LA RECUPERACIÓN DE LA FORMA ORTOGRÁFICA EN ELE: UN ESTUDIO SEGÚN NIVELES LINGÜÍSTICOS

THE RETRIEVAL OF ORTHOGRAPHIC WORD FORMS IN SFL: A STUDY ACCORDING TO LINGUISTIC LEVELS

Kiriakí Palapanidi
National and Kapodistrian University of Athens

RESUMEN

Con el objetivo de facilitar la labor de los docentes de ELE, nos proponemos indagar sobre la actividad ortográfica desde una perspectiva cognitiva, con el propósito de comprender los procesos mentales implicados y examinar si el nivel lingüístico en LE influye en dichos procesos. Para ello, se realizó un estudio con 142 aprendices griegos de ELE, clasificados en niveles lingüísticos (A, B y C). Estos participantes realizaron una prueba de disponibilidad léxica, que permite acceder al proceso de recuperación de la forma ortográfica de las palabras más disponibles para ellos. Primero, se identificaron los errores ortográficos en las respuestas, tanto en la acentuación como en las letras. Posteriormente, se analizaron los datos desde una perspectiva cuantitativa y cualitativa. El análisis cuantitativo indica que, al aumentar el nivel lingüístico, disminuye la cantidad de palabras con errores ortográficos. Sin embargo, los errores dentro de las palabras incorrectas se mantienen constantes, lo que indica que las palabras con errores contienen más fallos internos. En relación con los errores de acentuación, estos persisten en todos los niveles lingüísticos. El análisis cualitativo de los datos revela que muchos errores de acentuación ocurren en palabras frecuentes y comunes que deberían ser fáciles de escribir correctamente. En cuanto a los errores en las letras, están influenciados por las otras LE que los aprendices conocen. Dichos resultados revelan que los participantes tienden a recuperar la forma ortográfica de las palabras directamente a través de la vía léxica en lugar de seguir la vía fonológica. Estos hallazgos permiten proponer el tratamiento didáctico adecuado para las dificultades ortográficas de los aprendices griegos de ELE.

PALABRAS CLAVE: Recuperación léxica, forma ortográfica de la palabra, errores ortográficos, prueba de disponibilidad léxica, aprendices griegos de ELE

ABSTRACT

With the aim of facilitating the work of teachers of Spanish as a Foreign Language (SFL), this study explores orthographic activity from a cognitive perspective in order to understand the mental processes involved and to examine whether the linguistic level in the foreign language influences these processes. To this end, a study was conducted with 142 Greek learners of SFL, classified into three linguistic levels (A, B, and C). The participants completed a lexical availability test, which provides access to the process of retrieving the orthographic form of the words most available

CC BY NC ND

to them. First, orthographic errors were identified in their responses, both in accentuation and in spelling. The data were then analyzed from both quantitative and qualitative perspectives. The quantitative analysis indicates that as the linguistic level increases, the number of words with orthographic errors decreases. However, the number of internal errors within the incorrect words remains constant, suggesting that the misspelled words contain more internal mistakes. Regarding accentuation errors, these persist across all linguistic levels. The qualitative analysis reveals that many accentuation errors occur in frequent and common words that should be easy to spell correctly. As for spelling errors, these are influenced by other foreign languages known by the learners. The results suggest that participants tend to retrieve the orthographic form of words directly through the lexical route rather than following the phonological one. These findings make it possible to propose appropriate didactic approaches to address the orthographic difficulties of Greek learners of SFL.

KEYWORDS: Lexical retrieval, orthographic word form, spelling errors, lexical availability test, Greek learners of Spanish as a Foreign Language

1. INTRODUCCIÓN

Escribir es un proceso complejo que implica la integración de diversas habilidades y conocimientos. Uno de ellos es poder escribir las palabras de una manera ortográficamente correcta, ya que esto facilita una comunicación eficaz y fluida entre el autor y los lectores. Este es, de hecho, el objetivo primordial del uso de la lengua. En efecto, según Rodríguez y Sánchez (2018), el objetivo principal de la ortografía es facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua, sean estos hablantes nativos o aprendices. El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2002: 107) también resalta esta idea al incluir la competencia ortográfica como uno de los seis componentes esenciales de la competencia lingüística. Si bien la ortografía es fundamental en cualquier lengua, en el caso del español cumple, además, una función unificadora, al contribuir a mantener la cohesión del idioma a pesar de su extensa diversidad geográfica y dialectal (Sánchez Jiménez, 2009).

Datos indirectos de los procesos mentales que siguen los individuos pueden obtenerse a partir de su producción lingüística, tanto oral como escrita. En el caso de los procesos mentales implicados en la actividad ortográfica y acentual, la producción escrita de los estudiantes y sus errores ortográficos, tanto en las letras como en la acentuación, pueden proporcionar información valiosa sobre su funcionamiento. De hecho, se han realizado varios estudios que examinan la actividad ortográfica y se centran en los errores ortográficos presentes en textos escritos, utilizando como informantes tanto a hablantes nativos de español (Pujol Llop, 1999; Rodríguez y Sánchez, 2018) como a estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) (de Alba Quiñones, 2009; Ramón Armas, 2021). Además, diferentes autores han investigado la situación ortográfica de sus informantes en español como lengua materna (LM) (Paredes, 1999; Galloso, 2003; Ortolano, 2005; Ávila, 2007; Saura, 2008; Fernández Smith et al., 2008; Blanco, 2011; Trigo et al., 2018) y en español como LE (Sánchez-Saus, 2016; Hidalgo Gallardo, 2017; Nalesso, 2022; Palapanidi, 2023), utilizando como instrumento la prueba de disponibilidad léxica.

CC BY NC ND

En este contexto, resulta pertinente diferenciar la situación ortográfica de los hablantes de español como LM y de quienes aprenden español como LE. En los primeros, los errores ortográficos suelen relacionarse con la automatización de normas que, aunque interiorizadas desde etapas tempranas, pueden verse afectadas por la interferencia fonográfica o por la falta de atención en la escritura (Ávila, 2007; Blanco, 2011). En cambio, en los aprendices de ELE, los errores ortográficos reflejan procesos distintos, como la interferencia con la LM y sus idiosincrasias ortográficas, la interferencia con las otras LE conocidas por los aprendices, o el grado de conocimiento explícito de las reglas ortográficas del español (Sánchez-Saus, 2016; Nalesso, 2022). A ello se suma el hecho de que, en la clase de ELE, el aprendizaje de la ortografía de las palabras suele ocupar un lugar secundario (de Alba Quiñones, 2009).

El presente trabajo se inscribe en la línea de investigación dedicada a examinar la situación ortográfica de aprendices de ELE mediante el uso de la prueba de disponibilidad léxica como herramienta de análisis. No pretende describir la competencia ortográfica de los aprendices analizando sus errores ortográficos, sino examinar el proceso cognitivo de recuperación de la forma ortográfica de las palabras en ELE a través del análisis de dichos errores. Desde esta perspectiva, los errores se conciben como indicadores del funcionamiento de los mecanismos cognitivos implicados en la representación y recuperación de la forma escrita. Asimismo, se busca determinar si el nivel lingüístico en la LE afecta de alguna manera dicho proceso, con el fin de facilitar la labor de los docentes de ELE.

Para ello, analizamos los errores ortográficos presentes en las palabras obtenidas mediante una prueba de disponibilidad léxica aplicada a tres grupos de aprendices griegos de ELE pertenecientes a distintos niveles lingüísticos.

La elección de aprendices griegos resulta especialmente interesante no solo por las particularidades gráficas y fonéticas de su LM, que utiliza un alfabeto distinto al latino y presenta correspondencias fonema-grafema diferentes a las del español, sino también por su perfil lingüístico, ya que estos aprendices suelen conocer otras LE (Conde de Beroldingen Geyr, 2021) y este factor puede incidir en sus procesos de representación y recuperación ortográfica. Asimismo, la investigación presenta un carácter innovador, dado que, hasta donde se tiene constancia, no existen estudios previos que examinen el proceso de recuperación de la forma ortográfica de palabras en español en aprendices griegos de ELE.

Después de haber concretado los objetivos del presente estudio, se pueden formular las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Influye el nivel lingüístico en la cantidad de errores ortográficos producidos por los aprendices griegos de ELE?
2. ¿Influye el nivel lingüístico en el tipo de errores ortográficos producidos por los aprendices griegos de ELE?

2. PROCESOS COGNITIVOS IMPLICADOS EN LA ACTIVIDAD ORTOGRÁFICA

Desde un punto de vista cognitivo, la actividad ortográfica se compone de dos procesos fundamentales: la actividad grafemática y la actividad acentual (Mamani, 2013). La primera hace referencia a la producción correcta de los signos gráficos que

CC BY NC ND

representan los sonidos de la lengua, mientras que la segunda implica la aplicación adecuada de las reglas de acentuación que codifican la pronunciación y la ubicación de la sílaba tónica en cada palabra. Ambas actividades ocurren durante la producción escrita y dependen de procesos mentales que permiten al escritor recuperar y plasmar la forma ortográfica de las palabras sin errores (Sánchez Jiménez, 2009).

2.1. La actividad grafemática

Según Cuetos (1991), se distinguen dos vías de procesamiento de las unidades gráficas. La primera es la vía subléxica, indirecta o fonológica. Durante esta, cuando se requiere la producción escrita de una palabra, en una primera fase se activa el concepto que se necesita y se selecciona la palabra que representa dicho concepto. Posteriormente, se ponen en marcha los mecanismos que permiten escribir la forma ortográfica de la palabra. Para ello, primero se busca la forma fonológica de la palabra y, después, se convierten los fonemas en signos gráficos. Estos grafemas se mantienen activos en la memoria operativa y están listos para ser escritos. Aunque ningún idioma presenta una correspondencia absoluta entre fonemas y grafemas, en lenguas con sistemas ortográficos relativamente transparentes, como el español, esta vía permite producir correctamente palabras conocidas y algunas desconocidas mediante la conversión fonema-grafema.

En contraste, la segunda vía se denomina léxica u ortográfica porque la palabra se produce directamente a partir de su representación almacenada en el lexicón mental, sin que se active su representación fonológica. Primero se activa el concepto y se selecciona la palabra, y posteriormente se activa su forma ortográfica, que permanece disponible en la memoria operativa para guiar los movimientos de la mano durante la escritura. Esta vía no es útil para palabras desconocidas, ya que no existe una representación ortográfica de ellas en el lexicón mental. Sin embargo, es adecuada para las palabras más frecuentes, cuya representación ortográfica ya está fijada en el lexicón mental del individuo.

Como defienden varios investigadores (Ellis, 1982; Barry y Seymour, 1988; Burden, 1989; Cuetos, 1991), las dos vías no son excluyentes, sino complementarias. Dependiendo de la frecuencia de la palabra y de la experiencia del individuo en escritura, ambas vías se ponen en funcionamiento, aunque una de ellas determina el resultado final. Cuando el individuo intenta escribir una palabra frecuente y familiar o es experto en escritura, utiliza principalmente la vía ortográfica, que es más rápida. Sin embargo, también recurre a la vía fonológica para confirmar la ortografía de la palabra mediante las reglas de conversión de fonema a grafema de la lengua en la que escribe. Por otro lado, si se trata de una palabra desconocida o de un individuo con poca práctica en la escritura, primero se emplea la vía fonológica y el individuo se basa en el mecanismo de conversión de fonema a grafema para escribir la palabra. Al mismo tiempo, también recurre a la vía ortográfica, activando representaciones ortográficas similares a las generadas por la vía fonológica, con el objetivo de minimizar errores.

2.2. La actividad acentual

De acuerdo con la RAE (2010), el acento consiste en pronunciar una sílaba con más relieve o prominencia que el resto de la palabra, hecho que modifica los

CC BY NC ND

parámetros acústicos que intervienen en la producción del habla. Desde la perspectiva fonética, el acento es una propiedad del habla (Borzi y García Jurado, 2006) que se manifiesta a través de la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales, así como de la duración y la intensidad de los sonidos que conforman cada uno de los ítems léxicos de una lengua. Los acentos se clasifican en primario y secundario; el primero recae sobre la sílaba tónica de la palabra, mientras que el segundo no afecta la ortografía.

Desde el punto de vista gráfico, el acento primario es el que tiene repercusión en la escritura, ya que puede representarse mediante la tilde. La tilde es un elemento fundamental del código escrito de la lengua, forma parte esencial de la palabra y afecta a todas las unidades léxicas, a pesar de que su valor comunicativo es menor que el de los grafemas (Mamani, 2013; Orellana, 2014).

Desde el punto de vista cognitivo, diversos estudios (RAE, 2010; Pujol Llop, 1999; Orellana, 2014) destacan la estrecha relación de la actividad acentual con la actividad grafemática. Mamani (2013) señala que la decisión de colocar o no la tilde se toma después de la recuperación grafemática, ya sea por la vía fonológica o la ortográfica, y tiene lugar en el almacén de la memoria de trabajo. De esta manera, la tilde no puede utilizarse de manera aislada de los grafemas, mientras que estos sí pueden producirse sin la necesidad de tilde. Este proceso implica operaciones cognitivas complejas que requieren diferentes tipos de conocimientos, como la capacidad de distinguir clases de palabras, diferenciar consonantes de vocales, determinar el número de sílabas, identificar hiatos y reconocer la sílaba tónica, entre otros.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

En la investigación participaron 142 alumnos del Departamento de Lengua y Literatura Hispánicas de la Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas. Los estudiantes fueron divididos en tres niveles según los resultados obtenidos en un examen de clasificación. Este examen, compuesto por 80 preguntas de opción múltiple, forma parte de los modelos diseñados para evaluar el nivel lingüístico de los estudiantes de ELE (Gozalo y Martín, 2008). El primer grupo, nivel A, incluyó a 41 participantes cuyas puntuaciones oscilaron entre 20 y 30. En el nivel B se agruparon 65 estudiantes con calificaciones entre 30 y 40. Finalmente, el nivel C estuvo integrado por 36 alumnos que obtuvieron entre 50 y 60 puntos. La LM de todos los participantes era el griego, y todos eran adultos. En cuanto a su conocimiento de LE, todos dominaban el inglés; además, 48 de ellos hablaban también francés, alemán o italiano, y 10 eran capaces de comunicarse en un máximo de tres de estos idiomas. La Tabla 1 presenta el perfil lingüístico de los participantes clasificado según su nivel de competencia en español.

CC BY NC ND

Tabla 1. Perfil lingüístico de los participantes por nivel lingüístico

Grupos	n	LE conocidas					
		inglés	inglés y alemán	inglés y francés	inglés e italiano	inglés, francés e italiano	inglés, francés y alemán
Nivel A	41	26	7	6	2	0	0
Nivel B	65	46	6	7	3	2	1
Nivel C	36	12	7	7	3	3	4

3.2. Procedimiento de recogida de datos

La recogida de datos se llevó a cabo mediante una prueba de disponibilidad léxica en la que se utilizó el centro de interés "Profesiones y oficios". Se ha seleccionado dicho centro de interés, ya que se aborda en todos los manuales de enseñanza de ELE de nivel A, lo que asegura que todos los participantes puedan contestar, incluso aquellos con conocimientos limitados en español. Los participantes dispusieron de dos minutos para producir por escrito todas las palabras relacionadas con este campo que pudieran evocar. La prueba se administró en clase al inicio del curso académico.

3.3. Procedimiento del análisis de datos

La primera fase del análisis consistió en la identificación de los errores ortográficos de las respuestas proporcionadas por los participantes. Para ello, se utilizaron como obras de consulta el diccionario de la RAE (https://www.rae.es/) y las reglas de acentuación estipuladas por esta (https://www.rae.es/ortografía). Posteriormente, se llevó a cabo la clasificación de los errores ortográficos de acuerdo con los objetivos del presente estudio, orientados a examinar la forma ortográfica, compuesta por las letras y los signos diacríticos (tildes). En este sentido, los errores se clasificaron en errores en las letras y errores en la acentuación.

Siguiendo estudios que han analizado errores en la acentuación en la producción escrita de estudiantes de ELE (Ramón Armas, 2021) y de hablantes nativos (Orellana, 2014), así como estudios que han examinado errores en la acentuación en respuestas de participantes en pruebas de disponibilidad léxica (Trigo et al., 2018; Palapanidi, 2023), se decidió clasificar los errores en la acentuación según los mecanismos que los generan.

De este modo, los errores en la acentuación detectados en las respuestas de los participantes del presente estudio se clasificaron en dos tipos: errores por adición de tilde y errores por omisión de tilde (en agudas y esdrújulas).

En cuanto a los errores en las letras, la clasificación se basó en la tipología utilizada en el estudio de Pujol Llop (1999) que se fundamenta en las causas que los generaron. Así, los errores en las letras del presente estudio se clasificaron en cuatro categorías:

- errores contra las reglas: consisten en errores que violan las reglas del sistema fono-ortográfico. Cognitivamente, se trata de errores en palabras que podrían escribirse correctamente a partir de su imagen fónica si el alumno siguiera la vía fonológica.
- errores por arbitrariedad: son equivocaciones que solo pueden corregirse mediante la consulta a un diccionario, dado que la imagen fónica de las palabras es incompleta o no lo suficientemente clara, lo que impide que el

alumno aplique correctamente las reglas ortográficas. Cognitivamente, estos errores se sitúan en la vía ortográfica, pues solo a través de esta pueden superarse las dificultades en la escritura de dichas palabras.

- errores en el origen: no son propiamente errores ortográficos, sino más bien léxicos, aunque tradicionalmente se incluyen en este tipo de estudios (Paredes, 1999). Se denominan errores en el origen porque se generan en la fase de selección de la palabra, antes de que comience el proceso de la actividad ortográfica de la palabra.
- errores por desatención: son fallos generados por falta de concentración o cansancio, considerados despistes involuntarios.

Tras la clasificación de los errores, se realizó un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos.

4. RESULTADOS

4.1. Análisis cuantitativo

En la Tabla 2 se presentan los datos globales desglosados por el nivel de los participantes. Se incluye tanto el número absoluto como la media por participante de palabras producidas, así como el número absoluto y la media por participante de palabras erróneas, independientemente de si contienen uno o varios errores. También se muestra la desviación típica y el porcentaje de palabras erróneas sobre el total de palabras producidas. Los resultados reflejan una tendencia clara: a medida que avanza el nivel lingüístico de los estudiantes, se incrementa el número de palabras producidas y disminuye la cantidad de palabras erróneas. Los valores de la desviación típica indican que el nivel C presenta la mayor heterogeneidad en la producción de palabras, tanto correctas como erróneas. Le sigue el nivel B, mientras que el nivel A muestra la menor variabilidad.

Tabla 2. Cantidad total de palabras correctas y erróneas por nivel lingüístico

Grupos	n	Palabras			Palabras erróneas			
		Número	Media	D.T.	Número	Media	D.T.	%
Nivel A	41	221	5,39	2,27	57	1,39	1,28	25,79
Nivel B	65	493	7,58	3,87	60	0,92	1,3	12,17
Nivel C	36	432	12	5,26	42	1,16	1,5	9,72

En la Tabla 3 se puede observar la cantidad total de errores ortográficos realizados, incluyendo el número absoluto y la media de errores por participante por nivel lingüístico. Los resultados muestran que los errores ortográficos disminuyen en el nivel B en comparación con el nivel A. Sin embargo, en el nivel C los errores ortográficos vuelven a aumentar levemente. Los índices de la desviación típica indican que el nivel B es el que presenta menor variabilidad en la cantidad de errores ortográficos cometidos.

CC BY NC ND

Tabla 3. Cantidad total de errores ortográficos por nivel lingüístico

Grupos	Errores ortográficos		
	Número	Media	D.T.
Nivel A	71	1,73	1,78
Nivel B	70	1,07	1,56
Nivel C	45	1,25	1,76

Sin embargo, dado que el número de palabras producidas varía entre niveles, estos resultados no permiten extraer conclusiones fiables sobre la evolución de los errores ortográficos en función del nivel lingüístico. Por ello, se calculó la densidad de los errores ortográficos en relación con la cantidad de palabras producidas en cada nivel, es decir, el número de palabras entre errores. Los resultados de dicho análisis se recogen en la Tabla 4.

Tabla 4. Número de palabras entre errores

Grupos	n	Media de errores por participante	Media de palabras por participante	Densidad de errores
Nivel A	41	1,73	5,39	3,12
Nivel B	65	1,07	7,58	7,08
Nivel C	36	1,25	12	9,6

Estos resultados reflejan una clara tendencia decreciente en la frecuencia de errores ortográficos a medida que aumenta el nivel lingüístico de los participantes. En particular, los datos de densidad muestran que los estudiantes griegos cometen significativamente menos errores ortográficos conforme progresan en su dominio del idioma. En el nivel A, se registra un error ortográfico cada 3,12 palabras; en el nivel B, la frecuencia disminuye a un error cada 7,08 palabras; y en el nivel C, la proporción mejora aún más, con un error cada 9,6 palabras.

En la Tabla 5 se presentan los tipos de errores ortográficos cometidos según el nivel lingüístico. Los resultados indican que, en el nivel A, los errores más frecuentes corresponden al uso incorrecto de las letras, seguidos por los errores de acentuación. En cambio, en los niveles B y C, los errores de acentuación son ligeramente más predominantes. En cuanto a su evolución, el análisis de las medias revela que los errores de acentuación se mantienen relativamente constantes a lo largo de los niveles, con una leve disminución en el nivel B y un ligero incremento en el nivel C. Por su parte, los errores relacionados con el uso de las letras tienden a disminuir conforme se avanza en el nivel lingüístico, aunque se observa un pequeño repunte en el nivel C respecto al nivel B. En relación con la variabilidad, los valores de la desviación típica indican que el nivel C presenta la mayor dispersión en los errores de acentuación, mientras que los errores en el uso de las letras muestran una mayor variabilidad en el nivel A. No obstante, el análisis de la densidad de errores, calculada en función de la cantidad total de palabras producidas por nivel, evidencia una disminución significativa en la frecuencia relativa de ambos tipos de errores conforme se avanza en el dominio lingüístico.

CC BY NC ND

Tabla 5. Diferentes tipos de errores ortográficos por nivel lingüístico

Grupos	Errores ortográficos							
	Acentuación				Letras			
	Núm.	Media	D.T.	Densidad	Núm.	Media	D.T.	Densidad
Nivel A	25	0,61	0,83	8,84	46	1,12	1,31	4,81
Nivel B	36	0,55	0,85	13,78	34	0,52	1,05	14,58
Nivel C	23	0,64	1,31	18,75	22	0,61	0,96	19,67

En la Tabla 6 se presentan los números absolutos y las medias por participante de las categorías de errores de acentuación. Se observa que la omisión de tilde en palabras esdrújulas es la categoría que concentra la mayoría de los errores en todos los niveles lingüísticos, seguida de la omisión de tilde en palabras llanas y la adición incorrecta de tildes. En cuanto a la evolución de estos errores, la omisión de tilde en palabras esdrújulas sigue siendo frecuente incluso en el nivel C, donde se observa un leve aumento. Los errores por omisión de tilde en palabras llanas se mantienen estables, mientras que la adición incorrecta de tildes aumenta en el nivel B y disminuye en el nivel C, donde alcanza la media más baja de todos los niveles. El menor índice de desviación típica en los errores por omisión de tilde en palabras llanas se observa en el nivel A; en los errores por omisión de tilde en palabras esdrújulas, en el nivel B; y en los errores por adición incorrecta de tilde, en el nivel C.

Tabla 6. Diferentes categorías de errores ortográficos en la acentuación por nivel lingüístico

Grupos	Errores en la acentuación								
	Omisión de tilde						Adición incorrecta de tilde		
	en llana			en esdrújula					
	Núm.	Media	D.T.	Núm.	Media	D.T.	Núm.	Media	D.T.
Nivel A	4	0,1	0,3	19	0,46	0,75	2	0,05	0,22
Nivel B	7	0,11	0,36	24	0,37	0,72	5	0,08	0,32
Nivel C	4	0,11	0,4	18	0,5	1	1	0,03	0,17

No obstante, al analizar la densidad de las distintas categorías de errores de acentuación en función del número total de palabras producidas en cada nivel, se observa una disminución significativa de dichos errores conforme se incrementa el nivel lingüístico de los participantes. La única excepción a esta tendencia corresponde a los errores por adición incorrecta de tilde, los cuales aumentan levemente en el nivel B. Los resultados de este análisis se encuentran recogidos en la Tabla 7.

Tabla 7. Densidad de los errores en la acentuación

Grupos	Densidad de errores en la acentuación		
	Omisión de tilde		Adición incorrecta de tilde
	en llana	en esdrújula	
Nivel A	53,9	11,72	107,8
Nivel B	68,91	20,49	94,75
Nivel C	109,1	24	400

En la Tabla 8 se presentan las diferentes categorías de errores ortográficos en las letras, clasificadas según el nivel lingüístico. Se observa que en el nivel A

CC BY NC ND

predominan los errores contra el sistema fono-ortográfico, seguidos de los errores por arbitrariedad, en el origen y por desatención. A medida que aumenta el nivel lingüístico, se evidencia una disminución general en todas las categorías, aunque en el nivel C se registra un ligero incremento en los errores por arbitrariedad. Estos resultados sugieren que el avance en el dominio lingüístico contribuye a una reducción de los errores ortográficos, aunque algunas dificultades persisten incluso en niveles avanzados. Los valores de la desviación típica indican que el nivel A presenta la mayor heterogeneidad en la cantidad de errores relacionados con el sistema fono-ortográfico y con el origen del error, mientras que el nivel C muestra la mayor heterogeneidad en los errores por arbitrariedad y por desatención.

Tabla 8. Diferentes categorías de errores ortográficos en las letras por nivel lingüístico

Grupos	Errores en las letras											
	Contra el sistema fono-ortográfico			Por arbitrariedad			En el origen			Por desatención		
	Núm.	Med.	D.T.	Núm.	Med.	D.T.	Núm.	Med.	D.T.	Núm.	Med.	D.T.
Nivel A	33	0,8	1,03	6	0,15	0,48	5	0,12	0,4	2	0,49	0,22
Nivel B	24	0,37	0,86	3	0,05	0,28	5	0,08	0,32	2	0,03	0,17
Nivel C	10	0,28	0,61	7	0,19	0,52	4	0,11	0,32	1	0,03	0,32

La tendencia descendente de los errores en las letras se verifica al considerar la densidad de las distintas categorías de dichos errores en relación con la cantidad de palabras producidas en cada nivel. La única excepción corresponde a los errores por arbitrariedad, los cuales se incrementan en el nivel C en comparación con el nivel B. Los resultados de este análisis se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9. Densidad de los errores en las letras

Grupos	Densidad de errores en las letras			
	Contra el sistema fono-ortográfico	Por arbitrariedad	En el origen	Por desatención
Nivel A	6,74	35,93	44,92	11
Nivel B	20,49	151,6	94,8	252,7
Nivel C	42,86	63,16	109,1	400

4.2. Análisis cualitativo

Pasando a los resultados del análisis cualitativo, en la Tabla 10 se presentan las palabras con errores de acentuación, clasificadas por nivel lingüístico. Entre paréntesis se indica el número de veces que se repite cada error.

CC BY NC ND

Tabla 10. Listado de errores en la acentuación por nivel lingüístico

Grupos	Ausencia de tilde en llana	Ausencia de tilde en esdrújula	Palabra que no debería llevar tilde
Nivel A	policia (3) peluqueria	mecanico (6), medico (9), matematico, politico, tecnologo, meteorologo	fútbolista, abogádo
Nivel B	guia (3), policia (3), comisaria	medico (13), fabrica, ginecologo (2), neurologo, quimico (2), farmaceutico, filologo, parametrico, fisica, publico	carnicéro, doctór, profesór (2), profesóra,
Nivel C	policia (4)	manager (2), principe, psicologo, medico (5), mecanico (2), interprete, telefono, economico, politico (2), matematico, filologo	oficína

Las Tablas 11, 12, 13 y 14 muestran las palabras con errores ortográficos en las letras, clasificadas por nivel lingüístico. Cada tabla corresponde a una de las categorías de los errores en las letras. Los errores se describen según el mecanismo que los genera. Entre paréntesis se indica el número de veces que se repite cada error.

Tabla 11. Listado de errores contra el sistema fono-ortográfico clasificados por mecanismo de error y por nivel lingüístico

Grupos	Errores contra el sistema fono-ortográfico Mecanismos del error		
	Sustitución	Adición	Omisión
Nivel A	ll por l: collegio t por d: ventedor g por y: jogería y por i: physioterapista h por f: azahata ce por que: peluceria, pelucera (2) c por d: abogaco ph por f: physioterapista ñ por lb: añabil e por i: actrez e por a: camerero o por a: cantonte, comarero	professor (9), mechanico (3), mathematico, sculptor, technologo (2)	esculptor, excelente
Nivel B	d por nt: ayudamiento g por j: cirugano (2) c por g: avocado a por e: asistante, camerero e por o: ingeñere y por i: gynecologo, psycología (2)	cangouro, professor (4), empressa, segrentaria, enfermiera, ministero, jougador	bailarina, hospital (3)
Nivel C	st por c: musista j por ct: condujor g por b: agobado b por g: agobado i por y: rei i por a: responsibilidad e por o: experimente	parro, scientifico	balloncesto

CC BY NC ND

Tabla 12. Listado de errores por arbitrariedad clasificados por mecanismo de error y por nivel lingüístico

Grupos	Errores por arbitrareidad Mecanismos del error	
	Sustitución	Omisión
Nivel A	s por c: resepsionista, electrisista (2), v por b: avocado (2)	
Nivel B	s por c: cosinero v por b: avocado ñ por ni: ingeñere	
Nivel C	je/ji por ge/gi: injeniero, vijilanzia v por b: avogado, z por c: electrizista, cozinero,	habilidad, heladero

Tabla 13. Listado de errores en el origen clasificados por mecanismo de error y por nivel lingüístico

Grupos	Errores en el origen Mecanismos del error		
	Sustitución	Adición	Omisión
Nivel A	ino por o: medicino	managero, actriza, conductore	cocino
Nivel B	ino por o: medicino	bailarino, vendedero, escritore, cantadore	
Nivel C	ino por o: medicino al por e: principal	laboro, actriza	

Tabla 14. Listado de errores por desatención clasificados por mecanismo de error y por nivel lingüístico

Grupos	Errores por desatención Mecanismos del error	
	Sustitución	Adición
Nivel A	n por u: antor s por r: profesos	
Nivel B	l por f: chel	abogador
Nivel C	n por ñ: albanil	

5. DISCUSIÓN

Los resultados del análisis cuantitativo de los datos globales muestran que el porcentaje de las palabras con error ortográfico disminuye significativamente a medida que los estudiantes griegos progresan en su nivel lingüístico. La misma tendencia se observa en la media de errores ortográficos por participante. Sin embargo, esta disminución no es tan notable y, en el nivel C, incluso se observa un leve aumento. Esto indica que, aunque a medida que avanza el nivel lingüístico se cometen menos errores ortográficos en términos de cantidad de palabras afectadas, el número de errores dentro de cada palabra errónea tiende a aumentar.

Los errores en la acentuación constituyen la minoría de los errores ortográficos cometidos y presentan una tendencia descendente a medida que avanza el nivel lingüístico de los participantes. La mayoría de estos errores corresponden a la omisión de la tilde, un resultado que coincide con el estudio de de Alba Quiñones

(2009) sobre los errores ortográficos de estudiantes alemanes de ELE. Una posible explicación es que, aunque las reglas generales de acentuación en español son relativamente sencillas, su aplicación requiere una instrucción explícita y práctica sistemática que no siempre se ofrece en la enseñanza del ELE. Además, esta tendencia se ve agravada por el hecho de que, como afirma de Alba Quiñones (2009: 20), incluso en la enseñanza de la lengua española como LM, el uso de la tilde ya no se exige con el mismo rigor.

Dentro de esta categoría de errores, destaca la omisión de la tilde en palabras esdrújulas, una tendencia que también se observa en estudios similares (Blanco, 2011; Trigo et al., 2018) que examinan la situación ortográfica de estudiantes nativos de español. Estos errores reflejan la falta de aplicación de las reglas de acentuación estipuladas por la RAE. En particular, la regla es clara y sin excepciones: "Las palabras esdrújulas y sobresdrújulas se escriben siempre con tilde" (RAE, 2010). Por lo tanto, resulta sorprendente que tanto los hablantes nativos como los aprendices de ELE, incluso aquellos del nivel avanzado, no hayan interiorizado esta regla fundamental.

Sin embargo, los resultados del análisis cualitativo nos ayudan a interpretar mejor dicha tendencia de nuestros participantes. Se puede ver que la mayoría de las palabras esdrújulas en las que se ha omitido la tilde son cognados, como "mecanico", en inglés *mechanic*; "matematico", en inglés *mathematician*; "ginecologo", en inglés *gynecologist*; "psicologo", en inglés *psychologist*; "telefono", en inglés *telephone*. Es decir, su forma es similar a la de palabras de otras LE que conocen los estudiantes. Por esta razón, llegamos a la conclusión de que los estudiantes se basaron en la forma ortográfica de la otra LE conocida, que ya está almacenada en su lexicón mental para producir la palabra española y no aplicaron las reglas de acentuación del español. En otras palabras, desde el punto de vista cognitivo, emplearon la vía ortográfica para recuperar la palabra que querían escribir. En consecuencia, recuperaron la forma tal como la tenían almacenada en su lexicón mental y omitieron la tilde, un elemento inexistente en inglés, la LE en la que todos los participantes tienen un nivel avanzado y que podría ser la fuente de esta interferencia.

Pasando a los errores en las letras, se observa que constituyen la mayoría de los errores ortográficos. Su evolución es descendente a medida que avanza el nivel lingüístico de los participantes. Dentro de esta categoría, los errores contra el sistema fono-ortográfico tienen una ocurrencia superior a la de los otros tipos de errores en las letras. En cuanto a su evolución, se ve que siguen la misma tendencia descendente que se observa en toda la categoría de los errores en las letras.

Dichos resultados revelan que, a medida que los estudiantes avanzan en su nivel lingüístico, van interiorizando las reglas del sistema fono-ortográfico y, en el nivel avanzado, ya dominan con suficiencia el sistema fono-ortográfico del castellano, lo que explica la reducción de errores de esta categoría. Desde el punto de vista cognitivo, parece que empleando la ruta fonológica, que se basa en el conocimiento del mecanismo de conversión de fonemas en grafemas, estos errores se pueden evitar.

El análisis cualitativo indica que hay errores contra la fonética natural, como "azahata", "condujor", "agobado", "agobado", "cirugano". Se trata de casos para los que el sistema determina sin dudas y ambigüedad la grafía que corresponde a cada fonema. Queda claro que son errores producidos por una deficiencia en alguno de los aspectos del procesamiento fonológico (discriminación auditiva, segmentación fónica, asignación del valor fonémico).

CC BY NC ND

Además, hay errores generados por el uso incorrecto del propio sistema ortográfico y por influencia de otras LE que conocen los participantes, dado que la mayoría de estos errores se han realizado en cognados. Así, se han localizado confusiones en el uso de las letras: "rei", *roi* en francés; "physioterapista", *physiotherapist* en inglés, *Physiotherapeut* en alemán; "gynecologo", *gynecologist* o *gynaecologist* en inglés, *gynécologue* en francés, *Gynäkologe* en alemán; "psycología", *psychology* en inglés, *psychologie* en francés y *Psychologie* en alemán; "responsibilidad", *responsibility* en inglés; "asistante", *assistant* en inglés y francés. Se han encontrado errores de adición de letras: "scientifico", *scientist* en inglés, *scientifique* en francés, *scienziato* en italiano; "sculptor", *sculptor* en inglés, *sculpteur* en francés; "mechanico", *mechanic* en inglés, *Mechaniker* en alemán; "mathematico", *mathematician* en inglés, *mathématicien* en francés, *Mathematiker* en alemán; "technologo", *technologist* en inglés, *technologue* en francés y *Technologe* en alemán. Y hay también errores por omisión de letras: "esculptor", *sculptor* en inglés, *sculpteur* en francés, *scultore* en italiano; "hospital", *hôpital* en francés.

Por último, se han localizado casos de duplicación consonántica del mismo grafema: "professor", *professor* en inglés, *Professor* en alemán, *professeur* en francés, *professore* en italiano. Un ejemplo más es "empressa", que, a pesar de que no existe como tal en otra LE conocida por los participantes, sin embargo, la doble *ss* es un grafema que no existe en castellano, pero se usa para representar el fonema *s* en todas las lenguas conocidas por los participantes. Estos ejemplos se engloban en la misma categoría, ya que implican el uso de grafemas o dígrafos no pertenecientes al sistema del castellano.

En cuanto a los errores por arbitrariedad y en el origen, aunque constituyen la minoría de los errores en las letras, permanecen estables en todos los niveles lingüísticos. La persistencia de los errores por arbitrariedad en los niveles avanzados muestra que estos errores se han fosilizado. Desde una perspectiva cognitiva, estos errores solo podrían evitarse a través de la vía ortográfica, dado que su imagen fónica no es clara, sino arbitraria; es decir, para un mismo fonema existen dos grafemas. Por eso, los alumnos no pueden recurrir a los mecanismos de conversión fonema-grafema para escribir correctamente la palabra, sino que deben recuperar la forma ortográfica almacenada en su lexicón mental. No obstante, parece que, incluso en los niveles avanzados, la fijación de la forma ortográfica de estas palabras no se ha consolidado, a pesar de que se trata de palabras comunes y frecuentes. Esto explicaría por qué los estudiantes continúan cometiendo errores al escribirlas.

Los resultados del análisis cualitativo muestran que los errores por arbitrariedad que destacan son los errores en el uso de las consonantes. En concreto, se ha detectado confusión entre las letras b/v, c/s, ge/je, je/ji y casos de omisión de la h. Dichos resultados coinciden con estudios similares al presente que analizan los errores ortográficos de estudiantes de ELE a través de una prueba de disponibilidad léxica, como el estudio de Nalesso (2022: 28), realizado con estudiantes italianos de nivel intermedio (B1-B2) de ELE en contexto académico. Asimismo, los resultados concuerdan con estudios que analizan los errores ortográficos de la producción escrita de hablantes nativos de español, como el de Pujol Llop (1999: 188), quien ha examinado textos escritos por estudiantes de educación secundaria y ha encontrado que muchos de los errores se generan en situaciones de ambigüedad grafemática.

Los errores en el origen no son errores ortográficos, sino léxicos. No se trata de palabras con algún error ortográfico, sino de creaciones de palabras inexistentes.

CC BY NC ND

Observando los resultados del análisis cualitativo, se puede deducir que básicamente dichas palabras se crearon a través de dos procesos, los cuales se detallan a continuación. Primero, se crearon palabras inexistentes según las reglas morfológicas del castellano, como "vendedero" en vez de vendedor, "medicino" en vez de médico, "actora" en vez de actriz, "cocino" en vez de cocinero. Los participantes usaron terminaciones que se usan para la formación de sustantivos del español para crear dichas palabras. Y, por otra parte, los participantes se basaron en sus conocimientos de otras LE para crear palabras. Algunas de estas no podrían existir en español, dado que sus terminaciones provienen de otras LE conocidas por los participantes, como "conductore", "escritore", "cantadore", "ingeñere", que son terminaciones del italiano, mientras que otras creaciones léxicas, como "managero" respetan el sistema morfológico del español, son palabras extranjeras que se han españolizado y, por eso, podrían existir.

Finalmente, los errores por desatención se consideran errores de actuación y no de competencia. Consideramos que se deben a la distracción de los participantes que los cometieron y no se deben a falta de conocimiento. Son escasos, y casi desaparecen en el nivel más avanzado.

6. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta investigación evidencian, a través de los errores ortográficos generados por los participantes, que la recuperación de la forma ortográfica de las palabras en ELE por parte de los estudiantes sigue dos vías cognitivas principales, la vía fonológica y la vía ortográfica. Se observa que los estudiantes con menor nivel lingüístico recurren predominantemente a la vía fonológica, convirtiendo fonemas en grafemas mediante reglas predecibles, mientras que, a medida que aumenta el nivel de competencia en la lengua, se hace un mayor uso de la vía ortográfica, basada en la recuperación de representaciones almacenadas en la memoria.

Los errores ortográficos analizados en los diferentes niveles lingüísticos refuerzan esta dicotomía. Se ha encontrado que los errores contra el sistema fono-ortográfico disminuyen a medida que los estudiantes consolidan su conocimiento del mecanismo de conversión fonema-grafema, lo que sugiere un mayor dominio del procesamiento fonológico. No obstante, los errores por arbitrariedad y en el origen persisten incluso en niveles avanzados, indicando que la consolidación de representaciones ortográficas en el lexicón mental no siempre es automática y requiere una exposición continua y estrategias de memorización más eficaces.

Asimismo, la influencia de otras LE conocidas por los estudiantes es evidente en la omisión de tildes y la confusión en el uso de ciertos grafemas, lo que indica que la vía ortográfica no solo depende de la exposición al español, sino también de la interacción con otros sistemas lingüísticos previamente adquiridos.

Estos hallazgos resaltan la importancia de un enfoque didáctico que combine estrategias explícitas para fortalecer ambas vías de procesamiento, de modo que se promueva el uso consciente de reglas fonológicas en niveles iniciales y se facilite la memorización y consolidación de formas ortográficas en niveles avanzados.

No obstante, el estudio presenta algunas limitaciones, como el número reducido de participantes, lo que impide generalizar los resultados, por lo que solo muestran una

CC BY NC ND

tendencia. Otra limitación es que se ha centrado únicamente en estudiantes griegos de ELE, lo que restringe la generalización de los resultados a aprendices de otras LM. Asimismo, los datos analizados provienen exclusivamente de una prueba de disponibilidad léxica, que podría no reflejar completamente el uso ortográfico en contextos más amplios de producción escrita. Como líneas futuras de investigación, se sugiere ampliar la muestra a aprendices de diferentes LM para evaluar la influencia de la LM y explorar el proceso de recuperación de la forma ortográfica en otros contextos de producción escrita en ELE.

REFERENCIAS

Ávila, A. M. 2007. Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia. En J. A. Moya y M. Sosisnky eds. *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Universidad de Granada, 25–47.

Barry, C. y Seymour, P. H. K. 1988. Lexical priming and sound-to-spelling contingency effects in nonword spelling. *Quarterly Journal of Experimental Psychology* 40A: 5–40.

Blanco, M. 2011. La ortografía en el léxico disponible del español de Galicia. En B. López Meirama ed. *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia.* Universidad de Santiago de Compostela, 189–216.

Borzi, C. y García Jurado, M. A. 2006. Errores ortográficos como recursos comunicativos. *Didáctica. Lengua y Literatura* 18: 93–111.

Burden, V. 1989. A comparison of priming effects on the non word spelling performance of good and poor spellers. *Cognitive Neuropsychology* 61: 43–65.

Conde de Beroldingen Geyr, C. 2021. El español en Grecia. En *El español en el mundo 2021. Anuario del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, 241–251.

Consejo de Europa. 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya.

Cuetos, F. 1991. *Psicología de la escritura: Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura.* Editorial Escuela Española.

de Alba Quiñones, V. 2009. Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera. *Philologia Hispalensis* 231: 33–48.

Ellis, A. 1982. Spelling and writing and reading and speaking. En A. Ellis ed. *Normality and pathology in cognitive functions*. Academic Press, 113–146.

Fernández Smith, G., Rico, A. M. y Molina, M. J. 2008. *Léxico disponible de Melilla: Estudio sociolingüístico y repertorios léxicos.* Arco Libros.

Galloso, M. V. 2003. *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora.* Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.

Gozalo, P. y Martín, M. 2008. *Pruebas de nivel ELE: Modelos de examen para determinar el nivel de nuevos estudiantes*. SGEL.

Hidalgo Gallardo, M. 2017. La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: Aplicación en un contexto universitario sinohablante. *SinoELE* 16: 43–63.

Mamani, L. 2013. Conocimientos metalingüísticos y uso correcto de la tilde. *Revista Signos. Estudios de Lingüística* 46(83): 389–407.

Nalesso, G. 2022. Disponibilidad léxica y ortografía en ELE: Un estudio para la enseñanza de la lengua. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas* 5/I: 7–36.

Orellana, C. V. 2014. *Errores de ortografía acentual y literal frecuentes en textos informativos producidos por estudiantes de educación superior técnico profesional en Santiago de Chile* [tesis doctoral]. Universidad de Chile. https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/137440 (acceso: 13/11/2025)

CC BY NC ND

Ortolano, B. 2005. Estudios de disponibilidad léxica sobre una muestra de alumnos de Ayamonte Huelva. *Tonos. Revista electrónica de Estudios Filológicos* IX. https://goo.gl/rwUYMs (acceso: 13/11/2025)

Palapanidi, K. 2023. La disponibilidad léxica como indicador de la competencia ortográfica de aprendices griegos de español como lengua extranjera. En A. Pejović, V. Karanović y K. Vraneš eds. *Pasado, presente, futuro del hispanismo en el mundo: avances y retos.* Universidad de Belgrado, 241–250.

Paredes García, F. 1999. La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica. *Revista Estudio Adquisición de la Lengua Española REALE* 11: 75–98.

Pujol Llop, M. 1999. *Análisis de errores grafemáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias* [tesis doctoral]. Universitat Pompeu Fabra. http://www.tdx.cesca.es/TESIS_UB/AVAILABLE/TDX0906104115216//TESIS_COMPLETA.pdf (acceso: 13/11/2025)

Ramón Armas, A. 2021. *Desarrollo de la competencia ortográfica en ELE en alumnado universitario sino hablante. Análisis de necesidades y taller de escritura* [tesis doctoral]. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. https://accedacris.ulpgc.es/jspui/handle/10553/112539 (acceso: 13/11/2025)

Real Academia Española y Asociación de Academias. 2010. *Ortografía de la lengua española*.

Real Academia Española. 2014. *Diccionario de la lengua española*, 23 ed.

Rodríguez, F. J. y Sánchez, J. 2018. El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 31: 153–171.

Sánchez Jiménez, D. 2009. Una aproximación a la didáctica de la ortografía en la clase de ELE. *Marco ELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* 9: 1–22.

Sánchez-Saus Laserna, M. 2016. *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Editorial Universidad de Sevilla.

Saura, J. A. 2008. La ortografía en las encuestas aragonesas de disponibilidad léxica. En M. L. Arnal Purroy ed. *Estudios sobre disponibilidad léxica en jóvenes aragoneses*. Institución Fernando el Católico, 196–206.

Trigo, E., Romero, M. F. y Santos, I. C. 2018. Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos. Un análisis para la enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas* 13: 119–131.

CC BY NC ND