

# ESTUDIO Y CLASIFICACIÓN DE ERRORES ORTOGRÁFICOS DE APRENDIENTES DE ESPAÑOL EN ALBANIA

**Msc. Nuria Díaz Rodríguez**

Departamenti i Gjuhës Spanjolle  
Fakulteti i Gjuhëve të Huaja, Universiteti i Tiranës  
E-mail: nuria.rodriguez@unitir.edu.al

## ABSTRACT

The present study consists of the analysis of the most frequent spelling errors in Spanish of a group of Albanian university students who study this language. The research has been carried out in the Faculty of Foreign Languages through a text task dictated by the teacher. Subsequently, the written texts have been analysed and a total of 61 errors have been identified, which have been classified according to their typology. The results reveal that the most recurring misspellings are linked to the separation and union of words, as well as to the arbitrariness due to the concurrence of graphemes. After its evaluation, it has been concluded that we must pay more attention to errors related to the spelling. Moreover, practical activities to avoid spelling confusion should be encouraged, as well as those with a communicative function. Finally, students, helped by the teacher, should understand the importance of writing correctly.

Keywords: misspelling, Spanish language, Albanian students, dictation.

## 1. Introducción

El término competencia comunicativa, según el Diccionario de términos clave de ELE, se define como “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla”. Dell Hymes es el primer autor que, reaccionando a la opinión de Chomsky (Cenoz Iragui, 2016), en 1972, hace referencia a este concepto considerando no solo la precisión en el uso de la gramática, sino también la adecuación al contexto social en que se produce el acto de comunicación (Martín Peris, 2008).

En los últimos años del siglo XX, otros autores como Canale y Swain, Bachman, Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrell desarrollan también sus modelos de competencia. En el primero de ellos, se establecen como elementos de la competencia comunicativa la gramatical, la sociolingüística y la estratégica, a las que, más tarde, Canale incluye la competencia discursiva.

Por su parte, el Consejo de Europa (2001) sostiene en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) que cada una de las competencias que poseen los hablantes contribuye, en mayor o menor medida, en el proceso comunicativo. No obstante, conviene, en este caso, destacar la lingüística, la sociolingüística y la pragmática, ya que son aquellas que tienen mayor relación con la lengua en sí y han sido determinadas como constituyentes de la competencia comunicativa.

Conocer cómo se estructura una lengua y poder elaborar y entender mensajes siguiendo las normas establecidas es a lo que nos referimos cuando hablamos de competencia lingüística (Méndez Santos, 2021).

De un modo más concreto, el MCER propone la subcompetencia ortográfica como una de las constituyentes de la lingüística, junto con la léxica, la gramatical o la fonológica, entre otras; y se refiere a ella como la capacidad de conocer, percibir y producir los símbolos integrados en textos escritos (Consejo de Europa, 2002).

Si ponemos el foco de atención en los contenidos ortográficos, el dictado ha sido siempre una de las tareas más productivas en el aula, especialmente para el reconocimiento de errores en la escritura. Igualmente, el dictado ayuda al estudiante a desarrollar la comprensión oral. Cassany (2004) menciona diferentes tipos de dictado. Entre ellos se encuentran el tradicional, el colectivo, el telegráfico, el de dibujos o el que se realiza en parejas.

Considerando el trabajo de Sánchez Jiménez (2010) realizado en el Instituto Cervantes de Manila y en la Universidad de Filipinas, es posible clasificar los errores en tres grupos principales:

- Ortografía de la letra o grafemática:
  - Errores en el origen debido a la gramática o por interferencia;
  - Errores contra el sistema, concretamente contra la fonética natural vocálica o consonántica, en el uso de grafías complementarias, grafías castellanicas con valores fonéticos de otras lenguas o grafías que no corresponden a la lengua española.
  - El tercer subgrupo se refiere a los errores por arbitrariedad en el uso de la h o por concentración de grafemas.
  - Y, por último, el cuarto comprende los errores por desatención.

- Ortografía de la palabra o lexicológica: errores en siglas y abreviaturas, acentuación, signos diacríticos, separación y unión de palabras, uso de minúsculas y mayúsculas.
- Ortografía de la frase o sintagmática: en este grupo encontramos los errores relacionados con signos de puntuación, de entonación y signos auxiliares.

Con el fin de realizar un análisis exhaustivo y detectar las necesidades de manera precisa, debemos tener en cuenta las características de los sistemas ortográficos que nos atañen. En nuestro caso, el alfabeto albanés consta de 36 grafemas, de los cuales 29 son consonantes y 7 vocales (Hoxhallari, Van Daal & Ellis, 2004) y siempre hay correlación entre sonido y grafía (Beci & Bruçi, 2011). En contraste, el alfabeto español lo forman 27 grafemas; 22 consonantes y 5 vocales. En ambas lenguas podemos encontrar dígrafos; nueve en albanés (dh, gj, ll, nj, rr, sh, th, xh, zh) y cinco en español (ch, ll, gu, qu, rr).

## 2. **Objetivos**

- Identificar faltas de ortografía en la transcripción de un texto oral en lengua española.
- Llevar a cabo una clasificación tipológica de estos errores con el fin de facilitar al docente la determinación de necesidades del alumnado en cuanto al desarrollo de la competencia ortográfica.
- Fomentar la práctica del dictado en el aula de español.
- Aprovechar la corrección de errores como método de reflexión.

## 3. **Materiales y métodos**

En el estudio participaron 18 estudiantes albaneses que cursaban el 2º año de Grado en Lengua, Literatura y Civilización Hispánicas en la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Tirana. Todos ellos, por tanto, habían cursado al menos 240 horas de lengua práctica en su primer año de universidad, además de 160 horas correspondientes a las asignaturas de Introducción a la Lingüística, Sintaxis, Morfología y Fonética. Un aspecto a tener en cuenta en la presente investigación es que todos los participantes estudiaban inglés, italiano o turco paralelamente al español.

Para llevar a cabo la investigación, se seleccionó un texto breve acorde al nivel lingüístico del grupo de alumnos y se siguieron los pasos

propuestos por Cassany (2004). Antes de comenzar a dictar el texto, se preguntó a los estudiantes sobre las excursiones que ellos hacen al campo (dónde, con qué frecuencia, con quién, etc.). De esta manera, se facilitó la comprensión del vocabulario.

A continuación, la profesora leyó el texto completo, sin pausas. El alumnado durante este proceso se dedicó solamente a escuchar. Después, se dictó cada uno de los sintagmas a un ritmo normal y tantas veces como fueron necesarias. Al finalizar, se volvió a leer el texto completo.

Por último, se recopilaron las tareas de todos los participantes y se comentaron en grupo las dificultades ortográficas que habían experimentado en mayor medida. Posteriormente se escribió el dictado (texto a continuación) en la pizarra.

#### *Una bonita caminata*

*Hoy hemos salido al campo. Quisimos llegar a un lago que estaba bastante lejos. Al principio íbamos deprisa, pero enseguida aminoramos la marcha. Yo casi estaba a punto de rendirme, y Marta también, pero no lo hicimos. Quizá nos mantuvo la ilusión de bañarnos.*

La identificación de errores individual se llevó a cabo corrigiendo cada uno de los textos por la profesora y anotándolos para su posterior análisis.

#### **4. Resultados y discusión**

Tras el análisis de la tarea realizada por los participantes, se obtienen los resultados presentados en las tablas 1 y 2. En las primeras filas de ambas tablas aparecen los números de los participantes, mientras que en las primeras columnas se han indicado las palabras del texto dictado escritas correctamente en las que los estudiantes han cometido errores. 61 errores en total. Debajo de cada número de participante se puede observar las faltas ortográficas extraídas. Los datos se exponen de esta forma debido a la falta de espacio.

ESTUDIO Y CLASIFICACIÓN DE ERRORES ORTOGRÁFICOS

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
caminata						caminada	caminada		
quisimos	quicimos								
estaba				estava					
lejos									
íbamos			ivamos					ivamos	
deprisa	de prisa	de prisa	de prisa	lepisa	de prisa			de prisa	de prisa
enseguida	en següda							enserida	
aminoramos		abinoramos							
marcha				marancha					
a punto		apunto							
hicimos		icimos							
mantuvo	mantubo						mantubo		
ilusión									
bañamos									

Tabla 1

	10	11	12	13	14	15	16	17	18
caminata		caminada		caminada		caminada	caminada		
quisimos	cisimos		quizimos		quizimos		quizimos		
estaba									
lejos			lehos						
íbamos			y vamos						
deprisa	de prisa	de prisa		de prisa	de prisa	de prisa	deprica	de prisa	de prisa
enseguida		enserida	enserrida	enserida	enserida	enserida	enserida		
aminoramos									
marcha			marca						
a punto	apunto								
hicimos	isimos				icimos				
mantuvo	mantubo	mantubo		mantubo	mantubo	mantubo	mantubo		
ilusión	iluzion	iluzion		iluzion	iluzion	iluzion			
bañamos	baniamos								

Tabla 2

Del mismo modo, se ha considerado necesario incluir el siguiente gráfico con el fin de facilitar la comprensión del análisis de datos de manera visual. En él se indica el porcentaje y número de errores que se han identificado en cada uno de los términos. Las palabras *deprisa*, *mantuvo*, *enseguida* y *caminata* son las que han provocado mayor confusión con 15, 8, 8 y 6 faltas respectivamente.

Las equivocaciones en los términos *deprisa* sospechamos que pueden ser debidas a la confusión con la preposición *de*. Por otra parte, la alternancia de b y v en español es muy común debido a la pronunciación idéntica de ambos grafemas. En albanés sí que existen diferencias fonéticas entre ambas. El fonema de la letra b en albanés es como en español b y v. Sin embargo, el fonema /v/ en albanés se clasifica como fricativo. En la palabra *mantuvo* en nuestro análisis es un ejemplo de este tipo de error.



Teniendo en cuenta la clasificación de errores<sup>1</sup> que se ha mostrado en el apartado anterior, podemos decir que, en cuanto a la tipología grafemática, en el presente estudio se ha encontrado seis veces un error en el origen *-\*caminada (caminata)-* causado por la gramática. Probablemente provenga del participio *caminado*. Sin embargo, no se ha extraído ninguno provocado por interferencias.

1 Tipología de errores aportada por Sánchez Jiménez (2010).

Por otro lado, errores como \*abinoramos (aminoramos) y \*enserida (enseguida o en seguida) han sido clasificados como aquellos contra la fonética natural consonántica. Cabe destacar la recurrencia de \*enserida.

Se ha detectado asimismo el uso de grafías complementarias en \*baniarnos (bañarnos), probablemente por la no consolidación del grafema ñ. No obstante, no existen errores por grafías impropias del castellano.

\*Lehos (lejos), identificado en un único caso, es un error por uso de grafías castellanas con valores fonéticos ajenos. El grafema h en albanés se aspira y puede causar confusión con el fonema /x/ en español.

Atendiendo a los errores por arbitrariedad, se han registrado del tipo:

- Arbitrariedad por concurrencia de grafemas: 1 caso de \*quicimos (quisimos), 3 casos de \*quizimos (quisimos), 1 caso de \*cisimos (quisimos), 1 caso de \*estava (estaba), 1 caso de \*ivamos (íbamos), 8 casos de \*mantubo (mantuvo) y 5 casos de \*iluzion (ilusión).

Tanto en *ilusión* como en *quisimos* observamos que existe confusión en la transcripción del fonema /s/, ya que es representado con la grafía z.

\*Marancha (marcha) puede ser señalado como un error por desatención.

Respecto a la ortografía lexicológica o de la palabra cabe destacar que no se han tenido en cuenta los errores de acentuación, ya que se dedicará a ellos otro estudio en el futuro.

No se han percibido faltas en el uso de mayúsculas y minúsculas. No obstante, los errores de unión y separación de palabras, en concreto \*de prisa (deprisa), han sido los más frecuentes. Otros que pertenecen a este grupo son: y vamos (íbamos) y apunto (a punto).

Por último, señalamos un único error en cuanto a signos diacríticos: \*en següda (enseguida o en seguida).

## 5. Conclusiones

Los resultados obtenidos nos hacen pensar que el dictado puede convertirse en una actividad muy eficiente para que la corrección sirva como un instrumento de aprendizaje lingüístico y de reflexión crítica sobre los errores cometidos.

Percibimos, además, que es fundamental la corrección de manera personal, ya que cada estudiante presenta unas necesidades propias. En nuestro caso, consideramos relevante hacer hincapié en las normas ortográficas relativas a los grafemas b y v, así como a la transcripción de palabras que contienen los fonemas /s/ o /θ/. Es decir, prestar especial atención a los errores de tipología grafemática.

Como ya hemos mencionado, es necesario fomentar practicas ortográficas, pero que al mismo tiempo sean comunicativas y que permitan al estudiante percatarse de la importancia de la corrección lingüística para alcanzar un nivel competente de la lengua.

## BIBLIOGRAFÍA

- BECCI B. & BRUCI M. (2011), «TË MËSOJMË SHPEJT GJUHËN SHQIPE. METODË PËR MËSIMIN E GJUHËS SHQIPE NGA TË HUAJT», EDFa, TIRANA.
- CANALE M. (1983), «DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA a LA PEDAGOGÍA COMUNICATIVA DEL LENGUAJE». EN LLOBERA ET AL. (1995). COMPETENCIA COMUNICATIVA. DOCUMENTOS BÁSICOS EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS, F. 63-83, EDELSA, MADRID.
- CASSANY D. (2004), EL DICTADO COMO TAREA COMUNICATIVA, NË «TABULA RASA: REVISTA DE HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD COLEGIO MAYOR DE CUNDINAMARCA», N. 2, F. 229-250.
- CENZO IRAGUI J. (2016), EL CONCEPTO DE COMPETENCIA COMUNICATIVA, NË «Vademécum Para La Formación de Profesores. Enseñar español como L2/LE», F. 449-465, SGEL.
- CONSEJO DE EUROPA, (2002), MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN, MECD Y ANAYA, MADRID.
- HOXHALARI L., VAN DAAU V. H. P. & ELLIS N. C. (2004), LEARNING TO READ WORDS IN ALBANIAN: A SKILL EASILY ACQUIRED, NË «SCIENTIFIC STUDIES OF READING», N. 8, 2, F. 153-166.
- LACORTE M. & REYES-TORRES, A. (2021), DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO 2/L EN EL SIGLO XXI, ARCO/LIBROS, MADRID.
- MARTÍN PERÍS E. ET AL. (2008), DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE, SGEL, MADRID.
- MÉNDEZ M. C. (2021), 101 PREGUNTAS PARA SER PROFE DE ELE. INTRODUCCIÓN A LA LINGÜÍSTICA APLICADA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL. EDINUMEN.
- MOLINA GARCÍA, A. (2019), PERCEPCIÓN Y DISTANCIA ACÚSTICA: LA VARIACIÓN PARAMÉTRICA INDIVIDUAL EN LA ESCISIÓN FONEMÁTICA DE /θ/ EN EL ESPAÑOL ANDALUZ. DATOS DE LA CIUDAD DE MÁLAGA, NË «ELUA», N. 33, F. 111-140.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2002), ORTOGRAFÍA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, ESPAÑA, MADRID.
- SÁNCHEZ JIMÉNEZ D. (2010), EL ANÁLISIS DE ERRORES ORTOGRÁFICOS DE ESTUDIANTES FILIPINOS EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LE Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA, NË «I CONGRESO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN ASIA-PACÍFICO (CE/LEaP)», CUNY NEW YORK CITY COLLEGE OF TECHNOLOGY.
- TORIJANO PÉREZ J. A. (2002), ANÁLISIS TEÓRICO PRÁCTICO DE LOS ERRORES GRAMÁTICALES EN EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL, L-2: EXPRESIÓN ESCRITA (TESIS DOCTORAL), UNIVERSIDAD DE SALAMANCA, SALAMANCA.