

ANÁLISIS DE ERRORES FONÉTICOS Y ORTOGRÁFICOS EN LA INTERLENGUA ESPAÑOLA DE HABLANTES LITUANOS

PHONETIC AND SPELLING ERROR ANALYSIS OF THE SPANISH INTERLANGUAGE OF LITHUANIAN SPEAKERS

Jesús Mariano Llamas Sevilla
Liceo Español Cervantes, Roma, Italia
Ana María González Martín
Universidad del Atlántico Medio

Resumen

Desde el ingreso de las Repúblicas Bálticas en la Unión Europea en 2004, el interés de sus ciudadanos por la lengua española no ha dejado de aumentar. En las principales ciudades de Lituania, por ejemplo, el español se ha convertido en la segunda lengua extranjera en educación secundaria, proliferando también su estudio en universidades y escuelas de idiomas. Este significativo aumento de aprendientes de español requiere de estudios específicos que describan el proceso de aprendizaje y los componentes lingüísticos de más difícil adquisición para los alumnos lituanos.

El presente trabajo describe y analiza las desviaciones fonéticas y ortográficas de 88 hablantes nativos de lengua lituana repartidos a lo largo de los seis niveles del MCER a través de un corpus de 33.206 producciones orales y 24.771 escritas, obtenido con la aplicación de pruebas basadas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* para cada uno de los niveles. Los resultados han revelado el alto impacto de la lengua escrita en los errores de pronunciación, ya que la disimetría de los alfabetos lituano y español en la representación de diversos fonemas resulta un factor clave en los errores ortográficos y fonéticos.

Palabras clave: ELE, análisis de errores, lituano, fonética, ortografía.

Abstract

Since the Baltic republics joined the European Union in 2004, their citizens have shown an increasing interest in learning Spanish. In the main cities of Lithuania, for example, Spanish has become the second largest foreign language in secondary education and its study in universities and language schools has proliferated. This significant increase in Spanish learners requires specific studies that describe their learning process and the most difficult linguistic components for Lithuanian students to acquire.

The present study describes and analyses the phonetic and spelling deviations in Spanish of 88 native speakers of the Lithuanian language distributed throughout the six levels of the CEFR. The corpus of 33,206 oral and 24,771 written productions was obtained through the application of tests based on the Curricular Plan of the *Instituto Cervantes* for each of the levels. Results have revealed the high impact of written language on pronunciation mistakes, as the dissymmetry between the Lithuanian and Spanish alphabets in the representation of various phonemes has proved to be a key factor in spelling and phonetic errors.

Key Words: Communicative Spanish as a Foreign Language, error analysis; Lithuanian; phonetics; orthography.

1. INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio de la lengua española no ha dejado de aumentar en el mundo. Según datos del Instituto Cervantes, en 2020 eran más de veintidós millones las personas inmersas en el aprendizaje del español (Instituto Cervantes, 2020: 5). En Europa, los países de habla inglesa perciben el aprendizaje de la lengua española como el que más potencial ofrece de cara al futuro (Long et al., 2020). En el resto de países del continente, el inglés es primera lengua extranjera en un 97,3%, mientras que el francés, el alemán y el español, en ese orden de preferencia, son las segundas lenguas extranjeras por excelencia, con una prevalencia diferente en cada país, determinada, en gran medida, por las inercias institucionales asentadas en las políticas de promoción del multilingüismo (European Commission, 2017: 14).

En 2004, la ampliación del número de países integrados en la Unión Europea, con la incorporación, entre otros, de las llamadas Repúblicas Bálticas (Estonia, Letonia y Lituania), acrecentó el interés de estos países por las lenguas más estudiadas en otros Estados Miembros. De entre ellas, el español ha pasado de ser una lengua lejana y casi desconocida en estos países, a ser elegida por jóvenes de entre 15 y 30 años como una de las lenguas que despiertan interés por su estudio. Más de un 30% de los jóvenes estonios la eligen como primera opción, mientras que casi el mismo porcentaje de lituanos y letones la eligen como la segunda y la tercera, respectivamente (Instituto Cervantes, 2019: 27).

En el caso concreto de Lituania, el español como lengua extranjera se ha ido extendiendo durante las dos últimas décadas, especialmente desde la apertura de la Embajada de España en Vilna (Murcia Soriano, 2006). A partir de ese momento se inauguró una nueva etapa para la presencia de la cultura española y para la enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) en Lituania, tal y como manifiesta el establecimiento del Convenio de Cooperación Educativa, Cultural y Científica entre España y Lituania (2004-2008) para la formación de profesores de español en Lituania. Desde entonces, el número de estudiantes de español en el país ha ido aumentando hasta convertirse en la segunda lengua extranjera en educación secundaria en las ciudades más grandes del país, Vilna, Kaunas y Klaipeda, proliferando su estudio también a nivel universitario (Savickienė et al., 2018). Las razones de este auge del español son diversas y se deben no solo a la incorporación de Lituania a la UE, sino también a otros factores como la migración de lituanos a los países de habla hispana, la popularidad de España como destino turístico, la afición a las telenovelas latinoamericanas, y la demanda del mercado laboral (Plaza Velasco et al., 2017; Savickienė et al. 2018).

El creciente estudio del español en Lituania necesita investigaciones que definan las características específicas de este grupo de aprendientes, y sirvan de base para la respuesta didáctica a sus necesidades. Para alcanzar este objetivo, parece esencial determinar, en primer lugar, los rasgos y el desarrollo del sistema lingüístico del español¹ que presentan los aprendientes lituanos. En este sentido, el análisis de la de sistemas lingüísticos no nativos, nacidos de la evolución de los marcos teóricos del Análisis Contrastivo (Fries, 1945; Lado, 1957; Weinreich, 1953), el Análisis de Errores (Corder, 1967, 1973) y la Teoría de la Interlengua (Selinker, 1969, 1972) han demostrado ser útiles para detectar aquellos componentes de especial dificultad en el aprendizaje de segundas lenguas. En efecto, la descripción y clasificación de errores, en diferentes niveles de competencia lingüística, nos permite distinguir entre

¹ Esta investigación tomó como referente la variante septentrional del castellano. No obstante, solo se consideraron errores como desviaciones del sistema lingüístico del español aquellas formas no conocidas por ninguna de sus variantes.

desviaciones *intralinguales* o de desarrollo que surgen por una exposición limitada a la lengua y son, por tanto, transitorias, de aquellas *interlinguales* que suelen originarse por disimetrías entre la lengua materna y la lengua extranjera y pueden fosilizarse (Richards, 1974). Además, el análisis de la evolución del sistema interlingüístico nos permite identificar recursos, tales como la generalización de reglas lingüísticas o la transferencia desde otro sistema lingüístico, para la construcción de la lengua extranjera (Pinilla Gómez, 1997). La descripción de estas estrategias así como el análisis de errores en la evolución de la interlengua contribuyen a construir respuestas educativas especializadas.

En el caso específico del español, los estudios de interlengua no han parado de desarrollarse en los últimos treinta años, analizando componentes lingüísticos específicos (ej. Yun, 2016; Nausica y Sánchez, 2020) o sistemas completos en corpus escritos (ej. Fernández López, 1991) y orales (ej. Campillos Llanos, 2012). A través de estos trabajos se ha definido, de manera más o menos completa, la interlengua española de aprendientes con lenguas maternas de diferentes familias lingüísticas, siendo las lenguas romances y germánicas occidentales las que acumulan más estudios en este campo (Sánchez Iglesias, 2009). Los estudios en lenguas bálticas orientales siguen siendo muy escasos, contando solo con seis estudios parciales de interlengua española, tres en letón (Maldonado Martínez, 2013; Díaz-Mendoza, 2015; Llamas Sevilla, 2020) y tres en lituano (Rascón Caballero, 2012, 2013; Llamas Sevilla y Derukaitė, 2018).

En concreto, los trabajos sobre la interlengua española de hablantes lituanos no presentan la evolución del sistema ya que no recogen los seis niveles del MCER² ni se ocupan de los dominios fonético y ortográfico. En general, los trabajos centrados en estas dos áreas son poco comunes ya que la mayor dificultad en la recogida y clasificación de muestras orales hace que los estudios de fonética sean escasos (ej. Carranza, 2012; Sveinsdóttir, 2013; Escamilla Ochoa, 2018) y, en ocasiones, se clasifiquen los errores ortográficos en corpus escritos como errores fonéticos.

A nivel fonético, los errores más frecuentes tienen que ver con la dificultad en la articulación de los fonemas de /r/, /θ/ y /χ/³ y la neutralización de oclusivas sordas y sonoras (Llamas Sevilla, 2020). Este fenómeno es frecuente en hablantes con L1, como el finlandés, en la que la distinción de la sonoridad en oclusivas dentales es parcial o totalmente desconocida, escribiéndose, por ejemplo, “gráneo* por cráneo y y glueca* por clueca” (Pakarinen, 2016), y se da incluso en ciertas variantes de español, como aquel de zonas de Colombia en contacto con el embera, de la Costa Pacífica, familia lingüística chocó (Rodríguez Cadena, 2008: 146), por ejemplo “se escribe dierra, en vez de tierra” (Romero Loaiza et al., 2008, p. 102). Del mismo modo, algunas desviaciones vocálicas del español normativo (falta de oposición entre vocales de apertura cercana, reducción de diptongos a vocal simple; conversión de hiato en diptongo) que se presentan en algunos estadios de la interlengua española de hablantes no nativos son conocidas también en variantes del español en contacto con algunas lenguas amerindias (Aleza Izquierdo, 2010).

² El Marco Común de Referencia Europeo establece seis niveles para determinar la competencia lingüística del hablante no nativo (Usuario Básico: A1 y A2; Usuario Independiente: B1 y B2; Usuario Independiente: C1 y C2). Un estudio completo de la evolución del sistema lingüístico no nativo debería incluir todos los niveles del MCER para analizar su desarrollo del nivel principiante al avanzado.

³ Seguimos el Alfabeto Fonético Internacional (AFI).

En lo referente a la escritura, las investigaciones de interlengua no se han centrado en el dominio ortográfico por razones relacionadas tanto con el propio análisis del error como con las estrategias para su superación. Por un lado, la mayoría de las investigaciones de interlengua se han basado únicamente en corpus escritos, dada la mayor complejidad que supone tanto la recogida de datos con entrevistas orales, como la transcripción de la cadena hablada para su análisis (cf. Recalde Fernández & Vázquez Rozas, 2009). En este tipo de investigaciones con pruebas escritas, la ortografía no ha recibido un análisis propio sino que se ha considerado parcial (Fernández López, 1991) o totalmente (Pakarinen, 2016) un instrumento para el análisis de la fonética (por ejemplo, si un aprendiente escribía “pero” en lugar de “perro”, se analizaba como un error fonético que respondía a la ausencia del fonema /r/ en la lengua nativa del alumno).

Por otro, se considera que hablantes nativos y no nativos presentan errores ortográficos similares que pueden superarse con el mismo tipo de estrategias y, por tanto, no necesitan del desarrollo de pedagogías específicas para aprendientes de LE. Esta asunción hace que los trabajos sobre ELE y ortografía sean muy escasos (aproximación general cf. Díez Plaza, 2010; análisis de errores cf. Sánchez Jiménez (2006); didáctica, cf. Tena Tena, 1998; 1999; Sánchez Jiménez, 2009; 2010; evaluación, cf. Díez Plaza, 2017).

Efectivamente, los errores de ortografía que presentan más persistencia son comunes a hablantes nativos y no nativos (Díez Plaza, 2010) y son aquellos relacionados con la falta de correspondencia exacta entre grafemas y fonemas (por ejemplo, representación de fonemas por más de un grafema: /b/: b/v (*vola); /χ/: g/j (*coje); /j/: y/ll (*llema), en zonas yeístas; /θ/: z/c+e/i (*zima) y, en zonas con seseo, /s/: z/c+e/i/ (*sierto), grafemas representando más de un fonema: /k/: k, c+ a/o/u (*komo) o grafías sin producción a nivel fonético (h) (*aber) y el uso de convenciones ortográficas como las tildes o el empleo de mayúsculas y minúsculas. Sin embargo, también hay errores propios de aprendientes de lenguas extranjeras, originados por diferencias en ambas lenguas en la representación gráfica de los fonemas compartidos, las convenciones ortográficas o la representación de las desviaciones fonéticas propias de hablantes de L2 (Sánchez Jiménez, 2006). Así, por ejemplo, los aprendientes lituanos transfieren al español el uso del guión con función de dos puntos (**Pero un tema siempre me ha interesado muchísimo – las viejas civilizaciones de América*) el no uso del signo de apertura de pregunta o exclamación (**Que pasa despues de la muerte?*) o la mayúscula en el pronombre “tú”, en los usos en que su lengua lo utiliza (Llamas Sevilla, 2020).

Se hace necesario, por tanto, desarrollar estudios de interlengua que permitan distinguir errores fonéticos y ortográficos, describiendo la interacción entre los mismos. Este tipo de investigaciones deben realizarse sobre corpus tanto orales como escritos y son especialmente relevantes en aquellas interlenguas que han recibido escasos estudios específicos, como ocurre con las lenguas bálticas (Sánchez Iglesias, 2009).

El presente trabajo, realizado sobre 33.206 palabras en producciones orales y 24.771 en producciones escritas de 88 aprendientes, presenta la primera descripción fonética y ortográfica de la interlengua española con L1 lituano. El análisis de este corpus, que comprende todos los niveles del MCER, se ha realizado a través de una descripción lingüística del error que ha permitido, no solo establecer hipótesis sobre las causas, sino también estudiar su desarrollo desde el nivel debutante al

avanzado y el grado de fosilización de diferentes desviaciones lingüísticas, permitiéndonos identificar si es necesario crear métodos y materiales específicos para este grupo de aprendientes.

2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LOS SISTEMAS FONÉTICO Y ORTOGRÁFICO EN ESPAÑOL Y LITUANO

Antes de llevar a cabo el análisis de errores, se procedió a realizar un estudio comparativo de los sistemas fonético y ortográfico en ambas lenguas.

Cabe destacar como diferencia relevante la mayor tendencia del lituano frente al español a una relación unívoca entre grafemas y fonemas.

2.1. Vocales

En la siguiente tabla se muestra la correspondencia grafema-fonema en español y lituano.

Grafemas	Español	Lituano
a	a	a
ą	-	a:
e	e	ɛ
ę	-	ɛ:
ė	-	e:
i	i	i
į	-	i:
y	i	i:
o	o	o
u	u	u
ų	-	u:
ū	-	u:

Tabla 1. Correspondencia entre grafemas y fonemas vocálicos en español y lituano

No se han de confundir los signos diacríticos usados en las vocales en las lenguas bálticas orientales con acentos gráficos, ya que estas desconocen el uso de la tilde. La colita u ogóneć empleado en lituano en *ą, ę, į, ū*; el carón utilizado en *ā, ē, ī*, en letón, y en *ū*, tanto en lituano como en letón; y el punto en *ė*, en lituano, no indican que la sílaba en la que se presentan sea tónica, sino que amplían la duración de la vocal correspondiente.

De esta tabla se extraen las siguientes conclusiones:

- El catálogo de fonemas vocálicos lituano incluye, además de los que encontramos en español, los fonemas /a:/, /ɛ/, /e:/, /e:/, /i:/, y /u:/.
- La representación gráfica de los fonemas vocales incluye “ą”, “ę”, “ė”, “į”, “ų”, “ū”, además de los seis grafemas utilizados en español: “a”, “e”, “i”, “o”, “u”, “y”.

2.2. Consonantes

Pasamos a comparar la relación grafema-fonema en los sistemas consonánticos del español y el lituano.

Grafemas	Español	Lituano
b	b	b
c	θ	ts
	k	
č	-	tʃ
ch	tʃ	χ
d	d	d
f	f	f
g	g	g
	x	
gu	g	-
h		ɣ
j	χ	j
k	k	k
l	l	l
ll	ʎ	-
m	m	m
n	n	n
ñ	<u>ɲ</u>	-
p	p	p
qu	k	-
r	r	r
	ř	
rr	ř	-
s	s	s
š	-	ʃ
t	t	t
v	b	v
w	w	-
x	ks	-
y	j	-
z	θ	z
ž	-	ʒ

Tabla 2. Correspondencia entre grafemas y fonemas consonánticos en español y lituano

El carón o articircunflejo, de origen checo, que encontramos incorporado en la ortografía del lituano en *č*, *š*, *ž*, indica la palatalización de la consonante, característica que que comparte con la escritura letona.

En esta comparativa se observa que:

- c) El catálogo de fonemas consonánticos lituano incluye /ts/, /ʎ/, /ʃ/, /v/, /z/, /ʒ/, ausentes en el catálogo español.
- d) El catálogo de fonemas consonánticos español incluye /θ/, /k/, /ɲ/, /ʎ/, /w/, ausentes en el catálogo lituano.
- e) La lengua lituana utiliza los grafemas “č”, “š”, y “ž”, desconocidos en el sistema español.
- f) La lengua española utiliza los grafemas y dígrafos “gu”, “ll”, “ñ”, “q” y “rr”, ausentes en el sistema lituano.
- g) La correspondencia entre grafemas consonánticos y fonemas es unívoca y coincidente en todas sus opciones en las dos lenguas solo en los grafemas “b”, “d”, “f”, “k”, “l”, “m”, “n”, “p”, “s” y “t”.
- h) Que en español los grafemas “c”, “g” y “r” se utilizan para representar más de un fonema, mientras que en lituano ningún grafema consonántico representa más de un sonido.
- i) Que los fonemas españoles /b/, /θ/, /k/, /g/, /x/, /ʎ/, pueden estar representados por más de un grafema o dígrafo diferentes, mientras que en lituano a cada fonema consonántico corresponde un único grafema o dígrafo.

2.3. Signos de puntuación

Por lo general, los signos de puntuación son los mismos y se utilizan del mismo modo en español y lituano, con las siguientes diferencias:

- a) Interrogación: el signo de apertura de interrogación presente en la lengua española no existe en lituano.
- b) Exclamación: el signo de apertura de exclamación presente en la lengua española no existe en lituano.
- c) Comillas: mientras que en español las comillas de apertura y de cierre se colocan en la parte superior de las palabras que comprenden (“...”), las de apertura tienen una colocación baja („...”) en lituano.
- d) Raya: en lituano sustituye al verbo copulativo *būti* cuando este se omite: *Ji yra protinga = Ji – protinga* (Ella es inteligente).

2.4. Uso de mayúsculas

Las reglas del uso de mayúsculas coinciden en lituano coinciden con el sistema español, con la siguiente salvedad: en lituano los pronombres de segunda persona, y los posesivos relacionados con ellos, se escriben con mayúscula cuando se emplean en cartas y otros tipos de correspondencia.

2.5. Acentuación

Tanto en español como en lituano la sílaba tónica puede adoptar cualquier posición. Pese a ello, sola el español recurre al signo diacrítico y reglado de la tilde para marcar en su registro escrito la sílaba tónica. Además, la tilde en español puede también cumplir una función semántica, para distinguir palabras que comparten significante pero no significado. Nada de esto sucede en las lenguas bálticas orientales, carentes de un sistema de acentuación escrito, que, si bien en letón no es del todo necesario por su regularidad tonal, en lituano exige el conocimiento previo de la acentuación de una palabra por parte del lector.

3. MÉTODOS

3.1. Participantes

En el estudio han participado 88 nativos de lengua lituana, aprendientes de español, que realizaron pruebas orales y escritas de español en los siguientes centros de estudio: Universidad de Klaipeda, Universidad Tecnológica de Kaunas, Instituto de Educación Secundaria Ažuolyno, y Academia Viva Vilnius.

El nivel de conocimiento de la lengua española, de acuerdo con el MCER, considerado para cada sujeto fue indicado por las instituciones colaboradoras. En el caso de los sujetos que realizaron las pruebas de manera independiente a dichas instituciones, el nivel considerado fue el de la máxima certificación obtenida en pruebas oficiales. Se procuró que la muestra de sujetos se distribuyera a lo largo de los seis niveles del MCER con el objetivo de analizar la presencia de desviaciones en los distintos grados de competencia y su evolución.

El hecho de que muchos alumnos que comienzan el estudio de una L2 no continúen hasta los niveles de usuario competente unido a que la oferta de enseñanza de ELE se haya extendido y consolidado en los países bálticos recientemente (Murcia Soriano, 2006; León Manzanero, 2017), explica que los participantes de los niveles A1 a B1 (58) fueran casi el doble que aquellos en los niveles B2 a C2 (30). Por otro lado, la franja de edad mayoritaria entre los participantes (jóvenes adultos de 18 a 30 años) se debe tanto a la, ya señalada, reciente difusión de las clases de español en Lituania, como a la condición de estudiantes universitarios de la mayoría de los participantes.

Nivel MCER	Hombres	%	Mujeres	%	NS/NC	%	Total
A1	7	30,43	16	69,56			23
A2	6	28,57	15	71,42			21
B1	3	21,42	10	71,42	1	7,14	14
B2	1	10,00	9	90,00			10
C1	2	22,22	7	77,77			9
C2	1	9,09	10	90,90			11

Tabla 3. Distribución de sujetos por nivel de ELE y sexo

Tramo de edad	11-20	21-30	31-40	41-50	51-60	61-70	NS/NC
% sujetos	21,59	30,68	12,50	18,18	4,54	1,13	11,36

Tabla 2. Distribución relativa de sujetos por tramos de edad expresada en años

Asimismo, se consideró el conocimiento de otras lenguas ya que las transferencias pueden producirse tanto de la lengua materna como de otra L2, especialmente, cuando la competencia en ésta es alta (Martínez Adrián, 2004):

L2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
Alemán	2	5	2	2	1	
Catalán			1			
Francés		2	2	3	1	
Inglés	3	4	5	25	27	9
Italiano	1			1		
Noruego	1				1	
Polaco	1		1			
Ruso	10	8	5	5	8	6
Sueco	1					

Tabla 4. Número de sujetos con conocimiento de otras L2 por niveles del MCER

3.2. Pruebas

Se diseñaron seis pruebas escritas y seis pruebas orales, basadas en las especificaciones ofrecidas en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (Instituto Cervantes, 2006) y en las concreciones de contenido y de extensión de las tareas establecidas en las guías de examen de Diplomas de Español como Lengua Extranjera, *DELE*, (Instituto Cervantes, 2014) para cada uno de los 6 niveles del MCER.

Los datos se recogieron durante los meses de junio a diciembre de 2019. Los participantes fueron informados, con anterioridad, de que se solicitaba su participación en un estudio sobre el español de hablantes lituanos, informándoles de las características de la prueba y dieron su consentimiento.

Las pruebas escritas en papel se realizaron en el aula y durante el tiempo habitual de las clases de español que tomaban los participantes en sus respectivos centros. Los participantes rellenaban, primero, un formulario con sus datos personales, años de estudio de español, nivel que estaba estudiando y diploma obtenido en la lengua, si procedía. Posteriormente, se repartían las pruebas y se informaba del tiempo de la prueba así como de las limitaciones en cuanto al espacio o número de palabras (cf. tabla 4). Ningún material de consulta podía ser utilizado y solo se permitía tener un bolígrafo y un corrector líquido en la mesa. Estas instrucciones escritas en la prueba, se escribían también en la pizarra.

	Duración	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
A1	1 hora	Limitado por el espacio	30-40	20-30
A2	1 hora	Limitado por el espacio	70-80	70-80
B1	1.30 horas	Limitado por el espacio	130-150	130-150
B2	2 horas	Limitado por el espacio	150-180	150-180
C1	2 horas	Limitado por el espacio	180-220	180-220
C2	2 horas	Limitado por el espacio	200-250	200-250

Tabla 5. Limitación palabras pruebas escritas

La concreción de las tres tareas escritas se recoge en la siguiente tabla. La primera consistía en responder por escrito a una serie de preguntas sobre un texto que había que leer previamente. La segunda y la tercera implicaban componer textos que respondieran a lo que se pedía en cada caso:

Nivel	Tarea 1	Tarea 2	Tarea 3
A1	Tarjeta postal sobre las vacaciones	Escribir a una página web que pone en contacto a personas que estudian español ofreciendo algunos datos personales para crear nuestro perfil	Escribir un anuncio describiendo la vivienda que se desea poner en alquiler
A2	Correo electrónico entre dos amigos	Escribir un correo electrónico a un amigo contándole cómo es el nuevo trabajo que se ha conseguido	Escribir un texto para una revista de viajes contando un viaje realizado
B1	Testimonios sobre la experiencia de organizar una fiesta de cumpleaños ofrecidos por diferentes personas	Escribir un correo al Ayuntamiento respondiendo a un anuncio en el que se invita a participar en la organización de las fiestas de la ciudad, opinando sobre las del año anterior y proponiendo otras para las próximas fiestas	Escribir un artículo sobre cómo eran antes y cómo son ahora las reuniones y celebraciones familiares
B2	Ensayo sobre el valor artístico de los videojuegos	Escribir una carta al director de un periódico expresando el rechazo y las posibles consecuencias de la subida del precio de las entradas a los museos	Escribir un artículo sobre las actividades culturales más frecuentes entre los universitarios, siguiendo los datos ofrecidos por una gráfica

C1	Ensayo sobre la evolución de los planes de estudio y las carreras profesionales	Escribir una carta de solicitud para una beca para seguir estudios de posgrado en España ofrecida por una fundación para el desarrollo de la cultura	Escribir en un blog una reseña sobre una revista
C2	Ensayo sobre fe, ciencia y tecnología	Escribir a un amigo que va a cerrar su negocio animándole a no hacerlo y proponerle alternativas	Escribir un ensayo sobre lo que se habría hecho en caso de haber sido Ministro de Medio Ambiente

Tabla 6. Concreción de tareas escritas por niveles del MCER

Las pruebas orales se realizaban tras las pruebas escritas, concretamente, al día siguiente de asistencia a clase del alumno. El intervalo temporal entre la prueba escrita y la oral varió de 2 a 7 días, dependiendo del centro. El alumno participante abandonaba el aula de clase y acompañaba al investigador a otra sala en el que se le recordaba que la prueba iba a ser grabada, la duración y la estructura de la misma. Asimismo, antes de dar comienzo, se advertía al participante de que las respuestas no tenían por qué ser reales.

La prueba constaba de tres partes. En la primera el entrevistador, realizaba una batería de preguntas personales y de opinión sobre diversos temas, sin apoyo visual. En la segunda, se solicitaba al participante describir una imagen y/o gráfico, expresando su opinión sobre el tema relacionado con los mismos. En la tercera, entrevistador y participante mantenían una conversación sobre la información previamente proporcionada. Las especificaciones para la realización de las entrevistas orales fueron las siguientes:

Nivel	Duración	Especificaciones
A1	5 minutos	Proporcionar información muy básica, mediante enunciados breves y sencillos, sobre uno mismo y sobre el entorno inmediato: identidad, personas conocidas, pertenencias, lugares, actividad académica o profesional, etc.
A2	10 minutos	Describir, en términos sencillos, aspectos y experiencias de su vida cotidiana en relación con un tema concreto. Describir, de manera breve y sencilla, los elementos de una escena de la vida cotidiana en la que se reflejan aspectos de tipo práctico: compras, uso de medios de transporte, etc. Expresar opiniones y puntos de vista sencillos, gustos, deseos, preferencias, planes, experiencias, sugerencias, propuestas, etc.
B1	15 minutos	Dar opinión, describir experiencias personales o hablar sobre los propios deseos respecto a un tema o un titular.
B2	20 minutos	Valorar las ventajas y desventajas de una serie de propuestas dadas para resolver una situación problemática, y conversar sobre sus opiniones acerca de ese tema.

		Describir una situación a partir de una imagen y conversar brevemente sobre sus experiencias y opiniones respecto a ese tema. Conversar a partir de un estímulo escrito o un gráfico.
C1	25 minutos	Intervenir en una conversación argumentando una postura y respondiendo de manera fluida a preguntas, comentarios y argumentaciones contrarias de carácter complejo. Intercambiar ideas, expresar y justificar opiniones o hacer valoraciones con el fin de negociar y poder llegar a un acuerdo con su interlocutor.
C2	30 minutos	Mantener una conversación informal e improvisada, con intercambio de opiniones personales, sobre una serie de titulares de prensa.

Tabla 7. Concreción de tareas orales por niveles del MCER⁴

4. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos obtenidos sumaron un total de 81 pruebas escritas (24.771 palabras) y 56 orales (33.206 palabras), ya que algunos participantes no asistieron a esta prueba o no consintieron ser grabados.

Los datos orales se transcribieron usando el Alfabeto Fonético Internacional para su posterior análisis.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
Escritas	21	20	13	10	8	9	81
Orales	11	12	10	7	7	9	56

Tabla 8. Número de pruebas escritas y orales

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	Total
Escritas	2.135	4.775	3.329	5.038	4.429	5.065	24.771
Orales	1.206	2.078	3.229	3.751	8.648	14.294	33.206

Tabla 9. Número de palabras

Recopiladas las producciones orales y escritas, se procedió al análisis y clasificación de los errores presentes en nuestro corpus, siguiendo cuatro fases:

(1) *Diferenciación por tipo de producción (escrita u oral) y nivel (A1, A2, B1, B2, C1, C2).*

⁴ Estos tests se basaron en las pruebas orales de los exámenes de DELE. Las especificaciones son un resumen de la descripción de tareas en cada nivel del MCER <https://exámenes.cervantes.es/es/dele/exámenes/a1>

Esta primera división nos permitía no solo comparar la tipología de errores escritos frente a los orales, sino también observar el grado de permanencia del error en los diferentes niveles de la interlengua. El posterior análisis del error se realizó en dos niveles: lingüístico y etiológico, con el fin de evitar errores metodológicos frecuentes en los estudios de interlengua (Dulay, Burt y Krashen, 1982), en los que no se distingue entre el tipo de error lingüístico y sus causas, como ocurre, por ejemplo, cuando se clasifica un error ortográfico como fonético.

(2) Clasificación y descripción del error mediante criterios lingüísticos (Nivel 1).

Para la clasificación y descripción lingüística, hemos seguido una adaptación del modelo de Fernández López (1991), añadiendo categorías fonéticas para las producciones orales. Las categorías utilizadas en este análisis incluyen, por tanto, no solo las categorías fonética y ortográfica, centro del presente estudio, sino también la morfosintáctica y la léxica (cf. en anexo I).

(3) Establecimiento de hipótesis de la causa de los errores (Nivel 2).

Una vez establecida la categoría general lingüística se procedía a establecer la hipótesis de la causa del error que podía

(4) Análisis estadístico de los resultados.

La cuantificación de la frecuencia del error se ha realizado contabilizando el número de veces que se produce cada cien palabras. Así, por ejemplo, un error con un valor de 1, aparece una vez cada cien palabras, de media, en la muestra.

5. RESULTADOS

El corpus obtenido es de 24.771 palabras en las producciones escritas y 33.206 en las orales. En él diferenciamos los errores fonéticos en las producciones orales de los ortográficos en los escritos, como datos objetivos en ambas muestras, con independencia de que los motivos fonéticos y ortográficos intervengan, de manera conjunta, en las causas de las desviaciones halladas y en las hipótesis planteadas.

5.1. Errores fonéticos

En la muestra oral se han hallado un total de 1.702 errores. Su porcentaje de frecuencia, cada cien palabras, por categoría de error y por nivel del MCER, es el que se muestra en la siguiente tabla:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1. Vocales	0,41	0,09	0,09		0,04	0,01
1.1. Monoptongación	0,25		0,03		0,03	0,01
1.2. Confusión entre sonidos vocálicos	0,16	0,09	0,06		0,01	
2. Consonantes	2,69	2,51	0,79	1,21	1,37	0,68
2.1. /d/ como /t/	0,16	0,14		0,05	0,03	0,04
2.2. /g/ como /tʃ/		0,04				
2.3. /g/ como /x/				0,02		

2.4. /g/ como /k/						0,03
2.5. “h muda” como /χ/	0,08					0,02
2.6. “h muda” como /h/	0,16	0,24	0,06			0,01
2.7. /χ/ como /g/	0,08	0,04	0,03	0,02		
2.8. /χ/ como /h/		0,04				0,01
2.9. /k/ como /χ/						0,06
2.10. /l/ como /j/	0,08	0,04				
2.11. /n/ como /ɲ/	0,08					
2.12. /ɲ/ como /n/	0,08	0,04				
2.13. /θ/ como /ts/	0,08					
2.14. /θ/ como /s/	1,49	1,58	0,46	0,85	1,22	0,42
2.15. /θ/ como /t/	0,08					
2.16. /tʃ/ como /ʃ/		0,04				
2.17. /r/ como /ř/		0,04				0,02
2.18. /ř/ como /r/	0,16	0,19	0,15	0,10	0,06	0,15
2.19. /s/ como /θ/	0,16	0,04		0,13	0,02	0,05
2.20. /j/ como /χ/						0,02
2.21. /j/ como /l/		0,04				0,02
3. Valores vocálicos/consonánticos						0,03 0,02
4. Sílabla tónica	0,16	0,04		0,07	0,01	

Tabla 10. Frecuencia de errores fonéticos

5.2. Errores ortográficos

En cuanto a la muestra escrita, se han hallado un total de 3.489 errores ortográficos. Su porcentaje de frecuencia, cada cien palabras, por categoría de error y por nivel del MCER, se muestra en la siguiente tabla:

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
1. Unión/separación de palabras	0,14	0,29	0,09	0,08	0,09	
2. Vocales	0,10	0,33	0,21	0,18	0,06	0,03
2.1. Adición		0,02		0,06		
2.2. Omisión		0,02	0,09	0,12	0,04	
2.3. Selección errónea	0,10	0,29	0,12	0,11	0,02	0,04
2.3.1. Confusión a/e		0,10	0,03	0,04	0,02	
2.3.2. Confusión a/i	0,05		0,06			
2.3.3. Confusión e/i	0,05	0,17	0,03	0,06		0,04
2.3.4. Confusión e/o				0,02		
2.3.6. Confusión i/u		0,02				
3. Consonantes	0,76	1,07	0,45	0,64	0,20	0,08

3.1. Adición	0,19		0,06	0,14		
3.2. Omisión		0,02	0,03		0,09	
3.3. Selección errónea	0,43	0,74	0,18	0,32	0,07	0,04
3.3.1. Confusión b/v		0,02		0,02	0,02	
3.3.2. Confusión c/k/q	0,05	0,10	0,09	0,02		0,02
3.3.3. Confusión c/s/z	0,14	0,31	0,03	0,14	0,05	0,02
3.3.4. Confusión ch/g/j/x	0,05	0,15		0,10		
3.3.5. Confusión h/j	0,05					
3.3.6. Confusión j/y				0,02		
3.3.7. Confusión l/r				0,02		
3.3.8. Confusión m/n		0,04				
3.3.9. Confusión n/ni/ñ	0,14	0,12	0,06			
3.4. Consonantes simples/duplicadas	0,14	0,31	0,18	0,18	0,04	0,04
4. Confusión vocal/consonante	0,09	0,84	0,33	0,02	0,02	0,02
5. Acentuación	4,59	5,21	3,42	2,26	1,44	1,18
5.1. Adición de tilde	0,42	0,69	0,21	0,36	0,27	0,06
5.2. Omisión de tilde en la vocal adecuada	4,17	4,5	3,21	1,90	1,17	1,12
5.3. Sustitución de tilde por otro signo		0,02				
6. Puntuación	0,09	0,46	0,27	0,10	0,06	0,23
6.1. Omisión signo apertura interrogación	0,05	0,20			0,02	0,08
6.2. Omisión signo apertura admiración		0,20				0,12
6.3. Confusión apertura y cierre admiración		0,02				
6.4. Colocación baja de comillas de apertura	0,04	0,02	0,15		0,02	
6.5. Uso de guión en lugar de dos puntos			0,12	0,10	0,02	0,03
7. Confusión mayúsculas/minúsculas	0,46	0,23	0,02	0,01	0,07	0,02

Tabla 11. Frecuencia de errores ortográficos

6. DISCUSIÓN

Los hablantes no nativos muestran múltiples desviaciones de la lengua objeto que dan información relevante sobre el proceso de aprendizaje y los componentes lingüísticos de más difícil adquisición en una L2 (González Martín, 2020). Los estudios del llamado sistema interlingüístico presentan como carencias principales (1) los escasos análisis de producciones orales, (2) el uso de errores ortográficos en corpus escritos para determinar errores fonéticos (así, por ejemplo, en Fernández López, 1991: 346-349, se estudian las confusiones fonéticas en base a las muestras escritas de los sujetos) y (3) la falta de representación de algunas lenguas (Sánchez Iglesias, 2009).

Este estudio responde a las necesidades presentadas en el campo de la interlengua realizando un análisis fonético y ortográfico de la interlengua española sobre 24.771 palabras en producciones escritas y 33.206 palabras en producciones orales en lituano, una de las lenguas europeas menos estudiadas en esta área.

En nuestra muestra, encontramos (1) desviaciones compartidas con algunas variedades del español nativo, (2) comunes a la interlengua general de aprendientes ELE, con independencia de su L1, y (3) propias de los aprendientes lituanos.

Revisamos a continuación las desviaciones más significativas.

6.1. Desviaciones fonéticas

De las desviaciones fonéticas, la categoría que presenta mayor dificultad es la referida a los sonidos consonánticos. Mientras que las confusiones vocálicas disminuyen hasta casi la extinción en los niveles avanzados, las desviaciones consonánticas siguen presentando fosilización de 0,68 puntos en el nivel C2. No obstante, se debe considerar que este porcentaje se concentra, mayoritariamente (un total de 0,48 de 0,68), en la producción del fonema interdental fricativo sordo /θ/ como alveolar fricativo sordo /s/, por lo que se trataría únicamente de una desviación con respecto a la variante septentrional del castellano.

La segunda desviación con más tendencia a la fosilización es la pronunciación del fonema vibrante alveolar múltiple /r/ como vibrante simple /r/, y el ensordecimiento del fonema oclusivo dental en posición final, /d/ como /t/.

Otros errores de desarrollo que no presentan fosilización, ya que desaparecen en los niveles de competencia avanzados, residen en las diferentes correspondencias entre grafemas y fonemas en ambos sistemas lingüísticos. El lituano tiende a la relación unívoca entre grafemas y fonemas, mientras que en la lengua española sucede que a un mismo grafema puede corresponder más de un fonema (p. ej: correspondencia del grafema *c* con los fonemas interdental fricativo sordo /θ/ y oclusivo velar sordo /k/), y un mismo fonema puede estar representado por más de un grafema (p. ej: correspondencia de los grafemas *c*, *q*, *k* con el fonema oclusivo velar sordo /k/). A esto hay que añadir que la correspondencia fonema-grafema puede presentarse de manera diferente en cada lengua (p. ej: el grafema *c* corresponde al fonema /ts/ en lituano). Este tipo de interferencias en la relación grafema-fonema se observa no solo entre el español y el lituano, sino que también comprende, en ocasiones, el inglés, primera lengua extranjera de la mayoría de los aprendientes.

Analizamos a continuación las desviaciones consonánticas por orden de frecuencia de aparición y grado de fosilización:

6.1.1. /θ/ como /s/.

El fonema /θ/ es inexistente en el inventario fonológico lituano y, por tanto, se asimila al sonido más próximo, siendo la desviación fonética más frecuente. Por ejemplo, *avanzadas* /aβan'θaðas/ se pronuncia como /aβan'saðas/. Esta desviación está ampliamente representada en todos los niveles de la muestra, sin desaparición en el nivel C2. En cualquier caso, la neutralización de la oposición interdental-alveolar de la fricativa no es ajena al sistema nativo de la lengua española, ya que está presente en la variante meridional del castellano (García Platero, 2011). Enseñanza tradicional pensaba que las interacciones entre estudiantes no tenían interés educativo. Ahora, sin embargo, sabemos que si estas se establecen apropiadamente pueden dar lugar a un entorno de aprendizaje muy valioso. Por tanto, conviene subrayar

que el aprendizaje cooperativo no tiene un uso temporal, sino que responde a una necesidad pedagógica y social (Torrego y Negro, 2012).

6.1.2. /r/ como /r/.

Tanto la ausencia del contraste apicoalveolar vibrante múltiple - simple /r/ - /r/ como la difícil ejecución de /r/, desconocido en el inventario fonético del sistema lituano, convierten al fonema /r/, en uno de los más conflictivos de aprender por nativos lituanos, manteniéndose en el nivel C2 con una frecuencia similar al del nivel A1.

A las dificultades propias de la ausencia de un fonema en L1, se suman las reglas del castellano sobre la pronunciación /r/ o /r/ relacionadas con la posición inicial, final o intermedia del fonema en la palabra⁵ y la relación no unívoca fonema-grafema /r/ = r o rr (*rosa* /'rosa/; *enrojecer* /ɛnroxe'seɾ/; *serrín* /se'riŋ/⁶) genera la duda en los aprendientes sobre cuándo pronunciar uno u otro sonido en palabras como *raza* /'raθa/; *israelí* /iʃrae'li/; o *caro* /'ka.ro/.

6.1.3. Pérdida de la sonoridad en oclusivas dentales a final de palabra.

Producción de /d/ como /t/ en posición final en la palabra y siempre en palabras agudas, por lo general acabadas en “-ad”. Así, *ciudad* /θju'ðað/ se pronuncia como /sju'ðat/; *universidad* /uniβersi'ðað/ como /uniβersi'ðat/ o *verdad* /ber'ðað/ como /ber'ðat/. El fenómeno de la neutralización de fonemas /t/ o /d/ o la debilitación de /d/ a final de palabra no es desconocido por los hablantes nativos de español. La complejidad articulatoria de la oclusiva dental sonora /d/ produce su debilitamiento /ð/, ensordecimiento /t/, o incluso su interdentalización /θ/ o desaparición en las diferentes variantes del español (Gil Fernández, 2007).

Curiosamente, el lituano sí distingue oclusivas dentales sordas y sonoras a final de palabra, aunque las palabras acabadas en /d/ (*kad*, *visad*) sean escasas. La razón para no mantener la sonoridad de la dental final en español puede deberse a una facilitación en la articulación del fonema que refuerza la falta de un input claro en la pronunciación nativa.

6.1.4. Grafema h como /χ/.

Este error se produce por una transferencia en la correspondencia fonema-grafema del lituano, a lo que hay que añadir el refuerzo de lo que sucede en la lengua inglesa. El grafema *h* no tiene correspondencia fonética en español estándar. Sin embargo, los nativos lituanos están en contacto con dos referentes en los que sí la tienen: la lengua materna (en lituano se corresponde con la aspiración de /h/), y el inglés, donde la *h* también se aspira. Aunque la aspiración /h/ no tiene la fuerza del fonema /χ/, la producción fónica de *h* como /χ/, en palabras como *hermana* /'χer'mana/, pronunciada como /er'mana/, u *hotel* /o'tel/, pronunciada como /χo'tel/, es comprensible por asimilación entre /h/ y /χ/.

6.1.5. Aspiración de /χ/.

⁵ Como señala la RAE (<https://www.rae.es/dpd/r>) que la vibración sea simple o múltiple (...) depende de su posición dentro de la palabra: En posición intervocálica o precedida de consonante distinta de n, l o s (*cara*, *brazo*, *atrio*), representa el sonido apicoalveolar vibrante simple /r/; En posición final de sílaba o de palabra, la r se pronuncia como vibrante simple; En posición inicial de palabra o precedida de las consonantes n, l o s (*reto*, *inri*, *alrededor*, *israelí*), representa el sonido apicoalveolar vibrante múltiple /r/. Por su parte, la vibración puede ser tanto simple como múltiple en posición intervocálica (*caro* / *carro*). 3. La letra r, duplicada, forma el dígrafo rr, que se emplea para representar el sonido vibrante múltiple /r/ en posición intervocálica (*carro*, *terreno*, *arriba*). En las palabras compuestas con prefijo, debe escribirse rr si la posición del sonido vibrante múltiple es intervocálica: *infrarrojo*, *vicerector*, *contrarréplica* (aunque estas mismas palabras, sin prefijo, se escriban con una sola r: *rojo*, *rector*, *réplica*). Se escribirá r simple para representar el sonido vibrante múltiple /r/ en posición inicial de palabra (*rosa*) o precedida de las consonantes n, l o s (*alrededor*)

El catálogo fonético del sistema lituano incluye el fonema /χ/, representado por el dígrafo *ch*, sin embargo, su producción oral es menos velar que la de la lengua española. Esta tendencia a la pérdida de la velarización de /χ/ a favor de una aspiración en palabras como *mejorar* /mexo'rar/, pronunciada como /meho'rar/ podría verse reforzada por la correspondencia del grafema *h* – fonema /h/ en inglés. No obstante, este fenómeno no resulta desconocido a algunas de las variantes del español y como señala Quesada (1998) existen dos alófonos en América, uno velar lenis /χ/ y otro laríngeo o faríngeo /h/ que, incluso, como señala Coello (1996) se relaja hasta convertirse en una mera aspiración en palabras como *mujer* /mu'χer/ pronunciada como /mu'her/.

6.1.6. /l/ como /j/.

Se trata de un error de desarrollo que refleja una falta de asimilación de la diferencia fonética en el sistema español entre el grafema *l* y el dígrafo *ll*. El hecho de que el fonema lituano más próximo a /l/ sea /j/, que explica la neutralización de la oposición fricativa-lateral de la palatal sonora, fenómeno que, por otro lado, sucede de manera habitual entre los mismos nativos de la lengua española. Ejemplos: *llave*, pronunciada como /'ja.βe/ y /'la.βe/ y *llevar*, pronunciada como /je.'βar/ y /ke.'βar/. competencia. El aprendizaje cooperativo aumenta las oportunidades de cada estudiante de poner en práctica su competencia comunicativa, pues de la manera en que se organiza y se pone en práctica permite la interacción

6.1.7. /j/ como /i/.

La realización vocálica de la semiconsonante /j/, siempre en posición intervocálica (p.ej. *leyes* /'lejes/ y *leyendo* /le.'jẽɲ.do/) se debe a una transferencia de la correspondencia fonema-grafema en lituano, lengua en la que la letra “y” corresponde únicamente a un sonido vocálico /i:/. Esta transferencia se ve, sin duda, reforzada por el carácter semiconsonántico del sonido que, aunque conoce el contraste de /j/ - /i/ en contexto intervocálico como, por ejemplo, en *leyes* /'le.jes/ o *leía* /le'ia/ (Calvo, 2008), lo hace con una fricación palatal muy breve y poco marcada. Esta dificultad para discernir correctamente el sonido, se ve, sin duda, intensificada por sus múltiples variantes dialectales en español [j]~[j̥]~[j̄]~[dʒ]~[ʒ]~[ʃ].e

Los errores relacionados con el sistema vocálico muestran una incidencia baja desde el nivel A2 (0,09), siendo prácticamente inexistentes en el nivel C2. La causa podría encontrarse en la riqueza del sistema vocálico lituano que no desconoce ninguna de las vocales del español. Los errores presentes en las producciones de los debutantes parecen deberse a una recepción errónea del input ya que se traducen en elisión de vocales débiles y confusión de vocales cercanas en apertura y se superan a medida que el aprendiente aumenta sus horas de contacto con la lengua:

6.1.8. Monoptongación.

Entre las vocales abiertas, la única que se omite es /e/, en los hiatos *ee* y *eo*, por ejemplo, *lee* /'lee/ como /'le/ y *homogéneo* /omo'χeneo/ /omo'χeno/. Sin embargo, en el caso de los fonemas vocálicos cerrados, ambos son omitidos. El fonema /i/ desaparece en diptongos crecientes, por ejemplo, *profesional* /profesjo'nal/, pronunciado como /profeso'nal/, siempre con un fonema /s/ precediéndole, lo que indicaría que el aprendiente no identifica el sonido vocálico sino que cree que se trata de una mayor sonorización de la silbante. Por otra parte, la neutralización de la /u/ en diptongos decrecientes seguidos de fonemas guturales, es decir, articulados en la parte posterior del tracto vocal, o nasal-guturales, con

la misma articulación que los anteriores y salida de aire nasal, es un fenómeno frecuente incluso en variantes de español nativo, como el asturiano (Ferrer, 1990), en palabras como *aunque* /aũŋke/ pronunciado como /ãŋke/ o el boliviano, con palabras como Augusto /aũ'ɣusto/ pronunciada como /a'ɣusto/ (Callisaya Apaza, 2012: 70) ,

6.1.9. Neutralización de sonidos vocálicos cercanos en apertura.

La que se da con más frecuencia es la confusión entre /e/ e /i/. Por ejemplo, *repetir* /repe'tir/, pronunciada como /repe'tɛr/ o veo /beo/, pronunciada como /bio/.

6.2. Errores ortográficos

La mayoría de errores ortográficos hallados en la muestra coinciden en su tipología no solo con los de otros aprendientes de ELE no nativos de lengua lituana, sino que incluso están presentes en el catálogo de faltas de ortografía propias de los nativos de español cuando están aprendiendo a escribir o cuando no son lo suficientemente competentes en el español escrito. Este es el caso del uso de la tilde o la confusión entre consonantes debido a la relación no-unívoca entre fonema-grafema (Díez, 2010). No obstante, también son frecuentes errores ortográficos propios del grupo de estudio. Este es el caso de errores que tienen como base la representación gráfica de un sonido desviado fonéticamente, transferencias ortográficas desde el lituano o el inglés o confusiones generadas por una correspondencia fonema-grafema diferente en español y lituano.

Analizamos a continuación los errores ortográficos divididos en cinco grupos: Acentuación; Selección errónea de consonantes y vocales; Duplicación o simplificación de consonantes; Puntuación; Separación / unión de palabras.

6.2.1. Acentuación

Pese a que el lituano es una lengua en la que el patrón acentual es variado, al contrario de lo que sucede, por ejemplo, en letón, la otra lengua del grupo báltico occidental, este hecho no se refleja en la escritura, ya que el lituano no marca de manera gráfica la sílaba tónica. Lo mismo sucede en inglés (segunda lengua más conocida entre los sujetos de la muestra), por lo que los aprendientes no están familiarizados, en su mayoría, con ningún sistema de marcación gráfica del acento. A este hecho se debe añadir el que las reglas de ortografía del español para el uso de la tilde no son simples, marcando el acento tanto por su presencia como por su ausencia. Por ejemplo, en *amo* la ausencia de tilde indica que la palabra es llana y no aguda, mientras que su presencia en *amó* implica lo opuesto. Además, el español cuenta con un sistema adicional de marcación diacrítica que genera excepciones regladas a la propia norma del uso de la tilde, con una finalidad léxica y no acentual. Por ejemplo, la regla que marca la ausencia de tilde en los monosílabos, conlleva excepciones que indican puramente una diferencia de significado, dado que no cabe una variación del patrón acentual, como observamos en *mas* y *más*, o en *que* y *qué*. Como consecuencia, en todos los niveles de la muestra obtenida se observa la violación de todas las reglas de acentuación gráfica: omisión de tilde (*segun*); adición y colocación incorrecta (*ruído*, *filosofía*); e incluso, aunque de modo muy reducido, la confusión con otro signo diacrítico (*exámenes*). Aunque la disminución del error es progresiva a medida que subimos de nivel, (de 4,59 a 1,18), lo cierto es que el error no desaparece y no se da un dominio en el uso de la tilde en el nivel más avanzado (*jovenes*, *artesanía*).

6.2.2. Selección errónea de consonantes y vocales

La mayoría de los errores se producen por selección errónea de la consonante debido a una correspondencia no unívoca en español entre grafemas y fonemas: “b”/“v” (*provar*); “c”/“q”/“k” (*peceños, quando, logistika*); “c”/“s”/“z” (*interezante, excursions, Barselona*); “j”/“g” (*mugeres, escojer*), siendo estas faltas de ortografía comunes a las que los hablantes nativos cometen (en mayor o menor medida en función de su variedad tipológica o dialectal), cuando todavía no son lo suficientemente competentes en la escritura de su lengua. En otros casos, el error viene por una transferencia de la lengua materna que conoce una relación fonema-grafema diferente a la del español (“ch”/“g”/“j”/“x”) o bien desconoce la relación en cuestión (“ñ”). Así se explican producciones como *trabacho* en lugar de *trabajo*, *Cherona* en vez de *Gerona*, *extranxeros* por *extranjeros*, o *pequenios* en lugar de *pequeños*.

Los errores consonánticos son más frecuentes y persistentes que los vocálicos, ya que la no univocidad entre fonemas y grafemas no se da en español en el sistema de vocales. Los vocálicos son errores de desarrollo que se producen por deficiente exposición al input, representando de manera escrita la confusión entre vocales de apertura cercana, especialmente “e”/“i” (*fuemos, ordinador*). En ambos casos, se producen también transferencias desde el inglés en términos cognados (*in* por *en*, *competition* por *competición*). Los errores más representativos son los siguientes:

- **Confusión b/v.** La confusión entre estos dos grafemas viene generada por la neutralización de la oposición entre los fonemas /b/ y /v/ en el español actual (*Baca/vaca, bello/vello*). Hay producciones en las que la causa parece deberse a una transferencia del inglés (*gobierno*).
- **Confusión c/q/k.** Este error se debe a las tres representaciones gráficas en castellano (“c”, “k”, “qu”) de un único fonema /k/ y la complejidad para asimilar las reglas que rigen el uso de una u otra grafía en relación con las vocales que la siguen (*peceños, quando*). También se dan errores por transferencia del lituano que presenta una relación unívoca fonema-grafema, en este caso /k/ = “k”, (*logístika*), y de palabras cognadas en español e inglés (*aquático*).
- **Confusión c/s/z.** Ante la inexistencia del fonema /θ/ en lituano, este aparece en la muestra producido como /s/. Este error fonético se refleja en errores de ortografía, haciendo que se utilice el grafema “s” en vez de “z” o “c” (con valor de /θ/), como en *conoser* o en *cosina*. La conciencia del aprendiente de este error fonético conduce también a errores de sobrecorrección ortográfica, escribiendo los grafemas “c” o “z”, en lugar de “s”, como en *sencación* o *interezante*. Por otro lado, la dificultad de uso del grafema “c” que presenta valor fonético /θ/ con “e”, “i”, y /k/ con “a”, “o”, “u”, genera otros errores como la sustitución de “c” por “z”, como ocurre en *relaciones* y de “z” por “c”, como en *placa* en lugar de *plaza*.
- **Confusión ch/g/j.** Además del error también común entre nativos de la representación gráfica, “g” o “j”, del fonema /χ/, los aprendientes lituanos presentan errores propios generados por las distintas correspondencias gráficas de los fonemas /χ/ y /g/ en español y lituano: “ch” se corresponde al fonema /χ/ en lituano y a /tʃ/ en español, lo que lleva a errores como *hichas* en vez de *hijas* o *Cherona* en vez de *Gerona*; el grafema “g” se corresponde a /g/ en lituano, mientras que en español tiene los valores /χ/ y /g/ dependiendo del contexto lingüístico, lo que lleva a errores como *mugeres* en vez de *mujeres* o *escojer* en vez de *escoger*.

- **Confusión j / y - ll.** Este error se produce por transferencia desde el lituano ya que el fonema /j/ se representa con la grafía “j” en esta lengua, mientras que en español se hace con “y” o el dígrafo “ll”. Se producen así errores como *majoria*.
- **Confusión n/ñ.** La inexistencia tanto del fonema /ɲ/ como de su representación gráfica en el alfabeto español, “ñ”, conlleva problemas de ortografía que pueden ser consecuencia de un error fonético o simplemente de una falta de uso de un grafema extraño. Este fenómeno puede verse en la sustitución de “ñ” por “n” (*Espana*) o por el dígrafo “ni” (*companiera, pequeños*). La natural palatalización de la nasal seguida de la vocal “i” lleva a errores ortográficos en los que el grupo “ni” se sustituye por “ñ” como en *alemaña*.
- **Confusión e/i.** Representación gráfica de la confusión fonética entre fonemas cercanos que se produce por una insuficiente exposición al input o una recepción inadecuada (*ordinador, intelegentes, distruyendo, interar*). En algunos casos de palabras cognadas, podría haber transferencia desde el inglés (*discuentos*).

6.2.3. Duplicación o simplificación de consonantes

La duplicación de consonantes se debe principalmente a transferencias desde la lengua inglesa (*passion, atención, inteligente*). No obstante, la existencia de dígrafos en castellano, como “ll” o “rr”, que son desconocidos en lituano y no presentan una relación unívoca fonema-grafema en español (/r/ = “rr” o “r”; /j/ = “ll” o “y”), causa errores de duplicación o simplificación consonántica: *Mediterraneo, ahorra* en lugar de *ahora, desarrollo, mill, o callor*.

6.2.4. Puntuación

- **Omisión o confusión de los signos ortográficos propios del español.** Los signos de apertura para marcar la interrogación y la exclamación son extraños a la lengua lituana, por lo que su ausencia (*Qué tal estás?; Todo eso es posible y más!*) o los errores en su uso (*¡Hola Vaida!*) son comunes.
- **Transferencia de usos ortográficos propios del lituano.** Los errores relacionados con transferencias en la ortografía se dan principalmente en el uso del guión y las comillas. Uno de los valores del guion en lituano equivalente a los dos puntos en español (Europos Sąjungos institucijų vertimo į lietuvių kalbą vadovas, 2014), lo que genera errores como *Yo asistido actividades muy interesado – las fiestas de la ciudad, conciertos, discotecos y actividades deportivas. Tambien mucho gente – mas de 65 per cientos visitado un monumento histórico*. En lo referente al uso de comillas, las de apertura se sitúan a ras de línea y las de cierre en una posición superior en lituano. Este uso que se traslada al español en ejemplos como *Fuimos en la fiesta de musica en el parque „Vingis“, en la fiesta que se llama „El día de rusos“ en la misma lugar, en la „Kaziuko muge“ en el centro historico de Vilnius*.
- **Confusión mayúsculas/minúsculas.** En esta categoría, las lenguas lituana y española coinciden en sus reglas de uso, exceptuando para los pronombres de segunda persona *tu*, en singular, y *jūs*, en plural, lo que produce errores como *Yo quiero que Usted analizar esta subida*.

6.2.5. Unión/separación de palabras

Tendencia a la separación de palabras compuestas por dos términos conocidos por separado, *bien venidos*, aunque también se observa el fenómeno en palabras derivadas a través de sufijo, *super mercado*.

7. CONCLUSIONES

En este estudio hemos llevado a cabo un análisis de las desviaciones fonéticas y los errores ortográficos hallados en una serie de producciones orales y escritas de nativos de lengua lituana, con el fin de describir esta parte de la interlengua española, y de este modo determinar si existe la necesidad de métodos y materiales específicos para este grupo de aprendientes.

En lo referente a las desviaciones fonéticas compartidas con nativos, cabe señalar la pronunciación de /θ/ como /s/ y la de /d/ como /t/, en posición final. En cuanto a los errores ortográficos, además de los propios de la representación gráfica de estas desviaciones fonéticas, encontramos el uso de la tilde, y la selección incorrecta de consonante en aquellos casos en los que no hay una relación unívoca grafema-fonema (z/s; b/v; c/q/k; c/s/z; g/j).

Por otra parte, encontramos errores comunes a la mayoría de aprendientes de ELE como son la pronunciación de /ř/ como /r/, la neutralización de vocales cercanos en apertura y la monoptongación-diptongación de algunos grupos vocálicos. A diferencia del grado alto de fosilización que presentan algunas desviaciones en los fonemas consonánticos, como es el caso de la vibrante múltiple o de la oclusiva dental sonora en algunas posiciones, las desviaciones vocálicas son errores de desarrollo que parecen deberse a una errónea recepción del input por exposición insuficiente.

A nivel ortográfico, además de reflejarse estas desviaciones fonéticas, encontramos otros errores comunes a aprendientes de ELE, como la omisión o confusión con los símbolos de apertura y cierre de exclamación e interrogación y el uso de la letra “n” o el grupo “ni” en vez de la letra “ñ”.

En cuanto a los errores propios de aprendientes lituanos, la mayoría de ellos tienen su origen en la lengua escrita. Las disimetrías entre el alfabeto lituano y el español, especialmente en la representación de los fonemas /χ/, /g/ y /j/ existentes en ambas lenguas, es especialmente conflictiva (/χ/ = “ch” en lituano, “j” / “g” en español; /g/ = “g” en lituano; “j” / “g” en español; /j/ = “j” en lituano, “y” / “ll” en español) y genera errores no solo ortográficos sino también de fonética.

Cabe señalar la importancia de la transferencia desde la lengua inglesa en desviaciones ortográficas (*posibilidad, responsable, mecanico, oportunidad, tecnologica, officina, sympatico, diferente*) y de pronunciación (*desventaja* /deʃβẽɲ' taxa/ como /diʃβẽɲ' taxa/; *historia* /is'torja/ como /his'torja/; *robot* /ro'βot/ como /'roβot/; *Canadá* /kana'da/ como /'kanaða/). Este hecho parece explicarse no solo por la gran influencia de la lengua inglesa en Lituania, sino también por la mayor cercanía entre esta lengua y la española por los aprendientes lituanos.

Otros errores ortográficos, propios de estos aprendientes, se crean por transferencia de reglas de la lengua lituana como el uso del guión con valor de dos puntos, la diferente representación de comillas o el uso de la mayúscula en la segunda persona singular y plural.

Por todo lo expuesto, los nativos lituanos podrían beneficiarse de tareas específicas con las que trabajen las relaciones fonema-grafía y convenciones gráficas que, por presentarse de manera diferente en lituano y español, generan no solo errores de ortografía sino también de pronunciación.

REFERENCIAS

- Aleza Izquierdo, M. (2010). Fonética y fonología. En M. Aleza Izquierdo y J. M. Enguita Utrilla (Coord.), *La lengua española en América. Normas y usos actuales* (52-95). Valencia: Universitat de Valencia.
- Callisaya Apaza, G. M. (2012). *El español de Bolivia: contribución a la dialectología y a la lexicografía hispanoamericanas*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Calvo, A. C. (2008). Las semiconsonantes y semivocales en los diptongos del español: propuesta de análisis fonológico, *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 107-142.
- Campillos Llanos, L. (2012). *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid.
- Carranza, M. (2012). Errores y dificultades específicas en la adquisición de la pronunciación del español LE por hablantes de japonés y propuestas de corrección. En C. Moreno, y GIDE (Eds.), *Nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón* (51-78). Tokio: Asahi.
- Coello Vila, C. (1996). *Bolivia*. En M. Alvar (Ed.), *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (169-183). Barcelona: Ariel.
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors, *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(1-4), 161-170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Baltimore: Penguin.
- Díaz-Mendoza, M. P. (2015). Adquisición de los pronombres personales de complemento directo e indirecto con verbos transitivos en los niveles lingüísticos inicial e intermedio (A2-B2) en contexto institucional, *Verbum*, 5, 228-237.
- Díez Plaza, C. L. (2010). Un panorama general de la ortografía en ELE: del Marco al aula, *Centro Virtual Cervantes*, 23-33. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2010/04_diez.pdf
- Díez Plaza, C. L. (2017). La evaluación de la ortografía en ELE. Trabajo presentado en las *Actas del III Congreso Internacional SICELE. Investigación e innovación en ELE. Evaluación y variedad lingüística del español* (2016), Alcalá de Henares, Madrid. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/sicele/009_diez.htm
- Dulay, H., Burt, M., & Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Escamilla Ochoa, I. I. (2018). *Análisis de errores de la interlengua fónica en coreanos aprendices de español* (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2017). *Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2017 Edition*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Europos Sąjungos institucijų vertimo į lietuvių kalbą vadovas (2014). *Interinstitutional Style Guide for Translators in the Lithuanian Language Community*. Liuksemburgas: Europos Sąjungos leidinių vietas.
- Fernández López, S. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.

- Ferrer, E. B. (1990). Tipología y clasificación en romance: el caso asturiano, *Lletres asturianes: Boletín Oficial de l'Academia de la Llingua Asturiana*, 35, 25-37.
- Fries C. (1945). *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- García Platero, J. M. (2011). El concepto de norma y el español meridional. El seseo y el ceceo, *Itinerarios: Revista de Estudios lingüísticos, literarios, históricos y antropológicos*, 13, 85-95.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco / Libros S. L.
- González Martín, A. (2020). What electroencephalogram studies tell us about the teaching of second languages. En M. Planelles (Ed.) *Current Perspectives in Language Teaching and Learning in Multicultural Contexts*. Madrid, España: Thomson Reuters Aranzadi.
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE A1*. Disponible en <https://adelante.jp/pdf/dele/a1/guia-del-examen.pdf>
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE A2-B1*. Disponible en https://www.cervantes.es/delef/pdf/guia_examen_dele_a2b1e_f.pdf
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE B2*. Disponible en https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_b2_0.pdf
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE C1*. Disponible en https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_c1.pdf
- Instituto Cervantes (2014). *Guía del examen DELE C2*. Disponible en https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/guia_examen_dele_c2.pdf
- Instituto Cervantes (2019). *El Español: Una lengua viva. Informe 2019*. Disponible en https://www.cervantes.es/imagenes/File/espanol_lengua_viva_2019.pdf
- Instituto Cervantes (2020). *El Español: Una lengua viva. Informe 2020*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2020.pdf
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Harbor: University of Michigan Press.
- León Manzanero, A. (2017). Enseñar español en Letonia, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo, I*, 271-287. Madrid: enClave-ELE.
- Llamas Sevilla, J. M. (2020). Análisis fonético y ortográfico de producciones de ELE en nativos de lengua letona, *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, 5, 9-27.
- Llamas Sevilla, J. M., Derukaitė, J. (2018). Žvilgsnis į lietuvių tautybės asmenų ispanų tarpukalbę, *Res Humanitariae*, 22, 178-207.
- Long, R., Danechi, S., and Loft, P. (2020). Language teaching in schools (England), *House of Commons Library*, 07388. Available in: <https://researchbriefings.files.parliament.uk/documents/CBP-7388/CBP-7388.pdf>
- Maldonado Martínez de la Casa, R. (2013). *Análisis de Errores en la Adquisición/Aprendizaje del Español en Estudiantes Letones*. Madrid: Universidad de Alcalá.

- Marcos Miguel, N. y Sánchez Gutiérrez, C. H. (2020). ¿Solamente o solamento?: desafíos en el aprendizaje de forma y significado de -mente y -miento/-mento por hablantes de ELE, *Revista de Filología de la Universidad de La Laguna*, 40, 147-165.
- Martínez Adrián, M. (2004). La hipótesis de la transferencia de la L2 y la adquisición del orden de palabras, *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 17, 187-208.
- Murcia Soriano, A. (2006). El español en Lituania. En *Enciclopedia del español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Pakarinen, E. (2016). *¿Saga o saca?: La discriminación de las oclusivas por estudiantes de ELE* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Helsinki.
- Pinilla Gómez, P. (1997). *Estrategias de comunicación e interlengua en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Plaza Velasco, M. P., Calzón García, J. A. y Kucinskiene, A. (2017). Enseñar español en Lituania: La creación de los estudios hispánicos, *Atlas de ELE: Geolingüística de la enseñanza del español en el mundo, I*, 1-19. Madrid: EnClaveELE.
- Quesada Pacheco, M. A. (1998). *El español de América*. Bergen: Universitetet I Bergen, Institutt for lingvistikk og litteraturvitenskap.
- Rascón Caballero, A. (2012). Análisis de errores e interlengua. Aplicación a las frases con el verbo gustar en estudiantes lituanos de español, *Verbum*, 3, 91-100.
- Rascón Caballero, A. (2013). Avance de análisis de errores de la interlengua en estudiantes lituanos de español, *Verbum*, 4, 5-105.
- Recalde Fernández, M. y Vázquez Rozas V. (2009). Problemas metodológicos en la formación de corpus orales. En P. Cantos Gómez & A. Sánchez Pérez (eds.), *A Survey of Corpus-based Research. Panorama de investigaciones basadas en corpus*. Murcia: AELINCO, 51-64. Recuperado de <https://www.um.es/lacell/aelinco/contenido/pdf/4.pdf>.
- Richards, J. C. (1974). A Non-Contrastive Approach to Error Analysis. In J. C. Richards, *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* (172-188). London and New York: Routledge.
- Rodríguez Cadena, Y. (2008). Colombia. En A. Palacios (coord.), *El español en América: contactos lingüísticos en Hispanoamérica* (135-160). Barcelona: Ariel.
- Romero Loaiza, F. et al. (2008). *La enseñanza de español como segunda lengua. Un estudio de caso con niños nasa y embera-chamí*. Pereira: Colciencias/Universidad Tecnológica de Pereira/Consejo Regional del Cauca.
- Sánchez- Iglesias, J. J. (2009). Cartografía para un balance del español como interlengua, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 17-26.
- Sánchez Jiménez, D. (2006). *Análisis de errores ortográficos de estudiantes filipinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera* (Trabajo de Fin de Máster). Universidad de Salamanca.
- Sánchez Jiménez, D. (2009). Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE, *MarcoELE*, 9. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/9/sanchez_ortografia.pdf

- Sánchez Jiménez, D. (2010). La adquisición de la lengua extranjera española por estudiantes filipinos: análisis descriptivo y explicativo de la interlengua, *RedELE*, 18.
- Savickienė, I., Raščiauskaitė, L., Jankauskaitė, A., y Alešiūnaitė, L. (2018). Ser profesor de ELE de una escuela secundaria en Lituania: oportunidades y retos del docente en el siglo 21, *Darnioji daugiakalbystė*, 8(13), 245-268.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer, *General Linguistics*, 9(2), 67-92.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-241.
- Sveinsdóttir, G. K. (2013). *La pronunciación de los alumnos islandeses de E/LE. Los errores más frecuentes y una propuesta didáctica*. Islandia: Sigillum Universitatis Islandiae.
- Tena Tena, P. (1999). Dictados para la enseñanza del español como LE, *Espéculo. Revista de Estudios Literarios*, 11, 54-58.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact, findings and problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Yun, H. H. (2016). *Análisis de errores de las construcciones preposicionales en la interlengua de aprendientes taiwaneses de ELE* (Tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija.