el buen hábito escritor del aprendiz, criterio que puede extrapolarse también a varios de los tipos de errores estudiados en otras categorías.

Las categorías afectadas por la interferencia del inglés o el tagalo son:

- Puntuación: *Hola Javier; Puedo cantar, tocar el piano, y bailar.*
- Signos de entonación: *cómo estás?*, *Hemos quedado de viaje en Caribe!*

Las recomendaciones didácticas para mejorar la OF se concentran en:

Se recomienda subrayar la importancia de la puntuación para organizar las ideas y adaptarse a la estructura discursiva, pues su descuido provoca ambigüedades y malentendidos en el

significado.

Insistir en la percepción de los sonidos y las estructuras entonativas, así como en el ritmo de la sintaxis y las pausas, con el fin de lograr una correcta puntuación y la marcación de otros signos ortográficos.

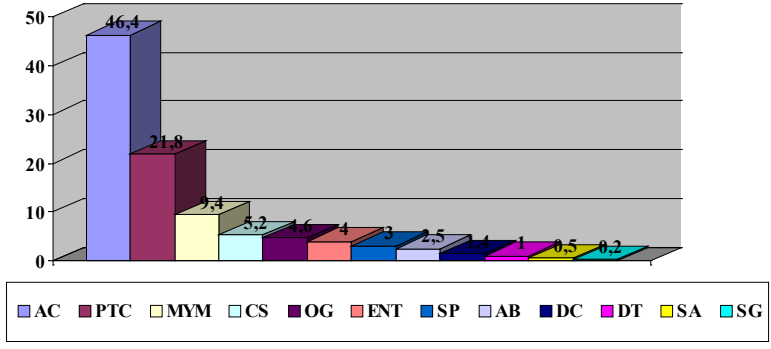
6. Análisis comparativo de los resultados ortográficos de los estudiantes filipinos con los estudiantes nativos

En la investigación se compararon los resultados ortográficos de los estudiantes filipinos con tres estudios realizados a estudiantes nativos de español, a fin de validar nuestra hipótesis y encontrar las peculiaridades en las desviaciones ortográficas que distinguen a este tipo de alumnado del nativo:

—Holgado Sánchez (1986), clasificación de los errores ortográficos más frecuentes en Primaria: acento (50%), unión y separación de palabras (10%) y usos de la *h* y la *v*.
—Llop (1999), clasificación de los errores grafemáticos (OL) más frecuentes en Secundaria.
—Mesanza López (*cit.* Aguirrego, 2006), clasificación de los errores ortográficos más frecuentes en Primaria: acentuación (59%), faltas en las letras (22%) y puntuación (18%).

Como apreciamos en estas escalas, el orden de los errores cometidos difiere del marco cacográfico del estudiante filipino:

Fig. 5: Frecuencia de errores por tipos



En cuanto a la OL, que no representa un problema mayor para el aprendiz filipino, observamos que el tipo CS aparece en cuarto lugar y supone un 5,2% del total de errores analizados en la investigación. En cuanto a los errores causados por la arbitrariedad de las grafías –aquellos en los que insisten más los manuales de ortografía, mediante los cuales se lleva a cabo tradicionalmente la didáctica ortográfica– encontramos, en primer lugar, una desviación causada por un fenómeno idiosincrásico filipino, la distinción *c/s*. Esto demuestra, una vez más, que la enseñanza de la ortografía filipina requiere un tratamiento especializado y concreto –diferente de la que recibe el nativo– y que el análisis de errores es una herramienta factible para procurar un planteamiento didáctico satisfactorio en esta materia.

Grafías	N.º de errores	% sobre el total de 3.208 errores
c/s	34	1.1
b/v	22	0,7
r/rr	21	0,6
i/y	15	0,4
H	14	0,4

Tabla 8: Frecuencia de errores gráficos

7. Conclusión

En respuesta a las preguntas de investigación antes enunciadas (v. § 2), retomamos en este apartado algunas de las conclusiones más destacadas del estudio:

1) Las mayores dificultades ortográficas de un alumno filipino que aprende la lengua española son: AC, PTC, MYM, CS, OG, ENT y SP.
2) El tagalo y el inglés son una estrategia consciente y recurrente que utiliza el aprendiz para suplir conocimientos ortográficos o léxicos que desconoce, en los distintos niveles de competencia y a lo largo de su proceso de aprendizaje.
3) Disminuye el uso de hispanismos en los niveles superiores con respecto al inicial.
4) Hay una evolución positiva en diferentes aspectos de la OL.
5) Se mantiene el porcentaje de errores en OP y OF hasta el nivel avanzado:

    5.1) Causados por desatención, fatiga o despiste.
    5.2) Paradojas en la alternancia de uso correcto e incorrecto.
    5.3) La cantidad de desviaciones no tiene relación con la longitud del texto, sino con la destreza de cada aprendiz y con la atención que presta a la escritura y a la revisión del texto.
    5.5) La buena ortografía depende del buen hábito escritor. La causa principal de esta falta de motivación es que el contexto filipino no propicia un uso real

de la lengua escrita.

6) Los errores ortográficos (OL y OP) raramente interrumpen la comunicación, aunque su acumulación puede llegar a entorpecerla (*errores locales*).
7) Es la puntuación (OF) la que provoca mayores cambios en la sintaxis y en la semántica de la frase. Sin modificar las unidades léxicas que conforman el enunciado, pueden dar cuenta de una distinta interpretación (*errores globales*).
8) En función de esta distinción el docente, debe jerarquizar la gravedad de los errores ortográficos en la clase.
9) Un gran porcentaje de errores ortográficos podría evitarse fácilmente con una mayor concienciación del alumno:

9.1) Hábitos correctos de revisión en grupo y de edición de los textos escritos.
9.2) Intercambio de las tareas entre los estudiantes.
9.3) Corrección colaborativa entre iguales durante el proceso.
9.4) Registrar los errores que se cometen en un archivo cacográfico, árboles taxonómicos, etc.

10) Un elevado número de errores ortográficos podría evitarse mediante la enseñanza de unas pocas reglas ortográficas, altamente productivas, y de un mínimo vocabulario cacográfico, especificado para el contexto filipino, mediante el análisis de errores: insistir en OF, en lugar de OL.
11) Enmarcar la enseñanza de la ortografía dentro de una tarea comunicativa, contextualizada en su uso comunicativo –como instrumento de una transmisión desambiguada del significado–, e integrada en la gramática y en la expresión escrita, considerando su función significativa en la transmisión de los mensajes escritos.

Bibliografía

Aguirrego Mezcorta, M. (2005). Los chicos de 11 años cometen una falta de ortografía cada 16 palabras escritas. Obtenido el día 26 enero de 2006, http://www.elpais.es/articulo/elpedupor/20051024elpepiedu_2/Tes /

Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanaza, evaluación*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Junta de Castilla y León, Anaya.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.

Holgado Sánchez, M. A. (1986). *Didáctica de la ortografía*. Salamanca: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Salamanca. Consultado el 14 de julio de 2010, http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml

Llop, M. P. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias.* Obtenido el día 18 de mayo de 2005, http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0906104-115216//TESIS_COMPLETA.pdf

Martínez de Sousa, J. (1995). *Diccionario de ortografía de la lengua española.* Madrid: Paraninfo.

Mesanza López, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid: Santillana.

Real Academia Española (RAE). (1999). *Ortografía de la lengua española.* Madrid: Espasa-Calpe.

Real Academia Española (RAE). (2001). *Diccionario de la lengua española (DRAE)*. Madrid: Espasa-Calpe.

Sánchez Jiménez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Obtenido el día 12 de enero de 2007, Ministerio de Educación y Ciencia. Biblioteca Virtual RedELE 6, http://www.educacion.es/redele/Biblioteca2006/DavidSanchez.shtml

Sánchez Jiménez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *Marcoele, 9*. Consultado el 20 de agosto de 2009, http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf

Villa, J. P. (1961). *Spanish Loan-words in the Tagalog language.* Manila: Bureau of Printing.