

UNIVERSITÀ  
DEGLI STUDI  
DI PADOVA

# Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Studi Linguistici e Letterari

Corso di Laurea Magistrale in  
Lingue Moderne per la Comunicazione e la Cooperazione  
Internazionale  
Classe LM-38

Tesi di Laurea

*Evaluación de la competencia lingüística de estudiantes  
italianos de ELE: análisis de errores de ortografía*

Relatore

Prof. Carmen Castillo Peña

Correlatore

Prof. José Pérez Navarro

Laureanda

Donatella Tabasso

n° matr.1131109/ LMLCC

Anno Accademico 2016/ 2017



## ÍNDICE

<b>Introducción</b> .....	5
<b>1. Conceptos básicos</b> .....	9
1.1. Lingüística Contrastiva .....	9
1.2. Análisis Contrastivo .....	10
1.3. Análisis de Errores. ....	13
1.4. Interlengua .....	16
1.5. Transferencia .....	20
<b>2. Análisis contrastivo</b> .....	23
2.1. Letras y sonidos .....	23
2.1.1. Letras diferentes con el mismo sonido .....	24
2.1.1.1. Las letras <i>b</i> y <i>v</i> .....	24
2.1.1.2. Las letras <i>c</i> , <i>qu</i> y <i>k</i> .....	25
2.1.1.3. Las letras <i>c</i> , <i>z</i> y <i>s</i> .....	27
2.1.1.4. Las letras <i>s</i> y <i>x</i> .....	28
2.1.1.5. Las letras <i>g</i> y <i>j</i> .....	29
2.1.1.6. Las letras <i>ll</i> y <i>y</i> .....	31
2.1.2. Misma letra con sonido diferentes .....	32
2.1.2.1. La letra <i>g</i> .....	32
2.1.2.2. La letra <i>c</i> .....	33
2.1.2.3. La letra <i>d</i> .....	33
2.1.2.4. La letra <i>r</i> .....	34
2.1.2.5. La letra <i>w</i> .....	34
2.1.3. Otros casos problemáticos .....	35
2.1.3.1. La letra <i>h</i> .....	35
2.1.3.2. La letra <i>ñ</i> .....	36
2.1.3.3. El dígrafo <i>ch</i> . ....	36
2.1.3.4. Los grupos consonánticos ...	37
2.2. Mayúscula y minúscula .....	38

2.3. Acento . . . . .	40
2.4. Palabras separadas y unidas . . . . .	44
<b>3. Corpus de datos . . . . .</b>	<b>47</b>
3.1. Informaciones generales y perfil de los informantes . . . . .	47
3.2. Cuestionario . . . . .	49
3.2.1. Estructura . . . . .	49
3.2.2. Metodología utilizada . . . . .	53
3.2.3. Análisis . . . . .	55
3.3. Dictado . . . . .	71
3.3.1. Estructura . . . . .	71
3.3.2. Metodología utilizada . . . . .	72
3.3.3. Análisis . . . . .	73
<b>4. Análisis de errores . . . . .</b>	<b>77</b>
4.1. Análisis de errores . . . . .	77
4.1.1. La corrección y la clasificación de los errores . . . . .	77
4.1.2. Cuestionario . . . . .	78
4.1.2.1. General . . . . .	78
4.1.2.2. Individual . . . . .	80
4.1.3. Dictado . . . . .	104
4.2. La opinión de los informantes . . . . .	110
<b>Conclusiones . . . . .</b>	<b>113</b>
<b>Bibliografía . . . . .</b>	<b>117</b>
<b>Riassunto . . . . .</b>	<b>119</b>

## INTRODUCCIÓN

Lo que quiero demostrar con este estudio es la idea de que cuando un estudiante italiano llega a tener un nivel bastante alto de ELE (B2/C1) sigue cometiendo muchos errores al hablar y al escribir en la lengua extranjera. Precisamente por su extrema afinidad con su lengua materna, es posible que un italiano cometa muchos errores en español porque es más difícil eliminar la interferencia con la L1 y es más probable caer en errores en que no se caería hablando una lengua muy diferente (como podría ser el alemán). Para hacerlo se han elegido cincuenta y dos estudiantes del tercer año de la facultad *Mediazione Linguistica e Culturale* de la *Università degli Studi di Padova* (cuyo nivel de lengua es C1) para que realizaran un cuestionario y un dictado, hechos *ad hoc* para esta investigación, a través de los que se comprobara su nivel de conocimiento de la ortografía española. De los varios campos lingüísticos se ha elegido comprobar la ortografía porque es uno de los menos corroborados empíricamente.

El trabajo se ha desarrollado por varias fases: ante todo se ha elegido la ortografía como campo lingüístico para analizar, por los motivos enumerados anteriormente; sucesivamente la categoría de informantes que era mejor evaluar: se han elegido un grupo de estudiantes con un nivel lingüístico elevado, por lo tanto estudiantes del último año de grado. Determinadas las ideas para desarrollar, se ha empezado a leer el necesario sobre qué es un análisis de errores y cómo se realiza. Particularmente útil ha sido el manual *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva* de Santos Gargallo y a seguir los manuales *Interlanguage* de Selinker y *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera* de Fernández López. Adquiridas las bases para desarrollar un análisis de errores, se ha establecido el corpus de datos sobre el que elaborarla: un cuestionario y un dictado han sido considerados las herramientas mejores para comprobar el conocimiento ortográfico de los informantes.

Entre las herramientas utilizadas para realizar este estudio se han usado manuales de apoyo como punto de partida para empezar y basar todo el trabajo (entre los cuales los enumerados antes) pero la mayor contribución la ha dado la experiencia personal: en cuanto yo misma soy estudiante de español como ELE y teniendo un nivel elevado de

español he utilizado mí misma como vara de medir, sobre todo para la elaboración del cuestionario y del dictado. He reflexionado sobre los aspectos ortográficos o las palabras que yo misma consideraba difícil y he trabajado sobre ellos realizando antes los ejercicios del cuestionario y después la evaluación de los errores. De hecho, el producto de este trabajo es gran medida fruto de la reelaboración personal de todo lo que he aprendido de la ortografía española a lo largo de los años de estudio.

El presente trabajo se compone de cuatro capítulos: el primero es un capítulo teórico que presenta los conceptos básicos que sirven para introducir el tema del trabajo: explica el origen y el desarrollo de las teorías de la Lingüística Contrastiva que fundamenta su investigación sobre tres modelos, el del Análisis Contrastivo, el del Análisis de Errores y de la Interlengua, todos marcos teóricos cuya finalidad es resolver los problemas relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera; cada modelo presenta diferencias desde el punto de vista de la metodología utilizada, de las herramientas utilizadas y de los resultados obtenidos pero todos a lo largo del tiempo han facilitado varias mejoras en el aprendizaje de una segunda lengua. También en este capítulo se dedica un párrafo al concepto de Transferencia para introducir la idea de que si la afinidad entre dos lenguas, como el italiano y el español, puede ser una ventaja al comienzo de los estudios para un estudiante italiano que aprende el español, a medida que avanza el proceso de aprendizaje se convierte en una desventaja y es la causa de muchos errores.

Sigue un segundo capítulo en el que se presenta el análisis contrastivo italiano-español desde el punto de vista ortográfico que sirve para detectar las áreas más problemáticas para un italiano que aprende el español como segunda lengua: ante todo se analiza la dificultad de reconocer letras y sonidos, dado que en español, a diferencia del italiano, existen letras diferentes que tienen el mismo sonido (las letras *b* y *v*, las letras *c*, *qu* y *k*, las letras *c*, *z* y *s*, las letras *s* y *x*, las letras *g* y *j* y las letras *ll* y *y*), mismas letras que tienen sonidos diferentes (la letra *g*, la letra *c*, la letra *d*, la letra *r* y la letra *w*) y otros casos problemáticos parecidos (la letra *h*, la letra *ñ*, el dígrafo *ch* y los grupos consonánticos cultos); luego se analizan las reglas que se deben cumplir en poner mayúscula y minúscula, normas que se parecen a las del italiano pero representan siempre una grande fuente de error; además se trata la dificultad que a menudo tienen

los italianos en saber cómo se escriben algunas expresiones como *a través de* o *contigo* o *sobre todo*; por último se analiza el sistema de acentuación que es completamente diferente al italiano.

En el tercer capítulo se presenta el corpus de datos: después de un párrafo centrado sobre el perfil de los informantes y algunas informaciones generales, se enseña la estructura del cuestionario y del dictado, la metodología utilizada para elaborarlos y el análisis que sirve para mostrar las dificultades que pueden tener los informantes a la hora de realizarlos. Si las primeras partes se desarrollan de manera bastante discursiva, la parte de análisis se desarrolla de manera más esquemática: las numerosas tablas utilizadas para analizar los ejercicios del cuestionario y el dictado son necesarias para hacer que el análisis sea más claro y entendible.

En el cuarto y último capítulo se desarrolla el análisis de errores: se introduce con la explicación de los criterios que se han utilizados en la corrección y la clasificación de los errores: en cuanto al primer punto se enumeran y se explican las fases de corrección; en cuanto al segundo punto los criterios utilizados para la clasificación son los proporcionados por Santos Gargallo<sup>1</sup>: el descriptivo, el pedagógico y el etiológico. Sigue el verdadero análisis de errores, dividido en dos partes: la parte del cuestionario en que se presentan los errores, tanto desde un punto de vista general, es decir ejercicio a ejercicio, como desde un punto de vista individual, es decir oración a oración o palabra a palabra, a través de gráficos que acompañan el texto discursivo y sirven como soporte visual para que los resultados sean más fácilmente comprensibles; la segunda parte es la del dictado que, en cambio, se presenta más discursiva con respecto a la primera pero presenta también gráficos. La última parte del capítulo está reservada a las opiniones que tienen los informantes en mérito a la ortografía del español y a la enseñanza y al aprendizaje de la misma; no hay que considerarla parte del análisis de errores sino como ayuda o consejo útil para la mejora de la enseñanza de los profesores y del aprendizaje de los estudiantes.

En cuanto a las conclusiones, son en realidad la parte más importante de todo el elaborado: representan la suma de todo el análisis porque resumen las premisas, el desarrollo y el resultado.

1 SANTOS GARGALLO, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Editorial Síntesis: pp. 92-97;

Globalmente, en el trabajo tratado, se ha dado más espacio a un planteamiento práctico que a uno teórico y eso lo demuestra también la limitada bibliografía utilizada; de hecho, la teoría contenida en este elaborado sirve como apoyo y punto de partida para desarrollar el cuerpo que es el análisis de errores.



# CAPÍTULO 1

## Conceptos básicos

### 1.1. Lingüística Contrastiva

El término *Lingüística Contrastiva* (LC) fue acuñado por Trager en 1949 para designar una subdisciplina de la Lingüística Aplicada (LA)<sup>2</sup>. La Lingüística Contrastiva es la disciplina cuya investigación se basa en la comparación de dos o más lenguas y en la descripción de las diferencias y de las similitudes de los sistemas lingüísticos comparados para proporcionar a la metodología de la enseñanza de lenguas nuevos materiales didácticos<sup>3</sup>. No hay que confundir la Lingüística Contrastiva con la Lingüística Comparada, otra rama de la lingüística, que estudia las lenguas para encontrar relaciones genéticas entre ellas. Fue Robert Lado, autor de *Linguistics Across Cultures* (1957), quien desarrolló y difundió el análisis de la Lingüística Contrastiva con fines educativos. El objetivo de Lado era el de resolver los problemas relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera y en particular hacer que los estudiantes pudieran adquirir la lengua extranjera abandonando completamente la lengua materna. En los Estados Unidos la propuesta de Lado fue aceptada positivamente y fueron llevados a cabo varios proyectos de investigación en esta dirección. De acuerdo con los objetivos de Lado, la LC introdujo varias mejoras en la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua extranjera: reforzó los hallazgos en el campo de aprendizaje de las lenguas desde el punto de vista psicológico y cognitivo y fue un óptimo apoyo científico para los profesores.

En términos generales se puede hablar de una Lingüística Contrastiva teórica y de una Lingüística Contrastiva práctica. J. Fisiak<sup>4</sup> estableció como LC teórica la que

---

2 SANTOS GARGALLO, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Editorial Síntesis, p. 21: La Lingüística Aplicada es la disciplina cuyo objetivo es la aplicación de los conocimientos teóricos que ofrece la lingüística teórica para resolver los problemas que se generan cuando se usa el lenguaje en una comunidad lingüística;

3 FISIAK, J. (1981): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon, pp. 195;

4 FISIAK, J. (1981);

plantea de manera exhaustiva las diferencias y las semejanzas entre dos o más lenguas ofreciendo un modelo adecuado de comparación y de determinación de los elementos comparables; en cambio la LC práctica es la que estudia la manera en que una categoría universal dada se realiza en la lengua 1 (L1) de una manera y en la lengua 2 (L2) de manera diferente. La diferencia fundamental entre las dos es el objetivo final de la investigación: la versión teórica focaliza su atención en las consecuencias que se producen en el ámbito de los universales lingüísticos mientras que la versión práctica busca tanto las diferencias como las semejanzas de dos lenguas para utilizar el resultado obtenido en el aprendizaje-enseñanza de la lengua segunda. La investigación de la Lingüística Contrastiva en torno al proceso de aprendizaje se basó en tres modelos de análisis que tienen enfoques diferentes: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores e la Interlengua. Cada modelo presentaba diferencias en cuanto metodología utilizada, herramienta empleada y resultados y consecuencias que obtiene.

## 1.2. Análisis Contrastivo

El Análisis Contrastivo nació alrededor de los años '50 de los trabajos *Teaching and learning english as a foreign language* (1945) de C. Fries, *Languages in contact* (1953) de U. Weinreich y *Linguistics across cultures* (1957) de R. Lado<sup>5</sup>. En este modelo el aprendizaje de una lengua extranjera se concebía, siguiendo una hipótesis conductista, como una actividad de formación de hábitos: un hábito anterior (el de la lengua madre) facilita o complica la formación de nuevos hábitos (los de la L2). Se basaba en la idea que los estudiantes tienden a transferir de forma inconsciente las estructuras de su lengua materna a la lengua meta, por lo tanto las estructuras similares son fáciles de aprender, mientras que las estructuras diferentes son difíciles de aprender y causan errores. Todos los errores originados por la transferencia de estructuras de la L1 a la L2 llevan el nombre de *interferencia*.

Con el AC, se intentó prevenir la formación de los malos hábitos originados por interferencia y describir la naturaleza de las dificultades y los posibles errores. Por lo

5 FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. (1991), *Análisis de Errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid, p.19;

tanto lo que propuso el AC fue la comparación sistemática de los sistemas lingüísticos de la lengua materna y la lengua meta, en todos los niveles de sus estructuras lingüísticas (ortografía, fonología, morfología, sintaxis, léxico).

Este marco teórico tuvo una gran repercusión principalmente en la didáctica. Los dos métodos utilizados en la enseñanza de una lengua extranjera a la luz de la Lingüística Contrastiva fueron: traducción y audio-oral. El primero se fundamenta en la idea de que la mejor manera de enseñar las diferencias y las similitudes de la L1 y la L2 es a través de la traducción; el segundo en la idea de que el ejercicio continuo de la escucha, de la repetición de lo que dice el profesor y de la respuesta a preguntas y órdenes se convierte en un hábito automático y representa el modo a través del que los estudiantes aprenden.

En los años 60 criticaron varios aspectos del AC que provocaron la crisis de este marco teórico. El declive empezó cuando se comprobó la teoría con los estudios empíricos, cuyos resultados cuestionaron dos de los conceptos básicos del AC. El primero que fue puesto en duda es la idea que la interferencia interlingüística (entre L1 y L2) es la causa principal de los errores de los estudiantes: se demostró que muchos de los errores que cometen los estudiantes de una L2 no son debidos a la interferencia entre lengua materna y lengua meta, sino existen otros factores que influyen, por ejemplo las estrategias propias de los estudiantes, la deficiencia de la enseñanza, la interferencia intralingüística, los aspectos pragmáticos. De consecuencia, fue cuestionado también el poder predictivo del AC, dado que los aspectos que tenía en consideración para prever los errores de los estudiantes eran principalmente de naturaleza lingüística. La segunda asunción cuestionada fue la creencia de que “lo que es diferente es difícil”: el concepto de diferencia es algo esencialmente lingüístico mientras que el de dificultad es psicológico, por lo tanto es erróneo equipararlos: de nuevo fue cuestionado el hecho de que el AC tuviera en consideración solo aspectos lingüísticos en su teoría. No fueron solo estas las críticas que recibió el AC. En 1981 K. Sajavaara<sup>6</sup> propuso una enumeración bastante exhaustiva de todas las críticas que Santos Gargallo<sup>7</sup> esquematiza en el listado que sigue; además del punto “difícil resolución de todos los problemas

---

6 SAJAVAARA, K. (1981) *Psycholinguistic models, second language acquisition and contrastive analysis*, en J. Fisiak (ed), 1981: p. 38;

7 SANTOS GARGALLO, I. (1993): p. 66;

planteados en el aprendizaje porque no todos son de naturaleza lingüística y el AC ignora otros componentes”, que resume las críticas anteriormente descritas, Sajavaara escribe:

- resultados demasiado evidentes y abstractos de difícil aplicabilidad en la enseñanza de una lengua extranjera;
- falta de decisión en la teoría lingüística que se va a utilizar;
- confusión en la distinción teórico-aplicado;
- estatismo, hace descripciones normativas considerando que la L1 y la L2 son iguales y que la posición del estudiante con respecto a la L2 es estable;
- ignora el componente psicológico y el componente pragmático;
- la traducción es un concepto teórico ambiguo;

Para que no naufragara completamente el AC, Wardhaugh, en 1970, diferenció dos versiones de este modelo: una fuerte y una débil. La fuerte intentaba prever *a priori* los errores del estudiante basándose en una comparación sistemática entre las estructuras de la L1 y las de la L2, mientras que la débil intentaba explicar *a posteriori* los errores cometidos, sin generalizar el rol de la interferencia de la L1. Este doble aspecto del AC fue fundamental para su evolución hacia el Análisis de Errores porque la versión fuerte del AC fue abandonada ya que considerada inapropiada, mientras que la débil fue adoptada por la mayor parte de los lingüistas y utilizada como herramienta complementaria del Análisis de Errores. De hecho, la teoría del Análisis de Errores empieza a tomar impulso a finales de los años 70 cuando el modelo del Análisis Contrastivo demostraba sus limitaciones.

No obstante las críticas al AC, hay que reconocer el valor del AC en cuanto iniciador de una línea de investigación en la Lingüística Aplicada centrada en el alumno y en su proceso de aprendizaje y fundamento de los actuales estudios de la Interlengua, a los que no se hubiera llegado sin el AC.

### 1.3. Análisis de Errores

El modelo de investigación de Análisis de Errores (AE) surgió a finales de los años 60 como reacción al AC. Chomsky fue el primer que criticó las bases del AC en el artículo *Aspects of the Theory of Syntax* de 1959 y desde esta fecha se sucedieron varias investigaciones que, en línea con la posición de Chomsky, rechazaban el AC. En 1967 aparecieron los primeros estudios de S. P. Corder en *The significance of learners' errors*, que marcaron un giro significativo en la investigaciones sobre el aprendizaje de una L2 y sentaron las bases al marco teórico del Análisis de Errores. A diferencia de otros lingüistas, Corder no rechazaba explícitamente el modelo del AC, sino lo consideraba una herramienta complementaria al modelo del AE. De aquí, se desarrollaron dos posturas diferentes entre los lingüistas: algunos, de acuerdo con los estudios de Chomsky, consideraban el AC un método inapropiado y superado que debía ser reemplazado por el AE, y los que, como Corder, no rechazaban el AC, sino lo consideraban una herramienta complementaria al AE.

Centrales en el modelo del AE son los errores de los estudiantes; el concepto de *error* fue formulado por Corder en su obra de 1967 y se diferencia de los conceptos de *falta* y *lapsus*. Siguiendo la definición dada por J. Norrish<sup>8</sup>, *error* es una “desviación sistemática”, una *falta* una “desviación inconsistente y eventual” y un *lapsus* una “desviación debida a factores extralingüísticos”. El error tiene tres rasgos:

- es sistemático;
- es compartido por un estudiante o un grupo de estudiantes que tienen el mismo nivel de L2;
- cada nivel lingüístico es caracterizado por un dialecto diferente o como lo denomina Corder un *dialecto transitorio*<sup>9</sup>;

---

8 NORRISH, J. (1983), *Language learner and their errors*, ELTS;

9 SANTOS GARGALLO, I. (1993): pp. 80 y ss: Siguiendo a Corder define *dialecto transitorio* con los siguientes rasgos: 1) es un sistema lingüístico con una gramática propia; 2) es un sistema lingüístico poco estable, en continuo cambio; 3) es un sistema que puede ser descrito a través de un conjunto de reglas que es un subconjunto de las reglas de la gramática de la lengua meta; 4) es un sistema cuyas oraciones no son desviadas ni erróneas, simplemente idiosincrásicas; 5) es un sistema peculiar de un estudiante individual o de un grupo de estudiantes con la misma formación académica;

Con el Análisis de Errores la investigación cambió su metodología: no dirigió más su interés hacia la enseñanza de la lengua como el AC, sino hacia el aprendizaje del estudiante; de hecho, a partir de los estudios de Corder se tomaron los errores de los estudiantes como objeto de estudio: Corder consideraba los errores como un fenómeno inevitable y provechoso en la adquisición de una lengua y índices de los diversos estadios que un estudiante atraviesa durante el proceso de aprendizaje. Esta idea no fue aceptada por todos los lingüistas: algunos criticaron el concepto de error propuesto por Corder considerándolo como una influencia negativa durante el aprendizaje y signo de inadecuación de las técnicas de enseñanza o de las estrategias de aprendizaje de los estudiantes.

Si al principio el Análisis de Errores tenía un objetivo estrictamente gramatical, que era el de establecer un inventario de los errores más frecuentes y clasificarlos en taxonomías gramaticales para destacar las áreas de mayor dificultad en el aprendizaje de una L2, al comienzo de los años 80 el modelo se evolucionó y orientó su objetivo hacia una evaluación de la competencia global del estudiante, tanto gramatical como comunicativa. En su versión sucesiva el AE consideró también los aspectos comunicativos del aprendizaje lingüístico, es decir incluyó en el análisis nuevos criterios de carácter pragmático y semántico.

Corder consideraba dos perspectivas para tratar el error: la primera de tipo pedagógico planteaba la necesidad de conocer las causas de los errores; la segunda de tipo teórico-práctico preveía un estudio de la lengua de los estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje. Con respecto a la primera perspectiva, Santos Gargallo<sup>10</sup> propone un análisis de las causas de los errores bajo los siguientes puntos de vista:

- 1) el *descriptivo*: se fundamenta en la clasificación de los errores en tipologías dependiendo de la forma en que se presenta el error:
  - a) *omisión*, “la ausencia de un vocablo o un morfema que debería aparecer en una elocución bien formada”;
  - b) *adición*, “la presencia de un vocablo o de un morfema que no debería aparecer

---

<sup>10</sup> SANTOS GARGALLO, I. (1993): pp. 92-97;

en una elocución bien formada”;

c) *formación errónea*, “el uso de un vocablo que ha sido formado o derivado de una forma errónea por adición u omisión de algunos de sus morfemas”;

d) *ausencia de orden u orden incorrecto*, “la colocación incorrecta de un morfema o conjunto de morfemas en la elocución”;

2) el *pedagógico*: se centra en la clasificación de los errores según sean errores *transitorios* o *sistemáticos*, distinción hecha por S. P. Corder basándose en la teoría chomskiana: los primeros son aquellos errores que se cumplen por una no adecuada enseñanza, pero desaparecen con la mejora de las técnicas y la práctica de ejercicios, los segundos son aquellos errores que nacen de un mal conocimiento de las reglas y que afectan un grupo de estudiantes, son los errores típicos;

3) el *etiológico-lingüístico*: se basa en el concepto de transferencia lingüística y se divide en dos tipos:

a) errores *interlingüísticos*, los que se producen por interferencia con la lengua materna del estudiante o con otras lenguas conocidas;

b) errores *intra lingüísticos*, los que se producen cuando no se conoce bien la norma de una lengua;

4) el *gramatical*: se basa en las categorías gramaticales, por lo tanto, un error puede ser de tipo *fonológico*, *ortográfico*, *morfológico*, *sintáctico*, *léxico*, *semántico* o *pragmático*;

5) el *comunicativo*: se centra en el efecto comunicativo desde la perspectiva del interlocutor y cómo los errores no permiten la correcta transmisión del mensaje; pueden ser:

a) *locales*, si afectan a elementos individuales de la oración;

b) *globales*, si afectan toda la oración;

Con respecto a la segunda perspectiva, Corder estableció la necesidad de

desarrollar estudios empíricos basados en pruebas preparadas *ad hoc* para los estudiantes cuya finalidad es la de describir y explicar los errores que encuentran los alumnos a la hora de realizar dichas pruebas. Estos estudios son útiles para crear nuevo material didáctico en línea con las problemáticas detectadas de las pruebas. El material en que se va a basar el estudio es un corpus de datos. Para que el corpus sea el más fiable posible hay que considerar los siguientes aspectos fundamentales:

- el aspecto que se quiere analizar;
- diseñar el perfil del informante;
- elegir el modelo de prueba más adecuado para cumplir los objetivos;
- determinar los errores, describirlos, explicarlos y valorar su gravedad;
- confrontar los resultados con los de otros colegas;
- generalizar los resultados;

En resumen, el modelo del Análisis de Errores constituye una contribución significativa a la lingüística: ofrece un procedimiento empírico y científico para analizar la producción del estudiante, da importancia al error y amplía el ámbito de sus causas, indica cuáles son las áreas de mayor dificultad en el proceso de aprendizaje, produce material para la didáctica y revisa el que ya se tiene, pero sobre todo constituye un puente entre el modelo del AC y el de la Interlengua, abriendo el camino a las investigaciones futuras en este ámbito.

#### **1.4. Interlengua**

La etapa sucesiva al Análisis Contrastivo y al Análisis de Errores fue el modelo de la Interlengua (IL), un método de investigación cada vez más directamente orientado al estudio global de la lengua producida por el estudiante de L2. El concepto de *interlengua* fue acuñado por Selinker en 1969 y reformulado también por él en 1972, aunque no fue el primero en tratar esta noción: fue S. P. Corder en 1967 quien introdujo



el concepto bajo la denominación de *competencia transitoria*; posteriormente aparecieron también los términos de *dialecto idiosincrático* y *sistema aproximativo* propuestos respectivamente por Corder (1971) y Nemser (1971) para designar el mismo concepto. Selinker definió la *interlengua* como “un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el output del estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta”<sup>11</sup>; en términos simples la *interlengua* es el sistema que el estudiante de una segunda lengua va construyendo a medida que la va aprendiendo, sistema que se ve claramente influido por su lengua materna o por otras lenguas previamente aprendidas.

Hoy la definición de interlengua aceptada por todos no se refiere exclusivamente a las intuiciones de Selinker sino comprende también las de los otros teóricos (Corder y Nemser). De acuerdo con todas las definiciones, Santos Gargallo<sup>12</sup> intenta resumir las características principales de la interlengua en el siguiente listado:

- el sistema lingüístico de la L1 es diferente al de la L2;
- posee un sistema interno que esta estructurado;
- es un sistema que está formado por varias etapas sucesivas;
- es un sistema que se va renovando, por tanto es dinámico;
- el sistema está conformado por una serie de procesos internos;
- es un sistema adecuado dentro de su propia idiosincrasia

El intento de Selinker no fue solo el de formular un concepto sino de proponer un marco teórico que intentaba formular como desarrollar el proceso de adquisición de una L2. Es muy importante señalar que la de Selinker fue una teoría psicolingüística más centrada en desarrollar hipótesis en torno al aprendizaje del estudiante que a la enseñanza. En sus estudios focalizó su interés principalmente en dos aspectos: en por qué los estudiantes no consigan alcanzar en la L2 una competencia similar a la de los nativos y en cuál es el conjunto de procesos que determina el sistema de la interlengua, ese sistema lingüístico intermedio entre la L1 y la L2.

---

11 SELINKER, L. (1972) *Interlanguage*, IRAL 10: pp. 209-231;

12 SANTOS GARGALLO, I. (1993): p. 128;

Con respecto a la primera cuestión, Adjémiam<sup>13</sup> destacó los aspectos que caracterizan la interlengua y que impiden que el estudiante consiga aprender la L2 como su L1 y son los siguientes:

- 1) *Fosilización*: “fenómeno lingüístico que hace mantener, de manera inconsciente y persistente, rasgos de la gramática de la lengua materna en la interlengua”<sup>14</sup>;
- 2) *Regresión voluntaria*: “fenómeno lingüístico que se manifiesta cuando se descubren en la interlengua reglas o vocablos que se desvían de la norma de la lengua meta, desviaciones que parecían haber sido superadas en etapas anteriores en beneficio de otras estructura más próximas a las que produciría un hablante nativo en circunstancias similares”<sup>15</sup>;
- 3) *Permeabilidad*: “fenómeno lingüístico que permite a las reglas de la L1 introducirse en el sistema interlingüístico, o que posibilita sobre generalizaciones de las mismas reglas”<sup>16</sup>;

De estos tres, el concepto más estudiado y tenido en cuenta fue el de *fosilización* porque era considerado el principal fenómeno que remite al “bloqueo” o “estancamiento” durante el proceso de aprendizaje de la L2.

En lo que refiere el segundo aspecto, Selinker (1972) señaló cinco procesos fundamentales que tienen existencia en la estructura psicológica subyacente del estudiante y que actúan conjuntamente; siguiendo a las definiciones de Santos Gargallo<sup>17</sup>:

- 1) *Transferencia lingüística*: todos aquellos vocablos, reglas y subsistemas fosilizables que tienen lugar en la interlengua como resultado de la influencia de la lengua nativa;
- 2) *Transferencia de práctica*: todos aquellos subsistemas fosilizables que pueden

---

13 ADJEMIAM, C. (1982) *L'specificité de l'interlangue et idealization des langues secondes*, en Guéron (ed) *Grammaire Generative et methodologies*, París, p. 423;

14 SANTOS GARGALLO, I. (1993), p.133;

15 SANTOS GARGALLO, I. (1993), pp. 133-134;

16 SANTOS GARGALLO, I. (1993), p.134;

17 SANTOS GARGALLO, I. (1993), pp. 139-141;

ser identificados como resultado de los procedimientos de práctica de las nuevas estructuras;

3) *Estrategias de aprendizaje*: aquellas reglas, vocablos y subsistemas fosilizables que son resultados de la complejidad del corpus lingüístico que va a ser aprendido por el estudiante;

4) *Estrategias de comunicación*: aquellas reglas, vocablos o subsistemas que son identificables como soluciones a problemas de comunicación;

5) *Generalización de las reglas de la gramática de la L2*: aquellas reglas, vocablos o subsistemas que son generados por analogía con otros elementos de la gramática a través de una generalización errónea de las reglas de la lengua meta;

En cuanto a la metodología que hay que emplear en cualquier investigación lingüística que afecte a la interlengua, tiene que ser rigurosa porque tiene como objetivo el de “demostrar que los hallazgos no son casuales y que caracterizan a grupos de estudiantes en condiciones similares”<sup>18</sup>; para hacerlo E. Tarone<sup>19</sup> propuso los pasos que se deben seguir a la hora de realizar el análisis:

- 1) determinar el perfil de los informantes
- 2) determinar el tipo de análisis que se va a aplicar
- 3) explicar la tarea propuesta a los informantes
- 4) examinar los factores que se consideran causantes de la variabilidad en la interlengua
- 5) analizar los datos recogidos

El modelo de la Interlengua representa la culminación de los estudios iniciados con el AC y seguidos por el AE y la madurez de un modelo válido para las investigaciones en el campo de la enseñanza de la L2. Hoy representa una de las tres líneas adoptadas por los estudiosos:

- 1) estudios de naturaleza contrastiva con implicaciones didácticas o de

18 SANTOS GARGALLO, I. (1993): p.137;

19 TARONE, E. (1988), *Variation in Interlanguage*, Arnold, Londres;

caracterización tipológica;

2) estudios de análisis de la interlengua empleada por el estudiante de la L2;

3) estudios teóricos que establecen un vínculo entre la teoría lingüística y la teoría de adquisición de la L2;

## 1.5. Transferencia

A lo largo de los estudios realizados sobre el proceso de aprendizaje de una L2, se comprobó que la lengua madre juega un papel importante durante la adquisición de la lengua extranjera: es inevitable transferir elementos o estructuras lingüísticas de la L1 a L2 a la hora de aprender una segunda lengua. Este proceso de influencia se denomina *transferencia*.

El concepto de *transferencia* se fundamenta en las mismas hipótesis conductistas en las que se fundamentaba el Análisis Contrastivo, es decir en la tendencia a transmitir el conocimiento lingüístico de la lengua nativa a la lengua meta durante el proceso de aprendizaje de la L2.

La transferencia lingüística puede ser *positiva* o *negativa*. La *transferencia negativa* es aquel proceso de paso de una lengua a otra que ocasiona un error porque el aprendido obstaculiza lo que se va a aprender, mientras que la *transferencia positiva* es aquel proceso en el que los conocimientos lingüísticos previos de un alumno facilitan el nuevo aprendizaje<sup>20</sup>. El concepto de *transferencia negativa* coincide con el de *interferencia*, término llave del modelo del AC.

El proceso de transferencia es frecuente sobre todo entre dos lenguas semejantes como las lenguas consideradas en este trabajo, el italiano y el español, y es problemática si es negativa porque retrasa o incluso impide la completa dominación lingüística del estudiante. Como apuntaba Corder: “[...] existen pruebas de que algo totalmente nuevo o diferente puede resultar más fácil de dominar que algo que es solo ligeramente diferente; por ejemplo, cuando un sonido muy semejante existe en las dos lenguas, pero en diferentes circunstancias fonéticas, puede haber un problema de aprendizaje mayor

<sup>20</sup> Definición que se puede encontrar en el *Diccionario de términos claves de ELE* del Centro Virtual Cervantes bajo la voz *interferencia*;

que en el caso de un sonido totalmente nuevo”<sup>21</sup>. Perteneciendo a la misma familia lingüística, italiano y español presentan características lingüísticas semejantes<sup>22</sup>, pero si al principio este aspecto puede ser una ventaja para un estudiante, a medida de que avanza el proceso de aprendizaje se convierte en una desventaja. De hecho, Santos Gargallo escribe en 1993 que “la cercanía o similitud lingüística entre dos lenguas (la lengua meta y la lengua nativa) puede ser de ayuda en las primeras etapas del aprendizaje. La lengua nativa funciona como ayuda o apoyo ante las situaciones en las que se está aprendiendo, pero en niveles avanzados puede convertirse en un incómodo hábito, generador de muchos errores y difícil de eliminar”<sup>23</sup>.

A continuación en este trabajo, se va a mostrar empíricamente, a través de un análisis de errores, precisamente este fenómeno: cómo con una L2 afín a la L1 es más fácil cometer errores por transferencia negativa que con una L2 muy diferente. Más precisamente en los capítulos que siguen se va a medir como varía de año en año el grado de transferencia de un grupo de italo hablantes que aprende el español como segunda lengua y de algún modo confirmar que la transferencia es un gran obstáculo para los italianos en la adquisición del español.

---

21 CORDER, S. P. (1992): *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México, Limusa: p. 227;

22 LÓPEZ ALONSO, C. y A. SERE (2002): *Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo*, Carabela, 52, p. 15;: “La estructura lingüística subyacente en lenguas románicas ofrece una organización morfosintáctica en gran parte similar e todas ellas y, por tanto, desde la L1 se pueden establecer nexos entre los términos, operación imprescindible para la construcción del sentido”;

23 SANTOS GARGALLO, I. (1993): p. 108;



## CAPÍTULO 2

### Análisis contrastivo

#### 2.1. Letras y sonidos

Dada la semejanza entre las dos lenguas, el alfabeto italiano y el español son muy parecidos: el primero está formado por veinticuatro letras: cinco vocales (*a, e, i, o, u*) y veintiún consonantes (*b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z*); el segundo está formado por veintisiete letras: cinco vocales (*a, e, i, o, u*) y veintidós consonantes (*b, c, d, f, g, h, j, k, l, m, n, ñ, p, q, r, s, t, v, w, x, y, z*). En español existen también dos dígrafos que son *ch* e *ll* y representan un único sonido y un grafema que no tiene sonido (*h*). También en italiano hay dígrafos (*gl, gn, sc, etc.*) y grafemas sin sonido (*h*).

Además, tanto en italiano como en español hay bastante correspondencia entre la escritura y la pronunciación; no obstante, no son sistemas perfectos bajo este punto de vista. La dificultad del italiano consiste en reproducir fonéticamente el signo escrito porque su sistema no diferencia los fonemas gráficamente (ej. no distingue /s/ de /z/, /e/ de /ɛ/, /o/ de /ɔ/), la dificultad del español consta en la ambivalencia fonética de algunos grafemas. Por lo tanto un italiano que aprende el español como L2 encuentra dificultad cuando escucha un fonema y tiene que escribir el correspondiente signo escrito, ya que está acostumbrado en su lengua materna a tener una cierta correspondencia entre el sonido y la letra correspondiente: en español hay mismos fonemas que corresponden a letras diferentes (véase párrafo 1.1) y mismas letras que corresponden a fonemas diferentes (véase párrafo 1.2). A este problema se suma la posible confusión entre fonemas y grafemas correspondiente pasando de una lengua a otra: no obstante los grafemas en italiano y en español sean idénticos, no siempre corresponden al mismo fonema. En los apartados que siguen se van a profundizar estas problemáticas ortográficas que pueden tener los italo hablantes a la hora de aprender español.

## 2..1.1. Letras diferentes con el mismo sonido

### 2.1.1.1. Las letras *b* y *v*

Los grafemas *b* y *v* se pronuncian en la misma manera y corresponden ambos a la consonante oclusiva bilabial sonora /b/ y la fricativa bilabial /β/. Es difícil dar unas reglas sencillas para saber cuándo emplear la letra *b* y cuándo la *v*; siguiendo a Alvar Ezquerro y Medina Guerra<sup>24</sup> se puede decir que se escriben con *b*:

- 1) los infinitivos de los verbos de la tercera conjugación, excepto *hervir*, *servir*, *vivir* y sus derivados o compuestos;
- 2) las terminaciones del pretérito imperfecto de indicativo de los verbos de la primera conjugación: *-ba*, *-bas*, *-ba*, *-bamos*, *-bais*, *-ban*;
- 3) el pretérito imperfecto del verbo *ir*: *iba*, *ibas*, *iba*, *ibamos*, *ibais*, *iban*;
- 4) las palabras que comienzan por *bu-*: *bucal*, *buda*, *buzo*, etc;
- 5) el sonido /b/ cuando va agrupado con /l/ o /r/: *ablandar*, *niebla*, *abrir*, *fiebre*, etc.;
- 6) cuando la palabra empieza por los prefijos *ab-*, *ob-*, *sub-*, o el sonido /b/ se encuentra al final de sílaba: *abdicar*, *objeto*, *subjuntivo*;
- 7) las palabras que terminan por *-bilidad*: *adaptabilidad*, *disponibilidad*, *fiabilidad*, *sociabilidad*, etc;
- 8) los adjetivos que terminan en *-bundo*, *-bunda*: *furibundo*, *meditabundo*, *vagabundo*;
- 9) cuando el sonido /b/ va a final de palabra: *aereoclub*, *esnob*, *rob*;
- 10) en interior de palabra, detrás de *m*: *fiambre*, *legumbre*, *miembro*, *zamboma*, etc;
- 11) los compuestos y derivados de palabras que tienen *b*: *comprobante*, *malbaratar*, *neobarroco*, *rebajar*, *zumbido*;

---

24 ALVAR EZQUERRA M., MEDINA GUERRA A. M., (1995): *Manual de la ortografía de la lengua española*, Barcelona: Bibliograf, pp. 22-28;



En cambio se puede decir que se escriben con *v*:

- 1) la /b/ que sigue a los prefijos *ad-* y *sub-* (también en *obvio*): *advertir, adviento, subvalorar, subvenir, etc*;
- 2) Los compuestos con *vice-*: *viceconsejero, vicepresidente, vicesecretario, etc*;
- 3) Los adjetivos llanos terminados en *-ave, -avo, -ave, -evo, -ivo* y sus femeninos: *grave, bravo, breve, longevo, abrasivo*;
- 4) Las voces llanas terminadas en *-viro, -vira*: *decenviro, Elvira*;
- 5) Las palabras esdrújulas terminadas en *-ívora, -ívoro* y sus femeninos (menos *víbora*): *herbívoro, omnívoro*;
- 6) Los compuestos y derivados de las palabras que tienen *v*: *avión, desclavar, evaporación, favorecer, etc*;
- 7) Los presentes del verbo *ir*:
- 8) El indefinido y el imperfecto y futuro de subjuntivo de los verbos *andar, estar, tener* y sus compuestos:
- 9) Los infinitos que terminan en *-ver* (excepto *beber, caber, deber, haber, saber, sorber* y sus compuestos);
- 10) En el interior de palabras, detrás de *n*: *bienvenida, inconveniente, tranvía*;

Finalmente, hay unas cuantas palabras homófonas, en las que el cambio entre *b* y *v* está relacionado con un cambio de significado. Siguen solo unos ejemplos:

<i>bacilo</i> (bacteria)	<i>vacilo</i> (del verbo <i>vacilar</i> )
<i>grabe</i> (del verbo <i>grabar</i> )	<i>grave</i> (serio)
<i>sabia</i> (mujer que posee <i>sabiduría</i> )	<i>sabia</i> (líquido de las plantas)

### 2.1.1.2. Las letras *c, qu* y *k*

Como en el caso de las letras *b* y *v*, también los signos *c, qu* y *k* se pronuncian de la misma manera en algunas situaciones y corresponden al sonido oclusivo velar

sordo /k/.

La letra *c* se pronuncia /k/ solo en algunos casos; siguiendo a Alvar Ezquerra y Medina Guerra<sup>25</sup>:

- 1) delante de las vocales *a, o, u* se pronuncia /k/ (mientras que se pronuncia /θ/ delante de *e u i*): *aplicar, nunca, acudir, cuadro, recurso*;
- 2) cuando va agrupada con las consonantes *l* y *r*: *ancla, concreto, clave, declarar, incluir, mezcla*;
- 3) si está en la posición final de sílaba, no se pronuncia /k/ sino /ɣ/:

-ct	-cc-	-cn-	-c
<i>activo</i>	<i>accidente</i>	<i>acné</i>	<i>bistec</i>
<i>actor</i>	<i>acción</i>	<i>biotecnología</i>	<i>cinc</i>
<i>factor</i>	<i>atracción</i>	<i>fitotecnica</i>	<i>frac</i>
<i>pacto</i>	<i>construcción</i>	<i>icnita</i>	<i>tictac</i>

La letra *q*, si acompañada por una *u*, se emplea para representar el sonido /k/ delante de las vocales *e* e *i*: *ataque, aniquilar, bosque, delinquir, parroquia, queso*. Hay que recordar que muchos verbos que terminan en *-car* deben modificar su grafía para representar el sonido /k/ en el pretérito indefinido de indicativo y en el presente de subjuntivo. Por ejemplo en el caso del verbo *practicar*:

<i>pretérito indefinido de indicativo</i>	<i>presente de subjuntivo</i>
<i>practiqué</i>	<i>practique</i>
<i>practicaste</i>	<i>practiques</i>
<i>practicó</i>	<i>practique</i>
<i>practicamos</i>	<i>practiquemos</i>
<i>practicasteis</i>	<i>practiquéis</i>
<i>practicaron</i>	<i>practiquen</i>

25 ALVAR EZQUERRA M., MEDINA GUERRA A. M., (1995): *Manual de la ortografía de la lengua española*, Barcelona: Bibliograf, p. 31;

La letra *k* es ajena al alfabeto español pero existe en unas cuantas palabras de origen foráneo. Se emplea al comienzo de palabras en:

- 1) nombres propios y sus derivados: *Kant, kantiano, krausismo, kremlinólogo*;
- 2) extranjerismos: *karaoke, kayak, ketchup, kit, kitsch, kleenex*;
- 3) palabras que pertenecen a la terminología científica y técnica y que están formadas por prefijos de origen griego como *kilo-, kines-, kinesi-, kinesio-, kineso-*: *kilogramo, kilolitro, kilométrico, kinesiología, kinesiterapia*;

En algunos casos el Diccionario de la Academia prefiere palabras escritas con *qu* en vez de *k*: *quiosco* por *kiosco*, *quivi* por *kiwi*. La letra *k* se utiliza también en el interior o a final de palabras, sobre todo en extranjerismos: *búnker, okapi, quark*, aún si muchas no consideradas completamente correctas del Diccionario como *aquapark, backup, basket, crack, parkinson, rock*, etc.

### 2.1.1.3. Las letras *c*, *z* y *s*

Tanto la letra *z* como la letra *c*, en algunos casos, producen el sonido interdental fricativo sordo /θ/.

Como anticipado en el párrafo anterior, la *c* representa el sonido /θ/ cuando va delante de las vocales *e* u *i*, como en: *aceite, bronce, francés, cielo, despreciar, tendencia* y en los plurales de las palabras que terminan en *z* como: *actriz* → *actrices*, *eficaz* → *eficaces*, *paz* → *paces*, *voz* → *voces*.

En cambio la letra *z*: si se combina con consonantes produce siempre el sonido /θ/, si se combina con vocales, se utiliza solo delante de *a*, *o* y *u*, mientras que delante de las vocales *e* u *i* se utiliza la letra *c*, como explicado anteriormente. Solo en el caso de extranjerismos se puede encontrar la *z* delante de *e* o *i* como en: *zeta, zigzag, zipizape*. La letra *z* puede estar al comienzo de palabra como en: *zafio, zodiacal, zombie, zumo* o en el interior o al final como en: *alabanza, algraz, barniz, brizan*.

Mientras que en el centro norte de España se distingue el sonido /θ/ producido por

*z* o *c* delante de *e*, *i* del sonido /s/, en muchas partes de Andalucía, de las islas canarias y en Latino América, existe un único sonido /s/ para la pronuncia de *s* y de *c* o *z* delante de *e*, *i*; este fenómeno se llama *seseo* y constituye un problema para los italo hablantes a la hora de transcribir esos fonemas en grafemas porque es difícil distinguir un grafema del otro.

#### 2.1.1.4. Las letras *s* y *x*

La letra *x* representa dos sonidos diferentes dependiendo de la posición que tiene en la palabra. Mientras que si va al comienzo de sílaba y, por lo tanto, entre dos vocales, produce el sonido /ks/ (como en el caso de *examen*, *existir*, *marxista*, *sintaxis*, *taxi*), si va a final de sílaba produce el sonido /s/; siguen algunos ejemplos: *excavar*, *exclamar*, *excusa*, *explicar*, *extremar*. No solo cuando la *x* está a final de sílaba, sino también en algunas palabras de origen extranjero y en algunos compuestos de tipo científico o técnico que empiezan por *x*, se pronuncia *s*: *xenofobia*, *xenogamia*, *xiloprotector*, *xilotila*.

Este fenómeno representa un problema para italo hablantes a la hora de escribir el sonido /s/ en cuanto es difícil saber cuándo una palabra ha de escribirse con *x* o con *s* porque no existen reglas que establecen cuándo escribir uno u otra; por lo tanto la forma gráfica de las palabras hay que aprenderla de memoria. Existen también palabras homófonas que se pueden distinguir solo gráficamente; siguen unos ejemplos:

*excarcela* (del verbo *excarcelar*)

*excavar* (hacer un hoyo)

*excusa* (del verbo *excusar*)

*expirar* (morir)

*escarcela* (especie de bolsa)

*escavar* (entrecavar un sembrado)

*escusa* (provecho, ventaja)

*espirar* (expulsar el aire)

### 2.1.1.5. Las letras *g* y *j*

La consonante *g* y la consonante *j* representan el sonido fricativo velar sordo /χ/. La letra *g* produce este sonido solo delante de las vocales *e* e *i*, mientras que delante de *a*, *o* y *u* produce el sonido /g/. Al representar el sonido /χ/ la *g* coincide con la *j*. La *j* produce este sonido delante de cualquier vocal, por lo tanto delante de la *e* e *i* es difícil saber cuándo una palabra debe escribirse con *g* o *j*. Alvar Ezquerro y Medina Guerra<sup>26</sup> establecen la siguientes reglas: la *g* se utiliza en los siguientes casos:

1) en palabras formadas con prefijos que tengan esa letra:

- *digit-* o *digiti-*: *digital*, *digitalizar*, *digitiforme*;
- *geo-*: *geocentrismo*, *geoda*, *geodesia*, *geomagnetismo*;
- *hagio-*: *hagiografía*, *hagioterapia*;
- *-agogia*: *demagogia*, *psicagogia*;
- *-agogía*: *pedagogía*
- *-algia*: *cardialgia*, *cefalgia*, *histeralgia*;
- *-gero*: *alígero*, *aurífero*, *flamífero*;
- *-ragia*: *hemorragia*, *menorragia*, *metrorragia*;

2) en palabras compuestas por:

- *geno*: *genocidio*, *genoma*, *orogenia*, *patogenia*, *zoogenia*;
- *gineco*, *gino*: *gineceo*, *ginecología*;
- *-logo*, *-logía*: *etimólogo*, *polítologo*, *vulcanólogo*, *lógica*, *logopedia*, *mineralogía*, *terminología*;

3) en la sílaba /χen/ *g* independientemente de la posición que ocupa en la palabra: *agencia*, *diligencia*, *inteligente*, *aborigen*, *virgen*, *imagen*; hay también algunas palabras que llevan la secuencia /χen/ pero no en la misma sílaba como en: *degenerado*, *general*, *genio*, pero no en todas, por ejemplo: *ajenjo*, *avejentar*, *comején*;

4) en las terminaciones /χio/, /χia/ como: *adagio*, *egregio*, *litigio*, *regia*, *siderurgia*; hay también unas palabras que terminan en *-jia*;

<sup>26</sup> ALVAR EZQUERRA M., MEDINA GUERRA A. M., (1995): *Manual de la ortografía de la lengua española*, Barcelona: Bibliograf, pp. 51-58;

- 5) en las terminaciones /χía/: *cirugía, energía, pedagogía*; hay también unas palabras que terminan en -jía: *alfajía, bajía, canonjía, monjía*;
- 6) en unas pocas palabras que terminan en /χe/, mientras que el resto tienen j; algunos ejemplos: *auge, conyuge, laringe, meninge*;
- 7) en palabras que terminan en -giénico, -ginal, -gíneo, -ginoso y -gismo: *higiénico, marginal, cartilagíneo, arginoso, neologismo*;
- 8) en palabras que terminan en -gión, -gional, -gionario, -gioso, -gírico: *región, regional, legionario, contagioso, panegírico*;
- 9) en palabras que terminan en -gésimo: *cuadragésimo, octogésimo, trigésimo*;
- 10) en palabras que terminan en: -génico, -génito, -genio, -genario, -gesimal y -gista: *antigénico, congénito, primigenio, septuagenario, cegesimal, genealogista*;
- 11) en palabras que terminan en: /χerax/: *aligerar, exagerar, refrigerar*;

La letra *j* se utiliza en los siguientes casos:

- 1) en todos los sustantivos que terminan en -aje: *abordaje, bandidaje, grenaje, equipaje, paisaje, personaje, salvaje*;
- 2) en todas las palabras que terminan en /χe/ (aunque algunas llevan g): *acije, alfarije, arije, buje, cuje, dije, empuje, monje*;
- 3) en los diminutivos y despectivos derivados en -ajo, -aja, -ejo, -eja, -ijo, ija: *ceballejo, tinaja, medianejo, copeja, apartadijo, vasija*;
- 4) en las palabras que terminan en -jío: *bajío, lejío*;
- 5) en las palabras que terminan en -jería y -jiento: *extranjería, granujiento*;
- 6) en el pretérito indefinido y en el imperfecto y futuro de subjuntivo del verbo *traer* y sus compuestos y los verbos que terminan en -decir y -ducir;
- 7) en todos los tiempos de los verbos que terminan en -jear: *callejear, frocejear, masajear*;
- 8) en la primera persona de indicativo y todo el presente de subjuntivo, en la segunda y tercera personas del singular y la tercera del plural del imperativo de los verbos que terminan en -ger y -gir;

No obstante algunas reglas, existen casos en que no se puede saber si una palabra lleva *g* o *j*; en aquellos casos es necesario consultar un diccionario.

Finalmente hay casos de homófonos que se distinguen solo en la escritura:

*geta* (de un pueblo escita)

*jeta* (boca saliente)

*gira* (del verbo *girar*)

*jira* (pedazo de tela)

### 2.1.1.6. Las letras *ll* y *y*

Una de las dificultades que se encuentra en el aprendizaje del español como L2 es el *yeísmo*. Este fenómeno consta de la pronunciación de la *ll* como la *y*: con el sonido palatal lateral sonoro /ʎ/.

Es difícil saber cuándo utilizar una y cuándo la otra, la única solución es aprender las palabras de memoria. Además, a causa del yeísmo, se producen unos homófonos que se pueden distinguir solamente gráficamente. Siguen algunos ejemplos<sup>27</sup>:

*abollar* (producir un bollo)

*aboyar* (poner las boyas)

*bolla* (del verbo *bollar*)

*boya* (del verbo *boyar*)

*callado* (del verbo *callar*)

*cayado* (bastón)

*deshallar* (deshacer las mallas)

*desmayar* (causar desmayo)

*gallo* (ave doméstica)

*gayo* (alegre)

*halla* (presente de hallar)

*haya* (árbol y subjuntivo de haber)

*malla* (tejido de anillos metálicos)

*maya* (indígena de Yucatán)

*pollo* (cría de las aves)

*poyo* (banco de piedra)

En cambio hay algunas palabras que se pueden escribir tanto con *ll* como con *y*:

*anafalla*

*anafaya*

---

27 ALVAR EZQUERRA M., MEDINA GUERRA A. M., (1995): *Manual de la ortografía de la lengua española*, Barcelona: Bibliograf, pp. 71-72;

*batallola*  
*carvallo*  
*encabullar*

*batayola*  
*carvayo*  
*encabuyar*

## 2.1.2. Misma letra con sonidos diferentes

### 2.1.2.1. La letra *g*

La consonante *g* posee varios sonidos: representa el sonido oclusivo velar sonoro /g/ cuando va delante de las vocales *a*, *o* y *u*, mientras que el sonido fricativo velar sordo /χ/ delante de las vocales *e* y *i*, como ya se ha anticipado en el párrafo 2.1.1.5. Para producir el sonido /g/ delante de *e* y *i* hay que escribir una *u* después de la *g* y delante de las vocales: *gue*, *gui*. Aquí algunos ejemplos: *albergue*, *guerra*, *guijarro*, *hamburguesa*, *taleguilla*. En los casos de los verbos que terminan en *-gar*, es necesario modificar algunos de sus tiempos verbales para representar el sonido /g/; tomando como ejemplo el verbo *arrugar*:

*pretérito indefinido*

*arrugué*  
*arrugaste*  
*arrugó*  
*arrugamos*  
*arrugasteis*  
*arruaron*

*presente de subjuntivo*

*arrugue*  
*arrugues*  
*arrugue*  
*arruguemos*  
*arruguéis*  
*arruguen*

En algunas ocasiones la *u* que está entre la *g* y la *e* o *i* se pronuncia, por lo tanto hay que poner una diéresis (*ü*) para señalar que se pronuncia, como en: *ambigüedad*, *bilingüe*, *pingüino*, *ungüento*, *vergüenza*. De la misma manera, los verbos que terminan en *-guar* necesitan una *ü* en algunos de los tiempos verbales; tomando como ejemplo el



verbo *averiguar*: el pretérito indefinido se escribe *averigüé* y el presente de subjuntivo *averigüe*.

### 2.1.2.2. La letra *c*

La letra *c* se comporta de manera parecida a la letra *g*: delante de las vocales *a*, *o* y *u* produce el sonido /k/ (*casa*, *cara*, *cortar*, *costumbre*, *cuñado*) mientras que delante de las vocales *e* e *i* el sonido /θ/ (*cigarillo*, *cerdo*, *cebolla*). A diferencia de la *g*, para producir el sonido /k/ delante de las vocales *e* e *i* no se utiliza la letra *c* sino la letra *q* más la letra *u* delante de las vocales: *que*, *qui*; por lo tanto no se manifiesta el caso “mismo grafema pero fonemas diferentes”.

### 2.1.2.3. La letra *d*

El caso de las letras *d* y *r* no es tanto problemático como los casos anteriormente tratados pero hay que señalar la siguiente diferencia con el italiano, que es principalmente fonética: en español estos grafemas tienen dos variantes en la pronunciación.

La letra *d* puede representar el sonido oclusivo dental sonoro /d/ en los siguientes casos<sup>28</sup>:

- al comienzo de palabra: *dar*, *diente*, *dinero*;
- después de una consonante nasal *n* o una lateral *l*: *andar*, *caldo*;

En todas las otras posiciones se pronuncia como sonido fricativo dental sonoro /ð/: *todo*, *dedo*, *tenedor*, *alrededor*.

Más problemático es el caso de la *d* intervocálica en el participio pasado *-ado* (*cantado*, *hablado*, *notado*): en los países hispanohablantes su pronunciación es poco

---

28 BARBERO J. C., BERMEJO F., SAN VICENTE F., (2010): *Contrastiva. Gramática de la lengua española*, Bolonia: CLUEB, pp. 22-23;

marcada y en algunas ciudades no se pronuncia (en Andalucía y en muchas partes de Latino América). También la *d* a final de palabra (*usted, ciudad, Madrid, universidad*) se pronuncia de manera poco marcada y en Latino América se pierde en muchas partes. Este fenómeno puede ser problemático para un italo hablante a la hora de transcribir por escrito el fonema.

#### 2.1.2.4. La letra *r*

La letra *r*, como la letra *d*, no representa un caso tan problemático como los casos anteriores pero podría resultarlo porque tiene dos variantes, a diferencia del italiano: en la primera variante se pronuncia como vibrante múltiple /R/<sup>29</sup>:

- al comienzo de palabra: *Roma, ropa, Raquel*;
- después de las consonantes *s, l* y *n*: *Israel, alrededor, honra*;
- después del prefijo *sub-*: *subrayar*;
- dígrafo *rr* en *perro, carro, hierro*.

En la segunda variante se pronuncia como una consonante vibrante simple /r/ en posición intervocálica: *pero, para, cara, esfera*.

#### 2.1.2.5. La letra *w*

La letra *w* aparece en palabras de origen extranjero. Se pronuncia con el sonido *b* en palabras de origen godos (*Walia, Witerico, Wamba*) y de origen alemán (*Wagner, wagneriano, Westfalia*). En palabras completamente incorporadas al español la *w* ha sido reemplazada por *v* como en *vagón, vals, vatio*. En palabras de origen inglés se pronuncia *u* como en *Washington, washingtoniano*. Son pocas las palabras que

---

<sup>29</sup> BARBERO J. C., BERMEJO F., SAN VICENTE F., (2010): *Contrastiva. Gramática de la lengua española*, Bolonia: CLUEB, p. 29;

empiezan por *w* (*watt, wolfram, windsurf, western*), mientras que son más frecuentes las palabras que contienen la letra en su interior: *kiwi, marxwell, newton, show, twist*. Finalmente hay palabras que originariamente llevan *w* pero la Academia las acepta escritas de otras maneras:

*bungalow*

*bungaló*

*crawl*

*crol*

*interview*

*interviú*

### 2.1.3. Otros casos problemáticos

#### 2.1.3.1. La letra *h*

La letra *h* no posee ningún valor fonético en español y por eso representa un problema para italo hablantes a la hora de colocarla o no en la palabra. Es difícil establecer reglas sobre el uso de la *h*; siguen las propuestas por Alvar Ezquerro y Medina Guerra<sup>30</sup> que establecen que llevan *h*:

- 1) las palabras que la tenían en latín: *habitación, habitar, hombre, hora, horrible*;
- 2) las palabras que proceden de otras lenguas: del griego (*halo, hecatombe, hedonismo, hematoma, historia*), del árabe (*habiz, halago, hasta*) y del hebreo (*hitita, hosanna*);
- 3) las palabras que empiezan por el diptongo *ue*: *huebra, hueco, huelgo, huerta, hueso, huevo*;
- 4) las palabras que empiezan por el diptongo *ia, ie* y *ui*: *hialita, hiato, hielo, hiena, hierba, hierro, huir*;
- 5) todas las formas del verbo *haber*;

---

30 ALVAR EZQUERRA M., MEDINA GUERRA A. M., (1995): *Manual de la ortografía de la lengua española*, Barcelona: Bibliograf, pp. 60-65;

6) las interjecciones *¡ah!*, *¡eh!*, *¡huy!*, *¡oh!*, etc;

7) las palabras técnicas que se componen con prefijos de carácter culto: siguen unos ejemplos:

*helio-*: *heliocéntrico*

*hemi-*: *hemiciclo*

*hipno-*: *hipnotismo*

*histo-*: *histología*

*homo-*: *homónimo*

En algunos casos la *h* sirve para distinguir homófonos; siguen unos ejemplos:

*a* (preposición)

*ha* (del verbo *haber*)

*ablando* (del verbo *ablandar*)

*hablando* (del verbo *hablar*)

*alagar* (llenar de lagos)

*halagar* (dar muestras de afecto)

*arte* (habilidad, destreza)

*harte* (del verbo *hartar*)

*asta* (palo de la lanza)

*hasta* (preposición)

### 2.1.3.2. La letra ñ

La letra *ñ* se pronuncia con el sonido nasal palatal /ɲ/ como en *niño*, *pequeño*, *caña*; este sonido se encuentra sobre todo en el interior de palabra y raramente al comienzo de palabra; no obstante, hay algunos casos como: *ñandú*, *ñoño*.

Representa un caso problemático porque en italiano corresponde al sonido /gn/ por lo tanto puede determinar problemas de interferencia.

### 2.1.3.3. El dígrafo ch

En español el dígrafo *ch* delante de *a, e, i, o, u*, a diferencia del italiano, se pronuncia siempre como sonido palatal africado sordo [tʃ]: *charlar*, *coche*, *chico*, *chocolate*,

*churro*. En español el dígrafo *ch* se combina con todas las vocales produciendo siempre el mismo sonido, mientras que en italiano el mismo sonido se produce gráficamente con la letra *c* delante de *e, i* pero fonéticamente con *che, chi* que en italiano representan los sonidos /ke/, /ki/.

#### 2.1.3.4. Los grupos consonánticos cultos

Los grupos consonánticos cultos son un conjunto de dos consonantes de origen grecolatina que aparecen en el español actual. A lo largo del tiempo el español se ha debatido entre dos tendencias relativas a los grupos consonánticos cultos: la simplificación, fenómeno que suele eliminar la primera consonante, y la conservación, fenómeno que tiende a conservarla, aún si la pronunciación popular tendió a simplificarlos. Siguiendo la clasificación de Martínez de Sousa<sup>31</sup>, los grupos consonánticos son:

1) *bs*: seguido de una o más consonantes tiende a perder la *b* como por ejemplo en *esconder* (*abscondere* > *asconder* > *esconder*) o *oscuridad* o *suscripción*. Pero si el grupo consonántico está seguido por *s* aparece también la *b* como en *substancia* o *substantivo*;

2) *cc*: deriva del latín *ct* pero se ha evolucionado en ambas formas: *acto, acción, adicción, lectura, lección*;

3) *cn*: son pocas las palabras que empiezan por *cn* pero entre ellas hay sobre todo tecnicismos: *cnemalgia, cnidario, cnidocisto*;

4) *cs*: se representa normalmente con la letra *x* pero existen todavía palabras que mantienen este grupo consonántico: *fucsia, fucsina, facsímil*;

5) *ct*: en algunos casos evolucionó a *ch*: *noctem* > *noche*, pero mantiene *nocturno*; en otros casos evolucionó a *t*: *fructo* > *fruto*, pero mantiene *(in)fructuoso*;

6) *ds*: en algunos casos se mantiene la *d* como en *adscribir*, en otros se puede

---

31 MARTÍNEZ DE SOUSA, J., (1991): *Reforma de la ortografía española*, Madrid: Visor Libros, pp. 149-152;

eliminar como en *a(d)stingente, a(d)stringir*;

7) *gd*: puede perder la *g* o no: *magdalena* o *madalena*;

8) *gn*: en algunos casos evolucionó a *ñ*: *vignea* > *viña*; en otros desapareció: *digno* > *dino*, *dignidad* > *dinidad*; al comienzo de palabra se simplifica: *gneis* > *neis*, *gnomo* > *nomo*;

9) *mn*: en algunos casos evolucionó a *ñ*: *autumnu* > *otoño*; en otros a *n*: *mnemotecnia* > *nemotecnis*; en otros se mantuvo: *columna*, *alumno*;

10) *ns*: se utiliza en palabras que empiezan por *ins-*, *cons-*, *trans-*: *institución*, *consciente*, *transporte*; la Academia permite la simplificación a *n* solo de las palabras en *trans-* y algunas excepción con los otros comienzos como en *instituto*, *conciencia*;

11) *ps*: se da en español sobre todo en palabras científicas: *psicología*, *psicosis*.  
*Cleptomanía*

12) *pt*: en algunos casos se evolucionó en *t* como en *siete*, *corrupción*; en otros se mantuvo como en *óptimo*, *baptisterio*;

## 2.2. Mayúscula y minúscula

Las normas que establecen el uso de las letras mayúsculas y minúsculas en italiano y en español son parecidas o por lo menos no implican un gran problema para los italo hablantes a la hora de aprender español. No obstante, es necesario enumerar las pautas porque no siempre se utilizan correctamente. Siguiendo las reglas de Alvar Ezquerro y Medina Guerra<sup>32</sup>, se escriben con mayúscula:

1) Los nombres propios:

- geográficos: *Madrid, Barcelona, Galicia, Europa, Selva Negra, Pirineos, Sierra Nevada, La Mancha*;

- de personas: *Juan, Beatriz, Miguel, Carmen, Pablo*;

---

32 ALVAR EZQUERRA M., MEDINA GUERRA A. M., (1995): *Manual de la ortografía de la lengua española*, Barcelona: Bibliograf, pp. 85-90;

- de divinidades y mitológicos: *Dios, Minerva, Jano, Diana, Tor;*
- de animales: *Rocinante, Fénix, Bantraine;*
- de instrumentos: *Colada, Escalibur, Alegre, Durandarte;*
- 2) los atributos divinos: *Creador, Redentor, Salvador, Padre Eterno;*
- 3) los títulos y nombres de dignidades: *Sumo Pontífice, Marqués de Cubas, Conde Duque;*
- 4) apodos con que se conoce a determinadas personas: *Guzmán el Bueno, Sancho el Fuerte, Alfonso X el Sabio, Alejandro Magno;*
- 5) los nombres de las dignidades cuando se refieren a personas concretas: *Papa, Presidente, Rey;*
- 6) las abreviaturas de las fórmulas de tratamientos: *D., Dr., Sra., Vd.* pero se escriben con minúscula *señor, don, doctora, usted;*
- 7) algunos nombres colectivos cuando representan un cuerpo determinado: *Reino, Clero, Universidad, Magistratura;*
- 8) los nombres de instituciones, cuerpos, edificios, establecimientos, entidades, museos, etc.: *Real Academia Española, Consejo de Estado, Guardia Civil, Tribunal Superior de Justicia, Universidad de Madrid;*
- 9) los nombres que designan poderes públicos, dignidades y cargos importantes en los documentos públicos: *Rey, Gobernador, Ministro, Alcalde, Justicia, Secretario, Rector;*
- 10) los nombres específicos de las normas legales: *ley de Reforma Universitaria;*
- 11) los nombres de las órdenes religiosas: *el Carmelo, la Orden Cartuja, la Regla de San Benito;*
- 12) los nombres de fiestas religiosas: *Viernes Santo, Pascua, Corpus Christi, Navidad, Semana Santa;*
- 13) los números romanos: *Carlos V, Felipe II, siglo XIX, tomo III;*
- 14) las siglas: *UNESCO, RENFE, AVE;*
- 15) el artículo cuando forma parte de nombres propios: *El Escorial, La Habana, Las Palmas de Gran Canaria, El Corte Inglés;*
- 16) la primera palabra de un escrito y la que sigue un punto (punto y seguido, punto y aparte, punto y raya) o signo de interrogación o de admiración;

hace tiempo, en la poesía, la primera letra de cada verso;

17) los nombres de las disciplinas científicas, asignaturas, etc.; *Física, Química*;

18) los nombres de períodos históricos: *la Edad Media, el Siglo de Oro, el Barroco*;

19) los nombres de taxonomías de los reinos animal y vegetal: *los Primates, los Esporangios, las Coníferas*;

se escriben con minúscula:

1) la fórmulas de tratamientos que no van de forma abreviada: *don Miguel, fray Leopoldo, san Isidoro, santo Tomás, maese Pedro*;

2) los títulos, cargos, empleos, etc.; *presidente González, licenciado Vidriera, doctor Laguna, teniente Moreno*;

3) los nombres de los días de la semana, de los meses, de las estaciones del año y de las notas musicales: *lunes, martes, enero, febrero, verano, primavera, do, re mi*;

4) los nombres de los fenómenos atmosféricos: *la tramontana, el cierzo, la aurora boreal, el mistral*;

5) los nombres de los puntos cardinales: *norte, sur, este, oeste, oriente, occidente, levante, poniente*;

6) los nombres de los estilos artísticos: *un edificio barroco, un palacio de estilo renacentista*;

7) los nombres de las monedas: *peseta, dólares, liras*;

8) los nombres propios que han pasado a ser comunes: *es un quijote, se desayuna con tres marías, un rioja*;

### 2.3. Acento

En cuanto a las reglas de acentuación, italiano y español difieren por dos motivos:



1) el acento gráfico en italiano se utiliza solo en casos particulares (solo en las palabras plurisilábicas con acento en la última vocal como en *città, virtù, bontà*, en algunos monosílabos como en *più, può, già, giù* y en otros para distinguirlos de otras palabras: *dà, di, è, là, tè*) mientras que en español el sistema de acentuación es más complejo y sigue reglas muy precisas;

2) en la lengua española existe un solo acento gráfico que es el acento agudo mientras que en italiano existen tres: el acento agudo, grave y circunflejo;

Ya que el sistema de acentuación español es más complejo que el italiano, este párrafo se va a concentrar sobre las normas del acento español. Para hacerlo, hay que empezar definiendo el concepto de sílaba, aquel “grupo de sonidos que pronunciamos a la vez, en un solo golpe de voz”<sup>33</sup>. Como en italiano, en español existen palabras formadas por una sílaba (monosílabas) o más de una (polisílabas), que pueden ser acentuadas (sílabas tónicas) o no acentuadas (sílabas átonas): verbos, sustantivos, adjetivos y muchos adverbios son acentuadas, las preposiciones (excepto *según*) y las conjunciones son inacentuadas. En base a la sílaba sobre la que recae el acento, las palabras son:

1) *agudas*: si el acento cae en la última sílaba; llevan tilde en los siguientes casos:

- si terminan en vocal: *bebé, bidé, café, hindú, papá, sofá*;

- si terminan en vocal + *n, s*: *fracción, según, adiós, Inés, jamás*;

2) *llanas*: si el acento cae en la penúltima sílaba; llevan tilde en los siguientes casos:

- si terminan en consonante que no sea *n* o *s*: *ágil, álbum, cárcel, inmóvil, trébol*;

- si terminan en *n* o *s* agrupadas a otra consonante: *bíceps, tríceps, fórceps*;

tanto en italiano como en español el grupo de las llanas es el grupo más numeroso;

3) *esdrújulas*: si el acento cae en la antepenúltima sílaba; llevan tilde siempre:

---

33 ALONSO RAYA, R., CASTAÑEDA CASTRO, A., MARTÍNEZ GILA, P., MIQUEL LÓPEZ, L., ORTEGA OLIVARES, J., RUIZ CAMPILLO, J. P., (2012): *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión, pp. 257;

*cláusula, ácido, crédito, depósito, género, época;*

4) *sobresdrújulas*: si el acento cae en la anterior a la antepenúltima sílaba; llevan tilde siempre: *búscaselo, dábaselo, habiéndoseme;*

Cuando en una palabras hay dos vocales seguidas pueden formar una sílaba o dos distintas; forman dos sílabas cuando se combinan *a, e* y *o* como en *o-cé-a-no; a-é-reo; a-ho-ra, ma-e-stro*; el encuentro de las vocales que están en dos sílabas distintas se llama *hiato*. En cambio forman una sílaba cuando se combinan *a, e* y *o* con *i, u* o cuando se combinan entre ellas *i* y *u*: *ai-re, au.la, sa-bio, ciu-dad, pien-so, a-ma-rí-ais*. Las uniones de dos vocales en una única sílaba se llaman *diptongos*, las uniones de tres vocales *triptongos* (*an-da, rí-ais, mo-ve-rí-ais*).

La palabras monosílabas no llevan tilde (*Dios, seis, tres, tren, ven, di, pon*) mientras que las palabras compuestas sí y siguen reglas precisas:

1) si hay fusión gráfica de los compuestos, lleva tilde el segundo miembro si lo quiere conforme a las reglas de acentuación ortográfica: *casamata, decimoséptimo, extremaunción, hincapié, sacapuntas;*

2) si no hay fusión gráfica de los miembros del compuesto, llevan tilde ambos miembros si la llevan normalmente: *anglo-alemán, castellano-catalán, histórico-crítico, técnico-jurídico;*

3) los compuestos en *-mente* conservan el acento del adjetivo sobre el que se forma el adverbio: *afectuosamente, humorísticamente, intrínsecamente, inverosímilmente;*

4) los verbos que llevan pronombre enclítico, si no cambian de categoría, conservan el acento que tienen las formas verbales originales: *abrióse, impidióme, sentóse*; si con el pronombre se convierten en esdrújulos o sobresdrújulos se acentúan siempre: *abriéndome, convirtiéndola, defendiéndolo, recomendándonos;*

En algunos casos la tilde permite distinguir voces homónimas con diferente función gramatical, tanto de palabras monosílabas, aunque normalmente no llevan tilde, como de palabras polisílabas. En este caso se habla de *acento diacrítico*. Las palabras

monosílabas son las siguientes:

<i>aun</i> (hasta, también, incluso)	<i>aún</i> (todavía)
<i>cual</i> (pronombre o adverbio relativo)	<i>cuál</i> (interrogativo o exclamativo)
<i>de</i> (preposición)	<i>dé</i> (presente de subjuntivo del verbo dar)
<i>el</i> (artículo)	<i>él</i> (pronombre)
<i>mi</i> (posesivo)	<i>mí</i> (pronombre)
<i>mas</i> (adverbio)	<i>más</i> (conjunción)
<i>que</i> (conjunción)	<i>qué</i> (interrogativo o exclamativo)
<i>quien</i> (pronombre relativo o conjunción)	<i>quién</i> (interrogativo o exclamativo)
<i>se</i> (pronombre)	<i>sé</i> (del verbo saber)
<i>si</i> (conjunción)	<i>sí</i> (adverbio o pronombre personal)
<i>te</i> (pronombre personal)	<i>té</i> (sustantivo)
<i>tu</i> (adjetivo posesivo)	<i>tú</i> (pronombre personal)

Las palabras polisílabas son las siguientes:

<i>adonde</i> (adverbio interrogativo)	<i>adónde</i> (adverbio interrogativo)
<i>aquel</i> (adjetivo)	<i>aqué</i> (pronombre demostrativo)
<i>como</i> (adverbio relativo o conjugación)	<i>cómo</i> (adverbio interrogativo o exclamativo)
<i>cuando</i> (adverbio relativo o conjugación)	<i>cuándo</i> (adverbio interrogativo o exclamativo)
<i>cuanto</i> (adverbio relativo)	<i>cuánto</i> (adverbio interrogativo o exclamativo)
<i>cuyo</i> (pronombre relativo)	<i>cúyo</i> (pronombre interrogativo: es un arcaísmo)
<i>donde</i> (adverbio relativo)	<i>dónde</i> (adverbio interrogativo)
<i>ese</i> (adjetivo)	<i>ése</i> (pronombre demostrativo)
<i>este</i> (adjetivo)	<i>éste</i> (pronombre demostrativo)
<i>porque</i> (conjugación)	<i>porqué</i> (adverbio interrogativo o exclamativo)
<i>solo</i> (adjetivo)	<i>sólo</i> (adverbio)

## 2.4. Palabras unidas y palabras separadas

Otra dificultad que puede tener un italohablante a la hora de escribir en español es la correcta escritura de palabras compuestas o grupos de palabras. Hay palabras o grupos de palabras que se escriben unidas, otros que se escriben separadas y otros que se escriben o separadas o unidas según el significado y hay que aprenderlas de memoria.

Algunas de las palabras que se escriben siempre unidas son:

- *acaso*
- *adelante*
- *adrede*
- *afuera*
- *alrededor*
- *(estar) encinta*
- *contigo*

Algunas de las que se escriben siempre separadas son:

- *de nuevo*
- *a gusto*
- *a menudo*
- *a pesar*
- *a través*
- *a veces*
- *de pie, de pies*
- *de repente*
- *en efecto*

- *en fin*
- *en medio*
- *de acuerdo*
- *en cambio*
- *no obstante*
- *o sea*
- *sin embargo*

Algunas de las que se escriben o separadas o unidas según el significado son:

<i>Adonde</i> (cuando el antecedente está explícito)	<i>A donde</i> (cuando el antecedente no está expreso)
<i>Aparte</i> (cuando se puede intercalar un artículo o un demostrativo)	<i>A parte</i> (cuando es adverbio, adjetivo, sustantivo o locución prepositiva)
<i>Asimismo</i> (adverbio)	<i>Así mismo</i> (locución adverbial)
<i>Conque</i> (conjunción consecutiva)	<i>Con que</i> (cuando se puede intercalar un artículo)
<i>Demás</i> (adjetivo)	<i>De más</i> (locución formada por preposición + adverbio)
<i>Entorno</i> (sustantivo)	<i>En torno</i> (locución formada por preposición + sustantivo)
<i>Porque</i> (conjunción causal)	<i>Por que</i> (locución o conjunción final)
<i>Porqué</i> (sustantivo)	<i>Por qué</i> (locución formada por preposición + pronombre interrogativo o exclamativo)
<i>Sino</i> (conjunción adversativa)	<i>Si no</i> (unión de una conjunción adversativa y un adverbio de negación)



## **CAPÍTULO 3**

### **Corpus de datos**

#### **3.1. Informaciones generales y perfil de los informantes**

El corpus de datos utilizado para el estudio empírico está formado por cincuenta y dos pruebas escritas compuestas por dos partes: un cuestionario y un dictado. El cuestionario y el dictado se han dirigido a estudiantes italianos de ELE del tercer año de la facultad *Mediazione Linguistica e Culturale* de la *Università degli Studi di Padova*.

En total las dos pruebas se han realizado en cincuenta minutos: veinte minutos para el cuestionario y media hora para el dictado; los cuestionarios han sido completados de forma autónoma mientras que el dictado con la ayuda de una profesora de lengua materna española y se ha desarrollado en tres fases: una lectura previa del texto en voz alta, el dictado y otra lectura del texto completo en voz alta.

Ambas pruebas se han realizado de forma anónima sin pedir muchas informaciones personales a los alumnos dado que para la investigación no era tan importante el desarrollo de un perfil detallado de los informantes, como comprobar cuál es la competencia ortográfica media que tiene una muestra de estudiantes de ELE de una facultad de lenguas extranjeras a final de sus estudios de grado. Los únicos datos que se les han pedido han sido solicitados, entre otros, en el primer ejercicio del cuestionario y son los siguientes: cuándo han aprendido las normas ortográficas del español, si a lo largo de sus estudios de la lengua española han estudiado de nuevo o repasado las normas ortográficas y si conocen y consultan manuales de ortografía española. El grupo de estudiantes que ha realizado la investigación ha demostrado ser bastante heterogéneo: la mayoría de los informantes, el 79%, aprendieron las normas ortográficas del español el primer año de estudio de español, mientras que el 19% los años sucesivos al primero y un 2% nunca:

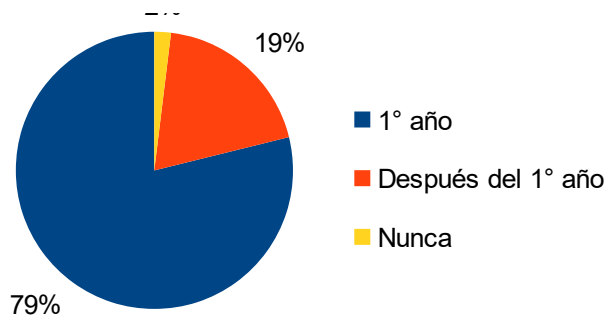


Gráfico: año de estudio de la ortografía

Solo el 6% de ellos sigue estudiando y repasando las normas ortográficas, el 21% a menudo, la mayoría (el 38%) a veces y el 23% poco; hay un 12% de los informantes que nunca ha repasado o estudiado las reglas ortográficas a lo largo de sus estudios de la lengua española:

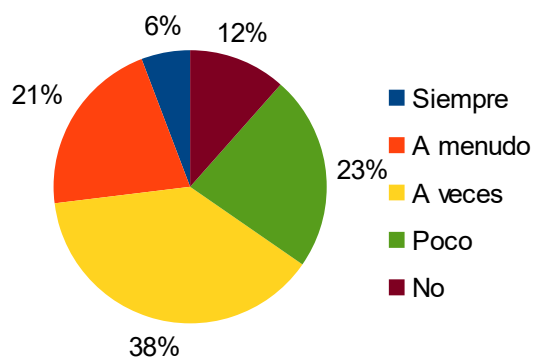


Gráfico: frecuencia del repaso o estudio

Por último, la mayoría de los informantes, el 75%, no consultan manuales de ortografía, mientras que el restante 25% afirma consultarlos a veces o pocos pero solo uno sobre cincuenta y dos conoce y sabe nombrar uno:

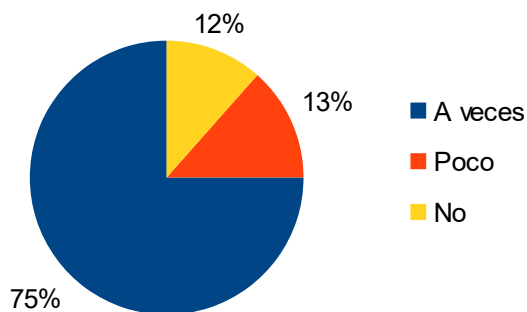


Gráfico: frecuencia de consulta de los manuales



## 3.2. Cuestionario

### 3.2.1. Estructura

El cuestionario propuesto a los informantes presenta la siguiente estructura:

*1. Contesta las siguientes preguntas:*

a) ¿Cuándo has aprendido las normas ortográficas del español?

1º año de estudio     Después del 1º año     Nunca

b) Sucesivamente, a lo largo de tus estudios de la lengua española, ¿has estudiado de nuevo o repasado las normas ortográficas?

Sí    ¿Con qué frecuencia?     Siempre     A menudo     A veces     Poco  
 No

c) ¿Conoces algunos manuales de ortografía española?

Sí    ¿Cuáles? \_\_\_\_\_  
 No

d) ¿Consultas manuales de ortografía?

Sí.    ¿Con qué frecuencia?     Siempre     A menudo     A veces     Poco  
 No

e) En tu opinión, ¿cuál es la importancia de la ortografía en el conocimiento de una lengua y en este caso de la lengua española? Razona brevemente.

---

---

f) En tu opinión, ¿consideras que tus conocimientos sobre ortografía son suficientes?

Sí

- Bastante
- No
- Otra opción: \_\_\_\_\_

g) ¿Qué cambiaríais del método de enseñanza de la ortografía de los profesores?

---

h) ¿Qué cambiaríais del método de aprendizaje de los estudiantes?

---

2. *Subraya la palabra escrita correctamente:*

- a) ¿Avogado o abogado?
- b) ¿Calcetines o calzetines?
- c) ¿Garage o garaje?
- d) ¿Arreglar o areglar?
- e) ¿Contradicción o contradición?
- f) ¿Hestómago o estómago?
- g) ¿Estremo o extremo?
- h) ¿Cantaba o cantava?
- i) ¿Trascurrir o transcurrir?
- l) ¿Alumno o alunno?
- m) ¿Diseño o disegno?
- n) ¿Cile o Chile?

3. *Localiza y corrige los errores contenidos en las siguientes oraciones (en total hay 29 errores):*

- a) Beatriz necesita un doctor porque tiene fiebre muy alta.
- b) Cuando me voy de viage me gusta ir al extranjero.
- c) En todas las oraciones de este ejercicio hay un sujeto impersonal.
- d) Ayer explicé a mi higo que deve espiar sus pecados para ir al paraíso.
- e) Cada berano como mucho gelado.

- f) En la montagna me gusta esciar y hacer escursiones.
- g) No es posible alcanzar una temperatura inferior al zero asoluto.
- h) He quemado mi camiceta fumando el sigarrillo.
- i) Dije a mi hermano que no me gustaba su excéntrica novia.
- l) El ombre cayó en plena calle pero nadie lo alludó porque era un imigrado.
- m) Se dice que un baso de vino cada día es un ótimo méthodo para prevenir enfermedades cardiovasculares.
- n) No una vez sino muchas vezes he iñorado los mensajes de Guan.
- o) Es irazonable pagar mil euros para una chaqueta cina.

*4. Pon la letra mayúscula donde es necesario:*

- a) recordamos que los puntos cardinales son cuatro: norte, sur, este y oeste. el duero y el ebro son los ríos más caudalosos de españa. el más largo es el tajo. los montes más altos son el teide en canarias y el mulhacén en granada. la península ibérica está bañada por el océano atlántico y los mares cantábrico y mediterráneo.
- b) “cien años de soledad” es una novela del escritor colombiano gabriel garcía márquez, ganador del premio nobel de literatura en 1982. fue catalogada como una de las obras más importantes de la lengua castellana durante el iv congreso internacional de la lengua española celebrado en colombia en marzo de 2007.

*5. Elige la traducción correcta:*

- a) Mi piacciono sopratutto i ragazzi biondi.
  - 1) Me gustan sobre todo los chicos rubios
  - 2) Me gustan sobretodo los chicos rubios
- b) Il giro turistico comincia intorno alle 9.
  - 1) El recorrido comienza al rededor de las 9
  - 2) El recorrido comienza alrededor de las 9
- c) Lunedì prossimo studierò con te.
  - 1) El lunes que viene voy a estudiar con tigo.
  - 2) El lunes que viene voy a estudiar contigo.
- d) Bea trovó lavoro tramite Juan.

- 1) Bea encontró trabajo a través de Juan.
  - 2) Bea encontró trabajo através de Juan.
- e) Sono di nuovo in congedo.
- 1) Estoy de nuevo de baja.
  - 2) Estoy denuevo de baja.
- f) Deve essere preparata per l'esame, non si sa mai.
- 1) Necesita estar preparada para el examen, por si a caso.
  - 2) Necesita estar preparada para el examen, pos si acaso.
- g) Spesso dico parolacce.
- 1) A menudo digo palabrotas.
  - 2) Amenudo digo palabrotas.

*6. Pon la tilde donde es necesario:*

Bajo las lamparas de los cafes literarios brillaron los ingenios de los dos ultimos siglos y en torno a sus mesas de marmol nacieron las obras que sustentan el patrimonio cultural de la modernidad. De aquellos foros, en los que se debatian algo mas que letras, queda solo el aroma de la nostalgia.

El cafe nacio en Arabia y sucesivamente conquisto Occidente, colandose en los salones como bebida exotica. Aquella infusion tonificante tenia un poder de convocatoria tan inspirador que la siguiente centuria no dudo en acogerlo como el convidado habitual en la fiesta de las letras. Los “cafes de artistas” llegaron pronto a Madrid: todo aquel que queria consagrarse en la escritura visitaba en algun momento de su trayectoria la capital española transformandola en un vaiven de artistas. Las tertulias eran presididas por escritores consagrados, quienes solian introducir a artistas jovenes para que expusieran ante un publico experto sus creaciones literarias. “Vaya a Madrid y pongase a la cola”, decia Pio Baroja a los principiantes. Los tertulianos criticaban implacablemente a aquel que no acudia a ella o llegaba tarde. En los cafes tenian a su disposicion plumas, tinta, papel e, incluso, servicio de mensajeria en bicicleta. El confort de los salones atraia tambien a aquellos cuya entrega a su arte significaba rechazo social, frio y hambre. A finales del siglo XIX llego a haber hasta una quincena de cafes literarios en el area de la Puerta del Sol de Madrid. Entre los mas populares estaba el Cafe del Angel: alli podia

verse fácilmente a Larra, que se sentaba a observar a los clientes para redactar sarcásticos artículos costumbristas. Aun hoy si estais en uno de estos cafés quizás podríais ver a algunos de los artistas de tertulias del siglo XIX.

### 3.2.2. Metodología utilizada

La elaboración del cuestionario se ha realizado a partir del Análisis contrastivo italiano-español de la ortografía; establecidas las diferencias que hay entre las dos lenguas, se han localizado los aspectos más problemáticos que tiene un italo hablante a la hora de aprender la ortografía española, es decir: la posible confusión entre grafemas (por ejemplo entre [b] y [v] o [g] y [j]), el uso de la mayúscula y de la minúscula, la escritura de palabras separadas o unidas y las problemáticas relacionadas con el sistema de acentuación. Se ha dedicado un ejercicio para cada problema, excepto para la primera enumerada a la que se han dedicado dos ejercicios, por ser el aspecto más amplio y variado; además se ha añadido un ejercicio de carácter metalingüístico, por lo que el cuestionario está formado por seis ejercicios.

El primero es el ejercicio metalingüístico que pide que se conteste a ocho preguntas, enumeradas de la letra *a* a la *h*, algunas abiertas (la *e*, *g* y *h*,) y otras de elección múltiple (la *a*, *b*, *c*, *d* y *f*); la primeras tres son de carácter personal mientras que las siguientes cinco han sido pensadas para que los informantes reflexionen sobre el tema de la ortografía, hagan una autoevaluación sobre ellos mismos y evalúen el sistema de enseñanza y de aprendizaje según su experiencia.

Para comprobar el correcto uso de los grafemas en las palabras, sobre todo de los grafemas que un italo hablante aprende con mayor dificultad, se han ideado tanto el segundo ejercicio como el tercero pero de dos maneras diferentes: el segundo ejercicio está formado por doce preguntas (de *a* a *n*) y propone que se elija entre dos variantes de la misma palabra española: una correcta y una equivocada pero parecida a la correspondiente italiana o que crea confusión al informante italiano; en cambio el tercer ejercicio está compuesto por trece oraciones (de *a* a *o*) que presentan errores de ortografía y el objetivo es el de localizarlos y corregirlos. En total hay veintinueve

errores pero no están presentes en todas las oraciones: la *c* y la *i* están escritas correctamente para despistar a los estudiantes. En este ejercicio, a la dificultad de localizar la palabra escrita de manera equivocada y de reconocer en ella el error, se suma la dificultad de corregirlo sin tener a disposición la opción correcta.

El cuarto ejercicio presenta dos breves textos en los que los estudiantes tienen que poner la mayúscula donde es necesario; quiere comprobar la capacidad que los estudiantes tienen en la localización del error y en la aplicación de las reglas sobre el uso de mayúscula o minúscula. Si en el ejercicio anterior estaba escrito el número de errores que tenían las oraciones, en éste los alumnos no lo tienen, por lo tanto la dificultad es mayor porque la localización del error depende exclusivamente del conocimiento del estudiante.

El quinto ejercicio está formado por siete oraciones (de *a* a *g*) en las que los estudiantes deben elegir la traducción correcta entre dos opciones que difieren solo por una palabra; éste, a pesar de la manera en que aparece, no es un ejercicio de comprobación de la capacidad de traducción de los informantes: la traducción es solo el medio para comprobar el conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura de palabras separadas o unidas. Se han elegido casi todas las palabras que pueden crear confusión a un italo hablante en cuanto la opción con la traducción equivocada es la que más parece a la versión italiana: por ejemplo se han elegido palabras como *sobre todo* (que en italiano se escribe unido: *sopratutto*) o *contigo* (que en italiano se escribe separado: *con te*) o palabras trampas como *a menudo*, en las que no se sabe si el primer elemento (en este caso *a*) se escribe unido al segundo elemento o separado, dado que en *acaso* o en *alrededor* se escribe unido pero en *a través de* o en *a menudo* separado. Son fórmulas que se aprenden de memoria.

Por último, el sexto ejercicio presenta un texto privado de tildes al que el informante tiene que poner tilde donde es necesario. Con este ejercicio se quiere comprobar el conocimiento que tienen los informantes sobre las reglas de acentuación española. Para hacerlo se ha buscado un texto que pudiera contener todos tipos de problemáticas de acentuación y se ha adaptado (insertando o eliminando oraciones o palabras) para que incluyera todos los tipos de palabras que llevan tilde: agudas, llanas, esdrújulas, sobresdrújulas, monosílabas, compuestas, etc., de manera que fuera

apropiado para un análisis de errores completo.

En cuanto al tipo de ejercicios que se han elegido, mientras que desde el segundo hasta el sexto las preguntas propuestas son cerradas, en cuanto, como ya dicho, el ejercicio está previamente controlado por un estudio contrastivo entre italiano y español, el primer ejercicio es semi-abierto: “abierto” porque presenta algunas preguntas abiertas pero “semi” porque algunas son de elección múltiple y por lo tanto parcialmente dirigidas.

Los criterios que se han seguido para la elaboración del léxico y de la gramática se corresponden al conocimiento de un estudiante del tercer año de universidad. Más precisamente en el segundo, el tercer y el quinto ejercicio se han elegido palabras conocidas para un estudiante de tercero y parecidas al italiano para que pudieran crear confusión al estudiante por su semejanza gráfica con la L1 de los informantes. También el cuarto ejercicio contiene palabras conocidas por el estudiante de tercero para que pudiera reconocer cuáles llevan mayúscula y cuáles minúscula. En cambio, la elección del léxico del texto del sexto ejercicio no se ha realizado tanto para que los informantes conocieran las palabras utilizadas, como para que las palabras contenidas representaran todos los casos de palabras que llevan tilde: agudas, llanas, esdrújulas, sobresdrújulas, monosílabas, compuestas, etc.

### **3.2.3. Análisis**

Para mostrar cómo se han ideado los ejercicios y para detectar las dificultades que pueden encontrar los estudiantes italianos a la hora de realizar el cuestionario, se va a analizar la prueba ejercicio a ejercicio, oración a oración por medio del análisis contrastivo. Sobrevolando el primer ejercicio que como ya dicho no ha sido elaborado a través del análisis contrastivo, se va a empezar por el análisis del segundo ejercicio:

#### *Ejercicio 2*

a) ¿Avogado o abogado?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Diferencia: la letra <i>b</i> y la letra <i>v</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente es “avvocato” con <i>v</i> por lo tanto un italo hablante podría elegir “avogado”.	Tanto la letra <i>b</i> como la letra <i>v</i> se pronuncian con el mismo sonido /b/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.

b) ¿Calcetines o calzetines?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Diferencia: la letra <i>c</i> y la letra <i>z</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “calze” o “calzini” con <i>z</i> por lo tanto un italo hablante podría elegir “calzetines”.	Tanto la letra <i>c</i> delante de <i>e, i</i> como la letra <i>z</i> se pronuncian con el mismo sonido /θ/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.

c) ¿Garage o garaje?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Diferencia: la letra <i>g</i> y la letra <i>j</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “garage” con <i>g</i> por lo tanto un italo hablante podría elegir “garage” por interferencia con su L1.	Tanto la letra <i>g</i> delante de <i>e, i</i> como la letra <i>j</i> se pronuncian con el mismo sonido /x/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.

d) ¿Arreglar o areglar?



<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
La letra <i>r</i> se pronuncia con el único sonido /r/, mientras que la doble <i>r</i> ([rr]) se pronuncia como /R/.	La letra <i>r</i> tiene dos variantes: /r/ y /R/ que equivale a la “rr” italiana.

e) ¿Contradicción o contradicción?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
El grupo consonántico culto <i>ct</i> de la palabra latina “ <i>contradictio</i> ” se ha simplificado en <i>z</i> : “ <i>contraddizione</i> ”.	El grupo consonántico culto <i>ct</i> de la palabra latina “ <i>contradictio</i> ” se ha evolucionado a <i>cc</i> : “ <i>contradicción</i> ”.

f) ¿Hestómago o estómago?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Posible interferencia: la palabra correspondiente es “ <i>stomaco</i> ” sin <i>h</i> , pero un italo hablante podría elegir “ <i>hestómago</i> ” porque existen pocas reglas que establecen donde se coloca en las palabras.	La letra <i>h</i> no lleva ningún sonido y existen pocas reglas que establecen donde se coloca en las palabras por lo tanto para un italo hablante es difícil saber dónde ponerla y dónde no.

g) ¿Estremo o extremo?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Diferencia: la letra <i>s</i> y la letra <i>x</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente es “ <i>estremo</i> ” con <i>s</i> por lo tanto un italo hablante podría elegir “ <i>estremo</i> ”.	Tanto la letra <i>s</i> a final de sílaba como la letra <i>x</i> se pronuncian con el mismo sonido /s/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.

h) ¿Cantaba o cantava?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Diferencia: la letra <i>b</i> y la letra <i>v</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “cantava” con <i>v</i> por lo tanto un italo hablante podría elegir “cantava”.	Tanto la letra <i>b</i> como la letra <i>v</i> se pronuncian con el mismo sonido /b/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.

i) ¿Trascurrir o transcurrir?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
El grupo consonántico culto <i>ns</i> de la palabra latina “transcurrere” se ha simplificado en <i>s</i> : “trascorrere”.	El grupo consonántico culto <i>ns</i> de la palabra latina “transcurrere” se ha conservado: “transcurrir”.

l) ¿Alumno o alunno?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
El grupo consonántico culto <i>mn</i> de la palabra latina “alumnus” ha evolucionado a <i>nn</i> : “alunno”.	El grupo consonántico culto <i>mn</i> de la palabra latina “alumnus” se ha conservado: “alumno”.

m) ¿Diseño o disegno?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Diferencia: el sonido /ɲ/ corresponde al grafema [gn]. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “disegno”	El sonido /ɲ/ corresponde al grafema [ñ], mientras que el grafema [gn] corresponde al sonido /gn/.

con <i>gn</i> por lo tanto un italo hablante podría elegir “disegno”.	
---	--

n) ¿Cile o Chile?

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Diferencia: el sonido /tʃ/ corresponde al grafema [c] delante de <i>e, i</i> . Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “Cile” con <i>c</i> por lo tanto un italo hablante podría elegir “Cile”.	El sonido /tʃ/ corresponde al grafema [ch], mientras que el grafema <i>c</i> delante de <i>e, i</i> corresponde al sonido /θ/.

*Ejercicio 3:*

a) Beatriz necesita un *dotor* porque tiene *fièvre* muy alta.

	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
dotor	La <i>ct</i> de la palabra latina “doctor” ha evolucionado a <i>tt</i> : “dottore”.	En este caso la <i>ct</i> de la palabra latina “doctor” se ha conservado: “doctor”.
fièvre	La letra <i>b</i> y la letra <i>v</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes.	Tanto la letra <i>b</i> como la letra <i>v</i> se pronuncian con el mismo sonido /b/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.

b) Cuando me voy de *viage* me gusta ir al *estranjero*.

	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
viage	Diferencia: la letra <i>g</i> y la letra <i>j</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “viaggio” con <i>g</i> por lo tanto un italo hablante podría no reconocer el error en “viage”.	Tanto la letra <i>g</i> como la letra <i>j</i> delante de <i>e</i> , <i>i</i> se pronuncian con el mismo sonido /χ/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
extranjero	Diferencia: la letra <i>s</i> y la letra <i>x</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “straniero” con <i>s</i> por lo tanto un italo hablante podría no reconocer el error en “extranjero”.	Tanto la letra <i>s</i> a final de sílaba como la letra <i>x</i> se pronuncian con el mismo sonido /s/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.

c) En todas las oraciones de este ejercicio hay un sujeto impersonal.

La oración *c* es una de las dos oraciones escritas correctamente para despistar los estudiantes;

d) Ayer *explicé* a mi *higo* que *deve* *espíar* sus pecados para ir al paraíso.

	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
explicé	La letra <i>c</i> representa el sonido [k] y dado que la	La letra <i>c</i> delante de la letra <i>e</i> , <i>i</i> <i>e</i> produce el sonido /θ/,

	<p>primera persona del pretérito indefinido se pronuncia [eksplike] un italo hablante podría no reconocer un error en “explicé” por interferencia con su L1.</p>	<p>mientras que para producir el sonido /k/ delante de <i>e, i</i> hay que no utilizar la letra <i>c</i> sino <i>qu</i> (expliqué).</p>
higo	<p>La letra <i>g</i> y la letra <i>j</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes.</p>	<p>Tanto la letra <i>g</i> (en algunas ocasiones) como la letra <i>j</i> se pronuncian con el mismo sonido /χ/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.</p>
deve	<p>Diferencia: la letra <i>b</i> y la letra <i>v</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “deve” con <i>v</i> por lo tanto un italo hablante podría no reconocer un error en “deve”.</p>	<p>Tanto la letra <i>b</i> como la letra <i>v</i> se pronuncian con el mismo sonido /b/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.</p>
espiar	<p>Diferencia: la letra <i>s</i> y la letra <i>x</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “espiare” con <i>s</i> por lo tanto un italo hablante podría no reconocer el error</p>	<p>Tanto la letra <i>s</i> a final de sílaba como la letra <i>x</i> se pronuncian con el mismo sonido /s/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.</p>

	en “espiar”.	
--	--------------	--

e) Cada *berano* como mucho *gelado*.

	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
berano	La letra <i>b</i> y la letra <i>v</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes.	Tanto la letra <i>b</i> como la letra <i>v</i> se pronuncian con el mismo sonido /b/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
gelado	La palabra correspondiente en italiano es “gelato” con <i>g</i> , por lo tanto un italo hablante podría no reconocer un error en “gelado” por interferencia con su L1.	La letra <i>h</i> no representa ningún sonido y existen pocas reglas que establecen dónde se coloca en las palabras por lo tanto para un italo hablante es difícil saber dónde ponerla.

f) En la *montagna* me gusta *esciar* y hacer *escursiones*.

	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
montagna	Diferencia: el sonido /ɲ/ corresponde al grafema [gn]. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “montagna” con <i>gn</i> por lo tanto un italo hablante podría elegir “montagna”.	El sonido /ɲ/ corresponde al grafema [ñ], mientras que el grafema <i>gn</i> corresponde al sonido /gn/.

esciar	La palabra correspondiente en italiano es <i>sciare</i> , por lo tanto un italo hablante podría no reconocer el error en “esciar” por interferencia con su L1.	La letra <i>c</i> delante de la letra <i>e, i</i> produce el sonido /θ/, mientras que para producir el sonido /k/ delante de <i>e, i</i> no hay que utilizar la letra <i>c</i> sino <i>qu</i> ( <i>esquiar</i> ).
escursiones	Diferencia: la letra <i>s</i> y la letra <i>x</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “ <i>escursioni</i> ” con <i>s</i> por lo tanto un italo hablante podría no reconocer el error en “escursiones”.	Tanto la letra <i>s</i> a final de sílaba como la letra <i>x</i> se pronuncian con el mismo sonido /s/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.

g) No es posible alcanzar una temperatura inferior al *zero assoluto*.

	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
zero	Diferencia: la letra <i>c</i> y la letra <i>z</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “ <i>zero</i> ” con <i>z</i> por lo tanto un italo hablante podría no reconocer el error en “zero”.	Tanto la letra <i>c</i> delante de <i>e, i</i> como la letra <i>z</i> se pronuncian con el mismo sonido /θ/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
assoluto	La <i>bs</i> del latín “ <i>absolutus</i> ” ha	En este caso la <i>bs</i> del latín

	evolucionado a <i>ss</i> : “assoluto”.	“absolutus” se ha conservado: “absoluto”.
--	---	--

h) He quemado mi *camiceta* fumando el *sigarrillo*.

	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
camiceta	Diferencia: la letra <i>c</i> y la letra <i>s</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “camicia” con <i>c</i> por lo tanto un italo hablante podría no reconocer el error en “camiceta”.	En algunos países hispanohablantes existe el fenómeno del <i>seseo</i> por el que la letra <i>c</i> y la letra <i>s</i> se pronuncian con el mismo sonido /s/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
sigarillo	Diferencia: la letra <i>c</i> y la letra <i>s</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “sigaretta” con <i>c</i> por lo tanto un italo hablante podría no reconocer el error en “sigarillo”.	En algunos países hispanohablantes existe el fenómeno del <i>seseo</i> por el que la letra <i>c</i> y la letra <i>s</i> se pronuncian con el mismo sonido /s/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.

i) Dije a mi hermano que no me gustaba su excéntrica novia.

La oración *i* es una de las dos oraciones escritas correctamente para despistar los estudiantes;

l) El *ombre* cayó en plena calle pero nadie lo *alludó* porque era un *imigrado*.



	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
ombre	La palabra correspondiente en italiano es “uomo” sin <i>h</i> , por lo tanto un italo hablante podría no reconocer un error en “ombre” por interferencia con su L1.	La letra <i>h</i> no representa ningún sonido y existen pocas reglas que establecen dónde se coloca en las palabras por lo tanto para un italo hablante es difícil saber dónde ponerla.
alludó	La doble letra <i>ll</i> y la letra <i>y</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes.	Tanto el dígrafo <i>ll</i> como la letra <i>y</i> se pronuncian con el mismo sonido / <i>ʎ</i> / por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
imigrado	La <i>nm</i> del latín “inmigras” ha evolucionado a <i>mm</i> : “immigrato”.	En este caso la <i>nm</i> de la palabra latina “inmigrar” se ha conservado: “inmigrado”.

m) Se dice que un *baso* de vino cada día es un *ótimo método* para prevenir enfermedades cardiovasculares.

	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
baso	La letra <i>b</i> y la letra <i>v</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes.	Tanto la letra <i>b</i> como la letra <i>v</i> se pronuncian con el mismo sonido / <i>b</i> / por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
ótimo	La <i>pt</i> de la palabra latina	En este caso la <i>pt</i> del latín

	“optimus” se ha de alguna manera conservado pero ha evolucionado a <i>tt</i> : “ottimo”.	“optimus” se ha conservado: “óptimo”.
método	La palabra correspondiente en italiano es “metodo” sin <i>h</i> , pero un italo hablante podría no reconocer un error en “método” por interferencia con el inglés “method”.	La letra <i>h</i> no representa ningún sonido y existen pocas reglas que establecen dónde se coloca en las palabras por lo tanto para un italo hablante es difícil saber dónde ponerla.

n) No una vez sino muchas veces he *iñorado* los *mesajes* de Guan.

	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
veces	Diferencia: la letra <i>c</i> y la letra <i>z</i> se pronuncian con dos sonidos diferentes. Además, dado que su singular es “vez” con <i>z</i> , un italo hablante podría elegir “vezes” porque no sabe que su plural es “veces”.	Tanto la letra <i>c</i> delante de <i>e</i> , <i>i</i> como la letra <i>z</i> se pronuncian con el mismo sonido /θ/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
iñorado	El sonido /ɲ/ corresponde al grafema [gn].	El sonido /ɲ/ corresponde al grafema [ñ].
mesajes	El grupo consonántico <i>ss</i> de la palabra latina “messagium” (del verbo “mittere”) se ha conservado: “messaggio”.	El grupo consonántico <i>ss</i> de la palabra latina “messagium” (del verbo “mittere”) se evolucionado a <i>ns</i> : “mensaje”.
Guan	La letra <i>g</i> y la letra <i>j</i> se pronuncian con dos sonidos	Tanto la letra <i>g</i> (en algunas ocasiones) como la letra <i>j</i> se

	diferentes.	pronuncian con el mismo sonido /ɣ/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
--	-------------	--

o) Es *irazonable* pagar mil euros para una chaqueta *cina*.

	<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
irazonable	La letra <i>r</i> se pronuncia con el único sonido /r/, mientras que la doble <i>r</i> ([rr]) se pronuncia como /R/.	La letra <i>r</i> tiene dos variantes: /r/ y /R/ que equivale a la “rr” italiana.
cina	Diferencia: el dígrafo <i>ch</i> se pronuncia /k/, mientras que al sonido /tʃ/ corresponde el grafema [c] delante de <i>e, i</i> . Posible interferencia: la palabra correspondiente en italiano es “cinese” por lo tanto un italo hablante podría no reconocer el error en “cina”.	En español el dígrafo <i>ch</i> delante de todas las vocales a diferencia del italiano, se pronuncia siempre como sonido palatal africado sordo [tʃ].

*Ejercicio 4:*

Siguen las palabras que en los dos breves textos llevan mayúscula y la motivación:

<i>Palabra</i>	<i>Motivación</i>
Recordamos, Los, La, Fue	Primera palabra después de un punto

Norte, Sur, Est, Oeste, Duero, Ebro, España, Tajo, Teide, Canarias, Mulhacén, Granada, Península Ibérica, Atlántico, Cantábrico, Mediterráneo, Colombia	Nombre propio geográfico
Gabriel García Márquez	Nombre propio de persona
Cien años de soledad	Título de un libro
Premio Nobel de Literatura	Nombre propio de un premio
IV	Número romano
Congreso Internacional de la Lengua Española	Nombre propio de una institución

*Ejercicio 5:*

a) Mi piacciono soprattutto i ragazzi biondi.

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
“Soprattutto” es unido y la semejanza con la palabra española correspondiente puede confundir.	“Sobre todo” es separado.

b) Il giro turistico comincia intorno alle 9.

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Dado que en algunos casos la preposición “a” es autónoma con respecto a otros elementos (ejemplo <i>a través de</i> ), un italohablante se puede confundir y considerar “al rededor” la forma correcta.	“Alrededor” es unido.

c) Lunedì prossimo studierò con te.

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
“Con te” es separado y la semejanza con la palabra española correspondiente puede confundir.	“Contigo” es unido.

d) Bea trovó lavoro tramite Juan.

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
“Tramite” o “attraverso” es unido y la semejanza con la palabra española correspondiente puede confundir.	“A través de” (separado)

e) Sono di nuovo in congedo.

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
“Di nuovo” es separado pero no siempre hay correspondencia entre las dos lenguas por lo tanto los estudiantes pueden confundirse.	“De nuevo” es separado.

f) Deve essere preparata per l'esame, non si sa mai.

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Existe la formula “a caso” (cuyo significado es diferente del “acaso” español) en la que los elementos son separados por lo tanto un italohablante se puede confundir y considerar “a caso” la forma correcta.	“Acaso” en la formula “por si acaso” es unido.

g) Spesso dico parolacce.

<i>En italiano</i>	<i>En español</i>
Dado que en algunos casos la preposición “a” es unida a otros elementos (ejemplo <i>acaso</i> ), un italo hablante se puede confundir y considerar “amenudo” la forma correcta.	“A menudo” es separado.

*Ejercicio 6:*

<i>Palabra</i>	<i>Categoría de palabra</i>
Café, nació, conquistó, dudó, allí, llegó	Agudas que terminan en vocal
Cafés, infusión, disposición, también, quizás	Agudas que terminan en -n o -s
Mármol, Ángel	Llanas que terminan en consonante que no es -n ni -s
Debatían, tenía, quería, solían, decía, Pío, acudía, tenían, mensajería, atraía, frío, podía	Llanas con iato y acento tónico en <i>i</i>
estáis	Llanas con iato y acento tónico en <i>a</i>
Lámparas, últimos, exótica, jóvenes, público, sarcásticos, artículos	Esdrújulas
área	Esdrújulas con iato
podríais	Esdrújulas con triptongo
Colándose, transformándola, póngase,	Esdrújulas con pronombre enclítico
Más, Aún	Monosílabas con acento diacrítico
vaivén	Palabras compuestas
fácilmente	Palabras compuestas con <i>-mente</i>

### 3.3. Dictado

#### 3.3.1. Estructura

El dictado propuesto a los estudiantes es el siguiente:

#### **Muerte entre muñecos**

Al cabo de una hora, llamaron a la puerta del despacho. Era ella: una mujer morena, joven y menuda. Llevaba un conjunto de algodón color salmón, ropa de grandes almacenes, pocas joyas y maquillaje discreto; un ama de casa con traje de calle. Me dio la mano con timidez, casi sin fuerzas.

—Buenos días, me llamo Marga Ramos y necesito su ayuda

Miró a su alrededor, la horrible decoración, los papeles desordenados, los ceniceros llenos. La hice sentarse en la única silla sana del despacho, frente a la ventana. El bochorno era insoportable.

—Mañana van a reparar el aire acondicionado —dije, cuando vi que ella se secaba con un pañuelo el sudor que le caía por la frente.

—Mi marido me engaña con otra mujer.

«¡Qué original!» pensé. ¿Cómo lo sabe?

—No lo sé por rumores, créame. Desde hace algunas semanas regresa dos horas más tarde de su trabajo. Un día estaba yo mirando las tiendas de ropa del barrio, ya sabe, por las rebajas; mi hija estaba en la guardería y aún era pronto para recogerla. De pronto vi su coche aparcado en un rincón de un callejón cercano. Vi la matrícula y el muñeco que cuelga delante. Lo volví a ver al día siguiente, a la misma hora, cuando él me decía que estaba en el trabajo – la mujer hablaba ahora más deprisa, atropelladamente. — Hace dos noches sonó el teléfono. Lo cogió rápidamente. Nunca lo había hecho. Hablaba con una mujer con acento extranjero. Creo que hice algo de ruido porque él, de repente, empezó a hablar con ella en inglés y enseguida colgó. Estoy segura de que me oyó.

—¿En qué trabaja su marido?

—En una fábrica de juguetes, en Santiago de Compostela. Las cosas no nos van mal.

Soy relativamente feliz con él, un matrimonio normal. Si me ha engañado puedo perdonarlo, pero no quiero hacer de mi relación una comedia. Debo cortar con esto ya.

### 3.3.2. Metodología utilizada

Como para el cuestionario, también para el dictado se han tenido en cuenta todas las problemáticas ortográficas que tiene un italo hablante a la hora de escribir en español: se han considerado los problemas de confusión entre grafemas (por ejemplo del grafema [b] con [v] o [g] con [j], etc.), entre mayúscula o minúscula, entre palabras que se escriben unidas o separadas y los problemas de acentuación. A diferencia del cuestionario que se ha construido a partir del análisis contrastivo de las dos lenguas, el texto para el dictado se ha elegido ya construido, verificando que tuviera la mayoría de los aspectos ortográficos problemáticos anteriormente enumerados y se ha adaptado de manera que en el producto final los tuviera todos.

El texto que se ha seleccionado y adaptado es un trozo del libro *Muerte entre muñecos* de Melero, Oscar Ariza y Murcia Soriano<sup>34</sup>, encontrado en el sitio web del *Instituto Cervantes* y propuesto ya como un texto para dictados.

Lo que se quiere comprobar con el dictado es la capacidad que tienen los informantes de transcribir correctamente los grafemas que corresponden a los fonemas reproducidos, establecer dónde poner mayúscula y dónde minúscula, dónde poner tilde y si escribir formulas de palabras (como por ejemplo *enseguida*) unidas o separadas; todo ésto en el tiempo limitado del dictado, por consecuencia se va comprobar también si los informantes han interiorizado bien o no las normas ortográficas.

En cuanto al léxico y a la gramática, no se ha dado mucha importancia a estos aspectos dado que una de las capacidades que los estudiantes tienen que demostrar en un dictado es la de transcribir fonemas escuchados aún si no conocen la palabra a los que corresponde. Por ejemplo hay palabras que es probable que muchos estudiantes no conozcan como *bochorno* o *joyas*.

---

34 RUIZ MELERO J., OCASAR ARIZA J. L., MURCIA SORIANO A., (2014): *Muerte entre muñecos*, Editorial Edinumen: Madrid;



### 3.3.3. Análisis

Para analizar el dictado se procederá de manera diferente con respecto al cuestionario, no lo se analizará oración a oración, sino se analizará el texto de manera más discursiva, localizando y comentando los casos más significativos de los varios tipos de problemas ortográficos.

Ante todo, en cuanto al uso de mayúscula y minúscula, el texto presenta casos de palabras que llevan mayúscula porque situadas después de un punto (*Era ella, Llevaba, Me dio, etc.*) y de punto y aparte (*Buenos días, Miró, Mañana, etc.*) y porque son nombres propios de persona (*Marga Ramos*) y nombres propios de lugares geográficos (*Santiago de Compostela*).

Luego, para lo que refiere la capacidad de escribir los grafemas correctos al escuchar los fonemas, el texto presenta casi todos los casos problemáticos; siguen en la tabla algunos ejemplos o casos más significativos:

<i>Grafemas</i>	<i>Palabras</i>	<i>Problemática</i>
<i>b/v</i>	Bochorno, debe, al cabo, secaba, hablaba, ventana, etc.	Tanto la letra <i>b</i> como la letra <i>v</i> se pronuncian con el mismo sonido /b/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
<i>c/qu</i>	Que, cuelga, acondicionado, cuidado, maquillaje, etc.	Tanto la letra <i>c</i> delante de la letra <i>a, o, u</i> como <i>qu</i> delante de <i>e, i</i> producen el sonido /k/.
<i>c/z</i>	Ceniceros, hice, acondicionado, empezó, acento, fuerzas, etc.	Tanto la letra <i>c</i> delante de <i>e, i</i> como la letra <i>z</i> se pronuncian con el mismo sonido /θ/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
<i>s/x</i>	Extranjero, expliqué;	Tanto la letra <i>s</i> a final de sílaba como la letra <i>x</i> se pronuncian con el

		mismo sonido /s/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
<i>g/gu</i>	Algodón, guardería, juguetes, engaña, etc.	La letra <i>g</i> delante de la letra <i>a, o y u</i> produce el sonido /g/, mientras que para producir el sonido /g/ delante de <i>e, i</i> hay que utilizar <i>gu</i> .
<i>g/j</i>	Maquillaje, traje, dije, protegía, extranjero, cogí, etc.	Tanto la letra <i>g</i> como la letra <i>j</i> delante de <i>e, i</i> se pronuncian con el mismo sonido /χ/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
	Callejón, rebajas, conjunto, trabaja, etc.	La letra <i>j</i> produce el sonido /χ/ también delante de <i>a, o, u</i> mientras que la letra <i>g</i> no.
<i>ll/y</i>	Maquillaje, joyas, atropelladamente, oyó, callejón, ya, silla, llenos, llamaron, llevaba;	Tanto el dígrafo <i>ll</i> como la letra <i>y</i> se pronuncian con el mismo sonido /k/ por lo tanto para un italo hablante es difícil reconocer el grafema correcto.
<i>r/rr</i>	Horrible, Ramos, ropa, alrededor, etc.	La letra <i>r</i> tiene dos variantes: /r/ y /R/ que equivale a la “rr” italiana.
<i>h</i>	Hora, ahora, hice, horrible, hace, etc.	La letra <i>h</i> no lleva algún sonido y existen pocas reglas que establecen donde se coloca en las palabras por lo tanto para un italo hablante es difícil saber donde ponerla.
<i>ñ</i>	Pañuelo, mañana, engaña, muñeco;	En italiano sonido /ɲ/ corresponde al grafema [gn] mientras que en español al grafema [ñ].
<i>ch</i>	Bochorno, noches, hecho,	En español el dígrafo <i>ch</i> delante de

	despacho, etc.	todas las vocales, a diferencia del italiano, se pronuncia siempre como sonido palatal africado sordo [tʃ].
--	----------------	---

Sobre todo palabras como *bochorno, al cabo, maquillaje, joyas, muñeco, atropelladamente, juguetes, ceniceros*, siendo palabras desconocidas o poco conocidas por los informantes, es posible que generen problemas o dudas a la hora de escribirlas.

En cuanto a las palabras que se escriben unidas y las que se escriben separadas, hay algunos casos en el texto: *al cabo* y *de repente* se escriben separadas, *de prisa, alrededor* y *enseguida* se escriben separadas o unidas según el contexto pero en este texto *de prisa* es separada y *alrededor* y *enseguida* unidas.

Por último, en lo que se refiere a los acentos, sigue una tabla que enumera todas las palabras que llevan acento, divididas por categoría:

<i>Palabras</i>	<i>Categoría de palabra</i>
Miró, volví, sonó, cogió, empezó, coló, oyó;	Agudas que terminan en vocal
Algodón, salmón, decoración, rincón, callejón, inglés, relación;	Agudas que terminan en -n o -s
Día, días, caía, guardaría, decía;	Llanas con iato y acento tónico en <i>i</i>
Única, matrícula, fábrica;	Esdrújulas
créame	Esdrújulas con iato
Créame;	Esdrújulas con pronombre enclítico
Sé, más, aún, él;	Monosílabas con acento diacrítico
Rápidamente;	Palabras compuestas con <i>-mente</i>
Qué, cómo, en qué;	Conjunciones interrogativas y exclamativas



## CAPÍTULO 4

### Análisis de errores

#### 4.1. Análisis de errores

##### 4.1.1. La corrección y la clasificación de los errores

Para la corrección de los errores se ha tenido en cuenta el concepto de *reconstrucción* de Corder<sup>35</sup>: el intento de reconstruir lo que el estudiante quiso decir. La reconstrucción ha sido hecha en ausencia de los estudiantes, por lo tanto la interpretación propuesta no es autoritaria, como la define Corder, sino plausible, fundamentada en el contexto lingüístico y situacional.

El análisis se ha desarrollado de esta manera: ante todo se han localizado los errores de los cuestionarios y de los dictados, clasificándolos de manera que se realizara ya una primera división según el tipo de error; se han contado numéricamente, considerando también el porcentaje de errores y de respuestas correctas; por último se ha intentado reconstruir sus causas y se han clasificado según los criterios propuestos por Santos Gargallo<sup>36</sup> en el primer capítulo (véase pár. 1.3). Los criterios utilizados no son todos los propuestos por Santos Gargallo sino que se han tenido en consideración solo los que se adaptaban a la presente investigación; son los siguientes:

- el *descriptivo*:
  - por omisión
  - por adición
  - por formación errónea
  
- el *pedagógico*
  - transitorios

---

35 CORDER S. P., (1981), *Error analysis and interlanguage*, Oxford: Oxford University Press;

36 SANTOS GARGALLO, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Editorial Síntesis: pp. 92-97;

- sistemáticos
- el *etiológico*
- interlingüístico
- intralingüístico

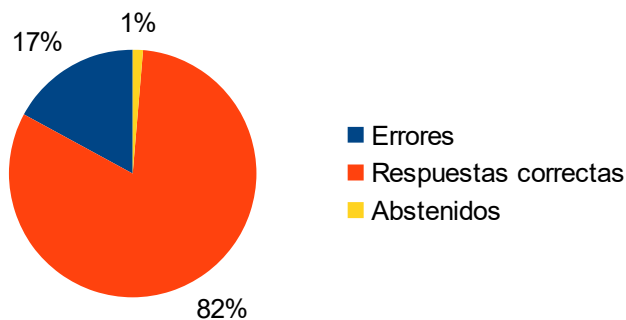
#### 4.1.2. Cuestionario

##### 4.1.2.1. General

El número total de los errores de los cuestionarios es mil seiscientos noventa y seis: entre esos se han considerado los mil quinientos veinticuatro errores cometidos por no haber respondido correctamente, los ciento cincuenta y ocho errores cometidos por haber corregido palabras que no tenían que ser corregidas y las abstenciones que ascienden a catorce.

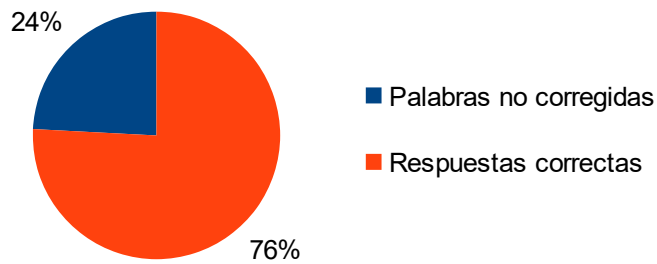
Sigue el análisis de errores hecha ejercicio a ejercicio, empezando por el segundo, que da una visión global de los errores de los ejercicio del cuestionario.

El segundo ejercicio presenta el siguiente resultado:



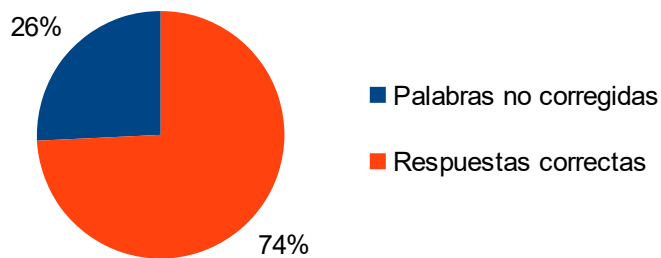
Considerando que nueve informantes han completado todo el ejercicio de manera correcta y que los restantes cuarenta y tres se han abstenido en siete preguntas (el 1% de las oraciones totales), el total de los errores de todos los informantes es ochenta y ocho (el 17% de las respuestas totales).

En el tercer ejercicio el resultado es el siguiente:



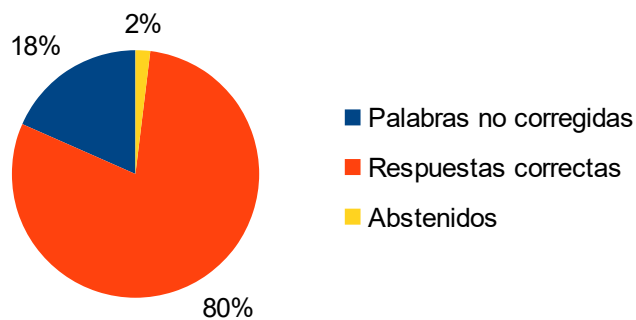
En este caso los informantes han cometido cuatrocientos catorce errores: trescientos sesenta y cinco (el 24% del total) por no haber corregido las palabras escritas erróneamente y que tenían que corregir y cuarenta y nueve (el 3%) por haber corregido palabras escritas correctamente y que no tenían que corregir.

El balance del cuarto ejercicio es el siguiente:



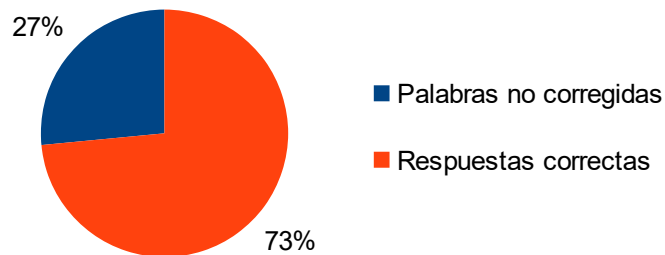
Los errores totales son cuatrocientos sesenta: cuatrocientos veintinueve (el 26% de las palabras totales del texto que llevan mayúscula) son el número de palabras a las que los informantes no han puesto mayúscula y treinta y uno (el 2%) son el número de las palabras a las que han puesto mayúscula aún si no tenían que ponerla.

En cuanto al quinto ejercicio:



Considerando que doce informantes no han cometido ningún error en todo el ejercicio y que los restantes cuarenta no han señalado siete respuestas (el 2% de las opciones totales), los errores totales son sesenta y siete (el 18%).

Para lo que refiere el sexto y último ejercicio:



En este ejercicio solo un informante ha puesto todas las tildes correctamente mientras que los otros cincuenta y uno han cometido quinientos setenta y cinco errores totales (el 27%) y han puesto correctamente tilde en el 73% de las palabras totales que en el texto llevan tilde. Además los informantes han cometido setenta y ocho errores en poner tilde en palabras que no la llevan.

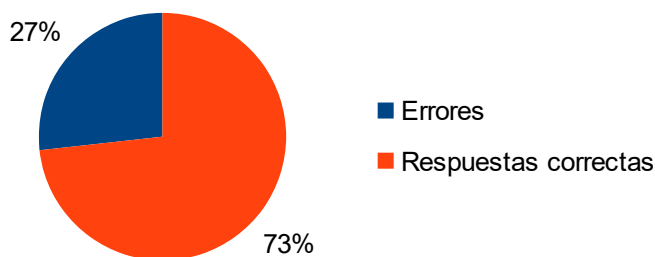
#### 4.1.2.2. Individual

Mientras que en el párrafo anterior se ha dado un visión global de los errores de los ejercicios de los cuestionarios, en éste se va a analizar oración a oración para mostrar en detalle los errores cometidos por los informantes y para comentarlos. A diferencia del dictado, los criterios que se han tenido en cuenta en el análisis de los errores del cuestionario son solo dos, el descriptivo y el etiológico: dado que los ejercicios son cerrados y no permiten traer conclusiones generales de los errores, no ha sido posible evaluar los errores desde el punto de vista pedagógico.

Empezando por el segundo ejercicio:

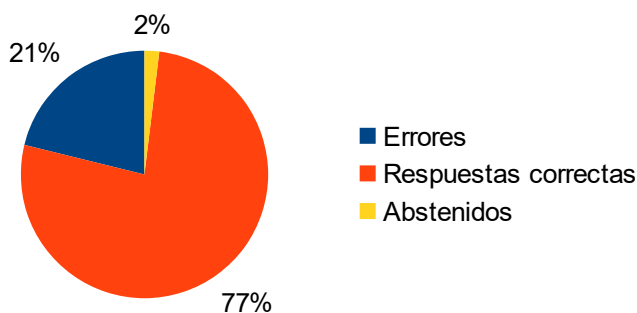


- Pregunta a: ¿*Avogado* o *abogado*?



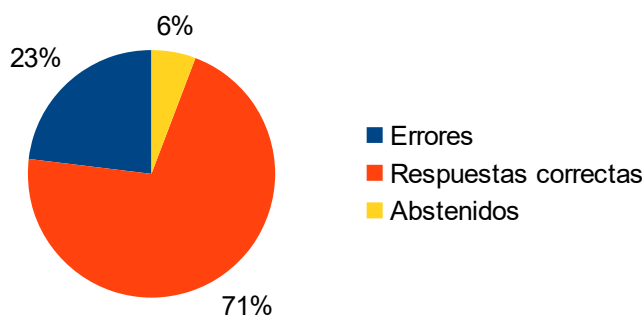
El total de los errores de la primera pregunta es diecinueve (el 27%): eligiendo la opción *avogado*, los informantes han cometido un error interlingüístico por formulación errónea: “interlingüístico” porque han sido influidos por la palabra italiana *avvocato* y “por formulación errónea” porque la opción elegida lleva *b* en vez que *v*.

- Pregunta b: ¿*Calcetines* o *calzetines*?



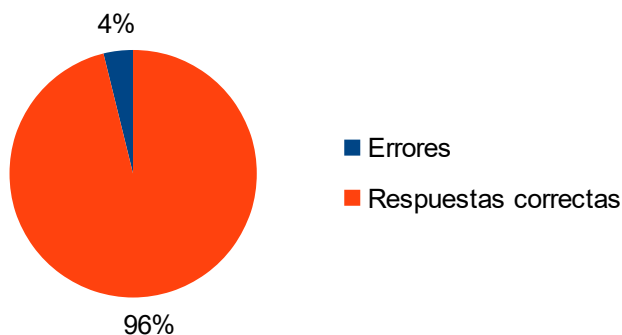
La mayoría de las respuestas ha resultado ser correcta (el 77%) mientras que el 21% son erróneas, con un total de once errores: como antes, los informantes que han elegido *calzetines* han cometido un error interlingüístico por formación errónea: la opción errónea es con *z* en vez que con *c* y ha sido elegida por interferencia con la L1 dado que la palabra correspondiente en italiano es *calze* o *calzini*.

- Pregunta c: ¿Garage o garaje?



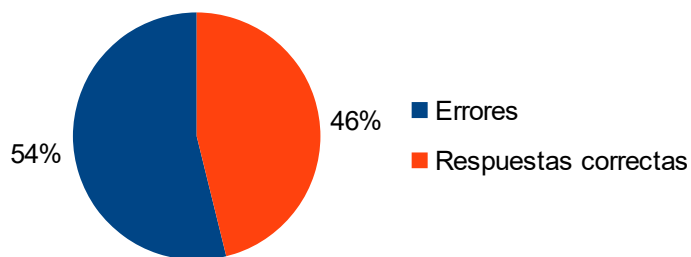
La mayoría de las respuestas es correcta (el 71%), considerando que tres informantes se han abstenido, los errores totales son doce (el 23% de las respuestas). El error de los que han elegido la opción equivocada es un error por formulación errónea porque han elegido *garage* con *g* en vez que con *j*, probablemente por interferencia con su L1 o con el inglés, por lo tanto es un error de tipo interlingüístico.

- Pregunta d: ¿Arreglar o areglar?



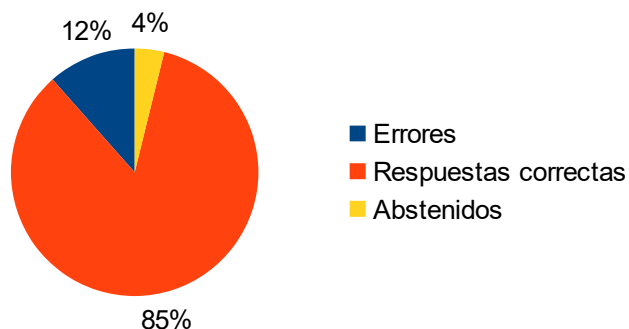
En este caso casi todas las respuestas (el 95%) son correctas, mientras que solo dos (el 4%) son equivocadas. Los que han elegido la opción errónea han cometido un error intralingüístico por omisión, dado que probablemente no conociendo bien o no recordando la palabra en la lengua española han considerado correcta la opción con una *r* en vez que dos.

- Pregunta e: *Contradicción o contradición?*



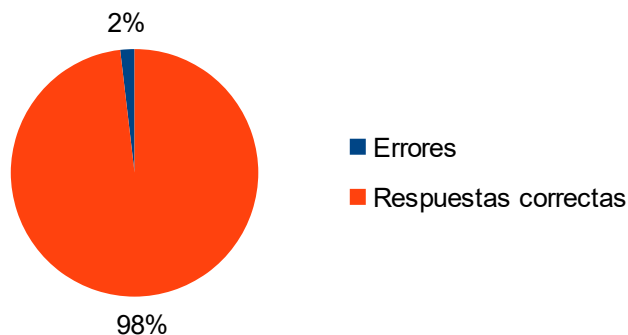
A diferencia de la pregunta precedente, en esta la mayoría de las respuestas son equivocadas (el 54%) y poco menos de la mitad (46%) son correctas, por un total de veintiocho errores. El error en este caso es de tipo intralingüístico, hecho por adición de una *c*, porque los informantes no conocen bien o no recuerdan como se escribe la palabra española.

- Pregunta f: *¿Hestómago o estómago?*



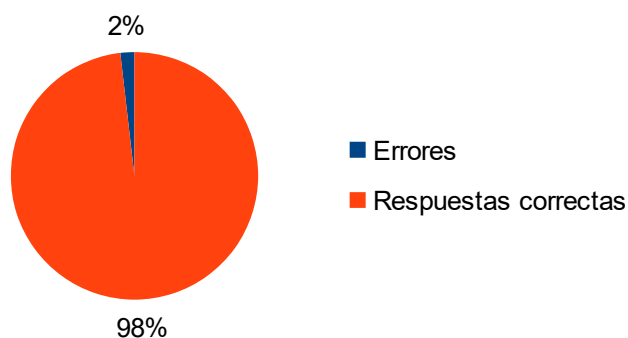
En esta pregunta, la mayoría de los estudiantes ha elegido la opción correcta, el 12% la equivocada (por un total de seis errores) y el 4% ha preferido abstenerse. En este caso el error es intralingüístico por adición, dado que los informantes que han elegido la opción errónea han añadido una *h* delante de la palabra *estómago* demostrando que no conocen o no recuerdan bien como se escribe la palabra en español.

- Pregunta g: ¿*Estremo o extremo*?



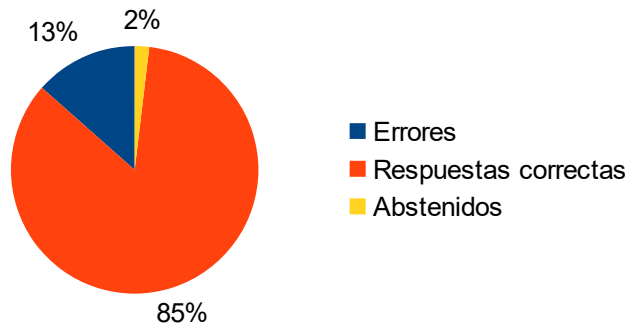
En esta pregunta casi todos los informantes han elegido la opción correcta y solo uno la equivocada. El informante que han elegido *estremo* ha cometido un error por formación errónea porque ha elegido la forma en *s* en vez que en *z*, y interlingüístico porque han sido influidos por su lengua madre, dado que la palabra italiana correspondiente se escribe exactamente igual: *estremo*.

- Pregunta h: ¿*Cantaba o cantava*?



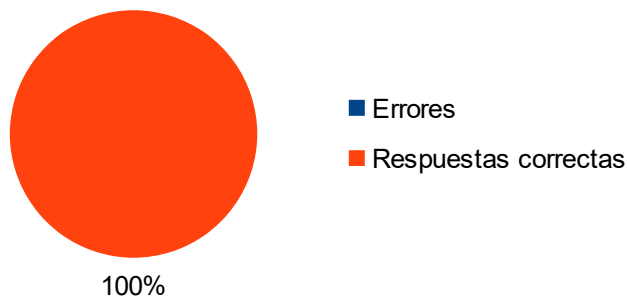
También la pregunta *h*, como la anterior, no ha causado mucha dificultad a los estudiantes dado que solo una respuesta ha sido realizada de manera errónea. El único informante que ha elegido la opción equivocada ha cometido un error por formación errónea, eligiendo la opción con *v* en vez de la con *b* y de tipo interlingüístico dado que el pretérito imperfecto del verbo *cantare* en italiano es *cantava*.

- Pregunta i: *¿Trascurrir o transcurrir?*



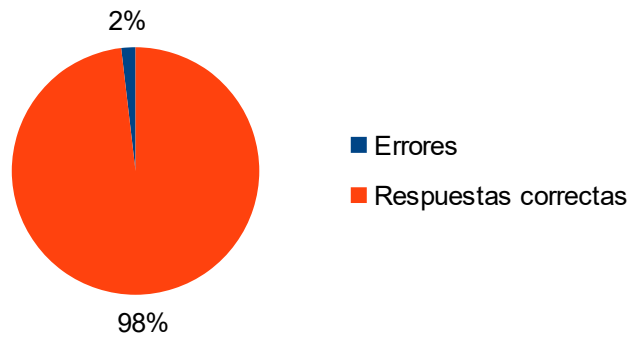
En esta pregunta, considerando que un informante se ha abstenido, la mayoría de las respuestas es correcta (el 85%) mientras que los errores son siete (el 13% de las respuestas totales). Los errores son de tipo interlingüístico porque son debidos a la interferencia con el italiano, dado que la palabra italiana correspondiente es *trascorrere*, y cometidos por omisión dado que los estudiantes han elegido la opción con *s* (*trascurrir*) en vez que con *ns* (*transcurrir*).

- Pregunta l: *¿Alumno o alunno?*



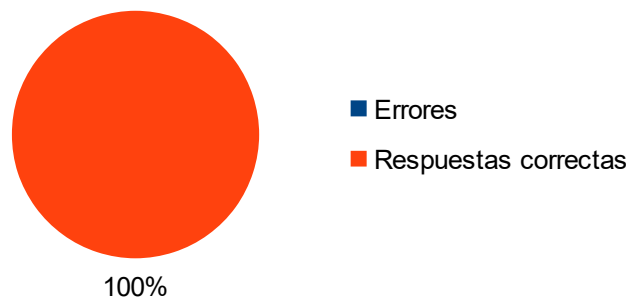
En esta pregunta el 100% de los estudiantes ha elegido la respuesta correcta, por lo tanto en este caso nadie ha sufrido la interferencia con la L1.

- Pregunta m: *¿Diseño o disegno?*



En este caso se ha registrado solo un error: el informante que ha elegido la respuesta equivocada ha cometido un error por formación errónea, dado que ha elegido la opción con el grafema *gn* en vez que *ñ*, y por consecuencia interlingüístico por influencia de la palabra italiana *disegno*.

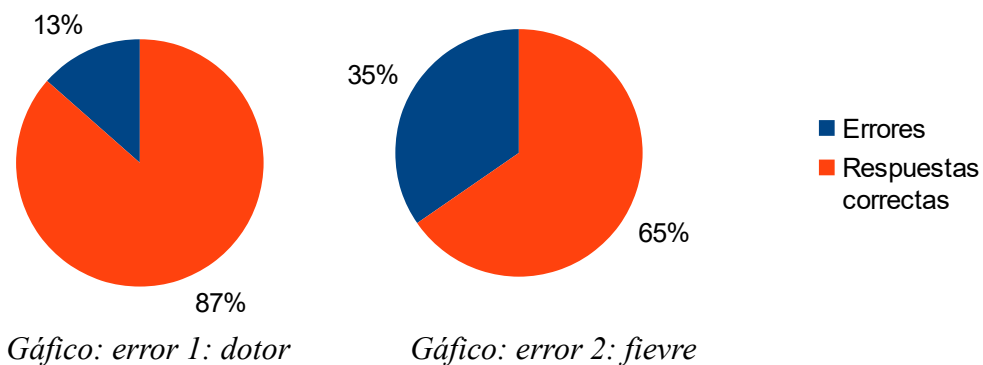
- Pregunta n: *¿Cile o Chile?*



También esta en esta pregunta, como en la *l*, todos los estudiantes han elegido la respuesta correcta demostrando no sufrir la interferencia con la L1.

Para lo que refiere el tercer ejercicio, los resultados son los siguientes:

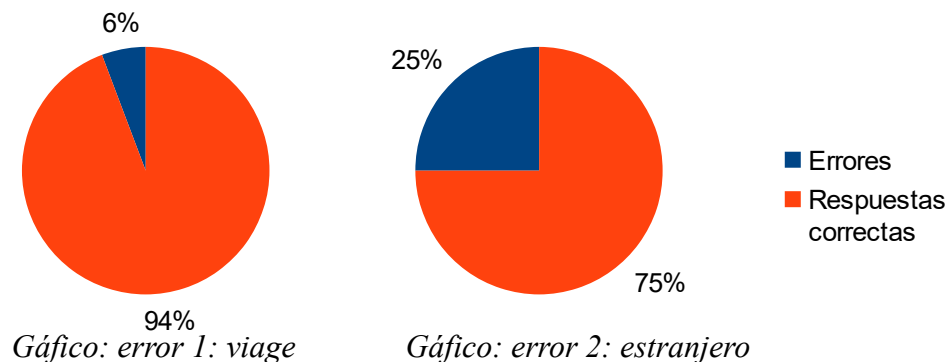
- Oración a: *Beatriz necesita un dotor porque tiene fievre muy alta.*



En esta oración seis informantes (el 13%) no han reconocido en *dotor* un error, cometiendo un error intralingüístico por omisión en cuanto ha omitido la *c* entre *o* y *t*; un informante lo ha reconocido como escrito de manera equivocada pero lo ha corregido con *dodore*, cometiendo también un error interlingüístico pero por adición en cuanto ha añadido una *e* a final de palabra; en cambio la mayoría (el 87%) lo ha corregido de manera correcta.

Para lo que se refiere al segundo error de la oración, dieciocho informantes (el 35%) no han reconocido en *fievre* un error, cometiendo un error intralingüístico por formación errónea, mientras que la mayoría sí y lo han corregido de manera correcta; en cambio dos informantes lo han corregido con *fibre*, cometiendo también un error intralingüístico por formación errónea.

- Oración b: *Cuando me voy de viage me gusta ir al extranjero.*



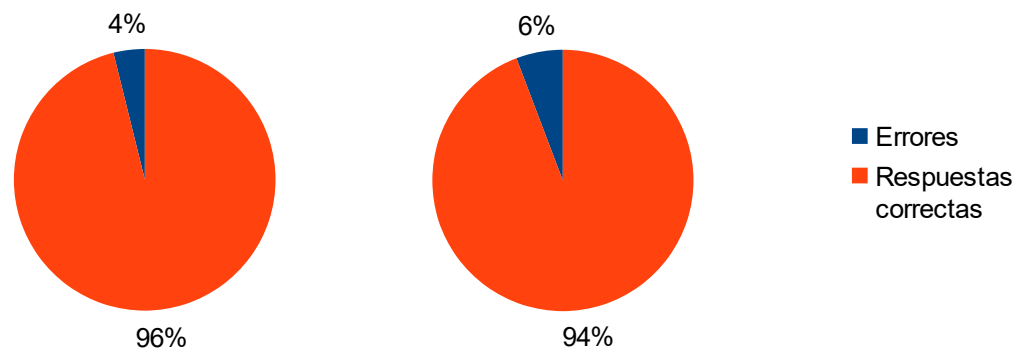
Tres informantes no han reconocido en *viage* un error (por un total de error del 6%), por lo tanto han cometido un error por formación errónea que puede ser interlingüístico, en cuanto la palabra correspondiente italiana *viaggio* puede haber interferido en la elección de los estudiantes, o intralingüística, en cuanto tanto la letra *g* como la letra *j* delante de *e*, *i* se pronuncian con el mismo sonido /ɣ/ creando una dificultad a un italiano en el reconocer el grafema correcto. En cambio la mayoría de los estudiantes (el 94%) han elegido la palabra correcta.

Para lo que refiere el segundo error, trece informantes no han reconocido *extranjero* como error, cometiendo un error por formación errónea que puede ser interlingüístico, en cuanto la palabra correspondiente italiana es *straniero* con *s*, o intralingüístico, en cuanto pueden no haber distinguido entre los fonemas *s* y *x*. El 75% de las respuesta, en cambio, es correcta.

- Oración *b*: *En todas las oraciones de este ejercicio hay un sujeto impersonal.*

En esta oración no hay ningún error; no obstante, los informantes han cometido diez errores considerando errónea la palabra *sujeto* y corrigiéndola con *subyeto*: el error es de tipo intralingüístico por adición (porque se ha añadido la *b* delante de la *j*); un error ha sido cometido corrigiendo la palabra *ejercicio* con *ejercisio*, que es un error intralingüístico por formación errónea; otro error porque se ha corregido *oraciones* con *oracciones*, cometiendo un error intralingüístico por adición; por último un informante ha cometido el error de corregir la palabra *impersonal* con *inpersonal*, otro error intralingüístico por formación errónea.

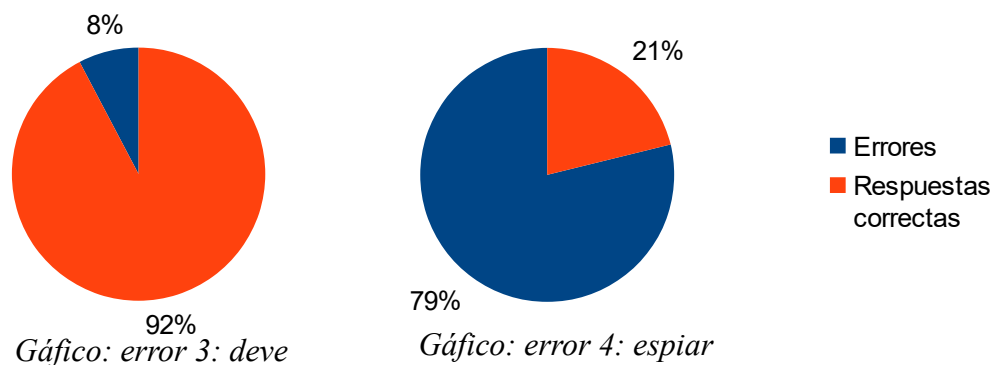
- Oración *c*: *Ayer explicé a mi higo que deve espiar sus pecados para ir al paraíso.*



Gáfico: error 1: explicé

88 Gáfico: error 2: higo





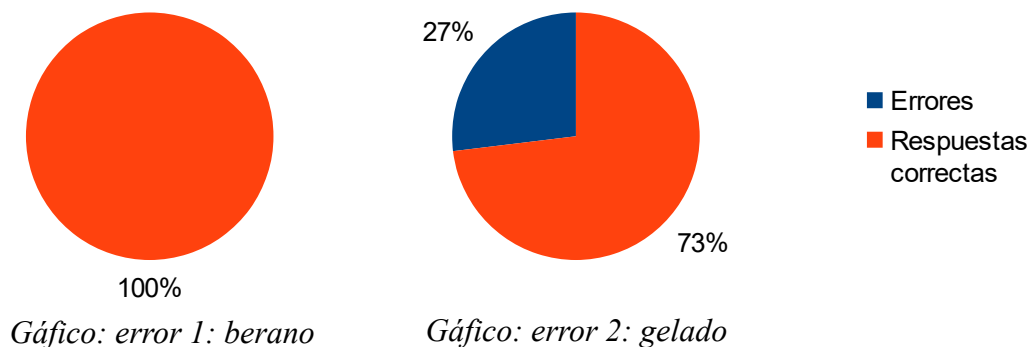
Para lo que se refiere al primer error de la oración, la mayoría de las respuestas son correctas (96%): los informantes lo han localizado y corregido de manera correcta, pero hay dos errores: dos informantes lo han considerado escrito correctamente cometiendo un error intralingüístico por formación errónea; además, un informante ha cometido un error corrigiendo *explicé* con *explijé*, otro error intralingüístico por formación errónea.

En cuanto al segundo error, la mayoría de las respuestas son correctas (el 94%) pero hay tres correcciones erróneas: algunos estudiantes no han considerado la palabra escrita equivocada, cometiendo un error intralingüístico por formación errónea.

El tercer error ha sido localizado por casi todos, excepto por cuatro informantes, los cuales, no corrigiendo la palabra, han cometido un error de tipo interlingüístico por formación errónea.

Por último, la palabra *espiar*, no ha sido corregida por casi nadie: los errores totales son cuarenta y uno (el 79% de las respuestas) y son de tipo interlingüístico (en cuanto la palabra italiana correspondiente es *espiare*) por formación errónea.

- Oración e: *Cada berano como mucho gelado.*



Mientras que la palabra *berano* ha sido corregida de forma correcta por el 100% de los informantes, la palabra *gelado* no ha sido corregida por catorce estudiantes (el 27%): han cometido un error interlingüístico (en cuanto la palabra italiana correspondiente es *gelato* con *g*) por formación errónea. Hay un informante que ha corregido la palabra *gelado* con *jelado*, cometiendo a su vez otro error intralingüístico por formación errónea.

- Oración *f*: *En la montagna me gusta esciar y hacer escursiones.*

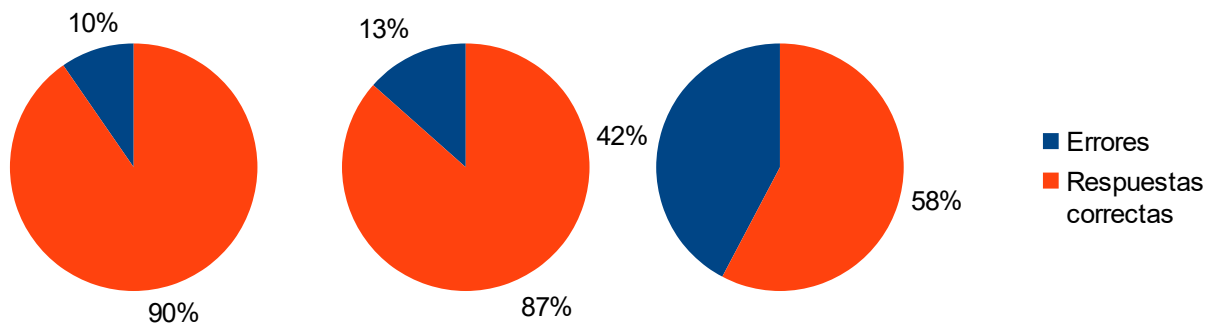


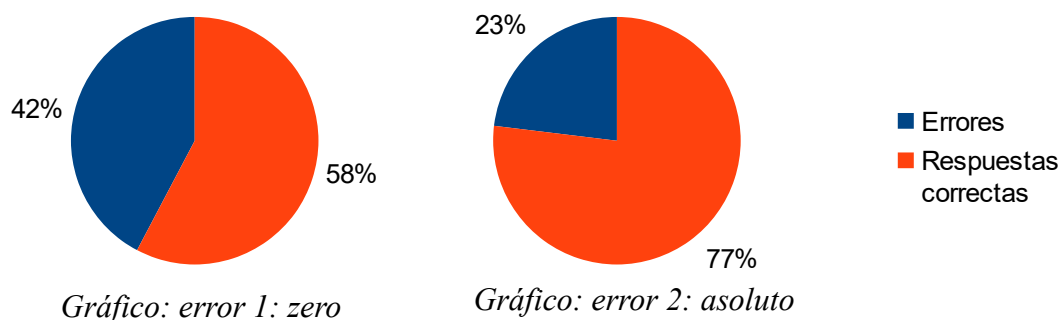
Gráfico: error 1: *montagna* Gráfico: error 2: *esciar* Gráfico: error 3: *escursiones*

En esta oración, los errores cometidos en la palabra *montagna* son cinco (el 10% de todas las respuestas): los informantes que no han corregido esta palabra han cometido un error interlingüístico (dado que la palabra correspondiente en italiano es *montagna*) por adición.

En la palabra *esciar* han resultado siete los errores de no localización y corrección de la palabra, por lo tanto de tipo interlingüístico (dado que en italiano se dice *sciare* con *s*) por formación errónea y tres los errores de corrección de la palabra con *eskiar*; error intralingüístico por formación errónea.

Por último, para lo que se refiere a la palabra *escursiones*, los errores totales son: veintidós de tipo interlingüístico por formación errónea de los informantes que no han corregido la palabra en la oración y tres de tipo intralingüístico por formación errónea de los que la han corregido con *escursiones*.

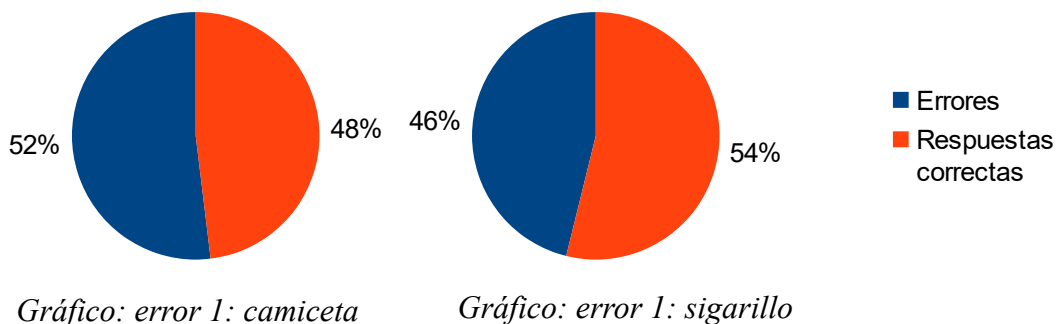
- Oración g: *No es posible alcanzar una temperatura inferior al zero asoluto.*



Veintidós son los errores de los informantes que no han reconocido *zero* como error y por consecuencia han cometido un error interlingüístico (dado que la palabra italiana es exactamente igual: *zero*) por formación errónea.

En cuanto a la palabra *asoluto*, los errores ha resultado ser doce: errores de tipo interlingüístico por omisión. Un informante ha corregido erróneamente la palabra *alcanzar* con *alcazar*: el error cometido es intralingüístico (ha confundido el sustantivo *alcazar* con el verbo *alcanzar*) por omisión.

- Oración h: *He quemado mi camiceta fumando el sigarrillo.*



En más de la mitad de las respuestas, precisamente veintisiete casos, los informantes han considerado que *camiceta* estaba escrito correctamente, cometiendo un error interlingüístico (dado que en italiano la palabra correspondiente es *camicia* con *c*) por formación errónea.

En cambio los errores relacionados a la palabra *sigarillo* son veinticuatro: son de tipo interlingüístico en el caso en que hayan sido influidos por la palabra italiana *sigaretta* o de tipo intralingüístico en el caso en que los estudiantes hayan confundido el

fonema /c/ delante de *i* por el fonema /s/; en cualquier caso es un error por formación errónea. Además hay el error de un estudiante que ha corregido *sigarillo* con *sigarillo* cometiendo un error por omisión y otro error de un estudiante que ha corregido erróneamente *fumando* con *humando*, cometiendo un error intralingüístico (probablemente influido por el sustantivo *humo*) por formación errónea.

- Oración *i*: *Dije a mi hermano que no me gustaba su excéntrica novia.*

Esta oración no contiene errores pero varios informantes han considerado errónea la palabra *excéntrica*: se han cometido siete errores por haber corregido la palabra con *ecentrica* (error intralingüístico por omisión), diez errores por haberla corregida con *eccentrica* (error interlingüístico por formación errónea), un error por haberla corregida con *exentrica* (error intralingüístico por omisión) y otro error por haberla corregida con *exentrija* (error intralingüístico por formación errónea).

- Oración *l*: *El ombre cayó en plena calle pero nadie lo alludó porque era un imigrado.*

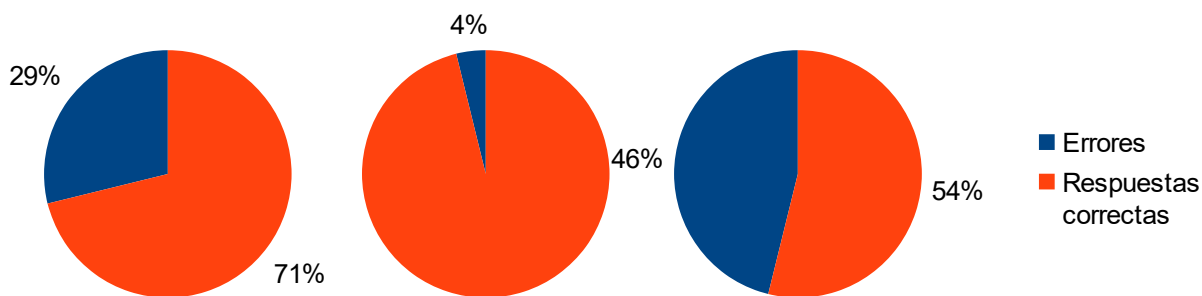


Gráfico: error 1: ombre Gráfico: error 2: alludó Gráfico: error 3: imigrado

En cuanto a la palabra *ombre*, se han hecho quince errores (el 29% de las respuestas) por no haberla localizado y corregido, cometiendo por consecuencia un error por omisión.

La palabra *alludó* ha sido reconocida como errónea por la mayoría de los informantes (el 96%): solo dos han sido los errores que han cometido los que no la han corregido y son errores de tipo intralingüístico por formación errónea.

Por último, la palabra *imigrado* no ha sido corregida por casi la mitad de los informantes (el 46%): se han registrado veinticuatro errores interlingüísticos por

omisión. Hay un estudiante que ha señalado *emigrado* como corrección de *imigrado*, cometiendo un error léxico, otro que lo ha corregido con *imigrato*, cometiendo un error interlingüístico por formación errónea, y otro que lo ha corregido con *immigrado*, cometiendo también un error interlingüístico por adición.

Por último hay un informante que ha corregido la palabra *plena* con *llena*, aún si no era necesario.

- Oración m: *Se dice que un baso de vino cada día es un ótimo método para prevenir enfermedades cardiovasculares.*

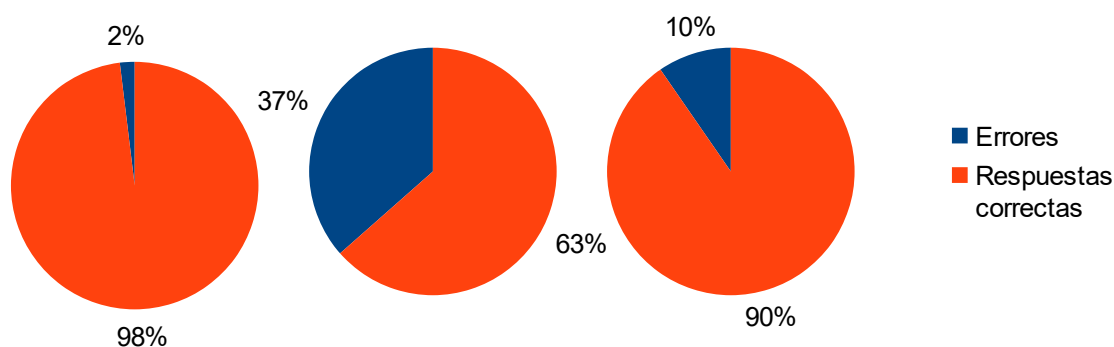


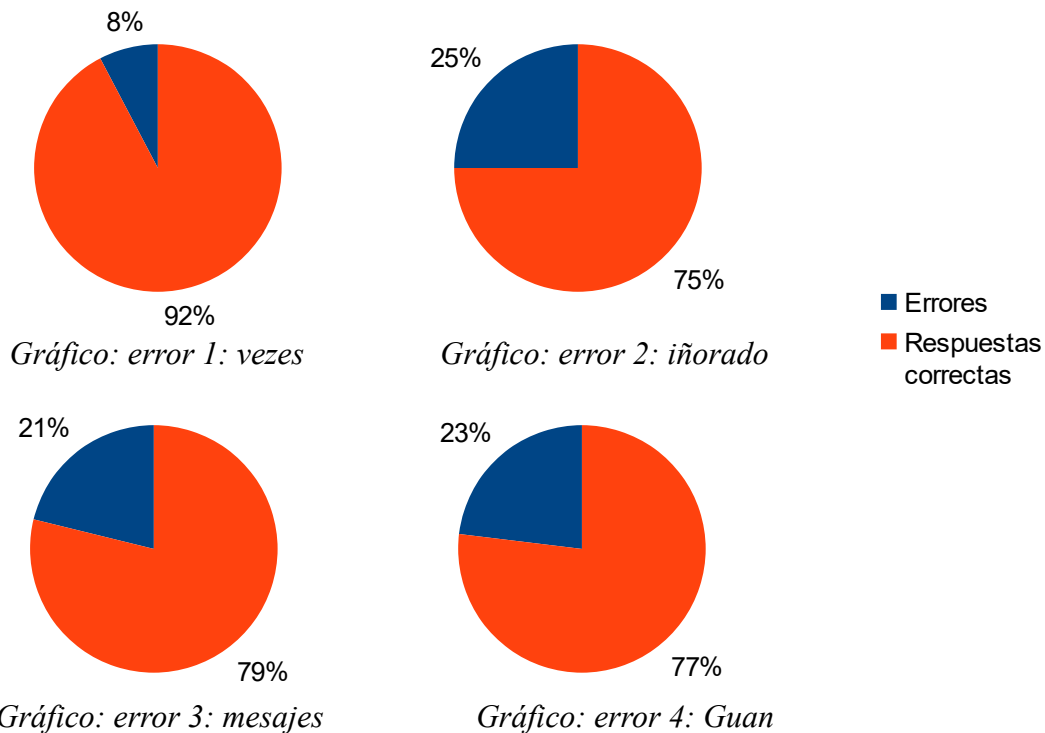
Gráfico: error 1: baso Gráfico: error 2: ótimo Gráfico: error 3: método

En esta oración, solo un informante no ha corregido la palabra *baso* y por consecuencia ha cometido un error intralingüístico por formación errónea.

Diecinueve han sido los errores de los estudiantes que no han corregido la palabra *ótimo*, cometiendo un error interlingüístico por omisión, uno que lo ha corregido con *ótimo* y otro que lo ha corregido con *obtimo*, cayendo en errores intralingüísticos hechos por formación errónea.

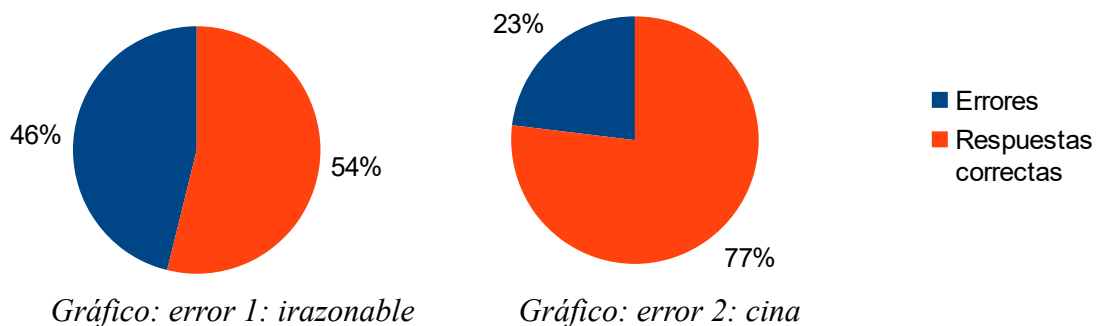
Para lo que refiere la palabra *método*, la mayoría de los informantes la ha corregido de manera correcta, mientras que cinco no lo han localizado como escrito equivocado, cayendo en un error interlingüístico, en el caso en que ha sido influido por la palabra inglesa *method*, o intralingüístico por adición.

- Oración n: *No una vez sino muchas veces he iñorado los mensajes de Guan.*



En cuanto a la palabra *veces*, se han cometido cuatro errores (el 8% de las respuestas) por no haberla corregido: los informantes no la han reconocido como escrita mal cometiendo un error intralingüístico por formación errónea, mientras que la mayoría la han corregido de forma correcta. El segundo error no ha sido localizado por trece informantes (el 25%), los cuales han cometido por consecuencia un error intralingüístico por formación errónea. En cuanto al tercer error de la oración, no ha sido señalado por once informantes (el 21%): este error es de tipo interlingüístico hecho por omisión. Por último, la palabra *Guan*, no ha sido reconocida por doce estudiantes (el 23%), los cuales han cometido un error intralingüístico por formación errónea.

- Oración o: *Es irazonable pagar mil euros para una chaqueta cina.*



En poco más de la mitad de las respuestas los informantes ha demostrado haber reconocido el error en *irazonable*, mientras los errores han sido veinticuatro (el 46% del total) por no haberlo señalado, cometiendo un error intralingüístico hecho por omisión.

En cuanto a la palabra *cina*, doce informantes han cometido un error interlingüístico (dado que la palabra correspondiente en italiano es *cinese* con *c* y no con *ch*) por omisión al no corregirlo.

En cuanto al cuarto ejercicio, el análisis ha producido los siguientes resultados:

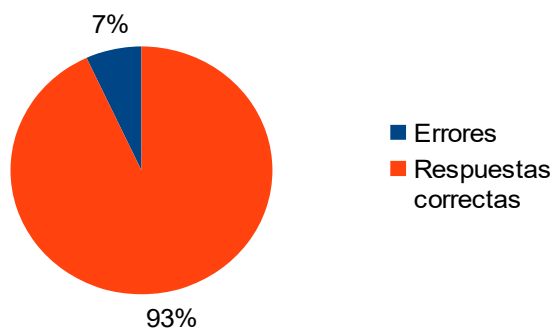
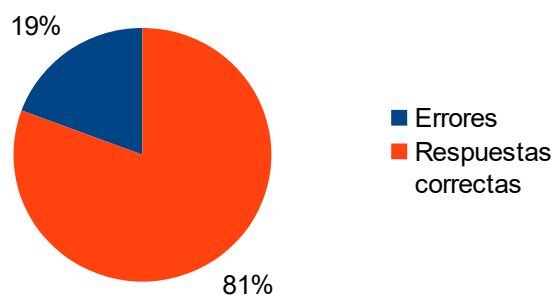


Gráfico: Palabras después de un punto o un punto y aparte

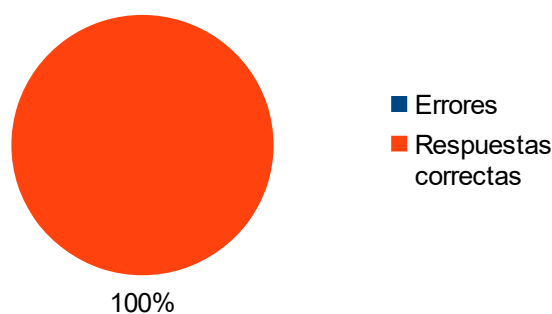
En cuanto a las palabras que llevan mayúscula después de un punto o de un punto y aparte, en total los informantes han cometido veintisiete errores y corresponden al 7% de los errores totales cometidos. Dado que la mayoría de los informantes ha puesto mayúscula correctamente donde era necesario y los pocos que han cometido errores han puesto mayúscula en algunas palabras situadas después de un punto y en otras no, se deduce que la mayoría de los informantes conocen la regla, muchos saben aplicarla y la

aplican y algunos saben aplicarla pero han olvidado aplicarla en todos los casos propuestos en los dos textos. Hay algunos casos que no han puesto mayúscula en todas estas categorías de palabras de los textos.



*Gráfico: Nombres propios geográfico*

En cuanto a los nombres propios geográficos presentes en los dos textos, los informantes han cometido ciento sesenta y nueve errores (el 18% de las palabras del texto que llevan mayúscula): ciento cuarenta son los errores en los que no han puesto mayúscula donde era necesaria y veintinueve en los que han puesto mayúscula donde no era necesaria (veinticinco errores en la palabra *océano* y cuatro en la palabra *mares*). El 20% de los errores se concentra en los nombres de los puntos cardinales, el 15% en los nombres propios de los ríos, los montes, océanos y mares y el 65% en los nombres de países, territorios y ciudades.



*Gráfico: Nombre propio de persona*

En cuanto al nombre propio de persona presente en uno de los dos textos, *Gabriel García Márquez*, el 100% de los informantes lo ha escrito con la mayúscula. Se deduce que los nombres propios de persona no representan un problema para los estudiantes.



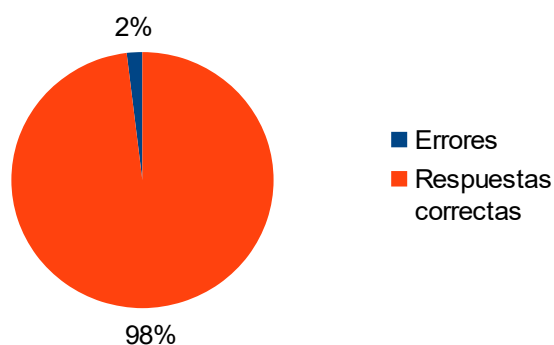


Gráfico: Título de un libro

Para lo que refiere el título del libro *Cien años de soledad*, se ha detectado un solo error. Por lo tanto, siendo el balance muy positivo se deduce que también los títulos de libros no causan dificultades a los estudiantes. Hay dos informantes sobre cincuenta y dos que han puesto en mayúscula también *Años y Soledad*.

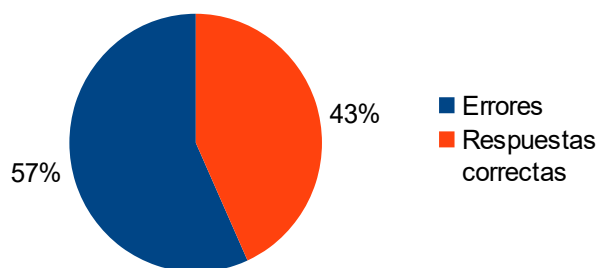
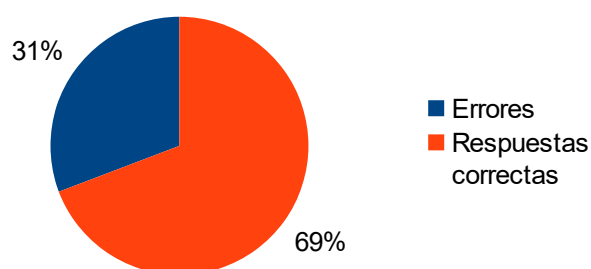


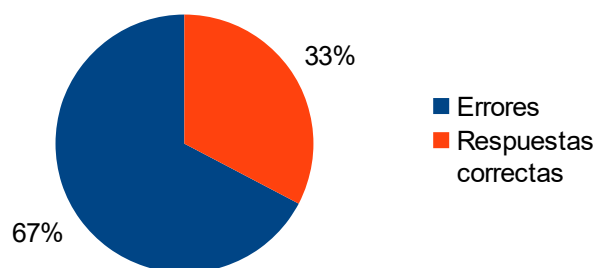
Gráfico: Nombre propio de un premio

En el nombre propio *Premio Nobel de la Literatura* los informantes han cometido ciento cinco errores, el 27% del total del ejercicio. Es curioso el hecho de que los errores se distribuyen de manera heterogénea en las tres palabras que llevan mayúscula: cuarenta y dos errores en la palabra *Premio*, diecisiete errores en la palabra *Nobel* y cuarenta y seis errores en la palabra *Literatura*. En general en más de la mitad de los casos (en el 57%) los informantes han cometido errores y en el 43% han respondido correctamente, pero en particular en las palabras *Premio* y *Literatura* han cometido errores un número elevado de informantes.



*Gráfico: Número romano*

En cuanto al número romano *IV*, los errores han sido dieciséis, el 4% de los errores totales del ejercicio. Es probable que sea un error hecho por distracción o por prisa porque no tendría que causar problemas en los informantes dado que también en italiano los números romanos se escriben en mayúscula.



*Gráfico: Nombre propio de una institución*

El caso de *Congreso Internacional de la Lengua Española* ha sido uno de los casos más problemáticos: representa el 33% de los errores totales del ejercicio; mientras que en el 67% de los casos los informantes no han puesto mayúscula donde era necesario, solo en el 33% lo han puesto. Es curioso el hecho de que el número de errores en las palabras *Congreso* y *Internacional* y en *Lengua* y *Española* es igual (respectivamente veintinueve y cuarenta y uno errores) a diferencia del anterior *Premio Nobel de la Literatura*.

En cuanto al quinto ejercicio, el análisis de errores ha producido los siguientes resultados:

- Oración *a*:

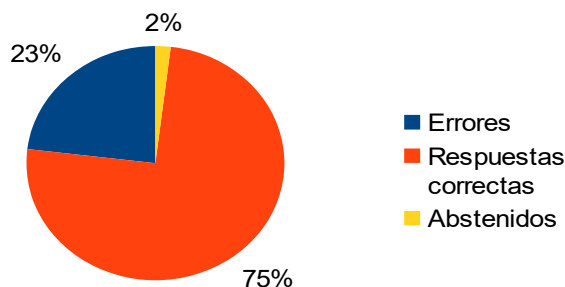


Gráfico: *Sobre todo*

En cuanto a la primera oración, los errores han sido doce (el 23% de las respuestas), uno (el 2%) se ha abstenido, mientras que la mayoría ha elegido la traducción correcta. Esto demuestra que alrededor de un cuarto de los estudiantes han sido influidos por su L1, eligiendo *sopretodo* como traducción de la palabra italiana *sopratutto*, en vez que *sobre todo*, dado que en la palabra italiana los elementos *sobre* y *todo* son unidos.

- Oración *b*:

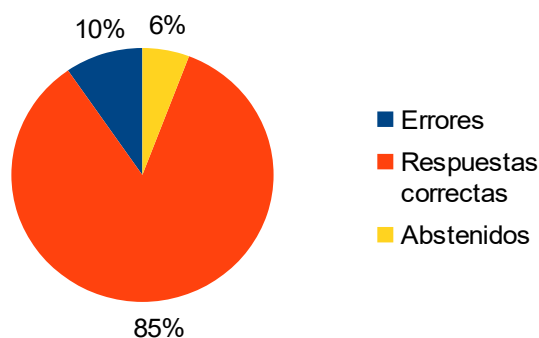


Gráfico: *Alrededor de*

En esta oración la mayoría de los informantes ha elegido la traducción correcta, los errores han sido solo cinco (el 10% de las respuestas) y tres se han abstenido. Esta expresión no ha sido demasiado problemática para los estudiantes, probablemente porque la conocen bien o porque su L1 no interfiere en la L2.

- Oración *c*:

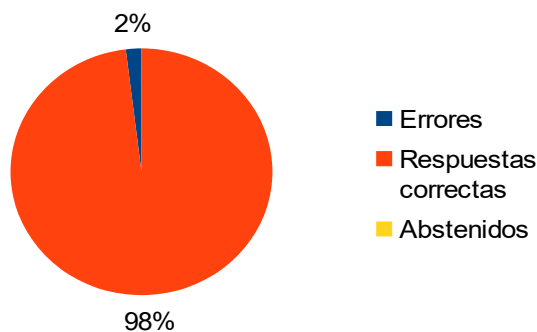


Gráfico: *Contigo*

En esta oración solo un informante ha elegido la opción errónea mientras que casi todos (el 98%) han elegido la correcta. Siendo *contigo* un pronombre personal, es probable que los estudiantes lo conozcan muy bien y no sufran la interferencia con la lengua madre.

- Oración *d*:

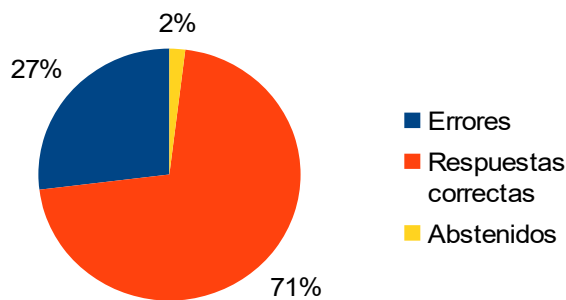


Gráfico: *A través de*

Esta representa una de las expresiones más problemática de este estudio: los errores han sido catorce, un informante se ha abstenido y el restante (el 71%) ha elegido la correcta. En este caso la interferencia con la L1 demuestra ser bastante fuerte: la palabra italiana *attraverso* es muy parecida a la española.

- Oración *e*:

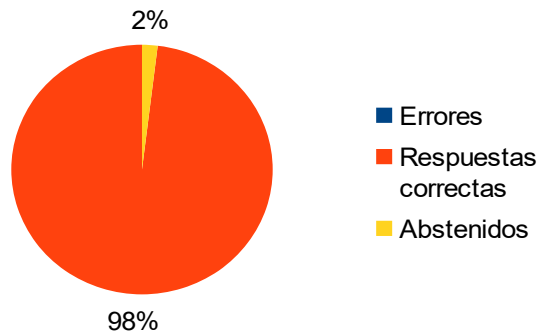


Gráfico: *De nuevo*

El adverbio *de nuevo* es el que ha creado menos problemas con respecto a las otras palabras: excepto un informante que se ha abstenido, todos los demás han elegido la opción correcta, demostrando que en este caso la interferencia con la lengua madre es casi nula.

- Oración *f*:

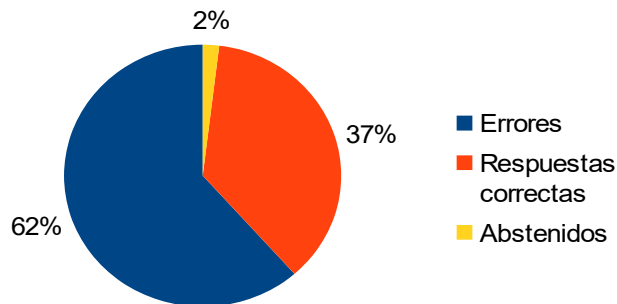


Gráfico: *Por si acaso*

Esta oración es la que ha creado más problemas: más de la mitad de las respuestas son erróneas (treinta y dos errores totales), diecinueve son correctas y un informante se ha abstenido. Es probable que *por si acaso* haya creado más problemas que otras porque es la expresión menos conocida.

- Oración g:

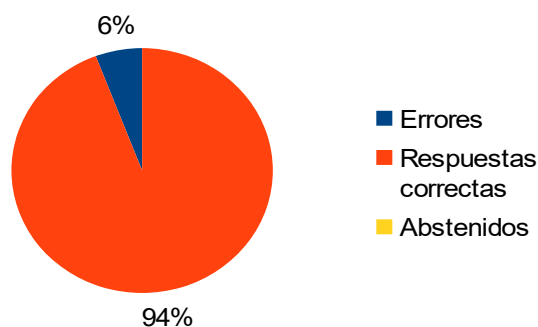


Gráfico: *A menudo*

En esta oración la mayoría de los informantes han elegido la respuesta correcta y solo el 6% han señalado la equivocada. Dado que no hay semejanza entre *a menudo* y la palabra italiana correspondiente *spesso*, los estudiantes tienen que aprender esta expresión de memoria: los pocos errores que han resultado de esta oración demuestran que los estudiantes no sufren la interferencia con la L1, probablemente por su diferencia gráfica con la palabra italiana.

Por último, los resultados del sexto ejercicio son los siguientes:

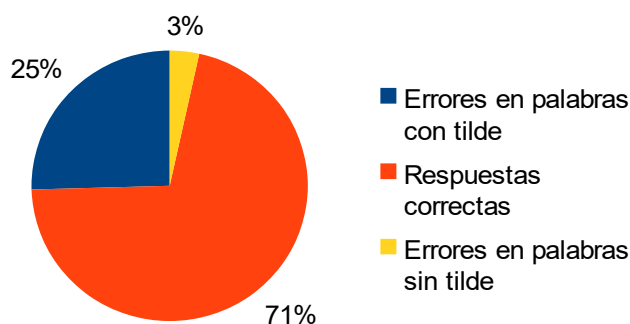


Gráfico: *Acentuación*

En el texto los errores han sido en total seiscientos cincuenta y tres: de estos quinientos setenta y cinco son el número de errores por falta de tilde en las palabras que necesitan tilde y setenta y ocho son el número totales de tildes que se han añadido a palabras que no la necesitaban.

En cuanto a los primeros tipos de errores, las palabras que han creado más problemas son: *Pío* (con cuarenta y uno errores sobre cincuenta y dos) y *fácilmente* (con treinta y ocho errores sobre cincuenta y dos). Siguen, con mitad o más de la mitad de

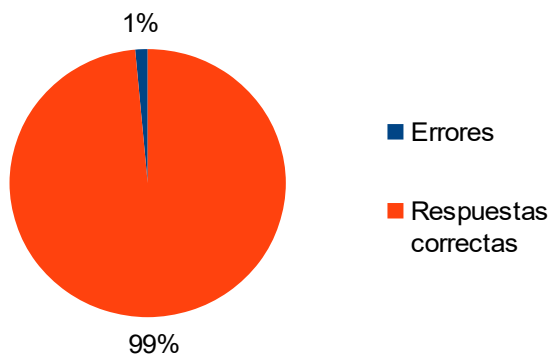
errores, *transformándola* (veintinueve errores), *Ángel* (veintiocho errores), *mensajería* (veintisiete errores), *jóvenes* (veintiséis errores), *área* (veinticuatro errores) y *sarcásticos* (veintitrés errores). Las palabras que menos han constituido casos problemáticos son: *infusión* (cero errores), *tenía*, *quería*, *conquistó* y *últimos* (un error), *acudía* (dos errores), *atraía* (tres errores), *allí* (cuatro errores), *disposición* (cinco errores), *llegó* y *exótica* (seis errores), *debatían* (siete errores), *podía* y *podría* (ocho errores) y *público* (nueve errores). Se deduce que la mayor fuente de error son: los compuestos que terminan en *-mente* y las palabras llanas con acento tónico en *i*, excepto los verbos al pretérito imperfecto que no resultan ser problemáticos a los estudiantes, probablemente porque, siendo un tema gramatical corroborado, los informantes saben muy bien cómo se escriben; en cambio no crean ningún problema las agudas en vocal, mientras que pueden crear o no problemas las palabras llanas que terminan en consonante que no es *-n* ni *-s*, llanas con iato y algunas esdrújulas, dependiendo del informante y su profundización del conocimiento de las reglas de acentuación.

En cuanto a los segundos tipos de errores, los errores que se han cometidos son: de escaso conocimiento de las reglas de acentuación: *ingénios* (nueve errores sobre cincuenta y dos), *nacióron* (dos errores), *escritúra* (un error), *tertúlias* (dos errores), *nostálgia* (un error), *convocatória* (un error), *aquél* (dos errores), *servício* (un error), *culturál* (cinco errores), *modernidád* (un error), *fóros* (un error), *tán* (dos errores), *habitúal* (cinco errores), *capítal* (cuatro errores), *tínta* (un error), *sociál* (un error), *éstos* (dos errores), *bicicléta* (dos errores), *significába* (un error), *centúria* (dos errores), *património* (un error) *Arábia* (un error), *consagrádos* (un error), *cónfort* (un error), *sí* (un error), *sól* (un error), *cómo* (un error), *éran* (un error); de escasa capacidad de entender donde recae el acento: *ároma* (dos errores), *cúltural* (un error), *hábitual* (un error), *centuria* (un error), *incluso* (un error), *conquistó* (un error), *sólian* (un error), *támbien* (un error), *trayéctoria* (un error), *expusierán* (un error); y de interferencia con el italiano: *nostalgía* (ocho errores).

### 4.1.3. Dictado

En cuanto a los errores del dictado, los criterios que se han adoptado para clasificar los errores son de los tres tipos propuestos por Santos Gargallo enumerados al comienzo del capítulo: el descriptivo, el pedagógico y el etiológico.

Se va a empezar con los errores en relación a mayúsculas y minúsculas:



*Gráfico: Mayúsculas y minúsculas*

Los errores totales han sido veintisiete: veintiséis son de palabras que llevan una mayúscula que los informantes no han puesto (seis errores en la palabra *Hace*, tres errores en *Llevaba* y *Que*, dos errores en *Mi*, *Hablaba* y *La* y un error en *Buenos*, *Mañana*, *Me*, *Miró*, *Como*, *No*, *Un* y *En*) y un error es de una palabra que no lleva mayúscula pero que los informantes han puesto (*Días* de *Buenos días*). En cuanto a los errores de mayúscula y minúscula no se puede hablar de errores interlingüísticos porque las reglas del italiano y del español son casi iguales, sino de errores intralingüísticos porque son seguramente producidos por un escaso conocimiento de las normas. Hay que especificar que todos los errores son de palabras que están después de un punto o de un punto y aparte y ninguno de nombres propios (de personas y geográficos): eso significa que estos últimos no representan una fuente de error para los estudiantes italianos. En todo caso, el 99% de las palabras que llevan mayúscula han sido escritas correctamente.

En cuanto a las palabras que se escriben unidas y las que se escriben separadas, el análisis ha producido lo que sigue:



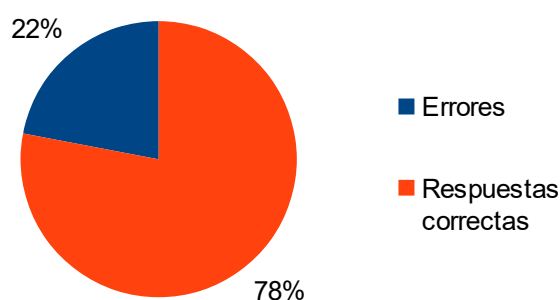


Gráfico: Palabras unidas o separadas

El número total de errores es sesenta y nueve: sesenta y cinco son los errores de palabras problemáticas para los informantes y que han sido escritas erróneamente (treinta y seis son los errores que han cometido los informantes por haber escrito *de prisa* separado, veintiséis por haber escrito *en seguida* separado, dos por haber escrito *alcabo* unido y un error por haber escrito *al rededor* separado) y cuatro son los errores que han cometido los informantes por haber escrito erróneamente separadas o unidas otras palabras (dos errores por haber escrito *unama* unido, un error por haber escrito *buenosdías* unido y *por que* separado). Dado en el 78% de los casos las respuestas han sido correctas, el balance es positivo. Todos los errores son de tipo interlingüístico por formación errónea excepto *buenosdías* que puede ser también interlingüístico dado que en italiano *buongiorno* se puede escribir unido.

En lo que se refiere a los errores cometidos en la transcripción de las palabras con los grafemas correctos, la situación es mas compleja. Siendo errores parcialmente previsibles, el análisis se limita a enumerar los errores y a comentarlos.

Los errores totales son doscientos: ciento cuarenta y siete son errores debidos a la interferencia con el italiano, cincuenta y tres son errores debidos a un erróneo entendimiento de las palabras durante el dictado. Entre los primeros tipos de errores, las palabras escritas erróneamente son las siguientes y están divididas por tipo de problema:

–en cuanto a la dificultad de distinción entre *b* y *v* hay los siguientes errores: la palabra *bochorno* ha sido escrita *vochorno* (dieciocho errores intralingüísticos por formación errónea) y *vociorno* (tres errores intralingüísticos por formación errónea), los pretéritos imperfectos *debe*, *hablaba* y *secaba* han sido escritos

respectivamente *devo* (un error), *hablaba* (dos errores) y *secaba* (dos errores), todos errores interlingüísticos por formación errónea;

–en cuanto a la dificultad de distinción entre *c* y *qu* hay los siguientes errores: *maquillage* que ha sido escrito *machillaje* con *ch* (un error interlingüístico por formación errónea) cuyo sonido en italiano es /k/ y *fábrica* que ha sido escrita *fabriqua* (un error intralingüístico por adición);

–en cuanto a la dificultad de distinción entre *s*, *c* y *z* hay los siguientes errores: *ceniceros* ha sido escrito *cenizeros* (ocho errores intralingüísticos por formación errónea), *almacenes* ha sido escrito *almazenes* (un error intralingüístico por formación errónea), *despacho* ha sido escrito *dezpacho* (un error intralingüístico por formación errónea) y *hice* ha sido escrito *hize* (diez errores intralingüísticos por formación errónea);

–en cuanto a la dificultad de distinción entre *s* y *x* hay el siguiente error: *extranjero* ha sido escrito *estranjero* (dos errores interlingüístico por formación errónea);

–en cuanto a la dificultad de distinción entre *g* y *gu* hay los siguientes errores: *juguetes* ha sido escrito *jugetes* (tres veces interlingüísticos por omisión), *cugetes* (un error interlingüístico por omisión) y también *cujetes* (un error intralingüístico por formación errónea) y *guardería* ha sido escrito *gardería* (un error intralingüístico por omisión) y *güardería* (un error intralingüístico por formación errónea);

–en cuanto a la dificultad de distinción entre *g* y *j* hay los siguientes errores: *maquillage* ha sido escrito *machillaje* (un error interlingüístico por formación errónea), *cogió* ha sido escrito *cojió* (nueve errores intralingüísticos por formación errónea), *recogerla* ha sido escrito *recojerla* (un error intralingüístico por formación errónea), *traje* ha sido escrito *trage* (un error intralingüístico por formación errónea);

–en cuanto a la dificultad de distinción entre *ll*, *y* y *i* hay los siguientes errores: *joyas* ha sido escrito *ollas* (un error intralingüístico por formación errónea), *hollas* (trece errores intralingüístico por formación errónea), *jollas* (catorce errores intralingüísticos por formación errónea) y *joias* (un error intralingüístico por

formación errónea), *atropelladamente* ha sido escrito *atropeyadamente* (dos errores intralingüísticos por formación errónea), *oyó* ha sido escrito *olló* (dos errores) y *oió* (un error), *voy* ha sido escrito *voi* (un error), todos errores intralingüísticos por formación errónea;

–en cuanto a la dificultad de distinción entre *r* y *rr* hay el siguiente error: *horrible* ha sido escrito *horible* (dos errores intralingüísticos por omisión) y *orible* (cinco errores intralingüístico por omisión);

–en cuanto a la dificultad de poner *h* donde es necesario hay los siguientes errores: *hice* ha sido escrito *ice* (un error intralingüístico por omisión), *horrible* ha sido escrito *orrible* (quince errores interlingüísticos por omisión) y *orible* (cinco errores intralingüístico por omisión), *ama* ha sido escrito *hama* (tres errores intralingüísticos por adición), *hecho* ha sido escrito *echo* (dos errores intralingüísticos por omisión), *hora* ha sido escrito *ora* (un error interlingüístico por omisión);

–en cuanto al grafema *ñ* hay los siguientes errores: *pañuelo* ha sido escrito *panuelo* (cuatro errores intralingüístico omisión);

–en cuanto al dígrafo *ch* hay los siguientes errores: *bochorno* ha sido escrito *vociorno* (tres errores interlingüísticos por formación errónea), *despacho* ha sido escrito *despacio* (un error interlingüístico por formación errónea), *noches* ha sido escrito *noces* (un error interlingüístico por omisión);

–en cuanto a los grupos consonánticos cultos hay los siguientes errores: *acento* ha sido escrito *accento* (cuatro errores interlingüísticos por adición), *relación* ha sido escrito *relacción* (un error interlingüístico por adición);

Entre esas hay dos palabras erróneas que se repiten en el dictado y por lo tanto se las han clasificado también según el criterio pedagógico y son las palabras: *hice* y *hora*; como escrito anteriormente, la palabra *hice* ha sido escrita *hize*: de los diez errores totales, siete son sistemáticos y tres transitorios, es decir en siete casos los informantes han cometido el error de escribir *hize* las tres veces en que esta palabra aparece en el texto mientras que en tres casos los informantes no han escrito erróneamente todas las veces en que aparece la palabra *hice* en el texto sino solo una o solo dos veces sobre

tres. La otra palabra *hora* ha sido escrita una vez *ora* y una vez *horas*, en ambos casos el error ha sido sistemático.

Entre los segundos tipos de errores, los hechos por un mal entendimiento de la palabra dictada, hay los siguientes: *maquillace* (un error) y *maquillaque* (un error) en lugar de *maquillaje*, *hojias* (un error), *ojas* (un error) y *follas* (un error) en lugar de *joyas*, *cerniceros* (un error), *teniceros* (siete errores) y *tenizeros* (un error) en lugar de *cenizeros*, *rededor* (cinco errores) y *rendedor* (un error) en lugar de *alrededor*, *jubetes* (un error) en lugar de *juguetes*, *aportado* (dos errores) en lugar de *aparcado*, *atropellatamente* (un error), *atrojejadamente* (un error) y *atropellaramente* (un error) en lugar de *atropelladamente*, *colga* (un error) y *juelga* (un error) en lugar de *cuelga*, *ojó* (un error) en lugar de *oyó*, *muñejos* (un error) en lugar de *muñecos*, *decoration* (un error) en lugar de *decoración* (probable interferencia con el inglés), *cajagón* (un error) y *calleón* (un error) en lugar de *callejón*, *maja* (un error) y *alma* (dos errores) en lugar de *ama*, *axento* (un error) y *acciento* (un error) en lugar de *acento*, *humores* (un error) en lugar de *rumores*, *necesido* (un error) y *necesitos* (un error) en lugar de *necesito*; por último hay unos sustantivos y un verbo que en el texto original son singulares y que los informantes han transcrito en plural: *maquillajes*, *horas* y *se secaban*.

Finalmente, para lo que refiere los errores de acentuación, los resultados son los siguientes:

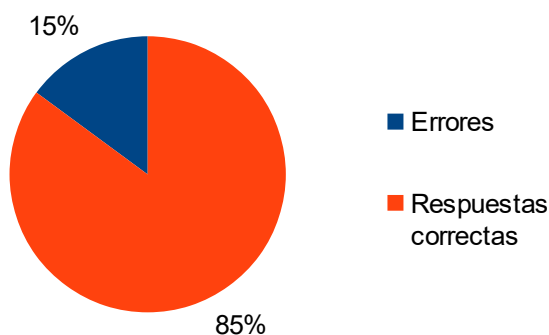


Gráfico: Acentuación

El número total de errores es trescientos cincuenta y ocho; en el gráfico son señalados los casos de palabras que llevan tilde: de estos el 15% (doscientos cuarenta y ocho errores) es el porcentaje de las palabras que llevan tilde pero a las que los informantes no han puesto tilde y el 85% (mil cuatrocientos dieciséis errores) es el

porcentaje de las palabras que llevan tilde y a las que han puesto tilde; a esos errores hay que añadir los ciento y diez errores cometidos por los informantes poniendo tilde en lugares erróneos. Por lo tanto hay errores de falta de conocimiento de las reglas de acentuación, tanto en no poner tilde donde es necesaria como en ponerla donde no es necesaria; los errores del primer tipo son: *algodon* (cuatro errores), *que* (treinta seis errores), *como* (veintiséis errores, de los que dieciocho son sistemáticos y ocho transitorios), *rapidamente* (treinta y uno errores), *en que* (veinticuatro errores), *fabrica* (veinticuatro errores), *creame* (veintiuno errores), *salmon* (tres errores), *el* (diez errores, de los que tres son sistemáticos y siete transitorios), *telefono* (trece errores), *guarderia* (siete errores), *callejon* (seis errores), *aun* (ocho errores), *dias* (diez errores), *dia* (tres errores), *caia* (un error), *mas* (siete errores), *se* (diez errores), *habia* (un error), *decia* (un error), *unica* (un error); los errores del segundo tipo son: *feliz* (siete errores), *llamaron* (dos errores), *jóven* (diez errores), *Rámos* (siete errores), *almacénes* (un error), *sudór* (dos errores), *rumóres* (un error), *ví* (quince errores, de los que diez son sistemáticos y cinco transitorios), *originál* (cinco errores), *acénto* (dos errores), *mál* (tres errores), *hechó* (un error), *timidéz* (cuatro errores), *ruído* (seis errores), *normál* (tres errores), *mí* (un error), *dió* (doce errores), *algúnas* (un error), *cuándo* (tres errores). Por último hay errores causados por la dificultad de los informantes en reconocer donde recae el acento: *Margá* (un error), *matricúla* (un error), *fábrica* (un error), *créame* (un error), *féliz* (dos errores), *comedía* (cinco errores), *jovén* (tres errores), *Ramós* (un error), *timídez* (un error), *rúido* (tres errores), *nórmal* (un error), *relativamente* (un error), *díscreto* (un error), *ayudá* (un error). La mayoría de los errores son del primer tipo, siguen los de segundo tipo y por últimos hay los del tercer tipo que siendo menos frecuentes se pueden considerar como casos aislados.

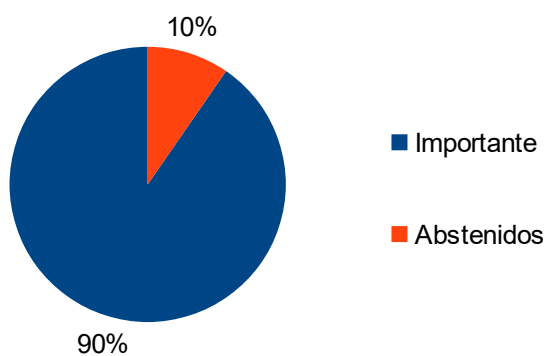
Del dictado ha resultado que las palabras que causan más errores o cuyas reglas de acentuación son menos consolidadas son: las conjunciones interrogativas *Qué*, *Cómo* y *En qué* (la mayoría de los errores son sistemáticos, es decir que los informantes que se han equivocado no han puesto tilde en ninguna de las tres conjunciones, mientras que solo algunos son transitorios, es decir son probables errores de distracción), la palabra compuesta con *-mente* que es *rápidamente* y algunas esdrújulas como *fábrica* y *teléfono* o esdrújula con iato como *créame*; las palabras que menos problemas han causados a los

informantes son las palabras agudas (tanto las que terminan en vocal como las que terminan en – n y s) y las llanas con iato y acento tónico en *i*.

#### 4.2. La opinión de los informantes

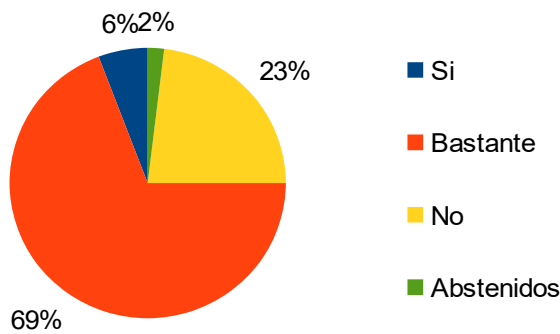
El último asunto que hay que analizar en esta investigación es la opinión que los informantes han dado sobre la ortografía de una lengua a través de las respuestas del primer ejercicio del cuestionario. No hay que considerarla en el análisis de errores como resultado empírico sino como ayuda o consejo para la mejora de la enseñanza de los profesores y del aprendizaje de los estudiantes.

Los resultados son los siguientes:



*Gráfico: Importancia ortografía*

Considerando que cinco informantes sobre cincuenta y dos se han abstenido (el 10%) en la respuesta de esta pregunta, probablemente por falta de tiempo, los restantes cuarenta y siete (el 90%) han afirmado considerar la ortografía una parte importante en el aprendizaje de una lengua.



*Gráfico: Conocimientos suficientes*

Excluyendo un abstenido, la mayoría de ellos (treinta y seis informantes sobre cincuenta y dos) afirman tener un conocimiento bastante suficiente de la ortografía española, doce no lo consideran suficiente y solo tres lo consideran completamente suficiente.

En cuanto a la pregunta abierta en mérito a qué cambiarían del método de enseñanza de los profesores, las respuestas han sido variadas: dieciséis informantes se han abstenido, nueve subrayan la necesidad de hacer más ejercicio en clase, seis la de dar más importancia y por consecuencia dedicar más tiempo a las clases de ortografía, cinco la de hacer más dictados, tres la de dar más clases teóricas y otros tres han subrayado la importancia de enseñarla durante los primeros años de estudio; se han planteado también la importancia de dar más tareas de lectura, de escritura y de traducción, luego de repetir las reglas más veces en clase y enseñarlas con más constancia o a través de juegos o de manera más interesante, para que los estudiantes aprendan más fácilmente; un informante ha pedido recibir más correcciones por parte de los profesores y otro hacer más estudios ortográficos contrastivos entre italiano y español; por último un estudiante considera que no hay nada que cambiar en el método de enseñanza de los profesores.

En lo que se refiere a la pregunta sobre qué cambiarían los informantes del método de aprendizaje de los estudiantes, las respuestas han sido las siguientes: quince estudiantes han subrayado la importancia de hacer ejercicio tanto en casa como en clase, otros de hacer más ejercicios de lectura, de escritura, de traducción o trabajos en grupo; hay quien afirma que es importante el aprendizaje en los primeros años de estudio y quien durante todos los años de estudio y por lo tanto que es fundamental la constancia

en el estudio; luego hay quien afirma que las experiencias en el extranjero son necesarias para aprender mejor la ortografía de la L2; por último se subraya la importancia de la gramática y del aprendizaje de memoria pero también del léxico, del razonamiento y de la continua consulta de las reglas cuando se tienen dudas.



## CONCLUSIONES

Después de un capítulo teórico-introductorio sobre la teoría y el desarrollo de la Lingüística Contrastiva y de los tres modelos sobre que ésta se fundamenta (el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua) y una mención al concepto de Transferencia, se va al meollo de la investigación: el segundo capítulo se centra en el análisis contrastivo italiano-español de la ortografía, presentando los aspectos más problemáticos para un estudiante italiano: la dificultad de reconocer letras y sonidos (dado que, a diferencia del italiano, en español existen mismos fonemas que corresponden a grafemas diferentes, fonemas diferentes que corresponden al mismo grafema y otros casos problemáticos), las reglas de mayúscula y minúscula, la dificultad de saber si algunas expresiones se escriben unidas o separadas (como *a través de*, *contigo* y *a menudo*) y las complejas reglas de acentuación española. En el tercer capítulo se presentan la estructura del cuestionario y del dictado realizados para evaluar la competencia ortográfica de los informantes, la metodología utilizada para crearlos y el análisis necesario para explicar la dificultades de cada oración del cuestionario y del dictado. Por último, el cuarto capítulo presenta el verdadero análisis de errores realizado a través de gráficos, números y porcentajes de errores.

Al final del trabajo se han obtenido los siguientes resultados: en el cuestionario la mayor fuente de error ha resultado ser el ejercicio sobre la acentuación, con el 27% de porcentaje de error (más de un cuarto de las respuestas); siguen el ejercicio sobre mayúscula y minúscula, con el 26% de porcentaje (un cuarto de las palabras), y los dos ejercicios sobre fonemas y grafemas con el 17% (y un abstenido) y el 24%; por último hay el ejercicio sobre las palabras separadas y unidas con el 18% de porcentaje de error (y un abstenido).

En el dictado la situación es diferente: la dificultad que ha creado el mayor número de errores ha sido la de fonemas y grafemas; a continuación las palabras unidas y separadas con un porcentaje de error del 22% y la acentuación con un porcentaje del 15%, mientras que mayúscula y minúscula solo del 1%.

Con respecto a las diferencias de resultados entre cuestionario y dictado, hay que decir que el tipo de palabras que llevan mayúscula en el texto del dictado son solo

nombres propios (uno de persona y uno de ciudad) y palabras que están después de un punto o de un punto y aparte, por lo tanto el nivel de dificultad de esta categoría es inferior con respecto al ejercicio sobre mayúscula y minúscula del cuestionario. También en lo que se refiere a las palabras que llevan tilde del dictado, hay que decir que son menos de las palabras del ejercicio sobre la acentuación del cuestionario y menos variadas, es decir representan menos categorías de palabras acentuadas. Por último hay que decir que hay diferencia entre las capacidades que tenían que demostrar los estudiantes en la realización del cuestionario y en la realización del dictado: en el primero los ejercicios son cerrados y guiados y los informantes tenían que demostrar principalmente su conocimiento gramatical mientras que en el segundo no hay ningún tipo de guía y los informantes tenían que juntar la capacidad auditiva, la escritura y el conocimiento gramatical.

En general, las reglas de mayúsculas y minúsculas son las que han creado menos problemas a los estudiantes italianos; las dificultades ortográficas mayores que tienen los estudiantes italianos de ELE las encuentran sobre todo en la aplicación de las reglas de acentuación, con las palabras separadas o unidas y con los fonemas y grafemas: entre los cuatro casos ortográficos propuestos en este trabajo, el de las palabras separadas y unidas y el de los fonemas y grafemas, son los dos en que la interferencia con el italiano puede influir a los estudiantes italianos. El hecho de que precisamente estos temas han resultado ser dos de las tres mayores fuentes de error es significativo en cuanto demuestra que, en los casos en que la lengua italiana puede interferir en la lengua española, la interferencia con la L1 es una de las mayores fuentes de errores ortográficos para un estudiante italiano de ELE, aunque también el escaso o insuficiente conocimiento de las reglas gramaticales influye, como demuestra el gran número de errores de acentuación.

Además, si se consideran los tipos de errores más frecuentes cometidos por los estudiantes, en particular los intraligüísticos y interligüísticos, se nota que hay un equilibrio entre los dos, es decir no hay una desproporción entre el número de unos y otros. Pero si se analiza la cuestión de manera más profunda para detectar la causa de los errores, se observa lo que sigue: en cuanto a los casos en que la dificultad que encuentran los estudiantes es debida solamente a su conocimiento de las reglas

gramaticales de la lengua, es decir en los casos de mayúscula y minúscula y de acentuación, los errores que prevalecen son los intralingüísticos (del cuestionario: mil ciento cinco intralingüísticos, ocho interlingüísticos; del dictado: trescientos sesenta y dos intralingüísticos, veintitrés interlingüísticos), como es lógico que sea; en cuanto a los casos en que la interferencia con la lengua italiana es el mayor obstáculo para el correcto conocimiento de los estudiantes de la ortografía, es decir en los casos de las palabras separadas y unidas y en los fonemas y grafemas, los más frecuentes son interlingüísticos (del cuestionario: trescientos y siete interlingüísticos, doscientos y nueve intralingüísticos; del dictado: ciento noventa y uno interlingüísticos, ciento veintitrés intralingüísticos): esto demuestra lo que se ha planteado justo antes, es decir que, a pesar de los casos en que la interferencia no influye, en los aspectos lingüísticos en que hay mayor afinidad entre italiano y español, la interferencia con la lengua madre es una de la mayores fuentes de errores ortográficos para un italiano que estudia español como lengua extranjera.

En cuanto a los otros criterios de clasificación de los errores, hay que decir que la mayoría de los errores son por formación errónea, en segundo lugar por omisión y en último por adición, aunque entre los últimos dos no hay mucha diferencia numérica. En cuanto a transitoriedad y sistematicidad, los errores más frecuentes son sistemáticos, aunque éste criterio de clasificación no ha sido tenido mucho en cuenta dado que se ha podido aplicarlo en pocos casos. En general, estos dos criterios apenas enumerados no son tanto importantes como el criterio etiológico a efectos de este estudio: se han aplicado solo para dar más exhaustividad al análisis.

Por último, hay que mencionar las opiniones que han dado los estudiantes en mérito a la enseñanza y el aprendizaje de la ortografía de la lengua española: casi todos los informantes han considerado importante el buen conocimiento de la ortografía en el estudio de la lengua española pero solo pocos han considerado su propio conocimiento suficiente: la mayoría lo ha considerado bastante suficiente y algunos insuficiente. Las propuestas de los estudiantes para mejorar la enseñanza y el aprendizaje es seguramente el de dar más importancia a la ortografía a lo largo del estudio del español, hacer más ejercicios, que sean de traducción o de dictado o de lectura o de escritura o en grupo o en clase o en casa, y estudiarla con frecuencia y constancia.



## BIBLIOGRAFÍA

- ADJEMIAM, C. (1982) *L'specificité de l'interlangue et idealization des langues secondes*, en Guéron (ed) *Grammaire Generative et methodologies*, París, p. 423;
- ALONSO RAYA, R., CASTAÑEDA CASTRO, A., MARTÍNEZ GILA, P., MIQUEL LÓPEZ, L., ORTEGA OLIVARES, J., RUIZ CAMPILLO, J. P., (2012): *Gramática básica del estudiante de español*, Barcelona: Difusión;
- ALVAR EZQUERRA M., MEDINA GUERRA A. M., (1995): *Manual de la ortografía de la lengua española*, Barcelona: Bibliograf;
- AMATO, A. (1981) *Analisi Contrastiva e Analisi degli Errori. Problemática*, Bulzoni editore, Roma;
- ARCAINI, A., PY, B., (1984) *Interlingua*, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da G. Treccani, Roma;
- BARBERO J. C., BERMEJO F., SAN VICENTE F., (2010): *Contrastiva. Gramática de la lengua española*, Bolonia: CLUEB;
- BOSISIO, C. (2012), *Interlingua e profilo d'apprendente. Uno sguardo sincronico tra linguistica acquisizionale e glottodidattica*, EDUCatt, Milano;
- CERUTI, E., *Linguistica Contrastiva e Didattica di Lingue Affini: L'insegnamento dell'italiano ad un pubblico ispanofono*;
- CORDER, S.P. (1967) *The significance of learners errors*, IRAL 5: pp. 161-170;
- CORDER, S. P. (1992): *Introducción a la Lingüística Aplicada*, México, Limusa: p. 227;
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. (1991), *Análisis de Errores e Interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: Editorial de la Universidad Complutense de Madrid
- FISIYAK, J. (1981): *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon;

- LÓPEZ ALONSO, C. y A. SERE (2002): *Hacia una nueva didáctica de la contrastividad en las LE: el enfoque cognitivo*, Carabela, p. 52;
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J., (1991): *Reforma de la ortografía española*, Madrid: Visor Libros;
- NORRISH, J. (1983), *Language learner and their errors*, ELTS;
- RUIZ MELERO J., OCASAR ARIZA J. L., MURCIA SORIANO A., (2014): *Muerte entre muñecos*, Editorial Edinumen: Madrid;
- SAJAVAARA, K. (1981) *Psycholinguistic models, second language acquisition and contrastive analysis*, en J. Fisiak (ed), 1981: p. 38;
- SANTOS GARGALLO, I. (1993), *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*, Madrid: Editorial Síntesis;
- SELINKER, L. (1972), *Interlanguage*, IRAL 10: pp. 209-231;
- TARONE, E. (1988), *Variation in Interlanguage*, Arnold, Londres;

## RIASSUNTO

L'obiettivo di questo lavoro è quello di confutare la convinzione di molte persone secondo cui per un italiano sia molto semplice imparare lo spagnolo data la sua affinità con la sua lingua madre. Più precisamente l'obiettivo è dimostrare che un italiano che studia lo spagnolo, quando raggiunge un livello elevato di lingua (più o meno un C1), commette un altrettanto elevato numero di errori proprio a causa dell'estrema somiglianza che intercorre tra italiano e spagnolo e della sua conseguente influenza sull'apprendimento di questa lingua straniera. In particolare, lo studio che si è sviluppato ha lo scopo di valutare la competenza linguistica di un gruppo di studenti del terzo anno della facoltà *Mediazione Linguistica e Culturale* dell'*Università degli Studi di Padova* attraverso un'analisi di errori. Tra tutti i campi linguistici esistenti si è preso in considerazione quello dell'ortografia in quanto uno dei campi meno studiati.

Il lavoro si è concretizzato attraverso diverse fasi. Innanzitutto ci si è informati in merito a come si dovesse procedere per realizzare un'analisi di errori; una volta capito come procedere sono stati scelti un questionario (composto da sei esercizi) e un dettato come strumenti per valutare la competenza ortografica. Per la creazione degli esercizi del questionario e del testo del dettato si è preso spunto dai libri di testo ma la maggior parte della ideazione è stata realizzata grazie all'esperienza personale: essendo io stessa una studentessa italiana che studia spagnolo come lingua straniera, ho individuato cosa fosse per me più complicato dell'ortografia spagnola o cosa fosse più difficilmente assimilabile a causa dell'interferenza con l'italiano e ho creato questionario e dettato *ad hoc* inserendovi tutto quello che ho ritenuto essere più rilevante a riguardo. Dopo aver sottoposto questionario e dettato agli studenti, sono stati analizzati i risultati.

L'elaborato finale è formato da quattro capitoli: il primo è un capitolo teorico-introduttivo in cui viene presentata la Linguistica Contrastiva e i tre modelli su cui si basa, l'Analisi Contrastiva, l'Analisi di Errori e la Interlingua, e si accenna alla Trasferenza. Nel secondo capitolo si sviluppa l'analisi contrastiva italiano-spagnolo dal punto di vista ortografico: vengono analizzate le quattro principali difficoltà che incontra un italiano quando deve imparare l'ortografia spagnola: il riconoscimento di grafemi e fonemi (dato che in spagnolo, a differenza dell'italiano, esistono stessi fonemi

che corrispondono a grafemi differenti, fonemi diversi che corrispondono agli stessi grafemi e altri casi problematici), il corretto utilizzo di maiuscole e minuscole, il riconoscimento di parole unite e separate (come *a través de*, *contigo* o *a menudo*) e il corretto utilizzo dell'accento spagnolo. Nel terzo capitolo invece viene presentata la struttura del questionario e del dettato, viene spiegata la metodologia utilizzata per la loro creazione e vengono analizzati per spiegare quali difficoltà presentano. Se la metodologia viene presentata in maniera discorsiva, l'analisi viene presentata in maniera schematica, attraverso tabelle, per far sì che la spiegazione sia più facilmente capibile e più immediata. Il quarto e ultimo capitolo è quello dell'analisi d'errore vera e propria: dopo una spiegazione di come sia stato analizzato e corretto il corpus dei dati, vengono presentati prima gli errori del questionario, sia fornendo una visione generale degli errori di ogni esercizio, sia una individuale di ogni proposizione o parola, successivamente quelli del dettato. Gli errori vengono presentati sia numericamente che espressi in percentuale e vengono classificati secondo i criteri che Santos Gargallo propone in *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*: il descrittivo, il pedagogico e l'eziologico, tra i quali l'ultimo è il più importante in questo studio.

Per quanto riguarda l'analisi d'errore, questionario e dettato hanno prodotto risultati differenti: nel questionario la maggiore fonte d'errore è stata l'esercizio sugli accenti; subito dopo l'esercizio sulla maiuscola e la minuscola e i due esercizi sui fonemi e grafemi; per ultimo l'esercizio sulle parole unite e separate. Nel dettato la maggior fonte di errore è dovuta a fonemi e grafemi, seguono le parole unite e separate e gli accenti e per ultimo maiuscola e minuscola.

La differenza di risultati tra questionario e dettato è dovuta da diversi fattori: innanzitutto bisogna specificare che i tipi di parole che si scrivono con maiuscola sono solo nomi propri (uno di persona e uno di città) e parole che si trovano dopo un punto o un punto e a capo, il che vuol dire che il livello di difficoltà di questo ambito del questionario è inferiore a quello del dettato; inoltre anche per quanto riguarda le parole accentate, nel dettato sono presenti in minor quantità e quelle presenti sono meno variegata rispetto a quelle del questionario; infine bisogna sottolineare che gli studenti nelle due prove dovevano dimostrare due capacità differenti: nel questionario gli



esercizi sono chiusi e guidati, quindi dovevano dimostrare la loro capacità di coniugare conoscenza grammaticale e scrittura, mentre nel dettato non c'è alcun tipo di guida e la capacità da dimostrare era quella di coniugare ascolto, scrittura e conoscenza grammaticale.

In generale, la difficoltà che ha creato meno problemi è quella delle maiuscole e minuscole invece le altre tre (gli accenti, i grafemi e fonemi e le parole separate e unite) sono quelle che han creato più problemi. Mentre le regole di accentazione e le regole di maiuscola e minuscola devono essere imparate in maniera mnemonica dagli studenti e raramente sono influenzate dalla lingua italiana (dato che le prime sono completamente diverse dalle italiane e le seconde sono quasi del tutto uguali alle italiane), i fonemi e i grafemi e le parole separate e unite subiscono un elevato grado di interferenza con l'italiano. Il fatto che tra i casi che han dato origine a una grande quantità di errori ci siano anche grafemi e fonemi e le parole unite e separate, vuol dire che per uno studente italiano, nei casi in cui la lingua italiana possa interferire nell'apprendimento della lingua spagnola, la principale causa d'errore è l'interferenza con la lingua madre.

Anche se si analizzano i tipi di errori si arriva alla stessa conclusione, soprattutto se si prendono in considerazione gli errori interlinguistici e intralinguistici. In generale, numericamente parlando, c'è un equilibrio tra i due. Però se si analizzano in maniera più approfondita, si nota ciò che segue: nei casi in cui le difficoltà che incontrano gli studenti italiani sono dovuti essenzialmente al loro grado di conoscenza teorico-grammaticale, e cioè i casi di maiuscola e minuscola e di accentuazione, gli errori che prevalgono sono gli errori intralinguistici; nei casi in cui le difficoltà che incontrano gli studenti sono dovuti all'interferenza con l'italiano, e cioè i casi di fonemi e grafemi e di parole separate o unite, prevalgono gli errori interlinguistici. Questo dimostra quanto affermato precedentemente e cioè che nei casi in cui l'italiano può influire nell'apprendimento dello spagnolo, l'interferenza con la lingua madre è la maggiore fonte d'errore.

Oltre al criterio eziologico, cioè agli errori interlinguistici e intralinguistici, sono stati presi in considerazione altri due criteri di classificazione, il descrittivo e il pedagogico: per quanto riguarda il primo, si è notato che la maggior parte degli errori sono dovuti ad una formazione erronea delle parole, al secondo posto ci sono gli errori

per omissione e all'ultimo posto per addizione, anche se tra gli ultimi due non c'è troppa differenza numerica; per quanto riguarda il secondo, gli errori più frequenti sono sistematici, ma in generale questo criterio spesso non è stato applicabile. In generale entrambi i criteri appena descritti non sono stati fondamentali ai fini dell'analisi ma sono stati applicati per dare maggiore esaustività alla stessa.

Per concludere, è necessario citare i risultati ottenuti nel primo esercizio del questionario: dei sei esercizi era l'unico di tipo metalinguistico e si basava su domande aperte e chiuse con l'obbiettivo di far emergere l'opinione degli studenti in merito all'insegnamento dell'ortografia da parte dei professori e l'apprendimento della stessa da parte degli alunni. I risultati sono i seguenti: quasi tutti gli studenti hanno valutato l'ortografia una parte importante dell'apprendimento di una lingua straniera però solo pochi hanno considerato la propria conoscenza della lingua spagnola sufficiente: la maggior parte l'ha considerata abbastanza sufficiente e alcuni insufficiente. Le proposte degli studenti per migliorare l'insegnamento e l'apprendimento dell'ortografia spagnola sono: darle più importanza nel corso degli studi della lingua straniera, fare più esercizi, che siano essi di traduzione, lettura, scrittura, dettato, in gruppo, in classe o in casa e studiarla con frequenza e costanza.