

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



MÁSTER UNIVERSITARIO  
LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

**ANÁLISIS DE ERRORES ORTOGRÁFICOS DE  
ESTUDIANTES FILIPINOS EN EL  
APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA**

**Autor:** David Sánchez Jiménez

**Dirigida por la Dra.** María del Carmen Fernández Juncal

**Salamanca, 2006**

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

*Cabe decir que la mitad de nuestro ser radica en lo que sean los demás, y no se debiera olvidar que nuestro perfil depende en buena parte del hueco que los demás nos dejen.*

*José Ortega y Gasset, El Espectador*

*El asunto de que tratamos [la gramática] se ha de justificar primero por la razón, después por los testimonios y el uso, nadie debe de admirarse si no seguimos a veces a los grandes hombres, pues por mucha autoridad que tenga un gramático, sino prueba lo que ha dicho por medio de la razón y ofreciendo ejemplos, no me inspirará confianza en ninguna materia, especialmente en gramática.*

*Francisco Sánchez de las Brozas, Minerva*

*El primero Inventor de las Letras, quien quiera que fue, miró quantas diferencias de voces avía en su Lengua; i tantas figuras de Letras hizo, por las quales puestas en cierta orden representó todas las palabras que quiso, assi para su memoria como para hablar con los ausentes, i los que estan por venir.*

*Nebrija, Reglas de Orthographia*

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

### AGRADECIMIENTOS:

*Por seguir algún sistema en esta empresa, escogemos el de las "A", por tratarse de seres sobresalientes:*

A mi profesora de *Ciencias Sociales*, Marivi, para saldar una antigua cuenta pendiente.

A mis padres y hermano, por acercarme a sus valores y darme su apoyo incondicional desde aquel mundo suyo tan lejano y tan cercano.

A todos y a cada uno de los profesores del *Instituto Cervantes de Manila* y la *Universidad de Filipinas* en Diliman, por la colaboración prestada en el desarrollo de esta investigación, quienes tan diligentemente se prestaron a mis peticiones, propósitos y desvelos.

A todos los grandes hombres que dejan huella en la vida: a Ortega, a Pessoa, a Curtius, a Fellini, a Cortázar, a Lapesa, a Baudelaire, a Lorca... a los indispensables, por esas tardes de sueños, vida, belleza y conocimientos.

A los amigos que lo son y a los profesores que lo fueron, sin ellos estas páginas no se hubieran escrito, ni otras tantas en la vida.

A mi directora, Carmen, por su paciencia y su sapiencia derrochada en infinitas recomendaciones, correcciones y aportaciones en general, por su inspiración continua y las horas invertidas en este proyecto.

A ti, que estás aún por nacer y por nacerme, presente y futuro de mis días.

A Ariadne, que no por ser la última deja de ser la primera; principio, parte, fin y término del todo, el *aleph* encontrado y carnalizado en materia viva.

David Sánchez Jiménez  
Manila, 20 de mayo de 2006

## ÍNDICE

<b>Introducción</b>	6
<b>1. PARTE TEÓRICA</b>	11
<b>1.1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO</b>	12
1.1.1. NATURALEZA Y CARACTERÍSTICAS DE LA ORTOGRAFÍA	12
1.1.1.1. <i>Arbitrariedad y convención de la ortografía</i>	12
1.1.1.2. <i>Ortografía como ciencia o técnica.</i>	13
1.1.1.3. <i>Importancia y función de la ortografía</i>	16
1.1.1.4. <i>Partes de la ortografía</i>	18
1.1.1.5. <i>Ortografía como parte de la gramática</i>	21
1.1.2. LA ACTIVIDAD ORTOGRÁFICA	23
1.1.2.1. <i>Actividad comunicativa</i>	24
1.1.2.2. <i>Actividad lingüística: correspondencia grafema y fonema</i>	25
1.1.2.3. <i>Actividad cognitiva</i>	29
1.1.3. LA EXPRESIÓN ESCRITA: IMPLICACIONES ORTOGRÁFICAS	34
1.1.3.1. <i>La expresión escrita en la metodología de la ELE</i>	36
1.1.3.2. <i>La ortografía integrada en el texto como proceso</i>	39
1.1.4. RELACIONES ENTRE EL CÓDIGO ORAL Y EL CÓDIGO ESCRITO Y SUS IMPLICACIONES ORTOGRÁFICAS	43
<b>1.2. DELIMITACIÓN METODOLÓGICA DE LA ORTOGRAFÍA     Y DEL CONCEPTO DE ERROR Y SU DIDÁCTICA</b>	49
1.2.1. ANÁLISIS DE ERRORES	49
1.2.2. INTERLENGUA	53
1.2.3. ESTUDIO DEL ERROR	55
1.2.3.1. <i>La actitud ante el error</i>	57
1.2.3.2. <i>Concepto, consideración y tipología del error</i>	59
1.2.3.3. <i>Gravedad de los errores</i>	60
1.2.3.4. <i>El tratamiento del error en la metodología de ELE</i>	62
1.2.3.5. <i>Factores que causan el error ortográfico</i>	64
1.2.3.6. <i>Estrategias que emplean los estudiantes ante la duda ortográfica</i>	67
1.2.3.7. <i>Corrección de errores</i>	68
1.2.4. LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA	70
1.2.5. LA EVALUACIÓN DE LA ORTOGRAFÍA	83
<b>1.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL IDIOMA FILIPINO</b>	86
1.3.1. INTRODUCCIÓN	86
1.3.2. DESCRIPCIÓN DEL SISTEMA FONOLÓGICO Y GRAFEMÁTICO FILIPINO	88
1.3.3. DESCRIPCIÓN DE LOS CAMBIOS GRÁFICOS EN LOS HISPANISMOS DEL TAGALO	92
<b>2. PARTE PRÁCTICA</b>	98
<b>2.1. HIPÓTESIS PRINCIPAL</b>	99
<b>2.2. CUESTIONES METODOLÓGICAS</b>	100

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

2.2.1. MUESTRA	100
2.2.2. LA ENCUESTA	104
2.2.3. CLASIFICACIÓN DE ERRORES	105
2.2.4. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS	109
<b>2.3. RESULTADOS GLOBALES</b>	113
<b>2.4. RESULTADOS PARCIALES</b>	120
2.4.1. ORTOGRAFÍA DE LA LETRA O GRAFEMÁTICA	120
2.4.1.1. <i>Errores en el origen</i>	121
2.4.1.1.1. Errores en el origen causados por la gramática	122
2.4.1.1.2. Errores en el origen causados por la interferencia	124
2.4.1.2. <i>Errores contra el sistema</i>	128
2.4.1.2.1. Errores contra la fonética natural (vocales)	131
2.4.1.2.2. Errores contra la fonética natural (consonantes)	133
2.4.1.2.3. Errores en el uso de grafemas complementarios	135
2.4.1.2.4. Errores por usar grafías castellanas con valores fonéticos ajenos	138
2.4.1.2.5. Errores por usar grafías impropias del castellano	139
2.4.1.3. <i>Errores por arbitrariedad</i>	139
2.4.1.3.1. Arbitrariedad por concurrencia de grafemas	140
2.4.1.3.2. Arbitrariedad en el uso de la <i>h</i>	142
2.4.1.4. <i>Errores por desatención</i>	144
2.4.2. ORTOGRAFÍA DE LA PALABRA O LEXICOLÓGICA	146
2.4.2.1. <i>Acentuación</i>	147
2.4.2.2. <i>Siglas y abreviaturas</i>	150
2.4.2.3. <i>Mayúsculas y minúsculas</i>	151
2.4.2.4. <i>Unión y separación de palabras</i>	152
2.4.2.5. <i>Signos diacríticos</i>	154
2.4.3. ORTOGRAFÍA DE LA FRASE O SINTAGMÁTICA	155
2.4.3.1. <i>Signos de puntuación</i>	157
2.4.3.2. <i>Signos de entonación</i>	165
2.4.3.3. <i>Signos auxiliares</i>	167
<b>2.5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS ORTOGRÁFICOS DE LOS ESTUDIANTES FILIPINOS CON LOS ESTUDIANTES NATIVOS DE ESPAÑOL</b>	168
<b>3. CONCLUSIONES</b>	171
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	179
<b>APÉNDICE 1. TRANSCRIPCIÓN DE LOS ERRORES DEL CORPUS</b>	189
<b>APÉNDICE 2. MODELO DE LA PRUEBA PROPUESTA</b>	226
<b>APÉNDICE 3. LA ORTOGRAFÍA COMO PARTE DE LA GRAMÁTICA</b>	228
<b>APÉNDICE 4. LA HISTORIA DEL ESPAÑOL EN FILIPINAS</b>	231

## **INTRODUCCIÓN**

La ortografía tiene una trascendencia social que pocos aspectos de la lengua poseen, y que le viene dada por la función que desempeña en la normalización y la perdurabilidad de las lenguas. Es el sistema ortográfico el que asegura que se produzca una comunicación eficaz y sin ambigüedades en los enunciados escritos, por encima de las diferencias individuales, sociales y geográficas.

Tiene también gran valor cultural en la dimensión histórica en que se definen los caracteres que representan una lengua y los valores que éstos adquieren, porque tienen la capacidad de diferenciar en su uso los sistemas lingüísticos de las distintas comunidades. Por otra parte, la transmisión de conocimientos que posibilita la linealidad histórica en las normas de escritura refuerza, en otro sentido, la contribución de la ortografía a la cultura. Así, ligado a esto, podemos considerar el valor que adquiere en el aspecto social, pues su dominio es una de las competencias necesarias para aquellos que pretenden ser reconocidos dentro de un grupo social determinado, poniendo en entredicho el nivel cultural y educativo de los que no alcanzan un alto grado en su correcto uso.

Por todo lo que venimos diciendo, la ortografía representa la culminación de uno de los objetivos básicos que motivan el nacimiento de la escuela: aprender a escribir y leer. Se dedica mucho tiempo a su enseñanza en nuestras escuelas, tanto como poco se dedica en ELE, quizás debido a la saturación en los contenidos del *syllabus*, y a que otros errores prioritarios para la comunicación pueden causar mayores malentendidos que la ortografía. Por ello, la ortografía ocupa un lugar poco destacado en la clase con respecto a la sintaxis, la morfología y el léxico, relegándose así la corrección formal del aspecto más externo de la representación gráfica a un segundo plano. Esto es debido a que el error ortográfico, cuando se produce dentro de la ortografía de la letra o de la palabra, nos permite recuperar la imagen sonora y, de esta manera, identificar la secuencia fónica a la que se corresponde y llevarla a nuestro almacén fonológico, donde se descifra el código y se asocia el significado de la palabra a su representación física o significante. La

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

acumulación de estos errores en una misma palabra y los errores producidos en la ortografía de la frase hacen más proclives los casos de malentendidos lingüísticos, acentuándose su repercusión en el contexto de la clase de lenguas por la dificultad de transmitir significados con claridad. Desde esta perspectiva se contempla la ortografía como actividad ortográfica, concepto que engloba las habilidades lingüísticas y cognitivas que pone en juego el aprendiz en el uso que hace de la lengua como parte de la competencia comunicativa de la lengua.

Las cifras de disortografía se califican de alarmantes en la enseñanza primaria, en la secundaria e incluso en la universidad, y ha habido ya varios aldabonazos de parte de voces autorizadas en la materia, como José Polo, Contreras o Martínez de Sousa, entre otros, que, por medio de la publicación de artículos en los medios escritos de comunicación periódica o en obras totales concebidas con este propósito, denuncian esta situación y median para imponer soluciones que abogan por el cambio en la didáctica de la ortografía y por la reforma ortográfica, cuyo caso más reciente fue el de la reivindicación de García Márquez no hace muchos años en el *I Congreso Internacional de la Lengua Española* celebrado en Zalatecas, que repetiría tiempo más tarde Cela en el siguiente Congreso, celebrado en Valladolid en 2001<sup>1</sup>. Abundando en este hecho, uno de los mayores problemas que se encuentran es el de la consideración tradicionalista que ha tenido la enseñanza de la ortografía, entendida como la memorización de una serie de reglas y su aplicación mecánica mediante la práctica de ejercicios repetitivos, el aprendizaje de palabras inusuales de bajo rendimiento y la descontextualización del léxico cacográfico que se enseña, lo que causa una razonable preocupación en todos los ámbitos académicos donde se sufren las consecuencias de un elevado número de faltas ortográficas. Esta situación didáctica es la misma que se ha transferido a ELE, con las consiguientes deficiencias metodológicas, la marginalidad evidente en la programación del curso y el desinterés y la consecuente carencia de motivación por parte de los estudiantes.

---

<sup>1</sup> En el *II Congreso Internacional de la Lengua Española* celebrado en Valladolid en 2001.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

El control de los aspectos implicados en la ortografía es un requisito elemental 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. El alumno ha de adoptar una actitud dinámica hacia esta materia, en vez de conformarse con ser un mero receptor ante la lengua que aprende. En este sentido, es importante fomentar su actitud positiva hacia el aprendizaje de esta disciplina, que se entenderá como una superación de etapas, alejada de la clásica postura normativa, restrictiva y represiva que reprende al estudiante que comete un error. Por ello, la ortografía ha de ser aprehendida por el alumno en pasos graduales, contextualizada en su uso comunicativo dentro de la expresión escrita, considerada su función significativa en la transmisión de mensajes y automatizada para que no cause una sobrecarga innecesaria en el complejo proceso de escritura.

Dentro de este marco conceptual y funcional de la ortografía, la presente investigación explora desde una perspectiva empírica el uso ortográfico que hacen los estudiantes filipinos que aprenden español. Para ello, se establece una división bipartita en la que se tratará de ilustrar cuáles son las implicaciones teóricas que contextualizan la ortografía, en lo que hemos llamado *Parte teórica*, para concretar este marco expositivo en la *Parte práctica* mediante un análisis cualitativo y cuantitativo, descubriendo cuáles son los errores que estos estudiantes cometen, con qué frecuencia lo hacen, cuáles son las causas y cuáles las estrategias que utiliza el alumno filipino en la escritura de la lengua española.

En la *Parte teórica* se han establecido tres bloques temáticos divididos por su consideración para el estudio de la *Parte práctica*. En el primero, *Delimitación del objeto de estudio*, se trata de definir la ortografía, así como el concepto de actividad ortográfica; se habla de la naturaleza de la misma y de sus características a través de un repaso de las distintas propuestas que los tratadistas ortográficos más representativos han hecho a lo largo de su historia. Por último, se inscribe esta materia dentro de la expresión escrita y se valora cuál es su cometido dentro de la escritura y los matices que se establecen en su uso con respecto del código oral de la lengua. En un segundo bloque, titulado *Delimitación*



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

*metodológica de la ortografía y del concepto de error y su didáctica*, se hace un breve recorrido por la historia de los distintos métodos de enseñanza y se revisan los principales modelos de análisis de errores, para pasar después a la presentación del concepto de error y otros aspectos relativos que afectan a este término y su definición, como son los factores que lo causan y las estrategias que emplean los estudiantes para suplir sus carencias en el conocimiento ortográfico. En *Algunas consideraciones sobre el idioma filipino* se introduce una serie de aclaraciones sobre la lengua materna de los estudiantes, que produce el mayor número de interferencias en los aprendices de esta misma nacionalidad al enfrentarse por primera vez al estudio de la lengua española, debido a las similitudes históricas habidas entre ambas lenguas y a la permanencia de una abundante nómima de hispanismos que igualan la imagen acústica de muchas de sus unidades léxicas e influyen en la plasmación práctica que se hace en la escritura de los términos en español.

Apoyados en estos conocimientos teóricos, en la *Parte práctica*, por medio del análisis de errores, se tratarán de clasificar los errores recogidos en una tipología que ayude a explicar las causas por las que se producen y, al mismo tiempo, que ayude a establecer una escala de frecuencia de errores. Esto nos permitirá ofrecer unas orientaciones didácticas que implementarán significativamente la calidad de la enseñanza de la ortografía en este contexto concreto de actuación y que reducirá los errores en el vocabulario básico que ha de utilizar el aprendiz en cada nivel. Sin embargo, no es nuestra meta en este trabajo confeccionar una didáctica completa de la ortografía, sino orientar una programación didáctica de contenidos y la elaboración de actividades referidas a la ortografía en la clase dirigida a estudiantes filipinos mediante unas sugerencias generales que exploren la posibilidad de establecer dicha didáctica bajo unos presupuestos determinados, como son: la validación del análisis de errores como argumento didáctico a partir del cual se pueden establecer las dificultades que encuentran los estudiantes en el aprendizaje de la ortografía del español y las necesidades que se les plantean; la selección del vocabulario que causa mayores problemas a los estudiantes, la enseñanza de reglas productivas a partir de un vocabulario preseleccionado y la atención metodológica específica en el área donde se producen los mayores problemas, valorando

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

las causas del error y las estrategias que emplea el aprendiz para suplir sus carencias en la lengua que esta aprendiendo.

### **ABREVIATURAS UTILIZADAS EN EL TEXTO**

ELE: Enseñanza de lenguas extranjeras  
E/LE: Enseñanza del español como lengua extranjera  
LE: Lengua extranjera  
LM: Lengua materna  
LO: Lengua de origen  
L1: Lengua primera  
L2: Lengua segunda  
AE: Análisis de errores  
AC: Análisis contrastivo  
IL: Interlengua

### **ABREVIATURAS DE NOTACIÓN**

\*: indica la sintaxis o el léxico gramaticalmente incorrecto o inexistente en español.  
§: párrafo/ apartado  
apend.: apéndice  
cit.: citado en  
etc.: etcétera  
fig. : figura  
p. : página  
p.e.: por ejemplo  
pp. : páginas  
s.f.: sin fecha.  
v.: vease  
v.t. : ver también

## **1. PARTE TEÓRICA**

## **1.1. DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

### **1.1.1. Naturaleza y características de la ortografía**

De estas definiciones derivan algunas de las más importantes características y principios de la ortografía:

#### *1.1.1.1. Arbitrariedad y convención de la ortografía*

La ortografía es arbitraria como la escritura o el propio lenguaje porque, al establecerse las relaciones entre los fonemas y las letras, no hay más relación entre ellos que la de la pura convención establecida por el común acuerdo de los seres humanos. No por eso cada hablante puede utilizar el sistema que prefiera, sino que ha de atenerse a unas convenciones y reglas que regulan la escritura. Estas reglas las establecen por consenso los miembros de la RAE, se enseñan en las escuelas y tienen valor normativo para el resto de la sociedad.

Para establecer esta correspondencia entre las unidades fonológicas y los signos gráficos la RAE ha manejado tres principios, el etimológico, el la pronunciación y el uso, que han dado lugar a variadas propuestas por parte de los teóricos de la ortografía<sup>2</sup>. Esta convención resultante, en palabras de Esteve (1982), condiciona a la ortografía por la fuerza de la costumbre, que es la causa que imposibilita el avance de la grafía hacia el sonido, dado que la grafía se muestra siempre más conservadora:

---

<sup>2</sup> Estos tres criterios o principios divergentes han dado lugar a tendencias ortográficas diversas a lo largo de la historia de la lingüística hispánica, pues los tres han regido en distinto orden de preferencia las propuestas teóricas de nuestros ortógrafos y gramáticos: la pronunciación (escribir como se pronuncia en pos de conseguir la correspondencia entre las unidades fonológicas y un número igual de grafías), la etimología (la escritura de las voces se realiza teniendo en cuenta su etimología u origen, como se escribía en la lengua latina, de donde fue tomada la nuestra) y el uso (se escribe siguiendo el criterio de los sabios, que marcarán la forma de prestigio).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

La escritura, como hecho social, está profundamente condicionada por la costumbre, y los usuarios de un sistema ortográfico, aprendido en la escuela y ejercitado en los múltiples y cotidianos actos de lectura y escritura, nos mostramos reacios a los cambios aun cuando estos se justifiquen con razones plenamente válidas y aceptables (p. 14).

Como consecuencia de este retraso se propone una actualización o reforma. Alarcos (Polo, 1974: 495) lo expresa así:

Es de sobra conocido el hecho de la evolución de los sonidos -del sistema de sonidos- y, más lentamente, de la ortografía. Una lengua con ortografía apegada a lo oral puede evolucionar tan rápidamente que, si no le sigue paralelamente la renovación ortográfica, llegará a convertirse en un sistema de escritura distinto, sin apenas relación entre sonido y letra.

En otro sentido, Ruiz de Francisco (1994) considera que es necesario regular esta convención, garante de la unidad del idioma español, y expresa que es necesaria la presencia de una entidad oficial que maneje el cambio lingüístico, frenando si es preciso el ensamblaje entre letra y sonido al que aludía Alarcos.

El cambio fonético en una lengua tiene un carácter general y popular, y, sobre todo, es imperceptible; y quien lo experimenta en su lenguaje, sigue escribiendo correctamente, o sea, como si tal cambio fonético no se diera. Éste no necesita un acuerdo porque es inconsciente o por lo menos, “natural”, realizado sin premeditación; mientras que el cambio gráfico o, mejor, ortográfico, necesita una fijación convencional, un criterio de autoridad que previamente lo acepte, de forma que los cambios “oficiales” en el lenguaje escrito siempre se realizarán *a posteriori* respecto a los cambios fonéticos (Ruiz de Francisco, 1994: 52).

### ***1.1.1.2. Ortografía como ciencia o técnica***

Martínez de Sousa es uno de los autores que más esfuerzos ha dedicado al desarrollo de la teoría ortográfica del español en el siglo XX; este estudioso afirma que “la ortografía no es una ciencia, sino una técnica destinada a facilitar la plasmación gráfica de la lengua oral” (2003: 1). Tampoco el director de la RAE, García de la Concha, le otorga el grado de ciencia; en un artículo de reciente publicación se puede leer: “De la academia se reclaman normas, es nuestra misión. Somos como la ortografía, que no es una ciencia sino una convención” (Pita, 2004: 4). Hemos comprobado en las definiciones históricas de la ortografía que algunos autores defienden el término *ciencia* para

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

categorizarla, quizás debido a un uso antiguo de la voz que la equiparaba o confundía con *arte*<sup>3</sup>. Sin embargo, en los años 50, se unen esfuerzos para dignificar la ortografía, y convertirla en una ciencia del lenguaje<sup>4</sup>: por un lado, Polo (1974) en *Ortografía y ciencia del lenguaje*, trabajo que constituye una preparación para una ortografía científica, apoyada en la teoría grafémica. Por otro lado, Contreras (cit. Polo, 1974), cuyos trabajos en grafémica y ciencia de la escritura promueven a entender la ortografía en un sentido más amplio, como una ciencia.

se puede dar a la ortografía una base científica (de ciencia aplicada) para que no ocupe un lugar desmembrado al lado de sus disciplinas hermanas en un plantel universitario [...] por lo común relegada a ser lo más típica y meramente normativo que pueda haber en el estudio de una lengua (p. 510)

Resumiendo mucho las reivindicaciones de Contreras, diremos que trata de equiparar los estudios de fonología y fonética de la lengua oral a los de grafonomía y grafémica en la escritura, considerando, por lo tanto, a la escritura como una manifestación de la lengua tan válida y autónoma como lo es el habla, de la cual otros autores consideran que es código dependiente (v. § 1.1.3.). Si nuestra interpretación de su lectura es acertada, la tesis de la autora se basa en la existencia de *grafemas inmanentes* que incorporan información semántica por sí mismas, lo cual les distinguiría de los *grafemas transcendentales*, cuya función es la de “traducir” los sonidos del lenguaje. En este intento, trata de establecer un paralelismo con las ciencias que estudian la lengua oral, la fonología y la fonética: “Está demostrado que la escritura en ocasiones rebasa este carácter subsidiario y presenta recursos propios, que no son mero reflejo de lo oral, lo que justifica un estudio inmanente de ella, como hecho lingüístico” (cit. Polo, 1974: 500).

Sucede que muchos autores (v. § 1.1.3.) no aceptan la existencia de estos *grafemas inmanentes* como parte integrante de la lingüística, por lo que se resta efectividad a la teoría y al propósito de Contreras. Uno de ellos es la reputada voz de

---

<sup>3</sup> Definición del DRAE (2001: 219): “3. Conjunto de preceptos y reglas necesarios para hacer bien algo [...] 8. desus. Libro que contiene los preceptos de la gramática latina”.

<sup>4</sup> Martínez de Sousa (1995: 250) da cuenta en su *Diccionario de Ortografía* del avance de la consideración de la ortografía como ciencia: “Aunque la lingüística actual puede someter la ortografía a métodos científicos, tradicionalmente esta no ha sido considerada una ciencia, sino como una técnica o un arte”.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Alarcos, que considera sólo relevantes para la lingüística los *grafemas transcendentales*, esto es, la escritura que tiene un correlato sonoro, cuando el sistema gráfico de la lengua está en relación con el sistema del lenguaje oral. Los procedimientos gráficos de tipo figurativo y motivado a los que hace referencia Contreras en su estudio están fuera del dominio lingüístico, según Alarcos, y deberían incluirse dentro del campo semiológico (cit. Polo, 1974: 501-502). Por lo tanto, rechaza Alarcos la teoría que pretende que las representaciones gráfica y fónica sean dos posibles maneras de materializarse la lengua, al considerar que el sistema de escritura es un derivado del oral, que es la manifestación “normal y primaria”:

La lingüística solo puede examinar los sistemas gráficos de comunicación que dependan total o parcialmente del sistema lingüístico, es decir, que sean en mayor o menor parte una transcripción gráfica de lo que el lenguaje manifiesta mediante signos vocales. Por tanto, situamos la representación gráfica no en plano de igualdad con la manifestación oral de la lengua, sino como un derivado más o menos directo de esta [...] Para nosotros, el lenguaje tiene una manifestación normal y primaria, que es la fónica; la escritura, o representación gráfica es una manifestación secundaria, que desde el punto de vista lingüístico, no debe estudiarse en sí, sino en sus relaciones con la primera (cit. Polo, 1974: 501).

Además de considerar la escritura un sistema diferente del oral (v. § 1.1.3. y § 1.1.4.), opina Marsá en su *Diccionario Normativo y Guía Práctica de la Lengua Española* que, debido a estas particularidades que cada uno de los sistemas presenta, la transcripción que el escrito realiza sobre el oral, código primario, es incompleta e imperfecta<sup>5</sup>: “La lengua escrita nunca podrá reflejar la riqueza de matices de la lengua oral; ya que, a la modulación de la voz, se añade la aportación de gestos y ademanes. Aunque en algo remedian la pobreza de expresión de la escritura, los signos de puntuación...” (cit. Cardona, 1987: 265).

---

<sup>5</sup> La escritura de cualquier lengua es incapaz de reflejar la multitud de sonidos y variantes de los mismos, porque el lenguaje escrito no tiene la capacidad de representar exactamente el lenguaje oral. No obstante, en literatura se han hecho interesantes intentos para acercar los dos códigos (v. Crystal, 1994: 180).

### ***1.1.1.3. Importancia y función de la ortografía***

Nebrija y Bello han puesto a la ortografía en un lugar trascendental como pilar sobre el que reside la unidad de la lengua. De ello se sobreentiende su importancia para la comunicación escrita, ya que la ortografía se erige como mediador en el mutuo entendimiento del emisor y receptor de un mensaje escrito, que tendrán mayores dificultades en comunicarse dependiendo de las desviaciones fonográficas en el código que esté utilizando el emisor. La importancia de su dominio, por ende, reside en que es fundamental conocer la ortografía para comunicarnos por escrito y que nuestro interlocutor nos entienda. *La ortografía no tiene significado en sí misma, sino que es un instrumento para escribir apropiadamente y transmitir el significado de forma clara, precisa y sin ambigüedades; no es un objetivo en sí misma, sino una técnica complementaria o auxiliar de lo realmente fundamental, que es saber hablar, leer y escribir con fluidez.* Siguiendo el esquema de la comunicación de Jakobson, esta transmisión de significados no sería posible si el escritor codificara el mensaje en un código diferente, es decir, que no utilizara la misma convención que él; en este caso el mensaje resultaría difícil de descodificar, por lo que la comunicación no se establecería de forma clara e incluso puede que llegara a abortarse. De esta importancia que la correcta escritura tiene para la comunicación se hace eco la RAE: “sin ella no se puede comprender bien lo que se escribe ni se puede percibir con claridad conveniente lo que se quiere dar a entender” (Ruiz de Francisco, 1994: 35).

Abundando en este aspecto comunicativo de la ortografía, Cardona (1987) señala el parentesco que esta guarda con el significado (entendiéndola como medio de transcripción de lo oral) en una revisión del concepto de signo lingüístico enunciado por Saussure (2000):

Utilizamos signos fónicos para formar palabras en nuestra lengua (en cada lengua) y cada palabra apunta a una significación (significado). La unión del significado con el significante recibe el nombre de signo lingüístico. Un solo significado admite multitud de significantes. Estos significantes tienen un doble comportamiento: fónico (cuando el lenguaje es hablado) y escrito, cuando echamos mano de signos gráficos para representar distintos signos fónicos (p. 16).



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Es por ello que es la materia a la que más tiempo se dedica en las escuelas, pues es una destreza íntimamente relacionada con el aprendizaje de la escritura y la lectura, que todo ser humano que tenga acceso a la educación dominará, en mayor o menor grado, y que le será de gran utilidad a la hora de aprender una lengua extranjera. Es importante crear el hábito de una correcta escritura en la L1, para que estos conocimientos adquiridos puedan transferirse a la lengua que se está aprendiendo, lo cual será de gran importancia en aspectos como la ordenación del texto, la puntuación o el uso de signos gráficos, por ejemplo, que no necesitarán la atención que otros requerirán, como son el nuevo sistema alfabético y fonológico que se aprende en la L2, ciertos cambios en la puntuación y en el uso de las mayúsculas, entonación, acentuación, etc. en las que tendrá que aprender un nuevo sistema.

Ruiz de Francisco (1994) considera que dentro de sus funciones, como aspecto relevante del lenguaje escrito, la ortografía facilita al alumno el acceso a otras áreas de conocimiento, le hace receptor de conocimientos cifrados en la antigüedad, y le facilita el progreso en la escuela. La autora pone en relación el retraso escolar con la “ineptitud ortográfica” que lo justifica.

Tampoco hemos de olvidar la relevancia que la ortografía tiene en la sociedad por la posición de prestigio que ocupa como medidor socio-cultural. El carácter normativo que tiene la ortografía provoca una marca social de incultura, por la cual se considera el error ortográfico tan peyorativamente dentro de la sociedad que provoca el bloqueo del escritor en el proceso de construcción del texto cuando aparece una duda ortográfica, interrumpiendo el acto de escritura para darle solución, repasando una regla o buscando un término sinónimo por el miedo que le produce equivocarse (v. § 1.2.3.1.). Tanto es así que numerosos autores (Mosterín, 2002; Martínez de Sousa, 1995; Polo, 1974; Casares, Unamuno, Alarcos, cit. Polo, 1974 y cit. Ruiz de Francisco, 1994, y García Márquez, 1997) han hablado de la repercusión social de los desajustes producidos (básicamente) en la correspondencia gráfica de fonemas como un grado de dominio que decanta las clases sociales, como se puede leer en el *Homenaje a Bello* (cit. Ruiz de Francisco, 1994: 32):

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

La escritura tradicional ha generado diversas capas sociales entre las personas alfabetizadas, a saber: los que conocen y usan el laberinto de reglas en que se basa la ortografía; los que algo conocen y usan estas reglas, y los que escriben los sonidos que escuchan. Es decir, se ha hecho de la ortografía un elemento más de la discriminación social sin justificación alguna.

Una buena ortografía es la mejor carta de presentación en la sociedad culta y, en muchas disciplinas, en el ámbito laboral. Casares (cit. Polo, 1974) denomina este fenómeno como “el fetichismo de la letra”, apelativo que dará nombre a un artículo donde señala cómo en algunos puestos de trabajo se exige la ortografía y se veta a quien no la domina, pasando desapercibido el descuido en la redacción (cit. Polo, 1974: 521-523). Del mismo modo, advierte de la repercusión de este fetichismo en los tribunales de oposición o en los medios de comunicación.

### ***1.1.1.4. Partes de la ortografía***

Tradicionalmente se ha dividido la ortografía en dos partes: la escritura de la letra y la caligrafía. Poco a poco, se fueron incorporando a su definición la puntuación y otros signos auxiliares que usamos para representar la lengua. Sobre la repercusión de la puntuación, numerosos autores han venido reivindicando la importancia de la misma (López de Velasco (1998), Alemán (1998), Jiménez Patón (1998), RAE (1998a-1998b), Salvá (2001), etc.), como se constata en el trabajo de Polo (1974), donde se dedica a esta materia un espacio mayor por considerarlo fundamental. En esta obra, el profesor Polo presenta la puntuación como una parte aislable dentro de la práctica ortográfica. Además, en sus páginas podemos leer una amplia y documentada reflexión sobre la decisión de los tratadistas que abordan el tema y se posicionan sobre la conveniencia de incluirla dentro de la ortografía o estudiarla de forma autónoma. En nuestro estudio la incluimos dentro de la división de la ortografía como la parte que se encarga de regular las relaciones sintagmáticas que establecen las unidades léxicas mediante la adecuada disposición de los signos lingüísticos habilitados para ello.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

Otro motivo de conflicto en este punto es el de la importancia concedida a la ortografía literal en detrimento de la sintagmática<sup>6</sup>. La puntuación se encarga de delimitar y señalar el tipo de relación que establecen los sintagmas, por lo que su uso es fundamental en la organización del discurso para estructurar tanto las oraciones como los textos, y su cambio en la frase, por sus implicaciones semánticas, producirá un valor significativo nuevo que alterará el mensaje enunciado. Esta imbricación con la semántica (y las consecuencias que esto tiene para la comunicación) es la que justifica para muchos autores su escalada en el nivel de gravedad de la falta de la ortografía de la frase en relación a la ortografía de la letra. En opinión de Polo (1974), el concepto que se maneja de ortografía es muy pobre: el de las letras; y se olvida lo más importante: la puntuación. Así, señala que en la ortografía tradicional se atendía más al orden de las letras, e incluso que algunos ortógrafos reducían a esta parte su trabajo, olvidando por completo los aspectos de la puntuación. Sin embargo, la ortografía literal sería para Polo (1974: 523) una falta leve ante otras que agravan la comprensión de los textos, como son las de la puntuación:

la parte más importante de la ortografía es, en nuestro concepto, la del nivel sintagmático o de la frase; o, si se quiere, la que está por encima de la lexicografía [...] Es decir, que, invirtiendo el esquema tradicional, establecemos la jerarquía de arriba hacia abajo: *cuanto más cercano al pensamiento se halle un nivel lingüístico, más graves serán sus errores*<sup>7</sup> y más mérito tendrán sus aciertos. Evidentemente, saber puntuar u organizar un texto por párrafos es mucho más formativo que escribir *vivir* o *bibir* la información pertinente es de mayor transcendencia en la puntuación que en los otros niveles. (Polo, 1974: 530)

Pero la estructura clásica de la división de la ortografía es la que recoge la Academia en su ortografía normativa, donde ya se considera la puntuación como parte de la ortografía:

---

<sup>6</sup> A esta valoración se refiere Alarcos (cit. Polo, 1974: 504) contemplando también otros rasgos suprasegmentales de la palabra: “las escrituras alfabéticas se contentan con la representación de lo fundamental: los elementos con función distintiva, los fonemas, y olvidan, como meros accesorios, otros rasgos fónicos funcionales pero de carácter marginal –y no articulados como los fonemas–: acentos, pausas, entonación”.

<sup>7</sup> La cursiva es nuestra.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

1. Uso de las letras en particular;
2. uso de las letras mayúsculas;
3. acentuación;
4. puntuación;
5. abreviaturas;

Por supuesto, es la clasificación que goza de mayor prestigio, pero no es la única; Lidia Contreras opina que la ortografía comprende tres aspectos fundamentales: el subsistema literal, el subsistema acentual y el subsistema puntual, que coinciden con la ortografía del fonema, de la palabra y de la frase (cit. Polo, 1974: 490).

Para Polo (1974) la tradición no nos debe limitar a la hora de establecer las partes, que estarán en relación a las partes de la gramática que establezcamos, pues considera la ortografía como materia relacionada con los aspectos gramaticales (v. § 1.1.1.5.), a los cuales representa como intento de reproducir el sistema lingüístico primario (Polo, 1974: 511-513):

1. Nivel temático o relativo a párrafos, capítulos y divisiones similares;
2. Ortografía sintagmática o de la frase (puntuación)<sup>8</sup>;
3. Ortografía lexicológica o de la palabra (acentos y mayúsculas);
4. Ortografía fonológica o del fonema (literal o de las letras);
5. Ortografía monemática o del monema.

Canale (1995), por su parte, en la línea clásica de dividir la ortografía de una forma tripartita, de la letra, palabra y puntuación, contempla dentro de la ortografía las siguientes partes en su clasificación de la competencia comunicativa de la lengua:

1. Grafemas
2. Conversiones de grafía (incluidos acentos) para:
  - 2.1. Palabras simples
  - 2.2. Palabras compuestas (p.e., utilización de guión en *un tire-bouchon*)
  - 2.3. Otros (p.e. *Parle-t-il*)
3. Convenciones de puntuación

Martínez de Sousa (1995), refiriéndose a las partes establecidas por la Academia, apunta que no debe considerarse una clasificación *per se* de las partes de la ortografía, sino una división pedagógica. El autor ofrece en su artículo (2003) las pautas que seguir

---

<sup>8</sup> Las aclaraciones entre paréntesis son mías.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

para confeccionar un tratado ideal de ortografía, donde las distintas partes de la materia estén ordenadas por los contenidos de lo más básico a lo más complejo:

1. GRAFÍA DE LAS LETRAS (fonemas y grafías);
2. GRAFÍA DE LA SÍLABA (formación de sílabas);
3. GRAFÍA DE LA PALABRA (acentuación, abreviaturas, mayúsculas y minúsculas, numeración, unión y separación de palabras);
4. GRAFÍA DE LA FRASE (signos de puntuación, de entonación, auxiliares de puntuación...).

En su *Diccionario de Ortografía* (2005) encontramos esta otra división que difiere en poco de la anterior. Por su simplicidad y claridad en la delimitación de los campos, será la que sigamos para establecer la clasificación de errores de nuestra investigación (v. § 2.2.3.):

1. Ortografía de la letra o grafemática;
2. Ortografía de la sílaba;
3. Ortografía de la palabra o lexicográfica;
4. Ortografía de la frase o sintagmática;
5. Ortografía del texto o temática.

### ***1.1.1.5. Ortografía como parte de la gramática***

Tradicionalmente se ha dividido la gramática española en cuatro partes: ortografía, fonética-prosodia, morfología y sintaxis; o en dos: morfología y sintaxis. Desde su origen encontramos la ortografía ubicada en el capítulo dedicado a la analogía, la fonética o la fonología, como parte integrante de la gramática (v. apend. 3): “Desde la más remota antigüedad se ha dado importancia a la escritura según una norma, y era un aspecto del lenguaje que se estudiaba en uno de los tratados o partes de la gramática” (Roca-Pons cit. Ruiz de Francisco, 1994: 29). Si revisamos las definiciones anteriores, comprobaremos que la gran mayoría de los autores la incluyen en la gramática de forma explícita o implícita, aunque, por otra parte, también estamos habituados a ver como se publica en volumen aparte<sup>9</sup>. El primer autor español en presentarnos la ortografía

---

<sup>9</sup> A este respecto escribe Martínez de Sousa (1995: 249) en su *Diccionario de Ortografía*: “La ortografía es una parte aislable de la gramática. Puede estudiarse, pues, junto con esta o como materia

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

integrada en la gramática, siguiendo la tradición grecolatina, fue Nebrija<sup>10</sup>; sin embargo, por resaltar su importancia y detenerse más en el uso de las letras, la edita en un volumen autónomo, costumbre en la que le siguieron no pocos autores. Por su parte, la RAE comenzó publicándola de modo separado (por primera vez como texto adjunto al *Diccionario de Autoridades*, como una herramienta al buen escribir), pero pronto comprobamos cómo encuentra también su parte dentro de la gramática académica desde 1870, aunque se desarrolle el tema por extenso más propiamente en las ortografías publicadas de forma independiente, lo cual no cambiaba en lo más mínimo su imbricación en la gramática, tónica que perdura hasta nuestro tiempo: “Interesa destacar, en cualquier caso, que el estudio de las grafías, de los sonidos y de las relaciones entre ambos es considerado con harta frecuencia ámbito de trabajo de la gramática hasta entrado el siglo XX” (Gómez Asencio, 1998: 151).

Polo se acerca de modo sinuoso a este terreno y considera la ortografía como un código que:

representa al sistema oral, a la gramática real, en donde cabe que haya divisiones. De manera, pues, que la ortografía no es parte de la gramática, sino que la representa a toda ella, a las partes que establezcamos por ese lado de lo oral. Pero cabe darle al concepto “partes de la gramática” otro sentido con el que sí casa la ortografía. En efecto: cuando se dice que la ortografía es una parte de la gramática, debe entenderse que constituye uno de sus aspectos –entre varios más: léxicos, construcción de la frase, etc.- que debe estudiarse para poseer una educación lingüística que ayude a desenvolverse en la sociedad; es, pues, una de las cosas que deben aprenderse en relación con el idioma (punto de vista *pedagógico*). (Polo, 1974: 510)

En su doble vertiente, la ortografía se considera parte de la gramática como sistema normativo de reglas relacionado con los otros sistemas de la lengua, pero está fuera en cuanto a su uso como código de representación del lenguaje. Hecha esta matización, en la conclusión final de *Ortografía y Ciencia del Lenguaje* remarca esta última idea:

---

autónoma. No obstante, conceptualmente, debe considerarse parte de aquella. Antiguamente aparecía integrada en la analogía, pero en la actualidad se la sitúa, con más propiedad, en la fonología”.

<sup>10</sup> “Dedica Nebrija el Libro Primero de su tratado a la Ortografía, manteniéndose de esta forma en la línea de los tratadistas griegos y latinos que consideraban las reglas del arte de bien escribir como parte primera de la teoría gramatical” (Esteve, 1982: 19).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

La ortografía, por otra parte, debe aparecer como obra independiente de la gramática: no cabe –ni material ni estructuralmente- como capítulo de la fonología. [...] la ortografía debe dignificarse por su tratamiento científico y amplio y por su consecuente presentación como algo que no es parte de la gramática, sino sistema paralelo a la misma, metalenguaje. (Polo, 1974: 548)

Es en este punto de discusión donde se debate si la ortografía es un subnivel gramatical o sólo una técnica ajena inventada para representar el habla mediante la regulación de una serie de normas y sin relación con los otros niveles de la lengua: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y prosódico. Tanto si aceptamos su inclusión en la gramática como si no, lo cierto es que no se puede negar que la ortografía es un sistema relacionado con la gramática<sup>11</sup> y que, por este mismo hecho, se desmiente el carácter arbitrario que normalmente se le imputa a los sistemas alfabéticos de representación gráfica (A. Camps, Milian, Bigas, M. Camps, Cabré, 2004). Por ejemplo, resulta arbitrario escoger la secuencia de grafías *c-a-n-a-r-i-o* para representar el significado “canario”, que se descompone en los significantes gráfico *canario* y sonoro */kanárjo/*. Sin embargo, las relaciones que establecen las grafías con el sistema de la lengua anula la arbitrariedad estableciendo múltiples relaciones que se repiten de forma regular y sistemática y que justifica muchas de las soluciones gráficas posibles (que podemos predecir) como, p.e.: familias de palabras, morfemas verbales –*aba*, –*aje*, sufijos y prefijos, formación de palabras, regularidad en las terminaciones de las formas verbales... (v. Camps *et al.*, 2004)

### **1.1.2. La actividad ortográfica**

Dentro del marco teórico de la ortografía, Llop (1999: 22) nos acerca a un nuevo concepto, la actividad ortográfica, que define del siguiente modo: “La actividad lingüística y cognitiva realizada por un sujeto, que tiene por finalidad usar correctamente

---

<sup>11</sup> Sobre esto leemos en Camps *et al.* (2004: 27): “El carácter funcional del fonema y de la grafía o letra está muy relacionado con los niveles de descripción lingüística que se refieren al significado: la morfología, en el sentido de la estructura de las palabras, y la sintaxis, que incluye las leyes de combinación de elementos... que permite establecer relaciones por otras vías. El sistema grafofónico se integra en la lengua entendida como sistema de representación de la realidad”.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

las unidades gráficas de una lengua que permiten plasmar por escrito un mensaje”. Este concepto da cabida a lo psicológico en una materia que siempre se ha considerado principalmente lingüística, pues su finalidad no es la de transmitir el mensaje, sino “la de manejar con corrección el medio gráfico que la lengua pone al alcance del emisor para que este transmita el mensaje” (Llop, 1999: 22). La actividad ortográfica es el fruto de la concurrencia de tres actividades diferentes:

- *comunicativa*: se integra como parte de la actividad escritora (ayuda a que el significado del mensaje llegue al receptor);
- *lingüística*: surge de la necesidad de utilizar el código gráfico para representar la lengua;
- *cognitiva*: en los procesos que un sujeto lleva a cabo para operar con el sistema gráfico de la lengua y poder recuperar la forma ortográficamente correcta de las palabras.

### ***1.1.2.1. Actividad comunicativa***

La ortografía cobra su máximo sentido en el momento de escribir un texto, donde percibimos su utilidad como un componente en el proceso de escritura que posibilita la correcta interpretación del mensaje por el adecuado empleo del código gráfico y sus convenciones.

De este modo, si reparamos en la clasificación en que Canale (1995) divide la competencia comunicativa (1. gramatical, 2. discursiva, 3. sociolingüística y 4. estratégica) encontramos la competencia ortográfica dentro de la gramatical, como una subcompetencia<sup>12</sup>, que hemos de considerar en relación con otros subsistemas de la lengua, especialmente con el sistema fonológico (v. § 1.1.3.5.). Próximo a este esquema, en el *Marco común* (Consejo de Europa, 2002), el lugar de la ortografía, como

---

<sup>12</sup> Canale (1995) divide la competencia gramatical en: 1.1. fonología; 1.2. ortografía (intervención de la comprensión lectora y la expresión escrita); 1.3. vocabulario; 1.4. formación de palabras.



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

competencia ortográfica, se contempla dentro de las competencias lingüísticas<sup>13</sup> de la lengua, y a su vez, junto a la competencia sociolingüística y la pragmática, se define como un componente de la competencia comunicativa de la lengua.

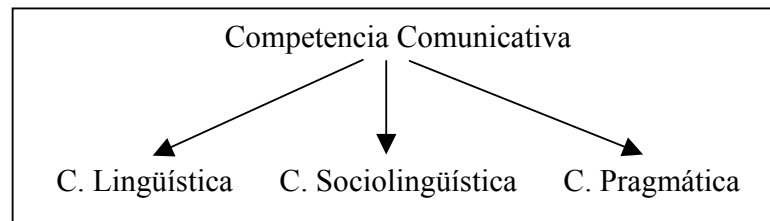


Fig. 1: División de la Competencia Comunicativa según el *Marco Común* (Consejo de Europa, 2002)

### 1.1.2.2. Actividad lingüística: correspondencia grafema y fonema

Los niveles de concreción de la actividad lingüística son el código oral y el escrito. La evolución de la historia de la escritura ha ido simplificando en su progresión la relación que mantenían en la antigüedad estos dos códigos hasta llegar a los sistemas de escritura más evolucionados, los alfabéticos, basados en la doble articulación del lenguaje (Mosterín, 2002). Fruto de este acercamiento por etapas sucesivas es la identificación de múltiples unidades entre ambos sistemas, que raya la perfección en el nivel de análisis fonológico que mejor refleja la escritura alfabética, el nivel fonémico<sup>14</sup>, por el que a cada fonema le corresponde de forma exclusiva un solo grafema y a la inversa, en una perfecta relación biunívoca.

---

<sup>13</sup> En el Marco común (Consejo de Europa, 2002) la ortografía se integra dentro del sistema de la lengua, pero no se ubica dentro de la práctica gramatical (entendida como sistema de principios o reglas que rigen la lengua), pues se considera a la ortografía como un sistema de reglas que posibilitan el orden correcto de la escritura que actúa paralelamente al gramatical: 5.2.1. Competencia Lingüística: 5.2.1.1. C. léxica; 5.2.1.2. C. gramatical; 5.2.1.3. C. semántica; 5.2.1.4. C. fonológica; 5.2.1.5. C. ortográfica; 5.2.1.6. C. ortoépica.

<sup>14</sup> Definición de Mosterín (1981: 34): “El principio fonémico exige que haya una letra y sólo una para representar cada fonema de la lengua y que un fonema y sólo uno corresponda a cada letra. Dicho en otras palabras, el principio fonémico postula una biyección (o correspondencia biunívoca) entre el conjunto de los fonemas y el de las letras, de tal modo que a cada secuencia de fonemas corresponda unívocamente una secuencia de letras (lo que facilita al máximo la escritura) y a cada secuencia de letras corresponda unívocamente una secuencia de fonemas (lo que facilita al máximo la lectura)”.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

Pero lo cierto es que son dos códigos distintos (v. § 1.1.4.) con diferentes reglas de construcción, por lo que la identificación de los fonemas que intervienen en la realización sonora de la palabra no es suficiente para tener una correcta escritura. Esto provoca que se cometan errores cuando intentamos transcribir el habla, pues tendemos a utilizar el código escrito partiendo del código oral sin atender, en muchas ocasiones, a las singularidades que el sistema grafemático presenta, producido principalmente por razones históricas que sólo podemos reconstruir desde la etimología. Esta dificultad en la transcripción provoca una situación de ambigüedad que puede llegar mediante el error ortográfico a distorsionar el texto.

En la clasificación que Llop (1999) establece, que delimitará parte de los contenidos en nuestra clasificación de errores (v. § 2.2.3.), los grafemas y dígrafos presentan los siguientes grados de adecuación en su relación con los fonemas:

1. *Monofonemáticos*<sup>15</sup> *exclusivos*: cuando ellos solos cubren todo el campo del fonema, es decir, lo representan en exclusiva sin intervención de ningún otro grafema, *a* representa /a/. Los grafemas que integran esta categoría son: *a, e, o, u, ch, d, f, l, ll, ñ, p, t*.

2. *Monofonemático compartido*: cuando el grafema no representa en exclusiva al fonema de que se trate, sino que comparten su representación con otro u otros fonemas, *z* remite al fonema /θ/, pero la grafía *c* también lo hace, de manera que ambas se reparten el mismo campo fonológico. Grafemas monofonemáticos compartidos son: *i, ü, b, gu, hi, j, k, m, qu, rr, s, v, z*.

3. *Difonemáticos*: aquellos grafemas o dígrafos que remiten a dos fonemas (o grupos fonemáticos) distintos, *g* adquiere el valor de /g/ o /x/ dependiendo de sus circunstancias. Estos son: *c, g, n, r, w, x, y*.

4. *Afonemáticos*: son aquellos grafemas que no representan a ningún fonema: *h*.

---

<sup>15</sup> *Monofonemáticos* son aquellos grafemas y dígrafos que representan siempre a un único fonema.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

La caracterización del sistema grafemático se hace desde el concepto de la arbitrariedad ortográfica partiendo del principio alfabético de la biunivocidad. Se puede hablar de mayor o menor arbitrariedad según la relación que se establezca entre los fonemas y los grafemas y el mayor o menor acercamiento al principio de biunivocidad. La arbitrariedad puede ser mínima, media o máxima, dependiendo del grado de biunivocidad que mantengan los elementos entre sí.

ARBITRARIEDAD	MONOFONEMÁTICOS EXCLUSIVOS	MONOFONEMÁTICOS COMPARTIDOS	DIFONEMÁTICOS
MÍNIMA	<i>A, E, O, U, CH, D, F, L, LL, Ñ, P, T</i>		
MEDIA		<i>I, U, GU, QU, RR, Z,</i>	<i>C, R</i>
MÁXIMA		<i>B, V, K, J, M, S, HI,</i>	<i>Y, G, N, W, X</i>
AFONEMÁTICO, ARBITRARIEDAD MÁXIMA: <i>H</i>			

**Cuadro 1: Relación de fonemas-grafemas y grado de arbitrariedad (Cuetos cit. Llop, 1999: 48)**

La arbitrariedad mínima se da en relación con los grafemas *monofonemáticos exclusivos*, que son los que mejor se adaptan al principio fonémico de las escrituras alfabéticas: *a, e, o, u, ch, d, f, l, ll, ñ, p, t*.

El siguiente grado lo presentan los *monofonemáticos compartidos de arbitrariedad media*, que no representan en exclusiva al fonema correspondiente. Su aparición se puede predecir mediante reglas sencillas y precisas con pocas o ninguna excepción: *i, ü, gu, qu, rr, z*.

Los *Difonemáticos c y r* representan la lengua en su grado de arbitrariedad media; tienen reglas precisas sobre como se reparten el campo pero son más arbitrarios que los monofonemáticos porque cubren dos fonemas, no solo uno.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

Calificados de arbitrariedad máxima están los restantes *monofonemáticos compartidos*, que siempre representan el mismo fonema, aunque comparten esta representación con otro u otros grafemas y no hay reglas generales que indiquen estas correspondencias: *b, v, k, j, m, s, hi*.

Otros *Difonemáticos* *y, g, n, w, x* se incluyen dentro de los de arbitrariedad máxima, porque no hay reglas suficientes que indiquen con precisión cuando representan a uno u otro fonema; *g + e, i*, donde confluyen con *j*; la *x* puede representar a */s/* ante consonante o al principio de palabra, como a los grupos consonánticos */ks/* o */gs/* en posición intervocálica o final de palabra y no hay reglas que regulen específicamente cuando usar *s* o *x*.

La *h* no tiene correspondencia fonética y es un signo exclusivo del código escrito, no hay reglas que abarquen la totalidad de los casos de su aparición.

Podemos concluir con la observación de que el sistema grafemático castellano es bastante fonético con un bajo grado de arbitrariedad ortográfica, pues los grafemas monofonemáticos exclusivos son el grupo más abundante mientras que apenas encontramos grafemas de arbitrariedad máxima (que se regulan por reglas de uso), por lo que el sistema de correspondencias entre grafemas y fonemas se aproxima bastante al principio de biunivocidad, exceptuando el caso de la *h*, elemento no fonético cuya presencia no se puede regular mediante reglas que abarquen todos sus usos.

A raíz de esto se pueden establecer las reglas que conforman el sistema fonortográfico de correspondencia entre fonema y grafema (Llop, 1999: 51-52), reglas de transcripción que permiten convertir los fonemas de las palabras en grafemas. Basándose en estas reglas, las reformas ortográficas más notables han propuesto a lo largo de los siglos facilitar el aprendizaje de la escritura reduciendo las diferencias entre ambos códigos para llegar a su igualdad en una perfecta armonía<sup>16</sup>. Las reglas se establecen en

---

<sup>16</sup> La historia de la ortografía está marcada por la relación que mantienen la lengua oral con la escrita (v. § 2.1.7.), su sistema de representación, y por el grado de adaptación de esta última, más conservadora, a

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

función de las distintas relaciones que mantienen las unidades significativas de la lengua y los grafemas que las representan en la escritura; dependiendo de que la correspondencia sea *biunívoca* (cuando al fonema le corresponde un solo grafema y este se relaciona a su vez con un mismo fonema), *unívoca* (cuando a un fonema le corresponde un solo grafema, pero este se relaciona con más de un fonema) o *múltiple* (cuando el fonema es representado por más de un grafema), los grafemas se distribuirán de distinto modo:

a) *formando parte del sistema fono-ortográfico*: todos los grafemas que denominábamos *monofonemáticos exclusivos* (*a, e, o, ch, f, ñ, d, l, ll, p, t*), *monofonemáticos compartidos de arbitrariedad media* (*i, u, ü, gu, qu, rr, z*), *difonemáticos de arbitrariedad media* (*c,r*) y algunas realizaciones de algunos *monofonemáticos compartidos* y *difonemáticos de arbitrariedad máxima* (*j+a,o,u; g+a,o,u; m-, n-* prenucleares; *s*, como término no marcado; *y*);

b) *fuera del sistema fono-ortográfico*: *k, b, v, j+e,i, g+e,i, w, x, hi*, y en su relación, *h*, todos ellos *monofonemáticos compartidos, difonemáticos de arbitrariedad máxima* o *afonemáticos*. Aquí entrarían también las realizaciones de los archifonemas /D, B, G, N/ (*-t, -d, -b, -p, -g, -c, -m, -n*, postnucleares).

### **1.1.2.3. Actividad cognitiva**

La actividad cognitiva comprende el estudio de la ortografía desde la psicología. La incursión de la psicolingüística en la adquisición de la lectura y la escritura y los trastornos del lenguaje ha focalizado principalmente los aspectos neurológicos, motores, perceptivos y de memoria perceptiva, los afectivos emocionales, de personalidad y

---

la oral. Cuando se han producido cambios en el sistema fonológico español, estos no siempre han encontrado su correlato en el sistema gráfico (más lento por naturaleza en la asimilación de los cambios) debido a razones históricas, sociales o políticas principalmente, lo cual ha conducido paulatinamente a una desigualación en la ortografía con respecto a la pronunciación que ha derivado en estadios irracionales de la ortografía española, lo que a su vez ha generado impulsos de reforma que intentaban racionalizar el sistema devolviendo el paralelismo a ambos códigos lingüísticos.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

ambientales, los del pensamiento lógico y la inteligencia y la memoria en general (Llop, 1999), que intervienen en el procesamiento de la forma gráfica y fonológica de la palabra (Rico, 2002). Todos estos factores intervienen también en la enseñanza de la práctica ortográfica (v. § 1.2.4.), sobre todo en lo pertinente a las hipótesis perceptivas (Pujante, 1979; Gabarró y Puigarnau, 1996) que se ponen en juego en el proceso de adquisición de la lengua y que ayudan a retener visual o auditivamente la forma de las unidades mínimas de la palabra. Por ello, el procesamiento fonológico de la lengua y la discriminación auditiva, así como la capacidad de recuperación léxica han de tener una consideración importante en nuestra investigación:

a) en la detección de las causas de los errores;

b) en la propuesta de un modelo didáctico que permita reducir las faltas ortográficas.

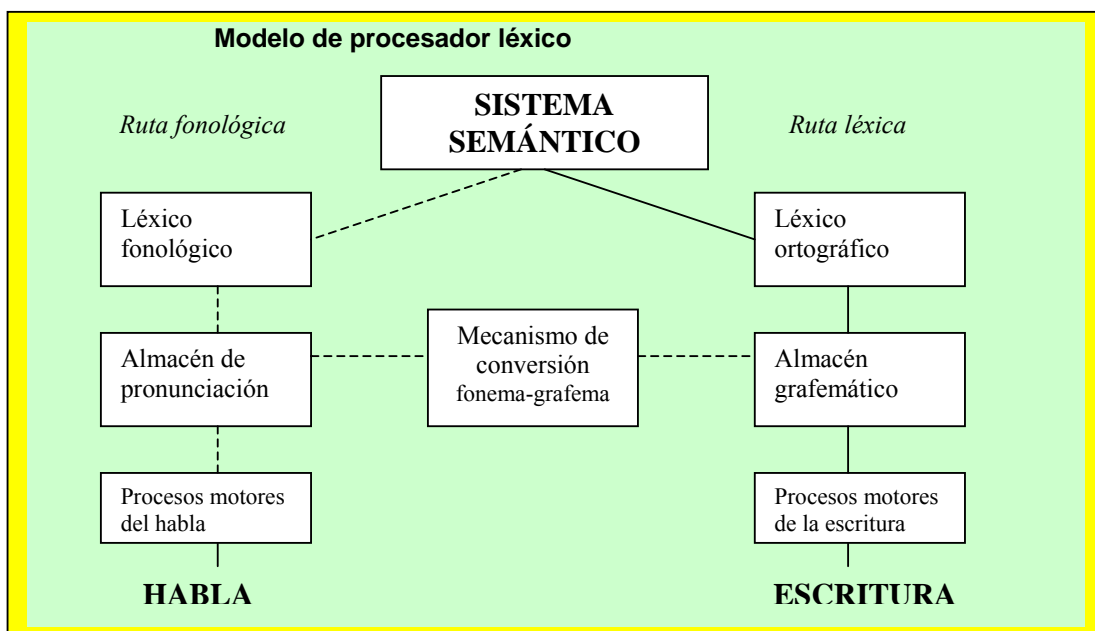


Fig. 2: Modelo de procesador ortográfico (Cuetos, cit. Llop, 1999: 67)

En este esquema se distinguen dos rutas de procesamiento y recuperación de la imagen (fónica y gráfica) de la palabra, una es la fonológica y otra la ortográfica o léxica.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

➤ *La ruta fonológica:* En la *ruta fonológica* se activa la unidad conceptual en el sistema semántico, que activaría a su vez su correspondiente forma fonológica, escogida dentro del almacén del léxico fonológico. La forma así seleccionada se almacenaría en una memoria de corta duración (el *almacén de pronunciación*) mientras se realizan las operaciones destinadas a convertir esa forma fonológica abstracta en sonidos o en grafemas. Esto se consigue mediante el mecanismo de conversión de fonema a grafema. De aquí pasaría al *almacén grafemático*, memoria a corto plazo donde se mantiene temporalmente la forma gráfica de las palabras que vamos a escribir, mientras se ponen en marcha los procesos motores que permitirán la plasmación física de la palabra mediante su escritura (Llop, 1999: 67-68).

En el caso del castellano, afirma Llop (1999), puesto que se trata de una *ortografía superficial*<sup>17</sup>, habría una tendencia a usar la vía fonológica con preferencia sobre la ortográfica, indicando también que cuanto más regular y consistente es una regla fono-ortográfica, mayor es la velocidad de su procesamiento y la posibilidad de escribirla correctamente. Por tanto, la ruta fonológica permitiría la escritura de forma correcta de palabras que aparecen por primera vez, siempre que el individuo identifique el fonema y aplique con efectividad las reglas de conversión fono-ortográficas.

Un deficiente conocimiento fonológico acarrea problemas gráficos tanto en la lectura como en la escritura. En la actividad ortográfica los sujetos tienden a utilizar el código escrito partiendo del código oral, lo que les conduce a errores cuando los grafemas que se utilizan en la transcripción están fuera del sistema de reglas fono-ortográficas. Por ello, para saber aplicar las reglas ortográficas es necesario que nuestros estudiantes conozcan tanto el sistema grafemático como el fonemático.

Otro factor que lleva a error es el de los problemas que plantea la identificación de los fonemas implicados en la pronunciación de las palabras, la separación de sílabas y

---

<sup>17</sup> Una lengua tiene *ortografía profunda* (p.e: inglés o francés) cuanto más se aleja del principio alfabético de biunivocidad y tiene *ortografía superficial* (p.e.: español o italiano) cuando la distancia entre la forma sonora y la forma gráfica de la lengua es menor.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

palabras y la de los fonemas adyacentes y su influencia en la pronunciación. Esta dificultad en la identificación de la secuencia de fonemas se agrava tratándose de un hablante extranjero que no domina aún el sistema fonológico de la lengua que está aprendiendo, por lo que recurre al sistema fonológico de su L1 para interpretar los sonidos que oye:

El sistema fonológico de una lengua es semejante a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. Sólo quedan en la criba las marcas fónicas pertinentes para individualizar los fonemas. Cada hombre se habitúa desde la infancia a analizar así lo que se dice y este análisis se hace de una forma automática e inconsciente. Pero, por otra parte, el sistema de cribas, que hace posible este análisis, se construye de diferente forma en cada lengua. El hombre se adapta al sistema de su lengua materna. Pero si quiere hablar otra lengua, emplea involuntariamente para analizar lo que oye la “criba fonológica” de su lengua materna, que le es familiar. Y como esta criba no conviene para la lengua extranjera oída, se producen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta, puesto que se les hace pensar por la criba fonológica de la propia lengua. (Trubetzkoy, cit. Poch-Olivé, 2002).

La concurrencia de dos o más lenguas producen un procesamiento diferente de la información fónica por parte del usuario por la competencia acumulada en otra lengua, que provoca la interferencia (v. § 1.2.3.5.) en los sonidos que oye en la L2. Llop (1999: 93) resalta que “dicha influencia adquirirá diversos grados y direcciones según las lenguas que entren en contacto y según la competencia lingüística general del usuario y la competencia que posea en cada uno de los códigos que conozca”, por lo que la variabilidad de errores derivada de estos factores incidirá en su análisis<sup>18</sup>. Veamos a continuación dos ejemplos de los problemas que se le pueden presentar en la identificación de fonemas a un aprendiz filipino de español competente en las lenguas oficiales de su país (filipino e inglés) y que aún no domina el sistema fonológico español:

a) el fonema no existe en su idioma y lo desplaza a otro más cercano a la lengua materna (Poch-Olivé, 2002). P.e.: un estudiante filipino oye el sonido /x/, pero percibe /h/ que transcribe normalmente desde el filipino a la grafía *h*.

---

<sup>18</sup> Tampoco hemos de olvidar el hecho de que, en todo momento, en nuestro estudio, nos estamos refiriendo a la adquisición de los códigos oral y gráfico estándar, sin atender a las variedades diastrática, diafásica y diatópica de la lengua española, ni al lugar donde el estudiante aprende la lengua (no presentará la misma ortografía un estudiante de español LE en Granada que en Cataluña), ni a las variedades de la familia o amigos hablantes de español y el entorno social donde el estudiante desarrolla sus estudios, ni el reflejo de todos estos factores en la escritura.



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

b) el fonema existe en su idioma, el estudiante reconoce el sonido, pero lo convierte a la ortografía de la propia lengua. Esto sucede en los casos de los hispanismos conservados en el idioma filipino, p.e.: *calle* por el hispanismo *kalye*; en ambos casos la realización fonética es /káYe/. El aprendiz ha identificado la grafía *ly* con el sonido africado palatal sonoro /Y/ como en filipino, que es el valor fonético que tienen en español las grafías *y* y *ll*<sup>19</sup>. En este caso el error gráfico se produce en la conversión del fonema al grafema correspondiente en el *almacén de pronunciación*.

➤ *La ruta ortográfica:* En la *ruta ortográfica* la unidad seleccionada activaría la forma gráfica de la palabra correspondiente del *almacén léxico ortográfico*, de donde pasaría al *almacén grafemático* mientras operan los *procesos motores* (Llop, 1999: 68).

En la ruta ortográfica se procesan normalmente las palabras que aparecen con una frecuencia mayor. El tiempo de su procesamiento estaría en función de la frecuencia de las palabras, siendo menor en las palabras de mayor frecuencia en comparación con otras palabras de menor frecuencia, debido a que las unidades léxicas que más se repiten se reconocen más por su forma global que por las letras que las constituyen. Por eso, en la nueva metodología de la enseñanza de la ortografía (v. § 1.2.4.) se propone insistir en las palabras de uso más frecuente para conseguir un grado de automatización de este léxico que rentabilice su adquisición.

Las deficiencias en la ruta ortográfica implican la incapacidad de segmentar adecuadamente la cadena sonora o de hacer corresponder los sonidos analizados con los fonemas correspondientes en la conversión fonema-grafía. Este error es más propio de las etapas iniciales del aprendizaje, cuando aún no se domina la pronunciación de la L2 ni las reglas de correspondencia gráfica de la LE que se está adquiriendo. A causa del grado en

---

<sup>19</sup> En nuestro estudio tendremos en cuenta el extendido fenómeno del *yeísmo* que iguala la pronunciación del fonema /Y/ en las letras *y* y *ll*.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

la complejidad, que según Llop (1999) reside en el nivel de desviación del principio de biunivocidad (clasificadas en arbitrariedad mínima, media y máxima), la posibilidad de que aparezca el error grafemático irá en aumento. En aquellos usos que no están regulados por las reglas de conversión fonema-grafema el error será más probable, por lo que además de reforzar otra serie de reglas que predicen su aparición (p.e.: las palabras que empiecen por los prefijos *hipo-*, *hiper-*, *hidro-* siempre se escriben con *h*), debemos fomentar la producción de asociaciones lingüísticas en el léxico entre los distintos niveles (v. § 1.1.1.5. y § 1.2.4.): relaciones morfológicas y sintácticas, de derivación, organización por las raíces de palabras, etc. para procurar su recuperación correcta desde el almacén del léxico ortográfico.

### **1.1.3. La expresión escrita: implicaciones ortográficas**

La relación entre lengua escrita y oral no es transparente, es el resultado de una convención aceptada por los usuarios de una lengua en un momento determinado de su historia. A menudo es fruto de un largo proceso de formación en que intervienen circunstancias diversas: evolución de la lengua oral, mantenimiento de la tradición, intercambios culturales.

*Camps et al. La enseñanza de la ortografía*

La escritura es un sistema universal de comunicación, como el habla, pero a diferencia de las limitaciones que éste presenta, la escritura permite transmitir información mediante mensajes superando las barreras del tiempo, adquiriendo de este modo un reflejo permanente y espacial. Gracias a esta técnica es también posible acumular cantidades ingentes de información y administrar estructuras sociales complejas, por lo que sus orígenes se confunden con los de la civilización.

Para unos autores (Vachek, Ulldall, Hjelmslev, Contreras, etc.) la escritura es un código autónomo<sup>20</sup> que funciona de forma paralela a la lengua oral, de modo que podemos hablar de dos códigos independientes; otros (Saussure, Jakobson, Martinet,

---

<sup>20</sup> Se observa que la producción escrita posee unidades propias que no tiene la lengua oral (v. § 1.1.1.2.), como la letra “h”, que tiene valor distintivo en lo escrito (P.e.: “hasta” y “asta”).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Bello, Alarcos, Mosterín, etc.) opinan que es un sistema dependiente de la lengua, que la transcribe y, por lo tanto, no posee la categoría de independiente<sup>21</sup> que, por ejemplo, tienen la lengua, el código de un semáforo, las señales de circulación, etc., que consiguen comunicar sin necesidad de ser transcritos por otro código (Mosterín, 2002). Lo que es innegable es la estrecha relación que guardan las grafías con los fonemas, aunque se advierten también márgenes de separación que los distancian, causados por la evolución de la lengua oral, que no sigue las mismas pautas que la lengua escrita, fijada y estable desde el momento de su aparición y que se muestra bastante más conservadora a la hora de asumir los cambios que se producen en el sistema (v. § 1.1.4.)

Este conservadurismo achacable a la escritura tiene su origen en el prestigio que ha ido acumulando en el transcurso de los siglos. Según Gómez Asencio (1998: 153), el prestigio de que goza la escritura tiene su causa en:

los propios orígenes alejandrinos de la gramática, con la fortísima presión ejercida por los gramáticos romanos y con toda una tradición europea de gramáticos del latín en lo cual el único registro analizable posible era el propio latín escrito (que nadie hablaba a menos que lo hubiera aprendido a través de, precisamente, la lengua escrita), a nadie debería sorprender la inclinación de los gramáticos españoles por el registro escrito de la lengua.

Si a esto le sumamos la tradición literaria<sup>22</sup> de las lenguas de cultura y la de los textos sagrados, nos es más fácil entender la razón de este prestigio.

Tras siglos de decantación y asentamiento en su lugar de privilegio, observamos que, principalmente, las grandes obras de la literatura aparecidas durante el siglo XIX (por antonomasia el siglo de la novela) redundan en acrecentar este prestigio adquirido por la escritura, en el mismo siglo en que comienzan a gestarse cambios en los estudios

---

<sup>21</sup> Existen códigos independientes que articulan sus mensajes por sí mismos con independencia de cualquier otro código; otros códigos son dependientes y articulan sus mensajes transcribiendo la articulación previa de esos mensajes en otro código distinto. Por ejemplo, el sistema de escritura alfabético transcribe diversos códigos, como son la lengua española, la lengua francesa, italiana y un largo etcétera (Mosterín, 2002)

<sup>22</sup> Durante el periodo medieval los hombres de autoridad establecían el modelo de lengua mediante la escritura; la invención de la imprenta tiene un papel importante en la difusión de la lengua escrita y de su prestigio, mayormente por la literatura.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

lingüísticos<sup>23</sup> que revolucionarán el panorama futuro de la lingüística y, por ende, el de la enseñanza de lenguas a partir de la fundación de las teorías estructuralistas.

Esta tendencia se irá modificando paulatinamente a finales del siglo XIX y principios del siglo XX<sup>24</sup>, sobre todo a partir de los trabajos de Saussure, que derivarán, entre otras muchas cosas, en la creación del Alfabeto Fonético Internacional (AFI) en 1889, la configuración del Círculo de Praga en los años 20 y la labor iniciada por el príncipe Trubetzkoy, que orientarán el estudio de la lengua hacia su forma oral. Este nuevo orden se verá auspiciado por las nuevas tecnologías que solventan las dificultades que tenía este canal para transmitir mensajes a distancia y asegurar su permanencia en el tiempo, mediante utensilios tan prácticos como son el teléfono, la televisión, las grabadoras, etc. No obstante, Sousa (2003) encuentra que hay un proceso de recuperación y revalorización de lo escrito en lingüística en los años 50 a partir de la publicación de los trabajos de autores como Todorov, Polo o Contreras (v. § 1.1.1.2.), y con las aportaciones más tardías de Widdowson en las teorías lingüísticas, que serán la base de nuevos enfoques y métodos de enseñanza de idiomas.

### ***1.1.3.1. La expresión escrita en la metodología de la ELE***

Es en medio de este nuevo panorama en el que la escritura tiene que encontrar su lugar en el campo de la enseñanza de lenguas, en el que acostumbramos a hablar de cuatro destrezas principales, tal y como se desprende de la descripción ya clásica hecha por Canale (v. § 1.1.2.1.). Para ello vamos a referir brevemente la metamorfosis y el

---

<sup>23</sup> Lo más destacable durante este periodo era el análisis comparativo de lenguas antiguas para conocer cuales son las reglas de los cambios que se habían producido en estas lenguas, el origen y las familias de las lenguas existentes, lo cual se establecía por medio de los textos escritos que se habían conservado, lo que no hacía más que reforzar esta prioridad concedida a lo escrito de la que venimos hablando (Robins, 2000).

<sup>24</sup> En el siglo XX los lingüistas se ayudan de la psicología para conocer las razones por las que se producen esos cambios detectados por los lingüistas decimonónicos, y para ello se basan en el estudio de la lengua hablada (Robins, 2000). Esto dejará huella en los métodos y teorías lingüísticas sobre la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

desarrollo científico que la *expresión escrita*<sup>25</sup> ha venido mostrando a lo largo del siglo XX hasta nuestros días, tan variable dependiendo del método al que se adscribiera, y a las prioridades concedidas por la teorías de lingüísticas y de aprendizaje de la época.

Así, hasta los años 60, la metodología para la enseñanza de lenguas se basaba en el paradigma conductista y en el estructuralismo, principios teóricos que constituyen el método audiolingual<sup>26</sup> del que hablaremos en este trabajo. En este método se consideraba lo escrito como un instrumento para reforzar y repetir lo que los alumnos habían aprendido en la clase de gramática sin valorar ni potenciar su dimensión creativa, con unas funciones muy limitadas y una concepción normativa que huía de lo dialectal, del contexto y las situaciones, haciendo una incidencia mayor en la corrección de la forma. Alonso (1994) se lamenta de que:

Las actividades para la expresión escrita han estado un poco abandonadas en los últimos años por considerarse parte de métodos tradicionales y como consecuencia del empuje que se dio a la expresión oral (p. 142).

El tipo de actividades que se practicaban dentro de la producción escrita eran la copia de frases y párrafos cortos, a veces siguiendo modelos literarios, composiciones controladas siguiendo un modelo, etc. que servían en muchas ocasiones para evaluar el producto del estudiante (v. § 1.2.4.).

En los años siguientes cambiará esta óptica en un intento por reivindicar y revisar la expresión escrita como una destreza más dentro del proceso de aprendizaje, necesaria para alcanzar el dominio de una lengua. Más arriba definimos la escritura como medio de comunicación; ahora se vuelve sobre esta idea y se empieza a reconocer el valor interactivo que tiene aplicado a la enseñanza de lenguas y su función como herramienta indispensable para aprender un idioma, transmitiendo conocimientos globales de la

---

<sup>25</sup> Otros autores, como Cassany, prefieren definirla como comprensión escrita para realzar su valor constructivo.

<sup>26</sup> Este método partía de la concepción estructural de la lengua como una serie de estructuras (fonológicas, sintácticas, semánticas...) que constituyen sistemas y que se interrelacionados entre sí. Con la teoría estructuralista desarrollada en el método audiolingual el medio fundamental de comunicación era el oral, la lengua es habla, oponiéndose así a la consideración que anteriormente se tenía de la lengua oral como realización imperfecta de la versión escrita.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

lengua y del mundo que esta representa y desarrollando las capacidades cognitivas que dependen del uso de la escritura (Ortega y Torres, 1994).

Todo esto se concretará en el enfoque comunicativo<sup>27</sup>, que, desde los años 70, revaloriza la utilidad de la composición escrita y la incorpora en su vertiente creativa, animando al estudiante en la producción de ideas propias, construcción de diálogos reales y en la utilización de medios de comunicación cotidianos como la carta o el correo electrónico, con el objetivo de establecer intercambios de significado con otros hablantes de la lengua que se está aprendiendo, expresando sus sentimientos, negociando información, pidiendo o sugiriendo, intercambiando ideas, etc.

En los 80 empiezan a desarrollarse métodos exclusivos de expresión escrita con estos planteamientos, donde se manejan conceptos técnicos sobre las propiedades del texto como coherencia, cohesión, etc. o las tipologías y los géneros escritos. Nunan (2002) señala dos puntos de vista sobre la naturaleza de la expresión escrita, el *enfoque sobre el producto* (se centra en el resultado final del acto de redactar, la carta, el ensayo...) y el *enfoque sobre el proceso* (se centra tanto en los medios por los que se creó el texto como en el producto final en sí mismo). En el segundo, más evolucionado, ya no interesa tanto que el alumno erradique las faltas de gramática como que mejore sus hábitos de composición y los procesos cognitivos que esto implica cuando escribe borradores, desarrolla sus ideas, las revisa, reelabora el esquema del texto, etc. Con esto

---

<sup>27</sup> El cambio de perspectiva que entraña esta evolución conlleva una nueva consideración de la lengua como medio de comunicación a partir de la revisión del concepto de error, antes asociado a la corrección, que ahora prescribe para poner el foco en la negociación del significado y la capacidad del estudiante para aprender en un contexto comunicativo lo más cercano posible al ámbito real. Littlewood (1996) describe de manera concisa las máximas del enfoque comunicativo en la *Introducción* de su obra *La enseñanza comunicativa de idiomas*, donde refiere a quien va dirigido el libro: “al profesor cuyos estudiantes necesitan adquirir una habilidad comunicativa general que les permita desenvolverse en situaciones cotidianas” (p. ix); y sus objetivos, coincidentes con lo expuesto en el *Threshold Level* del Consejo de Europa: “[...] para ser capaces de comunicarse socialmente sobre temas cotidianos no especialmente complejos con personas de otros países a las que encuentren, y para ser capaces de desenvolverse y llevar una vida razonablemente normal cuando visiten otro país” (cit. Littlewood, 1996: ix). Tras definir los objetivos de este tipo de enseñanza, aborda el lugar prioritario que en él ocupa la producción oral con respecto a la escrita en relación al cumplimiento de los fines anteriormente citados: “De acuerdo con este principio, el centro principal de atención del libro es el desarrollo de las destrezas orales más que el uso de la lengua escrita, aunque muchas actividades comentadas se pueden adaptar para proporcionar práctica en la escritura o la lectura” (1996: ix). *En este sentido, la descompensación de la balanza en el tiempo e importancia concedida a las diferentes destrezas es obvio en este enfoque.*

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

deja de corregirse el producto final para centrarse en el proceso<sup>28</sup> del texto escrito, valorándose la actitud del discente para construir un texto y potenciándose labores como la imaginación, la creatividad o el pensamiento que despiertan el interés y la motivación del alumno, quien entiende su práctica como otra actividad comunicativa que tiene la misma importancia que el resto de las destrezas de la lengua.

En concreto, en la enseñanza del español han ido apareciendo durante las últimas décadas numerosos manuales centrados en la comprensión y composición de textos que forman al estudiante en el proceso de escritura, en un camino progresivo donde la actitud<sup>29</sup> y la experiencia del estudiante va avanzando al mismo tiempo que se especializa en las materias tratadas. Algunos buenos ejemplos son *A toda página*, *Procesos y Recursos*, *Taller de escritura*, *Como escribir en español: manual de redacción*, *Línea a línea: expresión escrita*, etc.

### ***1.1.3.2. La ortografía integrada en el texto como proceso***

Las investigaciones realizadas en este área y las teorías más recientes de enseñanza de la L2 (Flower y Hayes, Raimes, Zamel, Robinson, Hudelson) ponen de manifiesto la relevancia del proceso creativo y personal que supone el acto de escribir para el estudiante, que debe acumular una gran cantidad de conocimientos y atender a un gran número de procesos (Alonso y Palacios, 1994). Nunan (2002) expone la dificultad

---

<sup>28</sup> Nos sumamos a la opinión de Cassany que se puede leer en *Reparar la Escritura* (1993), donde afirma que no se debe evaluar la calidad de un texto escrito solo a partir de las faltas gramaticales, prescindiendo tanto del resto de propiedades textuales como de las estrategias de composición.

<sup>29</sup> Algunos estudios han constatado que existen diversas actitudes y características dependiendo del grado de excelencia que haya alcanzado el estudiante en el escrito. Así, Sommers y Perl (en Nunan, 2002: 37) distinguen entre escritores iniciados y expertos: "... los escritores menos expertos, quienes consideran que redactar es una actividad más bien mecánica, están tan preocupados por la corrección y por la forma que no pueden ir más allá de la superficie para detectar las necesidades y las expectativas de sus lectores... los escritores menos expertos revisaban de una manera limitada. Básicamente se preocupaban por el léxico y las reglas transmitidas por sus profesores, y raramente modificaban las ideas que ya habían escrito... A diferencia de estos, los escritores más expertos observados por Sommers veían su escritura desde una perspectiva más global. En el proceso de descubrimiento del significado estos escritores experimentados cambiaban porciones completas del discurso, y cada uno de estos cambios implicaba una reordenación del total".

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

que entraña el dominio de la expresión escrita y la cantidad de factores lingüísticos y cognitivos que se ponen en juego en el proceso de redacción de un texto:

Se ha defendido que aprender a escribir con fluidez y expresividad es la más difícil de las macrodestrezas para cualquier usuario de la lengua, independientemente de que la lengua en cuestión sea primera, segunda o extranjera [...] Bell y Brunaby (1984) señalan que escribir es una actividad cognitiva extremadamente compleja, en la que la persona que escribe debe mostrar su control sobre un número de variables simultáneamente. En el nivel de la frase incluyen el control del contenido, el formato, la estructura de la frase, el vocabulario, la puntuación, la ortografía y la composición de letras. Más allá de la frase, la persona que escribe debe ser capaz de estructurar e integrar la información en párrafos y textos con cohesión y coherencia (p. 36).

Como vemos, importa tanto el proceso de composición del texto como el proceso de composición mental, esto es, las operaciones intelectuales que realiza el escribiente, que Ortega y Torres (1994), siguiendo la clasificación propuesta por Linga Flower y John Hayes (cit. Ortega y Torres, 1994), dividen en tres grandes bloques:

1. La situación de comunicación;
2. La memoria a largo plazo;
3. Los procesos de escritura: planificar, redactar y examinar.

Afirma la autora que lo que se pretende en este proceso es que el alumno sea autosuficiente, para ir creciendo en una continua autoevaluación y búsqueda de recursos que le permitan construir el texto mientras aprende sobre la lengua con la ayuda del profesor, que en los niveles iniciales debe tender a la práctica más controlada.

Otra propuesta en el análisis de los procesos que intervienen en la expresión escrita es la de Cassany (1999), quien afirma que:

los conocimientos, destrezas y actitudes constituyen los tres planos de objetivos y contenidos que deberían formar parte del programa de ELE, en caso de que la expresión escrita tenga una presencia importante en el curriculum (p. 56).



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Según este autor, estos elementos representan todo aquello que ha de saber dominar el estudiante que se aventura a escribir textos para hacerlo con un cierto nivel de maestría<sup>30</sup>, como se indica en la siguiente clasificación (v. Cassany, 1999: 52-56):

1. CONOCIMIENTOS: se refieren al dominio del sistema lingüístico de la lengua meta que, adoptando una perspectiva discursiva y comunicativa, comprenden:

- A. corrección o gramaticalidad;
- B. cohesión;
- C. coherencia;
- D. adecuación;
- E. valoración o estilística;
- F. presentación;

2. DESTREZAS: Son las habilidades y microhabilidades lingüísticas y cognitivas que se utilizan durante el proceso de composición de un texto. Identifica tres procesos básicos que coinciden con la descripción que hacían Ortega y Torres más arriba:

- A. la planificación;
- B. la textualización;
- C. la revisión.

3. ACTITUDES<sup>31</sup>: Son el conjunto de representaciones mentales (creencias, valores, actitudes, prejuicios) y sus manifestaciones en forma de opiniones y hábitos o normas de conducta, que mantienen el aprendiz y el conjunto de la sociedad sobre el uso de la escritura. En el contexto de ELE estas actitudes individuales del aprendiz sobre la

---

<sup>30</sup> En *La cocina de la escritura*, Cassany (1995: 36-37) señala que la ortografía (literal) y la puntuación, se engloban en una disciplina mayor formando parte del acto creativo de escribir, destacando la función de la ortografía como principal propiciadora de la legibilidad de un texto, que distingue en legibilidad tipográfica (percepción visual del texto) y la lingüística (aspectos estrictamente verbales). Pero también argumenta que en el proceso de redacción hay que tener en cuenta que la gramática (ortografía y sintaxis), a la que denomina “epidermis gramatical”, no es suficiente para conseguir una buena redacción: claridad de ideas, estructura, tono, registro, etc. forman parte de los conocimientos, habilidades y actitudes (correspondientes a los conocimientos, destrezas y actitudes que citamos en nuestra memoria) que debe dominar un buen escritor.

<sup>31</sup> En opinión de Ortega y Torres (1994: 307) “Pensamos que para el aprendiz de español, la escritura además de servir como instrumento de fijación de conocimiento de y sobre la lengua, es una forma de aprehender el mundo (cultura, sociedad, etc.) representado por la lengua, incluso un medio para llegar al conocimiento de uno mismo, un medio para desarrollar el propio pensamiento del alumno”.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

escritura son más complejas, porque las desarrolladas en su lengua materna se superponen con las de la lengua meta. Estas son:

- A. el estatus de lo escrito;
- B. la composición;
- C. la lengua escrita.

Por supuesto, no hemos de perder de vista el tema central de nuestra memoria, la ortografía, ni el lugar que ocupa dentro de la expresión escrita en aras de facilitar la comunicación de mensajes. Sólo el control de todos los elementos que se activan en el proceso de la escritura, y la ortografía (el correcto orden de las grafías y el sentido de la estructura que aportan la correcta puntuación y los signos auxiliares) es uno de ellos, posibilita que hablemos de una escritura *eficaz* que, según Nunan (2002: 38), debe tener las siguientes implicaciones:

- dominar la mecánica de la composición de las letras;
- *dominar y obedecer las convenciones ortográficas y de puntuación;*
- *utilizar el sistema gramatical para hacer patente el significado que se quiere transmitir*<sup>32</sup>;
- organizar el contenido en el nivel del párrafo y del texto completo para diferenciar adecuadamente información nueva de la conocida, así como la información principal de los comentarios;
- pulir y revisar los primeros esfuerzos;
- seleccionar un estilo apropiado para el destinatario elegido.

Según esto, el estudio de la ortografía no debe entenderse en el contexto de la clase como materia autónoma, sino que debe concebirse en relación al sistema lingüístico y, más ampliamente, al textual, dentro de la expresión escrita, donde ocupa una función predominante por mantener la unidad con respecto a una convención normativa. Es dentro de la corrección gramatical donde encuentra su lugar, convertida en una subcategoría que se interrelaciona<sup>33</sup> con la fonética, la morfosintaxis y el léxico, cuya

---

<sup>32</sup> La cursiva es nuestra.

<sup>33</sup> En este sentido Camps *et al.* habla de la relación del sistema ortográfico con el sistema de la lengua (v. § 1.1.1.5. y § 1.2.4.): “Las relaciones de las lenguas alfabéticas no pertenecen únicamente al sistema de relación grafofónico, sino que están relacionadas con otros niveles de la organización y del funcionamiento de la lengua, la relación entre las letras y lo que representan se basa originariamente en la correspondencia grafía-sonido, se dan también otras posibilidades de relación: 1. relación entre c y z: feliz, felicidad, felices. Criterio: pertenecer a una misma familia de palabras. 2. Relación entre g y j: ligero, paisaje. Criterio:

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

corrección asegura la total comprensión de los mensajes, pues si cada estudiante utilizara grafías, estructuras sintácticas y palabras distintas a las convenciones establecidas por la lengua objeto que se está estudiando, no habría forma de entenderse.

### **1.1.4. Relaciones entre el código oral y el código escrito y sus implicaciones ortográficas**

El lingüista funcionalista Martinet (1993) expresó su teoría de la doble articulación por la cual se entiende que las unidades que configuran los mensajes que emitimos están doblemente articulados, en dos niveles, es decir, que en un primer nivel de la lengua se organizan como secuencias de unidades significativas mínimas o monemas, y en el segundo, los monemas se articulan en una sucesión secuencial de unidades distintivas mínimas o fonemas. Esto significa que los sonidos sirven para diferenciar unos monemas de otros y, por lo tanto, diferencian las unidades léxicas llenas de significado donde se integran los monemas. En la escritura hay también unos elementos mínimos, las grafías, que representan a estas unidades distintivas mínimas del habla y que nos sirven para diferenciar significados en la escritura. La confusión entre estas unidades en el proceso de la producción escrita tendrá graves consecuencias para la comunicación, pues entorpecerán la comunicación por la dificultad que implica identificar los significados de las palabras cuando no se refieran a sus significantes naturales. Si además tenemos en cuenta otros signos ortográficos como los de puntuación u otros auxiliares (signos de exclamación, paréntesis, etc.), usados de una manera inadecuada, pueden llegar a la incompreensión, como en el ejemplo citado por Mosterín (1981: 32): “Si leemos una carta con unas pocas faltas de ortografía, a pesar de todo la entendemos. Pero conforme las faltas se multiplican, la lectura se hace más penosa. A partir de un cierto número, la carta puede resultar incomprensible” (v. § 1.1.1.1. y § 1.1.1.3.).

---

identidad de sonido. 3. relación entre c y qu: casa, queso. Criterio: identidad de sonido y contexto gráfico. 4. Relación entre –o y –es: como, comes. Criterio: pertenecer a un mismo paradigma verbal”.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

La función de la ortografía se limita al conjunto de normas que regulan la representación del código oral mediante el código escrito, aunque no cabe hablar de una representación exacta:

Las escrituras fonológicas son, pues, en principio, de orientación fonológica. No registran las infinitas variaciones del material fónico de la lengua, sino solo los rasgos fonéticos que constituyen la segunda articulación (fonemas), y que, en un grado y otro, están en relación con diferencias de contenido. (Alarcos cit. Polo, 1974: 504)

Así lo proponen erróneamente algunos autores entendiendo esta relación entre el código oral y el escrito como una transcripción fonética, es decir, una representación del código oral mediante los fonos, que es un sistema inventado por los lingüistas, y de gran utilidad para ellos, pero que no tiene rentabilidad en la escritura entendida como medio de comunicación del que disponen habitualmente los seres humanos con instrucción. La ortografía arbitrará las relaciones existentes entre las unidades fonológicas y los signos que las representan en la escritura, que presentan sus propias normas independientes de lo oral veladas por el código ortográfico (v. § 1.1.4). Estas relaciones en forma de correspondencia son la máxima en la que insisten aquellos que preconizan una escritura fonémica, que trata de ajustar más estrechamente la correspondencia biunívoca de las unidades fonológicas con las grafías que las representan, facilitando así los procesos de lectura y escritura.

Considerar la lengua oral como una forma de comunicación de diferente naturaleza y origen de la escrita es un paso necesario para entender la distinta dimensión social que tienen, las distintas funciones que cumplen y, derivado de esto, las actitudes concretas que hemos de atender en la enseñanza de LE, pues sería un error gravísimo confundirlas. La escritura, a diferencia del habla, es una técnica artificial que hemos de aprender a manejar en un contexto académico. Sin embargo, nacemos con la capacidad de adquirir la lengua con la que estamos en contacto de forma natural. Otra diferencia entre ambos códigos es que muchas lenguas no se escriben, aunque todas las lenguas se hablan desde hace millones de años, y durante ese tiempo han servido para transmitir la memoria de los pueblos, sobrecargando la memoria humana con cantidades ingentes de datos que pasan de padres a hijos, generación tras generación. Es por esto que, en las

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

civilizaciones más adelantadas, hace miles de años se inventó la escritura como medio para conservar la memoria histórica de los pueblos (Mosterín, 2002). No obstante, son muchos los pueblos que en la actualidad no utilizan ningún tipo de representación gráfica de su lengua, lo que tiene gran relevancia, pues esta técnica posibilita una percepción y asimilación del mundo considerablemente distinta a los que poseen esta técnica (Cassany, 1999: 51):

un miembro de la cultura escrita, que ha sido altamente alfabetizado y que lee y escribe con frecuencia, ha desarrollado otras destrezas comunicativas y ha reorganizado sus capacidades cognitivas. Ha aprendido a desvincular la comunicación del contexto en que se produce, lo cual le permite generar formas de pensamiento sostenido más abstractas y objetivas, que no dependen de la interacción con interlocutores ni del “yo” enunciador. Al mismo tiempo, la escritura le permite almacenar conocimiento y libera su mente de la obligación de memorizar, de manera que puede concentrarse en el análisis y el razonamiento. Además, esos cambios psicosociales fomentan la emergencia de valores nuevos, como la originalidad, la reflexión o la objetividad, por encima de valores tradicionales como la acumulación de saberes, la repetición o la identificación de tópicos conocidos. En definitiva, la escritura significa la puerta de entrada al paradigma de lo científico.

Teniendo en cuenta esta naturaleza de lo escrito podremos dar a la ortografía el lugar que se merece dentro de la enseñanza de la expresión escrita. A continuación transcribimos una de las clasificaciones posibles, por considerarla de las más completas, que incluye las peculiaridades más significativas que presentan ambos códigos, a las que debemos atender en la clase de LE (Ortega y Torres, 1994: 304.305).

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

<b>DIFERENCIAS CONTEXTUALES</b>	
<b>CANAL ORAL</b>	<b>CANAL ESCRITO</b>
<p>1. <i>Comunicación espontánea</i>. El emisor puede rectificar, pero no borrar, lo que ya está dicho. El receptor está obligado a comprender el texto en el momento de la emisión tal y como se emite.</p> <p>2. <i>Comunicación inmediata</i> en el tiempo y en el espacio. Lo oral es más rápido y ágil.</p> <p>3. <i>Comunicación efímera</i>. Los sonidos son perceptibles solamente durante el tiempo que permanecen en el aire.</p> <p>4. Utiliza muchos <i>códigos no-verbales</i>: la fisonomía y los gestos, el movimiento del cuerpo, la conducta táctil, el paralenguaje, etc.</p> <p>5. Hay <i>interacción</i> durante la emisión del texto. El emisor, mientras habla, ve la reacción del receptor y puede modificar su discurso según sea ésta. El lenguaje oral es negociable.</p>	<p>1. El emisor puede corregir y rehacer el texto, sin dejar rastros. El lector puede escoger cómo y dónde quiere leer el texto.</p> <p>2. <i>Comunicación diferida</i> en el tiempo y en el espacio.</p> <p>3. <i>Comunicación duradera</i>. Las letras se graban en un soporte estable y perduran. El escrito adquiere valor social de testigo y registro de los hechos.</p> <p>4. Utiliza poco los <i>códigos no-verbales</i>: la disposición del espacio y del texto, la textura del soporte, etc.</p> <p>5. No hay <i>interacción</i> durante la composición. El escritor no puede conocer la reacción real del lector.</p>
<b>DIFERENCIAS TEXTUALES</b>	
<b>TEXTO ORAL</b>	<b>TEXTO ESCRITO</b>
<p>1. Tendencia a marcar las diferencias dialectales.</p> <p>2. Selección poco rigurosa de la información: digresiones, cambios de tema, repeticiones...</p> <p>3. Estructuras poco estereotipadas: el hablante tiene más libertad para elaborarlas como desee.</p> <p>4. Menos gramatical: utiliza, sobre todo, pausas y entonaciones.</p> <p>5. Prefiere soluciones poco formales: relativos simples, participios analógicos, perífrasis de futuro...</p> <p>6. Tendencia a usar estructuras simples: anacolutos y frases inacabadas y frecuentes elipsis.</p>	<p>1. Tendencia al uso estándar.</p> <p>2. <i>Selección precisa</i> de la información: el texto contiene exactamente la información relevante.</p> <p>3. <i>Estructuras estereotipadas</i>: convencionalismos sociales, fórmulas.</p> <p>4. <i>Más gramatical</i>: signos de puntuación, pronominalizaciones, enlaces.</p> <p>5. <i>Soluciones formales</i>: relativo compuesto, participios latinos, prefiere el futuro.</p> <p>6. Tendencia a usar <i>estructuras complejas</i>. Ausencia de anacolutos, elipsis.</p>

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Las consecuencias de este contraste en la metodología de la enseñanza de LE se puede concretar en la opción de revisar y corregir el texto escrito para su mejor comprensión, evitando aquello que impide una comunicación clara y limpia. Esto es así por la perdurabilidad de los textos escritos; su condición de permanencia obliga a la lengua escrita a desvelar todo tipo de ambigüedades posibles y a transmitir una interpretación del significado lo más precisa que sea posible. Esto no es necesario en la expresión oral por su viveza idiosincrática; si la comprensión del significado resulta oscura, se puede esclarecer con otros recursos que auxilian la transmisión de las ideas, como son la gestualidad, la expresión facial, la entonación, los continuos hipérbatos, las repeticiones, se puede ir atrás y adelante en una revisión del significado en la interactividad de la conversación, etc. (Norrish, 1983: 64). Sin embargo, en lo escrito, Norrish (1983: 67) insiste en que hay que poner atención especial en la ortografía, la puntuación y la sintaxis para propiciar una mayor claridad del mensaje.

La perdurabilidad de los textos es también un factor determinante en la consideración de la gravedad del error (Norrish, 1973: 71): “the conventions of writing are more constricting and we are much less able to tolerate desviation from the code<sup>34</sup>”. Los errores escritos, por quedar fijados, parecen más graves y los orales más locales o leves, porque son la causa de una menor atención y duración en el tiempo, ya que se desvanecen en el flujo de palabras, ocultos tras los rasgos auxiliares que ayudan a la interpretación del mensaje. Esto no hace mas que cargar a la letra escrita de una fuerza normativa donde el brillo del prestigio social entra en juego, por lo que el escritor tiende a poner un mayor cuidado en lo que escribe (v. § 1.1.1.3.).

No obstante, lo que en ocasiones también ocurre es que no se respetan las diferentes características que implican estos códigos y se incurre en poner el habla por escrito traduciendo las coletillas utilizadas en el habla, escribiendo de forma desordenada, la información aparece en desorden, con continuas repeticiones y vocativos, frases incompletas, no existe una ordenación de las ideas que se corresponda a la de los párrafos

---

<sup>34</sup> Las convenciones en la escritura son más restrictivas y somos mucho menos tolerantes con las desviaciones producidas en este código. (La traducción es mía).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

ni una selección de contenidos y palabras, etc. Este descuido o desconocimiento en el arte de escribir, suele aparecer acompañado por una cierta despreocupación sobre los procesos de escritura que tienen como consecuencia más importante la emisión de errores producidos principalmente por faltas de atención.



## **1.2. DELIMITACIÓN METODOLÓGICA DE LA ORTOGRAFÍA Y DEL CONCEPTO DE ERROR Y SU DIDÁCTICA**

El modelo de análisis que vamos a utilizar en la investigación será el análisis de errores. Damos por supuesto que, debido a la larga trayectoria y la cantidad ingente de trabajos publicados al respecto, una disertación sobre el análisis de errores resulta un tanto innecesaria, pues son abundantes las publicaciones en este área, si bien es verdad que sólo un trabajo pionero nos ha servido de base para conocer los errores que comenten los estudiantes filipinos en ortografía en su aprendizaje de la lengua española, el de Morta (2005), profesora en la Universidad de Filipinas. Este apartado no es el lugar indicado para hacer una reseña del mismo ni de otros trabajos relacionados con el análisis de errores, por lo que optamos por perfilar una sucinta revisión histórica de los distintos modelos de análisis y aportar algunos datos sobre las investigaciones más significativas que han promovido el avance en este campo y las repercusiones que han tenido en la metodología de ELE.

### **1.2.1. Análisis de errores**

Las nuevas *teorías de aprendizaje* desarrolladas tras el periodo de influencia conductista, junto con las aportaciones de los avances en la *teoría lingüística* en relación a la psicología, dan como resultado en los años 70-80 la proliferación de enfoques y métodos que dan prioridad a lo comunicativo<sup>35</sup>, al uso social y significativo de la lengua y a la capacidad del aprendiz para interaccionar y relacionarse con otros hablantes, relegando el intercambio lingüístico a la gramática. Es entonces cuando se suceden las investigaciones centradas en el análisis de errores del sistema lingüístico empleado por los alumnos de una L2, iniciándose también las que se ocupan del fenómeno de interlengua (IL), ambas orientadas a los procesos cognitivos que utilizan los alumnos

---

<sup>35</sup> El enfoque comunicativo no tiene entidad como método, por tratarse de un conjunto de ideas y principios cuya fundamentación teórica proviene del análisis de la sociolingüística y psicolingüística (Cecilia, 1995: 42).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

para reorganizar la información que reciben en la nueva lengua en su camino hacia el aprendizaje y que nos permiten saber más sobre el sistema de la lengua que está usando el alumno y sobre cuales son los mecanismos y estrategias que operan en su adquisición.

Una vez superados los modelos de análisis de enseñanza basados en el Análisis Contrastivo (AC) que dominaron durante los años 60 y favorecido por un mayor interés en el proceso de aprendizaje, como correlato de la *versión débil* del AC surge en los 70 el Análisis de Errores (AE). Sustentado por los planteamientos teóricos de la lingüística chomskyana y de las teorías cognitivas y mentalistas del aprendizaje, se erigió como nuevo modelo de investigación de L2, basado en investigaciones empíricas que demostraban que los hablantes de lenguas maternas distintas cometían idénticos errores al aprender una misma L2 (Penadés, 2003). Del mismo modo, el AE puso de manifiesto que no todos los errores podían predecirse por el AC y que, por consiguiente, los que aprenden una LE cometen errores que no se deben simplemente a transferencias de la LM.

Señala Santa Cecilia (1995: 99) que el primero en hablar de análisis de errores fue Corder, quien sostenía la tesis de que es posible proporcionar información sobre el sistema de la lengua que está usando el alumno cuando está adquiriendo la lengua. A partir de esto, Corder (v. 1974a), apoyándose en las teorías innatistas sobre la existencia de un programa interno, emparenta la forma de aprender del niño con la del adulto, quien, según esto, aprende una LE formulando y comprobando hipótesis a lo largo del proceso de aprendizaje como lo hace el niño. Estas dos formas de aprendizaje se diferencian<sup>36</sup> básicamente en las estrategias que utilizan los adultos en su aprendizaje y los niños en su adquisición; en el caso de los primeros, les bastará con:

verificar si los sistemas de la nueva lengua son los mismos que los de la primera, y en caso de que sean diferentes, determinar cual es su naturaleza (Santa Cecilia, 1995: 100),

---

<sup>36</sup> Según Corder, estas diferencias no son lo suficientemente significativas como para hablar de distintos sistemas de aprendizaje, no son, por lo tanto, relevantes (v. Corder, 1974a).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

mientras que los que aprenden una lengua materna establecen un número ilimitado de hipótesis que tendrán que comprobar. Otra diferencia fundamental que señala Corder (1974a: 22), en consonancia con lo anterior, es la de la motivación:

If we postulate the same mechanism, then we may also postulate that the procedures or strategies adopted by the learner of the second language are fundamentally the same. The principal feature that differentiates the two operations is the presence or absence of motivation. If the acquisition of the first language is a fulfilment of the predisposition to develop language behaviour, then the learning of the second language involves the replacement of the predisposition of the infant by some other force.

(Si presuponemos el mismo mecanismo de aprendizaje, también podemos presuponer que el aprendiz adopta los mismos procedimientos y estrategias [que el niño] en el aprendizaje de una L2. El rasgo principal que diferencia estas dos operaciones es la presencia o ausencia de motivación. Si la adquisición de la L1 se caracteriza por una predisposición para desarrollar el lenguaje, el aprendizaje de la L2 implica la sustitución de la predisposición del niño por otros factores<sup>37</sup>).

Desde entonces el análisis de errores ha aportado al campo de la pedagogía una nueva valoración sobre el concepto de error, en la que se establece un vínculo entre el docente y el alumno por el cual se adopta una mirada más comprensiva ante el error y más analítica, porque el error es considerado por el docente como un elemento inherente al proceso de aprendizaje, que además tiene implicaciones positivas en este proceso, como el de ofrecer un diagnóstico que ayuda a establecer el grado de lengua que ha alcanzado el alumno: qué es aquello que ya conoce y domina y lo que le resta por aprender.

*Es fundamental la aportación de este punto de vista del análisis de errores para el posterior desarrollo de los métodos de enseñanza de lenguas.* Al observar y reflexionar sobre los resultados del AE (Cecilia, 100) se constata que el estudiante no ha aprendido todo lo que se le ha enseñado, debido a que la adquisición de la lengua sigue direcciones distintas a las del programa de curso seleccionado, por lo que, gracias a este modelo de análisis, los métodos posteriores pondrán mayor atención en determinar cuales son las necesidades de los estudiantes, donde hay que incidir y que contenidos hay que precisar para obtener unos rendimientos más adecuados, considerando el error sistemático como

---

<sup>37</sup> La traducción es mía.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

fuente de diagnóstico en la progresión del estudiante, puesto que es el error sistemático el que nos permite comprobar el nivel de competencia (en sentido chomskyano) de la lengua del estudiante (Martín Peris, 1998).

Por esto, en los métodos que se desarrollan aplicando estas teorías, la figura del alumno adquiere un nuevo valor de predominio en la clase, sustituyendo la posición dominante en la enseñanza que antes ocupaba el docente. El aprendiz tiene un papel activo en el proceso de aprendizaje, en la negociación<sup>38</sup> de los contenidos, procesando, generando hipótesis y comprobándolas, dejando atrás su papel de mero receptor (Sánchez Rodríguez, 2001), principios estos que orientan una nueva forma de entender el proceso de aprendizaje-enseñanza. El aprendiz es ahora el verdadero protagonista y el aprendizaje alcanza la relevancia que hasta ahora había recaído sobre la enseñanza, por lo que también la L2 asume un papel más relevante que la L1<sup>39</sup>, que hasta ahora se había considerado como generadora de la interferencia y, por tanto, de los errores.

Las fases de este modelo de análisis, que se tendrán en cuenta para realizar la investigación en la parte práctica, son tres (Llop, 1999; Morta, 2005):

1. *Detección de errores*: Se localizan las dificultades que el aprendiz encuentra en la producción del texto.

2. *Análisis de errores: clasificación, descripción y explicación*: En esta segunda fase se establece una tipología de errores donde se clasifican los datos obtenidos en el *corpus*. Se intentan explicar cuales son las causas de que se haya producido el error a partir de las estrategias empleadas por el estudiante y otros posibles factores que puedan haber

---

<sup>38</sup> Santa Cecilia (1995) advierte que hay una relación directa entre negociación y motivación, ya que un previo análisis de necesidades contribuye a satisfacer las prioridades de los estudiantes, adaptándose a sus objetivos, sus características y su forma de aprender una lengua.

<sup>39</sup> Una de las consecuencias de esta nueva perspectiva abierta en el campo de la enseñanza de idiomas será que se empezarán a estudiar más los factores *intralingüísticos* que se están aprendiendo, las dificultades de la propia lengua que causan los errores y que conforman la interlengua. El énfasis se pondrá ahora en la LM para explicar por qué se producen los errores, y no en los aspectos diferentes resultantes de la comparación de la L1 y L2, tras demostrarse que no todos los errores se producen por la diferencia entre estas lenguas.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

intervenido en la producción (cansancio, despiste, etc.). Mediante un análisis *cuantitativo* de los datos se puede informar sobre la magnitud de los errores aparecidos; por medio del análisis *cualitativo* daremos cuenta de la realidad cognitiva de los aprendices en su escritura.

3. *Corrección de errores*: Se orienta la enseñanza-aprendizaje en función del análisis realizado en la fase anterior, se evalúa la gravedad del error y se busca una posible terapia.

### **1.2.2. Interlengua**

La interlengua es el otro gran modelo de análisis basado en la psicología cognitiva, que nace como un intento por comprender las estructuras y procesos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje de una lengua. El término es acuñado por Selinker en 1972, que compite con otras denominaciones sinónimas: *competencia transitoria* de Corder, 1967, *sistema aproximativo* de Nemser, 1971 y *sistema intermedio* de Porquier 1975. Esta nomenclatura se refiere a la gramática interiorizada de una L2 que en cada momento tiene el hablante extranjero que aprende (Martín Peris, 1998). Es una gramática que tiene sus propias reglas provisionales, que no coinciden con las de la L2, a las que progresivamente se va acercando, y que se redefinen en la medida en que el aprendiz incorpora nuevos conocimientos, hecho que producirá una reestructuración en todo el sistema. Sus características principales, suficientemente glosadas por Martín Peris (1998) en su artículo, son: es sistemática, es variable y permeable, su desarrollo sigue una ruta previsible, presenta posibilidad de fosilización, su progreso no es lineal.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

La estructura superficial de la interlengua puede explicarse a través de cinco procesos cognitivos que operan en la estructura psicológica latente<sup>40</sup> (Selinker, 1974: 35), y que son centrales para el aprendizaje de una LE: *language transfer*, *transfer of training*, *strategies of second language learning*, *strategies of second language communication*, *overgeneralization of TL linguistic material*<sup>41</sup>, de los que derivan también los elementos fosilizados, que son unidades que permanecerán en la IL a pesar de la cantidad de instrucción que reciba el alumno para tratar de remediarlos (v. § 1.2.3.2).

Andando el tiempo, los estudios de Corder y Selinker sobre análisis de errores e interlengua con la atención puesta en la gramática (la fonología, morfología y sintaxis) se amplían al estudio de los actos de habla y funcionales, al estudio de la adquisición de las destrezas comunicativas y pragmáticas, completando el campo de la investigación. Y a raíz de estas conclusiones aparecerán las teorías de Krashen basadas en las cinco hipótesis, que quedan ya lejos del interés principal de nuestro estudio pero que forman parte del contenido de otros métodos de enseñanza surgidos con posterioridad y tienen gran relevancia en la ELE. Estos nuevos métodos se hacen eco de lo que el autor argumenta en 1982: que no es necesaria la enseñanza formal, en la medida en que los alumnos adquieren la lengua mediante su uso siempre que se cumplan algunas condiciones (Santa Cecilia, 1995: 104).

Sobre estas bases teóricas del aprendizaje y de la lingüística, la literatura relacionada con la metodología de la enseñanza de lenguas seguirá creciendo hasta llegar a nuestro siglo, sin registrar innovaciones relevantes que radicalmente se desmarquen de esta tradición comentada. Abundan combinaciones de las teorías anteriores, aproximaciones desde una óptica distinta, se desarrollan procedimientos para todas las destrezas, hay intentos por integrar lo funcional y lo comunicativo, etc. Krashen señala que el aprendizaje se produce mediante el uso comunicativo de la lengua, Johnson y

---

<sup>40</sup> La interlengua es una estructura psicológica latente (concepto de Lennemberg), es decir, una ordenación previa del cerebro que se activa siempre que un adulto intenta producir significados en la lengua que está aprendiendo.

<sup>41</sup> Traducidos al español por Santa Cecilia (1995) en los siguientes términos: transferencia lingüística, transferencia de instrucción, estrategias de aprendizaje de la L2, estrategias de comunicación de la L2 e hipergeneralización del material lingüístico de la LM (p. 102).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Littlewood enuncian la teoría alternativa del aprendizaje, un modelo basado en el aprendizaje de destrezas, para los que la adquisición de la competencia comunicativa es el resultado del desarrollo de las destrezas. Littlewood, además, distingue entre actividades de comunicación funcional y de interacción social, que significa que los alumnos se relacionan entre ellos y apenas hay corrección de errores. Hasta los años 80 no se aplican los presupuestos del enfoque curricular a la enseñanza de las lenguas extranjeras, sujeta como estaba a la influencia del paradigma lingüístico y ajeno a los principios de la teoría de la educación que poco a poco se van introduciendo, con repercusiones como las que señala Santa Cecilia<sup>42</sup> (1995). En los años 90, según señala Llop (1999), se produce un nuevo acercamiento al modelo contrastivo con el *análisis contrastivo cualitativo*, por cuyos resultados se piensa que es posible aplicarlo a la fonología<sup>43</sup>.

### **1.2.3. Estudio del error**

Este breve panorama de la evolución de la concepción del error muestra la progresiva reconsideración de su valor. Ha dejado de ser el enemigo a combatir y ha desaparecido la reacción punitiva ante su aparición. Los enfoques didácticos actuales integran el error como manifestación de los procesos de aprendizaje de los alumnos, por lo que la aparición de errores no se aborda en ellos con fatalismo, sino como parte constituyente de ese proceso. El análisis de errores y los enfoques comunicativos han puesto de relieve que no todos los errores son iguales, que su gravedad depende del grado en que afectan a la comunicación y de los objetivos didácticos que seguimos en el aula,

---

<sup>42</sup> “El enfoque del currículo permite entender el alcance de la relación entre los fundamentos teóricos que subyacen a una concepción particular sobre la naturaleza del lenguaje y su aprendizaje, las decisiones relacionadas con la planificación de la enseñanza y la aplicación de estas decisiones en la clase”. (p. 9).

<sup>43</sup> “Gass 1988, Broselow 1983, Ferrari 1988 y Poch 1992 señalan la posibilidad y validez de análisis contrastivos más refinados que sirvan para determinar la influencia que tiene la lengua materna (especialmente la fonología) del aprendiz sobre los errores cometidos en la adquisición de una nueva lengua. Parece, pues, que, dado el papel relevante que juega la fonología en relación con la ortografía, sea viable el establecer en alguna medida los errores en función de los procesos de transferencia que presentan las lenguas en concurrencia” (p. 98)

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

por lo que, en relación al error, la corrección también pasa a ser un elemento didáctico de primer orden.

En este apartado trataremos de dar una visión completa del error, por el lugar central que este ocupa en nuestro trabajo. Para ello, ofrecemos su definición, sus características e implicaciones y cual ha sido su tratamiento en la enseñanza de idiomas y las repercusiones que esto tendrá en el terreno que estudiamos, los errores en la ortografía.

El error es una desviación de la norma de la lengua que se está aprendiendo y, como tal, es una manifestación de un sistema lingüístico en evolución. Desde los años 60-70, en el contexto de la enseñanza de lenguas, los errores pierden la concepción negativa que tenían en el pasado y se empiezan a valorar como datos que revelan el conocimiento subyacente del alumno. Según la teoría de Corder (1974a) el error es significativo en una triple dimensión, que refuerza su importancia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en función del destinatario. Corder (1974a: 25) describe tres modos de aproximarse a los errores:

First to the teacher, in that they tell him, if he undertakes a systematic analysis, how far towards the goal the learner has progressed and, consequently, what remains for him to learn. Second, they provide to the researcher evidence of how language is learned or acquired, what strategies or procedures the learner is employing in his discovery of the language. Thirdly (and in a sense this is their most important aspect) they are indispensable to the learner himself, because we can regard the making errors as a device the learner uses in order to learn. It is a way the learner has of testing his hypotheses about the nature of the language he is learning. The making of errors then is a strategy employed both by children acquiring their mother tongue and by those learning a second language.

(Para el profesor, si éste hace un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre cómo se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y los procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua y, por último, son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por quien aprende a aprender, una forma de verificar su hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores es, por tanto, una estrategia que aprenden los niños en la adquisición de L1 y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera<sup>44</sup>).

---

<sup>44</sup> Traducción de Borrego (2001: 91).



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

### ***1.2.3.1. La actitud ante el error***

Señala Torijano (2004) que el estudiante de lenguas tiene la creencia de que si comete un error al producir un enunciado en presencia de un hablante nativo ocurrirá lo siguiente:

- a) no se entenderá su producción;
- b) el estudiante sentirá vergüenza y se producirá un bloqueo.

Ante la perspectiva del estudiante de que se generen estas situaciones cuando en su discurso oral aparece la más mínima sospecha de error, su respuesta será el bloqueo o el silencio y, por tanto, la ausencia de comunicación. Lo que sucede realmente, en palabras de Torijano, es que el oyente está la mayoría de las veces más concentrado en el contenido del mensaje que en el código, por lo que normalmente no se interrumpe la comunicación si se comete un error y la consideración del mismo, en este sentido, es secundaria. Esto es perfectamente asimilable a lo que ocurre en la expresión escrita. Por ejemplo, si el estudiante escribe *\*Ella es sekretarya*, a pesar del error ortográfico evidente, el significado permanece intacto. En este caso concreto el problema no es el error pero, si existe una valoración negativa ante su emisión, el miedo de equivocarse será tan fuerte que provocará que no se entienda lo que emite el inseguro estudiante o que no hable, por lo que la comunicación se habrá interrumpido. Debemos mostrar a nuestros estudiantes que el error no ha de ser evitado porque es parte de su proceso de aprendizaje y, en gran número de ocasiones, no interrumpe el proceso de comunicación y se terminará corrigiendo en el futuro. Por supuesto que tampoco hemos de alentarlos, pero tenemos que evitar que se den las situaciones comentadas arriba; el aprendiz nunca debe sentir miedo de los comentarios a sus producciones, porque estos no deben ser sancionadores, sino explicativos (v. § 1.2.3.6., v. § 1.2.3.7.).

Esta ansiedad que venimos comentando en el estudiante en el momento de la producción, tanto si es escrita como oral, ha de ponerse en relación con la hipótesis del

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

filtro afectivo enunciada por Krashen<sup>45</sup>, en base a las propuestas de Dulay y Burt (Norrish, 1983; Baralo 1999; Torijano 2002, 2004; Morta 2005). Estas actitudes serán menos acusadas en la expresión escrita, pues como ya vimos (v. § 1.1.4.), las diferentes características del medio permiten que el destinatario del mensaje no esté presente en el lugar en que se produce la comunicación y como consecuencia de esto la vergüenza, el miedo y la ansiedad se reducen notablemente. No obstante, ante la duda surgida por el posible error y el miedo a equivocarse, por ejemplo, en la ortografía de la palabra *vaca*, el escritor empleará una estrategia de evitación del error o bien simplificando su producción (buscando, por ejemplo, una palabra genérica que se le aproxime: “animal”), o cambiándola por una perífrasis (“el femenino del toro”), con el resultado de que cambiará también el significado original de lo que quería decir (dependiendo del contexto, “el femenino del toro”, además de resultar un tanto impreciso y confuso, puede aportar un matiz hilarante<sup>46</sup>. Obsérvese lo inapropiado que resulta el ejemplo siguiente: *El campesino ordeñó al femenino del toro*.

La causa de esta actitud negativa ante el error es *el miedo al ridículo* por parte del estudiante y la *atención excesiva al código* por parte del profesor, que prima la forma en lugar de primar el significado, debido a la interpretación que se hace del error como síntoma de fracaso que señalamos en el repaso hecho a los métodos<sup>47</sup>. El error, tal como

---

<sup>45</sup> Según esta teoría el buen rendimiento de los aprendices depende del grado del filtro afectivo que tienen al producir enunciados, representado por tres factores emotivos principales: el grado de motivación; el grado de confianza en uno mismo; el grado de ansiedad del estudiante durante el proceso. Lo que se desprende de esta teoría es que los estudiantes que tienen una mejor actitud respecto al filtro afectivo, aprenden más y mejor que los que tienen un alto filtro afectivo que impide la adquisición del *input* y, por lo tanto, de los conocimientos de la lengua meta (v. Norrish, 1983).

<sup>46</sup> Stevick ha denominado a este tipo de comportamiento *aprendizaje defensivo*, por el cual el aprendiz prefiere mantener el silencio para no hacer el ridículo en la posible emisión de un error (Morta, 2005: 34) Sobre la asunción y ausencia de riesgos clarifica Baralo (1999): “El aumento de errores se entiende como un signo del progreso en ciertos estadios de la adquisición, porque implica que se ha iniciado un proceso más creativo; se ensaya y se arriesga más en la lengua meta. Por eso, es importante un análisis cualitativo de los errores: deberíamos explicar las dificultades no sólo en función de los errores cometidos, sino en función del tipo de construcciones que se evitan en la interlengua” (p. 45).

<sup>47</sup> Por ejemplo, el estructuralismo en su enfoque conductista considera el error como algo negativo, una desviación por mantenimiento de hábitos de la lengua materna que, por lo tanto, debían eliminarse radicalmente mediante ejercicios repetitivos que estaban concebidos de tal modo que preparaban al estudiante para que no cometiera errores; pero, sin embargo, el estudiante repetía sin sentido y se desocupaba de la comunicación por el miedo a hacer el ridículo causado por el imperativo de perfección puesto en la corrección gramatical al que se les sometía, basado en la precisión gramatical.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

lo entendemos nosotros en esta investigación, es un *signo de progreso* porque el estudiante está haciendo sus hipótesis y sus producciones deben considerarse como pruebas de su avance, de que se arriesga a producir a la espera de su corrección o confirmación de su acierto, por lo que uno de nuestros cometidos en clase ha de ser el de propiciar una actitud positiva por parte del discente en este sentido.

### ***1.2.3.2. Concepto, consideración y tipología del error***

Corder (1974a) distingue dos tipos principales de error que básicamente se corresponden con los conceptos enunciados por Chomsky, competencia y actuación: errores sistemáticos o **error** (*error*), que reflejan la competencia transitoria, desviación sistemática que hacen los aprendices cuando todavía no han conseguido dominar las reglas de L2; y los no sistemáticos o **falta/ equivocación** (*mistake*), que serían las faltas ocurridas en la producción concreta del enunciado. Se considera la falta como una equivocación casual de actuación debida al cansancio, la falta de concentración, los nervios, un fallo en la memoria, etc.

Basado en esta clasificación de Corder, Norrish (1983: 7-8) ofrece una tipología que divide la clasificación del error en tres tipos:

**Error:** Es una *desviación sistemática* (*systematic deviation*), diagnóstico de que el estudiante todavía no ha aprendido algo o no lo domina y lo expresa mal.

**Equivocación:** Es una *desviación inconsistente* (*inconsistent deviation*) cuando hay una alternancia en el uso de la forma correcta y la incorrecta, inseguridad en la producción. Es un accidente de producción momentáneo y puntual.

**Lapsus:** Es consecuencia de la propia actitud cerebral en el proceso del acto de lengua, debido a una *desviación por falta de concentración*, a un descuido en la actuación

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

del hablante. No hay una relación directa con el hecho de haber aprendido o no una forma concreta.

Otra diferenciación posible en la adquisición de segundas lenguas es la que se establece entre errores *interlingüísticos*, que hacen referencia a los fenómenos de interferencia con la lengua del aprendiz u otra LE que se haya adquirido, e *intra lingüísticos*, errores derivados de las dificultades y características de la propia lengua que se está aprendiendo.

Los errores *fossilizados* abren otra categorización diferente, oponiéndose a la de los *transitorios* por su durabilidad en el tiempo. Torijano (2004) considera que los errores *fossilizados* son errores *interlingüísticos* de los que el estudiante es consciente, es decir, que los reconoce cuando los comete. Este tipo de error no afecta a la claridad del mensaje y se distingue por su permanencia y durabilidad en el aprendizaje del estudiante, aunque los comete de forma intermitente y aparecen de forma inesperada, pues el aprendiz domina la regla correspondiente. Torijano (2004: 42) se pregunta hasta que punto es ventajoso y si compensa el esfuerzo de trabajar los errores *fossilizados* y repararlos o aceptarlos.

### **1.2.3.3. Gravedad de los errores**

A efectos comunicativos se puede definir la gravedad del error con el grado en que dificulta la comprensión del mensaje. Hay errores que interrumpen la comunicación y errores que no<sup>48</sup>; como consecuencia de esto la escala de gravedad del error dependerá

---

<sup>48</sup> Los errores considerados más graves tradicionalmente y según las distintas pruebas y los frecuentes comentarios de profesores y distintos profesionales (que podemos leer en revistas especializadas) son los errores gramaticales, debido a que mantienen la propiedad semántica general del discurso, así como las relaciones entre todas las partes de la oración que la componen (Torijano, 2004: 25). A este respecto sugiere Torijano (2004) que el error gramatical puede producir ausencia de comunicación, mientras el error léxico sólo malentendidos. Si consideramos que la ortografía se encuentra dentro de la gramática y tiene relación con el significado (v. § 1.1.1.5.), podemos hacernos las siguientes preguntas: ¿es un error gramatical o léxico el ortográfico?, ¿puede llegar a cambiar el sentido de la frase? Es cierto que parece más un error léxico por el cambio de significado que ocurre en un caso como el de *\*ola*, donde no existe una

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

del profesor y los objetivos de la clase, igual que en la vida cotidiana también dependen del contexto social en que se esté: charla de amigos, con su jefe, etc.

Sobre esto, en 1972 Burt y Kiparsky (Norrish, 1983) establecen la diferencia entre errores *globales* y *locales*, que se podría resumir como los errores que afectan a la comunicación y los que no. El error *global* afecta a la interpretación completa del enunciado, mientras que el *local* afecta sólo a una parte del mismo, por ejemplo, a un sintagma concreto que permite entender el significado del resto de la oración, como en el ejemplo: *\*La hola fue tan grande que el surfista se cayó de la tabla*. Referido a esto, una pregunta que trataremos de responder en el apartado del análisis será si los errores ortográficos producen incomprendiones parciales (*errores locales*) o totales (*errores globales*) de la oración y establecer gracias a ello un tratamiento apropiado para mejorar la comunicación o el acatamiento de la norma en cada caso, en función de nuestras prioridades.

La gravedad también depende de la aplicación de la regla o la excepción, es decir, es menos penalizable una excepción que una regla general. Unido a esto, la frecuencia de la palabra en la que se comete un error será también un factor que tener en cuenta. Otra posible ordenación es la que encontramos en el cuadro de Olsson de 1973 (Norrish, 1983: 107), quien presupone que los errores que causan mayor irritación son los que hay que tratar. Como hemos visto anteriormente, las distintas teorías de adquisición y aprendizaje de los métodos mayoritariamente empleados en la enseñanza de lenguas reflejan distintas consideraciones del error, y de ello se deriva la diferente vía de corrección empleada en cada uno de los casos: de un modo punitivo o de un modo reflexivo y autoconsciente del alumno entendiéndolo como parte del proceso de enseñanza. Según sea la perspectiva adoptada, la corrección formará parte de la enseñanza de la lengua o será un azote para

---

regla combinatoria, sino que el problema surge por una inadecuada memorización visual de la forma de la palabra, que hay que recuperar letra por letra como si de los trazos de un logograma se tratara. Sin embargo, en *\*cruzes* podemos hablar de un error debido a una mala realización en la transformación del plural por el mantenimiento de la grafía *z* del singular, que ha de cambiar a *c* debido a una regla combinatoria (en relación a la definición tradicional de la gramática como “sistema de reglas...”). A lo largo del análisis de datos expuestos en la memoria comentaremos algunos casos concretos en los que se puede ilustrar la ininteligibilidad de los enunciados.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

los estudiantes que sufrirán de pánico ante la desviación y, por lo tanto, ante la producción de lengua, que se verá reducida ante el sentimiento de inseguridad y de miedo a equivocarse cuando se expresa el temor a ser penalizado.

### ***1.2.3.4. El tratamiento del error en la metodología de ELE***

El tratamiento del error está estrechamente relacionado con los métodos y enfoques didácticos y las teorías de aprendizaje que subyacen a ellos, por lo que definir el error dentro de un método u otro variará la concepción que del error ortográfico se tenga y de los planteamientos didácticos que vayamos a desarrollar a partir de este. A continuación ofrecemos una breve descripción de cuatro de los métodos más importantes en la enseñanza de LE, que se comparan desde una triple perspectiva: la consideración del error, la del profesor y la del tipo de actividades que se desarrollan<sup>49</sup>.

---

<sup>49</sup> El material de este capítulo está íntegramente extraído del libro Ribas y D'Aquino (2004) *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

	<b>TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES</b>	<b>PAPEL DEL DOCENTE</b>	<b>ACTITUD FRENTE AL ERROR</b>
<b>EL MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUCCIÓN</b>	Se presentan reglas gramaticales mediante ejemplos. Léxico en lenguas bilingües Lectura de textos centrados en las reglas gramaticales anteriormente presentadas Ejercicios de refuerzo, lectura, traducción de L1 a L2 y viceversa.	Central y dominante, además de propositivo. Lleva a cabo una clase de tipo frontal y casi siempre utiliza la L1 de los aprendices.	El error representa una clara señal de que el conocimiento lingüístico prefijado es imperfecto y hay que eliminar este problema inmediatamente, corrigiendo la inadecuación de forma explícita.
<b>MÉTODOS DIRECTOS, AUDIOLINGUALES Y AUDIOVISUALES.</b>	Gramática presentada de forma inductiva mediante preguntas que estimulan el descubrimiento Repetición de frases modelo ( <i>pattern y drills</i> ) Ejercicios de transformación, sustitución y reformulación. Como conclusión, se presenta la regla gramatical en forma de descripción resumida para poder ser practicada en diversos ejercicios.	Posición central, organiza las intervenciones de los alumnos y propone el modelo a imitar. En clase utiliza solo la L2.	A pesar de los cambios en el acercamiento al sistema lingüístico, estos métodos insisten en la exactitud de la forma. Por esta razón el error se considera un indicador de imperfección, de un hábito no aprendido y, en consecuencia, hay que eliminarlo, porque es interpretado como una interferencia de la lengua 1, y reprimirlo sistemáticamente.
<b>ENFOQUE COMUNICATIVO-SITUACIONAL Y ECLÉCTICOS.</b>	Se procede según líneas analíticas, empezando por la lengua en su integridad para luego analizar sus aspectos textuales, pragmáticos, léxicos, morfosintácticos y fonológicos. Se introducen las situaciones mediante el empleo de material auténtico (diálogos, textos, etc.), aunque la elección de los temas está conectada a estructuras morfosintácticas (p.e.: organizar una fiesta con el Futuro y el Imperativo), a veces de forma algo forzada. Se procede por task y project, enseñando a “preguntar para saber”, es decir, practicando la formulación de intenciones y funciones comunicativas relacionadas con un campo léxico específico.	Se convierte en el facilitador que activa y apoya la actividad individual y autónoma de los alumnos. Presta mucha atención a los aspectos afectivos de la interacción con el alumno y utiliza sobre todo la L2	El error no representa un problema si el mensaje se puede comprender, porque es, al contrario, una señal de una hipótesis del alumno y, parte integrante del proceso de adquisición.
<b>MÉTODOS HUMANISTAS O AFECTIVOS</b>	Muchas y diferentes son las actividades propuestas en función del método específico que se adopte. Normalmente se trata de actividades que favorecen el trabajo en grupo, a veces se cambian los roles entre docente y alumno y siempre se trata de actividades que no ponen al alumno en situaciones de estrés ni de ansiedad	Es director y catalizador de procesos heurísticos Su papel varía según el método concreto, pero nunca es central, sino que deja la posición preponderante al alumno, proponiéndose como guía. Utiliza sólo la L2 o bien alterna L1 y L2.	No se señala el error a menos que afecte a la comprensión del mensaje porque la finalidad es la reflexión autónoma de los aprendices sobre las estructuras de la lengua.

#### *1.2.3.5. Factores que causan el error ortográfico*

Las causas del error pueden variar dependiendo del criterio y la fuente que sigamos. En esta memoria seguiremos la clasificación de errores hallada en el trabajo de Norrish *Language Learners and their Errors* (1983), que es también la base reconocible para otros autores que han estudiado el tema. Los ejemplos que se citan, y parte de las definiciones, se han adaptado al tema de la ortografía que estamos tratando. Entre paréntesis se ofrece la nomenclatura original utilizada por el autor:

1. **Descuido** (*carelessness*): Relacionado con la teoría del filtro afectivo, concluye Norrish que no es lo mismo lo que se enseña que lo que se aprende. Es absurda la pretensión de intentar mantener la atención de los alumnos durante todo el tiempo que dura la clase. Los problemas de la fijación de la ortografía y la aparición de errores por interferencia serán buena muestra de este tipo de error.

2. **Interferencia** (*first language interference*). La transferencia, que es una estrategia del estudiante que consiste en la utilización de elementos de la L1 para compensar la carencia de conocimiento en la L2, es también causa del error. Suele producirse más en niveles iniciales e intermedios y más cuando hay similitudes entre las dos lenguas.

3. **Traducción** (*translation*), traducción palabra por palabra de expresiones y giros existentes en la L1 del estudiante, que en muchas ocasiones se emparenta con la interferencia. Es una estrategia de comunicación por la que el estudiante puede expresarse en la lengua que está aprendiendo. Torijano (2004) expone que la mayor diferencia es el nivel de consciencia que alcanza el aprendiz en uno u otro caso; así, la interferencia es un proceso inconsciente en la mente del estudiante, mientras que en la traducción hay una intencionalidad. No afecta a nuestro estudio si no relacionamos esta actividad con la interferencia o el despiste.



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

4. **Análisis contrastivo** (*contrastive analysis*): El análisis contrastivo sostiene que es posible predecir los errores en base al establecimiento de la comparación de dos lenguas, presentándose dificultades allí donde las lenguas difieren. Lo que sucede es que, por ejemplo, en el caso de nuestra investigación las lenguas difieren en el empleo de la grafía *ll* que no existe en filipino, pero que corresponde al sonido *Y* (v. nota 26, p. 41) que aparece en esta lengua y que el estudiante no tiene dificultad en reconocer y asimilar. Aprenderá la grafía con la memorización de la palabra, la búsqueda en el diccionario o la consulta de otros materiales. Pero hemos de notar que en este grado de arbitrariedad también el hablante nativo culto se siente perdido en la producción si no conoce previamente la imagen visual de la palabra o si no se ayuda de materiales adecuados para resolver tal arbitrariedad. Por el contrario, como sucede con el ejemplo de *cruces* citado más arriba, es la propia idiosincrasia del sistema lingüístico que se está aprendiendo el que le puede causar más problemas al estudiante.

5. **Grado de dificultad** (*general order of difficulty*). Por ejemplo, para estudiantes filipinos la pronunciación del sonido interdental fricativo sonoro de la *c* resulta desconocida, por lo que suelen asimilarla a la pronunciación del sonido representado por la letra *s* por una estrategia de simplificación, produciéndose los mismos casos de seseo que en Andalucía o en Hispanoamérica.

6. **Hipergeneralización de reglas** (*overgeneralization*): Algunas estrategias en el aprendizaje de lenguas son útiles para progresar en el conocimiento de la lengua, pero hay ocasiones en que las regularidades que el estudiante encuentra en el sistema pueden inducir a error: un ejemplo muy claro es el de la aplicación de una regla sin tener en cuenta sus excepciones. Insistimos en el caso de la palabra *cruces*, donde para formar el plural, el estudiante sigue la regla (la *z* cambia a *c* en presencia de las vocales *e*, *i*.) sin atender a la excepción (*z* cambia a *c* en la formación de plurales cuando la *z* aparece al final de la palabra) y produce *\*cruces*. Si hacemos memoria, recordaremos reglas como aquella que decía que se escriben con *b* todas aquellas palabras que terminan en *-bir*, excepto hervir, servir y vivir. Si el estudiante olvida la excepción o infiere la regla sin

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

conocer la excepción, es muy probable que cometa errores por el incumplimiento de la restricción a la regularidad.

**7. Aplicación incompleta de reglas** (*incomplete application of rules*): En relación a la anterior, el error puede aparecer como resultado de mezclar o simplificar reglas ortográficas aprendidas previamente en el libro de texto o en ejercicios propuestos por el profesor. Por ejemplo, en las excepciones por la aplicación incompleta de reglas porque el profesor sólo ha explicado generalidades. Causa de esto es también la insuficiente puesta en práctica de las reglas que reciben nuestros estudiantes sin su activación dentro de un *output* comprensible.

**8. Error inducidos por los materiales** (*material-induced errors*): Por varios motivos:

- a. el material simplifica la regla y no ofrece todas las excepciones;
- b. existen errores gráficos en el manual que fija una imagen léxica errónea de la nueva palabra que aprende el estudiante;
- c. las reglas son erróneas o no son válidas;
- d. las reglas que se utilizan no siguen una versión normativa por no atenerse a ella o por haber caducado el material que está manejando el alumno, anterior a la última actualización de la ortografía de la RAE en el año 1999.

**9. Error como parte de la creatividad de la lengua** (*error as a part of language creativity*). Los estudiantes tienden a formar reglas hipotéticas a partir de datos insuficientes. Sobre todo en estudiantes que no viven en el país donde se habla la L2 que están aprendiendo, su experiencia limitada en la L2 les condenará a cometer un mayor número de errores. Es la habilidad que desarrolla el estudiante para usar partes de la lengua que ha aprendido para decir algo que no ha leído u oído antes y que en ortografía encuentra un ejemplo claro en la conversión de los archifonemas de una palabra que el aprendiz ha oído pero que no ha visto nunca escrita, y la transcribe como: *\*parez* por

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

*pared*. Los errores cometidos por regularización de reglas (hipergeneralización) es otro tipo de error que tiene que ver con la creatividad de la propia interlengua del aprendiz.

### ***1.2.3.6. Estrategias que emplean los estudiantes ante la duda ortográfica***

Son los procesos psicológicos que de forma más o menos consciente los estudiantes ponen en marcha para solventar un vacío comunicativo que se produce en la producción de la L2. En muchas ocasiones estas estrategias conducen a error, lo cual nos permite conocer datos de la interlengua del estudiantes y de su ruta de aprendizaje en el proceso, pero lo importante de este hecho es que el alumno asume el riesgo ante el miedo al error haciendo primar la necesidad de comunicación, no reparando en el castigo ante el error, que solo es posible con una enseñanza que tenga un bajo filtro afectivo (Torijano, 2004).

R. Ellis (cit. Torijano, 2004) distinguió entre dos estrategias principales: estrategias *sociales*, caracterizadas por controlar la capacidad la interacción; y *cognitivas*, más orientadas hacia el aprendizaje y el uso de nuevos conocimientos. Años más tarde, Corder, y tras él Selinker, entre otros, redefinen estos términos en estrategias de *comunicación* (los recursos que emplea el estudiante cuando se enfrenta con dificultades en la comunicación) y las de *aprendizaje* (que contribuyen al desarrollo de la IL). Según Tarone, la estrategia de *comunicación* tiene el objetivo de posibilitar la transmisión del significado, y la de *aprendizaje* es un intento por desarrollar la competencia lingüística y sociolingüística de la LO para incorporarlas en la competencia en la IL del aprendiz. (cit. en Morta, 2005)

En relación con esto, anticipamos ahora cuáles son las estrategias más comunes que emplean los aprendices en el terreno de la ortografía para suplir sus carencias<sup>50</sup>:

---

<sup>50</sup> Éstas serán explicadas y debidamente ejemplificadas en la parte práctica, por lo que se omite aquí su explicación, que en algunos casos ya ha sido enunciada en apartados anteriores (v. § 1.2.3.1. y § 1.2.3.5.).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

1. Transferencia;
2. Hipergeneralización;
3. Evitación del error;
4. Sustitución del significado (se huye del error); relacionada con la simplificación;
5. Parafrasear;
6. Petición de ayuda al interlocutor o al profesor o al diccionario;
7. Hipercorrección;

### ***1.2.3.7. Corrección de errores***

Dice Torijano (2004), acertadamente a nuestro entender, que corregir es solucionar el problema, no dar la solución; por eso la tachadura no es suficiente en la corrección de errores. Ayudar al estudiante a progresar en su propia interlengua e ir descubriendo en qué aspectos necesita incidir y centrar su atención es donde reside nuestra tarea como enseñantes de idiomas.

Además de esto, habrá que tener en cuenta otros factores, como la adecuación a la realidad de la clase, de la personalidad del alumno, del tipo de error que comete, de la frecuencia con que lo hace, distinguir entre el error cometido en la producción escrita y en la comunicación oral (v. § 1.1.4.), la frecuencia, repetición y fosilización, etc.

La corrección no ha de ser nunca sancionadora, como ha sido tradicionalmente, identificada además con la evaluación del alumno (v. § 1.2.5.). Si el estudiante sabe que a cada error le corresponde una evaluación negativa, va a intentar no cometer ninguno evitando la práctica de la lengua, las estructuras en las que no se siente seguro, para refugiarse en las que mejor conoce (Rigamonti, 1999)

Por esta razón hemos de considerar el error como un elemento positivo, como una hipótesis incorrecta del estudiante sobre el funcionamiento de la LO que nos sirve para tomar conciencia de lo que tenemos que enseñar o de cuáles son los errores que con mayor frecuencia se repiten y, a partir de eso, hacer una programación de las clases más

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

efectiva. La corrección es la retroalimentación que da el profesor frente a la tentativa hipótesis del estudiante. Nuestra labor es la de evidenciar el error, no borrarlo, enfocando la atención del estudiante sobre aquello que le plantea más dificultades y ayudándole a superarlas. Para ello, Rigamonti (1999), siguiendo los sistemas de corrección de Salvadó y Vázquez de anotaciones al margen y de ficheros, propone hacer una corrección individualizada (porque cada estudiante es una entidad propia, con sus dificultades individuales) además de hablar en clase de los errores comunes. También advierte la autora que es necesario mantener una interacción continua entre el alumno y el profesor, pedirles al menos una redacción por semana.

Rigamonti (1999) se pregunta ¿son todos los errores iguales?, ¿tenemos que corregir todos los errores?, ¿cuáles son los que tenemos que corregir? (v. § 1.2.3.3.). Responde a continuación que esto depende, en primer lugar, del enfoque de la corrección; es decir, si se hace desde el punto de vista de la competencia comunicativa o de la competencia lingüística, la corrección varía. En el caso de la ortografía no podemos obviar su naturaleza lingüística, pero tampoco la relación que mantiene con lo comunicativo (v. § 1.1.1.3. y § 1.2.3.3.). En segundo lugar, hay que distinguir el error de la equivocación o falta (v. § 1.2.3.2).

Veamos los niveles estandarizados de calificación analítica que proponen Anderson y Harris (cit. Bustos, 2002) para medir la corrección ortográfica en la expresión escrita, donde la ortografía tiene un papel destacado como catalizador de la comunicación,

6	Apenas ningún error de puntuación en ortografía
5	Errores ocasionales de puntuación y ortografía, que no interfieren en la comunicación
4	Errores con cierta frecuencia en la puntuación y la ortografía. A veces es necesario releer
3	Errores frecuentes que llevan a menudo a dificultades en la comprensión
2	Errores tan frecuentes que el lector a menudo debe intuir la interpretación
1	Errores tan frecuentes que impiden virtualmente la comunicación

**Fig.3: Clasificación analítica de la ortografía y puntuación. Anderson y Harris (cit. Bustos, 2002).**

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Respecto a la prioridad en la corrección de errores, no hemos de olvidar tampoco que el error depende del nivel del estudiante, por lo que no todos han de tener la misma consideración. Por eso nos mostraremos más flexibles y condescendientes con los errores de nuestros alumnos de niveles más bajos, mientras que seremos bastante más rígidos con los de niveles superiores. Esto tiene una doble justificación: por un lado, los alumnos principiantes no conocen todo el sistema de la lengua; por otro, según las investigaciones que se vienen haciendo, los alumnos iniciales son muy poco permeables a las correcciones (Rigamonti, 1999). Sugiere la autora que tampoco debemos corregir lo que todavía no se ha explicado en clase que pertenece a niveles más avanzados, pues el estudiante podrá hacer poco por repararlos.

Pero ante todo, lo realmente fundamental en la corrección, como en otros aspectos de la clase, es mantener alta la motivación del alumno evitando una corrección sancionadora. Por este mismo motivo, como señala Norrish (1983: 63-79), también es recomendable no corregir todos los errores que aparecen en el texto, sino únicamente aquellos que entorpecen la comunicación o están en relación con los objetivos de nuestro *syllabus*. Para suavizar esta tarea, señala el autor que es aconsejable establecer grupos de corrección entre los alumnos y utilizar códigos de corrección (en español, v. Aznar Juan, 1998), evitando darles la respuesta en el texto corregido; con esto conseguiremos que el alumno sea más consciente de lo que está produciendo, además de servirle de incentivo en su aprendizaje, lo cual redundará en que se posibilite la autocorrección, autoaprendizaje y autonomía del aprendiz.

### **1.2.4. La enseñanza de la ortografía**

La ortografía es un aspecto complejo dentro de la didáctica de lenguas, que tradicionalmente se ha abordado de forma marginal en la programación de la clase de ELE, desplazado quizá por la abundancia de temas prioritarios en otros niveles del aprendizaje de la lengua. Su práctica habitual en el aula se reduce casi a la enseñanza de

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

los sonidos del español y su correspondencia con las letras del alfabeto en las primeras clases, en relación con la fonética y la fonología con la que se la relaciona, y que ha fructificado en nuevos materiales que van apareciendo en el mercado editorial en un goteo pausado donde se suele incidir en la representación de un fonema y después se pone en práctica en un contexto léxico mediante ejercicios repetitivos y descontextualizados. No dejan de ser ejercicios aislados, en los que se repite una serie de palabras o se rellenan huecos; o una letra al revisar, por ejemplo el sonido /r/ o, en el mejor de los casos, un contraste entre sonidos que causan problemas en su diferenciación: /r/ y /rr/. No hay una programación sistemática de la ortografía en estos manuales cuyos objetivos prioritarios suelen ser la enseñanza del léxico, nuevas estructuras gramaticales, etc., por lo que el sonido y las reglas ortográficas de la *b* pueden aparecer en una parte de la unidad didáctica de la lección 2, y las de la *c* en la sexta, cuando estos contenidos están aprendidos, pues su aparición, poco práctica, no viene a responder a necesidades significativas ni integrarse en el *syllabus* programado.

También existen materiales de apoyo específicos para que los alumnos que aprenden una LE practiquen la ortografía (Torrego [2002a] y Seco [2004] insisten en la utilidad de sus obras para ELE en el prólogo). No se diferencian de los del nativo<sup>51</sup>, pensados normalmente para el autoaprendizaje en el nivel de perfeccionamiento, con un nivel léxico similar al del hablante de la L1 y explicaciones que no se adaptan a la dificultad de manejo que puede tener un usuario de niveles bajos. Además, estos manuales ortográficos apenas si ofrecen alguna orientación sobre la pronunciación, cuando es uno de los mayores problemas que se le plantean al estudiante de una LE, reconocer los sonidos de otra lengua.

Este tipo de enseñanza se caracteriza por dos factores principalmente, la baja motivación del estudiante (causada por la monotonía y el tedio) y la sobrecarga de la

---

<sup>51</sup> Con salvedades reseñables, como la del libro *Fonética, entonación y ortografía* (González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C., 2002), que trabaja la pronunciación de forma sistemática en relación a la ortografía, o la de *Hagan Juego* (Iglesias Casal, I. y Prieto Grande, M., 2000), que explora la vertiente lúdica de la enseñanza de lenguas, u otros manuales más conocidos como *Abanico* (Chamorro, M<sup>a</sup> D. *et al.*, 1995) o *Procesos y Recursos* (López, E., Rodríguez, M. y Topolevsky, M., 1999), donde se trabaja la ortografía se incorpora a la expresión escrita en la creación de textos.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

memoria por la ingesta imparable de reglas, que carga al estudiante con un bagaje de conocimientos tan excesivo como inútil, lleno de excepciones y léxico inadecuado (a su nivel, a su edad, a su contexto de aprendizaje, etc.) que no va a utilizar en la práctica cotidiana. Por esto, algunos autores han empezado a revestir de modernidad (básicamente en el prólogo y la presentación de las actividades) sus obras con la misma tónica de fondo, como comenta Llop (1999: 15): “Los manuales ortográficos se han hecho eco de los estudios sobre vocabulario, integrando el vocabulario usual como materia de enseñanza ortográfica, pero manteniendo la estructura global a partir de las reglas y sus excepciones<sup>52</sup>”. Esta práctica revela que el aprendizaje de la ortografía sigue concibiéndose en gran medida como una cuestión aislada, planteada al margen del aprendizaje del resto de aspectos lingüísticos. Podemos señalar tres grandes problemas comunes a todos ellos:

1. *sólo se pone atención a la relación entre lo gráfico en su relación con lo oral*; no tienen en cuenta las relaciones del sistema fono-ortográfico con otros planos de la lengua (morfológico y sintáctico), pues la relación con los otros niveles de la lengua motivará al estudiante, que adoptará una actitud nueva en función de su descubrimiento de la complejidad del sistema y la interrelación con otros códigos que facilita la asunción de regularidades en la lengua y la comprensión del mensaje.

2. *descontextualización*, se presenta un léxico inútil, en desuso, lejano a las necesidades del estudiante y sin contexto dentro de la frase que ayude a su recuerdo posterior por asociación a una situación significativa;

---

<sup>52</sup> Martínez de Sousa, en artículo *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía* (2003) alude al hecho de que la gran mayoría de los manuales para la enseñanza de la ortografía que se encuentran en el mercado, y que se reciclan para el uso de la clase de ELE, son una refundición de las reglas Académicas, que copian sin más “para darlas como propias”; Ruiz de Francisco (1994: 63-64) señala que “El contenido de la enseñanza de la ortografía ha estado constituido, desde antiguo, por “una serie” de reglas ortográficas y, a partir de su aprendizaje memorístico, una serie de dictados. En esta línea (reglas-dictados) están estructuradas obras tan conocidas como las de Bustos, Sousa y Miranda Podadera, ambas clásicas; hasta las obras o cursos más recientes de Jesús Pérez González y José Escarpanter. Todos ellos, eso sí, se fundamentan en las normas dictadas por la R.A.E.”; finalmente, Llop (1999) confirma esta situación.



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

3. *ordenación artificial según la gradación de dificultad*: el alumno debe aprender a su ritmo; su progresión estará marcada paso a paso por las necesidades del alumno y no por niveles de dificultad que establezca el autor del manual.

La solución para remediar esta situación pasa por entender la didáctica de la ortografía no solo como un proceso de enseñanza, sino también de aprendizaje (Ruiz de Francisco, 1994; Camps *et al.*, 2004); no sirve con enseñar reglas, el aprendiz es un elemento activo en la educación y tiene que aprender a hacer cosas con la lengua para progresar en su aprendizaje de la L2 como proponían los métodos comunicativos que consideran al alumno en el centro del proceso de aprendizaje. Según Ruiz de Francisco (1994) lo difícil no es mejorar la ortografía, sino encontrar la didáctica más adecuada. Como señalan los teóricos de la enseñanza de la ortografía (Pulpiño, 1985; Mesanza López, 1987; Barberá, 1988; Salgado, 1997; Ruiz de Francisco, 1994; Camps *et al.*, 2004), el acierto en la elección metodológica es fundamental para tener éxito y el mejor método, en ocasiones, es la miscelánea de todos ellos<sup>53</sup>. Tanto es así, que algunos defienden que buscando nuevas técnicas y adecuando su enseñanza a los nuevos medios disponibles (Ruiz de Francisco, 1994; Sánchez-Prieto, 1998; Echauri, 2000) se podría llevar a cabo una reforma de la enseñanza que sustituyera por su efectividad la necesidad de la reforma de la ortografía que otros preconizan. En lo que coinciden casi todos es en la necesidad de que esta metodología sea sistemática, que halle su hueco en la programación y que en cada lección se persiga un objetivo claro y concreto y un contenido ligado a un objetivo en relación a una programación prefijada, donde se muestre el avance y halla relación con el paso siguiente.

Otra cuestión no menos sencilla es qué ortografía debemos enseñar en la clase de LE. El *Marco Común* (Consejo de Europa, 2002: 115) aporta algunas ideas válidas al respecto.

---

<sup>53</sup> “No existe un método único para enseñar la ortografía. Los buenos maestros saben que tienen que variar sus técnicas para hacer frente a las diversas necesidades de los alumnos” (Thomas y Crescimbeni cit. Barberá, 1988).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas. (NOTA: el idioma filipino tiene escritura latina, por lo que no son esperables errores en este aspecto, excepto en la escritura de mayúsculas y minúsculas, que está reglada).
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (p.e.: @, &, \$, etc.).

En los descriptores que propone el Marco común (Consejo de Europa, 2002: 115) para conseguir el dominio ortográfico en cada nivel encontramos referencias continuas a la inteligibilidad comunicativa que la disortografía dificulta, definiéndose los distintos niveles por el grado de arbitrariedad y la dificultad en la comprensión del mensaje (v. § 1.1.1.3. y § 1.1.2.1.).

<b>DOMINIO DE LA ORTOGRAFÍA</b>	
<b>C2</b>	La escritura no presenta errores ortográficos.
<b>C1</b>	La escritura, la distribución en párrafos y la puntuación son consistentes y prácticas. La ortografía es correcta, salvo deslices tipográficos de carácter esporádico.
<b>B2</b>	Produce una escritura continua inteligible que sigue las convenciones de organización y de distribución en párrafos La ortografía y la puntuación son razonablemente correctas, pero puede manifestar la influencia de la lengua materna.
<b>B1</b>	Produce una escritura continua que suele ser inteligible en toda su extensión. La ortografía, la puntuación y la estructuración son lo bastante correctas como para que se comprendan casi siempre.
<b>A2</b>	Copia oraciones cortas relativas a asuntos cotidianos; por ejemplo: indicaciones para ir a algún sitio. Escribe con razonable corrección (pero no necesariamente con una ortografía totalmente normalizada) palabras cortas que utiliza normalmente al hablar.
<b>A1</b>	Copia palabras corrientes y frases cortas; por ejemplo, signos o instrucciones sencillas, nombres de objetos cotidianos, nombres de tiendas, así como frases hechas que se utilizan habitualmente. Sabe deletrear su dirección, su nacionalidad y otros datos personales.

**Fig.4: Descriptores por niveles del dominio de la ortografía (Consejo de Europa, 2002: 115)**

La ortografía tradicional basada en la memorización de palabras y en el uso del dictado se nos antoja insuficiente. Las propuestas de los autores varían entre distintas series de vocabularios y reglas, cuyos métodos han ido evolucionando con los años hasta llegar, los más modernos, a utilizar el análisis de errores para validar el vocabulario más útil para los estudiantes, vocabularios básicos y cacográficos, atención a los procesos psicolingüísticos y las regularidades que se establecen entre los diversos niveles de la gramática, así como el estudio contextualizado de la ortografía dentro del proceso de

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

escritura. A continuación veremos como operan estas técnicas que sirven de guía a las principales propuestas pedagógicas que se han introducido en las últimas décadas en la práctica ortográfica.

**1. Reglas:** Tradicionalmente la ortografía se ha asociado a la memorización de una serie de reglas y al aprendizaje de las excepciones a estas reglas, sin tener en cuenta el contexto de las palabras en el escrito ni la utilidad de las mismas, ya que el criterio de su enseñanza ha sido siempre el de la dificultad: se enseñaba el léxico que presentaba más dificultades para el estudiante (en función de las reglas que se enseñaran), no el vocabulario que éste utilizaba. Barberá (1988) señala además que no atienden a criterios lógicos pues no existe una reflexión ortográfica, por lo que son difíciles de recordar. Salgado (1997) añade que el alumno no las tiene en cuenta cuando escribe, no las activa en el momento de la producción espontánea.

Una revisión de esta técnica didáctica ha posibilitado su mejora teniendo en cuenta una serie de características (Barberá, 1988; Ruiz de Francisco, 1994; Salgado, 1997; Camps *et al.*, 2004; Llop, 1999):

1. las que tengan un enunciado sencillo y claro;
2. que no posean excepciones o posean pocas;
3. la productividad: que sean aplicables a un gran número de términos;
4. que no sobrecarguen el cúmulo de reglas aprendidas;
5. que sean inductivas mejora su reflexión y por lo tanto su aprendizaje;

Glosando los aspectos más importantes, hemos de resaltar que la mayor diferencia de éstas con las reglas tradicionales es su modo de presentación, que pasa de hacerse de un modo deductivo a inductivo. Esto consiste en que se ofrece a los alumnos una serie de palabras (pueden estar insertadas dentro de un texto) que tienen en común un aspecto, por ejemplo, *bombilla*, *cambiar*, *hambre*, *combinar*, *bombero*. Lo que se pretende con este tipo de ejercicios es que los estudiantes reflexionen y deduzcan la regla desarrollando su capacidad de análisis sobre la lengua y a partir de ello podrá establecer relaciones entre la

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

ortografía y otros niveles de la lengua (en la derivación, formas verbales, familias de palabras, etc.)<sup>54</sup>, favoreciendo con ello la autonomía del estudiante para generar sus propias conclusiones sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hemos de animar siempre a que el estudiante se valga por sí mismo y deje de depender de la autoridad del profesor, para ser un elemento activo de su propio aprendizaje y para que interiorice los conocimientos y conceptos, integrándolos en sistemas que él mismo ha ido elaborando y que deberá reestructurar lógicamente mediante la formulación de nuevas hipótesis con el uso de diccionarios, fichas de consulta, cuadernos de ortografía, murales y otro tipo de materiales confeccionados en clase por los alumnos<sup>55</sup>.

**2. Dictado:** En los nuevos métodos se viene poniendo en tela de juicio la necesidad del dictado en la enseñanza de la ortografía. Algunas de las críticas que se le hacen tienen que ver con su poca virtud productiva y su naturaleza sancionadora:

1. parte de la falta o el error del alumno para después ejercer su corrección;
2. el alumno debe adivinar la forma correcta de las grafías;
3. las imágenes incorrectas escritas se fijan en la memoria y después de corregirlas siguen produciendo interferencias entre las imágenes correctas e incorrectas;
4. la corrección puede afectar negativamente a la motivación del sujeto (idea de fracaso);
5. son textos elegidos al azar, en ocasiones extraídos de obras literarias o tratados artificialmente para incluir léxico cacográfico, sin relación con las necesidades del aprendiz.
6. copiar lo que una persona dicta no es un acto frecuente en nuestra sociedad;

---

<sup>54</sup> El descubrimiento de las relaciones entre el código gráfico y el sistema de la lengua, depende de la conciencia lingüística del que aprende, y es un necesario hacer hincapié en la enseñanza en este tipo de asociaciones para profundizar en el análisis de la lengua desde los diversos subsistemas, a partir de la observación y la experimentación, que también subrayarán la importancia que tiene la ortografía dentro de la lengua.

<sup>55</sup> Actividades como la que propone Salgado (1997) son una buena iniciativa: confeccionar un periódico y formar un departamento de corrección que se encargue de solventar, entre otros, los problemas ortográficos que vayan surgiendo. Trabajar en grupo mediante la reflexión metalingüística, verbalizando sus propuestas y mediante la negociación del significado son prácticas que ayudarán a mantener un bajo filtro afectivo.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

Mesanza López (1987) lo acepta en su modalidad tradicional como una herramienta para comprobar el rendimiento ortográfico de los estudiantes, pero pone de manifiesto que no es suficiente para la enseñanza de la ortografía, porque este no es su cometido. Los alumnos tienen que crear textos que tengan sentido y les resulten significativos, con las dificultades lingüísticas que ello comporta, Tena (1999) revisa el concepto de dictado y distingue otras nuevas modalidades más productivas para la clase de E/LE (v.t. Camps *et al.*, 2004: 78-82).

**3. Vocabulario:** En relación al análisis de errores, podemos hablar de otra orientación didáctica basada en el estudio del vocabulario, donde diferenciamos principalmente dos opciones: 1. aprovechar los estudios de vocabulario para la enseñanza ortografía, p.e.: García Hoz; 2. estudiar el léxico con el objetivo de investigar sobre la ortografía, p.e.: Villarejo Mínguez;

Barberá (1988) une ambas líneas, confecciona un vocabulario básico con la intención de contribuir a una nueva didáctica de la ortografía. El punto de partida es la enseñanza del vocabulario básico que contiene las palabras más frecuentes del idioma que posibilitan la comunicación más elemental, en palabras de Barberá (1998: 7): “Es lógico pensar que todo método ortográfico será más rentable cuando esté estructurado en razón de la usualidad de los vocablos”. A continuación mostramos una tabla con algunas conclusiones numéricas de distintos vocabularios realizados en distintos idiomas, donde también la nomenclatura (básico, fundamental, esencial...) varía en función del autor o del número de palabras registrado (el fundamental contiene menos palabras que el básico)<sup>56</sup>:

---

<sup>56</sup> Debemos tener siempre presente que hay distintos tipos de vocabularios (usual, común, fundamental, autoridades, ordinarios, ortográficos, por niveles de uso, etimológicos, de frecuencia, básicos, especializados, etc.) confeccionados con diferentes criterios, diferentes objetivos, metodologías, campos de medición, conclusiones y, por lo tanto, diferente vocabulario.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

Autor	Idioma	Nº de vocablos	Denominación
Barberá	Castellano	581	Básico
Blázquez y col.	Castellano	4.344	Básico total
Botel	Inglés	3.470	Esencial
Fourre	Francés	1.300	Elemental
García Hoz	Castellano	2.183	Común
García Hoz	Castellano	208	Fundamental
Gougenheim	Francés	3.000	Fundamental
Juilland y Chang-R	Castellano	5.000	Básico
Justicia	Castellano	5.750	Usual
Lorenzo	Castellano	1.868	Común
Lorenzo	Castellano	400	Fundamental
Safaricas	Francés	3000	-----
Schlyter	Francés	2.500	De base
UNESCO	Francés	1.374	Fundamental

**Tabla 1: Vocabularios léxicos (Barberá, 1988: 60)**

Si tenemos en cuenta el porcentaje de aparición de las 10 palabras más frecuentes de cada idioma, observamos que la enseñanza de estas palabras y su memorización gráfica, así como su correcto uso ortográfico, reducirá en gran medida el número de errores que cometen los estudiantes<sup>57</sup>:

<i>Inglés</i> (Dewey)	<i>Francés (Suiza)</i> (Safaricas)	<i>Griego</i> (Safaricas)	<i>Castellano</i> (Barberá)
27%	25,3%	26,3%	28%

**Tabla 2: Porcentajes del error causado por las 10 palabras más frecuentes (Barberá, 1988, p. 61)**

Estos vocabularios ortográficos pueden completarse con inventarios cacográficos de palabras que presentan errores con mayor frecuencia, útil para reducir el número de faltas en ortografía de los alumnos. Hay palabras en los vocabularios cacográficos que son los responsables de los errores más frecuentes y producen el mayor número de

<sup>57</sup> Sobre este tema hallamos un buen surtido de afirmaciones: García Hoz (cit. Barberá, 1988: 72) “Con enseñar la media docena de verdaderas reglas ortográficas y la ortografía usual de 500 palabras, se han eliminado las faltas de ortografía, que desdican en un hombre de mediana cultura”; la coletilla final hace referencia a su trascendencia y consideración social. Villarejo (cit. Barberá, 1988, p. 84), por su parte, opina que 25 palabras determinan la cuarta parte de los errores ortográficos. Holgado (cit. Barberá, 1988: 86) afirma que los demonios de la ortografía castellana, que acumulan el 50% de los errores, está entre 203 y 196 palabras, que son además de uso corriente y se repiten con alta frecuencia.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

errores, denominadas tradicionalmente *demonios ortográficos*, fáciles de detectar mediante un adecuado análisis de errores de un grupo estudiantil concreto<sup>58</sup>.

En la aplicación específica de los vocabularios han de tenerse además en cuenta las necesidades de los estudiantes y sus objetivos en el aprendizaje. Por supuesto, la variabilidad de estos vocabularios aconseja realizar un estudio específico en el área de enseñanza concreta de estudio de los alumnos implicados. Por ejemplo, no será el mismo vocabulario el que manejen estudiantes del español de negocios que un grupo japonés que planea ir a España con fines turísticos. El vocabulario que vamos a enseñar ha de adaptarse y seleccionarse dependiendo de las necesidades prácticas de uso de los estudiantes, dosificando el número de palabras de nueva aparición, empleando siempre las que sean más productivas y las más cercanas a su ámbito de interés, por lo que tendrán una rentabilidad mayor en sus producciones; y practicar con las anteriormente aprendidas para reforzarlas<sup>59</sup>.

También tendremos en cuenta las necesidades didácticas que plantea el léxico en función de la L1 del estudiante (Poch-Olivé, 1999; 2002): árabe, chino, alemán, filipino, etc., que produce errores diferentes en los segmentos gráficos por la idiosincrasia fonológica de cada lengua, que necesitará de un procesamiento del léxico distinto tanto en la ruta fonológica como en la ortográfica (v. § 1.1.2.3.), ya que los estudiantes pueden escribir desde la forma sonora o desde el recuerdo gráfico de la palabra. El tratamiento específico ha de incidir en la ortología de la L2, paso primero y necesario para enseñar ortografía, para incidir después en las reglas de conversión de los fonemas en grafemas propios de la L2, la percepción afinada de sílabas y lindes.

---

<sup>58</sup> En nuestra investigación daremos cuenta de cuáles son los *demonios ortográficos* del aprendizaje filipino. Esta frecuencia, además, constata que los errores no ocurren de forma aleatoria, sino que hay causas, razones, motivaciones cognitivas y lingüísticas y de interferencia que tenemos que descubrir para saber por qué se repiten los mismos errores en las mismas palabras.

<sup>59</sup> La memorización de estas palabras se puede hacer mediante diversos procedimientos, los que se han empleado cosechando un mayor éxito han sido la visualización léxica y la imagen auditiva (§ 8. *Psicolingüística*), el análisis del léxico en busca de regularidades (§ 1. *Reglas*), su uso en las actividades lúdicas (§ 5. *Actividades lúdicas*) y la práctica contextualizada dentro de mensajes escritos significativos para la comunicación (revistas, ejercicios interactivos, periódicos, cartas, telegramas, obras literarias, publicidad, etc.).

**4. Análisis de errores:** De acuerdo con las teorías que consideran el error como un elemento de diagnóstico dentro del proceso de aprendizaje, entendemos que su conocimiento no surge de la detección de los errores (y los ortográficos son fácilmente determinables y objetivables), sino de su explicación. Es posible clasificarlos y conocer sus causas, en lo que el análisis de errores resulta una herramienta práctica y rentable para proponer una intervención educativa que tome este tipo de investigación como base para mostrar el carácter sistemático y la frecuencia de los errores. Gracias a ello se puede en el futuro prever el error y ajustar los contenidos y el vocabulario en la programación futura dependiendo de las palabras que más errores presentan.

**5. Actividades Lúdicas:** La ortografía no está entre las materias favoritas de los estudiantes; quizás por la manera mecánica en que se suele presentar, por lo que les resulta una tarea repetitiva y árida. Cobrará sentido sólo en el contexto comunicativo de la expresión escrita, donde se hace necesaria y atractiva para el estudiante. En el caso de presentarla de forma aislada para reforzar algún conocimiento o como práctica anterior o posterior a la sistematización o como actividad de calentamiento, es mejor hacerlo mediante actividades lúdicas como anagramas, adivinanzas, juegos de letras y palabras, crucigramas, sopa de letras, transformaciones de palabras, palabras-enigma, etc. (Camps *et al.*, 2004). Cuando los realiza el alumno no es consciente de que trabaja, por lo que no le supone un gran esfuerzo resolverlas, sin reparar en que al mismo tiempo se está familiarizando con determinadas palabras y con su uso automático de forma entretenida. Cada vez surgen más materiales (p.e. Iglesias y Prieto, 2000) donde se trabaja la ortografía desde este punto de vista lúdico, desdramatizando su enseñanza.

**6. Profesor:** El profesor debe guiar al estudiante en el proceso y no solo para corregir las faltas del producto final, sino para facilitarle los múltiples instrumentos que necesite, relacionar la información que se introduce con temas anteriores, comentar las dudas, orientarlos hacia la búsqueda de soluciones, y la corrección amplia de los problemas de adecuación de forma y contenido, estructuración coherente y lógica del texto y claridad de exposición.



**7. Lectura:** La lectura es un óptimo auxiliar de la ortografía porque contribuye a reforzar la imagen léxica que tiene el alumno de las palabras afianzando el léxico que ya conoce. Poch-Olivé (2002) destaca la importancia de la lectura en el aprendizaje de LE: “practicar cotidianamente la lectura y la escritura comprensivas para favorecer la memoria visual y motora y ayudar a fijar una ortografía correcta, así como una escritura clara y legible”. Además de la ortografía literal, la lectura es un instrumento de gran ayuda en el conocimiento de los rasgos suprasegmentales: proporciona una visión repetida del orden silábico del español (consonante-vocal) y un modelo de sintaxis y de puntuación, cuya exposición desarrollará las aptitudes del estudiante hacia esta materia y a contrastar sus hipótesis en busca de soluciones.

**8. Psicolingüística:** También una orientación más reciente sobre la ortografía estudia esta materia como una actividad psicolingüística<sup>60</sup> que supone que no se puede construir una didáctica eficiente sin el conocimiento del universo mental del aprendiz, lo que sugiere preguntas como por qué hace lo que hace con la lengua, cuáles son las causas de sus errores, cuáles son las estrategias que usa en su aprendizaje, cómo procesa y recupera el vocabulario, etc.

Barberá (1988) hace una reflexión sobre los factores cognitivos que intervienen en el momento del aprendizaje ortográfico y destaca la importancia de los sentidos por los que aprendemos. Dentro de las teorías sensoriales del aprendizaje, se consideran tres tipos de imágenes: visual, auditiva y psicomotriz, que corresponden a tres modos de trabajar con las palabras de forma visual, auditiva y sinestésica. Los datos que el autor refiere sobre la investigación de Norbis<sup>61</sup> en 1971 (cit. Barberá, 1988) esclarece cuáles son los porcentajes de cada uno de los sentidos que intervienen en el aprendizaje ortográfico:

---

<sup>60</sup> Rico Martín (v. 2002) clasifica los factores psicológicos que intervienen en la ortografía en cuatro tipos: *factores neuropsicológicos*, *factores lingüísticos*, *factores socioafectivos* y *factores pedagógicos*.

<sup>61</sup> Es la misma clasificación que siguen Mesanza López (1987) y Gabarró (1996) en sus respectivas propuestas.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

gusto.....	1%
tacto.....	1.5%
olfato.....	3.5%
oído.....	11%
vista.....	83%

**Tabla 3: Nivel porcentual de aprendizaje ortográfico por los sentidos (Norbis, cit. Barberá, 1988)**

Sobre la retención de lo aprendido aporta los siguientes datos:

SENTIDO	PASADAS 3 HORAS	PASADOS 3 DÍAS
Sólo oral	70%	10%
Sólo visual	72%	20%
Visual y oral conjuntamente	85%	65%

**Tabla 4: Nivel porcentual del aprendizaje ortográfico por los sentidos en el tiempo (Barberá, 1988)**

En consonancia con los datos señalados por Nobis, Gabarró y Puigarnau (1996) insisten en la enseñanza de técnicas de gestión cognitiva que faciliten el procesamiento de la imagen audio-oral y, sobre todo, el de la imagen visual, para mejorar la ortografía focalizando su adquisición en el campo de lo visual: “Se sabe que hay una estrecha relación entre memoria visual y dominio ortográfico” (p. 15). Esta relación pasa por visualizar las palabras antes de escribirlas, pues se conciben como imágenes<sup>62</sup>. Así concluyen Gabarró y Puigarnau (1996) con la afirmación de que los buenos ortógrafos buscan mentalmente la imagen de la palabra que quieren escribir, trayéndola del almacén ortográfico y realizando una copia de la misma sobre el papel. Esta es la razón por la que se ha insistido también en la importancia de evitar una mala percepción auditiva o léxica en la memorización del nuevo léxico adquirido, pues las falsas imágenes se fijan en la memoria y el error aparece una y otra vez alternándose con la imagen correcta (Dixon y Kaminska, cit. Llop, 1999). Por esta razón la práctica de los dictados, si no es preventiva,

---

<sup>62</sup> Pulpillo (1985) y Mesanza López (1987) insisten en que el alumno debe habituarse a algunas sencillas prácticas que incrementan la percepción visual para fijar mejor la imagen gráfica de la palabra que aparece por primera vez, como p.e.: resaltar la letra o letras que originan los errores ortográficos, decorarlas a través de texturas, colores o tamaños inusuales, o reforzar la correspondencia entre grafemas y fonemas.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

según estos autores, no es la más recomendable. En la didáctica de la ortografía, la gran mayoría de los autores citados en este capítulo han avalado la visualización de la ortografía como un medio válido para dominar el vocabulario básico suficiente que le permita al aprendiz reducir un tanto por ciento el número de sus errores. Fruto de esta técnica es la proliferación de vocabularios ideográficos, como el de Sanjuán Nájera (1997), quizás el más conocido.

### **1.2.5. La evaluación de la ortografía**

La valoración negativa del error como síntoma de fracaso dentro de los métodos tradicionales de enseñanza se ha interpretado como instrumento en la evaluación en estos mismos contextos. La repercusión académica que ha tenido el error ortográfico en el proceso de enseñanza-aprendizaje se ha asociado en colegios de primaria y secundaria, universidades e incluso en los contextos de ELE con normativas sancionadoras por las que se llegaba a suspender la asignatura<sup>63</sup>. En el ámbito social, la desviación de la norma no sólo se ha visto penalizada con la burla, sino con las dificultades en el acceso a estudios superiores y a numerosos puestos de trabajo.

Con una nueva metodología se inició un proceso de revisión del concepto del error por lo que pasó a considerarse un signo de construcción en el proceso de aprendizaje de una LE, como indicio de un sistema que debe ser analizado para procurar un progreso en su adquisición. Se descubrió que no tienen el mismo valor todos los errores (grafofónico, morfología, léxico o sintaxis), y que están producidos por muy

---

<sup>63</sup> En este sentido se pueden revisar los trabajos que insisten sobre la importancia de tener una buena ortografía (Contreras y Polo, Lázaro Carreter (cit. Polo, 1974); Medina Guerra (1994); Martínez de Sousa, 2003). Los autores denuncian la mala situación de la ortografía y la necesidad de penalizar estrictamente su falta en el ámbito académico. Para hacernos una idea, en un estudio realizado por el inspector del Ministerio de Educación Jesús Mesanza López en 42 centros de la Comunidad de Madrid (recogido en un artículo de reciente publicación en *El País*) se ofrecen las siguientes cifras: “Si un profesor pide a sus alumnos de 6º de primaria (11 años) que escriban una redacción de unas 100 palabras sobre cualquier tema que se les ocurra, se encontrará que sus alumnos cometerán una media de una falta de ortografía cada 18 vocablos. O lo que es lo mismo: fallará en 6,42 palabras en todo el texto. Más de la mitad de los tropiezos se deberá a faltas de acentuación (59%), seguido de fallos en letras (22%) y de puntuación (18%)” (Aguirrego, 2005).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

diversas causas (interferencia, hipergeneralizaciones, cansancio, etc.) debido muchas veces a la deducción errónea de una regla, pero que muestra cómo el alumno está realizando una hipótesis en su aprendizaje<sup>64</sup> (v. § 1.2.1.).

Pero no podemos castigar al alumno por su respuesta, pues su error demuestra que su hipótesis no ha sido acertada, pero que en ella estaba implícita la de inducción de una regla que generalmente funciona en la formación de palabras. Si no penalizamos este tipo de producciones y ayudamos al alumno a llegar a la respuesta correcta, asesorándole en la corrección de sus hipótesis de aprendizaje, una vez liberado del miedo a equivocarse, producirá textos en los que tendrá la oportunidad de buscar, investigar y aprender tomando constantemente decisiones sobre su propio aprendizaje (que le servirán como motivación) integradas en un contexto significativo para crear redes textuales en forma de artículos, diarios, cartas, etc. con los que podrá comunicarse con hablantes nativos.

De la observación del aprendiz, de la constatación de su gramática transaccional en constante progreso y del seguimiento de su evolución, podemos obtener valiosa información sobre el proceso de su aprendizaje, y podemos orientarlo cuando sea preciso negociando los contenidos y variando los programas según sus necesidades y las dificultades que encuentre en su programa de aprendizaje, así que en lugar de prever el total de los contenidos de la clase, el *syllabus* debe estar siempre abierto a las situaciones que se planteen en el aula. Para controlar este proceso de aprendizaje del estudiante habrá que hacer una evaluación inicial y, dependiendo de la duración del curso, pruebas puntuales, que servirán de diagnóstico sobre el que se puede hacer una planificación de necesidades en la que se incluyan las modificaciones que sean necesarias sobre el *syllabus* programado. En la evaluación final comprobaremos si se han consolidado las adquisiciones y se ha avanzado en el proceso.

---

<sup>64</sup> P.e.: En la observación de la regularidad del prefijo “in-“ como negación: *inactivo*, *innoble*, *inhumano*, *inmóvil*... el estudiante emite la siguiente producción: *\*Inparcial*. El estudiante comete un error al aplicar la regla de prefijación, porque en este caso la letra que sucede al prefijo es *p*, y otra regla opera por encima de la anterior, por la que debemos escribir siempre *m* delante de *p*, escribiendo, en este caso concreto, *imparcial*.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Una buena herramienta para la evaluación es la entrega de textos periódicos, entrevistas, cuestionarios, apreciaciones subjetivas sobre el esfuerzo del alumno, análisis de las producciones, pruebas y tabla de clasificación de errores, de los que tomaremos buena nota para evaluar los pasos que sigue el estudiante con respecto a los errores que cometa, apuntándolos en forma de breves anotaciones en nuestra ficha personal del alumno y advirtiéndole de que él también lo haga en sus fichas de trabajo (v. § 1.2.4.). Pero previamente habremos marcado el error para darle a él la oportunidad de corregirlo en su autoevaluación, de forma que tome conciencia de donde y por qué falló. Este trabajo debe realizarse de forma individualizada, lo que no es óbice para incluir en la explicación algún aspecto en particular que sea de interés general para todo el grupo. En posteriores revisiones se constatará si siguen apareciendo los mismos errores y qué es lo que ha hecho el alumno por tratar de corregirlos, observaremos que problemas aparecen en el nuevo vocabulario que hemos enseñado en clase y si el alumno ha progresado en el trabajo de su adquisición. Si el esfuerzo es proporcional a las dificultades que encuentra y progresa y pone medios para corregir los errores que presenta y demuestra su capacidad para generalizar este aprendizaje a otras palabras, la evaluación será positiva.

La *evaluación sumativa*, propia de los métodos aludidos, mide cuantitativamente el número de errores y los considera como sanción, limitándose a poner una nota en forma de castigo, un número que evalúa el producto y se convierte en un obstáculo que no permite el aprendizaje del alumno. Este modo de actuar deja de tener sentido si tenemos en cuenta los procesos intermedios y el esfuerzo que realiza el estudiante para consolidar su progreso; nosotros apostamos por una *evaluación formativa*, cualitativa, que valore este proceso, la implicación del alumno y su capacidad para progresar y construir su aprendizaje paso a paso. Nuestro fin como docentes no será otro que guiar al alumno en su trabajo diario, diagnosticando (el error es fuente de información) cuando toma una decisión equivocada y donde debe hacer hincapié, ayudándole a descubrir el porqué del error, en función de incrementar su competencia en la lengua escrita que está aprendiendo.

### **1.3. ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL IDIOMA FILIPINO**

#### **1.3.1. Introducción**

El filipino es el idioma que predomina en Filipinas y es hablado aproximadamente por unos 57 millones de habitantes, aunque para un porcentaje alto de la población es la segunda lengua, pues en este país asiático se hablan unas cien lenguas. Pero para obtener una definición más completa de esta lengua no es baladí comenzar hablando del tagalo y de su evolución.

El tagalo es una lengua austronésica, más concretamente se ubica dentro de la gran familia lingüística malayo-polinesia, que se habla en el centro y sur de Luzón y también en las islas de Lubang, Marinduque y prácticamente en toda la totalidad de Mindoro. En su historia ha incorporado un numeroso léxico español. 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.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

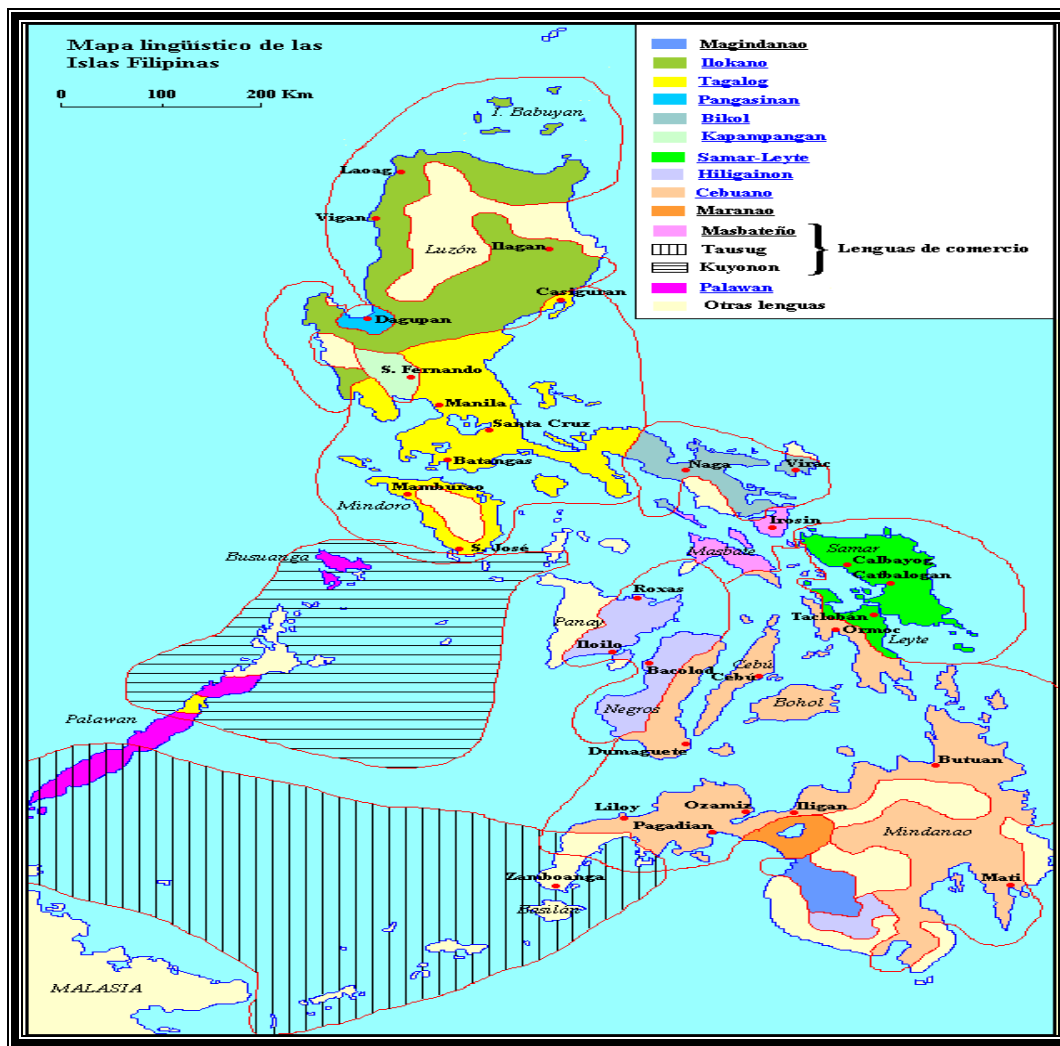


Fig. 5: Mapa lingüístico de Filipinas

El tagalo, por ser la lengua que se habla en la capital y se emplea en los medios de comunicación mezclada con el inglés, es la *lengua franca* en las islas, tanto es así que con frecuencia los propios hablantes confunden su denominación con la de filipino. Es por ello que el idioma nacional de Filipinas ha sido centro de diversas controversias y malentendidos que aún hoy se mantienen: como decimos, la mayoría de los filipinos confunde el término *filipino* con el de *tagalo* para referirse a la lengua nacional en una especie de consciente sinonimia o los igualan con la única distinción de considerar el filipino como una amalgama de otros lenguajes como el inglés y otras lenguas de Filipinas sobre la base del tagalo. Así entonces, un filipino le pregunta a otro si habla

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

tagalo, no si habla filipino. De todos modos, aunque la presencia del tagalo es muy fuerte en la sociedad, es difícil de usar como estándar debido al resto de lenguas que operan en el país y se reconocen en el filipino. También evoluciona rápidamente y no hay diccionarios o guías que definan su uso correcto, o indiquen qué palabras forman parte del lenguaje oficialmente. Ante esta problemática lingüística, muchos filipinos que hablan dos o más idiomas, con predominio del inglés entre ellos, hoy hablan *taglish* (tagalo mezclado con inglés) como lenguaje informal y cotidiano para comunicarse en las situaciones diarias en Metro Manila.

### **1.3.2. Descripción del sistema fonológico y grafemático filipino**

Esta compleja situación se refleja también en el sistema de escritura empleado por la lengua tagala y la filipina. En un principio el tagalo se escribía en el *baybayin*<sup>65</sup> o *alibata*<sup>66</sup> antes de la llegada de los españoles. Este sistema derivaba (probablemente) del sistema de escritura Kawi, utilizado por los pueblos de Java, Bali y Sumatra, que a su vez tomaron como modelo la escritura Pallava para configurar su alfabeto, uno de los más de 200 sistemas de escritura derivados del Brahmi<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> El *baybayin* o *alibata* es un sistema alfasilábico si seguimos la descripción de Mosterín (1993: 122), en el que cada consonante lleva inherente en su pronunciación la vocal a. En algunos casos, los mismos fonogramas pueden verse modificados por un punto, colocado abajo o encima de la letra. Ello provocará también un cambio en la pronunciación de la vocal y, por lo tanto, de la sílaba. En caso de colocarse arriba, la pronunciación de la vocal inherente /a/ será /i/ o /e/. Si se coloca abajo, la vocal cambiará a /o/ o /u/.

<sup>66</sup> Este término fue introducido por el decano Paul Verzosa a principios del siglo XX para designar el sistema de escritura previamente conocido como *baybayin*, y responde al orden que tenían las tres primeras letras del alfabeto árabe, “alif”, “ba” y “ta”, en la adaptación que de este hicieron las gentes de Maguindanao (en la isla de Mindanao). Recordamos que los árabes habitaron las islas de Luzón y Mindanao (v. apéndice 4), y aún permanecen en el sur (Morrow, 2002).

<sup>67</sup> El Brahmi es un sistema de escritura perteneciente al grupo de lenguas semíticas meridionales, hermana del amhárico y la lengua de Etiopía. Tras ser reintroducida la escritura por los mercaderes semitas en forma de alfabeto arameo consonántico hacia el siglo VII, este se adaptó y modificó a la lengua india dando como resultado el Brahmi.



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

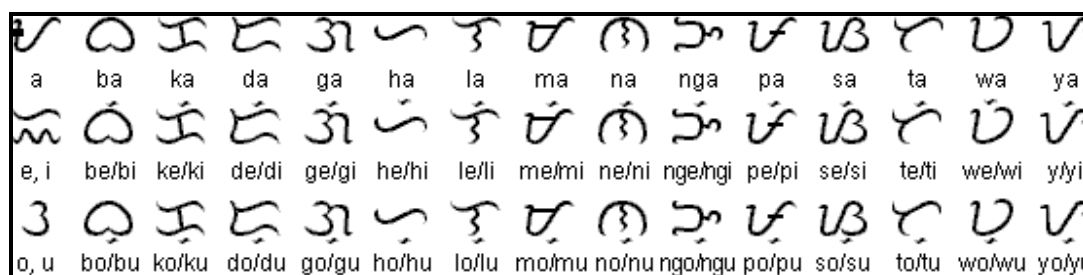


Fig. 6: Alfabeto baybayin

Los frailes dominicos y agustinos introdujeron la escritura romanizada en Filipinas en 1571, adaptando los sonidos existentes en las lenguas indígenas al alfabeto latino que sustituye al *baybayin* (en el caso concreto del tagalo) tras realizar las pertinentes transformaciones para acoplar las antiguas grafías a las nuevas letras. Hasta la primera mitad del siglo XX no había un acuerdo gráfico y el tagalo era escrito en una gran variedad de formas basadas en la ortografía española, pero con el nombramiento del tagalo como lengua nacional, el gramático Lope Santos, en 1937, introdujo un nuevo alfabeto para el tagalo denominado *abakada* que se componía de 20 grafías: A (a), B (ba), K (ka), D (da), E (e), G (ga), H (ha), I (i), L (la), M (ma), N (na), NG (nga), O (o), P (pa), R (ra), S (sa), T (ta), U (u), W (wa), Y (ya) (Komisyon sa Wikang Filipino, 1998: 3-12). Según argumenta Gómez Rivera (2002a), miembro de la *Academia Filipina* y secretario del *National Language Committee*, el *abakada* es un sistema inadecuado y anacrónico por estar adaptado del antiguo *baybayin*, pues no tiene en cuenta los cambios fonéticos sufridos por el tagalo tras la llegada de los españoles. El autor considera que más bien debiera restablecerse el sistema de 32 letras empleado por Francisco Balagtás en la escritura de una de las obras cumbres de la literatura filipina, *Florante at Laura*: A (ah), B (be), C (se), Ch (se-atse), D (de), E (eh), F (ephe), G (he), H (atse), I (ih), J (hota), K (ka), L (ele), LL (elye), M (eme), N (ene), NG (nang), Ñ (enye), ÑG (ña), O (oh), P (pe), Q (ku), R (ere), RR (er-re), S (ese), T (te), U (uh), V (ve), W (wa), X (ekis), Ya (o, i griega o ye), Z (seta) (Gómez Rivera, 2002a).

Lo que es más interesante para nuestra investigación es el conocimiento *del sistema grafemático del tagalo, que es el que causó las transformaciones en las que actualmente se encuentran cifrados los hispanismos que pasaron posteriormente a la*

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

*lengua nacional* (v. ¶. 2.3.3.). Las cinco vocales del tagalo se describen del siguiente modo:

Posición de la lengua	Anterior	Central	Posterior
<b>Alta</b>	<b>i</b>	-----	<b>u</b>
<b>Media</b>	<b>e</b>	-----	<b>o</b>
<b>Baja</b>	-----	<b>a</b>	-----

**Cuadro 2: Sistema vocálico del tagalo.**

En el sistema consonántico el sistema del tagalo se organiza en 16 fonemas:

Sonidos/Posiciones	Labial	Dental	Palatal	Velar	Glotal
Oclusiones sordas	<b>p</b>	<b>t</b>	--	<b>k</b>	'
Oclusiones sonoras	<b>b</b>	<b>d</b>	--	<b>g</b>	--
Fricativas sordas	--	--	<b>s</b>	--	<b>h</b>
Nasales sonoras	<b>m</b>	<b>n</b>	--	<b>ng</b>	--
Laterales sonoras	--	<b>l</b>	--	--	--
Contacto simple, son.	--	<b>r</b>	--	--	--
Semivocales sonoras	<b>w</b>	--	<b>y</b>	--	--

**Cuadro 3: Sistema consonántico del tagalo**

El alfabeto fue ampliado nuevamente por el *Departamento de Educación, Cultura y Deportes* en 1976 a 31 letras, que incluían las 26 del alfabeto inglés más los caracteres españoles *ñ*, *ll*, *rr*, y *ch*, junto al *ng* del tagalo. De este modo, el alfabeto oficial del filipino añadía 11 nuevas letras (*c*, *ch*, *f*, *j*, *ll*, *ñ*, *q*, *rr*, *v*, *x* y *z*) al *abakada* del tagalo. Este nuevo sistema permanecería hasta 1987, cuando sería nuevamente reformado, esta vez por la *Komisyon sa Wikang Filipino* bajo el mandato de la presidenta Cory Aquino, reduciendo a 28 las letras del alfabeto, suprimiendo los símbolos de origen español *rr*, *ll* y *ch*. Estas 28 letras son las mismas que tiene el alfabeto inglés, utilizado como base en la

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

confección de este alfabeto, al que se suman la letra ñ del español y la nativa *ng*, con sus valores fonéticos correspondientes. Desde entonces, la única modificación relevante surgida en la ortografía del filipino ha sido la revisión del alfabeto en 2001 llevada a cabo con el fin de ofrecer una serie de reglas para establecer el buen uso de las grafías *c, f, j, ñ, q, v, x* y *z*, proponiendo una estandarización de la lengua para homogeneizarla, lo que presumiblemente facilitará la adaptación de préstamos foráneos. Esto se hace necesario en tanto que cada universidad, e incluso cada departamento dentro de la universidad, utiliza su propio sistema de adaptación de los nuevos préstamos que se incorporan a la lengua<sup>68</sup>. La consecuencia de este hecho es que convivan dos o tres realizaciones de la misma palabra (p.e.: Filipinas, Pilipinas) y que, incluso, se modifique la ortografía de palabras ya existentes en la lengua con el fin de “modernizarlas”. Así ocurre, por ejemplo, con el término tagalo *pinya*, hispanismo incorporado al filipino que podemos encontrar escrito con la antigua ortografía, o con otra más moderna adaptada al nuevo sistema grafemático del filipino: *piña*. Esta voracidad asimilatoria del filipino a la hora de incorporar léxico foráneo produce absurdos como el de algunos dobles sobre léxico productivo que ya existe en tagalo:

*polisya*: hispanismo en el tagalo adaptado gráficamente a ésta lengua;

*polis*: palabra adaptada del inglés que convive con el hispanismo en un uso simultáneo.

Una muestra de la convivencia de los términos filipinos adaptados del inglés con los hispanismos que pasaron al tagalo la encontramos en el siguiente ejemplo que transcribimos la portada de la ortografía filipina de Constantino (1996), donde reconocemos hispanismos: *Departamento, kolehyo, unibersidad, Pilipinas, nobyembre*; junto a nuevas adaptaciones de la lengua inglesa reconocibles para nosotros por la

---

<sup>68</sup> Komsiyon sa Wikang Filipino (2001: 44): “Among the various educational institutions and professional groups who issued their own spelling handbooks, specifically on the spelling reform promulgated in Department Order No. 81, s. 1987 are: De La Salle University, University of the Philippines –the Sentro ng Wika Filipino and Department of Linguistics, issuing two sets of spelling rules; SANGFIL, (Professional Organization or Samahan Ng Departamento ng Filipino) –including individuals authors who design their own spelling system” (Entre las varias instituciones educativas y grupos profesionales que emiten sus propios trabajos, especialmente en la reforma ortográfica promulgada por Orden No 81, s. 1987 son: Universidad de De La Salle, Universidad de Filipinas –el Centro de la Lengua Filipina y el Departamento de Lingüística, emitiendo dos series de reglas ortográficas; SANGFIL, (Organización de Profesionales o Grupo del Departamento de Filipino), incluyendo autores particulares que utilizan sus propios sistemas ortográficos). [La traducción es mía].

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

proximidad con nuestra pronunciación de la lengua inglesa: *ortografi*, *linggwistiks*, *sosyal-sayans*.

ANG ORTOGRAFÍ NG WIKANG FILIPINO  
Ni  
Ernesto A. Constantino, Ph. D.

CSSP PUBLICATIONS  
AT  
DEPARTAMENTO NK LINGGWISTIKS  
KOLEHYO NG SOSYAL-SAYANS AT POLOSOPHYA  
UNIBERSIDAD NG PILIPINAS  
NOBYEMBRE, 1996

Otro ejemplo de esta variabilidad lingüística son las conclusiones que ofrece el valioso trabajo de Emperado (2003) sobre el nuevo léxico técnico incorporado al idioma filipino, que estudia las distintas realizaciones en las que los préstamos se incorporan al tagalo (pp. 301-357): *oxide* (préstamo inglés), *oksid* (préstamo español con cambios en la ortografía basados en el alfabeto de 1937), *oksaid* (préstamo inglés con cambios en la ortografía basados en el alfabeto filipino de 1987), *oksad* (equivalencia del tagalo u otra forma vernácula), *óxido* (préstamo español), *oksayd* (préstamo inglés con cambios en la ortografía basados en la revisión de 2001 del filipino)<sup>69</sup>; ordenados por orden de preferencia. No obstante, dependiendo del autor, la universidad o el departamento, se elegirá un término u otro, que convivirán en la escritura de los documentos oficiales alimentando las vacilaciones de los usuarios al escribir.

### 1.3.3. Descripción de los cambios gráficos en los hispanismos del tagalo

Los cambios ortográficos en las palabras prestadas del español como consecuencia de la adaptación de los sistemas fonológicos que entraron en contacto y que se fueron modelando según las distintas lenguas, dieron resultados parecidos en tagalo, visaya, ilocano, etc. En la lista de *Spanish Loan-Words in the tagalog language* de Villa

---

<sup>69</sup> Se establece otra alternativa, *oksidio*, que también gozaría de aceptación. En sucesivas palabras, comprobamos como las realizaciones pueden multiplicarse hasta 12 términos aceptados (cambio químico).

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

la cantidad de préstamos del español en tagalo se cifra en unas 5.000 palabras a la altura del año 1961. Pero el autor, consciente en su modestia de lo complicado de datar la cantidad exacta, advierte que esta cifra es sólo orientativa y que está basada en un vocabulario básico, dejando aparte vocabularios técnicos y específicos que, sin duda, aumentarían la cifra significativamente. El autor divide estos préstamos en distintos subtipos (pp. IV-IX):

1. palabras que se adaptan sin sufrir cambio alguno (*sardinas, abrigo*);
2. palabras que mantienen el mismo significado y ortografía, pero que cambian la acentuación (*libró, pulgás*);
3. palabras que mantienen el mismo significado y acento, pero que cambian en su ortografía (*akta, sine*);
4. palabras que aumentan su definición semántica (*diperénsiyá*<sup>70</sup>);
5. palabras con cambio de significado (*baril*, de la palabra barril, es el término genérico para designar arma de fuego);
6. las palabras de los tipos anteriores compuestas por afijación o sufijación.

El tercero es el subtipo que más interesa a nuestro estudio, ya que nuestros estudiantes utilizan en repetidas ocasiones la palabra en tagalo sin hacer transformación alguna en su ortografía, poniendo en juego una estrategia que les permite realizar la comunicación de forma exitosa y que prácticamente pasan desapercibidas en la expresión oral, pero que, por las peculiaridades ortográficas del tagalo a las que nos venimos refiriendo, les lleva a cometer errores apreciables en la disposición de las letras en la expresión escrita.

En principio, podría parecer sencilla la corrección de estas desviaciones a partir de las grafías que sufren estas transformaciones, se analizarían cuales son las diferencias que surgen en el sistema gráfico entre las dos lenguas en un análisis contrastivo previo, y la erradicación del error se haría efectuando los cambios necesarios desde la ortografía del tagalo a la del español. Lo que sucede en la práctica es que estos cambios no se producen de una manera tan sistemática, precisa y exhaustiva como en una operación matemática en la que la suma de dos cifras cualquiera, repetida en distintas ocasiones siempre dará el mismo resultado, sino de forma bastante arbitraria y aleatoria. En el caso

---

<sup>70</sup> El hispanismo *diperénsiyá* tiene los siguientes significados en tagalo: 1. diferencia; 2. motivo, razón; 3. accidente; 4. desacuerdo; 5. defecto, imperfección; 6. enfermedad; 7. enfadado.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

de los préstamos en tagalo provenientes desde el español no existe regularidad. Como vimos arriba, unas veces las palabras pasan al español sin sufrir ningún cambio, otras el cambio sólo sucede en la acentuación, en otras ocasiones pueden producirse interferencias por el uso de grafías del tagalo o de otra lengua hablada por el aprendiz (cebuno, chabacano, etc.) o incluso por la presencia de dobles producidos por la adaptación de una palabra inglesa que también existe en español. Veamos a continuación una descripción de los mecanismos más frecuentes que utiliza el tagalo para realizar las transformaciones del léxico hispano en el sistema consonántico:

1. C a K, como en **cabo**/ *kabo*, **acta**/ *akta*, **alcalde**/ *alkalde*, **cómico**/ *kómikó*, etc.
2. C a S, como en **cine**/ *sine*, **circo**/ *sirko*, **cemento**/ *semento*, etc.
3. CC a KS, como en **acción**/ *aksiyón*, **lección**/ *liksiyón*, etc.
4. CH a TS o S, como en **mancha**/ *mantsá*, **chinelas**/ *tsinelas*/ *sinelas*, **chaleco**/ *tsaleko*, etc...
5. F a P, como en **filipino**/ *filipino*, **filósofo**/ *pilósopó*, **fotógrafo**/ *potógrapó*, etc.
6. GE, GI a HE, HI, como en **general**/ *henerál*, **geología**/ *heolohiya*, etc...
7. GUE, GUI, a GE, GI, como en **guerra**/ *gera*, **guitarra**/ *gitara*, **guisado**/ *gisado*, etc.
8. Algunas veces la H muda se omite en tagalo, como en **hacendero**/ *asendero*, **helado**/ *elado*, etc.
9. Algunas veces la H muda se pronuncia y tiene representación en tagalo, como en **habla**/ *hablá*, **hebra**/ *hiblá*, **horno**/ *hurnó*, etc.
10. J a H, como en **jamón**/ *hamón*, **jardín**/ *hardín*, **junta**/ *hunta*, etc.
11. Algunas veces J a S, como en **jabón**/ *sabón*, **jarro**/ *saro*, **jugar**/ *sugál*, etc.
12. LL a LIY cuando es comienzo de palabra, como en **llamada**/ *liyamada*, **lleno**/ *liyeno*, etc.
13. LL a LY dentro o a final de sílaba, como en **ampollas**/ *ampolyas*, **flotilla**/ *plotilya*, **callejón**/ *kalyehón*, etc.
14. Algunas veces LL se convierte en Y, como en **llano**/ *yano*, **llave**/ *yawe*, etc.
15. La N, cuando sigue a una vocal y antecede a los sonidos representados por K o H, se convierte en NG en caso de estar precedida por K y NH si es por el sonido de H, como en **fincas**/ *pingkas*, **cinco**/ *singko*, **banco**/ *bangko*, **esponja**/ *ispóngha*, **monja**/ *mongha*.
16. La N, precedida de una vocal y seguida de los sonidos representados por P y B, cambia a M, como en **infantería**/ *impanteriya*, **infierno**/ *impiyerno*, etc.
17. Ñ a NY cuando sigue a una vocal, como en **piña**/ *pinyá*, **señora**/ *senyora*, etc.
18. QUE, QUI a KE, KI respectivamente, como en **querella**/ *kerelya*, **queso**/ *keso*, **quinqué**/ *kingké*, etc.
19. RR a R, como en **guerrilla**/ *gerilya*, **terrazza**/ *terasa*, etc.
20. V a B, como en **vaca**/ *baka*, **vendaje**/ *bendahe*, **verde**/ *berde*, etc.
21. X a KS, como en **asfixia**/ *aspiksiya*, **exacto**/ *eksakto*, **examen**/ *iksamen*, etc.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

22. *X* a *S* cuando precede a una consonante, como en **experimento**/ *esperimento*, **experto**/ *esperto*, **extra**/ *estra*, etc.
23. *Z* a *S*, como **brazo**/ *braso*, **zapatos**/ *sapatos*, **retazo**/ *retaso*, etc.

Un tercer grupo de modificaciones lo constituyen las *Miscellaneous Forms* (formas misceláneas) en las que el autor agrupa las distintas anomalías que ha encontrado en la adopción de los hispanismos. En este grupo, a diferencia de los dos anteriores, formado por los cambios acaecidos en las consonantes y en las vocales, se recogen algunas irregularidades en el trasvase de los préstamos que no obedecen a regla alguna y que se pueden considerar, por tanto excepcionales.

1. Cambios inusuales en las consonantes: *D* a *R*, como en **boda**/ *bura*, **almidón**/ *almiról*, **azadón**/ *asaról*; *R* a *D*, en **acibar**/ *asibad*, **alacran**/ *alakdan*; *G* a *K*, en **cogote**/ *kukote*, **látigo**/ *látikó*; *N* a *L*, en **cuál**/ *kuwán*, **almidón**/ *almiról*; *R* a *L* y *L* a *R*, **almibar**/ *arnibal*, etc.
2. Adopción del plural para formas en singular y plural en el uso tagalo: *pares*, *kamates*, *patatas*, *séntimós*, *oras*, *pases*, etc.
3. Inversión de letras, sonidos o sílabas: **manco**/ *komang*, **pared**/ *padér*, **aceite**/ *asyete*, **propina**/ *porpina*, etc.
4. Omisiones de vocales, consonantes o sílabas, como **enaguas**/ *nawuas*, **limosna**/ *limós*, **encender**/ *sindí*, **demasiado**/ *masyado*, **empanada**/ *panada*, etc.
5. Adición de sílabas o vocales<sup>71</sup> entre gente iletrada y sin educación, como **brazo**/ *baraso*, **tren**/ *terén*, **frito**/ *pirito*, **cruz**/ *kúrus*, etc. Otros casos aparecen entre gente que ha recibido educación, como **pobre**/ *pulube*, **muerto**/ *multó*, etc.
6. Diferentes tipos de corrupción, en **alfiler**/ *aspilé*, **cumplir**/ *kumpil*, **chupar**/ *supsop*, **darle**/ *dalihin*, **padrino**/ *ninong*, **madrina**/ *ninang*, **hermano**/ *manong*, etc.
7. Dos palabras españolas se funden en una en tagalo, como en **cómo está**/ *kumusta*, **en paz**/ *impás*, **en vez**/ *envés*, etc.

En cuanto a las vocales, encontramos la siguiente disposición:

El timbre de las vocales cerradas no es muy estable, quizá derivado del primitivo sistema vocálico tagalo a la llegada de los españoles que se componía de los fonemas vocálicos /a/, /i/ y /u/. Señala Quilis (1992: 122-123) que quizás “por la penetración de

---

<sup>71</sup> Hace el autor referencia a que este tipo de cambios sucede más entre la gente iletrada que no ha recibido educación. En este caso, el fenómeno es comparable a vulgarismos registrados en nuestra lengua cuando el timbre de las vocales fluctúa: \**desipar*, \**tualla*, \**tiniente*, \**decumento*, etc.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

hispanismos, en los que los cinco fonemas vocálicos funcionan plenamente, por necesidad de reestructuración el sistema, o por ambas causas a la vez, los alófonos mencionados se fonologizaron, convirtiéndose en fonemas”. En las lenguas originales de tagalos, bisayas, bikolanos e ilokanos estos sonidos no tenían valores distintivos, siendo la única diferencia fonológica, pues [i] y [e] son alófonos en distribución libre del fonema /i/. Lo mismo ocurre con el fonema /u/, que también tiene dos alófonos, [o] y [u]. La elección en el uso de una u otra vocal corresponde al propio hablante<sup>72</sup>. Por esto, son aceptables en tagalo los dobles **bendición/ bendisyón/ bindisyón**, **ceniza/ senisa/ sinisa**, **cepillo/ sepilyo, sipilyo**, **dedal/ dedál/ didal**, **abogado/ abogado/ abugado**, **absolución/ absolusyón/ absulusyón**, **comedia/ komedya/ kumedya**, etc.

Villa (1961) considera que la población educada (por lo tanto tendríamos aquí marcado diastráticamente el uso de estas vocales) puede distinguir el uso de estos sonidos que, en muchas ocasiones, son signos diferenciadores de significado: *muskitero* (mosquitero) y *mosketero* (mosquetero), *kuwenta* (cuanta) y *kuwintas* (gargantilla), *posible* (posible) y *pusible* (fusible), *bola* (bola) *bula* (bula papal), *plomero* (fontanero) y *plumero* (plumero).

También ocurren algunas modificaciones inusuales en el sistema vocálico de los préstamos, como A a I, en **ensalada/ enchilada**, A a O, en **chango/ tsonggo**, A a U, en **lacayo/ lukayo**, E a A, en **rezar/ dasál**, E a U, en **enano/ unano**, I a A, **pimentón/ pamintón**, O a I, en **joyas/ hiyas**; U a A, en **muñeca/ manikà**, U a E, en **fulminante/ perminante** y termina esta numeración con un etcétera que multiplica el número de estos cambios<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> Según Quilis (1992, p. 123), el fonema español /i/ pasa al homólogo en las lenguas filipinas. En el caso de /e/, registra una asimilación en la mayoría de los casos al fonema /i/ del tagalo, aunque también recoge ejemplos en los que se ha conservado como /e/ en tagalo. Lo novedoso de esta teoría con respecto a la que citamos de Villar es que, según Quilis, no existe tal alternancia ni tal flexibilidad en la elección por parte del hablante, que considera que los cambios están lexicalizados, encontrándose las diferencias en la lengua en que se adopta el préstamo. El mismo fenómeno ocurriría con /o/ y /u/.

<sup>73</sup> Otro fenómeno en la adaptación de los hispanismos es la guturalización de las vocales finales, como en **ventana/ bintaná**, **vaho/ bahò**, **cocina/ kusinà**, **pañol/ panyò**, **surgir/ suhì**, etc.



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

En cuanto a las secuencias vocálicas, los diptongos han pasado en general a las lenguas indígenas, según Quilis (1992: 123-124), sin que se produzcan cambios significativos. Sólo ocasionalmente se deshace el diptongo, intercalando en él un ataque vocálico duro: *laurel* [la?urél], o *plauta* “flauta” [pala?úta]. Otras veces, el diptongo desaparece por la pérdida de una de las vocales: **vainilla**/ *banilya*, **aumento**/ *umentó*, **riesgo**/ *risgo*, **automóvil**/ *utomóvil*, **muelle**/ *molye*, **eucalipto**/ *ukalipto*. Algunas veces, como sucede en algunos dialectos del español, la vocal núcleo silábico se abre: **seis**/ *says*, **peine**/ *paine*, **reina**/ *raina*, etc.

Sobre los hiatos, afirma Quilis (1992: 124) que “se acomodan a la estructura de las secuencias vocálicas heterosilábicas de las lenguas filipinas; en su ortografía, introducen las grafías *y* o *w*, que son meros indicadores de la secuencia vocálica” lo que el autor testimonia con los siguientes ejemplos: **economía**/ *ekonomiya*, **carpintería**/ *karpinteriya*, **cafetería**/ *cafeteriya*, **tío**/ *tiyo*, en ocasiones, con ataque vocálico duro entre las dos vocales: **ataúd**/ *ataúl* [ata?úl], **baúl**/ *baul* [ba?úl], **maniobra**/ *maniobra* [mani?óbra]. También registra casos en que el hiato se convierte en diptongo, como en *dyaryo*, *byahe*; o se pierde una de las dos vocales del hiato: **cuota**/ *cota*.

## **2. PARTE PRÁCTICA**

## **2.1. HIPÓTESIS PRINCIPAL**

Tras haber delimitado en la primera parte del presente trabajo el campo de estudio en el que se enmarca nuestra investigación, pasamos ahora a establecer la hipótesis de la misma, explicar los procedimientos de los que parte nuestro estudio y ofrecer el análisis de los datos para cerrar esta memoria con las conclusiones extraídas de nuestra investigación y unas breves orientaciones didácticas en las que se apliquen los conocimientos resultantes del análisis de errores llevado a cabo.

La *hipótesis principal* que fundamenta nuestra investigación es que los errores ortográficos que cometen los aprendices filipinos de español son diferentes a los que comete el hablante nativo, debido a las dificultades que plantea la interferencia con los idiomas filipino e inglés, gran parte de los cuales podrían ser evitados con una mayor concienciación del alumno en su aprendizaje.

A esta hipótesis de trabajo, junto a otras varias preguntas que surgen de nuestra experiencia en la enseñanza de la expresión escrita al alumnado filipino, tratará de dar respuesta el análisis de los datos recogidos. Estas preguntas a las que nos referimos pueden hacerse extensibles a otros contextos pedagógicos, probablemente con distintos resultados a los que refleja la peculiar idiosincrasia del estudiante filipino: ¿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* (v. § 1.2.4.)?, y, por último, dependiendo de los resultados obtenidos, ¿es posible ofrecer una orientación didáctica que mejore el perfil cacográfico de los estudiantes filipinos?

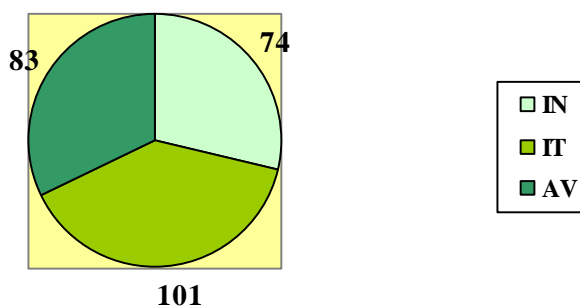
## 2.2. CUESTIONES METODOLÓGICAS

### 2.2.1. Muestra

Para la realización de esta investigación se ha encuestado a una muestra total de 258 informantes, extensión que responde al intento de alcanzar una cierta uniformidad dentro de la heterogeneidad insalvable que imponen los condicionantes secundarios de la prueba<sup>74</sup>. Esta cantidad de encuestados aporta un alto grado de solidez a las conclusiones, incluyendo una nómina de sujetos lo bastante amplia como para que permita la validación de los datos, así como la homogeneización de los resultados en su consideración global.

El número total de estudiantes se divide en tres niveles: IN=nivel inicial; IT=nivel intermedio y AV=nivel avanzado<sup>75</sup>, correspondientes al grado de lengua alcanzado por el estudiante con respecto a las medidas que especifica el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1994)<sup>76</sup>.

**Fig. 7: Número de alumnos de la muestra establecido por niveles**



<sup>74</sup> Entre estos motivos pueden considerarse la distinta metodología utilizada por el profesorado, la consecuente selección de contenidos, la variedad del español que éste enseña, las distintas lenguas que dominan los estudiantes, e incluso la actitud del estudiante ante la prueba, así como otras causas supraindividuales e individuales que escapan a los propósitos del análisis que definen nuestra investigación (v. § 2.2.4.).

<sup>75</sup> A partir de aquí y en adelante se señalarán las siglas que utilizaremos en la confección de los gráficos y tablas, debidamente acompañadas de sus correspondencias para facilitar su lectura.

<sup>76</sup> Por la baja afluencia de estudiantes en el nivel superior y la difusa división a este respecto en relación a los estudiantes de nivel avanzado y superior en los centros donde pasamos las encuestas, hemos decidido clasificar a ambos grupos, avanzado y superior, bajo la denominación de avanzado (AV).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

En la muestra se ha prescindido de 18 encuestas por tres razones principales:

- 1.** La nacionalidad y las lenguas habladas por los estudiantes no eran las requeridas para el estudio (5).
- 2.** La ininteligibilidad de la letra de los informantes invalida la prueba, debido a que podrían haber derivado en imprecisiones confusas para nuestro análisis (2).
- 3.** La longitud de los textos excedía por defecto los límites establecidos en la prueba (150 palabras). Se han desestimado los escritos inferiores a 55 palabras por considerarse su aporte nulo para la investigación y contribuir, en caso de utilizarlos, a falsear los resultados con informaciones irrelevantes por contener un léxico y unas estructuras extremadamente comunes y sencillas para el nivel de lengua que atesoran los encuestados, perdiendo así el cariz espontáneo que se exige de la prueba (11).

La longitud total de los 258 textos analizados es de 30.194 palabras, que corresponden a los alumnos encuestados en los centros Instituto Cervantes de Manila y Universidad de Filipinas en Diliman. Esto nos permite, a su vez, dividir en dos la muestra<sup>77</sup>:

a) En 140 estudiantes regulares (17.170 palabras) de los cuatro niveles del Instituto Cervantes de Manila (IC): inicial, intermedio, avanzado y superior, que hemos agrupado en tres niveles de competencia para esta investigación: inicial (ICin<sup>78</sup>: cursos 4-5), intermedio (ICit: cursos 6-10), avanzado (ICav: cursos 11-18).

b) En 118 estudiantes regulares (13.024 palabras) en los niveles de la Universidad de Filipinas en Diliman (UP): inicial (UPin: 11), intermedio (UPit: 13) y avanzado (UPav:

---

<sup>77</sup> Aunque los encuestados de estas dos instituciones presentan características semejantes (estudiantes filipinos de español que asisten a clases de lengua semanalmente y que tienen fijada su residencia en Filipinas), el profesorado y las condiciones académicas en UP (el español es una disciplina troncal que forma parte de la licenciatura en Lenguas Europeas) son factores que debemos tener en cuenta porque pueden influir tangencialmente en los resultados de la investigación (v. nota 74, p. 100).

<sup>78</sup> A partir de aquí utilizamos las siglas ICin, ICit, ICav y UPin, UPit, UPav para referirnos a estos grupos de estudiantes en función del centro donde cursan sus estudios de español y su nivel.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

31, 40 y 60), cuyos niveles están adaptados al *syllabus* descrito en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1994), que también sigue el Instituto Cervantes de Manila.

<b>LONGITUD DE LA PRUEBA</b>	<b>ICin</b>	<b>ICit</b>	<b>ICav</b>	<b>IC</b>	<b>UPin</b>	<b>UPit</b>	<b>UPav</b>	<b>UP</b>	<b>TOTAL</b>
<b>INFORMANTES</b>	39	57	44	140	35	44	39	118	258
<b>PALABRAS</b>	5.125	6.822	5.223	17.170	3.745	4.742	4.537	13.024	30.194
<b>PALABRAS POR TEXTO</b>	131,4	119,6	118,7	122,6	107	107,7	116,3	110,3	117,03

**Tabla 5: Longitud de la prueba por niveles y centros**

La longitud media por composición es 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. Estos mismos datos se reparten según los niveles del siguiente modo:

<b>LONGITUD DE LA PRUEBA</b>	<b>IN</b>	<b>%</b>	<b>IT</b>	<b>%</b>	<b>AV</b>	<b>%</b>	<b>TOTAL</b>
<b>INFORMANTES</b>	74	28%	101	39%	83	32%	258
<b>PALABRAS</b>	8.870	29%	11.564	38%	9.760	32%	30.194
<b>PALABRAS POR TEXTO</b>	119,86		114,4		117,6		117,03

**Tabla 6: Longitud de la prueba por niveles**

La evolución de la longitud de la muestra pone de manifiesto que los estudiantes de nivel intermedio fueron los que escribieron un número mayor de palabras: 11.564, un 38% del total, en relación al 29% del nivel inicial y al 32% del avanzado. Esto es debido, en parte, a que el número mayor de encuestados se concentra en este nivel. Lo mismo ocurre en el nivel avanzado, que experimenta un incremento sustancial con respecto al número de palabras producidas por los estudiantes de nivel inicial. Por lo tanto, es esperable que haya un número menor de errores en el nivel inicial, al contrario de lo debería suceder en el nivel intermedio, donde esperamos el mayor número de errores en relación a la cantidad de palabras emitidas.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

Un aspecto interesante desde el análisis de los datos era conocer las lenguas que hablaban o estudiaban los aprendices, por lo que se les pasó una encuesta adjunta a la prueba para determinar esta información y la referida a la edad. La media de edad rondaba los 25-30 años, y de las lenguas que hablaban, todos ellos certificaban el dominio del inglés y el tagalo o filipino, que, a efectos prácticos para nuestro estudio, se considerará la misma lengua<sup>79</sup> salvo que puntualmente se indique lo contrario. De entre las otras lenguas que hablan y estudian los aprendices se encuentran:

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

**Tabla 7: Lenguas habladas por los informantes encuestados**

<sup>79</sup> Es obligado hacer una breve reflexión que matice y aclare esta afirmación. En las encuestas aparecían como términos sinónimos tagalo y filipino, otras veces aparecía sólo el inglés y el tagalo, y en otras ocasiones inglés y filipino (cuando los informantes no hablaban otras lenguas). De este dato se deduce que los hablantes no tienen conciencia de la diferencia entre una y otra lengua o las consideran tan cercanas que prescinden de hacerla (v. § 1.3.1.). Del mismo modo, los que se declaran hablantes de tagalo no contemplan el filipino, que es la lengua oficial del país y el medio de instrucción en la enseñanza reglada. No obstante, con las matizaciones necesarias, podemos afirmar que el tagalo supone la mayor fuente léxica del filipino y en la que se codifican los hispanismos que pasaron a la lengua oficial, que es el aspecto más relevante para nuestra investigación, debido a los errores que puedan aparecer en el análisis muchas veces serán producidos por la estrategia de interferencia en el uso de un hispanismo en lugar del término español (v. § 1.3.3.)

### **2.2.2. La encuesta**

El corpus analizado es el resultado de una prueba escrita (v. apend. 2) que se pasó a los aprendices en mi propia presencia o en la de mis compañeros docentes, en los contextos arriba señalados (IC y UP), en un periodo de unos 20 ó 30 minutos dependiendo de las exigencias del grupo y de su nivel. Se les avisaba de que el ejercicio no formaba parte del curso regular y de que, por lo tanto, no tenía calificación alguna, permitiéndoles el uso del diccionario como hace un alumno que aprende una LE en su práctica cotidiana.

El modelo textual elegido fue el de la carta, en la que se le pedía al estudiante que escribiera un correo electrónico a una persona que acababa de conocer en una sección de contactos, presentándose y escribiéndole sobre sus gustos y su actividad diaria. El escrito debía contener aproximadamente 150 palabras<sup>80</sup>, cantidad mínima que se les exige a los estudiantes del Instituto Cervantes de Manila para pasar las pruebas escritas desde el nivel inicial. Para el desarrollo de la prueba, además de estas pautas básicas, se les sugirieron una serie de temas extraídos del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Instituto Cervantes, 1994) para el nivel inicial sobre los que podía versar el escrito, lo que no afecta en gran medida al carácter espontáneo y libre que se pretende de la prueba, a pesar de las directrices apuntadas. Se eligió este formato expositivo por tratarse de una situación comunicativa a la que están acostumbrados y por permitirles abordar una serie de temas que les pudieran resultar muy familiares, brindándoles además la oportunidad de valerse de un léxico básico de uso frecuente, lo que agilizaba el proceso de escritura sin que la temática supusiera una dificultad añadida<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> En la tabla 5 (p. 102) se observa que la producción media de la longitud de la prueba (117,03 palabras) es inferior a este número propuesto. Las razones han de buscarse en la propia naturaleza de la muestra. Se les pasó la encuesta en el transcurso de una clase regular, por lo que la respuesta del estudiante, en ocasiones, resulta bastante relajada. Esto se debe a que algunos informantes se desentienden de la instrucción de la misma por no estar integrada en el *syllabus* del curso y carecer del impulso motivador de la calificación. A pesar de esto, la cantidad de datos compilados y la media de palabras final obtenida en los textos valida la muestra.

<sup>81</sup> Desde otro punto de vista, lo ideal hubiera sido contar además con otro texto narrativo (que ofrece mayores posibilidades creativas) y ampliar el número mínimo de palabras requeridas en la muestra a 200 en



### **2.2.3. Clasificación de errores**

No hemos encontrado una clasificación sistemática que dé respuesta a la cantidad de errores aparecidos en el análisis de la prueba. Si bien el trabajo en el campo del análisis de errores del español ha dado lugar a obras representativas que abarcan con relativa profundidad y fiabilidad los distintos fenómenos de la interlengua de los aprendices de español de distintas nacionalidades, como las de Fernández (1997), o Torijano (2002), lo cierto es que ofrecen una pobre clasificación de las desviaciones ortográficas, reduciéndose al listado de una serie de fenómenos y ofreciendo los resultados numéricos que se computan en los textos sin apenas especificar las causas de los errores, que adolecen de una explicación de mayor calado. Del mismo modo, el único trabajo que analiza hasta la fecha los errores de los estudiantes filipinos que aprenden español, el de la profesora Morta (2005), se centra en el aspecto cuantitativo del fenómeno ortográfico, sin entrar a enjuiciar los resultados en una valoración explicativa de los datos ni presenta tampoco una taxonomía exhaustiva sobre los errores gráficos.

En nuestra investigación, además del necesario análisis cuantitativo, pretendemos dar cuenta de los fenómenos que producen las desviaciones para comprender las causas por las que se emiten y a partir de ellas proponer un planteamiento didáctico orientado a reducir las faltas en este nivel lingüístico. Para ello, hemos partido de la clasificación general de la ortografía de Martínez de Sousa (1995: 253), reestructurándola mediante el contraste con la taxonomía de errores gráficos de Fernández (1997: 47) y aplicando la tipología para los errores grafemáticos hallada en la tesis doctoral de Llop (1999: 120).

Con ello, ofrecemos una tipología que nos ayudará a distinguir entre errores ortográficos propiamente dichos y errores producidos por la naturaleza léxica, así como diferenciar entre los errores de competencia y los de actuación. Del mismo modo, nos

---

todos los casos, y sin las cortapisas temporales, por otro lado comprensibles, en las que se desarrolló la prueba.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

permitirá orientar la solución práctica didáctica a partir del conocimiento de la naturaleza lingüística y cognitiva del error.

Será al estudiar cada una de las categorías cuando se explique su naturaleza y divisiones. A continuación se ofrece de forma esquemática la tipología de las desviaciones encontradas en el corpus analizado y algunos ejemplos para ilustrarla.

### 1. ORTOGRAFÍA DE LA LETRA O GRAFEMÁTICA (OL)

#### 1.1. ERRORES EN EL ORIGEN (OG)

1.1.1. Errores en el origen causados por la gramática (OGCG): \*tenado<sup>82</sup>, \*encontro, \*hableme, lleguemos (llegamos), etc.

1.1.2. Errores en el origen causados por la interferencia (OGCI): \*bangko, \*barocco, \*adventurero, \*ameliorar, etc.

#### 1.2. ERRORES CONTRA EL SISTEMA (CS)

1.2.1. Errores contra la fonética natural (vocales)[FNV]: \*miercules, \*ordinador, \*veintecuatro, \*violonista, etc.

1.2.2. Errores contra la fonética natural (consonantes)[FNC]: \*Balderas, \*Porge, \*rab, \*contemporareas, etc.

1.2.3. Errores en el uso de grafías complementarias (GC): \*matematika, \*oscurros, \*gymnasio, etc.

1.2.4. Errores por usar grafías castellanas con valores fonéticos ajenos (GCVF): \*hapones, \*technicas, \*mejo (medio), etc.

1.2.5. Errores por usar grafías impropias del castellano (GIC): \*Espanya, \*guapissima, \*otso, \*thesis, etc.

#### 1.3. ERRORES POR ARBITRARIEDAD (AB)

1.3.1. Arbitrariedad por concurrencia de grafemas (ABCG):

\*Unibersidad, \*estranjera, \*serveza, etc.

1.3.2. Arbitrariedad en el uso de la *h* (ABH): \*Ola, \*oras, \*abido, \*hojos, etc.

#### 1.4. ERRORES POR DESATENCIÓN (DT)

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

---

<sup>82</sup> **NOTA** (para toda la investigación): marcamos con asterisco (\*) las secuencias gráficas que por contener un error ortográfico (o gramatical, en su caso) cambian su forma y adoptan otra que no existe en español.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

### 2. ORTOGRAFÍA DE LA PALABRA O LEXICOLÓGICA<sup>83</sup> (OP)

- 2.1. ACENTUACIÓN (AC): \*¿Que?, \*aqui, \*tambien, \*películas, etc.
- 2.2. SIGLAS Y ABREVIATURAS (SG): \*EU, \*Phd, \*RnB, \*MRT, etc.
- 2.3. MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS (MYM): \*Filipino, \*Martes, \*Mayo, \*cervantes, \*españa, \*mediterraneo, etc.
- 2.4. UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS (SP): \*veinte y cinco, \*alas, \*por que (causal: porque), \*latino americanos, etc.
- 2.5. SIGNOS DIACRÍTICOS (DC): \*Linguística, \*espanol, \*compania, etc.

### 3. ORTOGRAFÍA DE LA FRASE O SINTAGMÁTICA (OF)

- 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. SIGNOS DE ENTONACIÓN (ENT): \*hombre, Javier; \*cómo estás?; \*Hemos quedado de viaje en Caribe!, etc.
- 3.3. SIGNOS AUXILIARES (SA): Y tu mama tambien, El Bola, Noviembre, El Juego de la Verdad, etc.

Para facilitar el seguimiento del análisis, en referencia a las siglas que se indican entre paréntesis a la derecha de cada uno de los tipos de error, advertimos que su utilización será sistemática en el análisis y, por lo tanto, su consulta se hace necesaria en función de conocer en cada momento de qué tipo de error estamos hablando. Por ello, en la siguiente tabla se presenta una transcripción de las abreviaturas utilizadas en la clasificación de errores que facilite su consulta de manera rápida y precisa. Igualmente, utilizaremos las siglas para abreviar el término correspondiente al nivel: IN=nivel inicial; IT=nivel intermedio; AV=nivel avanzado; y al centro de estudios y al nivel de manera más específica: ICin, ICit, ICav, UPin, UPit y UPav.

---

<sup>83</sup> Dentro de este apartado se incluye también la categoría *Ortografía de la sílaba*, que, por estar contenida en un grupo de errores mayor que la abarca por completo, carece de un epígrafe autónomo en la clasificación de errores que venimos haciendo. Esta categoría se dividiría a su vez en dos subapartados, *Diptongos, hiatos y triptongos* y *División de palabras*, que están contenidas en otros grupos mayores que se analizan dentro de la categoría *Ortografía de la palabra* (OP), estos son *Acentuación* (AC) y *Unión y Separación de palabras* respectivamente (SP). Sucede que no se han analizado errores representativos en el corpus referidos a la *Ortografía de la sílaba* que no sean los que forman parte de los grupos mayores que acabamos de mencionar. Tampoco podemos computarlos dos veces, como hacíamos con los *Errores en el origen* (OG) y los *Errores contra el sistema* (CS) o *Errores por arbitrariedad* (AB), pues en el presente caso los errores se deben a una misma causa, a diferencia de lo que sucedía con los errores por interferencia, donde no estaba claro si estaban causados por un motivo léxico o por un fallo en el procesamiento ortográfico.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

<b>AB</b>	Errores por arbitrariedad
<b>ABCG</b>	Arbitrariedad por concurrencia de grafemas
<b>ABH</b>	Arbitrariedad en el uso de la <i>h</i>
<b>AC</b>	Acentuación
<b>CM</b>	Coma
<b>CMxDPT</b>	Sustitución de coma por dos puntos
<b>CS</b>	Errores contra el sistema
<b>DC</b>	Signos diacríticos
<b>DPT</b>	Dos puntos
<b>DT</b>	Errores por desatención
<b>ENT</b>	Signos de entonación
<b>EX</b>	Signos de exclamación
<b>EXA</b>	Signo de exclamación de apertura
<b>EXC</b>	Signo de exclamación de cierre
<b>FNC</b>	Errores contra la fonética natural (consonante)
<b>FNV</b>	Errores contra la fonética natural (vocal)
<b>GC</b>	Errores en el uso de las grafías complementarias
<b>GCVF</b>	Errores por usar grafías castellanas con valores fonéticos ajenos
<b>GIC</b>	Errores por usar grafías impropias del castellano
<b>INT</b>	Signos de interrogación
<b>INTA</b>	Signo de interrogación de apertura
<b>INTC</b>	Signo de interrogación de cierre
<b>MYM</b>	Mayúsculas y minúsculas
<b>OF</b>	Ortografía de la frase
<b>OG</b>	Errores en el origen
<b>OGCG</b>	Errores en el origen causados por la gramática
<b>OGCI</b>	Errores en el origen causados por la interferencia
<b>OL</b>	Ortografía de la letra
<b>OP</b>	Ortografía de la palabra
<b>PSV</b>	Puntos suspensivos
<b>PT</b>	Punto
<b>PTC</b>	Signos de puntuación
<b>PTxDPT</b>	Sustitución de punto por dos puntos
<b>PYA</b>	Punto y aparte
<b>PYC</b>	Punto y coma
<b>SA</b>	Signos auxiliares
<b>SG</b>	Siglas y abreviaturas
<b>SP</b>	Unión y separación de palabras

**Tabla 8: Transcripción de las siglas utilizadas en la clasificación de errores**

#### **2.2.4. Procedimiento de análisis**

Como ya apuntábamos arriba, la herramienta metodológica que vamos a utilizar en la realización de nuestra investigación será el análisis de errores, cuyo proceder se estableció en la parte teórica a la que ahora remitimos, y que se eligió preferentemente a otros modelos de análisis en función del porqué que explica Llop (1999: 105) en la siguiente cita: “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”.

Trabajaremos en el análisis de los errores desde una perspectiva supraindividual, teniendo en cuenta las características comunes de los individuos en la práctica ortográfica y las dificultades que encuentran en su conjunto en la adquisición del sistema gráfico de la lengua española. No se abordarán en la investigación cuestiones como la edad o la procedencia del encuestado, o los años que ha dedicado al estudio del español, el posible acento dialectal que pueda tener o los problemas neurolingüísticos, motores o fisiológicos que pudieran determinar la producción de variantes individuales ajenas al objeto de estudio y a los parámetros que establecemos a continuación.

El análisis se realizará desde una doble perspectiva: *cuantitativa*, con el fin de comparar gráficamente la representatividad e importancia de aparición de los errores y para agruparlos en función de su repercusión numérica, ofreciendo escalas ordenadas de los tipos de errores y de las palabras que contienen más frecuencias de error; *cualitativa*, ya que una aproximación de este tipo en el análisis permite conocer en qué contextos se produce el error, qué valores se ven más afectados, cómo evolucionan, cuál es el mecanismo psicolingüístico que los explica, cómo se pueden solucionar, etc.

El procedimiento seguido en el análisis ha sido el de la identificación de los errores y su vaciado cacográfico, para clasificarlos en un segundo paso en los distintos

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

apartados de la tipología descrita, formando una base de datos que figura en el apéndice de la memoria y que suple la transcripción de textos, forma de actuar justificada por la basta extensión de los datos resultantes de la prueba. Tras este paso se describen y explican los errores dentro de sus grupos tipológicos.

En cuanto al recuento de errores, hay algunas consideraciones pertinentes que es necesario tener en cuenta:

1. Los errores que tengan una grafía diferente se computarán como entradas distintas a efectos contables en el análisis de la base de datos transcrita en el apéndice. P.e., en el apartado de la *Acentuación* (AC) se analizan 17 errores en la palabra *\*pelicula* (17). Con otra entrada diferente aparece esta misma palabra con la variación morfológica del plural, *\*películas* (48), que suma 48 errores. En el análisis se han considerado estas dos palabras como entradas independientes, y su número de errores se ha computado por separado por tratarse de distintas unidades léxicas con una secuencia gráfica diferente (variación gráfica Ø / s: *\*pelicula/ \*películas*).

Por el contrario, no se tendrán en cuenta como entradas independientes las palabras que presenten la misma secuencia gráfica con la única distinción en la alternancia de mayúscula o minúscula (excepto en el apartado *Mayúsculas y Minúsculas* [MYM]), que se reducirán a una sola entrada. Por ejemplo, en el apartado *Arbitrariedad por concurrencia de grafemas* (ABCG), en caso de hallar la palabra *\*unibersidad* (1) en minúscula y *\*Unibersidad* (7) en mayúscula, se computarán en el análisis los 8 errores que suman ambas palabras recogidas en una sola entrada: *\*Unibersidad*. La entrada figurará en mayúscula (*\*Unibersidad*), por contar esta forma con un número mayor de errores (7). Así, en el *apéndice 1* aparecerá *\*Unibersidad* por acumular un número mayor de producciones que el mismo término escrito con letra minúscula.

2. Cuando varios errores aparezcan en una palabra, no se contará la palabra, sino cada uno de los errores. P.e. en *\*arkitekta* computamos dos errores por el cambio de *c/ k*;

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

en \**negosyo* computamos tres errores gráficos sobre la base léxica española *negocio* por producirse tres cambios en ella:

- a) por GC (confusión i/y): *negocio*/ \**negosyo*.
- b) otro por ABCG (confusión C/S): *negocio*/ \**negosyo*.
- c) por OG (confusión léxica<sup>84</sup>): *negocio*/ \**negosyo*.

3. El apartado dedicado a la *Ortografía de la sílaba* (OS) queda vacío, ya que los errores referidos a *Diptongos*, *hiatos* y *triptongos* se contabilizan en el apartado de la *Acentuación* (AC), y los de *División de palabras* en el de *Unión y separación de palabras* (SP). Del mismo modo, en el apartado *Signos diacríticos* (DC) no se contabilizan los errores producidos por la acentuación: *mí* (mi), agrupados en AC (v. nota 98, p. 121).

4. En el caso de *Errores en el origen* (OG), se contabilizan los errores compartidos con otros tipos de error. Es decir, \**nobel*s, por ejemplo, se contabiliza dos veces, una como *Errores en el origen*, y otra en el apartado *Arbitrariedad por concurrencia de grafemas* (ABCG). Esto es debido a que la causa del error no está clara y puede deberse tanto a una desviación producida por la influencia de la imagen léxica de la L1 (OG), que en el caso de \**nobel*s coincide con la forma en tagalo, o bien por un error en la imagen gráfica por un error en la conversión de la grafía en el almacén de pronunciación (ABCG). Explicaremos esto con mayor detenimiento y número de ejemplos en el apartado correspondiente (v. § 2.4.1.1.)

5. De los *Errores en el origen* (OG), los del primer tipo, *Errores en el origen causados por la gramática* (OGCG), no formarán parte del computo numérico del corpus analizado por no considerarse propiamente errores ortográficos, sino causados por factores gramaticales, como explicaremos debidamente en el apartado correspondiente.

---

<sup>84</sup> La confusión léxica se produce por el uso del hispanismo \**negosyo* en lugar de la palabra española correspondiente, *negocio*, reforzada la confusión gráfica por la similitud en la pronunciación de la secuencia fónica.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Los segundos (OGCI), causados por la permeabilidad de la imagen léxica por el fenómeno de la interferencia de la L1, sí se contabilizarán como errores ortográficos producidos por la base léxica (OG).

A medida que vayan surgiendo, se expondrán en el cuerpo de la investigación las decisiones metodológicas que se han ido tomando de forma concreta en cada uno de los apartados para facilitar su comprensión y la accesibilidad al estudio.



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

### 2.3. RESULTADOS GLOBALES

La corrección se realizó entendiendo el error en su sentido tradicional como desviación a la norma, para lo que se corrigieron los datos según la normativa establecida por la RAE en su *Ortografía* de 1999, y el *DRAE*, edición de 2001, en los casos en los que aquella no era suficiente.

A continuación se muestran las desviaciones resultantes del análisis cuantitativo de los 258 textos según la clasificación tipológica antes descrita, donde se pueden apreciar las diferencias contrastadas entre los distintos grupos, a las que haremos referencias puntuales cuando sean pertinentes para la investigación:

<b>ERRORES<sup>85</sup> ORTOGRÁFICOS</b>	<b>ICin</b>	<b>ICit</b>	<b>ICav</b>	<b>UPin</b>	<b>UPit</b>	<b>UPav</b>	<b>IN</b>	<b>IT</b>	<b>AV</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>OG</b>	44	35	8	21	21	17	65	56	25	146	4,6
<b>CS</b>	48	25	24	9	37	23	57	62	47	166	5,2
<b>AB</b>	21	13	3	20	18	6	41	31	9	81	2,5
<b>DT</b>	8	7	3	8	3	4	16	10	7	33	1
<b>OL</b>	<b>121</b>	<b>80</b>	<b>38</b>	<b>58</b>	<b>79</b>	<b>50</b>	<b>179</b>	<b>159</b>	<b>88</b>	<b>426</b>	<b>13,3</b>
<b>AC</b>	244	312	251	246	219	212	490	531	463	1484	46,4
<b>SG</b>	0	2	1	0	1	2	0	3	3	6	0,2
<b>MYM</b>	76	57	44	23	61	40	99	118	84	301	9,4
<b>SP</b>	22	15	16	15	12	15	37	27	31	95	3
<b>DC</b>	15	16	6	4	3	1	19	19	7	45	1,4
<b>OP</b>	<b>357</b>	<b>402</b>	<b>318</b>	<b>288</b>	<b>296</b>	<b>270</b>	<b>645</b>	<b>698</b>	<b>588</b>	<b>1.931</b>	<b>60,4</b>
<b>PTC</b>	146	161	110	92	101	88	238	262	198	698	21,8
<b>ENT</b>	29	29	13	21	11	25	50	40	38	128	4
<b>SA</b>	2	1	7	1	2	3	3	3	10	16	0,5
<b>OF</b>	<b>177</b>	<b>191</b>	<b>130</b>	<b>114</b>	<b>114</b>	<b>116</b>	<b>291</b>	<b>305</b>	<b>246</b>	<b>842</b>	<b>26,3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>655</b>	<b>673</b>	<b>486</b>	<b>460</b>	<b>489</b>	<b>436</b>	<b>1.115</b>	<b>1.162</b>	<b>922</b>	<b>3.199</b>	<b>100</b>

**Tabla 9: Errores ortográficos totales analizados en la prueba según la tipología establecida**

<sup>85</sup> 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 2.2.3. para designar las categorías y tipos de error establecidos en la tipología de la investigación.

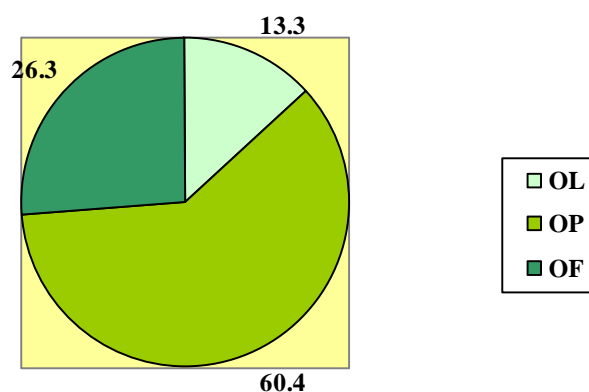
## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

Se observa que el mayor número de errores se produce en la *Ortografía de la palabra*, donde se cometen 1.931 errores, con un 60,4% sobre el total de los datos analizados. Dentro de esta categoría se encuentra el error producido por una desatinada *Acentuación* (AC), tipo de error que veremos desglosada con mayor detalle en el apartado correspondiente, que es el que tiene el mayor índice de errores de todos los tipos de error considerados, 1.484, el 46,2% sobre el total de errores. Los otros cuatro tipos dentro de esta categoría, *Siglas y abreviaturas* (SG), *Mayúsculas y minúsculas* (MYM), *Unión y separación de palabras* (SP) y *Signos diacríticos* (DC), suman juntos 447 errores, 13,9% sobre el total, menos de una tercera parte de los errores producidos por la *Acentuación* (AC), pero más que todo el conjunto de los tipos analizados en la categoría *Ortografía de la letra* (OL), que suman 13,3% sobre el total.

El segundo más numeroso es el de la *Ortografía de la frase* (OF), impulsado por el alto índice de errores hallado en los *Signos de puntuación* (PTC), que ocupa la segunda plaza por tipos de errores con un 21,8% sobre el total, que arroja la cifra de 698 errores. El último grupo es el de la ortografía literal u *Ortografía de la letra* (OL), produciendo en su conjunto un total de 426 errores diseminados en cuatro categorías, que supone el 13,3% restante.

Fig. 8: Porcentaje de errores ortográficos por categoría



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

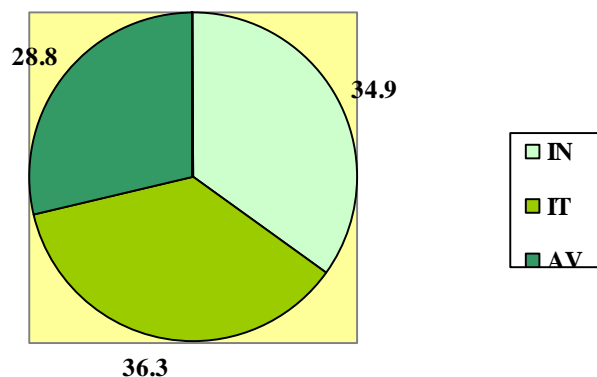
Estos resultados refuerzan la tesis que Polo defiende en su obra *Ortografía ciencia del lenguaje* (1974). Este autor sostiene que la gravedad de los errores ortográficos ha de estimarse en función de la interrupción que produzca en la comunicación por la interferencia que crea en el significado, lo que invita a cambiar la concepción tradicional de la ortografía, basada en la enseñanza de la ortografía literal sobre la que todo gira, para adoptar nuevos cánones que potencien el cuidado de la puntuación en consonancia con la conservación del sentido de los mensajes que emitimos por escrito. En segundo lugar de importancia coloca Polo los acentos, y en tercero la letra. A esto hay que añadir que, al menos en el ámbito de Filipinas, la producción mayor de desviaciones tiene lugar en estos dos sectores, cuya preeminencia para la comunicación subraya Polo. Por este motivo, sería conveniente poner en ellos un mayor cuidado cuando redactamos escritos y un refuerzo especial en las habilidades didácticas que ayuden a reducir estas cifras.

La segmentación de la tabla 9 nos permite reparar también en la evolución de los errores en los distintos niveles de competencia lingüística, lo que posibilita conocer si los errores desaparecen o permanecen en la conciencia y, por lo tanto, en los textos de los escritores. Los datos muestran que es en el nivel intermedio donde aparece un mayor número de errores, ya que éste es también el grupo en el que más aprendices han realizado la prueba, 101, emitiendo el mayor número de palabras, 11.564. El nivel intermedio aglutina el 36,3% del número total de errores, seguido del nivel inicial con 34,9% y, finalmente, del grupo de avanzado con 28,8%, donde observamos una ligera reducción en el porcentaje total de errores.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

Fig. 9: Porcentaje de errores ortográficos cometidos por nivel



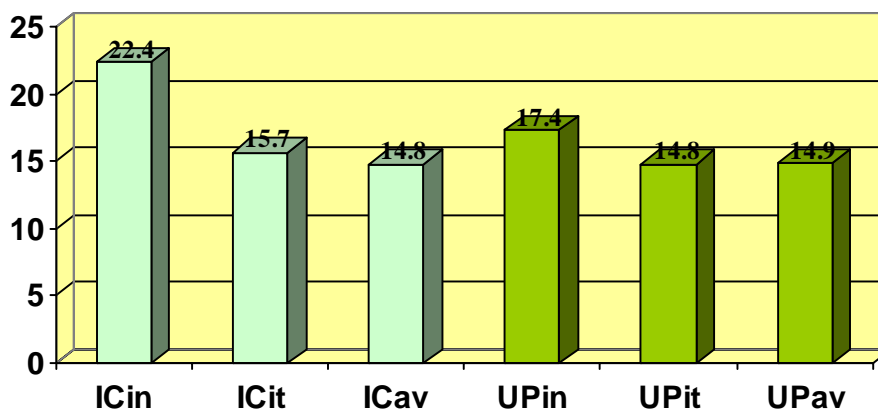
La media de errores por alumno de nivel intermedio es de 11,5 (30,4%), ligeramente superior a la de nivel avanzado, con una media de 11,1 (29,4%), y bastante inferior al grupo de nivel inicial, cuya tasa de errores asciende al 15,2 (40,2%) de media por texto y alumno. Lo más destacable en este sentido es que apenas hay progresión entre los aprendices de nivel intermedio (30,4%) y avanzado (29,4%), y que no podemos constatar una evolución por la disminución de las desviaciones en términos absolutos en el terreno de la ortografía.

El grupo que registra un mayor número de errores es el ICit, lo cual no significa que sea el más disortográfico, ya que es el más poblado y el que mayor número de palabras produce, 6.822, con una media de 119,6 por texto. Si observamos el siguiente gráfico, comprobamos como el grupo que comete un mayor porcentaje de errores por texto es el ICin<sup>86</sup>:

---

<sup>86</sup> En los gráficos se sigue la puntuación inglesa cuando aparecen decimales por imperativo del programa informático manejado para su realización.

Fig. 10: Media porcentual de errores por texto según curso y nivel



Dejando aparte los grupos de nivel inicial, entre los restantes no se producen diferencias acusadas, predominando los resultados bastante equilibrados que mantienen un promedio de errores similar hasta el nivel avanzado<sup>87</sup>. Vimos antes que con el incremento de la longitud del texto, aumentó también el número de las desviaciones. Este número en las desviaciones totales por grupo ofrece una imagen falsa del perfil cacográfico de los distintos niveles, que, cuando lo establecemos por parámetros porcentuales, varía sustancialmente, mostrando la situación real que presentan los grupos en sus hábitos ortográficas.

Distribuidos por el orden de frecuencia de la aparición de errores, analizamos a continuación la escala de los tipos que concentran un número mayor de desviaciones, ordenada de mayor a menor. En modo proporcional a la tabla, se recomienda atender en la enseñanza explícita de la ortografía y en la práctica escrita diaria dentro y fuera del ámbito académico a aquellas áreas lingüísticas donde predomina el error.

---

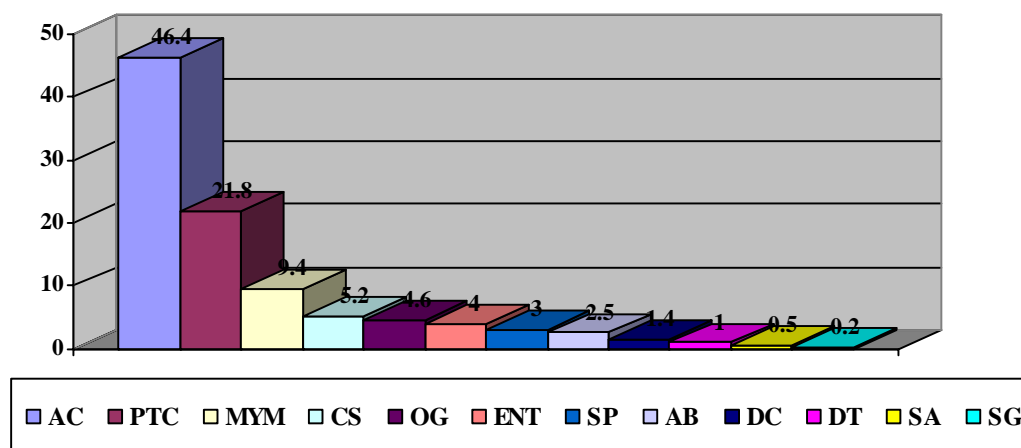
<sup>87</sup> Los datos absolutos referidos a la media de errores cometidos por cada alumno en cada nivel son los siguientes: ICin: 16,8; ICit: 11,8; ICav: 11,1; UPin: 13,1; UPit: 11,1; UPav: 11,2.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

ERRORES ORTOGRÁFICOS	ICin	ICit	ICav	UPin	UPit	UPav	IN	IT	AV	TOTAL	%
AC	244	312	251	246	219	212	490	531	463	1.484	46,4
PTC	146	161	110	92	101	88	238	262	198	698	21,8
MYM	76	57	44	23	61	40	99	118	84	301	9,4
CS	48	25	24	9	37	23	57	62	47	166	5,2
OG	44	35	8	21	21	17	65	56	25	146	4,6
ENT	29	29	13	21	11	25	50	40	38	128	4
SP	22	15	16	15	12	15	37	27	31	95	2,9
AB	21	13	3	20	18	6	41	31	9	81	2,5
DC	15	16	6	4	3	1	19	19	7	45	1,4
DT	8	7	3	8	3	4	16	10	7	33	1
SA	2	1	7	1	2	3	3	3	10	16	0,5
SG	0	2	1	0	1	2	0	3	3	6	0,2
<b>TOTAL</b>	<b>655</b>	<b>673</b>	<b>486</b>	<b>460</b>	<b>489</b>	<b>436</b>	<b>1.115</b>	<b>1.162</b>	<b>922</b>	<b>3.199</b>	<b>100</b>

Tabla 10: Errores ortográficos totales ordenados por su frecuencia de aparición

Fig. 11: Frecuencia de errores por tipos



A continuación procederemos al análisis de los resultados parciales obtenidos en las tres *categorías* principales de la clasificación, *Ortografía de la letra* (OL), *Ortografía de la palabra* (OP) y *Ortografía de la frase* (OF). Dentro de estos tres grandes bloques se analizarán de forma independiente los errores dispuestos en los diferentes *tipos* de error.

En la *categoría* *Ortografía de la letra* (OL) hemos distinguido los siguientes *tipos* de error en el uso de la grafía: *Errores en el origen* (OG), *Errores contra el sistema* (CS), *Errores por arbitrariedad* (AB) y *Errores por desatención* (DT). A su vez, estos *tipos* de

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

error se subdividen en otros subtipos, como por ejemplo, en los *Errores en el origen* (OG), dividido en *Errores en el origen causados por la gramática* (OGCG) y *Errores en el origen causados por la interferencia* (OGCI), ambos clasificados como errores léxicos. Los *Errores contra el sistema* (CS) se analizan en cinco grupos subsidiarios: los *Errores que se producen contra la fonética natural* en el campo *vocálico* (FNV) y en el *consonántico* (FNC), debidos a una incorrecta aplicación de las reglas de correspondencia del sistema fono-ortográfico en la conversión de los fonemas en grafemas; los *Errores en el uso de las grafías complementarias* (GC) debidos a la utilización equivocada de un grafema vecino<sup>88</sup> por otro, los *Errores por usar grafías castellanas con valores fonéticos ajenos* (GCVF) y *Errores por usar grafías impropias del castellano* (GIC); estos dos últimos responden a la introducción de valores o elementos extraños al sistema grafemático español. Dentro de los errores cometidos por la complejidad provocada por la propia *Arbitrariedad del sistema* (AB), encontramos dos subtipos, *Arbitrariedad por concurrencia de grafemas para representar un mismo sonido* (ABCG) y *Arbitrariedad en el uso de la h* (ABH). Finalmente, los *Errores por desatención* (DT) se estudian sin establecer subdivisiones que podrían matizar muy sutilmente las causas de su producción.

En la *categoría* ortografía de la palabra hemos considerado los *tipos* de error que concurren en el uso de la unidad léxica. Estos son *Acentuación* (AC), *Siglas y abreviaturas* (SG), *Mayúsculas y minúsculas* (MYM), *Unión y separación de palabras* (SP) y el uso incorrecto de *Signos diacríticos* (DC) que afectan a la secuencia gráfica en su conjunto.

En la *Ortografía de la frase* (OF) se recogen los errores producidos en el nivel sintagmático de la lengua, dividida esta *categoría* en *Signos de puntuación* (PTC), *Signos de entonación* (ENT) y *Signos auxiliares* (SA).

---

<sup>88</sup> Estos errores se deben a una confusión causada por una similitud gráfica o fonética entre los grafemas, como explicaremos en el apartado correspondiente.

## **2.4. RESULTADOS PARCIALES**

### **2.4.1. Ortografía de la letra o grafemática**

En esta categoría se incluyen cuatro apartados en los que se distribuyen el 13,3% del total de los errores analizados en la prueba. El grupo que cuenta con un mayor número de errores dentro de este tipo es el de *Errores contra el sistema* (CS), 166, que a su vez es el grupo más amplio con un 39% y se divide en 5 subapartados. En segundo lugar aparecen los 146 *Errores en el origen* (OG), el 34,3%, en los que la relación numérica está adulterada por la imposibilidad de realizar un análisis fiable con respecto a las causas que producen las desviaciones, cuestión que matizaremos en el apartado dedicado a este tipo de error. Los 81 *Errores por arbitrariedad* (AB) suman el 19% del total de los errores en esta categoría, y los 33 producidos por desatención, el 7,7%.

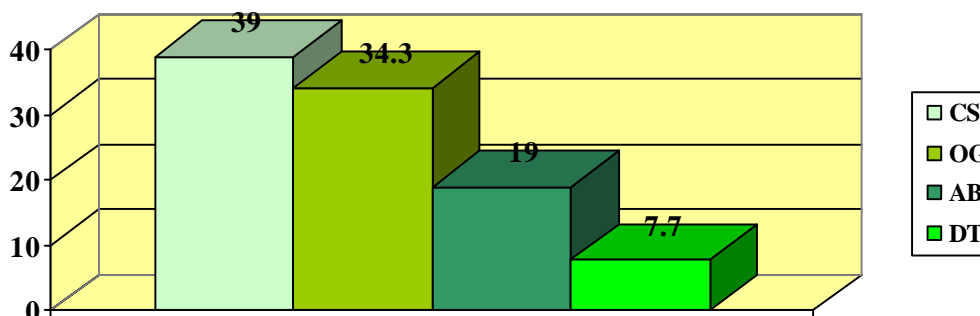
ORTOGRAFÍA DE LA LETRA	ICin	ICit	Icav	UPin	UPit	UPav	IN	IT	AV	TOTAL	%
<b>OG</b>	44	35	8	21	21	17	65	56	25	146	34,3
<b>CS</b>	48	25	24	9	37	23	57	62	47	166	39
<b>AB</b>	21	13	3	20	18	6	41	31	9	81	19
<b>DT</b>	8	7	3	8	3	4	16	10	7	33	7,7
<b>TOTAL</b>	121	80	38	58	79	50	179	159	88	426	100

**Tabla 11: Errores en la ortografía de la letra**

A continuación podemos ver de forma gráfica las diferencias porcentuales correspondientes al análisis cuantitativo que se establecen entre los distintos subtipos de error de este grupo:

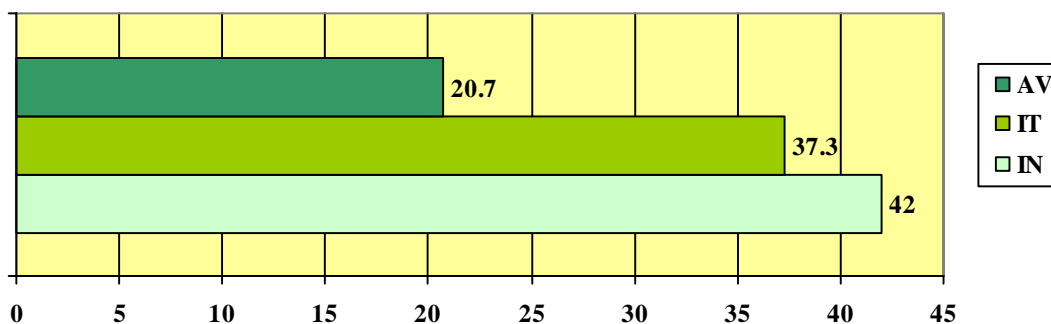


Fig. 12: Porcentaje de errores en la ortografía de la letra



También comprobamos en la tabla 11 que la cantidad de errores se reduce progresivamente según el estudiante avanza en su conocimiento de la lengua en los distintos niveles analizados, lo que da buena cuenta de la transitoriedad de los errores en la *Ortografía de la letra* (OL), como refleja la figura 13:

Fig. 13: Porcentaje de errores en la ortografía de la letra ordenados por niveles



#### 2.4.1.1. Errores en el origen

En este subapartado se incluyen los errores cuya causa no se puede determinar desde el procesamiento ortográfico (v. fig. 2, p. 30: *modelo del procesador ortográfico*), pues la naturaleza de su desviación es básicamente léxica o morfológica. Así, por ejemplo, se incluirán dentro de este grupo los errores causados por la fijación gráfica de la palabra de otra lengua que el alumno domina y de la que adopta la totalidad de la

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

secuencia gráfica (*\*bangko*) o sólo una parte (*\*intelligente*<sup>89</sup>). También se considerarán dentro de los errores en el origen las formas generadas por un uso morfológico inadecuado causadas por el desconocimiento de la norma morfológica de la lengua. Es el caso de las desinencias verbales, de las que encontramos un amplio número de ejemplos en el texto, más aún si incluimos las terminaciones equivocadas del género y del número de las unidades léxicas. En consecuencia, hemos distinguido dos tipos de error diferentes dentro de este subapartado:

### 2.4.1.1.1. Errores en el origen causados por la gramática

La inclusión de este grupo responde al testimonio de la tradición analítica de los errores ortográficos, que ha venido incorporándolo dentro del ámbito ortográfico. Por ello, daremos algunos ejemplos de estas desviaciones halladas en la investigación, aunque por considerarlo fuera del alcance de nuestro estudio (debido a sus implicaciones morfosintácticas) y ubicarlo dentro de otro grupo en el análisis de errores<sup>90</sup>, no lo computaremos en el análisis cuantitativo para no desvirtuar la calidad de los datos estrictamente ortográficos que nuestro estudio ofrece.

Los errores más frecuentes en las formas verbales se producen en la diptongación de los verbos irregulares. Algunos ejemplos encontrados en la muestra son: *\*acosto*, *\*empezo*, *\*encontro*, *\*jugo* (2) y *\*me acosto*. Todos ellos han sido extraídos del nivel

---

<sup>89</sup> En este caso el aprendiz no puede desprenderse de la influencia de la imagen léxica de la palabra e incorpora la doble grafía *ll* que tiene en inglés este vocablo; pero curiosamente la terminación española *-e* es reconocible en nuestra lengua. Esto significa que no hay una adopción completa del término inglés, *intelligent*, sino que el aprendiz incorpora al castellano un dígrafo que le es ajeno en esta palabra. En otros casos, como en *\*hueves*, no consideramos la equivocación dentro de la tipología de OG, porque el aprendiz se ha distanciado de la imagen léxica del tagalo *hwebes* convirtiendo las grafías *w* y *b* a su equivalente castellano, por lo que el error en la grafía *h* más bien puede deberse a un error en la conversión de la grafía en el almacén de pronunciación (v. fig. 2, p. 30), causado por el valor fonético que esta grafía tiene en tagalo (GCVF).

<sup>90</sup> Aunque provocan un cambio gráfico y sonoro en las palabras que aparecen en los textos, las razones de este tipo de falta no se asocian directamente con las reglas ortográficas que establece la RAE ni con el modo de procesamiento ortográfico que describimos en el apartado de la actividad ortográfica (v. § 1.1.3.3.). Su origen es diferente y las causas de su producción se encuentran en las relaciones morfosintácticas que se producen entre los distintos elementos del sistema lingüístico. La causa de este tipo de errores, por tanto, se encuentra en el momento anterior al procesamiento fono-ortográfico de la palabra, por la elección de una forma léxica en relación a un paradigma morfológico inadecuado.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

inicial, por lo que se constata que el estudiante novel de español aún vacila en la elección del paradigma de las formas verbales y produce errores motivados por el desconocimiento de la norma morfológica de la lengua. En el nivel intermedio (UPit) encontramos la forma *\*diviertendo*, que deriva de la irregularidad que afecta al verbo en el cambio e>i, en lugar de e>ie, que es la seleccionada por el aprendiz.

No faltan tampoco ejemplos de cambios vocálicos producidos por la influencia de la raíz irregular del verbo (*\*durmimos*) o por la confusión en la flexión verbal debido a la elección equivocada de la vocal que opera en la conjugación del verbo: *\*olvidi* (*olvidé*), *\*mareí* (*mareé*), *comemos* (*comimos*<sup>91</sup>); o por el cambio producido en el tiempo verbal: *hableme* (*hablame*: imperativo informal); *lleguemos* (*llegamos*: indicativo). Este último ejemplo lo produce un alumno de nivel avanzado y es propio de la vacilación entre los tiempos del modo indicativo y subjuntivo que afectan a los estudiantes de este nivel.

Otro grupo importante de errores es el que concurre en la producción del gerundio: *\*aprendando* (elige la forma de primera conjugación en un verbo de la segunda conjugación); *jugado* (uso del participio por gerundio); *\*leendo* (regulariza la forma de gerundio del verbo leer, que sufre un cambio ortográfico en esta conjugación).

También la confusión en la selección de los morfemas de género y número están fuera de la consideración ortográfica en nuestra investigación. No obstante, no es extraño encontrar este tipo de error en la selección de errores ortográficos en la tipología de algunos autores, por lo que lo incluimos en este grupo para marcar la diferencia con el resto de los errores considerados dentro de la ortografía: *\*futbolisto*, *\*muchas lugares*, *\*viaje buena*, *\*mi informaciones*, *\*estos viaje*, etc.

---

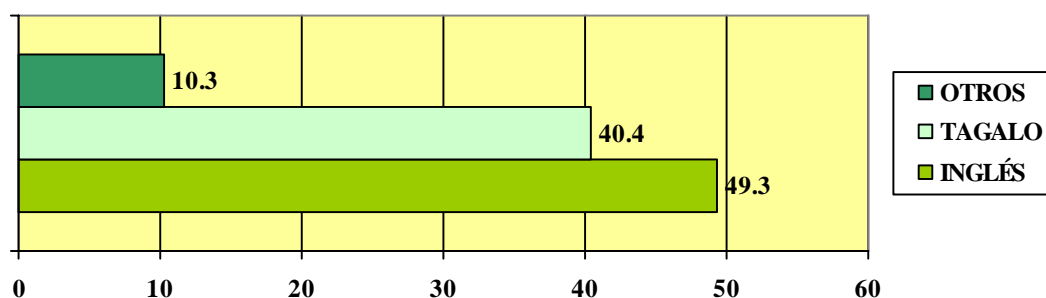
<sup>91</sup> Este error en la forma *comimos* del pretérito indefinido en la primera conjugación, esperable en este contexto, podría tener su origen también en un cambio vocálico por analogía de la forma plural de primera persona del presente de indicativo *comemos*. De igual modo, la causa se debe a la elección de un paradigma verbal incorrecto.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

### 2.4.1.1.2. Errores en el origen causados por la interferencia

Estos errores ocurren por la fijación de la imagen léxica de una palabra de otra lengua diferente a la que se está utilizando en la producción, que puede ser la lengua materna del aprendiz u otra que domine el sujeto. En el caso de nuestro estudio, los préstamos léxicos tomados del español durante la época en que las lenguas locales convivían con la hispana (v. apénd. 4), tendrán una alta incidencia en este tipo de error. También los préstamos léxicos o gráficos del inglés son frecuentes, ya que desde la concepción del estudiante, la lengua inglesa, por ser una lengua europea, debería presentar una concomitancia mayor con la lengua española, que también es una lengua extranjera de origen europeo. Esta es la razón de su uso estratégico por parte del estudiante, que produce errores por interferencia de la lengua inglesa para suplir un vacío informativo en la lengua de producción. La intervención de otras lenguas en el fenómeno de interferencia es mínima con respecto a las dos anteriores, como vemos en el gráfico:

**Fig. 14: Porcentaje de errores en el origen por idioma**



El error en este grupo produce 146 casos, que se pueden dividir a su vez en tres subtipos de errores en el origen, los causados por el tagalo, por el inglés y por otros idiomas, que abarcan el 4,5% del total de los errores analizados.

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
<b>TOTAL</b>	<b>43</b>	<b>35</b>	<b>8</b>	<b>21</b>	<b>23</b>	<b>16</b>	<b>64</b>	<b>58</b>	<b>24</b>	<b>146</b>	<b>100</b>

**Tabla 12: Errores en el origen clasificados por idiomas**

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

En principio era esperable encontrar en el análisis un mayor número de errores por interferencia de otras lenguas extranjeras en el análisis del grupo de UP, ya que los alumnos de esta universidad estudian entre dos y tres idiomas como requisito para completar su licenciatura en Lenguas Europeas. También es cierto que no todos los estudiantes encuestados son de esta disciplina, sino que se mezclan con estudiantes de Ciencias Políticas y Música principalmente, para los que es un requisito matricularse en una asignatura de idiomas. Otro factor que desequilibra los datos esperables *a priori*, es que los estudiantes del IC estudian o saben otras lenguas extranjeras en una proporción equiparable a la de los alumnos de UP (v. tabla 7, p. 103).

El error en el origen se produce por el uso ortográfico correcto de una forma léxica incorrecta. Los estudiantes se basan en la forma gráfica de otras lenguas que ellos conocen en el procesamiento de la palabra, recuperando los vocablos directamente desde el almacén léxico donde se han confundido las formas españolas con las del tagalo, inglés u otro lenguaje implicado. No en todos los casos se produce por una asociación fonética con el término español esperable, aunque esto también puede ocurrir. Las faltas se originan en el uso de una unidad léxica inexistente en español, pero que no conllevan un procesamiento ortográfico incorrecto, por lo que no han sido consideradas faltas ortográficas, sino faltas léxicas traídas directamente desde el almacén ortográfico.

Como anunciamos arriba, al describir la metodología utilizada en esta investigación, en el presente apartado se recogen algunas palabras que han sido computadas dos veces, una vez como *Errores en el origen* (OG) y otra como *Errores por arbitrariedad* (AB), *Errores contra la fonética natural vocálica* (FNV), *Errores por usar grafías castellanas con valores fonéticos ajenos* (GCVF) o *Errores por usar grafías impropias del castellano* (GIC). Esto se debe a que, en un gran número de ocasiones, no está clara la causa del error. Llop (1999) sigue otro modo de actuación en este punto. Este autor ordena, por un lado, los préstamos que considera faltas en el origen y, por otro, los préstamos que se deben a las distintas causas antes enunciadas. Desde nuestra consideración, no podemos afirmar taxativamente si recuperan la forma léxica del

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

préstamo o si perciben el sonido, por ejemplo, en /tSino/ y transcriben el sonido /tS/ con la grafía del tagalo *ts* por un error en la conversión del fonema-grafema. No ocurre así, por ejemplo, con *\*hueves*, donde no se adapta totalmente el préstamo, por lo que nos es lícito suponer que hay una conciencia del cambio gráfico por parte del estudiante de la *w* y la *b*, pero la grafía *h*, que prácticamente iguala su valor fonético en tagalo al del inglés, permanece de forma errónea por confusión.

Consciente de la dificultad de esta separación, el autor matiza al tratar los *Errores por usar grafías impropias del castellano* (GIC) de la siguiente manera:

los procesos de transferencia se producen por la relación de «falsos amigos» que mantienen las formas catalanas y castellanas; de hecho, prácticamente todas las palabras tienen su correspondiente forma en catalán, y son bastantes las que, al cambiar un grafema por otro, coinciden en su totalidad con la correspondiente forma catalana. (Llop, 1999: 150)

Discrepamos con Llop en que el alumno realice en su procesamiento mental el cambio de una grafía por otra tras procesar fonológicamente la palabra. Por ejemplo, en el uso del término *\*Espanya*, el error puede deberse tanto a la adopción del hispanismo desde el almacén léxico concebido como una unidad léxica, como a la conversión de grafemas errónea al tagalo en lugar de hacerlo a la grafía española, tras haber rescatado la palabra desde el almacén fonológico. En un caso similar que explica Llop sobre el catalán, idioma en el que también existe la grafía *ny*, al igual que en tagalo, filipino y otras lenguas locales de Filipinas, afirma que, por ejemplo, la palabra *\*senyor* se produce por la conversión errónea en la grafía, ignorando que la unidad producida coincide con el término catalán *senyor*.

Nosotros no tenemos tan clara esta diferencia en el procesamiento, y habría que analizar exhaustivamente cada producción con parámetros científicos y contar con el testimonio reflexivo de cada uno de los alumnos encuestados sobre cada una de las producciones erradas para llegar a una conclusión, presumiblemente no tan fiable. Por ello, la opción tomada en esta investigación es la de considerar la palabra en sus dos vertientes, como préstamo y como palabra española procesada con interferencia de una lengua extranjera en la forma gráfica. En casos como *\*nobela*, *\*opisina*, *\*sud*, *\*Espanya*

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

o *\*karne* no es posible cerciorarse de qué error puede estar causado por esta fijación visual o por la confusión gráfica producida por la arbitrariedad de la lengua. Otros casos, como *\*tagalog* o *\*tennis* no ofrecen estas dudas por no hallarse otra causa de error mas que el de OG.

No obstante, el margen de error que genera este cómputo doblado, 93 casos, sólo representa un 2,9% sobre el número total de errores y no afecta a las medidas absolutas de la investigación ni a las conclusiones que de ella se derivan.

Los mecanismos de error que operan son principalmente tres:

-**Sustitución**: *\*matematika*, *\*quando*, *\*negosyo*, *\*Pebrero*, etc.

-**Omisión**: *\*oras*

-**Adición** (predominante): *\*attender*, *\*assistir*, *\*communicacion*, *\*surfing*<sup>92</sup>, *\*futing*, etc.

La entrada *footing*<sup>93</sup> aparece en cursiva en el *DRAE*, reconocido como extranjerismo porque todavía no ha sido adaptado al español. La ortografía esperable en castellano, en este caso, sería *\*futin*. El estudiante utiliza una estrategia de generalización y lo adapta al español desde su conocimiento del idioma, quizás también por analogía: *fútbol* (*football*).

En la tabla 12 se puede apreciar una vaga disminución en el uso de préstamos en el nivel avanzado, cuando el aprendiz tiene una mayor competencia en el idioma y reconoce mejor los términos ajenos al sistema lingüístico que está usando. De hecho, esta afirmación se corrobora en el hecho de que el número más alto de errores en este tipo lo cometen los estudiantes de inicial.

---

<sup>92</sup> Esta palabra de origen inglés no está incluida en el *DRAE*, aunque es de uso frecuente en castellano para referirse al deporte acuático *surf*, término que sí encontramos en el diccionario. La entrada *surfing*, sin embargo, aparece recogida en el diccionario de uso *Clave*.

<sup>93</sup> Según Marcos Marín (1979: 110): “Mientras en el siglo XIII, y en el XVI, la adaptación de préstamos a nuestra fonología era total (*bijouterie*= *bisutería*, *Tubingen*= *Tubinga*, *Göttingen*= *Gotinga*), a partir del XVIII, se originan dobles (*restaurant*=*restorán*) sin diferenciación léxica”; esto provocará la aceptación de formas que no son propiamente hispanas desde un punto de vista ortográfico, como ocurre con la terminación consonántica de *club*, *airbag*, *videoclip*, el grupo consonántico *sl* en posición inicial *slip* o la aceptación de la consonante doblada en *vendetta*, *pizza*, cuestiones gráficas ajenas al castellano que poco a poco van introduciendo nuevos mecanismos morfosintácticos en la lengua.

#### ***2.4.1.2. Errores contra el sistema***

La tipología de errores grafemáticos que hallamos en este apartado se deriva de la propia naturaleza fonética del sistema ortográfico castellano, que cuenta con contados casos de arbitrariedad. Los *Errores contra el sistema* (CS) son aquellos que se producen en la ortografía natural<sup>94</sup> en la transcripción de los sonidos dentro de la ruta fonológica, debido a la falta de aplicación o la aplicación incorrecta de las reglas fono-ortográficas que igualan los grafemas del castellano con los fonemas que representan; por ejemplo: *d=/d/, f=/f/, l=/l/ o m=/m/*. Prácticamente todas las grafías que agrupamos dentro del conjunto son monofonemáticos exclusivos y monofonemáticos compartidos de arbitrariedad media, que se caracterizan por mantener una relación biunívoca con el fonema. Esta clasificación divide los errores grafemáticos (y las grafías que los producen) en dos grandes grupos: los que se desvían de la adecuación al sistema fono-ortográfico, llamados *Errores contra el sistema* (CS) y los que no están regulados por las reglas del sistema fono-ortográfico, los *Errores por arbitrariedad* (AB), de los que nos ocuparemos en otro lugar (v. § 2.4.1.3.).

Dentro de este grupo, la imagen fonética de las palabras no supone ningún problema para el hablante, porque la correspondencia entre grafía y sonido es total, por lo que el error estará justificado sólo en una equivocación en la percepción del sonido o en un error en la conversión del fonema en grafema dentro del procesamiento fonológico. Podemos distinguir cinco tipos dentro de esta categoría de error:

---

<sup>94</sup> Mesanza López (1987) define la ortografía natural como la capacidad que tiene el hablante de identificar cada signo fónico con su equivalente gráfico y lo relativo a la separación de las palabras dentro de la frase.



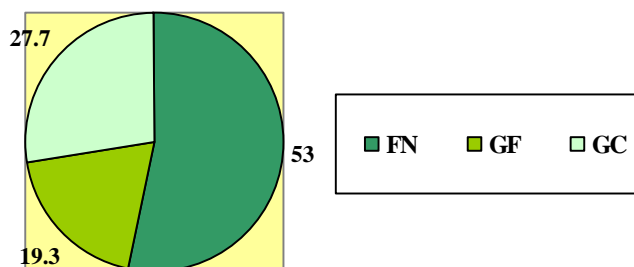
## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

ERRORES CONTRA EL SISTEMA	ICin	ICit	ICav	UPin	UPit	UPav	IN	IT	AV	TOTAL	%
RR/R	4	6	4	1	3	3	5	9	7	21	12,7
I/Y	8	1	2	0	4	0	8	5	2	15	9
C/Qu/Z	2	2	2	0	1	3	2	3	5	10	6
<b>TOTAL GC</b>	<b>14</b>	<b>9</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>8</b>	<b>6</b>	<b>15</b>	<b>17</b>	<b>14</b>	<b>46</b>	<b>27,7</b>
FNV	16	11	9	4	16	15	20	27	24	71	42,8
FNC	7	1	3	0	5	1	7	6	4	17	10,2
<b>TOTAL FN<sup>95</sup></b>	<b>23</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>21</b>	<b>16</b>	<b>27</b>	<b>33</b>	<b>28</b>	<b>88</b>	<b>53</b>
GCVF	5	2	3	4	2	0	9	4	3	16	9,6
GIC	6	2	1	0	6	1	6	8	2	16	9,6
<b>TOTAL GF</b>	<b>11</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>8</b>	<b>1</b>	<b>15</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>32</b>	<b>19,3</b>
<b>TOTAL</b>	<b>48</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>9</b>	<b>37</b>	<b>23</b>	<b>57</b>	<b>62</b>	<b>47</b>	<b>166</b>	<b>100</b>

**Tabla 13: Errores contra el sistema**

El grupo más destacado es el de *Errores contra la fonética natural* (FN) y dentro de éste, los producidos por el uso equivocado de las vocales son los que alcanzan una mayor representación cuantitativa. Aunque su cifra supone sólo un 2,7% del total de errores cometidos, es el más numeroso del grupo *Ortografía de la letra* (OL) con 88 errores. Con respecto a los otros tipos de desviación contempladas en este apartado, vemos que es el más numeroso, computando un 53% frente a los 46 errores de *Errores en el uso de las grafías complementarias* (GC) y los 32 de *Errores en el uso de las grafías por interferencia* (GF), que suponen un 27,7% y un 19,3% respectivamente, como muestra el gráfico siguiente.

**Fig. 15: Porcentaje de errores contra el sistema**



<sup>95</sup> Esta sigla no ha sido descrita en la tipología de errores. Aparece aquí por primera vez y se refiere a la fonética natural en general, dividida en los grupos FNV y FNC. También aparecen las siglas GF para designar los *Errores en el uso de las grafías*, grupo que aglutina GCVF y GIC.

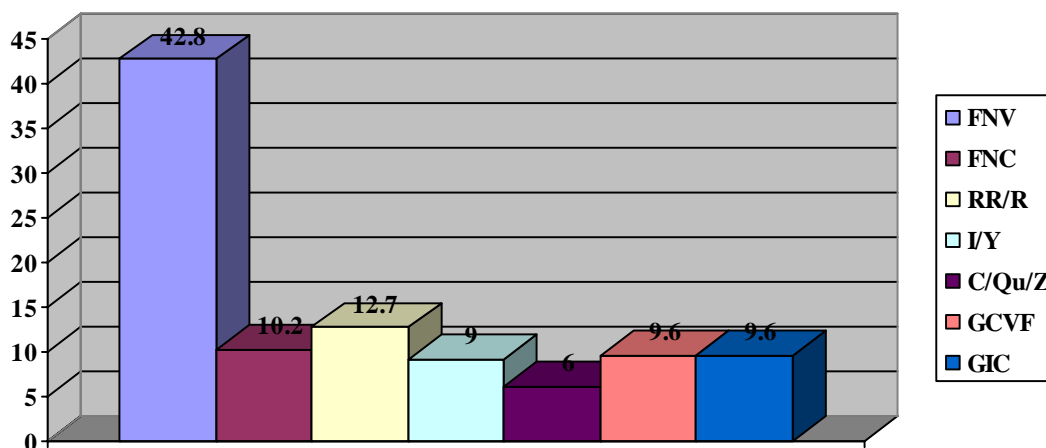
## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Por niveles, observamos en la tabla 13 que en los errores producidos por el uso equivocado de las grafías debido a la influencia de otras lenguas (GF), es el grupo inicial el que presenta un número mayor de desviaciones y se reduce según se avanza en el nivel. En los otros dos grupos, *Errores en el uso de las grafías complementarias* (GC) y *Errores contra la fonética natural* (FN), es en el nivel intermedio donde se concentra una cantidad mayor de desviaciones, aunque en una relación porcentual sea mayor el de nivel inicial, dado que el número de alumnos encuestados en el nivel intermedio y el de unidades léxicas producidas es considerablemente mayor que en el de nivel inicial. En el análisis cualitativo vimos que las otras lenguas que domina el estudiante tienen una incidencia importante en la causa de estos errores debido a que el estudiante desconoce aún las reglas básicas del sistema fonográfico español, y se ayuda de su lengua en las hipótesis que utiliza en la percepción de sonidos, que identifica con los que existen en su lengua y le ayudan a establecer las hipótesis de conversión de grafías. No obstante, esta inestabilidad gráfica producida en algunos fonemas y grafías conflictivas continúa en el nivel intermedio para disminuir en el nivel avanzado, cuando se reducen sustancialmente.

El desglose de los fonemas y grafías conflictivas analizadas en el grupo GC, permite compararlas gráficamente y estudiar su relevancia por porcentajes en relación con los otros tipos analizados dentro de esta categoría. Constatamos que la mayoría de los errores se producen por la inestabilidad vocálica comentada en el tipo FNV, seguido estadísticamente por la confusión en las grafías *r/rr*, que es ajena al sistema fonográfico de las lenguas que domina el conjunto de los estudiantes encuestados. Las confusiones gráficas por influencia de las otras lenguas y las producidas por la confusión de *i/y* y *c/qu/z* arrojan cantidades similares y porcentualmente son irrelevantes en consideración al número global de los errores analizados en la investigación.

Fig. 16: Porcentaje desglosado de errores contra el sistema



#### 2.4.1.2.1. Errores contra la fonética natural (vocales)

El error se produce por una desviación del sistema fono-ortográfico cuando los grafemas implicados son vocálicos y no guardan ninguna relación de complementariedad. El mecanismo de error que opera en este tipo es el de sustitución de un grafema por otro, que causa el mayor número de errores con 71 desviaciones, el 42,8% de este tipo. Normalmente se producen las combinaciones sustitutorias en los siguientes pares:

- o/u (13 errores, 18,3%): \**miércoles*, \**polir* (pulir), \**Secundaria*, \**surpresa*, \**pulitica*, \**acustombrado*, \**vúlcan* y \**vulcan*. Estas ocho palabras producen los trece errores, siendo \**vulcán* la más numerosa del tipo de FNV con cuatro frecuencias. Si a estas cuatro les sumamos las dos que registra \**vulcan*, tenemos seis emisiones que pertenecen a un mismo sujeto, quien desequilibra en porcentaje la estadística con su emisión.

- e/i (45 errores, 63,3%): \**diecesiete*, \**Eglesha*, \**ordinador*, \**Commircial*, \**navigar*, \**creatura*, \**desenyos*, \**Engeniera*, \**dismayado*, etc. Este es el grupo con mayor número de errores de este tipo (63,3%) y de todo el apartado de *Errores contra el sistema* (CS), por lo que merece una atención especial en la enseñanza de la lengua española en el

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

contexto filipino (v. nota 72, p. 96). Teniendo en cuenta la vacilación vocálica que existe en las lenguas de Filipinas, dentro de cada una de ellas (tagalo: *eskwela; iskwela*) y en la relación de una lengua con respecto a las demás en el léxico que ambas comparten<sup>96</sup>, esta atención ha de extremarse. Especial atención merece el tema de los números. Los informantes, con edades que rondaban los 25-30, al escribir su edad (en un porcentaje relativamente bajo escribían su edad con letras) cometieron 19 errores (26,8%). La causa de este hecho debe rastrearse en una lectura diacrónica. Los números españoles son conocidos por los habitantes de Filipinas en varias lenguas, pero su adopción comenzó en el periodo de convivencia que ambos países compartieron hace siglos, por lo que fueron adaptados a las condiciones vocálicas idiosincráticas de cada una de las diferentes lenguas que, además, como sucedía en tagalo, aún no había fonologizado los alófonos [e], [o] y sólo contaba con los fonemas /i/, /a/, /u/, que intercambiaban en la adopción de la palabra prestada dando lugar a distintas realizaciones gráficas (Quilis, 1992: 120-123) que perduran hasta el presente. Por las variables individuales implicadas en este hecho no es posible concretar los casos de uso erróneo, y mucho menos generalizar este fenómeno para el total de estudiantes filipinos<sup>97</sup>, aunque sí resulta interesante para la enseñanza del español resaltar en la clase estas diferencias en los términos más frecuentes en los que aparecen.

- **Otras confusiones:** *a/u: \*masculado; o/a: \*gofas; o/e: \*proveedores, deportos*<sup>98</sup>; *o/i: violonista.*

Otro fenómeno destacable entre las causas es el de la analogía que, en ocasiones, produce alteraciones en las vocales, como en el caso de *\*Ingeniero, \*procedimientos* o

---

<sup>96</sup> P.e.: Las secuencias gráficas *bakit, ito, peso* se pronuncian en visaya: /bakit/, /itól/, /pi:so/; en tagalo: /bakét/, /etól/, /pésol/)

<sup>97</sup> Como decimos, no es posible generalizar este fenómeno, pues el origen regional del alumno, las lenguas que habla (en las que la vacilación gráfica de las vocales en los hispanismos con respecto a los términos hispanos que las generaron es evidente), su clase social, etc., son factores que influyen decisivamente en la aparición frecuente de la vacilación vocálica. Como indica Villa (1961), el nivel cultural del hablante será decisivo en las confusiones vocálicas de sus producciones cuando habla tagalo o cualquier lengua extranjera (v. § 1.3.3.)

<sup>98</sup> El mismo alumno, estudiante de portugués en UP, comete tres errores en la palabra *\*deportos* en su escrito. Por la nasalización que se produce en el término portugués y el consecuente realce de su sonoridad, podemos pensar en un error por interferencia de la lengua lusitana por analogía con la primera vocal de la palabra.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

*\*acostumbrados, \*proveedores, \*violonista* en los que el contexto sonoro influye de manera decisiva en la producción de los fonemas vocálicos y, por consiguiente, de su transcripción gráfica.

Un caso curioso, por la contrariedad que entraña, es el la palabra *\*cede* (de música). Esta unidad léxica puede ser una transcripción gráfica de la pronunciación *cd* hecha por el estudiante o, incluso, puede haber sido aprendida de algún profesor o encontrada en algunos manuales de nueva aparición en el mercado editorial de E/LE<sup>99</sup> (como el *Nuevo Ven 3*, publicado en 2005 por Marin, Moreno y Unamuno, que ya lo incorpora). El *DRAE* todavía no acepta esta entrada, pero sin embargo sí contempla *cederrón* y *cd*. Curiosamente, tampoco aparece en los diccionarios de uso consultados, *Clave* y *Moliner*. En nuestra opinión, una vez más, no es del todo correcto catalogar la hipótesis del estudiante como error, porque el aprendiz transcribe bien lo que oye y lo hace respaldado por el uso que en su contexto académico de enseñanza se hace del término; y también porque probablemente no se trate de un error, sino de una hipótesis correcta según el uso de los propios hablantes nativos que no está aún admitida en el ámbito normativo, por lo que también para ellos puede causar dificultades el uso de este neologismo.

### *2.4.1.2.2. Errores contra la fonética natural (consonantes)*

El error se produce por una desviación del sistema fono-ortográfico cuando los grafemas implicados son consonánticos y no guardan ninguna relación de complementariedad, aunque pueden mantener algún tipo de relación de carácter fonético. El mecanismo de error que opera en este tipo es el de sustitución de un grafema por otro distinto. Por ejemplo, un informante estaba escribiendo sobre el actor español Antonio Banderas y produjo *Antonio Balderas*. En este caso, el aprendiz recupera el nombre desde el almacén fonológico, probablemente porque lo oye en la televisión y reproduce gráficamente lo que percibe al oírlo. La confusión *n/l* en posición implosiva es posible

---

<sup>99</sup> En este caso tendríamos uno de los pocos ejemplos hallados en esta memoria de la aplicación de la estrategia de error inducido por los materiales.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

fonéticamente, dado el debilitamiento de la consonante lateral ante la dental siguiente. Un caso parecido es el de *\*contemporareas*, donde la vibrante simple se confunde con *n* debido a la analogía con el sonido *r* de la sílaba contigua.

La consonante lateral *l* seguida de vocal anterior *e*, *i*, se asimila al sonido palatal producido por *ll*, lo que provoca tres confusiones en el corpus analizado: *\*llevantarme*, *\*llevanto* y *\*llevantame*.

Hay otros casos que constatan que no existe la posibilidad de hablar de confusión por la forma gráfica, porque estas palabras, a diferencia del grupo *Errores en el origen* (OG), no encuentran una imagen léxica parecida en su lengua que las fuerce a error. Tampoco existe arbitrariedad ni posibilidad de confusión con otras grafías con las que comparta el mismo sonido, como es el caso de *b/v*, por ejemplo, en el apartado *Errores por arbitrariedad* (AB). En consecuencia, hemos de buscar otras causas en la fonética que justifiquen la aparición de este error. Por ejemplo, en el caso de *\*Porge*, podemos encontrar la causa en la similitud gráfica entre las grafías *q* y *g*, que prácticamente tienen el mismo trazo. Si consideramos que, además, ambas grafías representan fonemas velares, podemos estar más cerca de la razón de esta equivocación. No obstante, no deja de ser un error extraño por tratarse de un alumno de ICin que se encuentra en el Nivel 4, pues el término afectado es de uso frecuente. Algo parecido sucede con *\*singo* o *\*Lenque*.

Otro caso similar es el de la palabra *\*rab*, para referirse al estilo musical *rap*, que aunque no existe como léxico en el *DRAE*, estamos acostumbrados a usar. En este caso el estudiante tiene como referencia la lengua inglesa, *rap*, pero comete un error que sólo puede explicarse desde la fonología, si consideramos la posición final de palabra y el punto de articulación bilabial que comparten los sonidos representados por ambas letras<sup>100</sup>. Otro caso dudoso lo ofrece *\*sud*, que el estudiante transcribe en lugar de *sur*.

---

<sup>100</sup> Como comentábamos arriba en otro caso, también podría deberse a la similitud de trazos de la letra *o*, incluso, a alguna deficiencia individual del alumno. La percepción del sonido nos sigue pareciendo la más lógica, pero no siempre es fácil determinar las causas de un error tan atípico y aislado, más aún sin el conocimiento específico del alumno que lo produce y las circunstancias concretas de la emisión del error.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Nuevamente encontramos un sonido debilitado a final de palabra, que por influencia del inglés-americano hablado en Filipinas, podría deberse a una realización alveolar del sonido /d/ y una relajación de la vibrante que equipararía los sonidos en algunos contextos fonológicos. Hemos encontrado dos apariciones de \**sud* en el corpus. En una de ellas la encuestada hablaba francés, por lo que hemos clasificado ese caso concreto dentro de *Errores en el origen* (OG), pues el término existe en francés en esta misma forma gráfica y su imagen desde el almacén ortográfico podría haber arrastrado al alumno a esta producción. No olvidemos tampoco que suramericano y sudamericano son términos aceptados por la norma, y que se enseñan en el Nivel A1 (seguimos la descripción del *Marco Común* [Consejo de Europa, 2002]) al hablar de nacionalidades. La imagen gráfica *sud + americano* también puede haber contribuido a la elección del aprendiz.

Sin tanta relación con la fonética encontramos los siguientes casos: \**futbos*, \**ahorras*, \**hablas*, etc.

### *2.4.1.2.3. Errores en el uso de grafemas complementarios*

La deficiente discriminación fonética está nuevamente en relación con la utilización equivocada de un grafema por otro con el que guarda relación. Son complementarios aquellos grafemas que comparten la representación del fonema con otro grafema o dígrafo, repartiéndosela en contextos concretos y bien delimitados. Los grafemas y dígrafos incluidos en este tipo son los que llamamos monofonemáticos compartidos o difonemáticos en la parte teórica, en un grado de arbitrariedad media. El mecanismo que opera en este tipo de error es el de conversión fonema-grafema. El procesamiento fonológico se realiza de modo satisfactorio, la imagen acústica que el estudiante tiene en su cabeza es correcta, pero falla a la hora de transcribirla al escrito. Los errores registrados en este apartado se producen por la confusión de las grafías *rr/r*; *c/ k/ z* e *i/y*.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

La confusión *r/rr* es la que más casos registra, un total de 21, que supone el 45,6% de este grupo y el 12,7% sobre el total de los errores analizados en *Errores contra el sistema* (CS). El campo de actuación de cada grafía está bien distribuido y no debería plantear ningún problema. La *rr* aparece en posición intervocálica cuando la realización fonológica corresponde al fonema vibrante múltiple; en los demás casos, *r*. En todas las ocasiones el error se comete en posición intervocálica por adición o por omisión, por lo que se produce un cambio en la realización fonética de la palabra. La causa del error puede radicar en la conversión del fonema a grafema, debido a que tanto en inglés como en tagalo no existe la distinción entre vibrante y vibrante múltiple, por lo que un mal conocimiento de esta distinción produce un uso aleatorio de las grafías que permea en forma de error fosilizado hasta los niveles avanzados, incluso en términos de uso frecuente: *\*ahorra* (ICav, IPav), *\*preparrar* (ICav), y *\*oscurros* (ICav), *\*guitara* (IPav), *\*terible* (IPav). El número de errores se mantiene cercano en los distintos niveles analizados.

La confusión *i/y* se produce en 15 de los casos analizados en este grupo (32,6%), la mayor parte de ellos cometidos en el nivel inicial. Por este dato podemos inferir que las dificultades que el estudiante encuentra en esta diferencia se superan en los niveles superiores, debido a que el aprendiz ha adquirido una mayor conciencia del sistema gráfemático hispano y sabe que la *i* acumula las mayores frecuencias para representar el sonido vocálico /i/, a diferencia de lo que ocurre en tagalo, en el que las frecuencias de aparición de la *y* con valor vocálico son considerablemente más altas que en español. El procedimiento por el cual se crea el error es el de la sustitución de *i* por *y*, y la causa, nuevamente, la influencia de la lengua nativa (tagalo) del informante en palabras de uso frecuente donde la imagen léxica está más fijada, por ejemplo, en: *\*negosyo*, *\*gobyerno*, *\*pays*, *\*estudyante*, *\*sympatico*, etc. En dos casos aparece la acumulación de *i+y* por adición de *y*, en *\*tiyo* y en *\*Leyido*, que da también cuenta de una tendencia tagala que, en el caso de *\*Leyido* produce un cambio de sonido, palatalizando la vocal /i/.

Los contextos en los que aparece *i* en la representación de /i/ predominan, cediendo a *y* el uso como conjunción coordinada y también cuando está precedida por



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

una vocal con la que forma diptongo. Un uso antiguo del español era el de escribir /i/ con la grafía *y* en inicial de palabra, algo que no le es ajeno al tagalo en la actualidad, porque probablemente ha tenido una evolución diacrónica distinta a la del español y ha mantenido este fenómeno. Recogemos un caso de interferencia producido por este motivo en el estudio: *\*Yslas*.

También por influencia de la imagen léxica de la palabra inglesa *gym*, se analizan tres errores que corresponden a las secuencias gráficas *\*gymnasio* y *\*Gimnacio*.

La concurrencia de *c/qu* y *z* produce 10 errores (21,7%). En este caso encontramos dos fonemas distintos representados por más de un grafema, que aparece en función de un número limitado de reglas de distribución. Así, el fonema /θ/ es representado por la letra *c* cuando va seguido de las vocales palatales *e, i*; con el resto de las vocales *a, o* y *u*, aparecerá *z*. En el caso del fonema /k/, se representa por *c* cuando va seguida de las vocales *a, o* y *u*; con las vocales *e, i*, el fonema se representará mediante el dígrafo *qu*. En este grupo, el grafema *k* completa la distribución de este fonema, pero la relación que mantiene con las otras grafías no es distributiva, sino arbitraria, por lo que se estudiará aparte en el apartado *Errores por arbitrariedad (AB)*.

Hemos analizado 4 errores (9,8%) causados por la sustitución de la grafía *z* por *c* en la representación del fonema /θ/: *\*empezé, \*actrizes, \*vezes* y *\*fluenzia*. Parece que la hipergeneralización de la grafía *z* para representar el fonema fricativo interdental sordo en todos los contextos en que aparece seguido de vocal, es la causa que provoca estos errores. También podemos pensar que se produce por un despiste ocasional en la producción, motivado por la igualdad sonora de las grafías *c/z*, debido a que el número de manifestaciones denota que este error es aleatorio y no sistemático y que no supone una dificultad real para la totalidad de los aprendices encuestados. En el caso concreto de *\*vezes*, el mismo estudiante del curso de portugués que produjo *\*deportos* y *\*quarto* emite este término por interferencia.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

Encontramos 6 errores (14,6%) causados por la confusión en la distribución de *c* y *qu* en la representación del fonema /k/, repartidos por los distintos niveles analizados: \**Quando*, \**Quidate*, \**aquaticos*, \**quarteta* (cuarta), \**arcaeologia* y \**quarto* (estudiante portugués). La confusión gráfica de *c* por *qu* se ve reforzada por los valores fonéticos que tiene el dígrafo *qu* en inglés, próximos al fonema oclusivo velar sordo español, seguido de todas las vocales *a*, *e*, *i*, *o* y *u*, sin la diferencia distributiva propia del español. Además, la complementariedad de *c* y *qu* que existe en español se da en la lengua inglesa, donde la letra *c* comparte su valor, representando al mismo tiempo el fonema /s/. La interferencia gráfica del inglés cobra especial relevancia en el caso de la palabra \**Quando*, en la que la coincidencia gráfica de *qu* con el sonido velar del inglés en los casos /kw/ hace pensar en una posible interferencia gráfica. Más claro parece el caso de \**quarto* que emite un estudiante de lengua portuguesa. La interferencia con el portugués produce en este caso el resultado \**quarto*, extraño al español.

### 2.4.1.2.4. Errores por usar grafías castellanas con valores fonéticos ajenos

En este tipo se analiza el error causado por las grafías castellanas que adquieren unos valores fonéticos que no le son propios, de forma que el grafema es sustituido por otro que existe en castellano, pero que tiene un valor fonético distinto del que posee dentro del sistema del español. Por ejemplo, la grafía *h* castellana representa al sonido /h/ en tagalo, que prácticamente equivale a la realización que de éste se hace en inglés.

Se producen 16 errores en este apartado, el 9,6% de los *Errores contra el sistema* (CS), 9 (56,2%) por influencia de la grafía inglesa: \**tecnologia*, \**ejercicio*, \**catechismo*, \**hahaha*, etc.; 6 (37,5%) por el tagalo: \**hueves*, \**hapones*, \**huerga*, etc.; 1 por el francés: \**ameliorar*. El cambio que se produce en la grafía, en ocasiones, produce un término correcto en la lengua que utiliza el aprendiz. En esos casos el término se computa dos veces como ya se advirtió más arriba, una dentro de este grupo y otra en el de *Errores en el origen* (OG), pues no es posible discernir si el término usado por el estudiante procede de una u otra causa.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

### 2.4.1.2.5. Errores por usar grafías impropias del castellano

Este grupo se caracteriza por la introducción de grafías de otras lenguas diferentes a las que existen en español. En nuestro estudio hemos encontrado algunos dígrafos que funcionan en otras lenguas como una grafía, como sucede en español con la letra *ch*, que representa un sonido. Los errores se producen por los signos grafemáticos del tagalo, italiano e inglés:

**-ny**: equivalente fonéticamente al valor de la *ñ* española (tagalo): \**Espanya*, \**desenyos*, \**companiya* y \**Espanyoles*. El término \**Espanya* acumula 5 frecuencias, siendo el error que aparece en mayor número de ocasiones en este tipo.

**-ts**: equivale fonéticamente al valor de la *ch* española (tagalo): \**tsino*, \**otso*.

**-ss**: (italiano<sup>101</sup>): \**guapissima* y \**muchissimo*.

**-Otros** (inglés): \**thesis*, \**Eglesha* y \**Philipinas*.

Como en el caso anterior, hay algunas unidades léxicas que coinciden con la imagen gráfica que tienen en la lengua de procedencia.

### 2.4.1.3. Errores por arbitrariedad

En este apartado encontramos los grupos grafemáticos que más cuestiones han planteado sobre la adecuación del sistema gráfico del español y, por consiguiente, sobre la posibilidad de una reforma que solucione esta falta de adecuación. Las posturas enfrentadas durante siglos de aquellos que defienden que la escritura debe representar fielmente los usos de la pronunciación de la lengua frente a los que consideran que el actual sistema es el resultado de un proceso histórico y que deben mantenerse las grafías

---

<sup>101</sup> Estas dos producciones se deben a aprendices que estudiaban en UP la licenciatura de Lenguas Europeas, el alumno que escribió \**guapissima* cursaba UPit y el que emitió \**muchissimo* era estudiante de UPav. Siendo su especialidad el idioma italiano, cursaban el español como segunda especialización

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

etimológicas en el sistema gráfico español, derivan en la actual disposición del mismo, adaptado casi en su totalidad al principio fonológico, pero con algunos casos de arbitrariedad relevantes de los que hablaremos a continuación.

El error por arbitrariedad surge motivado por la propia complejidad intrínseca al sistema ortográfico del español. Todos los grafemas pertenecen al grupo de los monofonemáticos compartidos y difonemáticos de arbitrariedad media y máxima, que podemos dividir en función de su grado de arbitrariedad en dos grupos principales:

### *2.4.1.3.1. Errores causados por la arbitrariedad por concurrencia de grafemas*

En este caso, para una misma realización fonética puede ser necesario escoger entre grafemas diferentes. Hace referencia a aquellos casos en los que la pronunciación no indica el grafema que debemos utilizar, por lo que se produce la sustitución de una grafía por otra que tiene el mismo valor fonético, pero que no se corresponde con la unidad léxica, haciendo de dicha elección un hecho arbitrario. Dentro del grupo *Arbitrariedad por concurrencia de grafemas*, distinguimos varios tipos de error:

**-c/z/s:** Este es el error con mayor número de concurrencias de los analizados, 34, con un 42% sobre los demás subtipos que conforman este grupo. Tenemos que advertir que los estudiantes filipinos no distinguen entre el sonido fricativo interdental sordo /θ/ y el fricativo alveolar /s/, porque en su sistema fonológico no se encuentra esta diferencia. En inglés sí la encontramos, aunque ambos sonidos existan representados por otras grafías, *th* representa al fonema /θ/, mientras que *s* y *c* al fonema /s/. Como consecuencia de esta ausencia de la diferencia fonológica en tagalo y de las distintas correspondencias que tienen estos sonidos en el sistema grafemático inglés, se producen casos de arbitrariedad parecidos al del seseo y el ceceo en la variedad atlántica española (22 errores) en los aprendices filipinos que aprenden español: *\*ejercicio*, *\*jovensísimo*, *\*ajedres*, etc. Algunas de estas desviaciones pueden estar motivadas por la interferencia con el tagalo en hispanismos lexicalizados con este cambio en la grafía,

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

fenómeno que se remonta al tiempo de convivencia de ambas lenguas en contacto: *\*negosyo, \*probinsya, \*serveza, etc.* Al coincidir la imagen gráfica con la de la palabra en tagalo podemos pensar en *Errores en el origen* (OG) como la causa de la falta; o bien en la errónea conversión gráfica en el procesamiento fonológico del vocablo. También hay casos de sustitución de *s* por *c*, haciendo patente la vacilación que produce la elección de una u otra grafía mediante el uso continuado de la estrategia de ultracorrección (12 errores): *\*gimnacio, \*televicion, \*diaz, \*paiz, \*diverciones, etc.*

**-b/v:** La sustitución de *v* por *b* se produce en 22 ocasiones (27,2%), provocada en muchos casos por la influencia de la imagen gráfica de los hispanismos del tagalo, lengua que carece de la grafía *v* y que, por lo tanto, representa el fonema bilabial /b/ con la grafía *b*. Por ejemplo: *\*Biernes, \*Unibersidad, \*faborita, \*nuebe, etc.* *\*Unibersidad* es el término que más se repite con 8 realizaciones, de las cuales 6 pertenecen a los estudiantes de la Universidad de Filipinas, que en tagalo se escribe *Unibersidad ng Pilipinas*. No se han considerado error ortográfico los casos en que aparece enunciado en tagalo, pero sí cuando el aprendiz intenta la traducción, por ejemplo, en el caso *\*Unibersidad de Filipinas*.

En tres casos el error se produce por la sustitución de *b* por *v*; así sucede en: *\*livros, \*Avril* y *\*gobierno*. En el caso de *\*livros* y *\*gobierno*, la causa de la interferencia de las lenguas portuguesa (el estudiante que lo emite cursa Portugués en UP) e inglesa o italiana respectivamente (el aprendiz estudia la licenciatura de Italiano en UP). El caso de *\*Avril* podría explicarse por ultracorrección.

El grupo ortográfico *c/qu/k* produce 8 errores (9,9%). En el caso de la grafía *k*, su escasa presencia en un limitado número de voces de origen griego y extranjero reduce su arbitrariedad en el uso a un caso de excepcionalidad ortográfica. Por ello se recomienda que desde las primeras clases con alumnos filipinos se advierta en el aula de la baja frecuencia de uso<sup>102</sup> que tiene en español este grafema que, sin embargo, en tagalo se usa

---

<sup>102</sup> Cuetos (cit. Llop, 1999: 60) describe la frecuencia del grafema *k* en el orden de un 0,02% de aparición en relación con los demás grafemas y dígrafos; sólo es superado por las frecuencias de *w*, *ü* e *hi*.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

para representar el fonema /k/ en todos los casos, por lo que su uso es obligado en cada enunciado escrito por los estudiantes en su lengua nativa. También debemos prestar atención a que el cambio en estas palabras que contienen el error *c/qu/k* puede deberse tanto a un error en el origen (cuando tenemos la misma imagen gráfica) como a un error en la conversión de las grafías: *\*karne*, *\*Politika*, *\*kurso*, *\*arkitectka*, etc.

Por último, el análisis del grupo *x/s* deja 3 errores (3,7%) en *\*estranjera* y *\*estranjero*. Vemos que los 3 errores se refieren al mismo lexema, por lo que deberíamos reforzar su presencia léxica en el desarrollo de la clase. El error se debe a una dificultad impuesta por el propio sistema, en el que la igualdad sonora de las grafías *x* y *s* en posición inicial y delante de consonante no permite dirimir la grafía que debemos usar, si no es porque se ha memorizado antes su imagen léxica. Del mismo modo, esta oposición supone un obstáculo ortográfico para el nativo que escribe en español. En posición intervocálica, en pronunciación esmerada, es posible percibir la pronunciación /ks/ (que en filipino se transcribe como *ks*) diferenciada de la /s/, aunque esto no ocurre en todos los casos ni en la conversación fluida.

### *2.4.1.3. 2. Errores por arbitrariedad en el uso de la h*

En este caso se analiza el grafema *h*, que carece de realización fónica en español estándar, por lo que la arbitrariedad en la escritura será alta. No hay ningún tipo de coincidencia posible entre el sistema fonológico y el gráfico, por lo que se producen errores debidos a la complejidad lingüística del propio sistema del español, reforzado en algunos casos por la interferencia, en forma de:

**-Omisión** (13 errores): *\*ablas*, *\*abido*, *\*Ola*, *\*abilidad* y *oras*. De los 6 errores que se analizan en el vocablo *\*ola*, 2 de ellos son producidos por un aprendiz que estudia la

---

No obstante, es necesario enseñar al aprendiz algunos vocablos de uso cotidiano que es fácil encontrar en cualquier vocabulario básico del español: *kilo*, *kilogramo*, *kilometraje*, *kilométrico*, *kilómetro* y *kiosco*, son las palabras que aparecen en el *Vocabulario General* del español de Barberá (1988: 156).

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

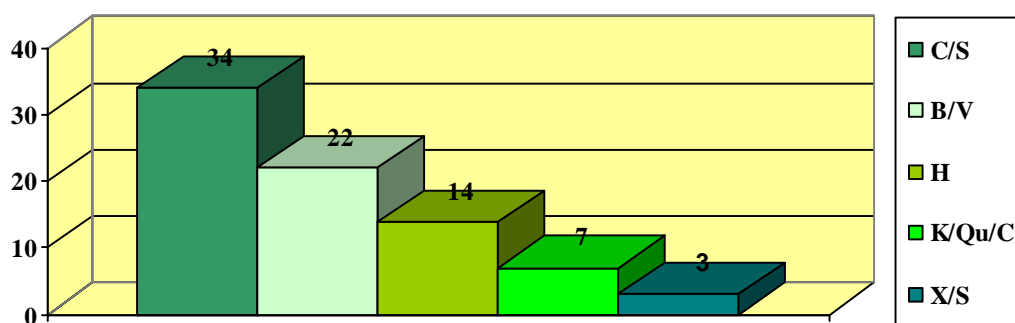
licenciatura de Portugués, por lo que puede pensarse en un caso de interferencia debido a OG o por conversión de grafías. Este vocablo es el que acumula el número mayor de errores en este tipo de desviación. La interferencia podría motivar también las apariciones de *\*abilidad* y *oras*, semejanza gráfica con las ortografías inglesa y tagala respectivamente, podrían haber influido en la elección del hablante.

-**Adición** (1 error): *\*hojos*.

El primer bloque analizado supone el 82,7% de los errores totales dentro de este tipo, un 15,7% en la categoría *Ortografía de la letra* (OL). La confusión de grupos ortográficos que mayor cantidad de desviaciones ha producido ha sido el de *c/s* por su alta frecuencia de aparición y las características comentadas arriba. En total, los 67 errores del primer grupo superan en cantidad a los 14 errores por arbitrariedad en el uso de la *h*, que suponen un 17,3% de los errores totales del grupo y un 0,2% en OL. Los errores por arbitrariedad suponen un 2,5% del total, una cifra estimablemente inferior a otros apartados de tipos de error analizados.

En el gráfico podemos ver esta escala de desviaciones por arbitrariedad ordenadas por su índice de aparición.

Fig. 17: Porcentaje de errores por arbitrariedad



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

El nivel en que se producen las desviaciones muestra una continua reducción a medida que los aprendices avanzan en sus cursos. El estudiante, mediante el uso regular del vocabulario más frecuente, va fijando la imagen léxica de la palabra en su almacén léxico, por lo que la recuperará desde aquí sin recurrir a la palabra de su idioma como tendía a hacer en el nivel inicial. No obstante, el caso más alto contabilizado, la palabra \**Unibersidad*, con 8 frecuencias, extiende su uso hasta el nivel avanzado.

Si exceptuamos la cantidad de *Errores en el origen* (OG) y *Errores por desatención* (DT) (por tratarse de errores desligados del procesamiento ortográfico), las desviaciones producidas por la confusión de la grafía suponen únicamente un 7,9% del total. De esto deducimos que los errores gráficos en OL no ocupan un lugar tan destacado en la frecuencia y en la relevancia de los errores ortográficos, por lo que la enseñanza de reglas que tradicionalmente se viene haciendo en la didáctica de la ortografía, primando este aspecto de la lengua, no parece la más productiva, y desatiende además las desviaciones producidas en otras categorías que causan un número mayor de errores. Unas simples reglas de acentuación sobre las palabras de uso más frecuentes y de puntuación en los casos más frecuentes, evitaría aproximadamente un 60% del total de errores analizados.

### ***2.4.1.4. Errores por desatención***

Este tipo de desviaciones se caracteriza por haber sido procesadas correctamente por el aprendiz, situándose el error en el almacén de pronunciación o en el grafémico, es decir, en las memorias intermedias donde residen las palabras hasta el momento de su producción, momento en el que se produce el error. Las palabras incluidas en este tipo no presentan una imagen fonológica problemática y operan normalmente sobre el vocabulario usual, sobradamente conocido por el estudiante, en el cual no es esperable que se produzca el error. El resultado de la falta es un producto extraño a la lengua que no se corresponde con ninguna unidad del nivel léxico. De hecho, podemos calificar estos errores de actuación en el uso concreto de la lengua dentro de la clasificación



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

chomskiana, producidos en la ejecución con carácter asistemático. Por tanto, la causa que los provoca es atribuible a una falta de concentración en el momento de escribir la palabra debido a un despiste.

Los mecanismos por los que se produce pueden ser:

-**Omisión** (15 errores, 45,5%): \*Agun, \*Felipina, \*romatica, \*badmiton, etc., que incluso puede afectar a la sílaba entera, como en \*vaciones.

-**Adición** (17 errores, 51,5%): En la vocal: \*artesiano y \*asistio (asisto). La mayor parte de los casos se producen al doblar la grafía, hecho común en la lengua inglesa: \*impresa, \*Chinna, \*vacacion, \*situacción, \*vacacciones y \*creacciones. La repetición de una sílaba es un error bastante claro de despiste. Encontramos un caso de ditografía en la producción \*distritrito.

-**Transposición** (1 error, 3%): La metátesis en \*necho resulta bastante clara.

En algunas ocasiones aisladas el error se produce en palabras que no forman parte del vocabulario básico de los aprendices, por lo que puede deberse a un desconocimiento de la escritura correcta de la palabra. También puede relacionarse con un factor fonético: \*briografías (analogía del contexto fónico de la vibrante simple), \*ciudade (contaminación fonográfica por el contexto gráfico: \*ciudade de Makati), un brazo (un abrazo), \*aluna, \*Singapura y la apócope de \*Soleda y \*Universida<sup>103</sup>.

Este tipo de error es aleatorio, ya que su causa no se relaciona con el nivel de conocimiento de la lengua, por lo que su emisión tampoco guardará relación alguna con el nivel lingüístico del estudiante. Es fácilmente evitable su aparición si instamos sistemáticamente a nuestros estudiantes a hacer un repaso cuidadoso de sus escritos.

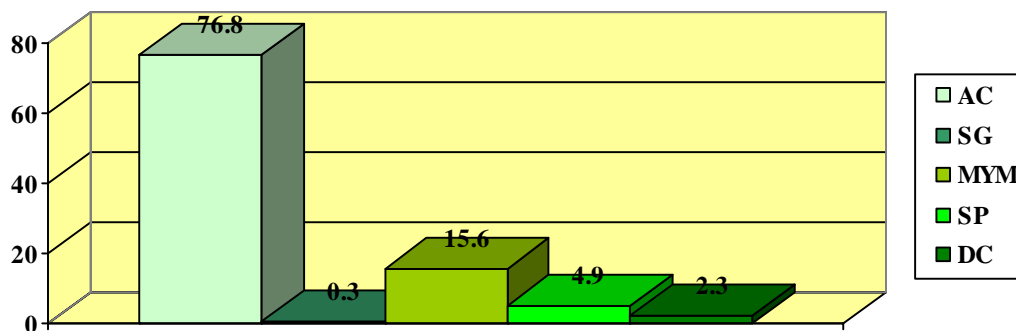
---

<sup>103</sup> En este caso la causa del despiste podría verse reforzada por un debilitamiento sonoro de la dental -d a final de palabra, que difumina la presencia gráfica de esta consonante al no existir en la conciencia del que escribe.

### 2.4.2. Ortografía de la palabra o lexicológica<sup>104</sup>

Las desviaciones encontradas en la categoría *Ortografía de la palabra* (OP) son responsables del 60,2% del total de los errores analizados. Comparativamente, encontramos una abultada diferencia entre el tipo de error por *Acentuación* y el resto de errores, como apreciamos en el gráfico:

Fig. 18: Porcentaje de errores en la ortografía de la palabra



Para planificar la enseñanza ortográfica en una clase con alumnos filipinos, lo más rentable quizá sea conocer la premisa de que la gran mayoría de los errores son fácilmente evitables con un mínimo esfuerzo por parte del docente y una atención mayor del aprendiz en sus producciones, ya que las reglas que reducen este tipo de error son pocas y fáciles de aplicar, y el repaso de los textos escritos puede contribuir también a eliminar otro gran porcentaje de errores por desatención del estudiante.

El análisis por niveles denota un parcial equilibrio en los errores cometidos por cada grupo que, a pesar de reducirse mínimamente en el nivel avanzado, continúan aportando una gran cantidad de datos que no atestiguan un nivel suficiente de dominio de

---

<sup>104</sup> V. nota 83, p. 107.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

las particularidades lingüísticas puestas en juego en cada uno de los tipos de error analizados dentro de esta categoría.

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
<b>TOTAL</b>	<b>357</b>	<b>402</b>	<b>318</b>	<b>288</b>	<b>296</b>	<b>270</b>	<b>645</b>	<b>698</b>	<b>588</b>	<b>1.931</b>	<b>100</b>

Tabla 14: Errores de la palabra

### 2.4.2.1. Acentuación

Este conjunto supone el 46,2% sobre el total de errores analizados, el más numeroso. La causa más importante que explica la aparición del error en la escritura de los elementos prosódicos es el desconocimiento de las reglas, que tiene que ver con la baja motivación de los docentes en la enseñanza de este tema, además de la dejadez del estudiante, que alterna resultados opuestos en el mismo texto y prescinde en gran medida del uso de la tilde en la mayoría de las palabras. Esta desatención puede estar motivada por la carencia de este tipo de signos en el inglés y en el tagalo<sup>105</sup>. En su producción en su lengua nativa, el estudiante puede comunicarse sin este tipo de signos, por lo que le resulta extraño y accesorio, así que decide marginar su uso lingüístico por considerarlo innecesario ante otros problemas prioritarios que se le plantean en el proceso de aprendizaje de la lengua española para llevar a cabo la comunicación. El discente, en este caso, es el responsable de concienciar al aprendiz de que el acento es imprescindible para conocer la pronunciación correcta de las palabras que, en ocasiones, tendrá como reverso el cambio de significado de la unidad léxica. Dentro de la acentuación hemos distinguido 3 tipos de errores principales:

<sup>105</sup> En tagalo, la acentuación es utilizada únicamente por los extranjeros que aprenden el idioma para distinguir las sílabas tónicas. A efectos prácticos, los filipinos no utilizan la tilde en la actualidad en el uso escrito, aunque las obras clásicas escritas en tagalo testimonian un uso antiguo de este signo gráfico.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

-**Omisión** (1370 errores, 92,3%): En los textos analizados, normalmente, la cantidad de desviaciones aumenta proporcionalmente con la extensión del texto. Esto es debido a que el alumno apenas repara en la necesidad de ponerle tilde a las palabras. Los vocablos que mayor número de desviaciones acumulan son: *\*tambien* (180), *\*dia* (70), *\*despues* (55), *\*películas* (48), *\*aqui* (44), *\*¿Que?*<sup>106</sup> (37) y *tu* (36). Todos ellos suman 470 errores, que suponen un 14,6% sobre el número total de errores analizados en el corpus, por lo que parece adecuada la inclusión de estos términos en la enseñanza de la práctica ortográfica a estudiantes filipinos. Si comparamos esta cantidad con el número de desviaciones computadas en *Ortografía de la letra* (OL), comprobaremos cómo estas siete palabras juntas producen un número mayor de errores que toda la categoría de errores gráficos (OL). En el caso de los pronombres interrogativos se producen 87 errores, el 5,9% del total de los errores por *Acentuación* (AC), fácilmente subsanables por la enseñanza de una simple regla. En *tu*, el diacrítico que diferencia la unidad pronominal *tú* del adjetivo posesivo *tu*, puede provocar confusiones en el significado si no se atiende a la correspondiente diferencia.

-**Adición** (67 errores, 4,5%): De esta despreocupación se desprende que algunos estudiantes al acentuar, lo hagan de una forma azarosa: *\*fóto*, *\* ejecutivos*, *\*discotéca*, *etc.*; o se confundan en cuestiones silábicas, como la diptongación, triptongación o hiato: *\*edificios*, *\*familiares*, *\*gracias*, *etc.* También tienden a mantener la acentuación original de la palabra, aun cuando la forma morfológica haya cambiado, como, por ejemplo, en el caso de la formación del plural y el género: *\*mirónes*, *\*descripciones*, *\*inglésa*, *etc.* Los errores en monosílabos también se repiten por analogía con la acentuación de monosílabos diacríticos: *mí*, *sí*, *\* tí*, *etc.*

-**Desplazamiento acentual** (47 errores, 3,2%): Tienden a hacer llana la palabra cuando desconocen la sílaba tónica, siguiendo la tendencia general de la lengua que están aprendiendo: *\*miercóles*, *\*películas*, *\*simpáticas*. Otro error característico es el de poner

---

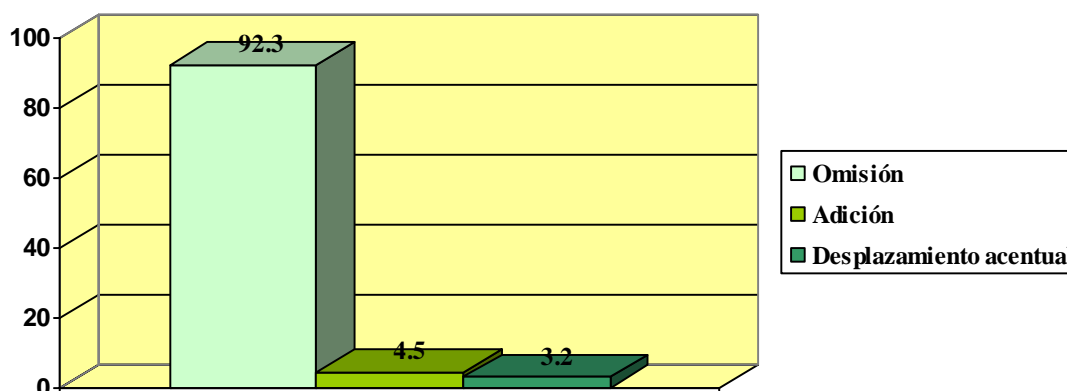
<sup>106</sup> Se anotará siempre el término *¿Qué?* interrogativo entre signos de interrogación para diferenciarlo del exclamativo, enunciado como *¡Qué!* y los otros tipos de *que* sin tilde.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

tilde en la vocal cerrada cuando aparece acompañada de otra vocal en una asimilación irregular e intuitiva a la regla del hiato: *\*habitación*, *\*relación*, *\*también*, etc.

Fig. 19: Porcentaje de errores en la acentuación



La acentuación tiene un lugar destacado en el análisis cuantitativo, por lo que se le debe prestar un interés especial en la enseñanza. La enseñanza y ejercitación de un número limitado de reglas podría contribuir a reducir considerablemente los resultados analizados en este tipo de desviación. Debido a la poca relevancia que este fenómeno ortográfico tiene para el estudiante o por la falta de insistencia docente en las reglas y la práctica de la acentuación, observamos que los porcentajes registrados por niveles se caracterizan por un mantenido equilibrio, a diferencia de otros tipos de error que mejoran con la enseñanza en los distintos niveles por el progresivo enriquecimiento del aprendizaje en el conocimiento de la lengua:

IN: 33%

IT: 35,8%

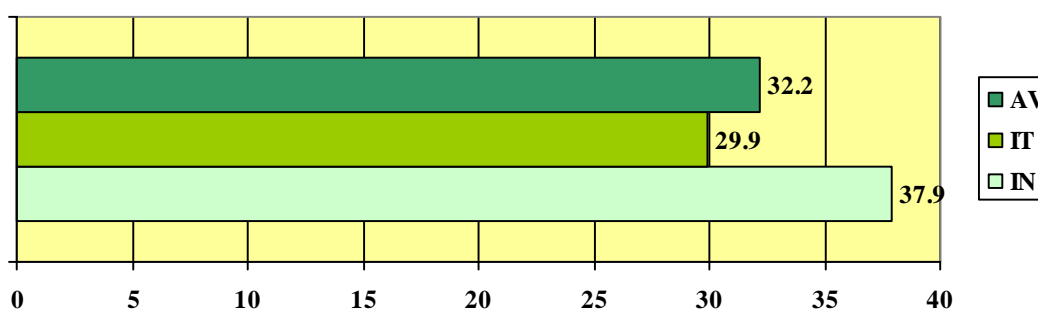
AV: 31,2%

Teniendo en cuenta que el nivel intermedio registra el mayor número de informantes, con 101, el 39,1% de los alumnos presentados a la prueba, frente al 28,7% (74) de inicial y el 32,2% (83) de avanzado, podemos relativizar los datos en función del

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

número de alumnos y la longitud de la prueba (IN: 8870 palabras (29,4%); IT: 11.564 palabras (38,3%); AV: 9760 palabras (32,3%). En el nivel inicial se producen 6,6 errores por alumno y texto, 0,05 errores por palabra; en intermedio la cifra es de 5,2 errores por alumno y texto, 0,04 errores por palabra; en avanzado se cometen 5,6 errores por alumno y texto, 0,05 errores por palabra.

**Fig. 20: Porcentaje de errores en la acentuación por alumno y texto según el nivel**



### 2.4.2.2. Siglas y abreviaturas

Se cometen un total de 6 errores: *\*EU* (E.E.U.U.), *\*Phd* (Dr./ Dra.), *\*Rnb*, *\*R&B*, *\*MRT* (Metro) y *\*Feb.*(febrero), que representan el 0,3% de esta categoría y el 0,2% sobre el número total de errores. Estas desviaciones se realizan independientemente del nivel de los alumnos, por lo que no es tan pertinente en el análisis de este tipo hablar del conocimiento de la lengua, debiendo valorarse el uso de actuación que cada escribiente hace y no su competencia lingüística.

La tendencia general de los aprendices que cometen errores en este apartado es la de utilizar intencionadamente las siglas y abreviaturas en inglés (4 errores), probablemente por su desconocimiento en español. Este error se subsanaría en el 100% de los casos con la consulta al profesor o a los materiales pertinentes, tales como el diccionario, manuales ortográficos, apéndices léxicos, vocabularios ortográficos, etc.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

### 2.4.2.3. Mayúsculas y minúsculas

El número de errores en esta categoría es considerablemente amplia en relación con los demás, 301, un 15,6% con respecto a los otros errores de la categoría y un 9,4% sobre el total de errores. La sustitución de mayúscula en lugar de minúscula alcanza los 221 errores, siendo la sustitución opuesta de minúscula por mayúscula de 80. No obstante, observamos una progresión en la evolución cuantitativa que se establece por niveles, a pesar de que todavía encontremos un alto número de errores en el nivel avanzado, que repiten muchas de las palabras halladas en los otros dos niveles: *Español, Filipino, Internet, \*españa, universidad, etc.*

	ICin	ICit	ICav	UPin	UPit	UPav	IN	IT	AV	TOTAL	%
MYM	76	57	44	23	61	40	99	118	84	301	9,4

Tabla 15: Errores en las mayúsculas y minúsculas

Están motivadas estas desviaciones en su mayoría por la escritura en mayúscula de:

- Nacionalidades:** *Español, Americanos, Filipino, Francés, Japonesa, etc.*
- Profesiones:** *Funcionario, Ingeniero, Informático, Abogado, etc.*
- Meses y días de la semana:** *Viernes, Domingo, \*Marso, Octubre, Mayo, etc.*

O por la utilización de minúscula en los siguientes casos:

- Titulación:** *ciencias \*políticas, historia de arte, etc.*
- Nombre de instituciones:** *instituto cervantes, \*universidad de filipinas, etc.*
- Estilo artístico:** *\*barocco y \*rococco.*
- Nombre de países:** *\*españa, \*filipinas, \*portugal, etc.*
- Nombre de ciudades:** *\*albay, \*pasay, \*quezon city, \*manila, etc.*

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

La razón principal por la que aparecen estas series es el despiste (nombre de instituciones, nombres de ciudades, nombres de países), el desconocimiento de la regla (titulación, estilo artístico) o la asimilación con el inglés (nacionalidades, profesiones, meses y días del año, nombres de países). En este último caso los alumnos escriben las nacionalidades, los días de la semana o los meses del año en mayúscula, por influencia del inglés. Lo que sorprende es encontrar nombres de países con minúsculas, hecho que puede ser fruto de la vacilación que implica el cambio de la regla inglesa por la española en cuanto al orden de aparición de las mayúsculas en lo relativo a la nacionalidad. Por lo tanto, el error se produciría en este caso por ultracorrección. Tampoco podemos descartar la desatención en alguno de los casos, ya que en muchos de los textos se encuentran alternancias de mayúsculas y minúsculas referidas a una misma serie (nacionalidad, ciudades, profesiones, etc.) con asombrosa frecuencia.

La serie más abundante son las de los días de la semana y meses (30 errores, 10%) y las nacionalidades (122 errores, 40,5%), por influencia del inglés, que sumadas producen el 7,9% de errores de esta categoría. Los vocablos que más se repiten son *Español* (42 errores), *Filipino* (25 errores), *Filipina* (18 errores), *\*españa* (16 errores) y *universidad* (12 errores), que generan el 5,8% de los errores de la categoría *Ortografía de la palabra* (OP). La recomendación más factible en este caso es la de enseñar las reglas en la escritura de palabras mayúsculas y minúsculas referidas a las series anotadas, pues además incluyen las unidades léxicas que concentran un mayor número de frecuencias.

### **2.4.2.4. Unión y separación de palabras**

En este apartado concurren un total de 95 errores, 57 (60%) por separación indebida de palabras y 20 (21%) por unión inadecuada. También se agrupan en este apartado 18 errores (19%) producidos por el mantenimiento de la conjunción *y* ante la palabra siguiente que comienza por *i*. En total, los 95 errores suponen el 4,9% de errores de esta categoría y un 3% sobre el número total de errores computados.



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

Normalmente, los errores por separación indebida de palabras responden a una percepción léxica por la cual el estudiante divide el vocablo en otras dos unidades menores existentes en la lengua española: *de bajo*, *escribe me*, *veinte cinco*, *a gente*, *Americanos Latinos*, etc. Este error tiene su origen en la regularización de reglas que el alumno establece en relación a la escritura de las unidades léxicas, separadas por un espacio en blanco. La mayor afluencia de errores ocurre en los números y en palabras con pronombres enclíticos. Las reglas para solucionar este tipo de errores no ofrecen ninguna dificultad para el estudiante: los números, desde el 1 hasta el 30, forman una sola palabra; los pronombres enclíticos siempre van unidos al verbo que acompañan en determinadas posiciones. También es cierto que el número de errores es más bajo de lo que era esperable, debido a que la gran mayoría de los encuestados escribe su edad con números arábigos y no con letras.

En el segundo caso, el estudiante percibe auditivamente las palabras en un solo golpe de voz: *\*afuera*, *\*alas*, *\*aveces*, *\*dela*, porque, etc. El término *\*alas* induce a 9 de los errores analizados (9,5%), debido a la existencia lexicalizada del vocablo *alas* en tagalo proveniente del español, y que también analizamos en el apartado *Errores en el origen* (OG) por su coincidencia gráfica total con la lengua materna de los informantes. La enseñanza de esta diferencia interlingüística reduciría el número de errores considerablemente.

Mención especial merece el grupo *¿por qué?*, *porque*, *por que*, *porqué*, que provoca 23 confusiones (24,2%). Gómez Torrego (2002a) lo analiza de forma autónoma, ya que la confusión de estas cuatro formas en la escritura es una dificultad intrínseca al sistema, que afecta por igual a los nativos y a los extranjeros. Por lo tanto, la enseñanza de este grupo, ayudaría también a disminuir el número total de errores producidos.

Asociado con la ortografía de la palabra y con las relaciones que se establecen en los límites de la misma, reparamos en la escritura de la conjunción *y* en el contexto gráfico en que se encuentra seguida de *i*. Ramoneda (2000) sitúa este fenómeno en la

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

morfosintaxis, al hablar de las conjunciones. Sobre los cambios que se producen en *y* cuando representa el sonido vocálico del fonema /i/ con función de conjunción, cuando aparece seguido de *i* leemos en Gómez Torrego (2002a: 196) que: “Se usa la conjunción *e* en vez de *y* ante palabras que empiezan por (h)*i*, excepto si esta (h)*i*- es primer elemento de diptongo (nieve y hielo)”. En el texto aparecen 17 casos erróneos (17,9%) en los que no se produce este cambio: *y ir*, *y inteligente*, *y italiano*, etc., y una ultracorrección: \**e ejecutivos*, posiblemente porque el estudiante duda de la regla en función de las vocales que en este caso intervienen, dando como resultado una desviación por la analogía sonora que se produce en el contexto en que predomina la *e*.

### 2.4.2.5. Signos diacríticos

Encontramos en el texto el uso erróneo de dos signos diacríticos<sup>107</sup> asociados a las letras *u* y *n*, formando en su conjunción sonidos pertinentes y distintivos del español. En el caso de la diéresis, permite la pronunciación vocálica de *u* en el contexto *gue*, *gui*, en que debería ser muda. En el segundo caso, la virgulilla volada conforma el grafema ñ, correspondiente a una doble *n* histórica (*nn*), que en tiempos de Alfonso X se redujo por el uso de la virgulilla, conservando el sonido palatal del dígrafo.

Sólo se cometen 2 errores en el corpus analizado en la confusión que se produce entre los dígrafos *gü* y *gu*, encontrados en una misma palabra producida por el mismo informante de nivel intermedio: \**Liguística*. Probablemente su uso es debido al bajo nivel de frecuencia de aparición en español de *gü*. Tanto en inglés como en tagalo este signo no existe, por lo que podemos señalar la causa de este error en una relativización que hace el aprendiz en la importancia del hecho de colocar la diéresis sobre la *u*. Por este motivo, en la enseñanza ortográfica debemos resaltar las palabras frecuentes que aparecen con diéresis, como es el caso de *lingüística*, porque normalmente pasa desapercibido para el

---

<sup>107</sup> Martínez de Sousa define el término *diacrítico* en su *Diccionario de Ortografía* (1995: 138) como: “Signo ortográfico que sirve para conferir valor especial a otro signo”. En la entrada correspondiente a *diacrítico ortográfico* dice el autor: “Signo ortográfico que confiere valor especial a una palabra, como una tilde, las comillas, etc.”. Martínez de Sousa incluye la diéresis y la virgulilla dentro del signo diacrítico.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

estudiante el cambio fonético que se produce por la adición de este signo ortográfico y las repercusiones que esto tiene tanto para el uso oral como para el escrito de la lengua.

Lo mismo podemos decir de la virgulilla de la letra ñ, de cuya omisión computamos 43 casos, sólo un 2,2% de los errores de la palabra (OP). Es normal encontrar la alternancia en el texto de palabras con la carencia de este signo y de producciones correctas que lo contienen.

Estos 45 casos aparecen con independencia del nivel en que se produzcan, ya que lo cometen los informantes que producen un alto número de errores en sus textos. Los buenos ortógrafos, con una mayor conciencia ortográfica, no manifiestan problemas en su uso. Las desviaciones que más se repiten son: \*anos (7 errores), \*espanol (9 errores) y \*Espanol (6). Esta grafía no es extraña al sistema ortográfico del filipino, que lo utiliza para las palabras históricas habidas en filipino en préstamos del español, aunque el tagalo lo repele y no lo incluye en su sistema gráfico, transcribiendo el sonido palatal nasal con el dígrafo *ny*.

### **2.4.3. Ortografía de la frase o sintagmática**

En la división del presente grupo se ha seguido la taxonomía ortográfica de Martínez de Sousa (1995: 253), quien la divide en *Signos de puntuación* (PTC)<sup>108</sup>, *Signos de entonación* (ENT) y *Signos auxiliares* (SA)<sup>109</sup>, principalmente. La *ortografía de la frase* (OF) motiva el 26,3% sobre el total de errores, con 842 errores registrados. El grupo que más errores abarca dentro de OF es el de los PTC, con 698 errores, un 82,9% de su

---

<sup>108</sup> La transcripción de las nuevas siglas utilizadas en este apartado son: CM=coma; CMxDPT=sustitución de coma por dos puntos; DPT=dos puntos; PT=punto; PYA=punto y aparte; PTxDPT=sustitución de punto por dos puntos; PYC=punto y coma; PSV=puntos suspensivos; EX=signos de exclamación; EXA=signo de exclamación de apertura; EXC=signo de exclamación de cierre; IN=signos de interrogación; INTA=signo de interrogación de apertura; INTC=signo de interrogación de cierre.

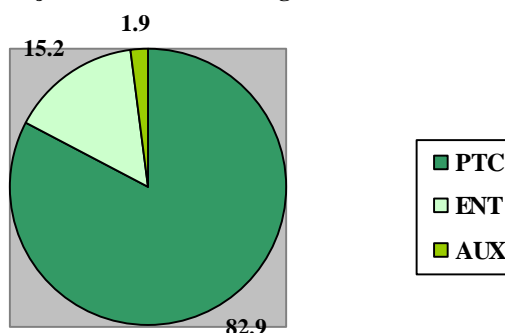
<sup>109</sup> La división original de Martínez de Sousa es más amplia. En nuestro estudio se reflejan únicamente aquellas categorías que contenían errores con respecto al corpus analizado.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

categoría, lo que supone un 21,8% sobre el total del corpus analizado. El grupo ENT causa el 15,2% de los errores de su grupo, con 128 errores, y SA el 1,9% con 16 errores.

Fig. 21: Porcentaje de errores en la ortografía de la frase



El análisis cuantitativo por niveles que apreciamos en la tabla 16 muestra que no hay una evolución real en esta categoría de errores, pues los distintos tipos arrojan cifras parecidas, que se diferencian más por el número de alumnos encuestados y por el de palabras producidas, siendo el grupo más numeroso el de nivel intermedio, que coincide con el que más errores comete. Una pequeña salvedad ha de hacerse notar con el grupo avanzado que, a pesar de contar con un número mayor de estudiantes que el inicial, comete menos errores que éste, aunque las cifras están muy próximas, por lo que no se puede hablar de una progresión real en la competencia en el uso de estos signos.

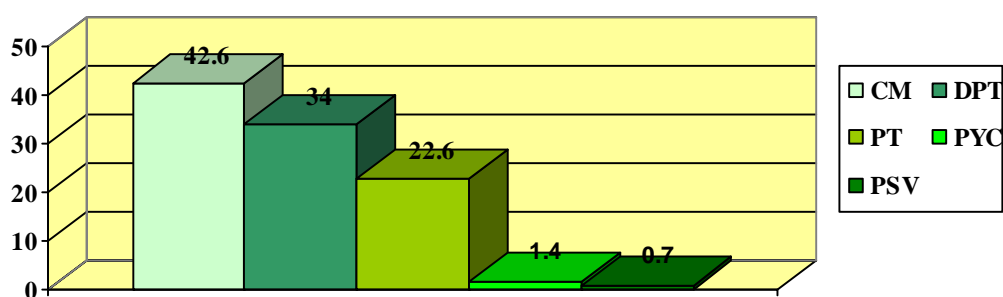
ERRORES DE LA FRASE	ICin	ICit	ICav	UPin	UPit	UPav	IN	IT	AV	TOTAL	%
PTC	146	161	110	92	101	88	238	262	198	698	82,9
ENT	29	29	13	21	11	25	50	40	38	128	15,2
SA	2	1	7	1	2	3	3	3	10	16	1,9
<b>TOTAL</b>	<b>177</b>	<b>191</b>	<b>130</b>	<b>114</b>	<b>114</b>	<b>116</b>	<b>291</b>	<b>305</b>	<b>246</b>	<b>841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

Tabla 16. Errores en la ortografía de la frase

### 2.4.3.1. Signos de puntuación

La división del apartado *Signos de Puntuación* (PTC) en el estudio se realiza en cinco grupos principales: *Coma* (CM), *Dos puntos* (DPT), *Punto* (PT), *Punto y coma* (PYC) y *Puntos suspensivos* (PSV), ordenados por su frecuencia de error en el corpus analizado.

Fig. 22: Porcentaje de errores en los signos de puntuación



Los errores en el grupo de la *Coma*, por omisión, adición o por sustitución indebida, aglutinan la máxima concurrencia, con 288 emisiones, lo que supone un 42,6% de los errores analizados en esta categoría: *\*soy baja, delgada morena y mi pelo es negro y largo y lacio*. En este ejemplo que comete una estudiante de ICin, observamos que se omite la CM en una enumeración en la que se suceden una serie de términos de la misma categoría. Este signo debía aparecer tras la palabra *delgada*. En la segunda parte de la oración encontramos otro error. En esta ocasión el aprendiz ha abusado del uso de la conjunción copulativa, utilizándola en lugar de la coma en un caso claro de enumeración.

Podemos ver otros ejemplos debidos a la omisión y la adición, los casos más numerosos:

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

### -Omisión:

- (1) *A mi me encanta leer las novelas y ver las películas, particularmente las películas de horror.*
- (2) *No mucho guapa pero muy simpática.*
- (3) *Quiero ir para la españa para vivir pero me meas gusto estudiar aquí, porque en la españa. es muy caro.*

### -Adición:

- (1) *Yo, voy a vivir en hispano america.*
- (2) *Me llamo Anna, y tengo 21 años.*
- (3) *Cada día, yo voy a, universidad para asistir mi clase*

Ligeramente inferior a esta cifra son los 237 errores cometidos en el tipo *Dos puntos* (DPT), con un 33,9%, ocurridos casi todos ellos por sustitución con otro signo ortográfico de puntuación: *¡Hola Javier!* y *Hola Javier*, en el encabezamiento de la carta son los más frecuentes.

Observamos que los errores en el uso del *Punto* (PT), por omisión, adición o por sustitución, alcanza la suma de 158 errores, el 22,6% del total en este grupo. Un ejemplo obvio de este tipo de error es el que comete un estudiante de UPit al interrumpir el ritmo lógico de la oración, donde eran esperables dos pausas más cortas: *Tengo muchos compañeros. Pero no me gusta ir a la discoteca con ellos. Porque mis padres no se gusta.*

Sin embargo, no hemos considerado como error los numerosos ejemplos de yuxtaposición que abundan en los textos, sobre todo en los cursos más bajos. Esto es fruto de la tendencia de una parte importante de los estudiantes encuestados a reducir sus mensajes a una sintaxis muy simple donde la frecuencia del error disminuye sustancialmente. Cuando hace esto, el aprendiz está utilizando una estrategia de evitación

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

de riesgos que tiene como resultado la concatenación de oraciones en párrafos de sintaxis entrecortada que dificultan su lectura, como los que siguen, extraídos de un texto de UPit:

*¡Hola! ¿Cómo esta usted?*

*Espero que este bien. Me llamo Anna Katrina Tapac y de los Reyes. Soy mujer. Tengo decinueve años. Soy estudiante de sociología en universidad de Filipinas. Vivo en ciudad de Antipolo. Soy bastante baja. Tengo ojos marrones, y pelo de marron tambien. Tengo pelo largo. Soy simple y bastante guapa. Soy simpática y buena. Soy responsable y relijiósa. Puedo cantar y tocar piano. A mi me gustan muchas frutas y leche de vaca. A mi me gustan peliculas romanticas y comedias. Yo quiero estudiar mas español porque es interesante para mi.*

El *Punto y coma* (PYC) y *Puntos suspensivos* (PSV) son los que registran un menor número de errores, 10 y 5 respectivamente, lo que porcentualmente representa el 1,4% y el 0,7% del total de errores en esta categoría. El grupo de errores PYC se debe a la sustitución incorrecta con otro signo (p.e.: (1) *En el primer lugar; he estudiado español.* (2) *Trabajo en Makati, en un compania de comunicaccion; porque soy un ingeniero.*) y los de los PSV son causados por un uso indebido en su utilización (p.e.: (1) *Vivo en Makati city mi ciudad...* (2) *Adios...*)

<b>SIGNOS DE Puntuación</b>	<b>ICin</b>	<b>ICit</b>	<b>ICav</b>	<b>UPin</b>	<b>UPit</b>	<b>UPav</b>	<b>IN</b>	<b>IT</b>	<b>AV</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
<b>CM</b>	44	84	58	30	37	35	74	121	93	288	41,3
<b>DPT</b>	35	53	38	30	36	35	65	99	73	237	33,9
<b>PT</b>	66	17	12	20	28	15	86	45	27	158	22,6
<b>PYC</b>	1	4	1	1	0	3	2	4	4	10	1,4
<b>PSV</b>	0	3	1	1	0	0	1	3	1	5	0,7
<b>TOTAL</b>	<b>146</b>	<b>161</b>	<b>110</b>	<b>92</b>	<b>101</b>	<b>88</b>	<b>238</b>	<b>262</b>	<b>198</b>	<b>698</b>	<b>100</b>

**Tabla 17: Errores de la frase**

El análisis cualitativo refleja la gran cantidad de errores causados por descuidos que se cometen en esta categoría. En algunos casos (no concretados por el análisis relativo de la investigación) podrían excusarse estas desviaciones por el desconocimiento de las reglas que, prácticamente, son las mismas en las lenguas que dominan los estudiantes. Lo que puede inferirse de la muestra estudiada (insistimos, en términos

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

relativos) es que los buenos escritores aplican las reglas de puntuación y evitan el error, independientemente del número de palabras emitidas en el texto, mientras que los malos escritores<sup>110</sup> acumulan una gran cantidad de faltas de este y otros tipos, causadas por el fenómeno de desatención y, probablemente, por no revisar el texto para corregirlo 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 prioritarios según la consideración del aprendiz, hecho que venimos subrayando desde la *Introducción* de este trabajo. Obsérvese el contraste entre estos dos textos emitidos por alumnos del mismo grupo UPit:

*Javier,*

*Me llamo Wivi y me gusta ser un amigo de ti. Tengo 18 años. Estoy estudiante. Soy de Filipinas. Vivo en la ciudad de Quezon. Estudio historia en la universidad de Filipinas. Tenemos 6 en la familia. Me gusta ser abogado algo dia. Estudio español porque me gusta ir a España y aprende la cultura Español. Soy una persona inteligente, simpatico, rico y generoso.*

*En mi tiempo libre me gusta leer un libro. Y escuchar musica y ver película. Mi deportes es tenis y. bolos. Me gusta viajar a otros paises. Y aprende otras culturas*

*Saludos,*

*Wivi*

En esta carta de 104 palabras se pueden apreciar evidentes errores en los signos de puntuación, que se pueden subsanar fácilmente en una posterior lectura del texto, como p.e.:

- la coma (CM) del encabezado;
- los puntos y aparte (PYA) para separar la idea de la información personal que el aprendiz ofrece de sí mismo en la primera parte del escrito y otras ideas diferentes como los gustos y el motivo por el que estudia español;
- el punto (PT) ante la conjunción copulativa *Y*, que trastoca el ritmo lógico de la oración y corta la enumeración esperable en el escrito;

---

<sup>110</sup> Sobre el concepto de la calidad del escritor que aprende una lengua, puede leerse en la parte teórica lo referido por Nunan (2002) sobre el estudio de Sommers y Perl.



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- el punto (PT) ante el término *bolos*, la ausencia de punto final y la coma (CM) después de la palabra *Saludos*.

En el siguiente texto comprobamos que la longitud del mismo no es la causa que justifica la aparición del error en la puntuación. El escrito está formado por 203 palabras, 99 palabras más que la carta anterior. Esto se hace también extensible al fenómeno de la *Acentuación* (AC).

*¡Hola! ¿Qué tal estás?*

*Leí tu anuncio en un anuncio en una revista y decidí que quería conocerte. Primero, déjame a introducirme. Yo soy Melissa. Tengo 18 años y soy de filipinas. Estudio filología inglesa en la universidad de Filipinas, pero aparte de esto tengo más intereses. Me gusta la televisión, incluyendo las telenovelas latinoamericanas. ¿Sabes que son muy populares aquí? Estoy interesada también en el cine y uno de mis favoritas películas son "Inspiración" de Arath del Torre y Bárbara Muri. También me gusta "La hija de Canibal" de Kuno Becker. Me gusta la música, también y entre mis favoritas son Juanes, Julieta Venegas, Shakira, Benny Ibarra, RBD y más. Me gusta leer también, sobre todo las obras de Isabel Allende y Pablo Neruda.*

*Quizás ya sepas mi motivo por el que estudio español. Me encanta la cultura española ya que es parte de nuestra cultura también. Vivo en un país que tiene mucho influencia española. Nuestro dialecto, por ejemplo (Bicol) tiene casi 17.000 palabras españolas. La comida filipina también tiene mucho influencia española. Tenemos mechado, afritada, cocido, entre otros.*

*Bueno, me tengo que ir ya. Espero que me respondas.*

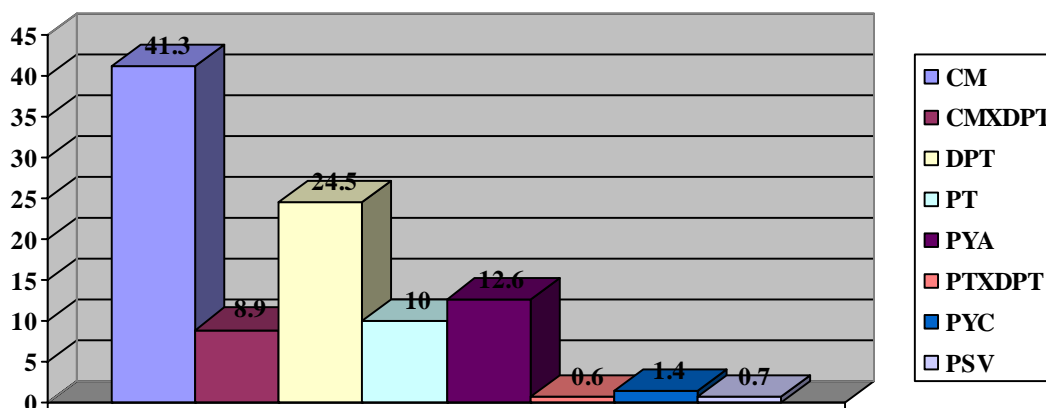
*Saludos.*

*Melissa Basmayor*

*filipinas*

De un modo más específico podemos analizar estos cinco tipos de error causados por la puntuación según la siguiente división: se pueden computar aparte las desviaciones producidas por la sustitución de *Dos Puntos* por la *Coma* (CMxDPT), que suman un 8,9% de desviaciones dentro de este grupo, 62 errores. Dentro del grupo *Punto* (PT) pueden distinguirse dos subgrupos importantes, el del *Punto y aparte* (PYA) y el de la sustitución de *Dos Puntos* por el *Punto* (PTxDPT):

Fig. 23: Desglose porcentual de errores en los signos de puntuación



La razón de esta partición se justifica por la necesidad de separar los errores producidos en el encabezamiento de la carta del texto de la prueba y, también, para señalar la diferencia discursiva que existe entre el uso del *Punto* (PT) y el *Punto y aparte* (PYA).

Uno de los elementos que no puede faltar en el formato epistolar es el del encabezamiento de la carta, que es el primer modelo textual que se enseña en los cursos más bajos del nivel inicial. Por este motivo presuponemos que, a efectos prácticos para esta investigación, este dato es de sobra conocido por todos los informantes encuestados. A pesar de tratarse de un correo electrónico, la tendencia de los estudiantes era la de mantener el formato de la carta, enunciando el nombre del interpelado tácitamente con un saludo: *Hola, ¿cómo estás?*; o bien de forma explícita: *Hola Javier*. Se producen 210 errores en el encabezamiento, lo que supone que el 81,3% de los alumnos encuestados se equivocan en este punto. De los 210, se cometen 157, el 74,8%, por la ausencia en el uso de los dos puntos, el 23,8% (50 errores) por sustitución de los dos puntos por la coma (CMxDPT), siguiendo la tendencia inglesa, y el 1,4% (3) restante por la sustitución de los dos puntos por el punto (PTxDPT). A continuación mostramos algunos ejemplos<sup>111</sup>:

---

<sup>111</sup> La claridad de este fenómeno invalida la repetición innecesaria de ejemplos que la ilustren.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

**DP:** *Hola Javier*

**CMxDPT:** *¿Que tal estás Javier?,*

**PTxDPT:** *Hola Javier.*

El *Punto y aparte* (PYA) supone la producción de 88 errores de los 158 totales contenidos en el tipo de error *Punto* (PT), el 55,7% de los de este tipo. Este error tiene una marcada importancia porque barema la capacidad del estudiante para organizar las ideas y la de ajustarse discursivamente a la estructura superficial del texto<sup>112</sup>.

Es en la calificación de los errores de PYA donde hemos hallado mayores dificultades de análisis, por lo que anunciamos a continuación nuestro modo de proceder. Partiendo de que la carta que el estudiante debía producir compilaba diferentes informaciones temáticamente diferenciadas, era lógico pensar que se establecerían párrafos distintos para separar las varias ideas de las que se podían servir en la confección de los textos: información personal, gustos personales, familia, motivo por el que estudia español, etc. La dificultad del análisis estriba en que en el discurso tampoco es estrictamente necesario alinear cada una de las ideas en párrafos independientes, sino que la habilidad escritora del informante para cohesionar las ideas mediante conectores permitirá agrupar varias ideas en un mismo párrafo. Esto implica que la consideración del error no es tan objetiva como en otros casos analizados anteriormente y que, por tanto, la coherencia discursiva puede verse afectada en casos muy claros y en otros que no lo son tanto. A propósito de esto transcribimos un ejemplo de un escrito de ICit en el que no se separan las ideas con PYA:

*¡Hola Javier!*

*Me llamo Celine. Tengo veinti siete anos. Trabajo en HTMT. Soy representante de centro de llamadas. Yo amable y sympatico. Vivo en ciudad de Marikina. Yo quiero leer un libro, usar ordenador y escuchar musico classico. A veces quiero ver una pelicula con mis amigos. Cada Viérnes y Domingo yo y mi novio asistir en la iglesia. Me gusta tambien nadar en la piscina o en la playa. Me gusta jugo al volibol*

---

<sup>112</sup> Fernández (1997: 47) distingue en la clasificación de la puntuación dos tipos de errores: unos que se derivan del desconocimiento de las reglas de puntuación y que incluye dentro de los errores ortográficos; otros que tienen que ver con la separación de ideas en párrafos y que considera errores discursivos.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

*con mis amigos cada sabado tambien. Me estudio español por mi trabajo en centro de llamadas y hacer curso mas alto nivel en comercio para enseñar en el futuro. Ademas, me gusta viajar a Espanya para encuentre muchos gentes especialmente espanyoles.*

En el siguiente texto de ICit puede apreciarse que el lenguaje fluido del texto mediante el uso de conectores hace innecesario el PYA para separar las ideas en párrafos, que se cohesionan hábilmente en un mismo campo temático.

*Hola, Javier!*

*Me nombre es Josefina I. Palad. Mi diminutivo es Joy. De Filipinas y vivo en Makati.*

*Soy inmobiliaria pero normalmente yo quiero a vender mis fincas o tierras en el campo.*

*Tengo 48 años y soltera. Tiene pelo bastante largo y lleva gafas.*

*Me gusta mucho ir al cine y cocinar comidas italiano. Me gusta leer libros sobre el Dios y cosas espiritual porque soy cristiana evangelica. Por eso todos los dias, desde Lunes hasta Viernes, voy a mi iglesia que se llama Union Church cerca de mi casa para rogar muy temprano en la mañana. Tambien, me encanta a viajar a varios paises.*

*En 1996, fui en la Inglaterra y el año siguiente, fui en tu pais, España. Estuve en Barcelona y Castelldefels en Invierno. Y ultimamente, el año pasado, durante de fiesta Pascua viaje a Israel para la celebrar.*

*Cuando yo viajo, yo digo sobre la evangelio a las personas que yo encuentro.*

*Por eso, yo estudio español para escribir sobre el Dios y su amor para todo el mundo. Ahora, yo soy alumno de Instituto Cervantes en Manila. Poco a poco yo estoy aprendando español. Mi nivel es seis y puedo comprender y leer libros o cuentos para niños. Yo deseo en futura a escribir cuentos para niños como C.S. Lewis "Narnia: El leon, La Buha y El Armario".*

*Tu amiga*

*Joy*

Como hemos podido comprobar en algunos de los ejemplos anteriores, a veces los errores en *Signos de puntuación* (PTC) se presentan de tal forma que modifican la lectura e incluso la interpretación del texto, lo que exige una didáctica basada en un conocimiento serio de las estructuras sintácticas y una enseñanza simultánea de éstas y de los signos ortográficos no verbales que las articulan para reparar estos fallos. En este sentido, es imprescindible la ayuda que puede prestar la lectura, la sintaxis y los diferentes tipos de pausas que se establecen en función de la puntuación en la adquisición

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

de la entonación y el ritmo propio de la lengua española. La educación del oído a través de la percepción de los sonidos, la entonación y el ritmo marcado por la sintaxis y las pausas serán fundamentales para corregir este tipo de errores.

### **2.4.3.2. Signos de entonación**

En este tipo de errores se señalan 127 unidades, el 15,1% de la categoría *Ortografía de la frase* (OF) y un 4% del número total de errores analizados. Podemos dividir los *Signos de entonación* (ENT) en 76 errores de *Signos de exclamación* (EX), que representan el 59,9%, y que a su vez se componen de *Signo de exclamación de apertura* (EXA), 75 errores con un porcentaje del 59,1% de los errores cometidos en la categoría, por un único error en *Signo de exclamación de cierre* (EXC), que representa el 0,8%; y en los 51 producidos en *Signos de interrogación* (INT), el 40,1% de la categoría, que se divide en *Signos de interrogación de apertura* (INTA), con 47 errores y un 37% de los cometidos en *Signos de entonación* (ENT), y en *Signos de interrogación de cierre* (INTC), que con 4 errores supone el 3,1%.

<b>SIGNOS DE ENTONACIÓN</b>	<b>ICin</b>	<b>ICit</b>	<b>ICav</b>	<b>UPin</b>	<b>UPit</b>	<b>UPav</b>	<b>IN</b>	<b>IT</b>	<b>AV</b>	<b>TOTAL</b>	<b>%</b>
EXA	18	17	8	10	10	12	28	27	20	75	59,1
EXC	1	0	0	0	0	1	1	0	0	1	0,8
<b>TOTAL EX</b>	<b>19</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>13</b>	<b>29</b>	<b>27</b>	<b>20</b>	<b>76</b>	<b>59,9</b>
INTA	10	12	4	11	1	9	21	13	13	47	37
INTC	0	0	1	0	0	3	0	0	4	4	3,1
<b>TOTAL INT</b>	<b>10</b>	<b>12</b>	<b>5</b>	<b>11</b>	<b>1</b>	<b>12</b>	<b>21</b>	<b>13</b>	<b>17</b>	<b>51</b>	<b>40,1</b>
<b>TOTAL</b>	<b>29</b>	<b>29</b>	<b>13</b>	<b>21</b>	<b>11</b>	<b>25</b>	<b>50</b>	<b>40</b>	<b>37</b>	<b>127</b>	<b>100</b>

**Tabla 18: Errores en los signos de entonación**

Los EXC y INTC marcan el número de ausencia de EX y INT que se requerían en las frases afectadas, como por ejemplo en el vocativo *hombre, Javier*. Sin embargo, los EXA y INTA dan buena cuenta de las faltas de interferencia en las que los informantes únicamente han utilizado el signo que cierra el enunciado de modo análogo a la normativa del inglés y del tagalo: *cómo estás?* Las faltas de actuación sistemáticas

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

cometidas en este aspecto desdibujan la presumible competencia que el estudiante posee sobre este rasgo de la lengua y falsea su conocimiento del mismo debido a su alta frecuencia de aparición, que es más propia de la sistematicidad con la que aparecen los errores de competencia. La alternancia en el uso correcto y en la omisión de estos signos evidencia que se trata de un error de actuación motivado por el despiste, pues el sujeto no las considera prioritarias para la comunicación y la falta de atención en ellas causa que surja el descuido en la escritura por la relajación que el estudiante manifiesta hacia este fenómeno. Además de la ausencia del signo de apertura correspondiente, encontramos algunos ejemplos en los textos que llaman nuestra atención, como *Hemos quedado de viaje en Caribe!, acuerdate para el verano.*, en el que el estudiante marca como exclamativa una producción enunciativa.

No podemos apreciar una evolución numérica acentuada por niveles, aunque sí es cierto que el número de errores se reduce paulatinamente según avanzan en sus cursos de español y adquieren un mayor dominio de la lengua y mimetismo con las reglas de los signos no verbales, más aún en el caso de la entonación en relación a los otros, que se ve reforzado por una ostensible sonoridad. En este sentido, no podemos obviar que el aprendizaje de los informantes se desarrolla en un contexto de habla no hispana, por lo que están más expuestos a las lenguas oficiales del país y a las que se hablan en su zona o en su entorno familiar, por lo que la interferencia en este tipo de error viene determinada por la ausencia del signo de apertura característica del inglés y del tagalo, tanto en *Signos de exclamación* (EX) como en *Signos de interrogación* (INT). Nuevamente, la razón que fundamenta el error desde el punto de vista cognitivo del aprendiz es el abandono en la atención del estudiante, que no repara en la utilización de este tipo de *Signos de puntuación* (PNT) por considerar que no impide la comunicación, frente a otros, como el léxico, morfológico, sintáctico y semántico que sí dificultan la comprensión.

#### ***2.4.3.3. Signos auxiliares***

En este grupo se puede distinguir el uso de paréntesis, raya, comillas, etc. Debido a que los usos son prácticamente los mismos en español, tagalo e inglés, los errores que aparecen son achacables al despiste u olvido del estudiante por las dificultades que genera la sobrecarga propia del proceso de escritura, ya que el aprendiz concentra la atención en otros aspectos que le causan mayores problemas.

Los errores que se deben al uso de comillas se producen básicamente por omisión cuando el estudiante escribe títulos de películas o libros: *Y tu mama tambien*, *El Bola*, *Noviembre*, *El Juego de la Verdad*, etc. Este tipo de error aparece disperso en los distintos niveles a lo largo del corpus analizado, produciendo un total de 16 errores, un 1,9% de los errores producidos en *Ortografía de la frase* (OF) y un 0,5% del conjunto total del corpus.

## **2.5. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS RESULTADOS ORTOGRÁFICOS DE LOS ESTUDIANTES FILIPINOS CON LOS ESTUDIANTES NATIVOS DE ESPAÑOL**

Con el siguiente apartado trataremos de responder a una de las preguntas que formulamos en 3.1., sobre si los errores ortográficos afectan de la misma manera a los estudiantes filipinos de la LE española y a los españoles nativos:

Por la desigualdad de los estudios que a continuación se detallan, hemos de considerarlos únicamente como una referencia orientativa. Tres tipos de datos nos sirven de base para establecer un estudio comparativo en relación a las informaciones recogidas en nuestra investigación:

1. *Holgado*: clasificación de los errores ortográficos más frecuentes (Primaria, 1986)
2. *Llop*: clasificación de los errores grafemáticos más frecuentes (Secundaria, 1999)
3. *Mesanza López*: clasificación de los errores ortográficos más frecuentes (Primaria, 2006)

En el estudio de Holgado (cit. Barberá, 1988: 88) los cinco errores más frecuentes son:

1. El acento: 50% errores (más los acabados en *-ía*)
2. Unión y separación de palabras: 10% de las faltas
3. Uso de la *h* y de la *v* (menos errores en *d,t* y *z*)
4. El indebido uso de las mayúsculas
5. Vocablos con más número de faltas: *por que/ porque, a/la, a/ha, hace, va.*

Recogemos los diez primeros errores grafemáticos señalados por Llop (1999: 227) ordenados por su frecuencia de aparición: *b/v, h/Ø, ll/y, j/g, z/c, r/rr, s/x, m/n, g/gu* y *hi/y.*



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Mesanza López (cit. Aguirrego, 2005) ofrece las siguientes cifras en las desviaciones ortográficas analizadas:

1. Acentuación (59%)
2. Faltas en las letras (22%)
3. Puntuación (18%)

En una comparación superficial sobre los datos de frecuencia que recogimos en la tabla 10 (p. 118, v. § 1.3.), observamos que el error con mayor frecuencia de todos los analizados era el de *Acentuación* (AC) (46,4%), lo que coincide con el análisis de Holgado y de Mesanza, pero que tampoco disiente con Llop, que no analiza este dato. Otra coincidencia con Holgado refleja que las desviaciones producidas en *Mayúsculas y minúsculas* (MYM) son de las más altas, aunque la unión y separación de palabras, que en el estudio de Holgado produce el mayor número de desviaciones tras la acentuación, en nuestro estudio no es de las más frecuentes.

En el análisis de Mesanza López se observa que las faltas gráficas superan a las de puntuación, que abarcan el 21,8% de nuestra investigación y ocupa el segundo lugar en la escala de errores ordenados por su frecuencia de aparición. Esta diferencia en el orden *Ortografía de la palabra* (OP), *Ortografía de la frase* (OF) y *Ortografía de la letra* (OL), con respecto al estudio de Mesanza López, pone de relieve que las formas de aprender y usar la ortografía son distintas en los aprendices de una LE de las que tiene un nativo. Esto se debe a que el alumno extranjero (en un contexto de habla no hispana) aprende generalmente el léxico nuevo sin conocer previamente la palabra; esto es, desde su primer contacto establece una relación visual con la secuencia gráfica de la palabra, lo que incide en su adquisición por visualización (v. § 1.2.4.). El procesamiento, por tanto, seguirá la ruta léxica tras identificar la palabra en un texto o en la pizarra, buscarla en el diccionario y anotarla en su vocabulario personal. Otra fase de visualización puede ser la consulta posterior del vocablo para memorizarlo. Sin embargo, el procesamiento ortográfico del nativo sigue normalmente la ruta fonológica: escucha una palabra que previamente puede conocer, y pregunta por el significado a una autoridad. También en el

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

caso de que la busque en el diccionario, la exposición a la imagen de la palabra será siempre menor que en el caso del alumno extranjero.

Otro aspecto interesante de esta comparación será determinar cuáles son los errores gráficos más frecuentes y si se asemejan con los de los nativos. Holgado y Llop coinciden en señalar que el mayor número de errores se produce en las grafías de arbitrariedad mayor: *b/v* y *h*, como es lógico a la dificultad que impone la igualación de la grafía con el fonema en estos casos concretos. En el caso de nuestro estudio, la frecuencia de errores por grafías se ordena de la siguiente manera:

<b>GRAFÍAS</b>	<b>N° de errores</b>	<b>% sobre el total 3.208 errores</b>
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 19: Frecuencia de errores gráficos**

Los resultados con respecto a las frecuencias de errores en los grafemas varía con respecto a Holgado y Llop, debido a que en nuestro estudio no sólo la complejidad del sistema (con los casos de arbitrariedad que presenta) supone un problema para el estudiante filipino, sino que las diferencias fonéticas con el tagalo y el inglés son decisivas en estos resultados gráficos. En los cinco casos se produce arbitrariedad para el estudiante filipino debido a los diferentes valores fonéticos y gráficos que éste maneja.

### **3. CONCLUSIONES**

### **3. CONCLUSIONES<sup>113</sup>**

En este apartado nos ocuparemos de dar respuesta a las distintas preguntas que enunciamos al comienzo de esta parte práctica (v. § 2.1), aunque ya algunas de ellas se han ido respondiendo a lo largo del análisis del corpus realizado en esta *Parte práctica*, donde hablamos de los principales errores que se producen en la ortografía en el contexto de enseñanza de la lengua española en Filipinas a alumnos nativos que hablan las lenguas tagala e inglesa. Además, aportamos datos cuantitativos sobre la frecuencia con que se producen estas desviaciones en un corpus de errores representativo, vimos también la evolución por niveles de cada tipo de error y analizamos las causas por las que se producían.

Antes de continuar, reiteramos en esta conclusión que los datos del corpus léxico analizado responden a un vocabulario de uso básico, por lo que hemos podido observar la evolución en los distintos niveles en el empleo de los términos correspondientes a la nacionalidad, profesión, números, descripción, aficiones, estudios, etc., y hemos comprobado que los errores ortográficos causados por el uso de hispanismos se mantenían en los niveles altos, pero con una frecuencia considerablemente menor. Los datos han demostrado que, en el caso de la *Ortografía de la letra* (OL) en particular, y los *Errores en el origen* (OG), *Errores por usar grafías castellanas con valores fonéticos ajenos* (GCVF) y *Errores por usar grafías impropias del castellano* (GIC) más específicamente, evolucionan de forma positiva, de manera que va reduciéndose el número de errores cometidos en la categoría *Ortografía de la letra* (OL) cuando el estudiante ha adquirido un conocimiento amplio del funcionamiento de la lengua española, excepto en *Errores contra la fonética natural vocálica* (FNV) y *Errores por desatención* (DT), donde se mantienen hasta el nivel avanzado en un alto número. Esta reducción se debe a que ahora el estudiante conoce los grafemas españoles que tienen mayor frecuencia de uso (deja de utilizar *k* e *y*, muy productivos en tagalo), ha reducido sus hipótesis con respecto al uso de hispanismos y se ha acostumbrado a utilizar el

---

<sup>113</sup> En el apartado *Recuento global* (v. § 2.3.) puede encontrarse el análisis cuantitativo en términos absolutos de la investigación que sustenta las afirmaciones de estas conclusiones.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

diccionario para resolver los casos de duda y contrastar sus hipótesis. Los contenidos en *Ortografía de la palabra* (OP), aunque se reducen mínimamente, no merecen la denominación de errores transitorios, debido a que permanece una cifra razonablemente alta de error en el nivel avanzado en esta categoría. Dentro de ella está la desviación en el uso de la *Acentuación* (AC), que crece en proporción a la longitud del texto. También permanecen los errores de la *Ortografía de la frase* (OF), a pesar de que en este caso no podemos hablar de una evolución en el conocimiento ortográfico del léxico básico, porque afectan a todo el sintagma. La mayoría están motivados por las dificultades de la propia lengua o por desatención, fatiga o despiste (errores de actuación), y presentan paradojas tales como la alternancia en su uso correcto e incorrecto por el mismo aprendiz en la misma línea del texto incluso, o la de la producción de textos de 200 palabras limpios de este tipo de falta y textos de 70 palabras con abundancia de errores en OF. Esto denota que cometen menos errores (aunque escriban más palabras) los escritores más expertos a los que les gusta escribir, quienes conocen las reglas y practican la escritura. Esto demuestra que la buena ortografía no depende tanto del grado de dominio que el estudiante tenga de la lengua como del buen hábito escritor del estudiante.

Pero el propósito que originó nuestra memoria fue el de comprobar el grado de repercusión que las lenguas oficiales de Filipinas, el tagalo y el inglés, tienen en la adquisición de la ortografía para los alumnos filipinos, como anunciamos en la hipótesis principal (v. § 2.1.). En un segundo término, desde nuestra experiencia como docentes, afirmábamos que muchos de estos errores en la competencia ortográfica, generados por la interferencia y la desatención, podrían ser evitados mediante la concienciación del alumno de la relevancia de la práctica ortográfica para la comunicación.

Durante el análisis hemos hecho continuas referencias a la presencia de la interferencia en cada una de las categorías principales de la taxonomía que hemos utilizado para clasificar los errores encontrados en el corpus: *Ortografía de la letra* (OL), *Ortografía de la palabra* (OP) y *Ortografía de la frase* (OF). La influencia del tagalo y del inglés planean por toda la investigación como una estrategia consciente y recurrente que utiliza el aprendiz para suplir conocimientos ortográficos de los que adolece en la

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

lengua que está aprendiendo. La frecuencia de este fenómeno es más representativa en el nivel inicial, donde hemos comprobado la inclusión de vocablos calcados gráficamente del tagalo, en su mayoría por la activación estratégica de la *interferencia léxica*, y que conforman (junto a palabras de otras lenguas) por si solos un tipo de error, *Errores en el origen* (OG). En otros casos la *interferencia* es *gráfica* y surge de forma inconsciente en el procesamiento fonológico de la palabra, produciendo errores en la conversión de fonemas a grafías.

La abundancia de estos errores causados por la presencia del inglés y del tagalo en la adquisición de la lengua española es debida, en gran medida, a que los informantes estudian en un contexto de habla no hispana, por lo que la presencia de la lengua española se reduce a tres o cinco horas semanales, de las que solo una mínima cantidad de tiempo se dedica a la práctica de la expresión escrita, por lo que la frecuente recurrencia a los usos ortográficos de su lengua resulta comprensible, como atestiguamos en el caso de los *Signos de entonación* (ENT), tantas veces escritos según el paradigma de la lengua materna por causa de despiste. La aparición de este error se extiende a prácticamente todos los tipos analizados en mayor o menor medida (excepto a *Errores por desatención* (DT) y *Signos Auxiliares* (SA)). No obstante, las dificultades ortográficas propias de la lengua española por la complejidad de su sistema también inducen al error intralingüístico. Esto es así en los casos de la *Ortografía de la letra* (OL) en los que la elección de la grafía para representar un sonido resulta arbitraria (AB), en la percepción sonora de los sonidos del español y en su conversión (CS), en la *Acentuación* (AC), *Signos diacríticos* (DC), *Mayúsculas y minúsculas* (MYM) y *Signos de Puntuación* (PTC) principalmente.

Dentro de la distinción entre errores de actuación y de competencia (con lo que contestamos a otra de las preguntas surgidas en 2.1.) podemos distinguir el factor actitudinal de la atención como otra de las causas que motivan el error en un porcentaje elevado. En un sentido amplio y acientífico, hemos denominado *error* tanto a las desviaciones causadas por desatención como a las sistemáticas, en lugar de utilizar el de *lapsus* o *falta* para referirnos a los errores de actuación, y *error* para los de competencia,

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

que era lo más apropiado según la tipología descrita con anterioridad. Con esta decisión pretendíamos mantener la uniformidad conceptual con el fin de no despistar al lector con la composición de taxonomías dentro de taxonomías en forma de muñecas rusas. Los errores por desatención aparecen con alarmante frecuencia en casi todos los tipos de error, principalmente en la categoría de *Ortografía de la palabra* (OP) y *Ortografía de la frase* (OF), alternándose en el mismo texto formas correctas e incorrectas sobre la misma base léxica, lo que lleva a pensar que el estudiante conoce las reglas y que, en realidad, estos elementos lingüísticos le resultan accesorios, y decide marginarlos de su producción sin prestarles la debida atención frente a otros aspectos gramaticales del lenguaje y al manejo de la expresión oral para comunicarse interaccionando con un interlocutor. Un hecho que viene a justificar este desinterés general por la ortografía es la inestabilidad gráfica del léxico en el propio idioma filipino (v. § 1.3.2.) y el alto grado de bilingüismo de gran parte de la población (en diferentes lenguas se conservan las mismas palabras con algunos cambios gráficos). Pero la razón principal por la que los informantes cometen estas desviaciones con tanta frecuencia es porque el docente así lo permite, y su concepción permisiva ante este hecho refuerza la conformidad del estudiante ante este tipo de error, que no pone los medios para repararlo, ya que carece de motivación alguna de superación en este aspecto de la lengua. En este sentido hay que orientar a los alumnos sobre las repercusiones que la ortografía tiene para la comunicación y para marcar los rasgos de la oralidad que se perciben a través de los signos ortográficos en relación a dotar de mayor expresividad a la lengua escrita.

En la *Parte teórica* insistimos en lo importante que era entender la competencia ortográfica no como un fin en sí mismo, sino como una parte del proceso escritor supeditada al carácter comunicativo y expresivo de la lengua. Nos preguntamos también si la ortografía podía llegar a interrumpir la comunicación y, puntualmente, dimos respuesta a esta pregunta, pero sin ahondar quizá en las matizaciones oportunas que han de hacerse sobre este aspecto. En 1.2.2.3. establecimos la diferenciación entre *error local* y *error global*. En sentido estricto, los casos analizados en esta investigación dentro de la ortografía literal nos llevan a afirmar que los errores ortográficos, por sí solos, no interrumpen la comunicación, aunque su acumulación puede llegar a entorpecerla. Caso

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

aparte es el de la puntuación, relacionada tanto con la sintaxis como con la semántica de la frase, y cuyos cambios, aun sin modificar las unidades léxicas que conforman el enunciado, pueden dar cuenta de una distinta interpretación. Por ello, resulta lógico establecer la distinción entre los errores de la categoría *Ortografía de la letra* (OL) y *Ortografía de la palabra* (OP) dentro del grupo de los *locales*, y los de *Ortografía de la frase* (OF) dentro de los *globales*. En función de esta distinción se podrá jerarquizar la gravedad de los errores ortográficos de modo diferente a como se viene haciendo tradicionalmente, donde se concede un lugar de privilegio a la *Ortografía de la letra* (OL) en la enseñanza y se practica mediante un listado de reglas inútiles y una serie de ejercicios mecánicos.

*Como cierre a nuestro estudio ofrecemos a continuación unas orientaciones didácticas que se derivan de las conclusiones de la investigación, y que pueden resultar interesantes para los docentes como auxilio en la enseñanza de la práctica ortográfica a los grupos de estudiantes filipinos en su aprendizaje de la lengua española.*

La segunda parte de la *hipótesis principal* (v. § 2.1.) era que muchos de los errores ortográficos que aparecen en los textos de los estudiantes filipinos podían ser evitados fácilmente con una mayor concienciación del alumno en el proceso de aprendizaje y la producción en esta materia. Para lograr este propósito, marcaremos sólo algunas directrices a través de las cuales debería dirigirse el fenómeno, sin hacer un planteamiento didáctico riguroso de la ortografía, meta que no se ha perseguido en ningún momento en esta investigación.

Hemos observado en el análisis del corpus que un número muy elevado de las faltas (repartido por casi todos los tipos de error estudiados) se debía a la desatención o al despiste. Este tipo de errores son fácilmente reconocibles por el mismo estudiante, por lo que si le ayudamos a adoptar hábitos correctos para mejorar la ortografía, el número de errores que comete cada alumno descenderá considerablemente. La costumbre de revisar los textos después de haberlos escrito, por ejemplo, ayudaría a disminuir los errores



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

producidos por *Desatención* (DT), *Signos de entonación* (ET) y *Signos de puntuación* (PNT) con toda seguridad.

Otra práctica muy recomendable es la de enseñarles un número de vocablos de uso frecuente que acumulan un alto índice de errores, conocidos tradicionalmente como *demonios ortográficos*, como, por ejemplo, en nuestra investigación: *también* (180)<sup>114</sup>, *día* (70), *español* (9), *a las* (9), *universidad* (8), *España* (5), etc.

También la enseñanza de unas pocas reglas amplias, generales y muy productivas podría disminuir el número de desviaciones considerablemente: reglas sobre la colocación de los dos signos de entonación en las exclamativas e interrogativas, la acentuación de pronombres interrogativos, las reglas sobre el uso de la mayúscula y la minúscula en series como nacionalidades, países, meses y días del año, etc.

Pero tal vez lo más importante de todo sea concienciar al aprendiz de la necesidad del correcto uso de la ortografía. Para ello lo mejor es mostrarle las repercusiones semánticas, significativas y expresivas para la pronunciación, la entonación y la comunicación en general que su uso implica. Si conseguimos que la materia le motive y se preocupe por ella, sus textos se vaciarán progresivamente de faltas ortográficas, lo que redundará en la mayor legibilidad y facilitará la comprensión de los textos. Si situamos la ortografía dentro de la expresión escrita, su inclusión en textos en el trabajo diario de la clase permitirá la instrumentalización de las reglas deducidas por el aprendiz, contexto donde la ortografía cobrará sentido, enmarcada en el aprendizaje de la lengua escrita como capacidad significativa para la comunicación. Es absolutamente imprescindible que los conocimientos ortográficos se integren en la experiencia del estudiante de un modo global para que resulten significativos para el aprendiz, que formen parte de un todo mayor, el texto escrito.

---

<sup>114</sup> El número entre paréntesis se corresponde con el número de errores que han cometido los estudiantes en nuestra investigación.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

En este empeño por hacer consciente al estudiante de la necesidad de cuidar la lengua manteniendo el correcto orden de sus grafías y de sus signos, hemos de alentar también a la autocorrección al propio aprendiz, que se responsabilizará con este acto de su propio aprendizaje ortográfico. Una práctica habitual es que el profesor utilice una serie de códigos en la corrección de textos escritos que ayude al estudiante a identificar sus faltas y a reflexionar sobre las posibles causas que las motivaron, despertando así la atención correctiva hacia esta materia. Otra actividad muy aconsejable para desarrollar la conciencia ortográfica del alumno (principio sin el cual no funcionará la enseñanza ortográfica) es la de registrar los errores que se cometan según su frecuencia, clasificados en una tabla que el propio alumno elabora a partir de un modelo taxonómico dado por el profesor, y que podrá ser modificado por la experiencia del alumno para adaptarse a sus necesidades, que persigue la sistematización de los errores posibles en los distintos subsistemas que integran el sistema gráfico y que puede ser un incentivo para la reflexión metalingüística y para la autoevaluación (Camps *et al.*, 2004). Por la implicación que tiene con la autoestima la autonomía que poco a poco va logrando el alumno en el control de su propio aprendizaje, el estudiante desarrollará una actitud positiva hacia la ortografía si es consciente de este progreso, y en función de su conciencia sobre las repercusiones que tiene para la comunicación utilizar uno u otro signo ortográfico, crecerá también su motivación hacia la corrección de la misma, que es el factor actitudinal fundamental en la adquisición de una lengua extranjera.

## BIBLIOGRAFÍA:

- AGUIRREGO MEZCORTA, M. (2005). «Los chicos de 11 años cometen una falta de ortografía cada 16 palabras escritas». *El país*, Obtenido el día 26 enero de 2006, desde [http://www.elpais.es/articulo/elpedupor/20051024elpepiedu\\_2/Tes/](http://www.elpais.es/articulo/elpedupor/20051024elpepiedu_2/Tes/).
- AITCHISON, J. (1993). *El Cambio en las lenguas: ¿progreso o decadencia?* Barcelona: Ariel.
- ALCANTARA Y ANTONIO, T. (1998). *Los hispanismos en los medios de comunicación social filipinos: estudio lingüístico*. Quezon City: Sentro ng Wikang Filipino, Unibersidad ng Pilipinas.
- ALEMÁN, M. (1998). «Ortografía Castellana». En M. J. MARTÍNEZ ALCALDE (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* (1609). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- ALONSO ALONSO, M. R. Y I. M. PALACIOS MARTÍNEZ (1994). «Expresión escrita y transferencia: análisis de errores en la lengua escrita de estudiantes de español como segunda lengua». *Revista de Estudios de adquisición LE*, 2, 23-37.
- ALONSO, E. (1994). *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.
- AZNAR JUAN, M. L. (1998). «La producción escrita: una propuesta para la corrección». *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 19, 42-47.
- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/ Libros.
- BARBERÁ, V. (1988). *Cómo enseñar la ortografía a partir del vocabulario básico*. Barcelona: CEAC.
- BARRA, E. (1998). «La reforma ortográfica: su historia i su alcance». En M. J. MARTÍNEZ ALCALDE (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* (1897). (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- BAUTISTA LUNA, E. (2004). *La enseñanza del español en Filipinas*. Obtenido el 17 de enero de 2005, desde <http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca/manila/bautista.pdf>.
- BENEDETTI, A. M. (2001). «Interferencias semánticas del portugués en el aprendizaje del español». *Forma*, 2, 9-24.
- BENITEZ REYES, F. (2005). *Ortografía*. *El País*, Obtenido el día 26 de enero de 2006, desde [http://www.elpais.es/articulo/20050916elpand\\_7/Tes/elpepiautand/](http://www.elpais.es/articulo/20050916elpand_7/Tes/elpepiautand/).
- BORREGO LEDESMA, I. (2001). «Errores y aprendizaje». *Forma*, 2, (-).
- BRAVO BOSCH, M.C. (1996). «La norma, ¿señor hacedor de todas las cosas?». En S. MONTESA PEYDRÓ Y P. GOMIS BLANCO (eds.), *Tendencias actuales del español como lengua extranjera I. Actas del V congreso internacional ASELE*. Málaga: ASELE.
- BURSTALL, C. (1979). «Factores que influyen en el aprendizaje de idiomas: examen de los resultados de algunas investigaciones recientes». En A. L. PUJANTE (coord). *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros* (pp. 112-121). Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación.
- BUSTOS, J. (2002). *La evaluación en la clase de E/LE*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Material de clase. Máster ELE. 27-29 de noviembre de 2002.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- CALERO VAQUERA, M. L. (1986). *Historia de la gramática española (1847-1920)*. Madrid: Gredos.
- CALERO, M. B. (1999). *Manual didáctico de ortografía*. Madrid: Popular.
- CAMPS, A., M. MILIAN, M. BIGAS, M. CAMPS Y P. CABRÉ (2004). *La Enseñanza de la Ortografía*. Barcelona: Grao. 3ed.
- CANALE, M. (1983). «De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje». En M. LLOBERA (coord.): *Competencia Comunicativa* (pp. 63-81). Madrid: Edelsa.
- CARANCI, C.A. (1998). «Pronunciación de lenguas del Pacífico: Tagalo». *Revista Española del Pacífico*, 9, Obtenido el 22 de diciembre de 2005, desde <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/56815175431469662065679/p0000006.htm>.
- CARDONA, A. (1987). *A la ortografía por la gramática*. Barcelona: PPU.
- CASCÓN MARTÍN, E. (1998). *Ortografía: del uso a la norma*. Madrid: Edinumen.
- CASSANY, D. (1990). «Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita». *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80. Obtenido el día 20 de septiembre de 2004, desde <http://www.upf.es/dtf/personal/danielcass/>.
- (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- (1999). «La composición escrita en E/LE». *Didáctica del español como LE. Expolingua*, 4, 47-66.
- CHAMORRO, M<sup>a</sup> D., G. LOZANO, P. MARTÍNEZ, B. MUÑOZ, F. ROSALES, J. PLÁCIDO, Y G. RUIZ (1995). *Abanico. Libro del alumno*. Barcelona: Difusión.
- COLOMÉ, D. (2000). *La caución más fuerte*. Manila: Instituto Cervantes.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Junta de Castilla y León, Anaya.
- CONSTANTINO, E. (1996). *Ang Ortograpi ng Wikang Filipino*. Quezon City: Departamento ng Linggwistiks Kolehyo ng Sosyal-Sayans at Pilosopya. Unibersidad ng Pilipinas.
- COOK, V. (1979). «La analogía entre el aprendizaje de la lengua materna y el de un segundo idioma». En A. L. PUJANTE (coord). *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros* (pp. 15-23). Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación.
- CORDER, S.P. (1974a). «The significance of learner's errors». En J. RICHARDS (ed.) *Error analysis* (pp. 19-27). London: Longman.
- (1974b). «Idiosyncratic dialects and error analysis». En J. RICHARDS (ed.) *Error analysis* (pp. 158-171). London: Longman.
- (1983). «Strategies of communication». En C. FAERCH Y G. KASPER (eds.) *Strategies of interlanguage communication* (pp.15-19). New York: Longman.
- CORONADO GONZÁLEZ, M. L. (1998). «Últimas aportaciones a la enseñanza de la gramática: aproximación inductiva, actividades de concienciación gramatical y tareas formales». *Carabela*, 43, 81-93.
- CORREAS, G. (1998). «Ortografía kastellana, nueva i perfecta». En M. J. MARTÍNEZ ALCALDE (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana (1630)* [Cd-rom]. Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- (2001). «Arte grande de la lengua castellana». En J.J. GÓMEZ ASENCIO (comp.), *Antiguas gramáticas del castellano* (1903). (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- CRYSTAL, D. (1994). *Enciclopedia del lenguaje de la Universidad de Cambridge*. Madrid: Taurus.
- ECHAURI GONZÁLEZ, J. M. (2000). «¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía?» *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 30, 22-27.
- EGUILUZ PACHECO, J. Y A. EGUILUZ PACHECO (1998). «La evaluación del componente gramatical». *Carabela*, 43, 109-125.
- EMPERADO, A. (2003). *Balik-suri, Elaborasyon ng teknikal na leksikon sa filipino*. Tesis Doctoral, Manila: Philippine Normal University.
- ESCARPANTER, J. (1985). *Cómo eliminar los errores y dudas del lenguaje*. Madrid: Playor.
- ESTEVE SERRANO, A. (1982). *Estudios de Teoría Ortográfica del Español*. Murcia: Universidad de Murcia.
- FAROLÁN, E. (1998). «La situación lingüística de Filipinas». *Revista Filipina*, II, 3. Obtenido el día 20 de diciembre de 2005, desde <http://members.aol.com/farolan1/revinv98.html>.
- FERNÁNDEZ LUMBA, E. (2000). «Digase Filipino o Tagalo». *Revista Filipina*, IV, 1. Obtenido el 23 de enero de 2006, desde <http://members.aol.com/EFaro26164/rever00.html>
- FERNÁNDEZ, S. (1997). *Interlengua y Análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FUENTE IGLESIAS, M., A. BARAZAL BARREIRA, L. LINO MANDADO, C. COMESAÑA CABALEIRO Y F. ARIAS NOVOA (2001). *Tagalo. Resumen gramatical*. Obtenido el 22 de diciembre de 2005, desde <http://webs.uvigo.es/web575/ldm/resumos/TAGALO.PDF>.
- GABARRÓ BERDEGAL D. Y C. PUIGARNAU GRACIA (1996). *Nuevas estrategias para la enseñanza de la ortografía en el marco de la programación neurolingüística*. Málaga: Aljibe.
- GALADÍ-ENRÍQUEZ, D. (1996). *La reforma de la ortografía del castellano*. Obtenido el 12 febrero de 2004, desde <http://delegados.dat.etsit.upm.es/~mmonjas/reforma.html>.
- GALÁN BOBADILLA, A. (1996). «Análisis contrastivo y análisis de errores en el aula ELE». En S. MONTESA PEYDRÓ Y P. GOMIS BLANCO (eds.), *Tendencias actuales del español como lengua extranjera I. Actas del V congreso internacional ASELE*. Málaga: ASELE.
- GALVÁN GUIJO, J. (2001). *El "Boom" del español en Filipinas*. Obtenido el 10 de mayo de 2005, desde <http://filipinokastila.tripod.com/boom.html>.
- (2005). «El español en... Filipinas». *Revista Cervantes*, 2, 34-35.
- GARCÍA LOUAPRE, P. (1990). «El idioma español en las filipinas en el pasado y en el presente». En 1989 *Actas del segundo congreso de hispanistas de Asia* (pp. 279-291). Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila.
- GARCÍA MÁRQUEZ, G. (1997). *Botella al mar para el dios de las palabras*. Obtenido el día 23 de marzo de 2005, desde <http://www.analitica.com/bitiblio/ggm/botella.asp>.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995), *El currículo de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARDNER, R.C. Y P.C. SMYTHE (1979). «La motivación y adquisición de un segundo idioma». En A. L. PUJANTE (coord). *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros* (pp. 105-111). Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación.
- GÓMEZ ASENCIO, J. J. (1998). «Marcos teóricos de la gramática española (siglos XV y XIX)». *Carabela* 43, 147-154.
- GÓMEZ RIVERA, G. (2002a). *The evolution of the native Tagalog alphabet: genocide*. Obtenido el 15 de mayo de 2005, desde [http://www.emanila.com/news/opinion/ggrivera\\_2001\\_04\\_24\\_genocide\\_tagalog.html](http://www.emanila.com/news/opinion/ggrivera_2001_04_24_genocide_tagalog.html)
- (2002b). *The evolution of the native Tagalog alphabet*. Obtenido el 15 de mayo de 2005, desde [http://www.emanila.com/news/opinion/ggrivera\\_2001\\_04\\_10\\_opinion\\_tagalog.html](http://www.emanila.com/news/opinion/ggrivera_2001_04_10_opinion_tagalog.html)
- (2002c). Gómez Rivera. Guillermo *The importance of the Tagalog 32-letter alphabet to the modern education of the youth*. Obtenido el 15 de mayo de 2005, desde [http://www.emanila.com/news/opinion/ggrivera\\_2001\\_04\\_24\\_future\\_tagalog.html](http://www.emanila.com/news/opinion/ggrivera_2001_04_24_future_tagalog.html).
- GÓMEZ TORREGO, L. (1998). «Lo normativo en la gramática». *Carabela*, 43, 43-51
- (2002a). *Nuevo manual de español correcto I*. Madrid: Arco/Libros.
- (2002b). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM. 8 ed.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. Y C. ROMERO DUEÑAS (2002). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.
- GONZÁLEZ-ESPRESALTI, C. (2004). *Sueiro Justel, J.: La enseñanza de idiomas en Filipinas (siglos XVI-XIX)*. Obtenido el 10 de mayo de 2005, desde <http://www.imaginando.com/lengua/archivos/000055.html>
- HERNÁNDEZ, H. (1996). «Algunos problemas ortológicos y ortográficos del español actual: sobre los grupos consonánticos bl, br, dr, tl y pl». En S. MONTESA PEYDRÓ Y P. GOMIS BLANCO (eds.), *Tendencias actuales del español como lengua extranjera I. Actas del V congreso internacional ASELE* (pp.173-182). Málaga: ASELE.
- IGLESIAS CASAL, I. Y M. PRIETO GRANDE (2000). *Hagan juego*. Madrid: Edinumen. 2 ed.
- INSPECCIÓN TÉCNICA DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA (1976). *Orientaciones didácticas para el aprendizaje de la ortografía*. Granada: Gráficas del Sur.
- INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del Instituto Cervantes*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- JARANILLA VILLAR, C. Y E. TIAMSON MENDOZA (2003). *Abreganas: Español básico para universitarios filipinos*. Quezon City: UP Diliman.
- JIMÉNEZ PATÓN, B. (1998). «Epítome de la ortografía latina y Castellana». EN M. J. MARTÍNEZ ALCALDE (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana (1614)*. (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- KOMISYON SA WIKANG FILIPINO (1998). *Mga Tanong at Sagot Tungkol sa Alpabeto at Patnubay sa Ispeling ng Wikang Filipino*. Maynila: Ipinalimbag ng Komisyon sa Wikang Filipino.
- (2001). *2001 Revisyon ng Alpabeto at Patnubay sa Ispeling ng Wikang Filipino*. Maynila: Ipinalimbag ng Komisyon sa Wikang Filipino.
- LAPESA, R. (1997). *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos. 9 ed.
- LAPUZ, J. D. (1990). «El Español, Lengua de Nuestro Pasado Histórico y de Nuestro Futuro. En *1989 Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia* (pp. 325-325). Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila.
- LÁZARO CARRETER, F. (1990). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid: Gredos. 3 ed.
- LITTLEWOOD, W. (1996). *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: Cambridge UP.
- LLOP, M. P. (1999). *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias*. Obtenido el día 18 de mayo de 2005, desde [http://www.tdx.cesca.es/TESIS\\_UB/AVAILABLE/TDX-0906104-115216//TESIS\\_COMPLETA.pdf](http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX-0906104-115216//TESIS_COMPLETA.pdf)
- LÓPEZ DE VELÁSICO, J. (1998). «Orthographia y Pronunciacion Castellana. En M. J. MARTÍNEZ ALCALDE (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* (1582). (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- LÓPEZ NIETO, J. C. Y M. MAQUIEIRA RODRÍGUEZ (2002). *Ortografía práctica de la lengua española*. Madrid: Anaya.
- LÓPEZ ORNAT, S. (1994). *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- LÓPEZ SALINAS, M. P. (2001). «Estudio y análisis de errores de la interlengua de español para anglófonos. *Forma*, 2, 101-117.
- LÓPEZ, E., RODRÍGUEZ, M. Y M. TOPOLEVSKY (1999). *Procesos y recursos*. Madrid: Edinumen.
- MACKENZIE, I. (s.f.). *Spanish in the Philippines*. Obtenido el día 18 de mayo de 2005, desde <http://filipinokastila.tripod.com/pilspa.html>.
- MALDONADO, C. (dir.) (2002). *Diccionario de uso del español actual. CLAVE*. Madrid: SM. 5 ed.
- MARCOS MARÍN, F. (1979). *Reforma y modernización del español*. Madrid: Cátedra.
- MARÍN, F., R. MORALES Y M. UNAMUNO (2005). *Nuevo Ven 3. Libro del alumno*. Madrid: Edelsa.
- MÁRQUEZ RODRÍGUEZ, A. (1999). *Novedades ortográficas*. Obtenido el día 23 de marzo de 2005, desde <http://www.analitica.com/bitbliblioteca/amarquez/novedades.asp>.
- MARTÍN PERIS, E. (1998). «Gramática y enseñanza de segundas lenguas. *Carabela*, 43, 5-31.
- MARTINET, A. (1993). *Función y Dinámica de las lenguas*. Madrid: Gredos.
- MARTINEZ DE SOUSA, J. (1991): *Reforma de la ortografía española. Estudio y pautas*. Madrid: Visor.
- (1995). *Diccionario de ortografía de la lengua española*. Madrid: Paraninfo.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- (2003). *Algunos enfoques en la enseñanza de la ortografía*. Obtenido el 12 de septiembre de 2005, desde [http://www.martinezdesousa.net/ense\\_ortog.pdf](http://www.martinezdesousa.net/ense_ortog.pdf).
- MATTE BON, F. (1995). *Gramática comunicativa del español I. De la lengua a la idea*. Madrid: Edelsa. 2 ed.
- (1998). «Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. *Carabela*, 43, 53-79.
- (2005). «Comparar lenguas y fenómenos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Boletín de ASELE*, 32, 11-24. Obtenido el día 15 de diciembre de 2005, desde <http://formespa.rediris.es/pdfs/asele32.pdf>.
- MEDINA GUERRA, A. M. (1994). «La enseñanza de la ortografía en la universidad. *REALE*, 2, 73-78.
- MESANZA LÓPEZ, J. (1987). *Didáctica actualizada de la ortografía*. Madrid: Santillana.
- MOLINA, A. (1990). «Presencia Española en Filipinas En 1989 *Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia* (pp. 75-81). Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila.
- MORROW, P. (2002). *Baybayin: The Ancient Script of the Philippines*. Obtenido el 22 de diciembre de 2005, desde <http://www.mts.net/~pmorrow/bayengl.htm>.
- MORTA ENDERES, A. (2005). *Interlengua y análisis de errores de los estudiantes filipinos en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tesis de Maestría no publicada, CIUS, Universidad de Salamanca.
- MOSTERÍN, J. (1981). *La ortografía fonémica del español*. Madrid: Alianza.
- (2002). *Teoría de la Escritura*. Barcelona: Icaria. 2 ed.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1980). *Manual de Pronunciación Española*. Madrid: Raycar CSIC.
- NEBRIJA, A. (2001). «Gramática de la lengua castellana. En J.J. GÓMEZ ASENCIO (comp.), *Antiguas gramáticas del castellano* (1492). (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- (1998a). «Reglas de orthographia en la lengua castellana. En M. J. MARTÍNEZ ALCALDE (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* (1517). (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- (1998b). «Reglas de ortografía en la lengua castellana. En M. J. MARTÍNEZ ALCALDE (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* (1735). (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- NORRISH, J. (1983). *Language learners and their errors*. Hongkong: Macmillan Publishers.
- NUNAN, D. (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge UP.
- OMNIGLOT (s.f.). *Tagalog*. Obtenido el día 20 de diciembre de 2005, desde <http://www.omniglot.com/writing/tagalog.htm>.
- ORTEGA RUIZ, A. (1996). «Corregir la escritura en el aula de español: algo más que “correcto” e “incorrecto”». En S. MONTESA PEYDRÓ Y P. GOMIS BLANCO (eds.), *Tendencias actuales del español como lengua extranjera I. Actas del V congreso internacional ASELE*. Málaga: ASELE.



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- ORTEGA RUIZ, A. Y S. TORRES GONZÁLEZ (1994). «Consideraciones metodológicas de la producción escrita en el aula de español como lengua extranjera». En *Actas del IV Congreso Internacional ASELE* (pp. 301-312). Madrid: Sgel.
- ORTIZ ARMENGOL, P. (1990). «Las Constituciones Filipinas y las Lenguas en que fueron Escritas». En *1989 Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia* (pp. 27-33). Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila.
- PAREDES, F. (1998). «La ortografía: una visión multidisciplinar». En *Actas del VIII Congreso Intenacional de ASELE* (pp. 609-619). Alcalá: Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (2003). «Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores». *Linred: Revista electrónica de lingüística*, 3, 1-5. Obtenido el día 12 de noviembre de 2005, desde [http://www.linred.com/informacion\\_pdf/informacion8\\_19092005.pdf](http://www.linred.com/informacion_pdf/informacion8_19092005.pdf)
- PINILLA GÓMEZ, R. (2002). «Interlengua, competencia comunicativa y competencia estratégica: las estrategias de aprendizaje». En J. SÁNCHEZ LOBATO, I. SANTOS GARGALLO Y R. PINILLA GÓMEZ (eds.) *Asedio a la enseñanza del español* (pp. 151-175). Madrid: Sgel.
- PINILLA GÓMEZ, R. Y I. SANTOS GARGALLO (2002). «Sobre la incorporación de los datos del aprendizaje del español como segunda lengua/ lengua extranjera en la enseñanza del español como lengua materna». En J. SÁNCHEZ LOBATO, I. SANTOS GARGALLO Y R. PINILLA GÓMEZ (eds.) *Asedio a la enseñanza del español* (pp. 85-96). Madrid: Sgel
- PIÑEL, R. Y C. MORENO (1996). «La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza de lengua materna alemana». En S. MONTESA PEYDRÓ Y P. GOMIS BLANCO (eds.), *Tendencias actuales del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional ASELE*. Málaga: ASELE.
- PITA, E. (2004). «Entrevista a Victor García de la Concha». Magazine. *El Mundo*, 268, Obtenido el 20 de febrero, desde <http://www.elmundo.es/magazine/2004/268/1100113792.html>
- POCH-OLIVÉ, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- (2002). *El componente fónico del español y su utilidad en la enseñanza aprendizaje de ELE*. Salamanca: Universidad de Salamanca. Material de clase. Máster ELE. 27-29 de noviembre de 2002.
- POLO, J. (1974). *Ortografía y Ciencia del Lenguaje*. Madrid: Paraninfo.
- PROEL (s.f.). «Familia austronésica: rama malayo-polinesia». *Promotora española de lingüística (Proel)*. Obtenido el 22 de diciembre de 2005, desde <http://www.proel.org/mundo/ilocano.htm>.
- PULPILLO RUIZ, A. J. (1985). *Programación y realización del aprendizaje ortográfico*. Madrid: Escuela Española.
- QUILIS, A. (1989). «La Lengua Española en el Mundo: Presente y Futuro». En *1989 Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia* (pp. 47-73). Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila.
- (1992) *La lengua española en cuatro mundos*. Madrid: Mafre.
- RAMONEDA, A. (2000). *Manual de estilo*. Madrid: Alianza.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (R.A.E.) (1998a). «Orthographia española». En M. J. MARTÍNEZ ALCALDE (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* (1741). (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- (1998b). «Ortografía de la lengua castellana». En M. J. MARTÍNEZ ALCALDE (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana* (1815). (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- (2001). *Diccionario de la lengua española* (DRAE). Madrid: Espasa-Calpe.
- RIBAS MOLINÉ, R. Y A. D'AQUINO HILT (2004). *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?*. Edelsa: Madrid.
- RICHARDS, J. (1974). «A non-contrastive approach to error analysis». En J. RICHARDS (ed.) *Error Analysis* (pp. 172-178). London: Longman.
- RICHARDS, J. Y T.S. RODGERS (1998). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Cambridge UP.
- RICO MARTÍN, A. M. (2002). «Factores que intervienen en el aprendizaje de la ortografía». *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 37, 26-31.
- RIGAMONTI, D. (1999). «La corrección del error en la producción escrita: el caso de estudiantes itálicos de E/LE». *Carabela*, 46, 137-152.
- ROBINS, R.H. (2000) *Breve historia de la lingüística*. Madrid: Cátedra.
- RODAO GARCÍA, F.(s.f.). *El español en las Filipinas en el siglo XX*. Obtenido el 17 de enero de 2005, desde <http://filipinokastila.tripod.com/sigloXX.html>.
- RUIZ DE FRANCISCO, I. (1994). *La enseñanza de la ortografía: Fundamentación lingüística y didáctica*. Las Palmas de G.C.: Departamento de Didácticas Especiales. Universidad de Las Palmas de G.C.
- SALGADO, H. (1997). *El aprendizaje ortográfico en la didáctica de la escritura*. Buenos Aires: Aique grupo editor.
- SALVÁ, V. (2001). «Gramática de la lengua castellana según ahora se habla». En J.J. GÓMEZ ASENCIO (comp.), *Antiguas gramáticas del castellano* (1852). (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- SALVADOR, G. (1990). «El Español, Lengua Internacional». En *1989 Actas del Segundo Congreso de Hispanistas de Asia* (pp. 35-45). Manila: Asociación Asiática de Hispanistas en Manila.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (2002). «La enseñanza de español como segunda lengua/ lengua extranjera». En J. SÁNCHEZ LOBATO, I. SANTOS GARGALLO Y R. PINILLA GÓMEZ (eds.) *Asedio a la enseñanza del español* (pp. 73-84). Madrid: Sgel.
- SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, J. (2001). «Interferencias y dificultades en el aprendizaje del español de alumnos portugueses (Análisis y comparación de dos niveles de aprendizaje)» *Forma*, 2, 25-47.
- SÁNCHEZ-PRIETO BORJA, P. (1998). «¿Es necesaria una reforma ortográfica del español? Reflexión desde una perspectiva histórica». *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 20, 9-18.
- SANJUÁN NÁJERA, M. (1997). *Diccionario ortográfico ideovisual*. Zaragoza: Yalde.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- SANTOS GARGALLO, I. (1994). «Análisis de errores: valoración gramatical y comunicativa en la expresión escrita de estudiantes de ELE. Una propuesta didáctica». En *Actas del II Congreso de ASELE* (pp. 169-174). Málaga: ASELE.
- (2002). «Pasado, presente y futuro de la lingüística aplicada a la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera». En J. SÁNCHEZ LOBATO, I. SANTOS GARGALLO Y R. PINILLA GÓMEZ (eds.) *Asedio a la enseñanza del español* (pp. 59-72). Madrid: Sgel.
- SAUSSURE, F. (2000). *Curso de Lingüística General*. Madrid: Akal.
- SCHNABEL, J. (1999). «Sobre la adquisición lingüística de términos foráneos en el idioma tagalo, o como sobrevivir en la selva pinay (filipina)». *Revista Filipina*, III, 2. Obtenido el día 21 de diciembre de 2005, desde <http://members.aol.com/EFaro26164/oton99.html>.
- SECO, M. (1986). *Diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe. 9 ed.
- SMITH, A. (1979). «Lo importante de la actitud en el aprendizaje de idiomas». En A. L. PUJANTE (coord). *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros* (pp. 95-104). Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación.
- STANDISH, P. (1979). «La capacidad intelectual como factor de aprendizaje de idiomas». En A. L. PUJANTE (coord). *Aspectos psicopedagógicos del aprendizaje de idiomas extranjeros* (pp. 81-94). Salamanca: Universidad de Salamanca. Instituto de Ciencias de la Educación.
- TENA TENA, P. (1998). «Acentuación ortográfica y E/LE». *Cuadernos Cervantes*, 20, 54-58.
- (1999). «Dictados para la enseñanza del español como LE». *Revista Espéculo. Revista de Estudios Literarios*. Obtenido el día 13 de octubre de 2005, desde <http://www.ucm.es/info/especulo/numero11/dictados.html>
- TORIJANO PÉREZ, J. A. (2002). *Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español L2: expresión escrita*. Tesis Doctoral, Salamanca: Universidad de Salamanca.
- (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de los errores*. Madrid: Arco/ Libros.
- TORRES GONZÁLEZ, S. (1996). «Los diccionarios en el aula de ELE». En S. MONTESA PEYDRÓ Y P. GOMIS BLANCO (eds.), *Tendencias actuales del español como lengua extranjera I. Actas del V Congreso Internacional ASELE*. Málaga: ASELE.
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1984). *Dificultades lectoescriptoras en la Enseñanza Básica. Prevención y tratamiento*. Alcoy: Marfil.
- VENEGAS, A. (1998). «Tractado de Orthographia y accents de las tres lenguas principales». En M. J. MARTÍNEZ ALCALDE (comp.), *Textos clásicos sobre la historia de la ortografía castellana (1531)*. (Cd-rom). Madrid: Fundación Histórica Tavera. Digibis.
- VILLA, J. P. (1961). *Spanish Loan-words in the Tagalog language*. Manila: Bureau of printing.

**Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español  
como lengua extranjera**

---

YARZA ROVIRA, E. J. (2001). *Las Filipinas en busca de su identidad hispana*.  
Obtenido el 16 de noviembre de 2004, desde  
<http://filipinokastila.tripod.com/busca.html>.

## APÉNDICE 1

### TRANSCRIPCIÓN DE LOS ERRORES DEL CORPUS

#### NIVEL INICIAL: INSTITUTO CERVANTES

#### 1. ORTOGRAFÍA DE LA LETRA O GRAFEMÁTICA

##### 1.1. ERRORES EN EL ORIGEN

- \* Adventurero
- \* alas (4)
- \* ameliorar (*mejorar mi español*)
- \* April
- \* asistir
- \* atender
- \* ballerina
- \* bangko
- \* barocco (italiano)
- \* billard
- \* catechismo
- \* classico
- \* commercial (2)
- \* comerciales
- \* communicaban
- \* comunicacion
- \* Education
- \* Espanya (2)
- \* Espanyoles
- \* estudyante
- \* for
- \* matematika
- \* motorsicletas
- \* negosyo (2)
- \* nobelas
- \* opisina
- \* oras
- \* Pebrero
- \* probinsya
- \* Quando
- \* rococco (italiano)
- \* singko
- \* sud

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* tennis (2)
- \* tsino
- \* Unibersidad (2)

### **1.2. ERRORES CONTRA EL SISTEMA**

#### **1.2.1. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (VOCALES)**

- \* correr (2)
- \* dieceseis
- \* diecesiete
- \* Eglesha
- \* miercoles
- \* ordenador
- \* ordenadores
- \* proveedores (proveedores)
- \* seguio
- \* veinte y cinco
- \* veintecuatro
- \* veintecuatro
- \* viente uno
- \* violonista
- \* volibol

#### **1.2.2. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (CONSONANTES)**

- \* Balderas
- \* futbos
- \* hablas (hablar)
- \* levantarme
- \* llevanto (2)
- \* Porge (por porque)

#### **1.2.3. ERRORES EN EL USO DE GRAFEMAS COMPLEMENTARIOS**

- \* barres (bares)
- \* estudyando
- \* estudyante
- \* guitarra
- \* Gymacio
- \* gymnasio
- \* Inglaterra
- \* negosyo
- \* oscurros

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* probinsya
- \* Quando
- \* Quidate
- \* sympatico
- \* Yslas

### **1.2.4. ERRORES POR USAR GRAFÍAS CASTELLANAS CON VALORES FONÉTICOS AJENOS**

- \* ameliorar (*mejorar mi español*)
- \* catechismo
- \* exercisio
- \* hueves
- \* jijos

### **1.2.5. ERRORES POR USAR GRAFÍAS IMPROPIAS DEL CASTELLANO**

- \* Eglesha
- \* Espanya (2)
- \* Espanyoles
- \* Philipinas
- \* tsino

## **1.3. ERRORES POR ARBITRARIEDAD**

### **1.3.1. ARBITRARIEDAD POR CONCURRENCIA DE FONEMAS**

- \* bangko
- \* Biernes
- \* ejercicio
- \* exercisio
- \* gimnacio
- \* Gymacio
- \* matematika
- \* motorsicletas
- \* negosyo (2)
- \* nobelas
- \* opisina
- \* probinsya
- \* probinsya
- \* singko
- \* singko
- \* Unibersidad (2)

### 1.3.2. ARBITRARIEDAD EN EL USO DE LA *h*

- \* ablas
- \* Ola
- \* Oras

### 1.4. ERRORES POR DESATENCIÓN

- \* Agun
- \* briografias
- \* ciudade (*ciudade de Makati*)
- \* Filipina (isla: Filipinas)
- \* necho (noche)
- \* romatica
- \* Singapura
- \* Soleda

## 2. ORTOGRAFÍA DE LA PALABRA O LEXICOLÓGICA

### 2.1. ACENTUACIÓN

- \* ¿Como? (3)
- \* ¿Donde?
- \* ¿Que? (7)
- \* ¿Quien?
- \* accion
- \* Ademas (3)
- \* adios
- \* ahi
- \* alli (6)
- \* America
- \* aqui (13)
- \* balóncesto
- \* briografias
- \* cafe (3)
- \* catolica
- \* clasica
- \* comunicacion
- \* compania (4)
- \* comunicacion
- \* contaminacion (2)
- \* Dali
- \* despues (18)
- \* dia (17)



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- \* dias (5)
- \* digame
- \* distraccion
- \* Educacion
- \* electronico (2)
- \* electronicos
- \* Estas
- \* facil
- \* frances (3)
- \* futbol (2)
- \* futbos
- \* Garcia
- \* guia (2)
- \* habitacion
- \* Holandes
- \* ingles
- \* investigacion
- \* japones
- \* leccion
- \* Marquez
- \* mas (5)
- \* matematika
- \* medico
- \* medicos
- \* mediodia
- \* mediterraneo
- \* Mexico
- \* mí
- \* mi (pronombre) (3)
- \* miercoles
- \* movil (2)
- \* muchisimas
- \* musica (3)
- \* musico (2)
- \* naci
- \* nacion
- \* ojala
- \* pais (9)
- \* Paris
- \* pelicula (6)
- \* peliculas (3)
- \* porqué (2)
- \* provincia
- \* proximo (2)
- \* psicologia
- \* publico

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* quidate
- \* realmente
- \* reunion
- \* romantica (2)
- \* sabado (5)
- \* sabados (3)
- \* salio
- \* simpatica (3)
- \* simpatico
- \* sympatico
- \* tambien (27)
- \* telefono
- \* tipica
- \* titulo
- \* todavia
- \* trafico
- \* tu (pronombre personal) (9)
- \* Turistica
- \* ultimo
- \* undia
- \* viérnes

### **Desplazamiento acentual:**

- \* habitación
- \* informática
- \* miércoles
- \* películas (4)
- \* simpática
- \* sudamericanos

### **2.1. SIGLAS Y ABREVIATURAS**

### **2.3. MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS**

- \* Abril
- \* Americanos
- \* Amigos
- \* Bailar
- \* Baloncesto
- \* barocco
- \* Biernes
- \* Catolica
- \* cervantes (3)
- \* Chino
- \* Domingo (3)

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* Español
- \* Espanyoles
- \* española (9)
- \* Español (5)
- \* Española
- \* Españoles
- \* Fiestas
- \* Filipina (6)
- \* filipinas (2)
- \* Filipino (7)
- \* Frances
- \* Guia
- \* Gymacio
- \* instituto
- \* Internet
- \* Japonesa
- \* Latino
- \* Latinos
- \* Lunes (2)
- \* Martes
- \* Mayo
- \* mediterraneo
- \* Nivel
- \* Pais
- \* Pebrero
- \* puerto (Rico)
- \* rococco
- \* Romano (católica)
- \* Sabados
- \* Salgo
- \* Señor
- \* Turistica
- \* universidad (2) (de Filipinas)
- \* Viernes
- \* Viérnes

### **2.4. UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS**

- \* afuera
- \* alas (4)
- \* Americanos Latinos
- \* aveces
- \* con ti
- \* dela (2)
- \* hablar lo

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* Latino America
- \* por que (2) (causal porque)
- \* Porqué (2) (interrogación, pregunta: Por qué)
- \* treinta un
- \* undia
- \* veinte y cinco
- \* veinti siete
- \* viente uno
- \* y italianas

### **2.5. SIGNOS DIACRÍTICOS**

- \* anos (4)
- \* companeras
- \* compania (3)
- \* Espana
- \* Espania
- \* Espanol
- \* espanol
- \* espanola
- \* espanolas
- \* pequena

## **NIVEL INTERMEDIO: INSTITUTO CERVANTES**

### **1. ORTOGRAFÍA DE LA LETRA O GRAFEMÁTICA**

#### **1.1. ERRORES EN EL ORIGEN**

- \* alas
- \* aprender
- \* appendo
- \* April
- \* arkitekta
- \* classica
- \* commerciantes
- \* commircial
- \* commún
- \* comunicar
- \* diferentes
- \* Economics
- \* for
- \* francais
- \* gobyerno

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* hehehe
- \* litteratura (italiano y francés)
- \* Malaysia
- \* MRT
- \* nessecitario
- \* objetivo
- \* otso
- \* Pebrero
- \* PhD
- \* Pilipino (filipino)
- \* científica
- \* Singapura
- \* subjectivo
- \* sud
- \* surfing
- \* tagalog
- \* Tagalog
- \* tennis
- \* thesis
- \* Un embrazo (inglés y francés)

### **1.2. ERRORES CONTRA EL SISTEMA**

#### **1.2.1. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (VOCALES)**

- \* cede (de música),
- \* Commircial
- \* conocimiento
- \* Impresa (empresa)
- \* Inginiero
- \* navegar
- \* polir (pulir)
- \* veinte cinco
- \* veinte dos
- \* veinte uno

#### **1.2.2. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (CONSONANTES)**

- \* sud

#### **1.2.3. ERRORES EN EL USO DE GRAFEMAS COMPLEMENTARIOS**

- \* ahorra
- \* empezé

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* fluenzia (fluencia)
- \* gobyerno
- \* oscurros (4)
- \* preparrar

### **1.2.4. ERRORES POR USAR GRAFÍAS CASTELLANAS CON VALORES FONÉTICOS AJENOS**

- \* hapones
- \* hehehe

### **1.2.5. ERRORES POR USAR GRAFÍAS IMPROPIAS DEL CASTELLANO**

- \* otso
- \* thesis

## **1.3. ERRORES POR ARBITRARIEDAD**

### **1.3.1. ARBITRARIEDAD POR CONCURRENCIA DE FONEMAS**

- \* arkitekta
- \* extranjera
- \* fabor (2)
- \* faborita
- \* faboritos (2)
- \* gimnacio (2)
- \* jovensísimo
- \* nessecitario
- \* television

### **1.3.2. ARBITRARIEDAD EN EL USO DE LA *h***

## **1.4. ERRORES POR DESATENCIÓN**

- \* distritrito
- \* impressa (empresa)
- \* leguajes
- \* olivido
- \* Un brazo (2)
- \* Universida

## 2. ORTOGRAFÍA DE LA PALABRA O LEXICOLÓGICA

### 2.1. ACENTUACIÓN

- \* ¿Como? (3)
- \* ¿Donde? (2)
- \* ¿Que? (7)
- \* ¿Quien?
- \* Ademas (5)
- \* Adios (3)
- \* aleman
- \* algun (2)
- \* alla
- \* alli
- \* America (3)
- \* aqui (7)
- \* asi
- \* basico
- \* buenisimo
- \* cafe
- \* caracter
- \* Colleccion
- \* compania (2)
- \* conexion
- \* contesté (consteste)
- \* cuidate
- \* deficil (2)
- \* despues (15)
- \* día (11)
- \* dias (3)
- \* digame
- \* direccion (2)
- \* ejercicios
- \* electronicos
- \* encontraria
- \* enseñe (2)
- \* epicas
- \* escribeme (2)
- \* escribiendote
- \* especificamente
- \* esplendido
- \* esta (2)
- \* estacion
- \* estan
- \* estas (3)
- \* Estudie
- \* evangelica

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- \* facil (2)
- \* fotografía
- \* frances (4)
- \* frio
- \* futbol
- \* Garcia (2)
- \* gramatica
- \* guapisima
- \* gustaria (5)
- \* hagame
- \* hispanoamerica
- \* historicas
- \* importancia
- \* informatica (2)
- \* informaticas
- \* informatico
- \* ingles (3)
- \* interes (2)
- \* japones
- \* latinoamerica
- \* leido (8)
- \* Linguistica (2)
- \* mama
- \* Marquez (2)
- \* mas (5)
- \* master (2)
- \* mayoria
- \* medica (2)
- \* Mexico
- \* mi (pronombre) (5)
- \* miercoles
- \* mio (2)
- \* musica (6)
- \* muy
- \* naci (4)
- \* numero (2)
- \* Oido
- \* oir
- \* ojala (2)
- \* pagina
- \* pais (6)
- \* paises (5)
- \* Paris
- \* pelicula (5)
- \* peliculas (20)
- \* pelís



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* Penelope
- \* podria
- \* posicion
- \* práctico (practico)
- \* preparandome
- \* proximo (3)
- \* publico
- \* querria
- \* rapidamente
- \* razon
- \* regimen
- \* romantica
- \* romanticas
- \* romantico
- \* romanticos
- \* sabado (3)
- \* seámos
- \* semantica
- \* sería
- \* si
- \* simpatica (3)
- \* simpatico (3)
- \* Sudamerica (2)
- \* tambien (36)
- \* termine
- \* tia
- \* tios
- \* titulo
- \* todavia (3)
- \* Traduccion
- \* translacion
- \* tú (adjetivo posesivo)
- \* tu (pronombre personal) (5)
- \* ultimamente
- \* vacacion
- \* ví
- \* vivi

### **Desplazamiento acentual:**

- \* Cuidasé
- \* Informaticá
- \* Relación
- \* támbien

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

### **2.1. SIGLAS Y ABREVIATURAS**

- \* EU
- \* MRT
- \* PhD

### **2.3. MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS**

- \* cervantes
- \* Chino
- \* ciencias (políticas)
- \* cultural
- \* Español (2)
- \* España (6)
- \* Español (5)
- \* Española
- \* Filipina (2)
- \* filipinas (2)
- \* Filipino (5)
- \* Filipinos
- \* hispanoamérica
- \* historia de arte
- \* Iberia
- \* Informático
- \* Ingeniero
- \* Inglés
- \* instituto
- \* Internet
- \* Invierno
- \* Latin
- \* Madridista
- \* Manila (3)
- \* metro
- \* Miércoles
- \* Octubre
- \* patrimonio (cultural)
- \* Pebrero
- \* Pelo
- \* Pilipino (filipino)
- \* políticas
- \* Portugal
- \* Representante (de Servicio al Consumidor)
- \* Septiembre
- \* Un Saludo

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* universidad (de La Salle)
- \* Universidad (estudio en la universidad)
- \* Viernes

### **2.4. UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS**

- \* a gente
- \* alas
- \* con migo
- \* enviar me
- \* escribe me
- \* Iberia América
- \* Latin America
- \* latino americanos
- \* veinte cinco
- \* veinte dos
- \* veinte uno
- \* ver las
- \* y informáticos
- \* y ir (2)

### **2.5. SIGNOS DIACRÍTICOS**

- \* anos (2) (años)
- \* banar (bañar)
- \* compania (2)
- \* Espana
- \* Espania
- \* Espanol (2)
- \* espanol (3)
- \* espanolas
- \* Linguistica (2)
- \* pequena

## **NIVEL AVANZADO: INSTITUTO CERVANTES**

### **1. ORTOGRAFÍA DE LA LETRA O GRAFEMÁTICA**

#### **1.1. ERRORES EN EL ORIGEN**

- \* comerciales
- \* desenyos
- \* diferente

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* fashionado
- \* futing
- \* karne
- \* científica
- \* technicas

### **1.2. ERRORES CONTRA EL SISTEMA**

#### **1.2.1. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (VOCALES)**

- \* creatura
- \* desenyos
- \* Ingeniera
- \* Inginiero (Electrónico)
- \* miercoles
- \* procedimientos
- \* Secundaria
- \* sorpresa
- \* veínteuno

#### **1.2.2. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (CONSONANTES)**

- \* ahorras (ahorrar)
- \* Lenque (lengua)
- \* mochillero

#### **1.2.3. ERRORES EN EL USO DE GRAFEMAS COMPLEMENTARIOS**

- \* ahorra
- \* aquaticos
- \* aroz
- \* Gimnasio
- \* Leyido
- \* marones (ojos marrones)
- \* oscuros
- \* quarteta (cuarta)

#### **1.2.4. ERRORES POR USAR GRAFÍAS CASTELLANAS CON VALORES FONÉTICOS AJENOS**

- \* haponesa
- \* huerga
- \* technicas

### **1.2.5. ERRORES POR USAR GRAFÍAS IMPROPIAS DEL CASTELLANO**

- \* desenyos (diseños)

### **1.3. ERRORES POR ARBITRARIEDAD**

#### **1.3.1. ARBITRARIEDAD POR CONCURRENCIA DE FONEMAS**

- \* A vecez
- \* karne

#### **1.3.2. ARBITRARIEDAD EN EL USO DE LA *h***

- \* hojos (ojos)

### **1.4. ERRORES POR DESATENCIÓN**

- \* artesianos
- \* badmiton
- \* Chinna

## **2. ORTOGRAFÍA DE LA PALABRA O LEXICOLÓGICA**

### **2.1. ACENTUACIÓN**

- \* ¿Como?
- \* ¿Donde? (2)
- \* ¿Que? (5)
- \* Ademas (2)
- \* algun (2)
- \* alla
- \* alli
- \* almacen
- \* America (2)
- \* aquaticos
- \* aqui (5)
- \* articulo
- \* asi
- \* ayudaria
- \* biotecnologia
- \* cafe

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- \* catolica
- \* clasica
- \* clinica (2)
- \* compania
- \* contestame
- \* credito
- \* cuentame (2)
- \* cuidate (2)
- \* decidi
- \* despues (4)
- \* dia (11)
- \* días (2)
- \* dinamico
- \* ejecutivos
- \* electronico
- \* empresaria
- \* enviame
- \* escribeme (3)
- \* esta (2)
- \* estas
- estudie (pretérito indefinido) (2)
- \* este
- \* estes
- \* exóticos
- \* facil
- \* familiares
- \* fôto
- \* frances (2)
- \* fue
- \* futbol (2)
- \* Garcia
- \* gracias
- \* gramatica
- \* gustaria (7)
- \* historicos (3)
- \* idioma
- \* informacion
- \* ingles (2)
- \* institucion
- \* leido (4)
- \* llamó (llamo)
- \* Marquez
- \* marron
- \* mas (14)
- \* master
- \* matematicas

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- \* medico
- \* mí
- \* mí (9)
- \* mi (pronombre) (3)
- \* miercoles (2)
- \* miercules
- \* mio
- \* musica
- \* musicas
- \* naci
- \* ojala
- \* pais (7)
- \* paises
- \* panoramicos
- \* pelicula (2)
- \* peliculas (4)
- \* podia
- \* podriamos
- \* politicas
- \* porqué
- \* posicion
- \* profesion
- \* proposicion
- \* proxima
- \* proximo
- \* psicologia
- \* publicas (adjetivo)
- \* querria
- \* quizas (2)
- \* razon (2)
- \* recibi
- \* romanticas
- \* romanticos
- \* sabados
- \* scientifica
- \* seís
- \* seria
- \* sí
- \* simpatica
- \* simpatico (2)
- \* Sudamerica
- \* tambien (33)
- \* technicas
- \* television
- \* timida
- \* tio

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* tios
- \* todavía (2)
- \* trabajo (pret. Ind)
- \* tráfico
- \* tu (pronombre personal) (6)
- \* veínteuno
- \* vivia

### **Desplazamiento acentual:**

- \* Después
- \* domésticos
- \* fútbol
- \* música
- \* natación
- mí
- \* países (2)
- \* quizás
- \* Sección
- \* también (2)
- \* técnica

### **2.1. SIGLAS Y ABREVIATURAS**

- \* Feb.

### **2.3. MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS**

- \* Agencia (del Ministerio)
- \* Argentino
- \* city
- \* derecho
- \* Electrónico
- \* Enero
- \* Enfermedades (Ministerio)
- \* Ingeniera
- \* espana
- \* española
- \* Español (6)
- \* Filipina (2)
- \* Filipino (6)
- \* Funcionario
- \* Hablantes



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* Hispano
- \* hola
- \* Inginiero
- \* Ingles
- \* Internet (3)
- \* Lunes
- \* manila
- \* Masters (*curso de Masters*)
- \* Muchas Gracias
- \* quezon
- \* Secundaria
- \* sud america
- \* Tagalog
- \* Trabajo
- \* Universidad (*estudio en la Universidad*)
- \* Viernes

### **2.4. UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS**

- \* e ejecutivos
- \* hispano hablante (2)
- \* inter cambio
- \* Latino America
- \* por que (causal: porque)
- \* porfavor
- \* sobre peso
- \* sobretodo
- \* sud america
- \* video clips
- \* y inteligentes
- \* y ir
- \* y ir (2)

### **2.5. SIGNOS DIACRÍTICOS**

- \* anos
- \* espanol (5)

## **NIVEL INICIAL: UNIVERSIDAD DE FILIPINAS**

### **1. ORTOGRAFÍA DE LA LETRA O GRAFEMÁTICA**

#### **1.1. ERRORES EN EL ORIGEN**

- \* alas (3)
- \* amorada (portugués y francés)
- \* hahaha
- \* Hmmm
- \* livros
- \* necessito
- \* nobio
- \* paborito
- \* Pilipinas
- Pranses (*hablo Pranses*)
- \* Pilipinas
- Sciencia
- \* Politika
- \* Pranses
- \* serveza (2)
- \* Unibersidad (3)

#### **1.2. ERRORES CONTRA EL SISTEMA**

##### **1.2.1. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (VOCALÉS)**

- \* decisiete (2)
- \* dismayado
- \* tiniendo

##### **1.2.2. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (CONSONANTES)**

##### **1.2.3. ERRORES EN EL USO DE GRAFEMAS COMPLEMENTARIOS**

##### **1.2.4. ERRORES POR USAR GRAFÍAS CASTELLANAS CON VALORES FONÉTICOS AJENOS**

- \* cabalio (caballo)
- \* hahaha
- \* Hmmm
- \* mejo (medio)

**1.2.5. ERRORES POR USAR GRAFÍAS IMPROPIAS DEL CASTELLANO**

**1.3. ERRORES POR ARBITRARIEDAD**

**1.3.1. ARBITRARIEDAD POR CONCURRENCIA DE FONEMAS**

- \* ajedres
- \* diesisiete
- \* Hamburguezas
- \* livros (portugués)
- \* meza
- \* paborito
- \* Politika
- \* Pranses
- \* serveza (2)
- \* television
- \* Unibersidad (3)

**1.3.2. ARBITRARIEDAD EN EL USO DE LA *h***

- \* abido (*hemos abido*)
- \* Ola (2)
- \* oras (3)

**1.4. ERRORES POR DESATENCIÓN**

- \* asente (ausente)
- \* ora (ahora)
- \* vacaccion (5)
- \* vacaciones

**2. ORTOGRAFÍA DE LA PALABRA O LEXICOLÓGICA**

**2.1. ACENTUACIÓN**

- \* ¡Que! (6)
- \* ¿Como? (14)
- \* ¿Cuándo?
- \* ¿Porque?
- \* ¿Que? (7)
- \* Adios (8)
- \* alli (8)
- \* America
- \* aqui
- \* asi (2)
- \* atencion

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- \* autobus (2)
- \* avion
- \* bebidas
- \* cancion
- \* celebracion
- \* comi
- \* comodo
- \* condicion
- \* Cristiano
- \* cuentate (imperat)
- \* cuidate (2)
- \* decepcione
- \* defcil
- \* despues (6)
- \* dia (9)
- \* dias (11)
- \* diceme
- \* diversion (4)
- \* dormi
- \* escribeme
- \* esta (18)
- \* estacion (2)
- \* estan (2)
- \* estas (13)
- \* estes
- \* estudio
- \* excursion
- \* exotico
- \* filosofia
- \* fotografia
- \* fotografica
- \* frio (3)
- \* futbol
- \* habitacion
- \* hableme
- \* informacion
- \* informatico
- \* ingles
- \* inundacion
- \* kilometros
- \* leccion
- \* lei (2)
- \* leó
- \* lio
- \* llegue (4)
- \* magnifico

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* mama (2)
- \* maquina
- \* marei
- \* mas (2)
- \* mecanica
- \* mí (2)
- \* mi (pronombre)
- \* murcielagos
- \* musica
- \* paises
- \* Paris (2)
- \* pelicula (2)
- \* peliculas
- \* proxima (3)
- \* proximo (2)
- \* rapido
- \* recepcion
- \* rio
- \* simpatica (2)
- \* simpatico
- \* tambien (23)
- \* telefono
- \* Ti
- \* trafico (2)
- \* tu (pronombre personal) (10)
- \* ultima
- \* ultimo
- \* vacacion
- \* vacacion (6)
- \* visite
- \* volcan
- \* volvi

### **Desplazamiento acentual:**

- \* adíos
- \* corporación
- \* malísimo
- \* posponío
- \* también
- \* televisión
- \* útil

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

### 2.1. SIGLAS Y ABREVIATURAS

### 2.3. MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS

- \* Divertido (Qué Divertido)
- \* Español (5)
- \* Española
- \* Filipina (3)
- \* Filipino (4)
- \* Hamburguezas
- \* Informatico
- \* Martes
- \* Muchas Gracias
- \* Pranses (*hablo Pranses*)
- \* Profesión
- \* Sabado
- \* Señor
- \* universidad (de Filipinas) (2)
- \* Viernes

### 2.4. UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS

- \* alas (3)
- \* de bajo
- \* Latin América
- \* por que (porque) (7)
- \* Porque (Por qué?)
- \* y inteligente (2)

### 2.5. SIGNOS DIACRÍTICOS

- \* espanol (4)

## NIVEL INTERMEDIO: UNIVERSIDAD DE FILIPINAS

### 1. ORTOGRAFÍA DE LA LETRA O GRAFEMÁTICA

#### 1.1. ERRORES EN EL ORIGEN

- \* choral (coro)
- \* clasical (*música clasical*)
- \* classes
- \* comunicar
- \* companiya

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* Espanya (2)
- \* guapissima (italiano)
- \* inteligente
- \* kurso
- \* Marso
- \* negosyo
- \* nobelas
- \* pays
- \* RnB
- \* sciencia
- \* ciencias
- \* tecnologia
- \* tiyo (tio)
- \* tsino
- \* Unibersidad (2)
- \* volleyball

### **1.2. ERRORES CONTRA EL SISTEMA**

#### **1.2.1. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (VOCALES)**

- \* cumpleaños
- \* decinueve
- \* Filipinas (2)
- \* Feminino
- \* lingua (extranjero)
- \* masculado (musculado)
- \* navegar
- \* navigo
- \* pulítica
- \* responsable
- \* veinte uno
- \* veinteuno
- \* viente
- \* viente tres
- \* volebol

#### **1.2.2. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (CONSONANTES)**

- \* cantas (cartas)
- \* levantame
- \* rab (rap)
- \* singo
- \* Veyendo

### **1.2.3. ERRORES EN EL USO DE GRAFEMAS COMPLEMENTARIOS**

- \* actrices
- \* curriculum
- \* guitarra
- \* negosyo
- \* pays
- \* Quierro
- \* Setyembre
- \* tiyo (tio)

### **1.2.4. ERRORES POR USAR GRAFÍAS CASTELLANAS CON VALORES FONÉTICOS AJENOS**

- \* choral (coro)
- \* tecnologia

### **1.2.5. ERRORES POR USAR GRAFÍAS IMPROPIAS DEL CASTELLANO**

- \* companiya
- \* Espanya (3)
- \* guapissima (italiano)
- \* tsino

## **1.3. ERRORES POR ARBITRARIEDAD**

### **1.3.1. ARBITRARIEDAD POR CONCURRENCIA DE FONEMAS**

- \* A vecez
- \* ajedres
- \* Avril
- \* diaz
- \* extranjera
- \* extranjero
- \* franses
- \* kurso
- \* Marso
- \* negosyo
- \* nobelas
- \* nuebe
- \* paiz
- \* Singo
- \* Unibersidad (2)



### **1.3.2. ARBITRARIEDAD EN EL USO DE LA *h***

- \* Abilidad
- \* Ola

### **1.4. ERRORES POR DESATENCIÓN**

- \* asistio (asisto)
- \* situacion
- \* vacaciones

## **2. ORTOGRAFÍA DE LA PALABRA O LEXICOLÓGICA**

### **2.1. ACENTUACIÓN**

- \* ¿Como? (6)
- \* ¿Que? (6)
- \* Adios (6)
- \* algun (2)
- \* alli
- \* animo (2)
- \* aqui (5)
- \* biblioteconomia (2)
- \* bonita
- \* civilizacion
- \* clasica
- \* compania
- \* conversacion
- \* cuidate
- \* curriculum
- \* defcil
- \* despues (11)
- \* dia (10)
- \* dias (4)
- \* diaz
- \* diecíocho
- \* dieciseis
- \* dificil
- \* diplomatica
- \* discotéca
- \* domesticas
- \* economicas
- \* encanto

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- \* esta
- \* estas (4)
- \* este
- \* facil
- \* frances
- \* franses
- \* frio
- \* futbol
- \* galeria
- \* guapissima
- \* ingles (3)
- \* inglésa
- \* interes (2)
- \* íntrovertida
- \* lecciones
- \* Linguistica
- \* levantame
- \* mama
- \* marron
- \* mas (6)
- \* mí (4)
- \* mi (pronombre) (8)
- \* miercoles
- \* musica (11)
- \* nó
- \* numero (3)
- \* ojala
- \* opinion
- \* pais (2)
- \* países (2)
- \* peliculas (5)
- \* politica (3)
- \* politicas
- \* provincia
- \* pulitica
- \* quizas
- \* religiósá
- \* reunion
- \* romantica
- \* romanticas (2)
- \* romantico (2)
- \* simpatica (6)
- \* simpatico (3)
- \* situacion
- \* tambien (32)
- \* tecnologia

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* telefono
- \* television (3)
- \* ti
- \* tia
- \* tios
- \* trafico
- \* tu (pronombre personal)
- \* ultimo

### **Desplazamiento acentual:**

- \* avión
- \* habitación
- \* informático
- \* periódico
- \* también
- \* también (3)
- \* televisión
- \* televisión

### **2.1. SIGLAS Y ABREVIATURAS**

- \* RnB

### **2.3. MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS**

- \* Abogado
- \* albay (city)
- \* Amigo
- \* Avril
- \* city
- \* compruébalo.
- \* Deseo
- \* Días
- \* Diecinueve
- \* Espanol (3)
- \* Español (7)
- \* Españoles
- \* Familia (2)
- \* Filipinas (2)
- \* Filipina (2)
- \* filipinas (3)
- \* Filipino (2)
- \* filologia

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* Hermana
- \* historia (disciplina)
- \* hola
- \* Inglés (3)
- \* Inglesa
- \* inglesa
- \* Internet (2)
- \* lingüística (2)
- \* Marso
- \* Octubre
- \* Padre
- \* pasay (ciudad)
- \* Porque
- \* Provincia
- \* quezon (2)
- \* Quierro
- \* Región
- \* Setyembre
- \* Tengo
- \* universidad (de Filipinas) (6)

### **2.4. UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS**

- \* cumple años
- \* diece ocho
- \* diez y nueve
- \* por que (causal: porque) (3)
- \* veinte uno
- \* viente tres
- \* y inteligente (3)
- \* y ir

### **2.5. SIGNOS DIACRÍTICOS**

- \* Espanol (3)

## **NIVEL AVANZADO: UNIVERSIDAD DE FILIPINAS**

### **1. ORTOGRAFÍA DE LA LETRA O GRAFEMÁTICA**

#### **1.1. ERRORES EN EL ORIGEN**

- \* Aventuras
- \* alas
- \* cognac
- \* comercialization
- \* commercial (2)
- \* comerciales
- \* diviertendo (italiano)
- \* muchissimo (italiano)
- \* pollución
- \* quarto (portugués)
- \* R & B
- \* RnB
- \* storias (italiano/ inglés)
- \* tennis
- \* Unibersidad
- \* vezes

#### **1.2. ERRORES CONTRA EL SISTEMA**

##### **1.2.1. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (VOCALES)**

- \* acostumbrado
- \* arcaeologia
- \* defícil
- \* deportes (3)

##### **1.2.2. ERRORES CONTRA LA FONÉTICA NATURAL (CONSONANTES)**

- \* contemporareas
- \* divento

##### **1.2.3. ERRORES EN EL USO DE GRAFEMAS COMPLEMENTARIOS**

- \* ahorra
- \* arcaeologia
- \* guitarra
- \* quarto (estudiante portugués)
- \* terrible
- \* vezes

**1.2.4. ERRORES POR USAR GRAFÍAS CASTELLANAS CON VALORES FONÉTICOS AJENOS**

**1.2.5. ERRORES POR USAR GRAFÍAS IMPROPIAS DEL CASTELLANO**

- \* Muchissimo (italiano)

**1.3. ERRORES POR ARBITRARIEDAD**

**1.3.1. ARBITRARIEDAD POR CONCURRENCIA DE FONEMAS**

- \* diversiones
- \* Espesializándome
- \* gobierno (italiano/ inglés)
- \* Unibersidad

**1.3.2. ARBITRARIEDAD EN EL USO DE LA *h***

- \* Ola (2) (hablante portugues)

**1.4. ERRORES POR DESATENCIÓN**

- \* aluna (alumna)
- \* apliar
- \* creácciones
- \* especializándome

**2. ORTOGRAFÍA DE LA PALABRA O LEXICOLÓGICA**

**2.1. ACENTUACIÓN**

- \* ¡Que! (2)
- \* ¿Como? (14)
- \* ¿Que? (5)
- \* Ademas
- \* Adios (4)
- \* algun
- \* alla
- \* alli
- \* Almodovar
- \* America
- \* antropologia
- \* aqui (13)

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- \* arcaeologia
- \* asi
- \* bién
- \* creácciones
- \* cuidate (2)
- \* defícil
- \* desafio
- \* descripciones
- \* despues
- \* dia (12)
- \* días (4)
- \* difícil (3)
- \* edificios
- \* electronico
- \* encantaria
- \* esta (4)
- \* estas (8)
- \* estes (4)
- \* exotica
- \* facil
- \* fantasia
- \* fotografia
- \* frances
- \* frio
- \* gustaria (2)
- \* habia
- \* interes
- \* investigaciones
- \* juvenes
- \* mas (8)
- \* mi (pronombre) (3)
- \* mirónes
- \* muchissimo
- \* musica (3)
- \* ojala (2)
- \* pais (5)
- \* Paris (2)
- \* pelí
- \* pelicula (2)
- \* peliculas (15)
- \* pie
- \* poesias
- \* porque (por qué) (2)
- \* proxima
- \* proximo (2)
- \* querria (3)

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

- \* quizas
- \* razon
- \* romanticas
- \* segun
- \* simpatica (3)
- \* simpatico (2)
- \* tambien (29)
- \* télé (2)
- \* timido
- \* todavia
- \* trafico
- \* tu (pronombre personal) (5)
- \* vivia
- \* vulcan (2)

### **Desplazamiento acentual:**

- \* ¿Comó?
- \* Fínisimo
- \* ojála

### **2.1. SIGLAS Y ABREVIATURAS**

- \* R&B

### **2.3. MAYÚSCULAS Y MINÚSCULAS**

- \* Almozamos
- \* Bendiga
- \* Capital
- \* Español (17)
- \* Española
- \* Estudio
- \* europeas (*estudio Lenguas eruopeas*)
- \* Filipina (3)
- \* filipinas (3)
- \* Filipino
- \* Frances
- \* Italianas
- \* Italiano
- \* lenguas (2) (*estudio lenguas Europeas*)
- \* Martes
- \* Pais
- \* Restuarante



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

- \* universidad (de Filipinas)
- \* Viernes

### 2.4. UNIÓN Y SEPARACIÓN DE PALABRAS


- \* A noche
- \* A parte
- \* alas
- \* latino america
- \* pasa tiempo
- \* por qué (*es una de las razones por qué estudio español*)
- \* por que (porque) (4)
- \* porque (*mis amigos me llaman tetel y no sé porque*)
- \* porqué (*por qué?*)
- \* y inspiraciones
- \* y inteligente
- \* y italiano

### 2.5. SIGNOS DIACRÍTICOS

- \* anos

## APÉNDICE 2

### MODELO DE LA PRUEBA PROPUESTA

	Nacionalidad..... Edad..... Lenguas que hablas..... Dialectos que hablas..... Curso..... Sexo.....
---	---

Acabas de leer en la sección de contactos de una revista el anuncio de Javier. Quieres tener contacto con un español y le escribes una carta a Javier en la que te presentas (Aproximadamente 150 palabras).

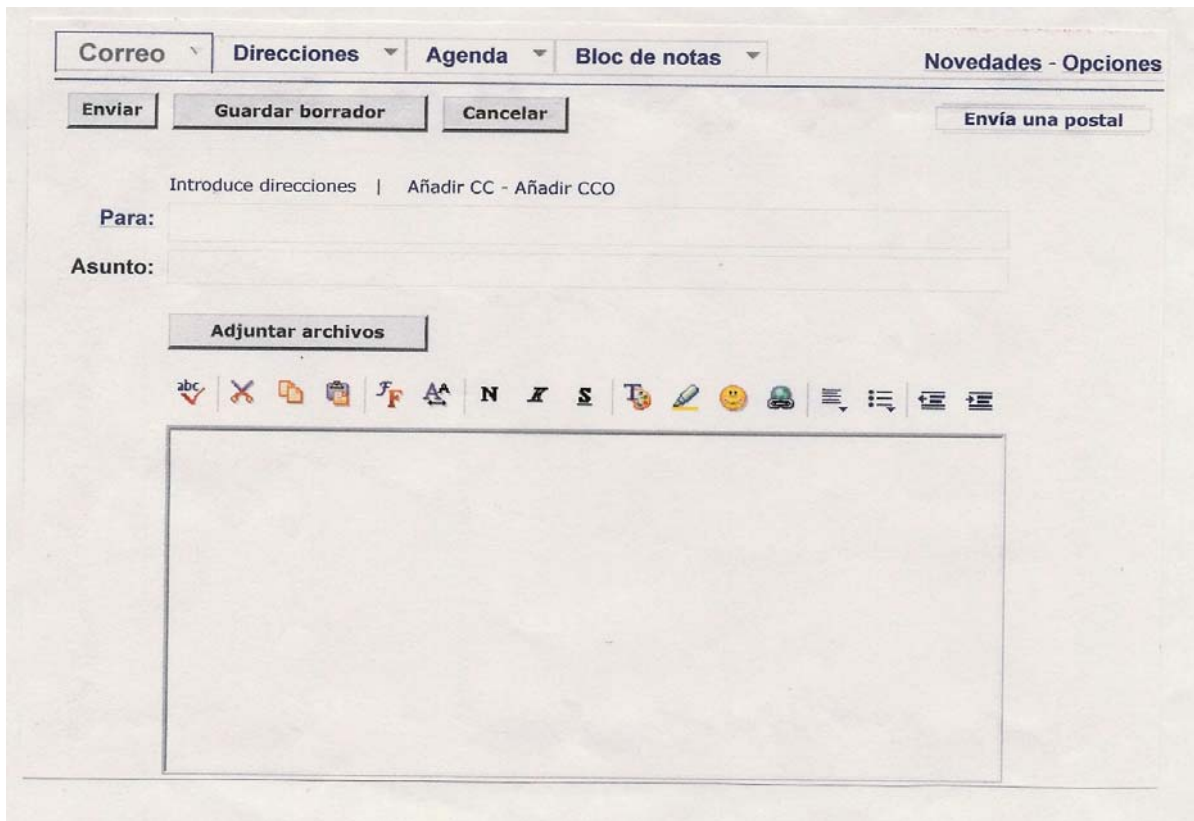
<b>Nombre:</b> Javier <b>Sexo:</b> Hombre <b>Edad:</b> 27 <b>Profesión:</b> Informático <b>Color de Pelo:</b> Castaño <b>Color de ojos:</b> Marrones <b>Carácter:</b> Alto, simpático y deportista <b>Intereses:</b> Cine y literatura	
<b>MSN Amor y Amistad</b> 	

Aquí tienes unas ideas para escribir tu carta: hablas de...

- 1) tus datos personales,
- 2) tu descripción,
- 3) la ciudad donde vives,
- 4) las acciones habituales que haces cada día,
- 5) que te gusta hacer,
- 6) el motivo por el que estudias español

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---



## APÉNDICE 3

### LA ORTOGRAFÍA COMO PARTE DE LA GRAMÁTICA

A modo orientativo, sin la exhaustividad que requeriría un trabajo específico sobre el tema, recogemos en este apéndice un esquema sobre las partes de la gramática estudiadas por Calero Vaquera (1986) en *Historia de la Gramática Española*, que clasifica la división de la gramática efectuada por los tratadistas desde 1847 hasta 1920.

PARTES	AUTOR	DIVISIÓN	LUGAR DE LA ORTOGRAFÍA EN LA GRAMÁTICA
UNA	Bello	La gramática no admite divisiones	Prescinde de la ortografía
DOS	Balmes	Análisis y Síntesis	Parte del Análisis
DOS	Núñez Meriel, GRAE (1854)	Analogía y Sintaxis	Parte de la Fonología, integrada en la Analogía
DOS	Lemus	Lexiología y Sintaxis	Parte de la Lexicología
DOS	Ovalle <sup>115</sup>	Lexigrafía y Sintaxis	Prescinde de la Ortografía
TRES	Ruiz Morote	Analogía, Sintaxis y Ortografía	Incluye la Prosodia dentro de la Ortografía
TRES	Rosanes <sup>116</sup>	Fonética, Analogía y Sintaxis	Parte de la Fonética

<sup>115</sup> Nota aclaratoria de Calero (1986, p. 38): “Hasta ahora hemos visto que ni la GRAE (1854) ni Núñez Meriel ni Lemus consideran la Ortografía y la Prosodia partes constituyentes de la gramática con los mismos derechos que la Analogía (o el Análisis o la Lexiología) o la Sintaxis; sin embargo, hemos visto también que, a pesar de esta innovación no se atreven a prescindir rotundamente de ellas, bien tratándolas en un capítulo aparte (como Balmes), bien insertándolas en la Analogía (Núñez Meriel) o la Lexiología (Lemus). Más decidido, por el contrario, se muestra Ovalle (quien reconoce explícitamente haber seguido a Martínez López y a Bello en este punto), considerando “artes distintas de la gramática” la Prosodia y la Ortografía” las considera artes distintas de la gramática”.

<sup>116</sup> Dice Calero (1986) que la inclusión de la Fonética por parte del autor en la gramática es fruto del influjo de la tradición más que por una convicción del propio Rosanes, como puede deducirse de sus propias palabras: “La Prosodia y la Ortografía que vienen considerándose como partes de la Gramática, no

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

TRES	Tamayo	Fonética, Morfología y Sintaxis	Parte de la Fonética
TRES	Sánchez Doblas	Lexiología, Sintaxis y Síntesis	Parte de la Fonética, integrada en la Lexiología
CUATRO	GRAE (1796, 1870, 1920), Herranz, Valcárcel, Boned, Orío, Avedaño, Galí, Blanco, etc. <sup>117</sup>	Analogía, Sintaxis, Prosodia y Ortografía	Parte autónoma dentro de la gramática
CUATRO	S. Vicente	Terminología, Sintaxis, Prosodia y Ortografía	Parte autónoma dentro de la gramática
CUATRO	Terradillos	Etimología, Sintaxis, Prosodia y Ortografía	Parte autónoma dentro de la gramática
CUATRO	Suárez	Lexiología, Sintaxis, Prosodia y Ortografía	Parte autónoma dentro de la gramática
CUATRO	Flórez	Lingüística, Ortología, Prosodia y Etimología	Parte de la Etimología
CINCO	Giró	Analogía, Análisis lógico, Sintaxis, Prosodia y Ortografía	Parte autónoma dentro de la gramática
CINCO	Pogonoski	Prosodia, Grafía, Analogía, Ortografía y Sintaxis	Parte autónoma dentro de la gramática
SIETE	Herráinz	Ortología, Analogía, Etimología, Sintaxis, Prosodia, Ortografía y Diccionario	Parte autónoma dentro de la gramática
OCHO	Fernández Monje	Lexiología, Lexigrafía, Prosodia, Ortología (ANÁLISIS), Sintaxis, Ortografía, Retórica y Poética (SÍNTESIS)	Parte autónoma dentro de la gramática
OCHO	Pérez Barreiro	Gráfica, Fónica, Glotología, Sintaxis (GRAMÁTICA TEÓRICA); Gráfica,	Parte autónoma dentro de la gramática: la Ortografía se identifica

lo son en realidad [...] El estudio de las palabras en su relación fónica-gráfica [...] no reviste carácter esencialmente gramatical” (cit. Calero, 1986, p.39)

<sup>117</sup> Por ser la división clásica de la GRAE es seguida por la mayoría de los autores del periodo estudiado. María Luisa Calero contabiliza 28 autores.

**Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

		Fónica, Glotología, Sintaxis (GRAMÁTICA PRÁCTICA)	con la Gráfica
OCHO	Vigas	Analogía, Sintaxis, Prosodia, Ortografía (PARTES PRINCIPALES), Ortología, Etimología, Lexicografía, Análisis Lógico (PARTES AUXILIARES)	Parte autónoma dentro de la gramática
NUEVE	Salleras	Ortología, Ortografía, Prosodia, Etimología, Lexicografía, Analogía, Sintaxis, Práctica del Análisis y Composición	Parte autónoma dentro de la gramática

## **APÉNDICE 4**

### **LA HISTORIA DEL ESPAÑOL EN FILIPINAS<sup>118</sup>**

#### **1. Hasta 1898**

El conocimiento de la historia del idioma español en Filipinas resulta de gran interés a la hora de comprender mejor la situación lingüística actual del país. También nos permite contextualizar algunos de los rasgos intrínsecos a la cultura filipina que tan a menudo nos sorprende reconocer en actos cotidianos por la relación de parentesco que estos guardan con la nuestra. El legado histórico y lingüístico dejado por los españoles es apreciable en el influjo que tuvo en las más importantes lenguas y dialectos de Filipinas, a pesar de no haberse consolidado la implantación de la lengua española en los más de 300 años que duró su presencia en el archipiélago, pasando de la oficialidad a casi desaparecer, conservada ahora como la lengua extranjera que prefieren los estudiantes en las escuelas y universidades a lo largo y ancho del país. Para tener una visión global de estos hechos, hemos de diferenciar dos períodos delimitados por la fecha clave de 1898. En el primero, los hechos más destacables son la llegada y la difusión de la lengua entre los filipinos, y en el segundo, la venida de los norteamericanos y, con ello, el intento de extirpar la lengua que había pertenecido al pueblo por más de tres siglos y que le había servido como vehículo de comunicación

La andadura de la lengua española en Asia comienza el 16 de marzo de 1521 con la llegada de la expedición de Magallanes a las aguas del Pacífico. Ya desde un primer reconocimiento, encontraron una gran diversidad de razas, lenguas y culturas que conformaban una verdadera encrucijada lingüística y política, con formas de gobierno y religiones de lo más dispares, que el mismo Magallanes trató de unificar en las islas de

---

<sup>118</sup> Para aquellos casos en los que no se especifica la referencia, se tendrá en cuenta que hemos seguido la periodización en los hechos de Loaupre (1989).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Cebú mediante acuerdos que, a la postre, le costarían la vida. Tras este hecho, Juan Sebastián Elcano continuó comandando la expedición y completó la vuelta al mundo a su llegada a España. Años más tarde, en 1542, Ruy López de Villalobos realizó una nueva incursión en las aguas del Pacífico, recalando en las islas de San Lázaro. Estos dominios serían rebautizados años más tarde en honor al príncipe Felipe II con el nombre de Filipinas, quien, tras ser nombrado monarca, ordenó al virrey de Nueva España que organizase un nuevo viaje a las islas. Para la travesía se encomendó al alcalde de Méjico, López de Legazpi, quien fundaría la ciudad de Manila en 1571, que pasó en este año crucial a ostentar la capitalidad del país como sede administrativa del archipiélago.

Con el asentamiento de los españoles en suelo filipino comienza también la evangelización, objetivo prioritario de la colonización de las nuevas tierras, que recayó principalmente en las órdenes agustina y franciscana, cuyo fin primordial será el de convertir a la población a la cristiandad. Este hecho será vital para la evolución del español en Filipinas, si tenemos en cuenta que los misioneros fueron principalmente los encargados de transmitir no sólo los valores cristianos y el dogma, sino también la lengua y la cultura española (Yarza Rovira, 2001).

Históricamente se ha considerado de manera ambigua la labor realizada por los religiosos durante la conquista y ha sido polémica también su contribución a la difusión del idioma español en tierras americanas y filipinas. Siguiendo los designios de la Corona, fueron ellos los encomendados de expandir la fe católica por los nuevos territorios de España, para lo que deberían acatar las leyes y decretos que el rey dictaba y regirse por ellos en pos de lograr la evangelización e hispanización de los pueblos.

En el caso concreto de Filipinas, los historiadores acusan a los misioneros de anteponer la evangelización a la hispanización, desatendiendo así las ordenes reales que se dictaban desde España en torno al idioma. Esto era debido y justificado en principio, por las dificultades con las que los misioneros españoles se encontraron a la llegada a las islas. Por un lado, la extensión de las mismas, unos 300.000 km<sup>2</sup> que se repartían en 7.083 islas e islotes, constituía un hecho que dificultaba enormemente la movilidad de los



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

sacerdotes y frailes en su afán por llevar la predicación a todos los lugares del archipiélago. Por otro lado, la diversidad de lenguas y de etnias<sup>119</sup>, organizadas en distintas formas de gobierno<sup>120</sup>, pero aisladas unas de otras hasta el punto de no entender su lengua...<sup>121</sup> Esta diversidad lingüística y política impide la instauración de la lengua castellana como medio de comunicación entre los filipinos y explica la determinación de los misioneros para aprender sus lenguas y predicar en ellas, agilizando así el proceso de la evangelización.

Los misioneros predicaban y confesaban valiéndose de intérpretes, o sirviéndose del lenguaje de los gestos, o recurriendo a representaciones gráficas, como grandes cuadros, catecismos en imágenes coloreadas, como el de fray Pedro de Gante, etc. Pero la labor es lenta y, como el indio no aprende el español, los misioneros deciden aprender las lenguas indígenas. (Quilis, 1992: 35)

Este hecho afecta a todas las colonias españolas, y su consecuencia más inmediata será la expansión de las lenguas indígenas más generales, por lo que en América se difunde el náhuatl, chibcha, quechua y guaraní en detrimento del castellano<sup>122</sup> (Salvador, 1990), y lo mismo sucedería en Filipinas, donde se traslada el modelo americano, al ser un territorio que dependía administrativamente de Nueva España (Quilis, 1992).

---

<sup>119</sup> Quilis (1992: 31-32) habla de tres principales grupos humanos a la llegada de los españoles, los malayos, los negritos y los indonesios, que se repartían por todo el país. A estos grupos hay que sumar otros, como los chinos y los moros, que habitaban en zonas concretas con una densidad de población más modesta.

<sup>120</sup> De esta fragmentación territorial, étnica y política resultan ilustrativas las siguientes citas: “parece que se gobiernan por barrios, como behetrías; cada barrio tiene su principal: no podemos entender que entre ellos hobiese algún principal o gran señor” (Quilis, 1992: 33); o el testimonio de fray Miguel de Benavides (cit. Quilis, 1992: 34) “la diferencia grande que hay en lo que es México y Pirú a las Philipinas [...]. En México y en el Pirú, avía, cuando fueron allá los españoles, un rrey en cada monarquía de aquellas, a quien pagaban sus tributos y vasallage la gente de aquellos rreynos, y heran gobernados por las leyes que aquel rrey les ponía; más en las Philipinas [...] no avía rrey común que governase aquello ni a quien pagasen sus tributos”.

<sup>121</sup> En palabras de Quilis (1992: 31) “más de 300 dialectos agrupados provisionalmente en 70 grupos lingüísticos diferentes”; aunque estos y otros datos, como iremos viendo a lo largo de nuestra investigación, serán discutidos por otros autores. Según Louapre (1989), por citar solo a otra autora, la distribución geográfica de Filipinas se componía de 7, 109 islas, 500 mil a 900 mil habitantes y se hablaban 7 lenguas mayores y 180 dialectos.

<sup>122</sup> Debido a la ausencia general de la escritura en las lenguas americanas, se introduce en ellas la escritura alfabética. En el caso de Filipinas, el antiguo alfabeto silábico, conocido con el nombre de alibata, fue sustituido por el alfabeto latino. Respecto a esto, Robert Ricard (cit. Quilis, 1992: 50) considera “que la introducción del alfabeto latino para escribir las lenguas amerindias es una renovación intelectual cuyo alcance no se medirá nunca suficientemente”.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

Las causas de la actuación de las órdenes religiosas en Filipinas (y en otras colonias americanas), como aducen algunos de los investigadores consultados (Delfin Colomé, 2000; González Esperalti, 2004), fueron el control del poder mediante la segregación de los españoles y los *indios*. Según estos autores, los propios misioneros promovían la diferencia entre los laicos y los indígenas para perpetuar su influencia e impedir la unificación de los *indios*, temor que contrasta con los continuos decretos de la Corona<sup>123</sup>. Por su parte, el profesor Sueiro Justel (cit. González Esperalti, 2004: 2) afirma que la enseñanza y aprendizaje de lenguas fue un instrumento que sirvió a varios fines: “la conquista y el sometimiento de los indígenas con la evangelización como pretexto, la utilización de la lengua como mecanismo de control político y como vía de obtención de cargos, y, finalmente, como medio para el desarrollo del comercio con la metrópoli”.

En consonancia con esto, Quilis (1992) defiende que el Consejo de Indias hacía referencia a que los *indios* debían aprender español para denunciar los abusos que sobre ellos se producían<sup>124</sup> y, en este sentido, afirma también que eran privados de la enseñanza de esta lengua para protegerlos de las doctrinas heterodoxas que circulaban por Europa, y que eran fatales para los objetivos evangélicos de los misioneros. De ello se infiere que, con estas medidas, se pretendía colocar la barrera del idioma para mantener el dominio que otorgaba a los evangélicos el manejo pleno de la relación con la metrópoli. Blumentritt (cit. Quilis, 1992: 62) comenta sobre esto:

Es muy fácil comprender por qué los frailes miraban y aún miran con malos ojos la generalización del español entre los indios. Siendo los empleados españoles desconocedores de los idiomas del país, y no llegando los indios jamás a comprender el español, los frailes tendrán por fuerza que ser los únicos que podrán intermediar entre el gobierno y los gobernados y serán por ello los agentes indispensables.

---

<sup>123</sup> Delfin Colomé (2000: 20-21) recoge las opiniones que hasta el día de hoy se han vertido sobre este asunto: “Hay quienes arguyen que lo que pretendía la Iglesia era monopolizar el canal comunicativo entre los locales y las autoridades civiles españolas, enviadas desde la Península por un tiempo determinado y a menudo castigadas, por lo que no tenían ningún interés en aprender las lenguas indígenas. Con ello, los religiosos ganaban una notable cantidad de poder, al constituirse en intérpretes necesarios [...] No obstante y precisamente porque desde Madrid se observaba el desmesurado poder que, por vía lingüística, iban adquiriendo las comunidades religiosas, la política de la Corona siempre fue propicia a la implantación y consolidación del castellano en el Archipiélago”.

<sup>124</sup> En la novela de José Rizal, *Noli Me Tangere*, se denuncian estos abusos de manera ejemplar.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

De todo ello podemos inferir que la hispanización llevada a cabo en Filipinas fue más obra de la Iglesia que del Estado, adoleciendo de profesionales docentes para la enseñanza del español. Como veremos más abajo, la accidentada implantación del idioma en Filipinas se debe, en parte, a los distintos intereses en los que estas dos fuerzas compiten, situación que se mantendrá por siglos durante los mandatos de distintos monarcas.

Carlos V, que contribuyó a convertir en universal nuestra lengua en el momento más intenso de su expansión por el mundo conocido, dispone por la Real Cédula de Valladolid del 7 de junio de 1550 dirigida al virrey de Nueva España que se utilice el idioma castellano como vehículo de la predicación llevada a cabo en las colonias.

Como una de las principales cosas que Nos deseamos para el bien de esta tierra es la salvación e instrucción y conversión a nuestra Santa Fe Católica de los naturales de ella, y que también tomen nuestra policía y buenas costumbres; y así, tratando de los medios que para este fin se podrían tener, ha parecido que uno dellos y el más principal sería dar orden cómo a esas gentes se les enseñase nuestra lengua castellana, porque sabida esta, con más facilidad podrían ser doctrinados en las cosas del Santo Evangelio y conseguir todo lo demás que les conviene para su manera de vivir, y para que esto comience a poner en ejecución [...] procuren por todas las vías que pudieren de enseñar a los dichos indios la dicha nuestra lengua castellana. (Quilis, 1992: 55)

Felipe II, tras comprobar los resultados adversos de la predicación hecha por los misioneros en lengua española, otorga prioridad a la evangelización y ordena en 1584 en la Ley XVIII que se realice en las lenguas indígenas, y que el español sea enseñado de forma voluntaria a quien lo quisiera aprender:

Habiendo hecho particular examen sobre si aún en la más perfecta lengua de los misterios de nuestra Santa Fe Católica se ha reconocido que no es posible sin cometer grandes disonancias e imperfecciones, y aunque están fundadas Cátedras donde sean enseñados los Sacerdotes que hubieren de adoctrinar a los Indios, no es remedio bastante por ser mucha la variedad de lenguas. Y habiendo resuelto que convendrá introducir la castellana, ordenamos a los Indios se les pongan Maestros que enseñen a los que voluntariamente lo quieren aprender como les sea menos molesto y sin coste. (cit. Morta, 2005: 9)

A finales del siglo XVI y principios del XVII se observa en la predicación de las lenguas autóctonas una tendencia peligrosa a raíz del proceso abierto contra fray Francisco de la Cruz en 1574, quien expuso en público la doctrina de que existía en las

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

creencias religiosas de los *indios* otra forma de conocimiento de Dios que podría bastar para lograr la salvación de sus almas. Por ello, se prohibieron estas lenguas nativas por miedo a que surgieran otras doctrinas que se comunicaran entre los *indios* en sus lenguas autóctonas, llegando a extenderse la prohibición a la publicación de libros que trataran del gobierno, ritos y creencias de los pueblos indígenas cualquiera que fuera la lengua portadora de estas ideas. Ana Gimeno observa en estos hechos una fuerte determinación en combatir los rasgos de la cultura precolombina con la excusa de extirpar las idolatrías y las creencias paganas de los distintos pueblos que habitaban Filipinas (cit. Quilis, 1992). Como respuesta a esta tendencia, en la Cédula de Madrid del 16 de enero de 1590, que el rey remite al Consejo de Indias, ordena “que todos los indios sepan la lengua castellana [...] para que se les quiten las ocasiones de idolatrías y otros vicios y cosas en que se distraen por medio de su lengua” (Quilis, 1992: 65).

Durante el reinado de Felipe IV, la Real Cédula del 2 de marzo de 1634 insiste en que el lenguaje religioso debía ser transmitido en la lengua castellana:

Rogamos y encargamos a los Arzobispos y Obispos que provean y den orden en sus diócesis que los Curas y Doctrineros de Indios, usando de los medios más suaves, dispongan y encaminen que a todos los Indios, sea enseñada la lengua Española, y en ella la Doctrina Cristiana, para que se hagan más capaces de los Misterios de nuestra Santa Fe Católica, aprovechen para su salvación y consigan otras utilidades, en su gobierno y modo de vivir. (Quilis, 1992: 57)

Para ello, este monarca ordenó la creación de escuelas y de colegios, aunque la enseñanza se siguiera confiando a sacristanes y gentes de la iglesia, hecho que limitaba el número total de enseñantes y el cumplimiento de las leyes dictadas en torno a la enseñanza del español. De este modo, en el siglo XVII había ya una gran cantidad de escuelas, pero no en todas ellas se enseñaba español (Louapre, 1990).

Como reacción al escaso cumplimiento de los religiosos de esta reglamentación, Carlos II, a través de la institución de la Ley de 1697, imponía la obligatoriedad de la enseñanza primaria en castellano e insistía en la formación de los maestros para explicar la lengua, prohibiendo la elección de cargos locales a aquellos que no conocieran el español.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

Años más tarde, el 16 de abril de 1770, Carlos III promulgó la Real Cédula con el fin de desenraizar los diferentes idiomas que se usaban en los dominios:

[...] disponiendo que desde luego se pongan en práctica y observen los medios que van expresados y ha propuesto el mencionado Muy Reverendo Arzobispo de México, para que de una vez se llegue a conseguir el que se extingan los diferentes idiomas de que se usa en los mismos Dominios, y sólo se hable el Castellano, como está mandado por repetidas Leyes, Reales Cédulas y Órdenes expedidas en el asunto; estando advertidos de que se los parages en que se hallen inconvenientes en su práctica, deberán representármelo con justificación, a fin de que en su inteligencia resuelva lo que fuere de mi Real agrado, por ser así mi voluntad. (Quilis, 1992: 58)

El 8 de noviembre de 1774 ordenó el establecimiento de escuelas de niños y niñas, insistiendo en la formación del maestro, aun no siendo eclesiástico, para la enseñanza del español. En consonancia con esto, también se expresó contra la elección de *gobernadorcillos*<sup>125</sup> que ignorasen la lengua castellana. Carlos IV declaró por ley el 22 de diciembre de 1792 que ninguna persona ocuparía cargos públicos si no hablaba castellano.

En este tiempo, según refiere Rosemblat (cit. Louapre, 1990) en relación a la población indígena y el mestizaje de América, el número de habitantes de América era 24.600.000, y entre ellos 4.349.000 eran españoles, el 18,85%. En Filipinas, en 1786 la población era de 5.151.423 habitantes, y la representación española de 13.534, el 0,26%.

Louapre (1990) calcula que en el siglo XVIII en las ciudades se hablaba español hasta un 30%, pero no tanto en los pueblos y en las pequeñas islas<sup>126</sup>. El escaso número de hablantes de español era debido, en parte, a que se enseñaba el

---

<sup>125</sup> En el DRAE (2001) se define *gobernadorcillo* como: “(Del dim. de *gobernador*).m.*Filip*. Durante el régimen español, juez pedáneo con jurisdicción correccional, de policía y civil en asuntos de menor cuantía”.

<sup>126</sup> De esta tendencia a poblar las ciudades, ya iniciada siglos atrás, da buena cuenta fray Miguel de Benavides (cit. Quilis, 1992: 75): “En México hay ahora innumerables españoles, no sólo de los idos de acá, sino de los nacidos allá, que ya son como naturales de allá [...] y no sólo hay esta multitud de españoles en la ciudad de México, sino también en otros ynumerables pueblos, de suerte que ya aquel rreyno y rrepública está aún en la gente muy mudada, lo qual no es ansí en las Philippinas, porque aunque en la ciudad de Manila hay españoles, pero en los pueblos de los yndios no vive español ninguno, y ansí están los pueblos de los yndios sin haçer en ellos mudanza ninguna como se estaban antes que los españoles allá fuesen” .

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

idioma solo a los hijos de los españoles y a los filipinos principales, debido a la falta de maestros y carencia de medios financieros para mejorar carreteras, transportes y construir nuevas escuelas en núcleos estratégicos.

Se crearon diferentes centros de enseñanza religiosos, como escuelas conventuales o parroquiales de grado elemental, colegios para hijos de españoles, colegios que además de españoles admitían algunos hijos de los principales, colegios de nativos, seminarios de españoles y nativos e incluso tres o cuatro centros universitarios. De la gran diferencia de infraestructuras existentes en los centros para nativos y los demás se infiere su escaso éxito y con él, el del español en Filipinas. Este fracaso, sin embargo, no es achacable a los religiosos, que ante la imposibilidad de extender el castellano, se ven en la obligación de explicar la doctrina en la lengua de los nativos. El proceso de sustitución lingüística requería unas condiciones socioeconómicas que no se dieron en Filipinas (González Esperalti, 2004: 1).

En este punto se pueden observar las diferentes causas en relación con Hispanoamérica por las cuales el español no llegó a expandirse por todo el territorio (Loaupre, 1990: 283):

1. El número de españoles que llegaron a las Filipinas era escaso, debido a la distancia con respecto a España y la dureza del viaje<sup>127</sup>, quizás debido también al escaso estímulo económico, si tenemos en cuenta que Hispanoamérica ofrecía la leyenda de El Dorado y Filipinas era una de las tierras más pobres de Oceanía.
2. La devastadora influencia del clima.
3. El bajo índice de exogamia entre españoles o mestizos y nativos, debido a que la mayoría de los peninsulares que confluían en las islas eran célibes misioneros, burócratas y mercaderes de tránsito, lo que dificultaba el florecimiento de una clase criolla que, sin embargo, si operó en Hispanoamérica<sup>128</sup> y que fue fundamental para la consolidación de la lengua española en aquellos territorios.
4. La carencia de infraestructuras, de buenas carreteras que disminuyeran la distancia entre la diversidad territorial de las islas y la falta de escuelas y profesores, entre los que no se encontraban maestros profesionales, como resultado de lo cual esta tarea era encomendada a los religiosos.

---

<sup>127</sup> La escasez de colonos, maestros, escuelas y las barreras geográficas de las islas, sumadas a las pésimas condiciones del viaje, impiden que se cumplan las ordenanzas de Carlos IV. Hasta que se abre el canal de Suez, la comunicación española con Filipinas se hacía a través Méjico en un viaje caracterizado por la penuria; todo alimento se descomponía durante el viaje (solo se conservaba el chocolate) y el agua se corrompía pasado un tiempo, provocando cifras de muertos que no invitaban a emprender el viaje: en 1606 mueren 80 pasajeros, en 1643 mueren 114, en 1670 de 400 llegan 192. (Quilis, 1992)

<sup>128</sup> Auspiciado por los distintos monarcas mediante sucesivas ordenanzas reales (v. Quilis, 1990, p.52), este es, según Rosemblat (Quilis, 1992), el principal factor que facilitó el proceso de hispanización que no se dio en Filipinas: “[la colonización del Nuevo Mundo no hubiera sido posible] sin la formación inmediata de una dinámica generación de mestizos, que participaron en la conquista y en la población de tierras nuevas, que fueron conglomerado inicial de las nuevas ciudades y puente de unión con la vasta y a veces lejana población indígena” (p. 68).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

5. Filipinas dependía del virreinato de México y no directamente de España, lo cual no facilitaba los contactos con la metrópoli.

No obstante, durante el siglo XVIII se hace un importante esfuerzo por expandir la lengua castellana.

[en 1765] se nombra un instructor oficial para cada escuela municipal del país, juntamente con un número definido de instructores. Al año siguiente se prohíbe la enseñanza del catecismo en las lenguas indígenas y se impone el texto en español; es buena ocasión para extender la lengua europea, pero ello va en detrimento de la enseñanza de la religión. (Quilis, 1992: 79)

En el siglo XIX se impone la enseñanza obligatoria del español en las escuelas primarias de todas las poblaciones por la Real Cédula de marzo de 1815 y se dispone que se utilice el texto en español del catecismo (Quilis, 1992).

A principios del siglo XIX ya en la Constitución de Cádiz se ordenaba la enseñanza obligatoria en español en las escuelas de todo el Imperio, tanto en España, la metrópoli, como en el resto de los virreinos. Posteriormente, en la Ordenanza Real de 1839, el Rey Fernando VII establecía la creación de una comisión para reglamentar esa cuestión en Filipinas, que se constituye finalmente en 1855 con escasos resultados.

Pero el impulso más importante dado a la lengua durante la soberanía española se produjo con el Real Decreto del 20 de diciembre de 1863, bajo mandato de Isabel II. Por vez primera la enseñanza sería dirigida y controlada por el gobierno y se emplearía un mayor número de maestros laicos. No obstante, la Compañía de Jesús tenía un papel preponderante en la formación de maestros y la ejecución de este decreto. El Gobierno Civil también intervendría en la ayuda y puesta en práctica de dicho decreto, donde se especifican todas las instrucciones y requisitos necesarios a seguir (Louapre, 1990).

Antes de 1863 los franciscanos habían impulsado ya un plan para el establecimiento de escuelas primarias públicas; pero es ahora, con Isabel II, cuando se

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

dispondrá por Real Decreto la creación de escuelas primarias públicas<sup>129</sup> en todos los pueblos y ciudades de Filipinas para niños de entre 6 y 14 años, con cursos dominicales para adultos, dado que la enseñanza del español en las colonias de ultramar durante este periodo se consideraba una prioridad. Se ordenó también la creación de Escuelas Normales para la formación de maestros y de ayudantes, de enseñanza gratuita. Para la regularización y supervisión se establecieron juntas de inspección, que se denominaron *Comisión Superior de Instrucción primaria*. La educación universitaria emprendió su camino en 1611, año en que se fundó El Colegio de Nuestra Señora del Rosario por los dominicos, que se transformó en universidad en 1645 adoptando el nombre de Santo Tomás, que seguía las normas de la de Salamanca y que continúa su labor hasta la actualidad, con enseñanza en inglés y cursos curriculares en la enseñanza de español. En 1707 se creó la Real de San Felipe, sostenida principalmente por la Corona. Ahora se ordena la construcción del Ateneo Municipal, donde estudiarán importantes miembros de las capas adineradas de la sociedad filipina, como, por ejemplo, José Rizal.

Este énfasis puesto en la enseñanza generó la necesidad de gramáticas, diccionarios, léxicos y métodos para los alumnos de colegios y escuelas, lo cual desarrolló tempranamente la industria editorial<sup>130</sup> (González Esperalti, 2004). La imprenta había sido introducida en Filipinas por el dominico Francisco Blancas de San José en 1593, pero su uso fue restringido en principio por los religiosos para la impresión

---

<sup>129</sup> Según el estudio que cita Louapre (1990), *La Instrucción Primaria en Filipinas* (1870), en el año 1868 había 684 escuelas en el país, el doble que en 1855, que alcanzarán la cifra de 2.002 a la altura de 1888. En 1891 el número de escuelas registradas había subido a 2.114, por debajo de los 3.500 centros que se habían previsto construir para estas fechas.

<sup>130</sup> Esto supondrá el desarrollo de nuevos materiales y la innovación metodológica en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, cambios que registra Sueiro Justel en su estudio *La enseñanza de idiomas en Filipinas (siglos XVI-XIX)*. Según el autor (cit. González Esperalti, 2004: 5) las consecuencias de la lingüística misionera en la península son que “los religiosos hicieron converger las tradiciones gramatical y oral para conseguir el sistema más pedagógico. Este esfuerzo no se encuentra teorizado en ningún tratado, pero en los prólogos de las obras se observa la preocupación por la metodología de aprendizaje”. Escribe González Esperalti (2004, 5) sobre estas ideas de Sueiro Justel que estos nuevos materiales “están orientados en general a la práctica oral, pero sujetos a la norma, utilizan ejercicios de repeticiones de palabras, estructuras de pregunta-respuesta, memorización y aplicación de reglas, prácticas de traducción y redacción, etc...”. Constata también el autor del artículo el desarrollo de estudios contrastivos y tipológicos como consecuencia de las circunstancias a las que tuvieron que enfrentarse, y en general, a la formación de conceptos fundamentales para la lingüística moderna, como la concepción de los universales lingüísticos, que influirá de manera decisiva en la conformación de las ideas lingüísticas de la gramática de Port-Royal.



## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

de textos en tagalo (Colomé, 2000). Esta función se verá potenciada ahora por este tipo de publicaciones demandadas por la Corona.

Destacan también las 62 publicaciones de diarios y revistas que existían a finales del siglo XIX en torno al mundo hispano, alumbradas por el surgimiento en este siglo de una élite criolla que se comunica en español, y que dará como fruto el florecimiento de la edad de oro de la literatura filipino-hispánica. Estos representantes se hicieron llamar los *Ilustrados*, y son los responsables de la creación del movimiento de *Solidaridad* filipino-hispana que tanta trascendencia tendrá en la lucha por el mantenimiento del español en Filipinas hasta nuestros días.

Además de por su ambiente universitario e intelectual al que nos venimos refiriendo, en opinión de Colomé (2000) y Ortiz Armengol (1990), la filipina era durante este periodo la sociedad asiática más avanzada en todos los órdenes: social, administrativo, político y económico. El nivel de desarrollo era tal que incluso el número de analfabetos era menor que el de la metrópoli.

### **1.2. Desde 1898**

Cuando todo este esfuerzo realizado por España para implantar su lengua empezaba a materializarse en las Islas Filipinas a finales del siglo XIX, la llegada de los norteamericanos en 1898 cambió el rumbo de los acontecimientos. Antes de la ocupación norteamericana de las islas el español había sido la lengua de entendimiento en la administración, convertida en *lingua franca* a lo largo y ancho del archipiélago y la lengua en que se comunicaba la minoría ilustrada, que forjó en ella su propia identidad nacional y la utilizó como vehículo de expresión de la cultura filipina.

Por el Tratado de París, se puso fin a la soberanía española en el archipiélago, que en realidad fue reemplazada por la tutela de Estados Unidos, a la que se concedía la facultad de determinar los derechos civiles y la situación política de Filipinas. Pronto comienzan una férrea labor de deshispanización prohibiendo la enseñanza del español. Al

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

principio los enseñantes fueron los propios soldados, hasta que en 1920 los jesuitas norteamericanos tomaron posesión de la administración de las escuelas. Estos aprovecharon la infraestructura escolar existente y establecieron la enseñanza del inglés en unas 1.000 escuelas con más de 100.000 escolares entre niños y adultos, donde más adelante pasaría a ser el medio de instrucción. En 1903, en una población superior a 7.500.000 personas, había menos de 800.000 hispanohablantes que tuvieran más de 10 años. En 1918 el número de filipinos que hablaba inglés era de 896.258, y el de español 757.463. En 1939 esta cantidad había descendido a la mitad, casi 417.375; lo que suponía que sólo un 2.6% de la población eran hispanohablantes<sup>131</sup>.

Lo cierto es que tras los primeros años de la Independencia de 1898, el español sirvió como instrumento anticolonial en la lucha contra los españoles, en el himno nacional y en el texto de la primera constitución de la recién nacida república. Tras la llegada de los norteamericanos y su planificación lingüística, el español se mantuvo fuerte durante cuarenta años, principalmente a causa de la gran cantidad de instituciones educacionales (religiosas) de carácter privado que persistieron en el uso del español como lengua de enseñanza. Como consecuencia de este hecho, se mantuvo un buen número de jóvenes cuya primera lengua seguía siendo el español (Rodao, s.f.). La presencia española había fijado el sistema de administración y justicia filipina, por lo que los cambios tardarían en llegar en este terreno, de manera que se siguió utilizando en los Tribunales de Justicia hasta 1930. Fue a partir de la Primera Guerra Mundial cuando las autoridades americanas presionaron más para que la enseñanza se impartiera solo en inglés, consignándose el empleo único de esta lengua en todos los centros y administraciones a partir de 1940.

---

<sup>131</sup> En lo relativo a estos sorprendentes datos, Rodao (s.f.) nos advierte de una posible manipulación en el censo, por lo que en su artículo *El español en las Filipinas en el siglo XX* propone una revisión de la realización técnica del censo. Tanto al hablar del número de habitantes españoles, como al hablar del número de hablantes de español, el lector ha de ser siempre muy cauto y tomar todas las precauciones posibles, por lo que los datos vertidos en esta investigación han de servir sólo de referencia, de orientación, dada la dificultad añadida que plantea la necesidad de contrastar los datos que puedan aparecer en otras fuentes y de las que, en alguna ocasión, damos debida cuenta en nuestra investigación. Cuando no aparece citación expresa en nuestro estudio, los datos corresponden al reconocido trabajo de Louapre (1990).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

Como consecuencia de este declive del idioma español, unido también al de la cultura filihispana, surgen hacia 1920 movimientos que consideran esta pérdida valiosísima y que consolidan una explosión del hispanismo, personificada en las figuras de un grupo de escritores, poetas, y periodistas que emprendieron algunas acciones para resucitar el español. En 1924 se creó la Academia Filipina, correspondiente de la Real Academia Española, con el fin de conservar la lengua en las antípodas españolas; se construyó una biblioteca pública con las obras imprescindibles escritas en español, cuyos tesoros se perdieron en los bombardeos acaecidos durante la Segunda Guerra Mundial, y la familia Zobel de Ayala instituyó un premio literario de vigente prestigio en nuestros días.

En 1935 se redactó la segunda constitución, en cuyo artículo XIV, sección 2 y 3, se ordenaba:

La constitución se promulga oficialmente en inglés y en español, pero en caso de conflicto permanecerá el texto en inglés. El congreso adoptará medidas a favor del desarrollo de un lenguaje nacional común, basado en una de las lenguas nativas existentes. Hasta que otra no se establezca por Ley, el inglés y el español continuarán siendo las lenguas oficiales<sup>132</sup>. (Morta, 2005, p. 15)

En 1939 se reestableció el movimiento de *Solidaridad* filipino-hispana, creado a mediados del XIX, y el Congreso Filipino dio un paso adelante hacia la conservación del español mediante la ordenación de su enseñanza en las escuelas secundarias.

Tras la Segunda Guerra Mundial esta revitalización de lo hispano quedó paralizada, mientras los intentos previos por volver a enseñar español en la secundaria se debatían en la Asamblea Nacional. Se considera que fue a partir de este momento cuando se inició la rápida decadencia del español en Filipinas. La ciudad histórica y las

---

<sup>132</sup> La definición que ofrece Manuel Alvar (cit. Quilis, 1992) sobre el término “lengua oficial” nos puede aclarar el alcance y la funcionalidad que este tiene en la configuración de un país: “un estado tiene como propia la publicación de todos sus instrumentos legales y, en determinados países, la que, de entre todas las lenguas nacionales, sirve como instrumento de comunicación para los ciudadanos que hablan diversas lenguas regionales. Según esto, nacionales son todas las lenguas que se hablan en los territorios de un país, pero oficial sólo es una, la que sirve como vehículo comunicativo a todos los connacionales, con independencia de cuál sea la lengua vernácula que hablan” (p. 85).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

bibliotecas quedaron destruidas tras los bombardeos norteamericanos contra los japoneses, y el pro-americanismo a favor de los libertadores sacudió el archipiélago y destruyó toda clase de balance entre sus identidades americanas, españolas y locales, hasta el punto de que, como afirma Rodao (s.f.: 8), fueron más patriotas que los propios norteamericanos.

En un intento por conservar la lengua española, en 1946, se aprobó el proyecto de la Ley Sotto, por la cual la enseñanza del español sería obligatoria, esta vez no solo en las escuelas secundarias, sino también en las Universidades<sup>133</sup>.

En 1952 la ley Magalona imponía la obligatoriedad de doce créditos de docencia en la enseñanza del español, que en 1957 se amplían a veinticuatro en las universidades en las disciplinas de Humanidades, Derecho, Comercio, Diplomacia y Educación por la ley Cuenco, que en 1959 se extiende a escuelas y colegios. El proyecto era ambicioso y el profesorado escaso, por lo que en 1973 los veinticuatro créditos se redujeron a doce y la enseñanza del español ya no fue obligatoria en la enseñanza secundaria. Se estima que en 1958 el español se hablaba en un porcentaje del 1,8%<sup>134</sup> (Morta, 2005; Rodao, s.f.; Louapre, 1990; Bautista, 2005).

A pesar de lo que *a priori* se pueda pensar en cuanto a lo beneficioso que puede resultar la existencia de estas asignaturas, Rodao (s.f.: 8) mantiene la opinión de que “esta obligatoriedad provocó el rechazo de la sociedad, incluso manifestaciones de los estudiantes que no querían estudiar una lengua que sentían no les iba a servir a lo largo de su vida”. De hecho, comenta este autor que aproximadamente la mitad de estos 24 créditos eran sólo un requisito para conseguir el diploma universitario, y que se dedicaban básicamente a leer obras de los autores filipinos que habían dirigido la

---

<sup>133</sup> Las diferentes fuentes consultadas no coinciden en este punto. Para unos, la Ley Sotto estableció la obligatoriedad de la enseñanza del español. Según otros, la redacción final del texto redujo la obligatoriedad planteada a la condición de materia optativa, que cada universidad tenía potestad de ofertar. Nosotros seguimos la lectura que sobre este tema, como en otras informaciones conflictivas de la memoria, aporta Louapre (1990).

<sup>134</sup> La cifra citada pertenece a Louapre (1990). Citamos en este caso a la autora por la variabilidad que sobre los datos se encuentran en las distintas investigaciones consultadas.

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

revolución contra España. Además, secundamos la idea que sostiene el autor arriba citado de que se identificaba la lengua española con el prestigio de formar parte de las clases elevadas, de la oligarquía filipina, lo que condenaba al idioma al identificarlo con los males de Filipinas.

La Constitución del 17 de enero de 1973 promulgada bajo el mandato del general Ferdinand Marcos, de claro corte nacionalista, establece que el filipino se declare como lengua oficial y se utilice en los asuntos de gobierno, restando así importancia a la labor desempeñada por la lengua española en los asuntos del gobierno, lo que levantará al sector hispanista en protesta contra las deliberaciones de esta constitución.

Se observa una paulatina regresión en la situación en torno al español bajo el gobierno de la Presidenta Corazón Aquino, quien estipula en la Constitución de 1987 artículo 14 sec. 6 la no oficialidad de la lengua española y la no obligatoriedad de su enseñanza.

Constitución de 1987 the national language of the Philippines is Filipino. As it evolves, it shall be further developed and enriched on the basis of existing Philippine and other languages [...] For purposes of communication and instruction, the official languages of the Philippines are Filipino and, until otherwise provided by law, English. The regional languages are the auxiliary official languages in the regions and shall serve as auxiliary media of instruction therein. Spanish and Arabic shall be promoted on a voluntary and optional basis. (Quilis, 1992: 83)

(El lenguaje nacional de Filipinas es el filipino. En su evolución, se deberá desarrollar y enriquecer en base al idioma filipino y los otros lenguajes vigentes. Para propósitos de comunicación y de instrucción, los lenguajes de Filipinas son el filipino y, hasta que otras razones lo estipulen por ley, el inglés. Los lenguajes regionales son los *lenguajes oficiales auxiliares* en las regiones y deben servir como medio de instrucción auxiliar cuando fuera necesario. El español y el árabe deben ser promovidos como voluntarios y opcionales). [La traducción es mía].

Hasta este momento el español y el inglés habían convivido, pero este nuevo *estatus* pone fuera de juego al español, y los 12 créditos pasan a ser ahora optativos y no obligatorios. Esta fecha crucial de 1987 siembra nuevamente la incertidumbre en cuanto al futuro del idioma español en Filipinas, quedando la inclusión de la asignatura en los programas académicos al arbitrio de los administradores de las universidades. La realidad fue que el español recibió el respaldo administrativo de la Confederación Nacional de Profesores de Español y que, a pesar de esta Constitución, los alumnos se matriculan

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

masivamente en cursos de español en comparación con otras lenguas extranjeras y aunque en algunas instituciones su enseñanza se ha suprimido completamente, en otras continúa enseñándose como parte del currículo del centro o con carácter electivo<sup>135</sup>.

Cabe hacer aquí una mención especial sobre la situación del español en la Universidad de Filipinas (U.P.), que es la institución pública que más fuerte apuesta por el español. Además de mantener diversos acuerdos con renombradas instituciones españolas<sup>136</sup>, ofrece cursos de español desde el nivel básico hasta el nivel de doctorado, y es la única universidad en todo el archipiélago que ofrece cursos para obtener títulos académicos como el “Bachelor of Arts”, “Master of Arts” y el doctorado en español. Afirma Bautista (2005) que esta dedicación a la labor de formar a los futuros profesores de español es uno de los factores que asegurará la continuación de la enseñanza del español en el país, pues el fracaso de los programas de español ha residido siempre en la falta de profesores cualificados, con las terribles consecuencias que esto genera: “A veces, el profesor que no está bien formado, puede matar el interés del estudiante” (Bautista, 2005, 4-5)

Los datos de esta universidad sobre el número de alumnos matriculados en el segundo semestre del curso 2004-2005, con respecto a los distintos idiomas que oferta el Departamento de Lenguas Europeas, perfila la situación actual del español en Filipinas y demuestra que el interés por estudiar español en nuestros días es muy fuerte.

---

<sup>135</sup> Actualmente el idioma se enseña en Poveda Learning Center (que ofrece cursos de español desde párvulos hasta el bachillerato), escuelas internacionales (Brent School y el International School), Miriam College, Universidad de Santo Tomás, Philippine Normal University, Ateneo de Manila University, De la Salle University, University of Asia and the Pacific, La Consolación College, Adamson University, Centro Escolar University, San Sebastián College, Lyceum of the Philippines y Universidad de Filipinas (Morta 2005; Bautista, 2005)

<sup>136</sup> Mantiene un convenio con la Universidad de Salamanca, otro con la Fundación Fernando Rielo, con la Agencia de Cooperación Española Internacional (AECI) y con el Instituto Cervantes de Manila.

## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

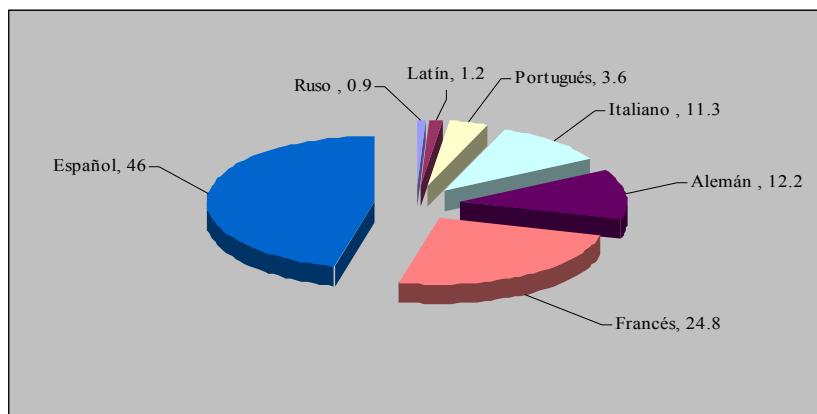


Tabla 1: Universidad de Filipinas. Segundo Semestre del curso 2004-2005<sup>137</sup>.

La supresión de la obligatoriedad de la enseñanza del español ha traído consecuencias beneficiosas en cuanto a la predisposición de los estudiantes filipinos ante el estudio de la lengua española. Ahora que los estudiantes tienen la opción de elegir su lengua extranjera, el español resulta ser la preferida. Así, podemos afirmar que el español ha superado las dificultades y preocupaciones ocasionadas por su abolición hace casi 20 años y que el estudiante reconoce la lengua como parte integrante de la identidad filipina, como una llave ante las posibilidades laborales que ofrece en los diferentes sectores y también como un valor económico emergente en los nuevos mercados<sup>138</sup>.

Galván, actual director del Instituto Cervantes de Manila, refleja este interés creciente por el español en Filipinas del que venimos hablando en *El "Boom" del español en Filipinas* (2001), y lo aborda desde una doble perspectiva, en el terreno sociocultural y en el económico. Afirma que en el siglo XXI el español no presenta una realidad muy

---

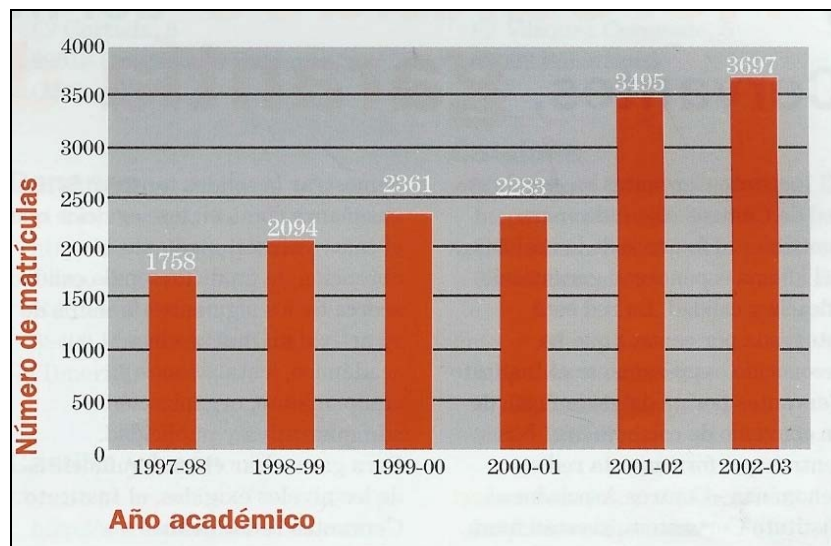
<sup>137</sup> Datos suministrados por la profesora Ariadne Morta Enderes en U.P. Diliman.

<sup>138</sup> A este respecto, en el artículo *El Español, lengua de nuestro pasado histórico y de nuestro futuro*, Lápuz (1990), profesor de Ciencia Política Internacional, define el español como: "lenguaje de apertura comercial porque centro y sur América es el continente del futuro. Asia está superpoblada. Las industrias y el capital asiáticos están en pos de nuevos mercados para sus productos y sus servicios [...] Centro y Sur América son tan ricos en recursos y tan subpoblados que ofrecen una esperanza para el comercio, la mano de obra y los productos de Asia" (p. 325).

## **Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera**

---

diferente de otros países del mundo de habla no hispana, y aparte del anclaje histórico-cultural que forja su identidad etnográfica, se descubre que el español es un idioma útil que manejan más de 400.000.000 de ciudadanos. Galván (2005) recoge el dato de que unos 20.000 estudiantes filipinos emprenden cada año algún curso de español como asignatura electiva. Refiriéndose al Instituto Cervantes de Manila, constata que el número de alumnos matriculados se ha multiplicado por cuatro en los siete años transcurridos desde el comienzo de su actividad y que al finalizar el 2001 se habían impartido un 40% más de horas lectivas por alumno que en el año anterior. Vemos plasmada esta evolución en el siguiente gráfico (Galván, 2005, p.35)



**Tabla 2: Evolución de las matrículas en el Instituto Cervantes de Manila**

Observamos que, cuando ya sólo parecía una lengua destinada a especialistas, economistas, juristas e historiadores, el español reaparece en el panorama lingüístico de Filipinas. Galván (2001), citando el censo de 1960, daba la cifra de 9.592 habitantes que tenían el español como lengua materna. El dato había bajado a 2.657 en el censo de 1990 (Galván, 2005), pero si consideramos las personas que pueden comunicarse en español, la cifra aumenta considerablemente. En este sentido, el anuario del Instituto Cervantes de 1998 recoge el dato de más de 1.800.000 hispanohablantes en Filipinas, el 5% de la



## Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

---

población<sup>139</sup>, cifra que se nos antoja excesivamente optimista. Mención aparte merece el chabacano<sup>140</sup>, lengua hablada por unas 800.000 personas que incrementa el número total de hispanohablantes si los consideramos como tal. Pero no nos dejemos engañar por el frío dato: estas cantidades son solo el reflejo de que el español continúa hoy su andadura en Filipinas y esto es debido, en buena medida, al respaldo de las tres fuerzas<sup>141</sup>:

Molina (1990), en su artículo *Presencia Española en Filipinas*, habla también de la supervivencia del español en nuestros días en las islas, apoyada en la intervención de instituciones como la Academia Filipina, el premio Zobel, la Confederación Nacional de Profesores de Español, el Centro Cultural Español (ahora Instituto Cervantes), las aulas de español en instituciones docentes estatales y privadas, las modestas publicaciones periódicas y los títulos editoriales y la fidelidad de los hogares cuyo idioma sigue siendo el español.

Por último, no podemos pasar por alto la contribución que el castellano ha tenido en la formación de las lenguas vernáculas, tanto en el plano léxico, como en el morfosintáctico y el fonológico, fruto de un verdadero proceso de mestizaje lingüístico del que daremos cuenta en nuestro estudio.

---

<sup>139</sup> Esta afirmación puede contrastarse con las siguientes referencias, ya que los datos fluctúan significativamente dependiendo del informante: 1.816.773 personas, el 3% de la población habla español según Mackenzie (s.f.), a lo que se puede añadir la cifra de 1. 200.000 hablantes de chabacano. El número total de hablantes de español y español criollo sería, por tanto, de unos 3 millones. Para Quilis (1992), en 1969 son 770.000 los hablantes de español y más de 600.000 los chabacanos. El Calendario Atlante Agostini, en 1991, informaba que el 3% de la población habla español, 1.761.690 hispanohablantes y 689.000 chabacanohablantes (cit. Quilis, 1992).

<sup>140</sup> Se trata de una lengua criolla de base léxica portuguesa-malaya, relexificada al español, también vulgarmente conocida como “español corrupto” y localizada principalmente en Zamboanga, en la isla de Mindanao. De esta surge el chabacano davaueño de Davao; el chabacano cobateño, hablado en Cotabato y alrededores. Se expandió y diversificó en varios dialectos: en la Bahía de Manila se habla el chabacano de Cavite o Caviteño; el de Ternate o ternareño, el de Ermita o ermitaño.

<sup>141</sup> “La primera fuerza la forman los Ilustrados nacidos a principios del siglo XX. La segunda, las generaciones de después de la segunda mitad de este siglo, y la tercera la constituyen los jóvenes que esperan que mediante las relaciones comerciales, a través del español, se pueda establecer una cooperación con España y los países de hispano-américa. El grupo de Ilustrados, personas de una cierta edad, es una élite de eruditos cuya lengua materna es el español, y la defienden con la pluma de la erudición”. (Louapre, 1990, p. 290)

**Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español  
como lengua extranjera**

---