

# Acentuación ortográfica y ELE

PEDRO TENA TENA  
Instituto Cervantes de Lyon

Doctor en Filología Hispánica. Profesor en el Instituto Cervantes, Universidad Complutense de Madrid, Universidad Internacional Menéndez Pelayo (Santander), University of California (Berkeley), University of Philippines (Diliman). En 1998 y 1999 es coordinador en varios proyectos del Instituto Cervantes. En 2002 es responsable académico del Instituto Cervantes de Fez y, en la actualidad, ocupa tal cargo en el centro de Lyon.

RESUMEN: El presente artículo es una versión revisada del publicado en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 20 (1998), pp. 54-58. En él se brindan unas consideraciones sobre la importancia de la Ortografía como objeto de enseñanza en el marco ELE y, también, se ofrecen variadas muestras de actuación docente para ello.

## 1. INTRODUCCIÓN

El interés por la Ortografía hoy parece sentirse muy acentuada, si bien no es algo puntual de los últimos años<sup>1</sup>. Alegatos en favor de una reforma<sup>2</sup>, denuncias por el mal uso<sup>3</sup>, investigaciones varias<sup>4</sup>, prontuarios<sup>5</sup>... y hasta novelas<sup>6</sup> son reflejo de lo dicho. Y todo, por una preocupante realidad que supone advertir que el error ortográfico avanza hasta las capas profesionales donde a cualquiera le extrañaría encontrarlo, que se extiende sin rubor por los diferentes medios que recurren a la escritura en mayor o menor grado, con independencia del agente que provoca la falta (ya autor, corrector, traductor, ya causas técnicas), o que halla respiro con opiniones contra la Ortografía. El extranjero que acude a los centros hispanos para dominar el español puede heredar, así, vicios, pero a la vez adquirirlos durante el proceso de aprendizaje hasta de los propios libros que use en el periodo formativo. Tal es el poder de la palabra escrita (mejor, mal escrita). Primero, errores por adición de letras innecesarias, ya por prótesis (*amoto* por *moto*), ya por epéntesis (*cotidianeidad* por *cotidianidad*), ya por paragoge (*dijistes* por *dijiste*). Segundo, errores por supresión de letras, ya por aféresis (*ta bien* por *está bien*), y por síncope (*poser* por *poseer*), ya por apócope (*usté* por *usted*). Tercero, errores por trasposición de letras (*Grabiel* por *Gabriel*). Cuarto, errores por sustitución de letras (*vrro* por *burro*). Quinto, errores por omisión de signos (*ueso* por *hueso*). Sexto, errores por adición de signos (*santigüar* por *santiguar*). Séptimo, errores por haplografía (*ación* por *acción*) o errores por ditografía (*autotomóvil* por *automóvil*). Y octavo, errores por ultracorrección (*Bilbado* por *Bilbao*).

La docencia del *español*, incluso como lengua extranjera (ELE), también viene manifestando atención ortográfica a través de una práctica con tareas para su control, dominio y medida y con el fomento de la lectura; pero asimismo la demanda bibliográfica es indicio de ello<sup>7</sup>. Y es que, por lo enunciado, y conocidas las raíces de los posibles problemas en la clase, el profesional tiene que servirse de adecuados materiales, incluyendo las obras esenciales donde uno puede atender a la Ortografía en el terreno más académico (la *Gramática de la Real Academia Española*, la *Ortografía de la Real Academia Española*<sup>8</sup>, el *Esbozo de una*

nueva gramática de la lengua española, pero sin validez normativa, y el *Diccionario de la Real Academia Española*, donde se manifiestan las reglas de la RAE en la realidad de las palabras).

Existen numerosos recursos para el tratamiento ortográfico, los cuales bien pueden ser empleados en el mundo ELE: cuadernos de *sólo* Ortografía, cuadernos de ejercicios, diccionarios, ejercicios en casete y en cederrom, escalas de dominio ortográfico, inventarios cacográficos, libros de dictados, libros de enseñanza programada de Ortografía, libros de textos ortográficos, programas ortográficos con máquina, programas ortográficos con ordenador, textos de dominio ortográfico, textos de madurez ortográfica, vídeos ortográficos, vocabularios básicos, vocabularios ortográficos, por ejemplo; además de toda clase de material en la red Internet<sup>9</sup>. Aun lo escrito, el profesor ha de contar con una atención para la Ortografía y con la necesidad de concienciar al alumno de un cuidado tanto dentro como fuera de las aulas. No ha de primarla en el desarrollo de la expresión escrita, de la comunicación, en general, aunque tampoco relegarla al olvido. En verdad, el ejercicio de la escritura y de la lectura (y el diccionario<sup>10</sup>) es el camino más acertado a una correcta expresión escrita y, por en ende, hacia un saber ortográfico, al subrayar, con el tiempo, el valor de un texto con calidad de contenido y de forma, sobre todo<sup>11</sup>.

Si hemos querido centrarnos en la acentuación en ELE, dejando injustamente de lado la ortografía de las letras y la puntuación, es debido a que los alumnos tienden a considerar aquella una barrera aburrida, complicada, inalcanzable en el dominio del español escrito o, incluso, poco importante, de escaso valor práctico.

El conocimiento de las reglas ortográficas con pruebas de carácter mecánico y repetitivo, en especial con listas de palabras, escogidas con o sin criterio, para colocar o no tilde, tradicionalmente se ha visto útil, aunque reciba críticas certeras: ausencia de contextualización, corrección lenta, pérdida de conciencia de un vocabulario básico, importancia excesiva al vínculo grafía-sonido, variación nula. A pesar de la validez de semejantes tareas, las presentes líneas aparecen como modesto intento de mostrar que la docencia de la Ortografía, y concretamente la referida a la acentuación ortográfica, no tiene por qué ser ni debe ser calificada con talante negativo, ni siquiera vista como obligada recuperación. Este deseo viene dado por entender que el trabajo lúdico es muy positivo en el proceso educativo, ya aplicado al aula por entero o de manera individualizada, si el problema, en este último caso, se localiza en un pequeño número de alumnos. No se ha pretendido agotar el tratamiento con cantidad de variantes, sino más bien brindar unas sencillas vías de actuación, complementarias de las reglas ortográficas, del trabajo con la escritura y la lectura, que posibiliten en mayor grado el aprendizaje, la autorrealización y la creatividad del discente<sup>12</sup> por medio de la diversión (dando atractivas y sugerentes actividades), el estímulo (ofreciendo ejercicios alejados de la repetición) y el interés

(persiguiendo una relación entre el aula y la realidad sociocultural que rodea la lengua meta).

## 2. ACTIVIDADES ACENTUALES

### 2.1. SIN CONTEXTO

2.1.1. El cubo ortográfico (Se construye un cubo -cartulina, papel...-, anotando una vocal diferente con tilde en cada una de sus caras y dejando un lado en blanco). La actividad consiste en lanzar el cubo y, a continuación, cada estudiante ir diciendo una palabra que contenga la letra que aparece en la cara superior. El sexto lado, que queda en blanco, sirve para que se elija una acentuada. Si alguien nombra un término equivocado, deja la ronda. Gana el que permanezca.

2.1.2. Encadenar sólo agudas (o sólo graves / llanas o sólo esdrújulas) a partir de cualquier letra de un vocablo anterior. Cada alumno, una palabra. Por ejemplo: canción, calor, romper, perder, diBujé, botón...

2.1.3. Hacer una lista de términos que contengan una sílaba seleccionada (con tilde ortográfica o no).

2.1.4. Laberinto ortográfico. La actividad consiste en descubrir la salida tomando el camino de una clase de vocablos (o sólo agudos o sólo graves/llanos o sólo esdrújulos, por ejemplo). Una variante sería mostrar dibujos en vez de palabras.

2.1.5. Escribir términos según variados esquemas acentuales. Por ejemplo: ´ \_ \_ \_ : *médico*, ...

### 2.1.6. Tareas de refuerzo

Un punto que merece indicarse en este apartado es el relativo a la eliminación total de dificultades con determinados vocablos. Para nuestro particular campo de enseñanza es conveniente que el profesor de ELE vaya elaborando un actualizado inventario cacográfico-acental o grupo de palabras que presente escollos continuos en el aula<sup>13</sup>. El siguiente paso es dar una serie de actividades que faciliten eliminar los errores persistentes. Éstas pueden ser muy dispares: escribir durante un tiempo los concretos términos, destacando el problema acental, en cartel, mural o póster, y en un sitio muy accesible de la clase; leer textos donde aparecen los vocablos conflictivos para que luego el aprendiz enmarque éstos o los separe...; que se escriban variadas oraciones con ellos o, en edades tempranas, dibujar la palabra junto a lo que representa. Incluso lo dicho, otras tareas podrían ser las siguientes:

a. Laberinto ortográfico. Completar la escritura de una palabra conflictiva, a la que le falta una vocal (acentuada o no). En la parte superior de un papel (cartulina...) se ofrece una vocal repetida varias veces (con y sin acento ortográfico). En la parte inferior, y de forma

paralela, aparece la palabra cuya escritura se desea fijar, pero sin la vocal conflictiva. De cada letra de la zona alta nace una línea laberíntica. Sólo una conduce al espacio en blanco del vocablo meta. El resto de las líneas lleva a una solución equivocada (camino cortado o vía no correcta).

b. Ordenar las letras de una palabra de continua equivocación (que no se dice), las cuales previamente se han desorganizado.

c. Descubrir la escritura de una palabra conflictiva (que no se dice) saliendo de un laberinto dibujado. (En el camino correcto se encuentran las letras adecuadas y en orden. En los otros recorridos, diferentes consonantes y vocablos).

d. Escribir una serie de términos y oraciones relacionadas con una palabra de continua equivocación. Una variante sería obtener vocablos con letras de la palabra conflictiva, pero respetándose siempre las reglas ortográficas. Por ejemplo: argumentación: *argumenta, en, me, menta...*

e. Descubrir palabras de continua equivocación en una *sopa de letras*.

f. Bingo ortográfico. Primero, se ofrece en la pizarra o por transparencia, ... una lista de términos que conviene reforzar. Luego, cada discente anota en su papel un número de aquéllos (decidido con anterioridad). Y al final, el profesor va leyendo vocablos de la serie presentada mientras los estudiantes los señalan en sus cartones. Gana, pues, el que tache sus palabras.

g. Completar crucigramas donde sólo aparece indicada la vocal conflictiva de cada respuesta.

h. Identificar una palabra de continua equivocación a partir de los datos de los estudiantes. Para ello, se invita a un alumno a colocarse frente a sus colegas. Se enseña entonces al resto de la clase un ejemplo que nos interesa fijar. Al final, los compañeros empiezan a dar todo tipo de explicaciones para que el otro adivine.

i. Daniel Cassany recoge de Jordi Plens la actividad llamada *La subasta*, que creemos merece la pena reproducir en su integridad:

“REGLAS DE LA SUBASTA:

JUEGO:

Se subasta 20/25 expresiones, correctas e incorrectas, extraídas de las redacciones de los alumnos. El juego consiste en comprar el mayor número de ítems correctos con la menor cantidad de dinero posible. En caso de empate también se cuentan los ítems incorrectos que se han adquirido (gana el que tenga menos).

**GRUPOS DE ALUMNOS/ LICITADORES:**

Pujan para adjudicarse los ítems que deseen. Las pujas deben tener un mínimo de 50 000 pesetas. Cada grupo dispone de dos millones de pesetas.

**DIRECTOR DE SUBASTA (MAESTRO/A):**

Presenta cada ítem a subasta (pero sin comentar nada que pueda indicar su corrección o incorrección). Abre y cierra cada turno de pujas y anima a los licitadores (también él o ella puede licitar). Antes de adjudicar un ítem debe dar tres avisos: ¡tres golpes en la mesa! Si algún ítem no tiene licitador se pasa al siguiente.<sup>14</sup>

**2.2. CON CONTEXTO**

**2.2.1.** Distribuir en tres conjuntos (agudas, graves / llanas, esdrújulas) adjetivos, sustantivos, verbos que conforman un texto escrito.

**2.2.2.** Completar un texto seleccionando respuestas correctas entre varias alternativas. Por ejemplo: Ayer Juan (*fue, fue, fue*) al cine [...]. Una primera variante sería acentuar sólo las palabras que precisan tildes (Por ejemplo: Los médicos son [...]). Una segunda sería completar con sílabas acentuadas o no acentuadas, según convenga, los términos que aparecen mutilados (Por ejemplo, Los [ ]dicos son [...]). Y una tercera sería separar los vocablos que hemos unido a propósito y luego acentuar (Por ejemplo: Losmedicosson [...]).

**2.2.3.** Escribir oraciones o un texto a partir de una receta: X (10 ó ...) agudas, Y (7 ó ...) graves / llanas y Z (5 ó ...) esdrújulas, con tilde y sin ella, dadas por el profesor o elegidas por toda la clase; con los vocablos en una concreta disposición (a modo de pauta) o sin ella. La naturaleza de la composición que ha de crearse puede ser muy variada. No obstante, para un desarrollo creativo, divertido, interesante y vinculado con la experiencia personal del alumnado y con la realidad sociocultural de la lengua meta, es útil proporcionar, como mínimo, el oportuno contenido funcional, gramatical y léxico e igualmente las propias características del escrito que se quiere trabajar, con independencia de la metodología que se utilice. Para corregir el texto, el profesor puede usar una serie de signos que luego interpretará el alumno con sus compañeros para descubrir las oportunas buenas respuestas. La evaluación se convierte así en una labor compartida y motivadora.

**2.2.4.** Descubrir errores ortográficos presentes en libros, periódicos, publicidad, revistas... o en textos que se construyan *ad hoc*.

**2.2.5. Tareas de refuerzo**

Los problemas puntuales de igual modo pueden tratarse en un marco textual. He aquí unos casos:

a. Escribir textos cortos cuyo final es un término que os interesa fijar.

b. Completar un texto situando las palabras difíciles en un lugar preciso. Por ejemplo:

azúcar, calle, maravillosa, taberna, [...]

Sevilla es una ciudad [ ], llena de luz de azahar, repletita de [ ].

[ ] moreno en el aire [...]

Una variante sería proporcionar las palabras sin algunas de sus letras, pero dejando siempre, y bien marcada, la que suele provocar dificultades. Por ejemplo: El avión, el a-t-ús, el coche particular necesitan de vez en vez una [...]

---

<sup>1</sup> A. ESTEVE SERRANO, *Estudios de teoría ortográfica del español*, Murcia, Universidad de Murcia, 1982.

<sup>2</sup> El discurso de Gabriel García Márquez en el Primer Congreso Internacional de la Lengua Española (Zacatecas, 7 de abril de 1997) reabrió un interesante debate (A modo de complemento, M. RIVERA DE LA CRUZ, "De Barranquilla a Zacatecas: El mismo cuento de Gabo", en *Espéculo*, 5 (1997) [<http://www.ucm.es/info/especulo/numeros/gabo.htm>]). También P. SÁNCHEZ-PRIETO BORJA, "¿Es necesaria una reforma ortográfica del español? (Reflexiones desde una perspectiva histórica)", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 20 (1998), pp. 9-18; J. M. ECHAURI GONZÁLEZ, "¿Reformar la ortografía o reformar la enseñanza de la ortografía?", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 30 (2000), pp. 22-27.

<sup>3</sup> J. POLO, *Manifiesto ortográfico de la lengua española*, Madrid, Visor, 1990; Á. GRIJELMO, *Defensa apasionada del idioma español*, Madrid, Taurus, 1998.

<sup>4</sup> J. MARTÍNEZ DE SOUSA, *Diccionario de ortografía de la lengua española*, Madrid, Paraninfo, 1996; F. CARRATALÁ, *Manual de ortografía española. Acentuación, léxico y ortografía*, Madrid, Castalia, 1997; L. GÓMEZ TORREGO, *Ortografía de uso del español actual*, Madrid, SM, 2000; T. CHACÓN BERRUGA, *Ortografía normativa del español*, Madrid, UNED, 2001; B. MARCOS GONZÁLEZ Y C. LLORENTE, *Manual de ortografía española*, Salamanca, Colegio de España, 2001; M. T. CÁCERES LORENZO, Y M. DÍAZ PERALTA, *Ortografía española*, Madrid, Anaya, 2002; J. MARTÍNEZ DE SOUSA, *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón, Trea, 2004.

<sup>5</sup> E. PALACIOS FERNÁNDEZ, *Prontuario de Ortografía práctica*, Madrid, Javier G. del Olmo, 1993; G. SUAZO PASCUAL, *Prontuario de ortografía española*, Madrid, Edaf, 2002.

<sup>6</sup> Á. LOZANO, *El misterio de la desaparición de la letra ñ*, Barcelona, La Galera, 1997.

<sup>7</sup> A. CAMPS ET AL., *La enseñanza de la Ortografía*, Barcelona, Graó, 1990; D. CASSANY ET AL., *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó, 1994, pp. 411-432.

<sup>8</sup> J. MARTÍNEZ DE SOUSA, "La 'nueva' ortografía académica", en *Grupo de Lengua e Informática de ATI*, [<http://www.ati.es>], Madrid, ATI, 1999 [<http://www.ati.es/gt/lengua-informatica/sousa.html>].

<sup>9</sup> J. MESANZA LÓPEZ, *Didáctica actualizada de la Ortografía*, Madrid, Santillana, 1987, pp. 142-144; M. CRUZ PIÑOL, *Enseñar español en la era de Internet*, Barcelona, Octaedro, 2002.

<sup>10</sup> J. PRADO ARAGONÉS, "Estrategias lúdico-creativas para la enseñanza de la lengua basadas en el uso del diccionario", en J. DE LAS HERAS BORRERO, P. CARBONERO CANO Y V. RORREJÓN MORENO (eds.), *Actas III Congreso sobre Enseñanza de la Lengua en Andalucía*, Huelva, Diputación Provincial, 1995, pp. 185-200; D. MIGHETTO, "Los diccionarios y las necesidades en el aula", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 11 (1996), pp. 60-65; J. PRADO ARAGONÉS, "Usos creativos del diccionario en el aula", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 11 (1996), pp. 38-45; J. PRADO, "El diccionario y la enseñanza del español como lengua extranjera", en *Frecuencia ELE*, 6 (1997), pp. 47-51; C.

---

MALDONADO GONZÁLEZ, *El uso del diccionario en el aula*, Madrid, Arco/Libros, 1998; J. MARTÍN GARCÍA, *El diccionario en la enseñanza del español*, Madrid, Arco/Libros, 1999; S. RUHSTALLER Y J. PRADO ARAGONÉS (eds.), *Tendencias en la investigación lexicográfica del español. El diccionario como objeto de estudio lingüístico y didáctico. Actas del congreso celebrado en la Universidad de Huelva del 25 al 27 de noviembre de 1998*, Huelva, Junta de Andalucía - Universidad de Huelva, 2000; M. C. AYALA CASTRO (coord.), *Diccionarios y enseñanza*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, 2001.

<sup>11</sup> F. PAREDES, "La ortografía: una visión multidisciplinar", en F. MORENO FERNÁNDEZ, M. GIL BÜRMAN Y K. ALONSO (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. El español como lengua extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 1998, pp. 609-619; A. M. RICO MARTÍN, "Factores que intervienen en el aprendizaje ortográfico", en *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 37 (2002), pp. 26-31.

<sup>12</sup> L. M. LOGAN Y V. G. LOGAN, *Estrategias para una enseñanza creativa*, Barcelona, Oikos-Tau, 1980; J. S. BRUNER, *Acción, pensamiento y lenguaje*, Madrid, Alianza, 1984; *Las actividades lúdicas en la enseñanza de E/LE*, Carabela, 41 (1997).

<sup>13</sup> E. VILLAREJO MÍNGUEZ, "Inventario cacográfico usual del escolar madrileño", en *Revista Española de Pedagogía*, 8 (29) (1950), pp. 31-78, y J. MESANZA LÓPEZ, *Palabras que peor escriben los alumnos*, Madrid, Escuela Española, 1990 (aunque no centrados en la enseñanza del español como lengua extranjera, sí pueden ser muy válidos como pautas de trabajo).

<sup>14</sup> D. CASSANY, *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*, Barcelona, Graó, 1993, p. 101 (También, M. RINVOLUCRI, *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984, pp. 18-21).