

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS. NUEVOS
ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENENTATGES PLURILINGÜES
I LITERARIS. NOUS
ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA
VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE
JOSÉ ROVIRA COLLADO (EDS.)



Universitat d'Alacant
Universidad de Alicante

APRENDIZAJES PLURILINGÜES Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES DIDÁCTICOS

APRENTATGES PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS DIDÀCTICS

ANTONIO DÍEZ MEDIAVILLA, VICENT BROTONS RICO
DARI ESCANDELL MAESTRE, JOSÉ ROVIRA COLLADO
(EDS.)

APRENDIZAJES PLURILINGÜES
Y LITERARIOS.
NUEVOS ENFOQUES
DIDÁCTICOS

APRESENTATGES
PLURILINGÜES I LITERARIS.
NOUS ENFOCAMENTS
DIDÀCTICS

PUBLICACIONES DE LA UNIVERSITAT D'ALACANT

Publicacions de la Universitat d'Alacant
03690 Sant Vicent del Raspeig
publicaciones@ua.es
<http://publicaciones.ua.es>
Telefono: 965 903 480

© Antonio Díez Mediavilla, Vicent Brotons Rico,
Dari Escandell Maestre, José Rovira Collado (Eds.)
© de la presente edición: Universitat d'Alacant

ISBN: 978-84-16724-30-7
Deposito legal: A 728-2016

Diseño de portada: candela ink.
Composición: Página Maestra (Miguel Ángel Sánchez Hernández)
Impresión y encuadernación: Imprenta Comercial

Reservados todos los derechos. Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Repográficos, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

LOS ERRORES ORTOGRÁFICOS EN TRABAJOS ACADÉMICOS DE ALUMNOS UNIVERSITARIOS

Elisabeth Melguizo Moreno

ely@ugr.es

Universidad de Granada

PALABRAS CLAVE: Ortografía, didáctica de la ortografía, error, textos universitarios, docentes.

RESUMEN: En este artículo se analiza un corpus textual de trabajos académicos de alumnos universitarios del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada. El objetivo es determinar la ingente cantidad de errores ortográficos presentes en los textos. Particularmente, se estudian distintos aspectos: encabezados, colocación de puntos, puntos y comas, tildes, falta de concordancia, uso de mayúsculas y empleo de léxico coloquial e inapropiado para el contexto. En la actualidad existe una gran preocupación por parte del profesorado ante la presencia de frecuentes errores ortográficos en los estudiantes. Son muchas las causas que pueden propiciar su aparición: el uso inadecuado de los medios tecnológicos, el empleo de metodologías tradicionales para la enseñanza de la ortografía o la disminución del hábito lector. En este sentido, se pretende valorar qué errores ortográficos son más frecuentes en los trabajos realizados por estudiantes universitarios y qué factores repercuten en la presencia de los mismos.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una preocupación común entre los docentes: las faltas de ortografía y puntuación que cometen los estudiantes. Si bien es verdad que en la Universidad dicho aspecto debería estar superado desde etapas educativas anteriores (Primaria y Secundaria), no es así. Echauri (2000) afirma que «las faltas de ortografía son una realidad omnipresente frente a la que el profesorado se siente a menudo impotente y sin saber muy bien cómo actuar» (p. 1).

Cabe preguntarse pues, ¿por qué perduran las faltas en los distintos niveles educativos y cómo se deben enfocar por parte de los estudiantes que deben producir textos correctamente escritos? Muchos autores declaran que la ortografía es ante todo un problema de actitud (Gómez Camacho, 2005). Los alumnos han de tener sobre todo el deseo de escribir sin faltas los textos. De hecho, la mayoría de los errores suelen afectar a un número muy reducido de palabras que se emplean con bastante frecuencia (Barberá, 2001; Alameda y Cuetos, 1995): con las 15 palabras más frecuentes se construye el 35% del discurso; con 100 el 53% y con 1.000 el 72%.

Si consideramos, en términos de María Moliner, que la Ortografía es la *manera correcta de escribir las palabras* podríamos decir que la ortografía consiste en escribir correctamente; pero, ¿cómo se aprende a escribir? Sin duda, escribiendo.

La incompetencia expresiva de muchos universitarios les impide comunicarse con un mínimo de sentido, coherencia y criterio (Barberá, 2008). Esta moda afecta incluso a estudiantes brillantes, solicitantes de becas de posgrado e incluso a profesores de Ciencias de la Educación y filólogos. El problema, dicen los expertos, no es la desidia solamente ni las dificultades de la naturaleza ortográfica del español sino el nivel de expansión actual del problema. Y es que todo

pareció deteriorarse desde la entrada en vigor de la LOGSE en 1990, ampliando la edad de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Estos cambios hicieron que se abandonase la enseñanza de la ortografía. A ellos se suman otros factores que, sin duda, han repercutido negativamente en el incremento de faltas ortográficas: el lenguaje coloquial de los medios de comunicación, la economía lingüística usada en teléfonos móviles e Internet, la disminución del hábito lector entre los jóvenes y el empleo de metodologías tradicionales para la enseñanza de la ortografía.

Sánchez (2009) señala que «la lectura es un óptimo auxiliar de la ortografía porque contribuye a reforzar la imagen léxica que tiene el alumno de las palabras, afianzando el léxico que ya conoce» (p. 16). La lectura, por tanto, ayuda a aprender la ortografía de las palabras (García, 2011).

Por otro lado, las nuevas tecnologías han tenido un carácter pernicioso en el ámbito de la ortografía: el abundante uso de abreviaturas, ligado a la precipitación por enviar un mensaje evita tratar el texto con esmero y corrección (Barbería, 2008). Y, aunque es normal que la jerga juvenil se renueve e innove, no lo es tanto el empobrecimiento léxico y la falta de adecuación al interlocutor (Martínez Pasamar citado en Barbería, 2008).

Los jóvenes no saben adecuarse en muchas ocasiones al contexto y al destinatario. En una carta dirigida al Rector que debía redactar un estudiante de clase, se pronunció en los siguientes términos: «Me gustaría, por tanto, poder quedar con usted en persona con motivo de poderle explicar mejor mi situación personal y así saber su respetada decisión sobre este caso». Lamentablemente, con demasiada frecuencia, la forma de expresión escrita es la pura oralidad plasmada sobre el papel. Abundan, pues, los coloquialismos en los textos escritos, mostrando así la falta de distinción entre las modalidades oral y escrita.

El lenguaje coloquial llama mucho la atención de los investigadores ya que presenta la «manera más natural de uso del lenguaje en situaciones de interacción cotidiana» (Lopera Medina, 2014). Briz (1996) define el lenguaje coloquial como el «uso socialmente aceptado en situaciones cotidianas de comunicación, no vinculado en exclusiva a un nivel de lengua determinado y en el que el vulgarismo y los dialectalismos aparecen en función de las características de los usuarios» (p. 26). No obstante, conviene aclarar que aunque el lenguaje coloquial predomina en el nivel oral, también puede presentarse en el nivel escrito en determinados textos (artículos de revistas o periódicos, mensajes de correo electrónico, cuestionarios, etc.).¹

En última instancia, la ortografía se ha enseñado mayoritariamente a través de enfoques tradicionales (Gómez Torrego, 2007a; Bustos, 1995; Palacios, 2010 y Martínez, 2004; Barbería et al., 2001), enfoques que apostaban por la transmisión verbal de reglas, el error-corrección-sanción, repeticiones, automatización de la escritura y práctica a través de ejercicios fonotécnicos mediante el libro de texto, cuadernillos o fichas (Fernández-Rufete, 2015). Sin embargo, Catalá (2009) señala que este tipo de enseñanza ortográfica no contribuye precisamente a evitar los errores sino a fijarlos.

Otros enfoques han sido el socioconstructivista, en el que los errores se convierten en un elemento para aprender y el comunicativo-funcional, que parte de situaciones comunicativas en las que los alumnos deben analizar los textos producidos para comprobar su eficiencia. La nueva tendencia en este sentido es el enfoque PNL que consiste en «un nuevo enfoque de la comunicación y del cambio entre cuyos objetivos está el describir los procesos mentales de forma suficientemente clara como para que puedan ser enseñados» (Gabarró y Puigarnau, 2010, p. 29).

Se puede decir, pues, que si «la mayor parte de usuarios del español escriben con faltas lo harán porque no se les ha enseñado a escribir correctamente, porque no se les exige que lo hagan

1 Conviene precisar que los términos coloquiales observados en los textos presentados no se corresponden con los tipos referidos por Briz sino solamente con trabajos académicos de la asignatura.

así o porque no conceden a la ortografía la importancia que realmente tiene» (Gómez Camacho, 2005, p. 134). Los alumnos que terminan la enseñanza obligatoria deben escribir sin faltas y conocer los procedimientos que les permitirán solucionar las nuevas dudas que vayan surgiendo. En este caso, juega un papel decisivo la didáctica de la ortografía. Ignorar la importancia de esta disciplina es un grave error, ya que se preocupa de cómo se enseña y cómo se aprende a escribir sin faltas, a puntuar correctamente y a utilizar otras convenciones gráficas de la lengua escrita.

Si antes decíamos que escribir sin faltas es un problema de actitud, del deseo del alumno por escribir bien, ahora podemos añadir otros factores, tales como la pronunciación (Comes Nolla, 2005). La pronunciación precisa está directamente relacionada con la ortografía. Gómez Camacho (2005) señala que es evidente que el hablante culto seseante tendrá más dificultades ortográficas que el distinguidor puesto que representa dos fonemas /s/ y /θ/ con el mismo grafema s. Por ello, es importante que todo hablante dialectal desarrolle bastante su memoria no sólo visual sino también auditiva, es decir, debería recordar cómo se pronuncia la palabra en español estándar.

Otro factor importante a tener en cuenta es el vocabulario. Se dice que existe una relación directa entre el léxico y la ortografía. Se distingue entre vocabulario comprensivo o pasivo (el que se entiende en un contexto) y vocabulario expresivo o activo (el que realmente se utiliza). Nos comunicamos oralmente o por escrito con palabras que realmente entendemos, por tanto, si no sabemos escribir una palabra, no podremos utilizarla para comunicarnos.

2. HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

El objetivo de este trabajo es dar a conocer los errores ortográficos más frecuentes de los estudiantes universitarios y contribuir a su mejora tratando de analizar las posibles causas que los propician.

Para la obtención de la muestra se recogieron 55 textos pertenecientes a la tipología de trabajos académicos que los alumnos realizan en los seminarios prácticos de las asignaturas Didáctica de la lengua española I (1º curso) y Didáctica de la lengua española II (2º curso) del Grado de Educación Primaria. Se trata de textos diversos en los que los estudiantes debían realizar distintas tareas: resúmenes basados en lecturas previas de artículos especializados, realización de esquemas o mapas conceptuales, diseño de actividades que fomenten el desarrollo de las habilidades lingüísticas (expresión y comprensión oral; expresión y comprensión escritas), redacción de textos, ejercicios de comprensión lectora, actividades sobre didáctica de la ortografía, etc. Los discentes tenían que entregar los trabajos de acuerdo a unas normas de presentación propuestas por el profesor. Algunas de ellas fueron las siguientes: a) la calificación de los trabajos se basará en tres aspectos (presentación, expresión –ortografía y redacción– y contenido); b) en la presentación se tendrá en cuenta el orden de los contenidos que ha de ser lógico; deben dejarse márgenes arriba, abajo, derecha e izquierda y han de estar preferentemente justificados; c) es recomendable sangrar la primer línea de cada párrafo; d) en la portada debe aparecer el título del seminario correspondiente, los autores, la asignatura y el grupo; e) la extensión ha de ser la especificada por el profesor en cada caso y, f) los trabajos han de estar paginados. Estos hábitos ortotipográficos deben ser cumplidos por los alumnos. Bien es cierto que resulta llamativo que algunas obras de referencia sobre los usos normativos y composición textual (Montolío, 2000 y Aleza, coord., 2010) no recojan apartados dedicados a la Ortotipografía (Montoro, 2011). Esta disciplina es relativamente reciente, teniendo su hito fundamental en Martínez de Sousa (2004). No obstante, hemos tenido que esperar a la edición de 2010 de la *Ortografía de la lengua española de la Real Academia* para observar la primera relación de aspectos relativos a la ortotipografía. Sea como fuera, la realidad es que cualquier hablante necesita de unas normas ortotipográficas básicas para garantizar su correcta composición de textos (Montoro, 2011).

Pese a estas directrices y a otras específicas en las que se le instaba al estudiante a componer sus textos correctamente y de acuerdo a las normas ortográficas recientes, los alumnos producían los errores que a continuación comentaremos. Se desconoce si tales errores se deben a la precipitación en la escritura de los textos, al influjo de las nuevas tecnologías, a la falta de lectura de sus trabajos antes de ser entregados, a la persistencia de errores ortográficos no superados en etapas educativas anteriores, al tipo de enseñanza ortográfica que se les ha proporcionado o a su ausencia de vocabulario. En cualquier caso, habrá que determinar cuál es el error y tratar de mejorar las composiciones textuales de nuestros alumnos.

En las líneas que siguen nos ocuparemos en primer lugar de los encabezados y el uso de puntos y comas. En segundo lugar, trataremos la frecuencia de aparición de las tildes en palabras agudas, llanas y esdrújulas y, posteriormente en diptongos, hiatos, pronombres interrogativos y monosílabos. En tercer lugar, analizaremos los problemas de concordancia; seguidamente, se delimitarán los errores ortográficos más graves, el uso de mayúsculas y, finalmente, el empleo de léxico coloquial e inapropiado en los textos.

3. ERRORES ORTOGRÁFICOS Y ORTOTIPOGRÁFICOS

3.1. Encabezados

Uno de los errores que se comete en los trabajos de los estudiantes es la ausencia de un encabezado o una breve introducción previa para explicar alguna de las actividades que han de realizar. En este sentido encontramos en el corpus estudiado la siguiente afirmación:

“Pensado para el 1^{er} ciclo de primaria. Se realiza de forma individual”

En este caso, los alumnos debían realizar varias actividades para trabajar las distintas habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) y en el momento en que comienzan a redactar en qué consiste la actividad ni siquiera introducen la misma. Además, según se puede apreciar, tampoco existe relación entre ambas oraciones porque no hay ningún nexo o conector.

3.2. Puntos y comas

En el corpus recogido se advierte el total desconocimiento de los estudiantes para colocar puntos, comas y puntos y comas. Así pues, en la siguiente oración se aprecia la ausencia de coma antes de la locución adverbial *por tanto*:

“En el libro el uso de la b y de la v lo explica de forma independiente (,) por tanto cada consonante y su uso se encuentra [...]”

Gómez Torrego (2006) señala que los adverbios, locuciones adverbiales y construcciones preposicionales han de separarse mediante una coma. Entre ellas destaca algunos casos: efectivamente, realmente, verdaderamente, además, en este caso, aun así, con todo, por tanto, etc.

Asimismo, se denota el error contrario, esto es, la colocación de comas donde no debe haberlas. Es el caso de los siguientes ejemplos:

(a) “La forma de explicar la teoría en este libro es (,) mediante dibujos o imágenes”.

(b) “Como conclusión, pensamos que es más apropiado (,) el libro de la editorial Anaya (,) porque cuenta con una parte específica [...]”

(c) “El tema 3 (,) habla de la sílaba tónica”.

En el primer ejemplo se observa una colocación inapropiada de la coma que separa el verbo de la oración principal (ser) de sus complementos (mediante dibujos e imágenes). Del mismo modo se aprecia el uso de un verbo inadecuado que denota un contenido semántico distinto del

que pretende la oración. Se emplea el verbo *ser* en lugar de las formas impersonales *se hace* o *se presenta*.

En el caso b) la primera coma mal colocada también se usa para separar el verbo de la oración subordinada (*ser*) de su complemento (el libro). Además, la segunda coma que aparece tampoco debería haberse utilizado puesto que se trata de una oración causal pura o real (DPD, 2005) en la que los alumnos expresan la causa real del hecho enunciado en la oración principal (Han elegido el libro de la editorial Anaya porque cuenta con una parte específica y por este motivo, es para ellos, más apropiado). Esta es la razón de que la coma utilizada delante de *porque* sea inapropiada.

Por último, el tercer caso se trata claramente de una incorrección puesto que el alumno separa el sujeto del verbo mediante una coma (Gómez Torrego, 2006; 2007b; 2009). La Ortografía solo admite el uso de coma para separar sujeto y verbo cuando se trata de un sujeto en una secuencia muy larga o que esté interrumpido por un inciso.

3.3. Tildes

En el corpus textual analizado se han documentado numerosas faltas ortográficas en palabras comunes por ausencia de tildes. Se puede establecer una clasificación de los errores por su acentuación:

- a. Palabras esdrújulas. Como es sabido, las palabras esdrújulas, también llamadas *proparoxítonas*, son aquellas en las que el acento recae sobre la antepenúltima sílaba. Las incorrecciones en este grupo de palabras han sido muy frecuentes en el corpus recogido. Así pues, nos encontramos con los siguientes casos:
dejandose, dejame, circulos, titulos, completalo, parrafo, busqueda, lineas, silaba, atona, ultimo, numero, características, introducete y especifica.

De entre estos vocablos destaca la ausencia de tildes en la palabra *silaba* que se repite en los textos 12 veces escrita de forma incorrecta y la palabra átona que se muestra sin tilde hasta en 5 ocasiones.

- b. Palabras agudas. Este grupo de palabras es el segundo más común entre los errores de los textos universitarios analizados. Las palabras agudas se caracterizan porque el acento recae sobre la última sílaba. No parecen tenerlo tan claro los estudiantes cuando redactan sus trabajos. Se detectan numerosos casos de palabras agudas sin tildar. Destacan los siguientes:

dividiran, mejoraran, encontraras, esta, ademas, destacara, realizaran, pasara, demas dividira, evaluara, contabilizaran, repartira, aparecera y tendran.

Como se puede apreciar tras observar los ejemplos recogidos de la muestra, la mayoría de las palabras agudas que no llevan tilde son verbos y además su categoría gramatical es el futuro simple de indicativo (dividirán, mejorarán, encontrarás, etc.). Por otro lado, aparece el verbo *estar* en 3ª persona del singular (*está*) sin tilde en 2 ocasiones y, por tanto, induce a confusión con *esta* (adjetivo/pronombre demostrativo). Por último, encontramos el adverbio *además* junto con su correspondiente adjetivo *demás*, ambos sin tildar.

- c. Palabras llanas. Estas palabras no dan lugar apenas a errores de acentuación entre los jóvenes de la muestra analizada. Tan solo se recogen dos ejemplos sin tilde: *automovil* y *lapiz*.
- d. Diptongos. En los textos recogidos se muestran dos ejemplos erróneos que contienen diptongos. Dichas palabras son: *cogereis* y *saldreis*. Existe, en ambas, un diptongo cons-

titud por una vocal abierta /e/ y una cerrada átona /i/: /ei/. Por tanto, y de acuerdo a las normas ortográficas establecidas hasta el momento, los dos diptongos son tildados en la vocal tónica /e/ por los alumnos. Los discentes parecen desconocer las principales novedades introducidas por la Ortografía de 2010. Si bien es cierto que la Ortografía de 1999 prescribía ya la escritura sin tilde de estas palabras, admitía que los hablantes que las pronunciasen como bisílabas pudiesen seguir acentuándolas gráficamente. Sin embargo, en la edición de 2010 se elimina dicha opción, de modo que las palabras que pasan a considerarse monosílabas por contener este tipo de diptongos deben escribirse ahora obligatoriamente sin tilde.

- e. **Hiatos.** Un hiato es una secuencia de dos vocales pronunciadas en distinta sílaba. A efectos de acentuación se considera que existe hiato cuando se da una de las tres combinaciones siguientes: a) secuencia de dos vocales abiertas (a,e,o); b) secuencia de dos vocales cerradas (i,u) iguales; y, c) secuencia de vocal abierta y vocal cerrada (o viceversa). Este último caso se ajusta al de los ejemplos encontrados en nuestro corpus textual. Aparecen cuatro hiatos que, según las reglas de acentuación, han de tildarse siempre, puesto que todos tienen como elemento tónico la vocal cerrada. Se trata de los siguientes casos: *dia*, *seria*, *leidas* y *ortografía*.

En nuestra opinión la confusión en los estudiantes viene propiciada por el desconocimiento de las reglas de acentuación de diptongos e hiatos que deberían haber aprendido y consolidado en etapas educativas previas. Asimismo Gómez Torrego (2007b) afirma que: “la pronunciación de algunas palabras en castellano que contienen la secuencia vocal abierta + vocal cerrada (o viceversa) vacila entre diptongo y el hiato. Así, algunas palabras, consideradas tradicionalmente monosilábicas, se pronuncian en función de las zonas geográficas y de los registros de uso, con hiato o con diptongo” (p. 201).

- f. **Pronombres interrogativos.** Los interrogativos y los exclamativos son palabras que se utilizan para introducir preguntas y exclamaciones, respectivamente. Todos son tónicos y llevan tilde. No siguen esta regla de acentuación nuestros estudiantes cuando escriben en sus trabajos algunos de ellos sin tilde, por ejemplo: *¿Que crees?*, *¿Que hacemos?* *¿Cuándo se realiza?* La frecuencia de este error ortográfico es de cuatro veces para cuando y de dos veces para que. Hay que tener en cuenta que, como señala Gómez Torrego (2007b) y la RAE, la tilde de los interrogativos y exclamativos es una tilde diacrítica, es decir, que sirve para diferenciarlos de otras palabras que se escriben sin ella por ser átonas (las conjunciones y los relativos). Por tanto, la presencia o ausencia de tilde supone una diferencia de significado. Dicha diferenciación es desconocida por los estudiantes u olvidada a la hora de ponerla en práctica.

- g. **Monosílabos.** En el caso de los monosílabos detectados se advierten errores de acentuación importantes en algunas palabras de uso frecuente. Dichas palabras constituyen en sí pares de monosílabos que se diferencian por la presencia o ausencia de tilde diacrítica, suponiendo, por tanto, un cambio de significado. Los ejemplos encontrados son los siguientes:

El: pronombre personal. Aparece sin tilde, confundiendo con la palabra *él* que tiene la función gramatical de artículo.

Mas fuerte: adverbio de cantidad. En este caso el adverbio no se tilda. Así pues, se solapa con la forma *mas* como conjunción adversativa.

Si: este error es el más frecuente en los textos de los universitarios. Desconocen por completo que sí cuando desempeña la función de adverbio de afirmación siempre lleva tilde. Prácticamente nunca la colocan y crea cambios de significado en los textos porque se interpreta que esta palabra se corresponde con la forma condicional *si*.

3.4. Concordancia

En el corpus textual se advierten frecuentes errores de concordancia. Destacan los siguientes:

- a. “figura literarias”
- b. “Las fichas la pondremos”
- c. “palabra homófonas con b y v”
- d. “el lenguajes y las lenguas”
- e. “con su alumnos”
- f. “nombres propio”
- g. “diferente tipos de texto”
- h. “para que en grupo debatan y ponga correctamente el signo correspondiente”

En los ejemplos citados destaca el error de concordancia entre sustantivo y adjetivo que aparece en a), c), f) y g). Es curioso que en todos ellos la concordancia falle en el número (plural de los sustantivos –figura, palabra– o plural de los adjetivos –propio, diferente–). En el ejemplo b) se observa una falta de concordancia entre el pronombre objeto y su referente (las fichas). En el caso d), sin embargo, existe un sujeto compuesto y coordinado por dos sustantivos de los cuales el primero no concuerda en número con su determinante (el lenguaje). Igual ocurre, pero a la inversa, con el caso e) en el cual el sustantivo *alumnos* no concuerda en número con su adjetivo posesivo *su*. Por último, en el ejemplo h) los estudiantes olvidan concordar dos formas verbales coordinadas (debatan y pongan).

3.5. Graves errores ortográficos

En este epígrafe se comentan algunos errores graves, en nuestra opinión, para alumnos de ámbito universitario. Los ejemplos recogidos en los trabajos académicos de los estudiantes son los siguientes: *incapié*, “después de a ver observado cada uno de los libros y a verlos analizado detenidamente, todas coincidimos que el libro [...]”, *corriga* y *subfijos*.

En relación a las palabras con *h* o sin ella, hay que señalar que no hay reglas prácticas que ayuden al aprendizaje de tales palabras, puesto que la mayoría de veces la *h* tiene origen etimológico y se mantiene en el castellano, o bien procede de una *f*- inicial latina. El conocimiento del latín podría dar más pistas a los estudiantes para colocar la *h* donde corresponda. No obstante hay palabras con *h* en castellano que no proceden del latín (Gómez Torrego, 2006). En el caso de la palabra *incapié* se trata de un compuesto derivado de la palabra *hincar* que procede del latín *FINCAR*. Se trata, pues, de una /f-/ inicial latina que ha evolucionado a /h/ en castellano.

El segundo ejemplo constituye una grave incorrección en los estudiantes puesto que se escriben dos formas verbales del verbo haber sin hache y separadas, como si se tratase de la forma *a ver*, que no es más que la preposición *a* seguida del infinitivo *ver* que conserva su valor semántico formal de “vista”: “después de a ver observado [...] y a verlos analizado [...]”. Las formas correctas serían, por tanto, haber observado y haberlos analizado. Los alumnos no distinguen, en este caso, ambas formas (haber y a ver) quizá porque el verbo en infinitivo *haber* es homófono de la construcción de infinitivo *a ver*.

El siguiente error detectado es *corriga* en lugar de corrija. La regla ortográfica que explica este hecho es que todo verbo acabado en –ger y –gir, en todas sus formas, excepto *tejer* y *crujir* se escriben con *g* delante de *e*, *i* para el fonema /x/. Por último, se observa el error *subfijo* en lugar de sufijo que puede explicarse por una falta de discriminación acústica del prefijo –sub. Los estudiantes parece que escriben *subfijo* por analogía con otras formas que también poseen el prefijo *sub*- como subdirector, subgerente, subterráneo, etc. Desconocen, pues, la escritura correcta de la palabra, aunque no se puede generalizar ya que se trata de un caso aislado.

3.6. *Uso de mayúsculas*

En los textos de los estudiantes se identifican tres ejemplos en donde no aparece el uso de las mayúsculas. El primero es *paquita*. Se trata de un hipocorístico (apelativo cariñoso, familiar o eufemístico que se usa para suplantar a un nombre real). Dado que se trata de un nombre propio ha de escribirse con mayúsculas (Gómez Torrego, 2006). El segundo ejemplo es el nombre de una institución académica: *real academia española*. Como tal, también debe escribirse con mayúsculas y no con ausencia de ellas. Y, por último, aparece la titulación *grado de educación primaria*. La Ortografía de 2010 señala que «no hay razón para escribir con mayúsculas las expresiones con las que, de forma genérica, nos referimos a las diferentes etapas o ciclos educativos: educación infantil, educación primaria, [...]» (p. 494).

3.7. *Léxico coloquial*

Asimismo, en esta parcela es donde se observan numerosos términos y expresiones más propias del lenguaje oral que de la lengua escrita. Los universitarios usan un lenguaje familiar y coloquial a veces en sus textos académicos, influenciados por los medios de comunicación y por falta de vocabulario especializado. Esto hace que cometan incorrecciones léxicas en la lengua escrita. Algunos de los ejemplos recogidos son los siguientes:²

- “La actividad que *voy a hacer* será la siguiente”. “En primer lugar, tendrán que *copiar* un enunciado. “De este texto *sacar* una parodia breve y comentarla en clase”. Hacer (realizar); copiar (tomar nota); sacar (extraer).
- “En general, ¿qué enseñanza *sacas* tú de este texto”. Sacas (extraes)
- “La actividad va a consistir en que *vamos a dar* por un lado, tres textos diferentes a los alumnos [...]”. Vamos a dar (entregaremos).
- “Se le va a *dar* a los alumnos diferentes textos”. Dar (entregar).
- “Noticia *sacada* de internet”. Sacada (extraída).
- “*Le daremos* una serie de preguntas”. Daremos (entregaremos).
- “Para el desarrollo de esta actividad, *le daremos* un texto al niño que deberá leer y comprender”. Daremos (entregaremos).
- “A continuación, vamos a *sacar* las ideas más importantes que hemos encontrado en el texto”. Sacar (extraer).
- “El asunto que *me lleva* a escribirle esta carta es para *pedirle* un posible cambio de grupo” (Carta dirigida al Rector). Me lleva (el motivo de escribirle esta carta es...); Pedirle (Solicitarle).
- “Me gustaría, por tanto, *poder quedar con usted en persona con motivo de poderle explicar mejor mi situación personal* y así saber su *respetada decisión* sobre este caso” (Carta dirigida al Rector). Quedar con usted en persona (Impropiedad léxica, falta de adecuación a la situación y al interlocutor) y léxico “pedante”, en términos de Torrego (2006). En lugar de que el estudiante se pronuncie diciendo “conocer su decisión”, pretende usar un léxico grandilocuente “su respetada decisión”.
- “Las dudas que tengo corresponden al tema uno y al punto 3 correspondiente al tema dos, aunque *cuando nos veamos personalmente* se lo explicaré con más detalle” (dirigida al profesor de la asignatura). Veamos (Impropiedad léxica, falta de adecuación a la situación y al interlocutor).

2 Al final de cada ejemplo aparece entre paréntesis el término léxico alternativo más propio de la lengua formal escrita.

- “A consecuencia de una renovación de mi contrato laboral, se ha producido un cambio de horario en dicho contrato, *pasando* de estar en el horario de mañanas, al horario de tardes”. Pasar (incorrección léxica y de coherencia textual).
- “En cuanto a las actividades son parecidas a excepción de ANAYA que nos incluye un dictado utilizando el contenido, el cual nos parece apropiado y lo utilizaríamos a la hora de *dar* los contenidos”. Dar (explicar).
- “Al *venir* en distintas unidades, *vienen* con más ejercicios que en el libro de SM” (contenidos). Venir (aparecer); vienen (se muestran...).
- [...]”Y ya directamente parte del segundo bloque y el tercero *enteramente* trabaja reglas de ortografía con distintas letras”. Enteramente: adverbio inapropiado en combinación con trabajar.
- “La unidad empieza con una *cosa* que nos parece muy acertada como son imágenes de animales”. Cosa (un aspecto, una idea). Falta de léxico, empobrecimiento.
- “También *pone* imágenes visuales con distintos juegos de niños”. Pone (ilustra imágenes).
- “Vemos más adecuado el manual de Anaya ya que *toca* más contenidos que el manual de Santillana” Vemos (consideramos); toca (trabaja, incluye).
- “La tercera actividad *es relacionar* cada palabra con su definición”. Es relacionar (consiste en relacionar).
- “En este libro además *pide* que se realicen oraciones”. Pide (se recomienda que se realicen oraciones).
- “Aquí no solo te *pide* que formes verbos acabos en -aba, sino que ordenes alfabéticamente y formes oraciones”. Pide (indica).
- “El tema 10 en Anaya trata las palabras con *g* y *j* mientras que en el libro de Santillana *se ve* de manera individual el paréntesis”. Se ve (se trabaja).
- “Las palabras homófonas en Anaya *se ven* en el tema 14”. Se ve (se trabajan).
- “El punto *se ve* al final del libro en el tema 15”. Se ve (se trabaja o se explica).
- “En el libro de Anaya *se ve* en el tema 5 la tilde en interrogativos y exclamativos [...]” Se ve (se explica o se trabaja).
- “En el libro de Santillana *se verá* el uso de la x”. Se verá (se considerará, se explicará).
- “En cuanto a la Ortografía en el manual de Anaya *se da* en primer lugar la sílaba tónica y átona y los tipos de palabras según su acentuación (todo esto en los primeros dos temas) mientras que en el manual de Santillana *se da lo mismo* pero en los primeros cuatro temas, *cosa* que no estamos de acuerdo ya que esto no permitirá que en temas posteriores *se den* temas importantes a nuestro parecer”. Se da (se explica, se trabaja).
- “En el tema 1 *habla* de la comunicación”. Habla (se habla, se menciona el tema de la comunicación).

Como se puede apreciar por los errores expuestos, los alumnos reflejan lo oral coloquial en sus escritos, incluso cuando estos tendrían que emplear un registro más formal. La razón fundamental quizá sea la falta de enseñanza y aprendizaje de la variedad lingüística. Aunque actualmente existen otros factores como el uso de las tecnologías electrónicas. Briz (2001) señala que el usuario puede utilizar distintos registros al hablar, según la situación de comunicación: un registro coloquial, un registro formal o imitar uno u otro. De igual forma, al escribir se utiliza un registro formal, coloquial o se imita tanto éste por cuestiones estilísticas, como aquél por cuestiones de situación. «Que se logre o no dicha acomodación depende del dominio de tales registros por parte del que habla o escribe, del cuidado y esmero del autor, hablante o escritor» (p. 31). Evidentemente los textos académicos sobre los que se comentan los errores arriba mencionados

no se ajustan al tipo de discurso que, en opinión de Briz, permite la presencia de un registro escrito coloquial. Este solo se permitiría si se tratase de artículos de opinión o cartas familiares.

El uso de las tecnologías electrónicas entre los estudiantes también ha repercutido decisivamente en lo que llama Briz (2014) *hablar electrónicamente por escrito*. Con relativa frecuencia se aprecia la presencia de lo oral y de lo oral coloquial en los escritos hasta el punto de constituir un discurso híbrido. Y, aunque, “lo oral como si se hablara” se evidencia en géneros discursivos como el epistolar, cartas familiares o géneros de comunicación electrónica (chat, Facebook, Tuenti, web, mensajes de móviles, etc.), los textos analizados no constituyen en su mayoría ninguno de ellos. Se trata simplemente de trabajos académicos en los que los estudiantes debían analizar la estructura referente al plano lingüístico en libros de texto de Lengua castellana y Literatura, comentar y diseñar actividades enfocadas a alumnos de Educación Primaria, redactar un correo electrónico a la profesora de la asignatura para solicitarle una consulta o solicitar un cambio de grupo al Rector de la Universidad de Granada (a modo de hipótesis planteada). Estos dos últimos géneros, sobre todo, el género electrónico (correo electrónico) sí se ajusta a los tipos referidos, pero no el resto que requieren de un lenguaje más formal.

Si nos centramos en el ejemplo de comunicación electrónica con la profesora de la asignatura, se aprecia que los estudiantes escriben lo siguiente:

- “Las dudas que tengo corresponden al tema uno y al punto 3 correspondiente al tema dos, aunque *cuando nos veamos personalmente* se lo explicaré con más detalle”.
- “A consecuencia de una renovación de mi contrato laboral, se ha producido un cambio de horario en dicho contrato, *pasando* de estar en el horario de mañanas, al horario de tardes”.

Ambos ejemplos reflejan la falta de adecuación de los estudiantes a la situación y al interlocutor así como la presencia de impropiedades léxicas. Evidentemente si los alumnos pretenden dirigirse a la profesora de la asignatura es impropio escribir “cuando nos veamos personalmente” y a continuación utilizar un registro más formal diciendo “se lo explicaré con más detalle”. Se aprecia, en primer lugar, una mezcla de las formas personales *tú* y *usted* para utilizar los registros coloquial y formal respectivamente. El segundo caso es una muestra de la falta de coherencia textual e incorrección léxica. El texto no tiene sentido porque no se entiende el contenido con claridad.

4. CONCLUSIONES

Con este estudio se ha pretendido poner de manifiesto la presencia de errores ortográficos y ortotipográficos en los textos académicos que producen nuestros estudiantes en clase. Se ha podido observar que los errores más frecuentes han sido: la falta de encabezados en un ejercicio, el desconocimiento de las reglas ortográficas en algunos casos para colocar puntos, comas y puntos y comas, la ausencia de tildes en determinadas palabras (agudas, llanas, esdrújulas, monosílabos y pronombres interrogativos), la falta de concordancia en algunas construcciones gramaticales, la no colocación de mayúsculas y el abundante empleo de léxico coloquial en tipos textuales escritos que requieren un mayor grado de formalidad.

Asimismo se han tratado de determinar las causas posibles de tales errores: el desconocimiento de la variedad lingüística que utilizan, la falta de adecuación al usar el lenguaje, el uso inadecuado de los medios tecnológicos, el empleo de metodologías tradicionales para la enseñanza de la ortografía o la disminución del hábito lector. Aunque, Gómez Camacho (2005, p.138-139) señala que:

El objetivo se escribir sin faltas es perfectamente alcanzable para todos. Los hablantes que no presenten ninguna dificultad en la comunicación oral y cuya comprensión lectora sea también

- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2006): *Hablar y escribir correctamente. Gramática normativa del español actual*. Vols. I y II Madrid: Arco-Libros.
- (2007a, 2ª ed.): *Ortografía escolar*. Madrid: Ediciones SM.
 - (2007b, 4ª ed.): *Ortografía de uso del español actual*. Madrid: SM.
 - (2009, 9ª ed.): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- LOPERA MEDINA, Sergio (2014): «El uso del lenguaje coloquial en los cumplidos en una población universitaria», *Lingüística y literatura*, 66, p. 89-103.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, José (2004): *Ortografía y ortotipografía del español actual*. Gijón: Trea.
- MARTÍNEZ, José Antonio (2004): *Escribir sin faltas: Manual básico de ortografía*. Asturias: Nobel.
- MONTOLÍO DURÁN, Estrella (2000) (coordª): *Manual práctico de escritura académica*, 3 vols., Barcelona: Ariel.
- MONTORO DEL ARCO, Esteban (2011): «Análisis de hábitos ortotipográficos del alumnado universitario: ortografía de los elementos tipográficos». *Normas. Revista de Estudios lingüísticos hispánicos*, 1, p.113-151.
- PALACIO RIVERA, Jesús (2010): *Ortografía. Manual práctico para escribir mejor*. Adaptado de la Nueva Gramática española. Madrid: RC Libros.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario Panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- SÁNCHEZ, David (2009). «Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE», *Revista de didáctica ELE*, 9, p.1885-2211. Recuperado el 3 de abril de 2014 de http://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf