

Mejora de la competencia ortográfica en el plano escrito a través de un taller de escritura dirigido a universitarios sinohablantes

AINHOA RAMÓN ARMAS

Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian

Resumen: En el contexto de enseñanza/aprendizaje de ELE en China, nos percatamos de que nuestros estudiantes universitarios muestran problemas en el plano escrito. El componente gráfico que pretendemos analizar es solo una dimensión del *saber escribir*, pero en esta investigación focalizaremos nuestro estudio en esta cuestión. En el marco de un taller de escritura, hemos promovido la práctica específica de los problemas ortográficos de acentuación en el plano escrito mediante el desarrollo de distintas estrategias.

Nuestra muestra de estudio de caso está formada por 34 estudiantes universitarios chinos (B1) del tercer curso de Lengua Española y Cultura Hispánica de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian (China). Los resultados obtenidos muestran el análisis y distribución de los errores de acentuación en el corpus de textos analizados y la mejora de la competencia ortográfica. Esta investigación pretende profundizar el estudio del conocimiento lingüístico sobre la competencia ortográfica de los sinohablantes que aprenden español.

Palabras clave: alumnado sinohablante; competencia ortográfica; acentuación; taller de escritura; estudio de caso.

1. Introducción

Tal y como la describió el Consejo de Europa (2001: 114-115), la competencia ortográfica es el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los símbolos de que se componen los textos escritos. Dada su importancia tanto por su valor práctico como instrumental, son muchos los investigadores que se han centrado de una forma u otra en el estudio de dicha competencia en el proceso de enseñanza aprendizaje, no solo en la adquisición de la lengua materna sino también de la adquisición del Español como Lengua Extranjera (ELE).

El propósito general de nuestro trabajo es ahondar en el conocimiento de la ortografía, más concretamente sobre el desarrollo de la competencia y la conciencia ortográfica en el alumnado universitario sinohablante que estudia español en China. Este artículo recoge los resultados obtenidos del bloque ortográfico de la acentuación dejando para futuros trabajos el análisis de las posibles incorrecciones normativas de las letras.

Como destaca Cortés Moreno, M. (2002b) en *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*:

...los materiales existentes para la enseñanza del español no contienen ni explicaciones ni ejercicios para la práctica específica de los aspectos problemáticos de la expresión escrita en el alumnado sinohablante, como son los problemas ortográficos, tanto en el plano fonético de la lengua como en el morfológico, más la adición y omisión de

letras, tildes y signos de puntuación, los problemas de conjugación y concordancia de género y número, etc.

La situación descrita se une a la experiencia personal como docente de ELE en China y al interés que nos suscita el desarrollo de la conciencia metalingüística. Son escasos los materiales encontrados sobre la competencia ortográfica en el alumnado sinohablante, incluyendo uno de los manuales didácticos de referencia en el contexto sinohablante *El Español Moderno*, aunque se han publicado las investigaciones de (Cortés Moreno 2003 y 2005; Anglada Escudé y Zhang 2012; Tang 2014) que nos han servido para el marco teórico, creemos que nuestra investigación sea una contribución a esta cuestión, no solo la tipología de los errores de acentuación sino la tendencia de los mismos.

2. Marco teórico

En el marco teórico presentaremos las principales conclusiones de investigación que nos sirven para fundamentar nuestro examen.

2.1. Ortografía, competencia y error

Partimos de la premisa de que la ortografía es la parte de la gramática normativa encargada de establecer las reglas que regulan el correcto uso de las palabras y de los signos de puntuación en la escritura del español, como referencia para la realización de esta investigación hemos utilizado la *Ortografía de la Lengua Española* (2010), última de las obras académicas publicadas, que tiene como objetivo describir el sistema ortográfico de la lengua española y realizar una exposición pormenorizada de las normas que rigen hoy la correcta escritura del español. Como sabemos, la ortografía dentro de los niveles de referencia MCER se divide en cuatro bloques: ortografía de las letras y las palabras, acentuación, puntuación y siglas y abreviaturas. En el presente artículo nos centraremos en la ortografía de la acentuación en español.

Moviéndonos dentro del marco de la competencia ortográfica (Consejo de Europa 2001: 114-115) que pretendemos desarrollar en nuestra investigación, el alumnado debe saber y ser capaz de percibir y producir:

- Las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas.
- La correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas.
- Los signos de puntuación y sus normas de uso.
- Las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc.
- Los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo: @, &, \$, etc.).

Dado que nuestra investigación se enmarca en el análisis y detección de errores ortográficos, debemos abordar el complejo término de error y más concretamente el de error ortográfico. Según el *Diccionario de términos claves de ELE* (en línea) el término error hace referencia a aquellos rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta. Si nos fijamos en P. Lennon (1991: 180-195) el error sería: “Una forma lingüística o combinación de formas que, en el mismo contexto y en condiciones similares de producción, sería, con toda probabilidad, no producidas por los hablantes nativos”. Además, en la bibliografía consultada existen imprecisiones conceptuales con el término de error, aunque nosotros en el presente trabajo nos hemos acogido al concepto de error del diccionario de términos claves de ELE descrito anteriormente.

2.2. *Análisis de errores*

Son muchas las teorías y modelos que abordan el error en el proceso de aprendizaje de la lengua. El modelo de Análisis de Errores (AE) surge al final de los años 60, dentro de la teoría de aprendizaje de segunda lengua y es un puente entre el análisis contrastivo y los estudios de interlengua. Se inspira en la teoría generativa de N. Chomsky sobre la adquisición de la lengua materna y en las teorías cognitivas y mentalistas de aprendizaje. P. Corder (1967) dio impulso a una nueva postura frente al error y a su estudio sistemático, ya que promovió la evolución de la teoría existente hacia los estudios de la interlengua y la adquisición de segundas lenguas. Bajo la perspectiva de Corder (1967) los errores empezaron a considerarse un factor provechoso para el aprendizaje y un índice de los diversos estadios que el aprendiente atraviesa durante el proceso de adquisición de la lengua meta. Su metodología para el AE se desglosa en varios aspectos, la recopilación del corpus de textos, la identificación de los errores, la catalogación, descripción y explicación de los errores y finalmente la terapias propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.

Es importante señalar las críticas que ha recibido el AE como metodología de análisis ya que se centra exclusivamente en los errores obviando el acceso a la totalidad de la situación y a lo que el aprendiz ha realizado correctamente, sin embargo la evolución de las corrientes pedagógicas ha promovido el desarrollo del análisis del error más allá del análisis de los errores lingüísticos.

2.2.1. *Clasificación de los errores*

Las clasificaciones existentes sobre los errores en la producción escrita son muy diversas atendiendo a distintas perspectivas. Santos Gargallo (1993: 91-96) propone algunos criterios para su clasificación que pueden orientar una investigación basada en el modelo de Análisis de errores: a) criterio descriptivo; b) criterio pedagógico; c) criterio etiológico-lingüístico; d) criterio gramatical y e) criterio comunicativo. En el desarrollo del presente estudio optaremos por el criterio descriptivo como primer nivel de descripción centrándonos exclusivamente en los errores de acentuación y distribuyendo los errores detectados en errores por omisión que se caracterizarían por la ausencia de un elemento lingüístico, en el caso de la acentuación, la tilde y errores por colocación errónea que se explican por la presencia errónea de un elemento lingüístico.

Como señala Corder (1967), el criterio descriptivo se aleja voluntariamente de las causas que explican el error (su origen inter o intralingüístico) para ceñirse al resultado directo en el plano de la actuación. Su defecto principal es que no permite realizar deducciones directas que beneficien al objetivo último del análisis: facilitar el proceso de aprendizaje y mejorar las técnicas de enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo a través de este tipo de análisis descriptivo pretendemos profundizar el conocimiento existente sobre la competencia ortográfica del alumnado sinohablante, cuáles son los errores detectados en el ámbito de acentuación y cuáles son las tendencias de error. Los resultados obtenidos tienen utilidad pedagógica en la enseñanza de ELE en China.

2.2.2. *Clasificación de errores ortográficos*

Siguiendo los trabajos de Galí, A. (1980), los errores ortográficos se clasifican generalmente atendiendo a la ortografía natural, relacionada con la ruta fonológica y la conversión fonema-grafema que suele aparecer en los primeros estadios de la escritura y la ortografía arbitraria relacionada con la ruta léxica y que depende del almacén del léxico visual ortográfico del sujeto. En el desarrollo de nuestra intervención nos hemos centrado en el análisis de la ortografía arbitraria.

Es importante destacar en este apartado la clasificación de Norrish (1983: 7) en base a los trabajos de Corder (1967), que clasifica las desviaciones de los aprendientes de una L2 en error, falta y lapsus. Bajo esta clasificación, el error es considerado una desviación sistemática que no puede ser corregida por el aprendiente; la falta o equivocación es una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiente y lapsus es una desviación debida a factores extralingüísticos como fallos de memoria, estados físicos y condiciones psicológicas.

Basándonos en parte en la clasificación de Fernández (1997: 45) sobre el análisis del error, en la presente investigación hemos realizado el análisis cuantitativo y cualitativo de los errores de acentuación detectados en nuestro corpus de textos, subdividiendo en primer lugar los errores detectados en errores por omisión de la tilde y errores por colocación errónea y posteriormente en errores de acentuación en agudas, llanas, esdrújulas y monosílabos.

2.3. Características del alumnado sinohablante

Dado que nuestra investigación se centra en el contexto universitario chino, consideramos relevante destacar algunas de las características de este tipo de alumnado. Atendiendo a numerosos estudios sobre el perfil del alumnado sinohablante, se destaca la tendencia de este tipo de estudiante al uso de la memorización como principal técnica de estudio. Sanchez Griñán (2009) muestra en su artículo sobre las estrategias de aprendizaje de ELE para sinohablantes que los estudiantes chinos al mismo tiempo que repiten, recitan o memorizan emplean estrategias cognitivas más profundas que favorecen la interiorización, destacando la necesidad de implementar la enseñanza de estrategias de aprendizaje en las aulas chinas.

Los autores consultados, entre los que destacamos a Contreras (1994) en su análisis del aprendizaje ortográfico, apuntan que el uso de la memoria, unida a la capacidad de asociación de elementos y la atención de los estudiantes puede revertirse en un reducido número de errores ortográficos en la producción escrita; siendo también factores importantes la motivación y el interés. Zhang (2006) destaca que a los estudiantes chinos, la memorización de listas de reglas y vocabulario les sirve como base de producción comunicativa proporcionándoles además confianza y sentimiento de realización.

En cuanto a los factores lingüísticos que afectan al colectivo sinohablante a la hora de aprender español como lengua extranjera, se han desarrollado diversos análisis de errores que estudian las interferencias entre la L1, el inglés y el español. Entre ellos destacamos el trabajo de Nian (2012) quien subraya algunas dificultades de carácter gráfico en las producciones escritas de los sinohablantes como son los errores en las mayúsculas, los errores de confusión de fonemas debido a la influencia del sistema fonético del mandarín, etc. Sin embargo hemos encontrado poca información sobre los errores gráficos de acentuación del alumnado sinohablante, aunque debemos destacar diversos trabajos de Maximiano Cortés, entre ellos uno sobre la producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea en alumnado taiwanés. Este mismo autor, en su artículo *Chino y español: un análisis contrastivo* (2009), recalca que las diferencias existentes entre el chino y el español en materia de acentuación plantean un nivel mínimo de dificultad a los sinohablantes que aprenden ELE y que las faltas de ortografía en este tipo de alumnado son frecuentes incluso en niveles avanzados siendo notable la interferencia del inglés.

3. Preguntas de investigación

A la hora de abordar nuestro estudio nos hemos planteado los siguientes interrogantes:

- ¿Es posible la mejora de la competencia ortográfica en acentuación con el desarrollo de un taller de escritura basado en la interacción, el *feedback* y la propuesta de tareas de escritura?
- ¿Cuál es la tendencia en el análisis de los errores de acentuación en el plano escrito?

4. Metodología

4.1. Participantes

Desarrollamos nuestra investigación tomando como estudio de caso un conjunto de treinta y cuatro estudiantes universitarios chinos (29 mujeres y 5 hombres) con edades comprendidas entre los 19 y los 23 años, del tercer curso de la carrera de Lengua Española y Cultura Hispánica de la Universidad de Lenguas Extranjeras de Dalian (China). Su nivel de competencia media en español es B1 según MCER, siendo la lengua materna de la muestra el chino mandarín.

4.2. Metodología para la obtención de datos

El procedimiento de recogida de datos se inicia con la creación de un taller de escritura, en el que tratamos de promover la reflexión metalingüística en el alumnado. El objetivo final del taller es evaluar el éxito del desarrollo de la competencia discursiva a través del proceso de la destreza escrita y la conciencia metalingüística en sinohablantes. La duración total del taller es de tres meses de trabajo en sesiones semanales de 90 minutos.

En cuanto a la periodicidad en la recogida de datos, hemos optado por el estudio de orden diacrónico, analizando los errores en distintos estadios.

4.2.1. Estructura del taller de escritura

El modelo de intervención desarrollado en nuestro taller de escritura se centra en tres aspectos principales:

- Conocimiento explícito de las reglas ortográficas y la realización de ejercicios específicos.
- Retroalimentación o *feedback*.
- Elaboración de un portafolio.

Figura 1. Modelo de intervención (elaboración propia)



A lo largo de la puesta en marcha de nuestro taller de escritura se van a generar textos por parte del alumnado que serán posteriormente analizados para la detección de errores ortográficos utilizando una rúbrica basada en los criterios de la RAE 2010, centrándonos en el presente artículo en el bloque ortográfico de acentuación. Los textos producidos por el alumnado serán corregidos por el docente-investigador y el propio alumnado (evaluación por pares) para obtener un feedback o retroalimentación al alumno/a (Input= texto corregido). En el análisis se respetará el orden cronológico para ver los efectos del feedback.

Las tres tareas analizadas en el presente artículo para la detección de errores ortográficos de acentuación, ordenadas en el tiempo, se corresponden con las tareas realizadas por el estudiante en el aula de clase bajo la supervisión del docente. El resto de tareas realizadas a lo largo del taller fuera de clase con el apoyo de diversos recursos como diccionarios, libros, apuntes, etc. se consideran trabajo autónomo del alumnado, pero han sido descartadas como objeto de análisis en este estudio.

En cada sesión de trabajo con el alumnado se han trabajado las reglas ortográficas contextualizadas, fomentando el conocimiento explícito de las mismas con apoyo de inventarios cacográficos. Se ha creado un portafolio cuyo índice está basado en el análisis de necesidades detectadas en la fase inicial o exploratoria de nuestra investigación realizada durante el curso 2014/2015. En esa carpeta se guardarán los ejercicios específicos de ortografía y las producciones textuales de los estudiantes debidamente corregidas. Se tratará de que los alumnos pasen de un conocimiento explícito de la ortografía a uno implícito. Los ejercicios de ortografía han sido realizados fuera de clase y han sido posteriormente corregidos por el profesor-investigador explicando las principales dificultades en el aula.

4.2.2. *Corpus de textos. Descripción de las tareas analizadas*

El corpus de textos analizados está formado por 102 textos pertenecientes a tres tareas de producción escrita distintas espaciadas temporalmente y realizadas dentro del aula bajo la supervisión del docente. En el proceso de escritura se acordaron con el alumno las siguientes cuestiones: a) no se podía hacer uso de diccionarios y b) no se podía consultar información, apuntes, etc.

A continuación describimos brevemente cada una de las tareas:

Tarea 1 o tarea inicial: Esta tarea, que nos sirvió de análisis y prueba de diagnóstico de la situación de partida de los estudiantes de la muestra, consistió en la realización de la prueba de expresión e interacción escrita del modelo de examen del Instituto Cervantes DELE A2 del 20 de noviembre de 2010, publicada en su página web oficial y disponible en el siguiente enlace: <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-a2.html>

La prueba contiene tres tareas: dos de interacción y una de expresión, y tiene una duración de 50 minutos, siendo el número de palabras solicitadas entre 170 y 180.

Tarea 2: La segunda tarea consistió en la realización de la prueba de expresión e interacción escrita del modelo de examen del Instituto Cervantes DELE B1 del 23 de agosto de 2013, publicada en su página web oficial y disponible en el siguiente enlace: <http://diplomas.cervantes.es/informacion-general/nivel-b1.html>

La prueba contiene dos tareas: una de interacción y una de expresión y tiene una duración de 60 minutos siendo el número de palabras solicitadas entre 230 y 250.

Tarea 3: La tarea final evaluada en el taller de escritura consistió en la redacción de una carta de disculpa que incluía descripción y narración partiendo de la lectura de un texto breve, siendo el número de palabras solicitadas entre 100 y 120 palabras. Esta última tarea se enmarca dentro del examen de final de semestre de la asignatura de escritura.

4.3. Análisis de datos

Tras la recolección de los trabajos escritos de los participantes de la muestra, se procedió al análisis de los errores ortográficos de acentuación detectados en cada uno de los sujetos siguiendo los criterios de la RAE 2010. Para la correcta identificación y ubicación de los mismos en el texto se indica para cada error: el sujeto que lo ha cometido, la tarea (A=Tarea 1, B=Tarea 2, C=Tarea 3), y la subtarea (T1, T2, T3) en el caso de los exámenes DELE; la línea del texto en el que se ha encontrado el error y el número de palabra dentro de esa línea seguido del error detectado entre paréntesis. Finalmente, añadimos la tipología de error de acentuación atendiendo a si es error por omisión de la tilde o por colocación errónea de la misma. Añadimos los siguientes ejemplos:

S3, A-T2, L6, P2 (simpaticos), OMISIÓN
S19, A-T2, L1, P10 (ti) COLOCACIÓN ERRÓNEA

Para garantizar la objetividad del análisis realizado y evitar las imprecisiones, la ininteligibilidad de la letra de los informantes invalida el cómputo del posible error detectado.

El análisis de los resultados obtenidos se lleva a cabo desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa para conocer el número de errores de acentuación detectados, su representatividad y la tipología de los mismos.

5. Resultados y discusión

En este apartado del artículo procederemos a la presentación de los resultados obtenidos tras el vaciado de los datos y el análisis de los mismos. Tras el análisis cuantitativo de los errores cometidos por los sujetos de la muestra, se ha detectado, de un total de 25.414 palabras analizadas, 718 errores ortográficos, de los cuales 183 se corresponden con errores de acentuación. En la presente investigación nos hemos focalizado exclusivamente en el análisis de los errores ortográficos de acentuación, dejando para futuros trabajos el análisis de los errores de la ortografía de las letras.

En términos de promedio, los 34 sujetos de nuestra muestra han escrito 747,5 palabras, cometiendo 5,4 errores de acentuación. Estos datos se corresponden con el 99,37% de acierto y el 0,63% de error en acentuación. En la siguiente tabla podemos apreciar la distribución de errores en las tres tareas de producción escrita realizadas por el alumnado participante:

Tabla 1. Análisis Errores Ortográficos Acentuación

34 SUJETOS	TAREA 1 DELE A2	TAREA 2 DELE B1	TAREA 3 TAREA FINAL	TOTAL
TOTAL PALABRAS ANALIZADAS:	10747	10662	4005	25414
PALABRA/ SUJETO	316,1	313,6	117,8	747,5
ERROR ACENTUACIÓN/SUJETO	2,53	2,53	0,32	5,38
Nº ERRORES ACENTUACIÓN	86	86	11	183
% ERROR ACENTUACIÓN	0,80%	0,81%	0,27%	0,63%
ERRORES OMISIÓN	43	45	3	91
ERRORES COLOCACIÓN	43	41	8	92

Como recogimos en apartados anteriores, nos hemos basado en la clasificación de Fernández (1997: 45) para realizar el análisis cuantitativo y cualitativo de los errores de acentuación detectados, subdividiendo dichos errores en errores por omisión de la tilde y errores por colocación errónea y también en errores de acentuación en agudas, llanas, esdrújulas y monosílabos.

En la anterior tabla podemos comprobar cómo se ha detectado un número reducido de errores de acentuación en la muestra de textos analizada. De los 183 errores detectados, 91 se corresponden con errores por omisión de tildes y 92 por errores de colocación errónea. En el desarrollo del taller de escritura se ha ido produciendo una disminución notable de los errores de acentuación en el alumnado participante como reflejan los datos obtenidos en el vaciado de la tarea final (3 errores por omisión y 8 errores por colocación).

A continuación reflejamos en las siguientes tablas los errores de acentuación analizados, distribuidos por tipo de palabra y número de repeticiones. En primer lugar los errores por colocación errónea y seguidamente los errores por omisión.

La Tabla 2 presenta de forma gráfica la distribución de errores de acentuación por colocación errónea atendiendo a la tipología de las palabras y a si el error ha sido cometido en monosílabos, palabras agudas, llanas o esdrújulas. Como podemos apreciar, el mayor número de errores se produce en la palabra *sólo, ya que del total de 92 errores detectados, 29 (31,5%) se producen en esta palabra que desde la última actualización de la Ortografía de la RAE deja de estar acentuada.

Seguidamente encontramos los errores en acentuación de diptongos e hiatos con un total de 26 errores (28,3%) y monosílabos 14 errores (15,5%) y con menor frecuencia las palabras *bién, *taréa, *rápidez, verbos y demostrativos inadecuadamente acentuados.

Tabla 2. Análisis errores colocación errónea

ERRORES ACENTUACIÓN POR COLOCACIÓN ERRÓNEA (92 errores detectados)			
TIPO DE PALABRA	Nº	REPETICIÓN PALABRAS	
MONOSÍLABOS	23	*tí(i)	7
		*bié(n)	6
		Verbos: *dió(o) (4)/ *dí(i)(1)	5
		Otros: *trá(a)s/*pué(e)s, /*á(a)/*Luí(i)s/*mí(i)(posesivo)	5
AGUDAS	10	*rá(a)pidez	3
		*tá(a)mbie(é)n	2
		aqué(e)l demostrativo	2
		Otros: *volé(e)ibol, *está(a)r *autó(o)bu(ú)s	3
LLANAS	57	*só(o)lo	29

		Demostrativos: *é(e)ste*/*é(e)sta/*é(e)sto	5
		*taré(e)a	6
		*có(o)mo/comó(o)(verbo comer 1ª persona singular)	3
		*incluí(i)do/a	3
		Otros:*Cadí(i)z/ *discutiré(e)mos/* dí(i)me/*tié(e)ne*dí(i)ficil/ *fui(i)mos/*caracté(e)res/ *inó(o)lvidable/*autobú(u)ses/ *perdó(o)na/*duermé(e)	11
ESDRÚJULAS Y SOBRESDRÚJULAS	2	*á(a)rtículos	1
		*á(a)necdota	1

El mayor número de errores de acentuación por colocación errónea se produce en las palabras llanas (57) que representan el 61,96% del total de 92 errores detectados. Seguidamente encontramos los errores cometidos en palabras agudas con un 25% y con un 11% las palabras agudas. Es casi despreciable el 2,18% de errores de colocación errónea en esdrújulas.

La Tabla 3 presenta de forma gráfica la distribución de errores de acentuación por omisión atendiendo a si las palabras son agudas, llanas, esdrújulas o monosílabos tónicos.

Como podemos apreciar, el mayor número de errores se produce en las palabras esdrújulas, ya que del total de 91 errores detectados, 38 (41,7%) se producen en palabras esdrújulas y sobreesdrújulas, seguido de las palabras agudas con 27 errores (29,7%). En menor medida encontramos errores en palabras llanas (15,4%) y en monosílabos tónicos (13,2%).

Dentro de los errores por omisión más repetidos destacamos los pronombres personales, las tildes diacríticas y las palabras “simpática” y “fantástica” entre otras.

El doctor Maximiano Cortés en su artículo “Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses” afirma que: “Siendo las palabras bisílabas y trisílabas las más frecuentes en español, parece lógico que sea en ellas en las que se produzca el mayor número de errores”. Los resultados obtenidos en la acentuación gráfica por parte del alumnado sinohablante estarían de acuerdo con esta afirmación.

Analizando la suma de errores de acentuación por omisión y por colocación errónea, de los 183 errores detectados, 35 se han producido en monosílabos, 37 en palabras agudas, 71 en llanas y 40 en esdrújulas.

Tabla 3. Análisis errores omisión tildes

ERRORES ACENTUACIÓN POR OMISIÓN (91 errores detectados)			
TIPO DE PALABRA	Nº	REPETICIÓN PALABRAS	
MONOSÍLABOS	12	*Que(é)(pronombre. interrogativo)-Tilde diacrítica:	4
		Pronombres Personales: *mi(i), *tu(ú), *e(é)	7
		Otros:*ma(á)s (adverbio)	1
AGUDAS	27	*tambie(é)n	11
		*despue(é)s	4

		Verbos: *esta(á)s/esta(á)(2ª y 3ª persona singular-Presente) (2) *sintio(ó)/*estudie(é) (1ª persona, Pretérito Perfecto Simple) (3) /gusto(ó) (3ª persona singular-Pretérito Perfecto Simple)	7
		Otros:*atencio(ó)n/*adio(ó)s/*veintido(ó)s/*extensio(ón)/ *autobu(ús)	5
LLANAS	14	Pronombres interrogativos y exclamativos (Tilde diacrítica): *co(ó)mo (3)/ *cua(á)nto (2)/ *cua(á)ndo (1)	6
		Otros:*prohi(i)be (2)/ *pai(i)ses/*difi(i)cil/*sit(ú)a/* Distrai(i)da /* cho(ó)fer/ trai(i)do	8
ESDRÚJULAS (37) Y SOBREESDRÚJULAS (1)	38	Verbos: **estaba(á)mos(3)/ juga(á)bamos (2)/ *fue(é)ramos *pasa(á)bamos/*lleva(á)bamos/*espera(á)bamos/ *(i)bamos/*marcha(á)bamos/*llega(á)bamos/* estudia(á)bamos	13
		*Simpa(á)tico/a/os/as	4
		*Fanta(á)stico/a/os/as	4
		Otros: *tele(é)fono(2) /i(i)ntima/s (adjetivo)(2)/ *jo(ó)venes (2) *nu(ú)mero(2) /*(ra(á)pidamente/*ba(á)sico / *a(á)rboles/ * pu(ú)blico/* do(ó)lares/*e(é)xito/* dome(é)stico/* exo(ó)ticos/	17

Dado que nuestra investigación está basada en un estudio de caso, presentamos a continuación los resultados obtenidos tras la intervención del taller de escritura. En la siguiente tabla, podemos ver la relación del porcentaje de errores de acentuación existentes entre la tarea final y la tarea inicial para cada uno de los 34 sujetos de la muestra participante. Esta comparación nos permite conocer en términos estadísticos la mejora que se ha producido en la acentuación de los textos por parte de los sujetos analizados.

Tabla 4. Relación % errores

RELACIÓN % ERRORES ACENTUACIÓN									
S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10
-0,85%	0,00%	-0,60%	0,22%	-0,95%	0,94%	-1,12%	-0,30%	-0,80%	-0,60%
S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20
-1,08%	-0,51%	-0,75%	-1,08%	-0,17%	-2,06%	0,28%	-0,79%	-0,41%	-1,43%
S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27	S28	S29	S30
-1,18%	-0,38%	0,79%	0,10%	0,34%	-0,57%	-0,31%	-0,42%	1,12%	0,00%
S31	S32	S33	S34						
-1,03%	-1,52%	-1,50%	-0,64%						

Como podemos apreciar, los resultados obtenidos tras la intervención realizada son irregulares en relación a cada sujeto y a su diversidad, aunque existe una tendencia general de disminución de los errores ortográficos en acentuación. Con excepción de los sujetos S4, S6, S17, S23, S24, S25 y S29 en los que no se ha detectado una mejoría tras la realización del taller, en el resto de sujetos participantes se observa una disminución de los errores de acentuación.

La diferencia del porcentaje total de errores cometidos una vez analizados los resultados de la muestra entre la tarea final (0,27%) y la tarea inicial (0,80%) es del 0,53%.

Como señalan (Cortés Moreno, 2009a; Martín Peris, 2000), la motivación y el esfuerzo de los estudiantes son componentes esenciales que condicionan e incluso determinan el éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje. Creemos que muchos de los errores de acentuación, especialmente los errores de acentuación por omisión cometidos por los sujetos de la muestra, se deben a los despistes y a la falta de una revisión adecuada de los textos. Norrish (1983: 7) definía este tipo de errores (falta o equivocación) como una desviación inconsistente y eventual que puede ser corregida por el aprendiente.

6. Conclusiones

Tras el vaciado y el análisis de los resultados obtenidos, se ha puesto de manifiesto el escaso número de errores de acentuación cometidos por el alumnado participante, ya que de un total de 25.414 palabras analizadas en las tres tareas objeto de estudio, se han detectado únicamente 183 errores. Esto se corresponde con los resultados que arroja Cortés (2003) en su artículo *Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses*. En dicho artículo se analizan los desplazamientos de acentos, las modificaciones acentuales producidas en la expresión oral en el alumnado sinohablante, siendo una de las principales conclusiones que dado el número tan reducido de errores producidos, se podía considerar que la producción de la acentuación a nivel oral no plantea dificultades destacables. En la producción de la acentuación a nivel escrito, que es la que analizamos en el presente artículo, podemos llegar a la misma conclusión.

Partiendo de estos datos iniciales, a continuación retomamos las preguntas de investigación que nos planteamos al llevar a cabo nuestro estudio:

1. ¿Es posible la mejora de la competencia ortográfica en acentuación con el desarrollo de un taller de escritura basado en la interacción, el *feedback* y la propuesta de tareas de escritura?

La implementación de nuestro taller de escritura, en el que se ha promovido el desarrollo de la competencia ortográfica en el alumnado participante, ha logrado la disminución de los errores ortográficos de acentuación cometidos por los sujetos evaluados, bajando de un 0,80% de error de media en la tarea inicial a un 0,27% en el análisis de la tarea final. Sin embargo y pese a esta tendencia, cabe destacar que los resultados son irregulares y que un 20,6% de los 34 sujetos de nuestro estudio de casos no presenta mejoría tras la participación en el taller. La justificación de estos datos debe buscarse en componentes de atención a la diversidad y componentes motivacionales, ya que una gran parte de los errores ortográficos de acentuación analizados parecen deberse a despistes y faltas de atención.

2. ¿Cuál es la tendencia en el análisis de los errores de acentuación en el plano escrito?

Tras el análisis de las producciones escritas por el alumnado de nuestra muestra, hemos detectado que la proporción de errores ortográficos de acentuación por omisión y por colocación errónea de la tilde son muy similares. De un total de 183 errores de acentuación detectados, 91 (49,73%) son por omisión y 92 (50,27%) por colocación errónea.

Siguiendo una adaptación de la clasificación de errores de Fernández (1997: 45) hemos clasificado a su vez los errores de acentuación cometidos en errores de acentuación de agudas, llanas y esdrújulas. El mayor número de errores de acentuación producidos tanto por omisión como por colocación errónea lo encontramos en las palabras llanas (38,8%) seguido por porcentajes muy similares de las palabras esdrújulas (21,9%), las palabras agudas (20,2%) y por último los monosílabos (19,1%) . En cuanto a la repetición de errores, las palabras en las que más se han detectado errores de acentuación son en la palabra *sólo, en la acentuación de hiatos y diptongos, en los pronombres personales y en las tildes diacríticas.

Consideramos que la mayoría de los errores de acentuación están motivados por la desatención, fatiga o despiste (errores de actuación), ya que es posible encontrar la alternancia en su uso correcto e incorrecto por el mismo sujeto en el análisis de la misma tarea.

Una vez expuestas a grandes rasgos las conclusiones de nuestro estudio, consideramos que como docentes de ELE debemos hacer un mayor énfasis en el desarrollo de la competencia ortográfica en nuestro alumnado, fomentando la vía inductiva para el aprendizaje léxico-ortográfico y no aislando la ortografía del contexto comunicativo. Es importante desarrollar en el alumnado la conciencia ortográfica y la auto-exigencia en sus producciones escritas. Por otro lado, no podemos olvidar, como señala Cortés en *Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para sinohablantes nativos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación*, que la mejora de la conciencia fonológica por parte de nuestro alumnado basada en la adquisición de unos conocimientos sólidos de la fonética y de la fonología española van a revertir en la representación gráfica de los sonidos, es decir, en la mejora de la competencia ortográfica y ortoépica.

Estos son tres de los pilares en los que hemos fundamentado el diseño y la posterior implementación de nuestro taller de escritura dirigido a alumnado universitario sinohablante. Esperamos que las conclusiones del presente artículo contribuyan a la mejora del conocimiento sobre la competencia escrita en estudiantes universitarios que aprenden español en China. Las limitaciones de nuestra investigación se centrarían en la representatividad de la muestra y que los resultados obtenidos en la implementación de nuestro taller de escritura fueran extrapolables a otros contextos de enseñanza dada la dificultad a la hora de generalizar los resultados.

La presente investigación se enmarca dentro de un estudio mayor sobre la competencia ortográfica en la que también se analizan los errores ortográficos (ortografía de las letras) producidos por alumnado sinohablante y el desarrollo de la conciencia metalingüística.

Referencias bibliográficas

- Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de lingüística aplicada*, 5 (3), 1-16.
- Anglada Escudé, M. y Zhang X. (2012). El método Español Moderno (vol.I): revisión normativa y de su enfoque ortográfico y gramatical. *SinoELE*, 6. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/6/anglada-zhang_47-70.pdf
- Cáceres Lorenzo, M.T, Santana Alvarado, Y. (2013). La rúbrica de un taller de escritura para enseñar a sinohablantes en el contexto universitario europeo: estudio de caso. *Porta Linguarum*, (21), 227-244. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4582318>
- Contreras, L. (1994), *Ortografía y grafémica*. Madrid: Visor.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. En IRAL, 5, pp. 161-170, recogido en Corder, S. P. (1981). *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- Cortés Moreno, M. (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje del ELE, en *Carabela*, 52: 77-98.
- Cortés Moreno, M. (2002b). *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.
- Cortés Moreno, M. (2003). Producción y adquisición de la acentuación española en habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses. *Estudios de Fonética Experimental*, XII: 91-103, Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2239677>
- Cortés Moreno, M. (2005). Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino. *Phonica*, vol. 1, Universitat de Barcelona. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=334209>
- Cortés Moreno, M. (2009a): Análisis de la situación del ELE en China: dificultades y soluciones. *MarcoELE*, 8, Ministerio de Educación de España e Instituto Cervantes. Web.
- Galí, A. (1980). *L'ensenyament de l'ortografia als infants*. Barcelona: Barcino.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Martín Peris, E. (2000). La enseñanza centrada en el alumno. Algo más que una propuesta políticamente correcta. *Frecuencia L*, n.º 13. Madrid: Edinumen, 3-29.
- Lennon, P. 1991. Error: some problems of definition and identification, in *Applied Linguistic*, vol. 12, num. 2, Oxford, pp. 180-195.
- Liu, N. (2012). *Análisis de errores y evolución de la interlengua de los estudiantes sinohablantes: esbozo de un estudio longitudinal*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- López Rodríguez, S. (2007). *El tratamiento del error en clase de E/LE*. Grupo SM.
- Norrish, J. (1983), *Language Learners and Their Errors*, ELTS, MacMillan Publisher.
- Sanchez, Griñán, A. (2009). Estrategias de aprendizaje de ELE de sinohablantes (comprensión) y para sinohablantes (instrucción): un proyecto abierto. *SinoELE*, 1. Recuperado de http://www.sinoele.org/index.php?option=com_content&view=article&id=61:estrategias-de-aprendizaje&catid=35:revista&

- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Rovira, J. M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Colección Ariadna, 2011.
- Tang W. (2014). Análisis de errores de aprendientes chinos de ELE: aplicación en la traducción, dictado y producción escrita. Dificultades de la lengua española para sinohablantes (EPES 2012), *Monográficos SinoELE*, n.º 10, 282-293. Recuperado de http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES_2012/EPES%20III%20-%20TANG_282-293.pdf
- Zhang Y. (2006): Análisis de errores en la expresión escrita de alumnos chinos, en *Tinta China*, 0, 18-20.