

Universidad de Tartu
Facultad de Artes y Humanidades
Instituto de Lenguas y Culturas del Mundo
Departamento de Estudios Románicos
Filología Hispánica

**ERRORES DE ACENTUACIÓN ORTOGRÁFICA EN ESPAÑOL ENTRE
LOS ESTUDIANTES ESTONIOS**

Trabajo de fin de grado

Autora: Maarja Heeringson

Directora: Mari Kruse

Tartu 2025

Índice

Índice.....	2
Introducción.....	4
1. Parte teórica.....	5
1.1 Adquisición de la lengua extranjera (el español) y causas de errores.....	5
1.2 Reglas de acentuación del español.....	7
1.2.1 El uso de la tilde y el acento.....	7
1.2.2 El acento prosódico y su función ortográfica.....	8
1.2.3 La sílaba como una unidad acentual.....	8
1.2.4 Tilde diacrítica y su función.....	10
1.2.5 Errores que cometen los nativos también.....	10
2. Análisis de errores de acentuación en estudiantes de español como lengua extranjera.....	12
2.1 Análisis de patrones.....	13
2.1.1 Palabras erróneas.....	13
2.1.2 Distribución de errores.....	14
2.1.3 Palabras con errores más frecuentes.....	15
2.3 Análisis del desarrollo longitudinal del uso de la tilde.....	17
2.3.1 Primer año: Análisis de errores.....	17
2.3.2 Segundo año: Análisis de errores.....	17
2.3.3 Tercer año: Análisis de errores.....	18
2.4 Análisis de los informantes.....	18
2.4.1 Informante 10.....	19
2.4.2 Informante 19.....	20
2.4.3 Informante 22.....	21
2.4.4 Informante 26.....	22
2.4.5 Informante 37.....	23
2.4.6 Informante 39.....	24
2.4.7 Informante 44.....	25

2.4.8 Informante 45.....	26
2.4.9 Informante 49.....	27
2.4.10 Informante 52.....	28
2.4.11 Informante 53.....	29
2.4.12 Informante 55.....	30
2.4.13 Informante 57.....	30
2.4.14 Conclusión sobre los informantes.....	32
Conclusión.....	34
Bibliografía.....	35
Resúmeee.....	37

Introducción

Este trabajo trata sobre los errores ortográficos de acentuación entre los estonios que aprenden español como lengua extranjera. El tema fue elegido porque ha sido poco investigado en Estonia y existen pocos estudios previos sobre ello.

Los objetivos principales de este trabajo son identificar cuáles son los errores de acentuación ortográfica que cometen los estonios durante la adquisición de la lengua española, además investigar por qué los cometen o cuales son las causas. Asimismo, se analiza en el estudio cómo evolucionan y cambian los errores durante el periodo de 3 años en la universidad, puesto que empiezan de cero a aprender español hasta alcanzar un nivel bastante avanzado en español. Igualmente, hay que tener en cuenta que son hablantes de estonio como lengua materna y que puede haber razones relacionadas con su lengua materna por la cual cometen errores al estudiar español como L2 (segunda lengua) o L3 (tercera lengua).

El trabajo está dividido en dos partes. La primera parte se concentra en la adquisición de la lengua extranjera y las reglas de acentuación ortográfica del español. La segunda parte se concentra en el estudio y el análisis de los errores ortográficos de acentuación de los informantes y a los resultados de los errores cometidos. Los estudiantes parte de este estudio y análisis son estudiantes del Grado de Filología Hispánica en la Universidad de Tartu.

El trabajo presentado puede igualmente ser una herramienta para entender cuál es la principal dificultad para los estonios al aprender español, además de la comprensión de la acentuación. Aprender reglas de acentuación del español puede ser difícil de entender no solo a los estonios sino también a otros extranjeros durante su adquisición del idioma. Es importante entender la acentuación, porque también influye en nuestra habilidad para hablar español.

1. Parte teórica

Según la experiencia de la autora y otros alumnos, asimismo de los artículos teóricos, el correcto uso de la tilde ha presentado numerosos problemas durante el aprendizaje y adquisición del español como lengua extranjera. Como en su lengua materna (estonio) no existe la tilde, por lo que no es tan comprensible su uso, contribuyendo a la aparición de errores específicos y patrones de desarrollo en el aprendizaje.

La adquisición del acento ortográfico en el idioma español representa un proceso complejo y poco investigado, especialmente en el contexto de los estudiantes de español como segunda lengua. Aunque la investigación sobre este tema es limitada, resulta fundamental para comprender cómo los estudiantes logran integrar este aspecto esencial del sistema de escritura del español. El uso del acento ortográfico o tilde es una de las características distintivas de la ortografía española. Hay que entender que colocar correctamente la tilde es esencial para alcanzar un nivel avanzado de alfabetismo en la lengua, ya que este elemento es parte integral del sistema de escritura del español. Sin embargo, la adquisición de la tilde en el sistema de escritura del español es un proceso multifacético que requiere la integración de conocimientos teóricos y habilidades prácticas. Tanto la identificación precisa de la sílaba tónica como la aplicación de las reglas de tildación son aspectos fundamentales que deben abordarse de manera equilibrada en la enseñanza. (Beaudrie, 2007)

1.1 Adquisición de la lengua extranjera (el español) y causas de errores

Comprender el proceso de adquirir una lengua extranjera siempre ha sido un tema de investigación atractivo en el estudio de la lengua. (Hoomanfarad & Meshkat, 2015) Por supuesto, los estudiantes cometen muchos errores al principio de la adquisición de una lengua extranjera. Un error, en este contexto, no es más que un marcador que muestra que el aprendizaje está en camino hacia la adquisición de una lengua extranjera. Asimismo, un error es un paso obligatorio y clave en el proceso de aprendizaje de una lengua. (Alioto & Buttiler, 2016)

Según Alioto y Buttiler (2016), existen varias causas que pueden explicar porque los estudiantes de una lengua extranjera cometen errores.

La primera de ellas podría ser simplificación. Es cuando los aprendices tienden a reducir la complejidad del idioma, omitiendo morfemas considerados redundantes o innecesarios como el género, el número, los artículos o también dejar sin marcar la tilde.

En segundo lugar se encuentra la hipergeneralización, que se produce cuando el alumno aplica reglas aprendidas en contextos inapropiados según la norma de la lengua meta. Por ejemplo, el excesivo uso del sufijo *-mente*.

La tercera causa es la transferencia, que ocurre cuando la lengua materna influye directamente en la adquisición de la L2, implicando la transferencia de estructuras de la L1 a la nueva lengua, lo puede dar lugar a muchos errores.

La cuarta es la fosilización, que se refiere a errores que persisten en distintas etapas de la interlengua, incluso cuando se creía que ya habían sido superados. Durante esta etapa, el estudiante puede llegar a autocorregirse, aunque no de forma consistente.

La última causa es la variabilidad, que significa que los estudiantes de una lengua no siempre usan correctamente lo que han aprendido, ya que su forma de hablar cambia según la situación. Según estas causas se puede ampliar el tema de que influye la adquisición de un ELE. (Alioto & Buttiler, 2016)

Asimismo, uno de los principales desafíos durante la adquisición para los estudiantes de español como lengua extranjera es la influencia de su lengua materna. Los errores más frecuentes se pueden atribuir a esta interferencia, ya que la estructura fonética y ortográfica de la primera lengua puede influir en la percepción y producción de palabras en español. Por ejemplo, algunos estudiantes tienden a sobregeneralizar la regla que coloca el acento en la penúltima sílaba, lo que genera errores de desarrollo típicos del sistema de interlengua. (Beaudrie, 2007).

La interlengua juega un papel fundamental en la adquisición de una lengua extranjera, especialmente en el contexto del aprendizaje de Español como Lengua Extranjera (ELE). Este fenómeno se refiere al uso de la lengua materna durante el

proceso de aprendizaje de un nuevo idioma, lo que da lugar a la transferencia de estructuras lingüísticas tanto positivas como negativas. Estas transferencias pueden generar construcciones que no corresponden ni al idioma original ni a la lengua meta. (Alioto & Buttiler, 2016)

Según Alioto & Buttiler (2016), "Los errores no son simplemente fallos en la adquisición, sino que son una parte natural del proceso de aprendizaje". De hecho, estos errores permiten a los estudiantes avanzar en su comprensión de la lengua meta, ya que ofrecen una oportunidad para identificar las áreas que necesitan más atención. El análisis de estos errores se convierte en una herramienta clave para la enseñanza de lenguas extranjeras, ayudando tanto al docente como al alumno a comprender mejor el proceso de aprendizaje y a corregir de manera efectiva las dificultades lingüísticas.

1.2 Reglas de acentuación del español

1.2.1 El uso de la tilde y el acento

El correcto uso de la tilde requiere no solo la aplicación de reglas ortográficas, sino también la capacidad de identificar la sílaba tónica de una palabra. La sílaba tónica es aquella que lleva el acento principal dentro de una palabra, y su identificación es fundamental para la correcta colocación de la tilde. La tilde en español se utiliza principalmente en 3 situaciones: para diferenciar palabras homófonas, para marcar el acento en palabras esdrújulas y para romper diptongos. (RAE, 2010)

Para entender el uso de la tilde, es además importante conocer las características del acento en español. Tradicionalmente se ha considerado que el parámetro principal para caracterizar el acento en español era la intensidad o la fuerza espiratoria, por lo que se hacía referencia al "accento de intensidad". Estudios recientes muestran que el acento español es un fenómeno complejo que involucra varios parámetros acústicos. El factor más importante en su producción y percepción es el aumento del tono que es acompañado de un aumento en la duración o la intensidad. Lenguas como el francés o el finés tienen el acento siempre en la misma posición. En cambio, en las lenguas de acento condicionado, la posición del acento está determinada por otros

factores como fonológicos, morfológicos o léxicos. El español por otra parte es una lengua de acento libre (como el italiano o el inglés), lo que significa que la sílaba tónica puede ocupar diferentes posiciones dentro de la palabra sin que su ubicación esté predeterminada ni condicionada por otras variables. Igualmente, el acento español se caracteriza por su capacidad de distinguir palabras de otro modo idénticas. Se puede diferenciar el significado de una sola palabra dependiendo del acento en sílabas distintas. Así que el acento lleva un valor fonológico en el español. (RAE, 2010)

Según la Real Academia Española (2010), las reglas de acentuación se encuentran en el capítulo II. “La representación gráfica del acento: el uso de la tilde.” Para distinguir claramente entre los tipos de acentuación: la acentuación fonética es el acento y la acentuación ortográfica es la tilde. (Seco)

1.2.2 El acento prosódico y su función ortográfica

El acento es un rasgo prosódico, una propiedad fonética que afecta a unidades lingüísticas más amplias que el fonema, así que también se puede denominar acento prosódico. La marca acentual se determina de manera relativa por el contraste que se produce entre la pronunciación de unos segmentos de la cadena hablada y otros. La importancia del acento consiste en la mayor prominencia con la que se emite y recibe una sílaba con respecto a las de su entorno. (RAE, 2010)

En el sistema ortográfico del español, se usa un signo diacrítico en forma de rayita oblicua (´), que al colocarse sobre una vocal, indica que la sílaba de la que dicha vocal forma parte es la que porta el acento prosódico de la palabra. Este signo es llamado específicamente tilde, acento gráfico u ortográfico. Tener un sistema de normas permite regular y determinar el uso correcto de la tilde en cualquier palabra del léxico, incluso sin conocimientos previos, ya que los nativos también cometen errores ortográficos. (RAE, 2010)

1.2.3 La sílaba como una unidad acentual

La sílaba incluye normalmente más de un fonema, pero también puede estar constituida por uno solo. Es de carácter fónico, formada generalmente por un conjunto de fonemas que se agrupan en la pronunciación en torno a una vocal, que es

el elemento de mayor sonoridad en español. Cuando una sílaba está formada por un solo fonema, este siempre es una vocal. En la estructura de una sílaba se puede distinguir primero un núcleo, que es el componente de la sílaba con mayor sonoridad y solo puede estar constituido por elementos vocálicos, y dos márgenes silábicos consonánticos. El núcleo de la sílaba debe estar constituido al menos por una vocal (*libro*), pero puede estar integrado por un máximo de 3 (*Uruguay*). La división de las palabras en sílabas es un requisito para poder aplicar las reglas de acentuación correctamente.

Es posible agrupar las secuencias de vocales de diferentes formas en la pronunciación, formando diptongos, triptongos o hiatos. Si se pronuncia cada una de las vocales en una sílaba distinta, se llama un hiato (*ma-es-tro, fe-o, te-a-tro*). Cuando dos vocales contiguas se pronuncian dentro de la misma sílaba, forman un diptongo (*bue-no, deu-da*). Por último, la secuencia de 3 vocales que pertenecen a una misma sílaba se llama triptongo (*Pa-ra-guay*). Las sílabas se dividen en tónicas y átonas según la presencia o ausencia del acento. Las tónicas portan el acento léxico y se pronuncian con mayor intensidad que las demás. En una sílaba tónica, la vocal o las vocales que constituyen el núcleo son las que más alteran los valores acústicos con el acento. Por eso, se coloca la tilde sobre la vocal nuclear (*Móvil, diós*).

Según la posición de la sílaba tónica, las palabras de más de una sílaba pueden ser agudas, llanas, esdrújulas y sobreesdrújulas:

Las palabras agudas son aquellas cuya última sílaba es tónica y llevan tilde si terminan en vocal (*-a, -e, -i, -o, -u*) o *-n, -s* (ejemplos: *canción, jamás*).

Las palabras llanas son aquellas cuya penúltima sílaba es tónica y llevan tilde cuando no terminan en vocal, *-n* o *-s*. (ejemplos: *árbol, lápiz*)

Las palabras esdrújulas son aquellas cuya antepenúltima sílaba es tónica. (ejemplos: *pájaro, sábado*)

Las palabras sobreesdrújulas son aquellas en las que es tónica alguna de las sílabas anteriores a la antepenúltima. Las palabras esdrújulas y sobreesdrújulas siempre llevan tilde (ejemplos: *música, rápidamente*). (RAE, 2025)

1.2.4 Tilde diacrítica y su función

El sistema de acentuación gráfica incluye el signo diacrítico (o tilde) que, en este caso cumple la función de distinguir la forma tónica de la átona, y a pesar de compartir una forma similar, pertenecen a distintas categorías gramaticales y tienen significados diferentes. Según las normas generales de acentuación, estas palabras no llevan tilde; sin embargo, se les aplica para evitar confusión con las formas átonas de las mismas palabras. Estos pares de palabras suelen ser monosílabas, aunque también existen algunas polisílabas de uso frecuente. La tilde diacrítica solo se utiliza en determinados casos, especialmente en los interrogativos y exclamativos tónicos (*qué, cuál, quién, cómo, cuán, cuánto, cuándo, dónde y adónde* y las formas de plural y de femenino que poseen algunas de ellas (*cuáles, quiénes, cuánta(s), cuántos,*), y algunos relativos tónicos en circunstancias específicas. En el caso de las palabras que no llevan tilde, son normalmente átonas y se escriben sin tilde cuando introducen oraciones subordinadas de relativo, como *quien* en contraste con *quién*, *cuando* en contraste con *cuándo*. (RAE, 2010)

1.2.5 Errores que cometen los nativos también

Se puede decir que cada nativo, independientemente de su lengua materna, asimismo comete errores. Según Beaudrie, “La adquisición de la destreza de colocar la tilde correctamente es una tarea difícil tanto para los alumnos monolingües de español como para los de español como segunda lengua”. En este caso, es importante señalar que el lenguaje escrito y el lenguaje hablado son dos cosas diferentes, y que de manera inconsciente, algunas cosas del lenguaje hablado se trasladan al lenguaje escrito. Así que los nativos de español también cometen errores en la vida diaria. No todos conocen las reglas ortográficas y se debe dar cuenta de que las reglas evolucionan y cambian con el tiempo. El hecho de que se cometan errores también puede deberse a que el trasfondo educativo de cada persona es diferente. Por eso todos no pueden mantenerse al día con las actualizaciones. Se observa un creciente uso de anglicismos y personalismos. Igualmente se notan grandes errores en la prensa de hoy, donde los periodistas prefieren usar un lenguaje más libre y cómodo, no prestando tanta atención a los errores y cómo usar el lenguaje de manera correcta.

La mayoría de los errores ortográficos se deben a la auténtica ignorancia de las normas y de las actualizaciones de estas mismas por parte de la Academia, al intento de innovar y de dejar parte de todos los grupos implicados en la composición de un periódico. Se señala que incluso los hablantes nativos cometen errores en los medios de comunicación, no solo los extranjeros. (González Pascual, 2003)

Asimismo, algunos errores que cometen los hablantes nativos pueden estar relacionados no solo con la falta de conocimiento de las reglas, sino también con los cambios normativos recientes. Un ejemplo relevante se presentó en 2023, cuando La Real Academia Española de la Lengua admitió que el adverbio “sólo” así como otros pronombres demostrativos “*esté*”, “*ése*” y “*aqué*l” se escribirían con tilde. “Cuando *solo* funciona como adjetivo, no se tilda; cuando funciona como adverbio, puede tildarse únicamente si hay riesgo de ambigüedad, pero se recomienda no tildarlo ni siquiera en esos casos y resolver la ambigüedad de otra manera”. (García Calero, 2023) Este tipo de modificaciones en la normativa puede generar inseguridad tanto entre los estudiantes como entre los hablantes nativos, y contribuir a la aparición de errores en la escritura cotidiana.

Para añadir, como en este trabajo se habla sobre estudiantes que tienen estonio como su lengua materna, se explica un poco sobre la relación del acento fónico y la ortografía del estonio igualmente. La primera, gran diferencia entre las dos lenguas en caso de ortografía es que en estonio no se marca la acentuación con ningún signo (‘,`,^), sobre una letra, como se hace en español. (Muñoz, 2012) En estonio se distinguen 3 niveles diferentes de acentuación silábica: la sílaba acentuada principal, la sílaba acentuada secundaria y la sílaba átona. La sílaba acentuada principal, junto con las sílabas que le siguen, forma un grupo de habla. La acentuación principal suele estar en la primera sílaba, mientras que la acentuación secundaria frecuentemente recae en la tercera sílaba. (EKI, 2025)

2. Análisis de errores de acentuación en estudiantes de español como lengua extranjera

En este estudio, se habla de estudiantes estonios que aprenden español como lengua extranjera. Debido al sistema educativo estonio, se han aprendido antes otros idiomas como el inglés, ruso, alemán, etc. Sin embargo, inglés es con mayor influencia, lo que también podría haber influido un poco en la adquisición del español.

El corpus usado por este análisis es el Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios: CLEAE (Rapún Mombiela, 2023), una colección de textos producidos en un periodo de 3 años académicos (entre 2021 y 2025). El corpus consiste en textos escritos por los estudiantes de la Universidad de Tartu que empezaron a aprender el español desde un nivel cero de conocimientos.

El mismo corpus sirve para estudiar muchos aspectos de la adquisición del español por parte de parientes estonios. Por ejemplo, uno de ellos es un estudio de Corpus realizado por Virginia Rapún Mombiela, Guillem Gastañar Rubio y Anna Tudela Isanta. El estudio investiga estudiantes que tienen el español como tercera lengua (L3) y su adquisición del artículo en español. Se basa en el mismo corpus que el presente trabajo, lo que muestra una vez más, la relevancia y el valor de este corpus para investigar, desde distintas perspectivas, a los estudiantes estonios que aprenden español. (Rapún Mombiela, Castañar Rubio & Tudela Isanta, 2023).

No todos los estudiantes escribieron la misma cantidad de textos; algunos más y otros menos. Puede ser así por varias razones. Por ejemplo, hay menos textos del tercer año, ya que durante este año muchos estudiantes participaron en programas de intercambio. Los textos más recientes son los de este último semestre de 2025. A lo largo de los años, los textos se vuelven más difíciles y largos, incorporando vocabulario más complejo y tiempos verbales avanzados.

En total hay textos de 13 alumnos durante el periodo de 3 años académicos. Se analizaron 274 textos. Del primer año hay 149 textos, del segundo 90 y del tercero 35 textos. El análisis de los textos empezó con los de primer año. Los textos del

primer año se centran principalmente en los temas personales y cotidianos. Los estudiantes practican la escritura sencilla sobre aspectos de su vida diaria: aficiones, familia, amistades, gustos y opiniones generales. En el segundo año los textos se concentran más en temas del medioambiente, de nuestro pasado e historia. Sin embargo, empiezan a incorporarlos más a sus textos del segundo año. Finalmente, en el tercer año, los textos son considerablemente más extensos y elaborados. Se centran más en temas medioambientales y los estudiantes expresan sus opiniones.

2.1 Análisis de patrones

Para realizar el análisis, se leyeron todos los textos entregados por los alumnos selectos y se identificaron los errores. Finalmente fueron apuntados manualmente en MS Excel, lo que facilitó el análisis cuantitativo y cualitativo, permitiendo analizar cuáles eran los errores más frecuentes. Asimismo, resultó relevante observar si los errores disminuían con el tiempo o, por el contrario, se aumentaban.

2.1.1 Palabras erróneas

Para identificar los errores, las palabras erróneas están clasificadas en 3 categorías:

1. Omisión: Palabras que deberían llevar tilde pero no la llevan
2. Adición: Palabras que no deberían llevar tilde pero la tienen
3. Posición: Palabras que llevan la tilde en un lugar equivocado

2.1.2 Distribución de errores

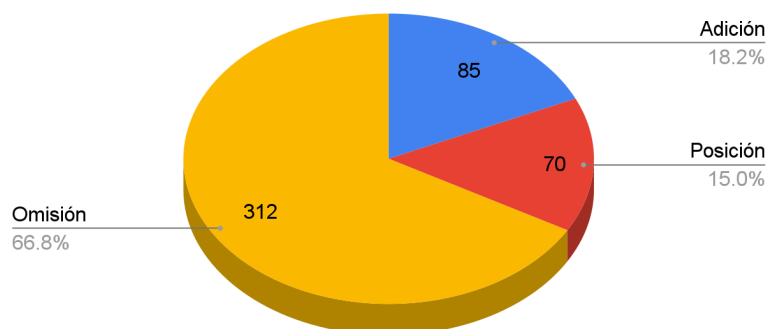


Figura 1. Distribución según la clasificación de las palabras

La **Figura 1** revela que la mayoría de los errores corresponde a omisiones, con un 66.8 % (312 casos). Esta categoría supera ampliamente a las demás. En segundo lugar, se encuentran los errores de adición, que constituyen el 18.2 % (85 casos). Finalmente, los errores de tilde en lugar falso (posición) representan un 15 % (70 casos), cuando se sabe que la palabra lleva tilde pero la han puesto en el lugar equivocado.

A continuación se puede distribuir los errores entre los tres años. El objetivo es observar cómo se evolucionan y se distribuyen los errores de acentuación entre los años. Las secciones siguientes muestran los errores identificados en cada año.

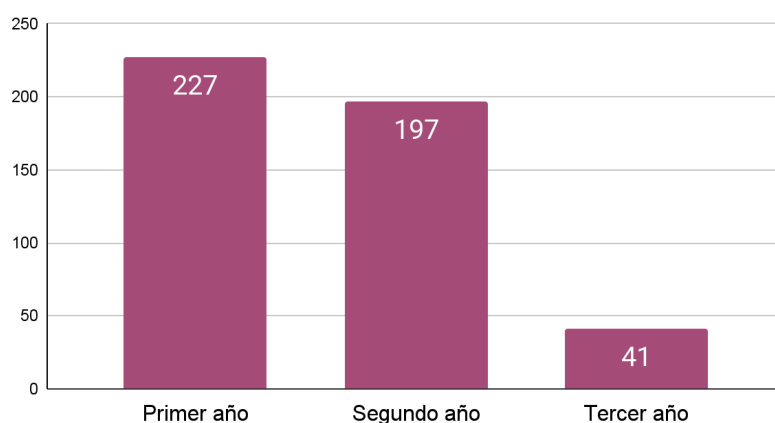


Figura 2. Distribución de los errores entre los años.

En los textos analizados encontré en total 466 errores. Según la distribución de los errores (**Figura 2**), los resultados muestran que, a lo largo de los 3 años, los estudiantes cometieron 227 errores en el primer año, 197 errores en el segundo año y 41 errores en tercer año. Naturalmente hay más errores en el primer año pero, en contraste con el número de errores entre el primer y segundo año, existe un notable cambio entre el segundo y el tercer año. Además, hay menos textos escritos en el tercer año en general, pero son más extensos. Esto podría indicar un gran progreso en los conocimientos de los estudiantes, así como en su capacidad de expresarse y desarrollar ideas ampliamente.

2.1.3 Palabras con errores más frecuentes

A partir de la clasificación de las palabras realizada en Excel, al agrupar las 466 palabras analizadas, se observa que las siguientes son las 10 palabras que aparecen con mayor frecuencia en los textos escritos:

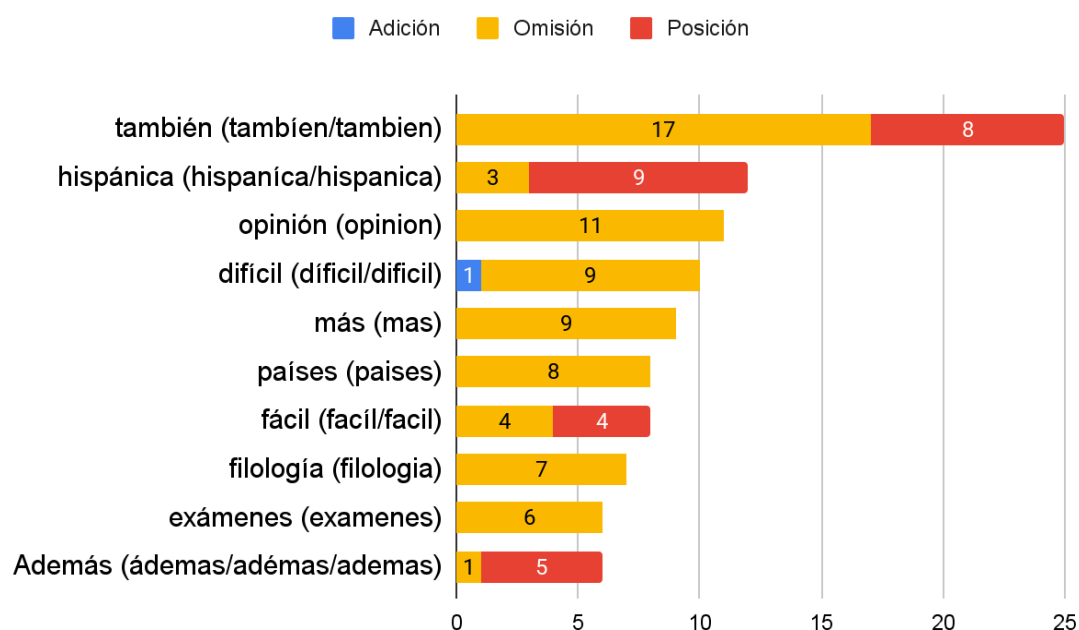


Figura 3. Las palabras con más errores

La Figura 3 muestra que *también* es la palabra con más errores de todos los textos escritos. Asimismo, los estudiantes cometieron dos tipos de errores: de posición de la tilde (*también*) 7 veces y de omisión de la tilde (*tambien*) 18 veces.

La palabra *además*, es la única que se ha escrito erróneamente de tres formas diferentes: de la posición de la tilde (*ádemas*, *adémas*) y de la omisión de la tilde (*ademas*).

Según la clasificación del acento se puede dividir las palabras más erróneas:

Clasificación según el acento	Palabras
Agudas	también, opinión, más, además
Llanas	difícil, países, fácil, filología
Esdrújulas	hispanica, exámenes

Tabla 1. Categorización de palabras erróneas según el acento

La clasificación según el acento de estas palabras se divide bastante equilibradamente. Los resultados muestran que los estudiantes cometen errores en varios tipos de palabras, lo que sugiere una dificultad general con el uso de la tilde, más que un problema con una categoría específica.

Antes de que se continúe con el análisis de los informantes es necesario notar que se ha sacado la palabra *video/vídeo* desde las palabras erróneas. Como la palabra aparece en los textos 8 veces, podría estar parte de las palabras erróneas más frecuentes. Según la *Real Academia Española*, en España se prefiere la forma *vídeo*, mientras que en América es más común *video*. La palabra es escrita con tilde por dos informantes en segundo año, en el quinto texto. Asimismo es escrito sin tilde por 6 informantes durante el segundo año. Así que no se puede contar esta palabra como un error si es escrita con o sin tilde porque es considerada correcta de ambas maneras.

2.3 Análisis del desarrollo longitudinal del uso de la tilde

2.3.1 Primer año: Análisis de errores

A continuación se presentan los resultados del análisis correspondiente al primer año.

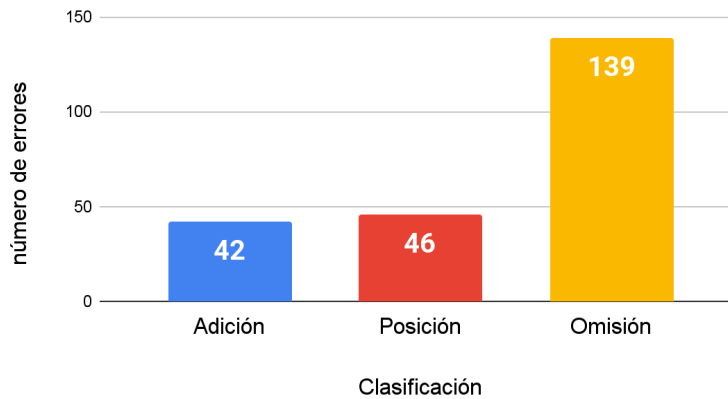


Figura. 4. Distribución de errores. Primer año.

Durante el primer año se cometieron más errores de acentuación en general, lo que es considerado normal. En total se detectaron 226 errores. Los errores por omisión de la tilde predominan, lo que significa que los informantes no pusieron tilde si la palabra la necesitaba. Podría indicar insuficientes conocimientos de las reglas de acentuación o que no pudieran identificar correctamente la sílaba tónica.

2.3.2 Segundo año: Análisis de errores

A continuación, se presentan los resultados del análisis correspondiente al segundo año.

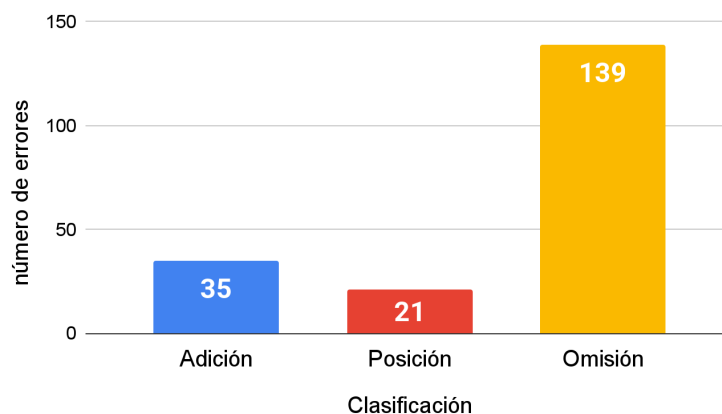


Figura 5. Distribución de errores. Segundo año.

En el segundo año cometieron en total 195 errores. Durante este año todavía se cometieron más errores de omisión, lo que podría sugerir que los alumnos están empezando a aplicar las reglas, pero todavía se generalizan en exceso.

2.3.3 Tercer año: Análisis de errores

A continuación, se presentan los resultados del análisis correspondiente al tercer año.

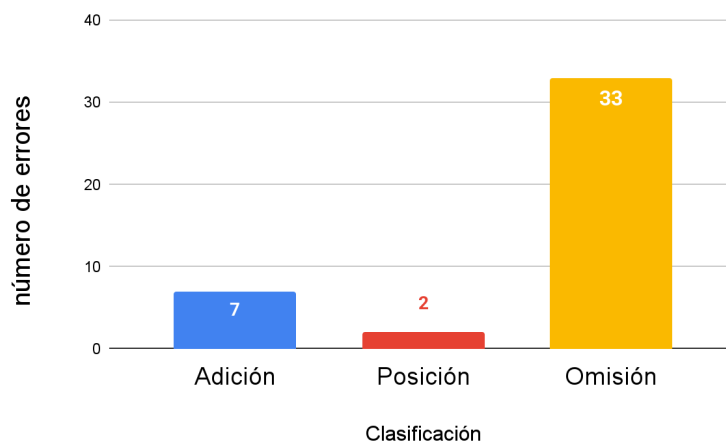


Figura 6. Distribución de errores. Tercer año.

Durante el tercer año se cometieron en total 42 errores de los que la mayoría fueron por omisión de la tilde, seguidos por la adición, y la última categoría fue la posición de la tilde, con solo 2 errores. En comparación con los dos años anteriores es notable que, efectivamente, se han hecho menos errores pero todavía predominan los errores de omisión de la tilde.

2.4 Análisis de los informantes

Como todos los informantes son anónimos, son nombrados como “Informante ..” seguido por un número. En este estudio se han dejado los nombres de las informantes como están en el Corpus CLAE (Rapún Mombiela, 2023), para no crear confusión. Como mencionado anteriormente, hay textos de 13 estudiantes durante el

periodo de 3 años y no todos han escrito la misma cantidad de textos. Se leyeron todos los textos escritos por cada informante. Luego se contaron la cantidad de palabras y los errores cometidos en cada texto. A continuación, se calculó el porcentaje de palabras correctas y todos los datos fueron registrados en Excel. A través del análisis de la cantidad de palabras producidas, el número de errores y el porcentaje de aciertos, es posible identificar patrones de evolución individual, evaluar el progreso en la competencia escrita y entender las dinámicas propias del aprendizaje del español como lengua extranjera. Además, algunos informantes tienen patrones de errores cometidos, los que serán mencionados también.

A continuación se presentan los resultados del análisis individual de cada informante, así como el resultado de sus textos como parte del estudio.

2.4.1 Informante 10

La informante 10 escribió un total de 18 textos, de los que 8 fueron de primer año, 7 de segundo y 3 de tercer año. Según la distribución de la clasificación hizo lo más errores de omisión:

Adición	Posición	Omisión
3	3	10

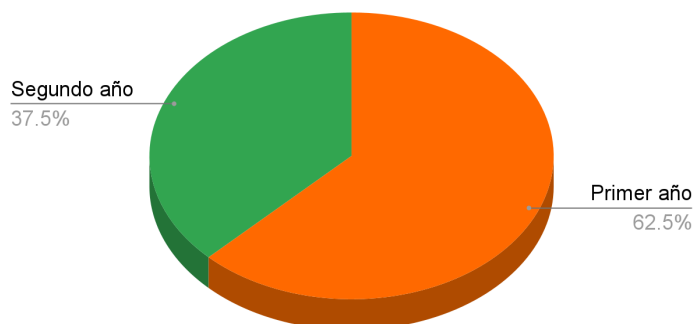


Figura 7. Informante 10. Distribución de errores entre los años.

Según la **Figura 7**, se puede ver que no ha cometido ningún error durante el tercer año y la mayoría de los errores durante el primer año, que es natural, considerando

que solo empiezan a aprender las reglas de acentuación. En el primer año cometió 10 errores, de segunda 6 y del tercer 0 errores.

En resumen el porcentaje de aciertos en relación con cantidad de palabras escritas en textos y la cantidad de errores de 3 años queda entre 92 y 100 por ciento. Durante el tercer año la informante escribió 3 textos y no cometió ningún error de acentuación, lo que muestra una progresión clara en sus capacidades y conocimientos.

2.4.2 Informante 19

La informante 19 escribió un total de 16 textos de los que 13 fueron de primer año, 2 de segundo y 1 de tercero. Según la clasificación de los errores cometió más errores de omisión:

Adición	Posición	Omisión
3	9	16

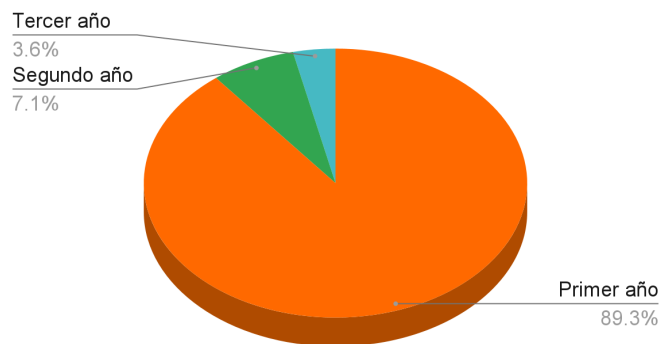


Figura 8. Informante 19. Distribución de errores entre los años.

Viendo que la informante 19 escribió la mayoría de todos sus textos durante el primer año, es normal que cometió la mayoría de los errores (25 casos) durante el primer año, seguido con 2 errores de segundo año y 1 de tercer año.

El porcentaje de aciertos muestra que cada año aumenta cantidad de palabras mientras los errores bajan porcentaje es la misma o más larga. Durante el tercer año, la cantidad de palabras escritas en su único texto fue de 288 palabras. En relación

con el error único cometido, se puede concebir un gran desarrollo en sus conocimientos de cómo usar la tilde correctamente.

En caso de algún informante se nota patrón de errores. En textos de la informante 19 nota que tenía la tendencia a cometer un error recurrente: no colocar la tilde en los verbos en imperfecto. En el siguiente fragmento hay seis palabras marcadas en rojo que están escritas incorrectamente, de las cuales tres están en imperfecto.

Ejemplo de una parte de su texto escrito en el primer año:

*Cuando mi **mama** era niña, **tenia** el pelo largo, hiso y castaño, ahora tiene pelo corto, obligado y rubrio. Ella **vivia** en Tallinn, con mi abuela en un apartamento, pero ahora vive en una apartamento con su hombre (elukaaslane). Mi **mama** era siempre más alta en su clase, pero ahora yo soy más alta de mi madre. De niña, mi **mama parecia** mucho a su padre, pero ahora se parece más a su madre.¹*

2.4.3 Informante 22

La informante 22 escribió un total de 18 textos, 10 de primer año, 2 de segundo año y 6 de tercer año. Según la clasificación cometió básicamente la misma cantidad de errores en la omisión y la adición de tilde.

Adición	Posición	Omisión
15	3	17

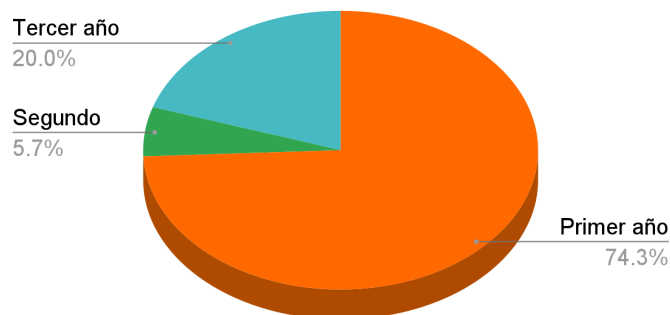


Figura 9. Informante 22. Distribución de errores entre los años.

¹ Todos los ejemplos se reproducen tal y como se escribieron.

Según la **Figura 9**, la mayoría de los errores fueron cometidos durante el primer año (26 casos), pero en el segundo lugar, vienen los errores cometidos durante el tercer año (7 casos). Esto puede deberse al hecho de que en el tercer año el informante escribió más textos que en el segundo año.

El porcentaje de aciertos en relación con la cantidad de palabras escritas y la cantidad de errores cometidos por Informante 22 revela que durante el primer año los porcentajes quedaron entre 95-99%, mientras que durante el segundo año entre 98-99%. En el tercer año escribió 2 textos con 100% que significa que no hizo ningún error y otros 4 textos con 98-99% de aciertos. Los números muestran que la informante ha tenido un aumento positivo en sus conocimientos ortográficos.

2.4.4 Informante 26

La informante 26 escribió un total de 19 textos, de los que 12 fueron de primer año, 3 de segundo año, y 4 de tercer año. Según la clasificación de palabras cometieron mayoría de los errores en la omisión de la tilde:

Adición	Posición	Omisión
5	3	14

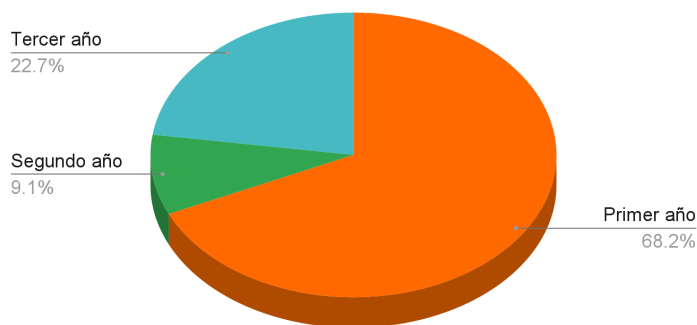


Figura 10. Informante 26. Distribución de errores entre los años.

Figura 10 revela que la Informante cometió la mayoría de los errores durante el primer año con 15 casos, seguido con el tercer año con 5 casos y finalmente en el segundo año con 2 casos.

El porcentaje de aciertos en relación con la cantidad de palabras escritas y la cantidad de errores cometidos por la Informante 26 revela que en el primer año, los aciertos estuvieron entre 96-100, con algunos errores. En segundo año, el desempeño fue aún mejor, con dos textos perfectos (100%) y otro con 98%. En el tercer año, los porcentajes se mantuvieron altos, con porcentajes entre 98-100, incluso en textos largos. En general, la informante tuvo un desempeño constante durante el periodo.

2.4.5 Informante 37

La informante 37 escribió un total de 24 textos, de los que 13 fueron de primer año, 8 de segundo y 3 de tercer año. Según la clasificación de palabras cometió más errores en la omisión de la tilde:

Adición	Posición	Omisión
9	6	40

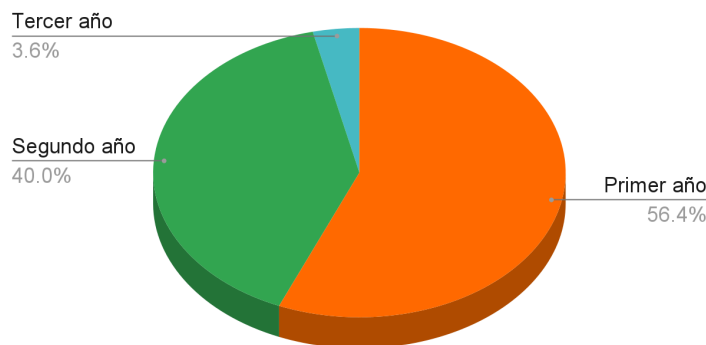


Figura 11. Informante 37. Distribución de errores entre los años.

Según la **Figura 11** de la informante 37 la mayoría de los errores fueron cometidos durante el primer año, con 56,5 %, seguido por segundo año con 40 %.

El porcentaje de aciertos en relación con la cantidad de palabras escritas y la cantidad de errores cometidos por Informante 37 revela que durante el primer año los porcentajes son los más bajos, entre 95-100 % (pero con un texto al final del primer año escrito sin ningún error). Durante el segundo año se nota que los porcentajes quedan entre 96-99. Los tres textos del tercer año muestran un gran desarrollo, con 2 textos escritos sin ningún error y el último con el 98% de aciertos.

2.4.6 Informante 39

La informante 39 escribió un total de 23 textos de los que 12 son de primero, 8 de segundo y 3 de tercer año. Según la clasificación de los errores cometió más errores en la omisión de la tilde:

Adición	Posición	Omisión
5	4	45

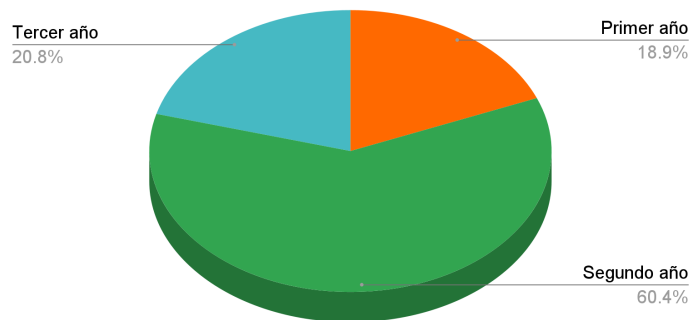


Figura 12. Informante 39. Distribución de errores entre los años.

Además cometió el 60, 4 % de los errores (32 casos) en el segundo año, seguido por el tercer año con 20.8 % (11 casos) y por último, el primer año con 18.9 % (10 casos). Con la informante 39 hay que tomar en cuenta que tiene muchos errores cometidos durante el tercer año porque en uno de sus textos tenía que repetir el mismo nombre varias veces, y probablemente no conocía la ortografía correcta.

Ejemplo de su texto de tercer año:

*Por ejemplo en los años 60 la crisis de Cuba cuando Estados Unidos y **Union Sovietica** estaba muy cerca de guerra nuclear. O las guerra en **Afganistan**/ oeste oriental en los años 70. O algunas otros conflictos o guerras en que estos países (Estados Unidos o **Union Sovietica**) tomó parte. La Guerra Fría terminó en los años noventa cuando la **Union Sovietica** disolvió. Creo que la Guerra Fría tiene un poco impacto de la vida hoy también, por ejemplo la economía de algunas países que estaban en **Union Sovietica**. Y esta (la guerra fría) es parcialmente una causa para algunas conflictos que estan ahora. También algunas países que eran en **union soviética** había formaron unos **organizaciones económicos**.²*

El porcentaje de aciertos en relación con la cantidad de palabras escritas y la cantidad de errores cometidos por Informante 39 durante el primer año quedaron entre 92-100 (con dos textos escritos sin ningún error al final del año. Los porcentajes de segundo año quedaron entre 95-99 y del tercer año entre 98-99. Así que el aprendizaje no ha sido lineal pero todavía es positivo.

2.4.7 Informante 44

La informante 44 escribió un total de 18 textos, de los cuales 10 son de primer año, 8 de segundo año y 0 de tercer año. Según la clasificación de los errores cometió más errores en la omisión de la tilde.

Adición	Posición	Omisión
4	2	40

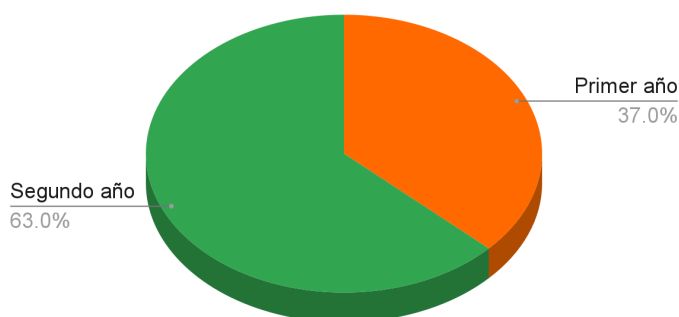


Figura 13. Informante 44. Distribución de errores entre los años.

² Todos los ejemplos se reproducen tal y como se escribieron.

La informante 44 no ha escrito ningún texto del tercer año, así que solo se puede analizar el primer y el segundo año. Según la **Figura 13** se nota que aunque ha escrito más textos durante el primer año, ha hecho 63 % de errores durante el segundo año en comparación con 37 % de errores.

El porcentaje de aciertos en relación con la cantidad de palabras escritas y la cantidad de errores cometidos por Informante 44 durante el primer año quedaron entre 92-100%, con dos textos escritos sin ningún error. Resultados de segundo año muestran que los porcentajes quedaron entre 92-98%. Así que el aprendizaje no ha sido lineal pero todavía muestra un aumento en sus conocimientos.

2.4.8 Informante 45

La informante 45 escribió un total de 23 textos, de los que 13 son de primer año, 10 de segunda y 0 de tercer año. Según la clasificación, la informante 45 cometió más errores en la omisión de la tilde.

Adición	Posición	Omisión
7	4	23

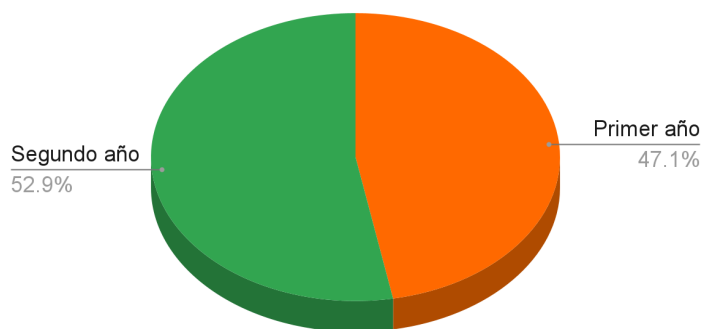


Figura 14. Informante 45. Distribución de los errores entre los años.

La informante 45 no ha escrito ningún texto del tercer año, así que solo se puede analizar el primer y el segundo año. El porcentaje de aciertos en relación con la cantidad de palabras escritas y la cantidad de errores cometidos por Informante 45 durante el primer año es de entre 94-100%, con tres textos hacia el final del año

escritos sin ningún error. Además, los porcentajes de aciertos de segundo año quedaron entre 96-100%, con un texto escrito sin ningún error.

La Informante 45 tenía la tendencia de poner la tilde en la última sílaba: *Tradicionál* en vez de *tradicional*, *hospitál* en vez de *hospital* (2 veces), *presentaciónes* en vez de *presentaciones*, *carácter* en vez de *character*.

Esto puede sugerir que la informante no entiende la relación entre la pronunciación y la ortografía, y la regla. Los errores cometidos podrían estar relacionados con sobregeneralización o confusión de identificar correctamente la sílaba tónica. Por ejemplo con la palabra *presentaciones*, es que si es singular, se escribe con tilde y en plural sin tilde.

2.4.9 Informante 49

La informante 49 escribió un total de 26 textos de los que 12 son de primer año, 10 de segundo año y 4 de tercer año. Según la clasificación la informante hizo más errores en la omisión de la tilde.

Adición	Posición	Omisión
6	3	19

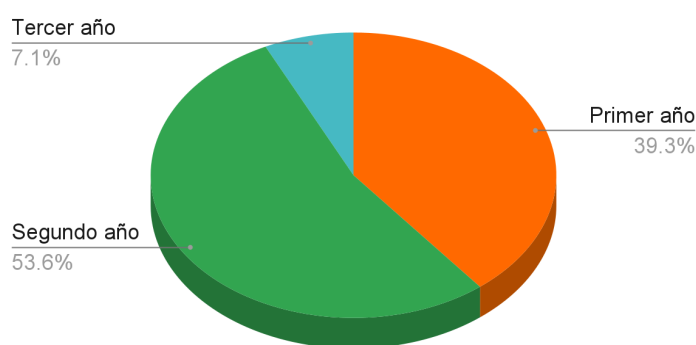


Figura 15. Informante 49. Distribución de los errores entre los años.

Según la **Figura 15**, se nota que la informante cometió la mayoría de los errores durante el segundo año (15 casos) seguido por el primer año, con 11 casos, y por

último, el tercer año con 2 casos. Los resultados muestran que el aprendizaje no ha sido lineal pero todavía va hacia la corrección.

El porcentaje de aciertos en relación con la cantidad de palabras escritas y la cantidad de errores cometidos por Informante 49 durante el primer año quedaron entre 97-100%, con 3 textos escritos sin ningún error. Asimismo durante el segundo año los porcentajes quedaron muy altos, entre 97-100%, con dos textos escritos sin ningún error. Los 3 textos del tercer año muestran gran desarrollo en sus conocimientos, con dos primeros escritos sin ningún error y el último texto con 98% de aciertos.

2.4.10 Informante 52

La informante 52 escribió un total de 21 textos, de los que 11 fueron de primer año, 9 de segundo año y 1 de tercer año. Según la clasificación de los errores, cometió más errores en la omisión de la tilde.

Adición	Posición	Omisión
6	13	14

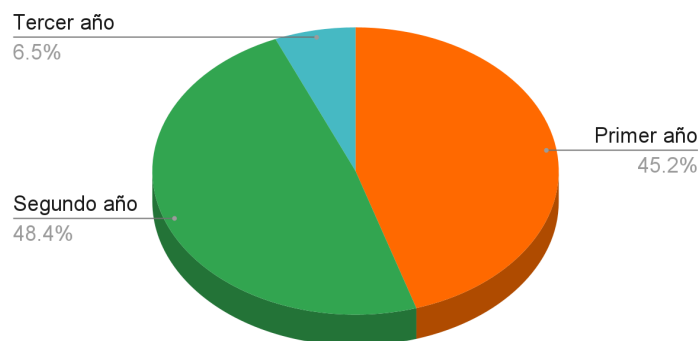


Figura 16. Informante 52. Distribución de los errores entre los años.

Según la **Figura 16**, se nota que se cometió la mayoría de los errores durante el segundo año (con 15 casos), seguido con el primer año con 14 casos y el tercer año con 6 casos. Escribió un mayor número de textos en el primer año, pero la cantidad de palabras en los textos del segundo año era el doble.

Los porcentajes de aciertos de la Informante 52 se quedaron durante el primer año entre 96-100%, con los dos últimos textos escritos con un 100% de aciertos. En el segundo año los porcentajes se quedaron entre 96-99%. En el tercer año, la informante 52 escribió solo un texto, con 99% de aciertos. Los resultados muestran un gran desarrollo en sus conocimientos de la acentuación ortográfica.

2.4.11 Informante 53

La informante 53 escribió un total de 26 textos, 13 de primer año, 10 de segundo año y 3 de tercer año. Según la clasificación de los errores, cometió más errores en la omisión de la tilde, significativamente más que en las otras dos categorías, tomando en cuenta que no cometió ningún error de la posición.

Adición	Posición	Omisión
4	0	34

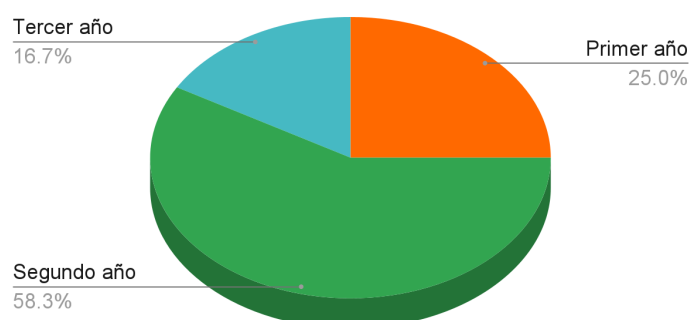


Figura 17. Informante 53: Distribución de errores entre los años.

En el caso de la Informante 53 es curioso que la mayoría de los errores fueron cometidos durante el segundo año. Así que el desarrollo ortográfico no ha sido lineal, pero después de segundo año ha mejorado más porque solo ha cometido el 16,7% de los errores en el tercer curso.

El porcentaje de aciertos en relación con la cantidad de palabras escritas y la cantidad de errores cometidos por Informante 53 revela que durante el primer año, los porcentajes se quedaron entre 96-100%, con 2 textos escritos sin ningún error. Los porcentajes de segundo año quedaron entre 97-100%, asimismo con 2 textos sin

ningún error. Los porcentajes de tercer año muestran un gran desarrollo, de los tres textos escritos uno tenía un 99% y los otros dos un 100%.

2.4.12 Informante 55

La informante 55 escribió un total de 22 textos de los que 11 son de primer año, 9 de segundo año y 2 de tercer año. Según la clasificación de los errores cometió más errores en la omisión de la tilde, pero también de la posición de tilde, en comparación con otras informantes.

Adición	Posición	Omisión
9	10	34

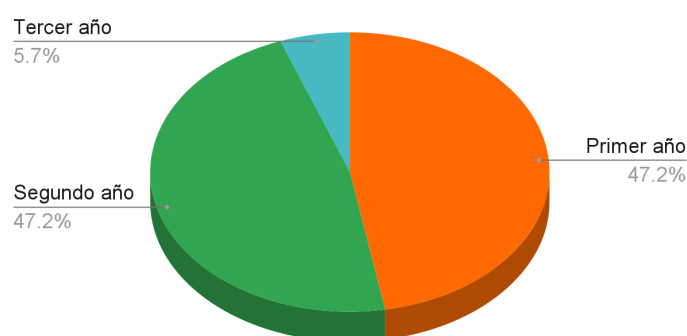


Figura 18. Informante 55. Distribución de errores entre los años.

En el caso de Informante 55 es curioso que cometió la misma cantidad de errores durante el primer y el segundo año, pero durante el tercer año solo el 5%.

El porcentaje de aciertos en relación con la cantidad de palabras escritas y la cantidad de errores cometidos por Informante 55 durante el primer año quedó entre el 94-98%. Pero en el segundo año quedó entre el 95-100%, con un texto escrito sin ningún error. En el tercer año, para los dos textos escritos, los porcentajes de aciertos quedaron entre el 95-98%. Los resultados muestran que el desarrollo no ha sido lineal, pero todavía ha habido una mejora notable.

2.4.13 Informante 57

La Informante 57 escribió un total de 23 textos de los que 13 fueron de primer año, 10 de segundo año y 0 de tercer año. Según la clasificación de los errores cometió la misma cantidad de errores en la adición y la omisión de las tildes.

Adición	Posición	Omisión
13	2	13

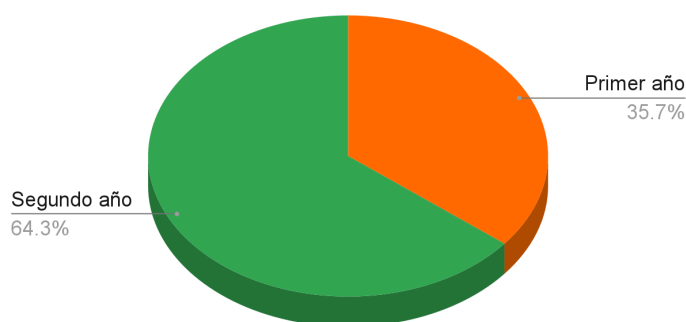


Figura 19. Informante 57. Distribución de errores entre los años

La informante 57 no escribió ningún texto del tercer año, así que solo se puede analizar el primer y el segundo año. Según la **Figura 19**, se puede ver que a pesar de que en el primer año la informante escribió más textos, cometió más errores durante el segundo (18 casos) en comparación con 10 casos de primer año.

La informante cometió muchos más errores de adición en comparación con otros. De sus textos de primer y segundo año nota que durante los tres años tenía una tendencia de poner tildes a la última sílaba. Los ejemplos de las palabras escritas erróneamente son: *Tradiciónes* en vez de *tradiciones*, *graciás* en vez de *gracias*, *finál* en vez de *final*, *locál* en vez de *local*, *geniál* en vez de *genial*, *ilegál* en vez de *ilegal*, *infantíl* en vez de *infantil*.

Los errores presentados podrían haber pasado por la culpa de sobregeneralizar unas reglas, una confusión sobre cuándo es obligatorio marcar la sílaba tónica o que se ha puesto tildes según él pronunciación.

El porcentaje de aciertos en relación con la cantidad de palabras escritas y la cantidad de errores cometidos por Informante 57 es durante el primer año entre 96-100, con 4 textos escritos sin ningún error. De segundo año puede destacar que los porcentajes quedaron entre 97-100. El promedio de los porcentajes aumentó y se mantuvo más alto, lo que indica un cambio en los conocimientos y un progreso en el aprendizaje.

2.4.14 Conclusión sobre los informantes

El análisis de las 13 informantes revela una tendencia de mejora progresiva en sus habilidades ortográficas relacionadas con el uso de la tilde. Cabe mencionar que tres de las informantes (Informantes 44, 45 y 57) no escribieron textos escritos de tercer año. Sin embargo, en el caso de ellas, los textos producidos durante el primer y segundo año evidencian un cambio positivo.

Los errores más frecuentes fueron las omisiones de tilde, evidentes en los errores de todas las informantes. El resultado revela que los estudiantes no pusieron la tilde muchas veces más que la colocaron incorrectamente o la añadieron cuando no lo necesitaba. La razón de esto podría ser la costumbre de no poner tilde en su lengua materna y su L2 (inglés).

En algunos casos, los textos muestran patrones de errores en los que pueda notar sobregeneralización y la colocación de tilde en la última sílaba, cuando no la requieren. Por ejemplo, los Informantes 45 y 57 tenían tendencia de poner tilde en la última sílaba, cuando no era necesario, lo que indicaría sobregeneralización de las reglas.

En el segundo año se observan errores al usar el pretérito imperfecto. Se empiezan a aprender el imperfecto durante la primavera de primer año pero lo aprenden a usar e incorporar más en segundo. Al principio podría ser que olvidaron ponerle tilde. Unos ejemplos de ellos: *usabamos* (en vez de *usábamos*), que apareció 2 veces, *tomabamos* (en vez de *tomábamos*), *estabamos* (en vez de *estábamos*) que apareció 2 veces también; *ibamos* (en vez de *íbamos*), etc. Estos errores revelan que las estudiantes tuvieron problemas con las palabras esdrújulas. Asimismo, con la

necesidad de colocar tilde en palabras de imperfecto, aumentaron los errores de la omisión de la tilde.

Es importante señalar que algunos errores pueden atribuirse al descuido o a la falta de atención, lo cual es un fenómeno que también ocurre entre hablantes nativos y forma parte del proceso natural de producción escrita.

Finalmente, cabe destacar que la cantidad de palabras en los textos escritos aumenta cada año, mientras que la cantidad de errores se mantiene baja. El porcentaje de aciertos permanece constantemente alto, entre el 90% y el 100%, lo que confirma una evolución lingüística positiva y sostenida entre todos los informantes. y los resultados muestran que el uso de la tilde no representa un problema tan grave.

Conclusión

El aprendizaje del uso correcto de las tildes en español representa un proceso largo, individual y complejo, especialmente para estonios, cuya lengua materna es el estonio. Asimismo, es importante no hacerlo de una manera aislada, sino con pleno sentido, fomentando la expresión, la comprensión y la creatividad. (Castillo Pruneda, 2014) Es importante revisar y adaptar las metodologías de enseñanza para enfrentar los desafíos actuales y mejorar la comprensión y aplicación de la tilde en el español. (Beaudrie, 2007).

Como los resultados revelan, los errores más comunes fueron la omisión de la tilde, lo que puede haber sucedido por varias cosas, por descuido, por la costumbre de no usar el tilde como en su lengua materna y solamente que no se han puesto porque no piensan que es tan importante. Sin embargo los resultados de 3 años muestran que hay un gran desarrollo y que el aprendizaje de cómo usar la tilde es posible, solamente que toma tiempo y el progreso es individual para cada estudiante.

Los errores de acentuación podrían ser influidos por varias razones además de no saber las reglas. Unos años más tarde, algunos estudiantes empiezan a usar la sobregeneralización. A veces ponen demasiados acentos, cuando en realidad no son necesarios, asumiendo que poner el acento es lo correcto en lugar de no ponerlo. Además, los errores son una herramienta clave para el aprendizaje de una lengua extranjera y cometer errores solo muestra que el aprendiz está en camino de adquisición de una idioma extranjera. (Alioto & Buttiler, 2016)

Con el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, se entiende que hay que tener paciencia y disfrutar del proceso. Además el estudio de la Corpus CLAE de Virginia Rapún Mombiela muestra su importancia en entender la adquisición del español por parte de los estudiantes estonios en La Universidad de Tartu que daría más ideas para reflexionar y analizar en el futuro. Hay que estudiar este tema más profundamente para evaluar mejor los patrones de errores cometidos, analizar muchos más textos e informantes, pero todavía el estudio da un buen resumen sobre los errores más cometidos.

Bibliografía

Alioto, L. M., & Buttiler, M. B. (2016). *Errores en la adquisición de lenguas extranjeras: una herramienta clave para el aprendizaje*. En *VI Jornadas de Español como Lengua Segunda y Extranjera*. Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10019/ev.10019.pdf (Consultado en 1 de marzo de 2025)

Beaudrie, S. (2007). *La adquisición del acento ortográfico en la clase de español como segunda lengua*. *Hispania*, 90(4), 809–823. Disponible en: <https://www.jstor.org/stable/20063614> (Consultado en 19 de febrero de 2025)

Castillo Pruneda, C. (2014). *Errores de acentuación gráfica en aprendientes de español como lengua extranjera* [Tesis de grado, Universidad de Valladolid]. UVaDoc. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/6872/TFG-L702.pdf> (Consultado en 1 de abril de 2025)

EKI: Eesti Keele Instituut. (2025). *Eesti keele õigekirja põhireeglid*. Disponible en: <https://teatmik.eki.ee/teatmik/eesti-keele-oigekirja-pohireeglid/> (Consultado en 22 de abril de 2025)

García Calero, J. (2023, 2 de marzo). *La RAE rectifica y devuelve la tilde a “solo” trece años después*. [Actualizado 4 de marzo, 12:50]. *ABC Cultura*. Disponible en: <https://www.abc.es/cultura/rae-rectifica-devuelve-tilde-solo-trece-anos-20230302203405-nt.html> (Consultado el 18 de abril de 2025)

González Pascual, B. (2003). *Problemas de acentuación en el español actual*. Universidad de Almería. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918724> (Consultado el 18 de marzo de 2025)

Hoomanfarid, M. H. & Meshkat, M. (2015) *Writing on a Computer and Using Paper and Pencil: Is there any difference in the Internal Cognitive Process?*. *GEMA Online Journal de Language Studies*. 15(2). Disponible en: <https://pdfs.semanticscholar.org/72fa/8b5ece2cdc927a8cb26057789556011ec328.pdf> (Consultado el 18 de mayo de 2025)

Muñoz, M. E. (2012). *Breve gramática contrastiva estonia-española con ejemplos fonéticos, fonológicos y morfológicos*. PHAIDRA, University of Vienna. Disponible en: <https://services.phaidra.univie.ac.at/api/object/o:1287249/get> (Consultado el 3 de mayo)

RAE = Real Academia Española. (2010) *Ortografía de la lengua española*. [en línea]. Disponible en: <https://www.rae.es/ortograf%C3%ADa/la-representaci%C3%B3n-gr%C3%A1fica-del-acento-el-uso-de-la-tilde> (Consultado el 20 de febrero de 2025)

RAE = Real Academia Española. (2025). *Vídeo. Diccionario panhispánico de dudas*. [en línea]. Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/video> (Consultado el 9 de mayo de 2025)

RAE = Real Academia Española. (2025) *Diccionario panhispánico de dudas* [en línea]. Disponible en: <https://www.rae.es/dpd/acento> (Consultado el 24 de mayo de 2025)

Rapún Mombiela, V., Castañar Rubio, G., & Tudela Isanta, A. (2025). *CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios. Diseño y estudio piloto*. ResearchGate. Disponible en: https://www.google.com/url?q=https://www.researchgate.net/publication/376550471_CLEAE_Corpus_Longitudinal_de_Espanol_de_Aprendientes_Estonios_Disenoy_estudio_piloto&sa=D&source=docs&ust=1747223448831283&usg=AOvVaw2X0sS4JshHkgOF8Nod3oGF (Consultado el 16 de mayo de 2025)

Rapún Mombiela, V. (2023). *CLEAE: Corpus Longitudinal de Español de Aprendientes Estonios. Diseño y estudio piloto*. *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2*, (pp. 351–362). Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/376550471_CLEAE_Corpus_Longitudinal_de_Espanol_de_Aprendientes_Estonios_Disenoy_estudio_piloto (Consultado el 16 de mayo de 2025)

Seco, Manuel. (s.f.). *Diccionario de dudas del español*. Disponible en: <https://detemasytemas.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/10/diccionario-dudas-del-espac3b1ol-manuel-seco.pdf> (Consultado el 21 de abril de 2025)

Resümee

Käesoleva lõputöö pealkiri on “Rõhumärgi probleemid hispaania keelt õppivatel eestlasel”. Teema on Eestis vähe uuritud ning vajab kindlasti põhjalikumat süvenemist, et aidata mõista, millised on kõige sagedasemad rõhumärgi vead, mida eesti üliõpilased hispaania keelt õppides teevad.

Töö analüüsiosa keskendub 13 eesti üliõpilasele, kes alustasid hispaania keele õppimist Tartu Ülikoolis algtasemest. Analüüsiti nende kolme aasta jooksul (aastatel 2021-2025) kirjutatud tekste, otsides sealt välja sõnad, mille puhul esinesid rõhumärgivead. Leitud vead jaotati kolme gruppi: rõhu puudumine, rõhu üleliigne lisamine ja rõhk vales kohas. Saadud tulemused näitasid, et kõige enam oli tegemist vigadega, kus jäeti sõnadele rõhk märkimata. Need moodustasid üle 65% kõikidest leitud vigadest, mis on võrreldes teise kahe kategooriaga ülekaalukal kohal. Lisaks loeti ka kõikide tudengite kirjutatud tekstidest sõnade ja vigade arv ning arvutati selle põhjal õigete sõnade protsent. Selle eesmärk on näha, millised on aastate jooksul vigade vähenemised või suurenemised ja kuidas üliõpilase teadmised arenevad. Kõigil õpilastel jäid kolme aasta lõikes protsendid 90-100 vahele, mis on märkimisväärne tulemus. Ometi polnud kõigi õpilaste puhul areng järjepidev ning mõnel juhul paistis see pidurdunud olema. Oluline on meeles pidada, et seda võivad olla mõjutanud ka välised tegurid. Ometi oli üldjoontes kõigi areng märgatav ning positiivne. Vahe esimese ja teise aasta vahel pole nii palju märgatav võrreldes teise ja kolmanda aastaga, mille põhjuseks võib olla suurenenud keelepraktika, mille hulgas ka viibimine sihtriigis ning õppija iseseisev tegevus keeleoskuse arendamisel.

Oluline on keeleõppe puhul meeles pidada, et vead on osa õppest ning olulised tööriistad õppeprotsessis ja nende esinemine viitab sellele et õppija on keele omandamise teel. Siiski uurimus on pigem ülevaatlik ja annab soovitusi ka edaspidiselt põhjalikumalt seda teemat edasi arendada ja uurida.

Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Maarja Heeringson

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) minu loodud teose

“Errores de acentuación ortográfica en español entre los estudiantes estonios. “

mille juhendaja(d) on

Mari Kruse

reprodutseerimiseks eesmärgiga seda säilitada, sealhulgas lisada Tartu Ülikooli digitaalarhiivi kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

2. annan Tartu Ülikoolile loa teha punktis 1 nimetatud teos üldsusele kättesaadavaks Tartu Ülikooli veebikeskkonna, sealhulgas digitaalarhiivi kaudu Creative Commons'i litsentsiga CC BY NC ND 4.0, mis lubab autorile viidates teost reprodutseerida, levitada ja üldsusele suunata ning keelab luua tuletatud teost ja kasutada teost ärieesmärgil, alates pp.kk.aaaa kuni autoriõiguse kehtivuse lõppemiseni;

3. olen teadlik, et punktides 1 ja 2 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile;

4. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei riku ma teiste isikute intellektuaalomandi ega isikuandmete kaitse õigusaktidest tulenevaid õigusi.

Maarja Heeringson

26.05.2025

