

## CAPÍTULO 15

# La disponibilidad léxica como indicador de la competencia ortográfica de aprendices griegos de español como lengua extranjera

**Kiriakí Palapanidi**

Universidad Nacional y Kapodistriaca de Atenas (Grecia)

kpalapan@spanll.uoa.gr

### 1. Introducción

El término ortografía es definido por el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE) como el conjunto de normas que regulan la escritura de una lengua. En cuanto al español como lengua extranjera (ELE), según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER), la ortografía de la lengua española se divide en la ortografía de las letras y las palabras, la acentuación, la puntuación y las siglas y abreviaturas. En concreto, el MCER (2002: 114–115) afirma que el estudiante de español debe saber y ser capaz de percibir y producir: las formas de las letras en sus modalidades normal y cursiva, tanto mayúsculas como minúsculas, la correcta ortografía de las palabras, incluidas las formas de contracción aceptadas, los signos de puntuación y sus normas de uso, las convenciones tipográficas y las variedades de tipos de letra, etc., así como los signos no alfabetizables de uso común (por ejemplo @, &, \$, entre otros).

Según Rodríguez y Sánchez (2018), el objetivo principal de la ortografía es facilitar la comunicación escrita entre los usuarios de una lengua. En efecto, en el caso del español, que es una lengua con extensa variedad geográfica y dialectal, la ortografía facilita la comunicación entre los millones de usuarios nativos más allá y por encima de sus diferentes pronunciaciones, ya que constituye una base común, un elemento unificador de la lengua. El papel importante de la ortografía

en la comunicación y en la unidad de la lengua española es reconocido también por la Real Academia Española y la Asociación de Academias (2010: 7) y por eso, como ellos mismos afirman (2010: 4), aparte de la *Gramática* y el *Diccionario*, la *Ortografía* constituye su tercera publicación emblemática.

La importancia de la ortografía es reconocida también por el MCER (2002: 107), donde la competencia ortográfica se define como uno de los seis componentes de la competencia lingüística cuyo desarrollo se considera necesario para el logro de la competencia comunicativa en la lengua extranjera (LE).

Así pues, dado el significativo papel de la ortografía en el desarrollo de la competencia lingüística y comunicativa de los aprendices de ELE, queda patente la importancia de su evaluación durante el proceso de aprendizaje con el fin de poder tomar decisiones sobre su enseñanza. Las herramientas en las que nos podemos basar y que nos pueden servir de referencia para evaluar la competencia ortográfica de los aprendices de ELE son varias. Por un lado, tenemos los descriptores del dominio ortográfico en los diferentes niveles competenciales de referencia de la lengua según el MCER (2002: 115), y, por otro, las especificaciones de los diferentes diplomas y certificados oficiales para ELE, como es el caso de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (DELE), que otorga el Instituto Cervantes en nombre del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España, o el Certificado Estatal de Conocimiento de Lenguas Extranjeras (KPG) que expide el Ministerio de Educación griego.

Los instrumentos mencionados nos ayudan a saber cuáles son los conocimientos que los estudiantes deberían haber adquirido con respecto al nivel lingüístico en el que se encuentran. Sin embargo, para poder adaptar la clase a las necesidades y las dificultades del alumnado, sería útil para los docentes conocer también cuáles son sus conocimientos reales de ortografía con el fin de ofrecer estrategias que ayuden a paliar sus insuficiencias y limitaciones ortográficas y que permitan asimismo el desarrollo de su competencia ortográfica.

Dicho esto, una de las herramientas que podemos utilizar para localizar las dificultades léxicas de los alumnos es la prueba de disponibilidad léxica. Se trata de una prueba de tipo asociativo que aplica una metodología léxico-estadística para ponderar las palabras que los individuos producen de forma prioritaria cuando se les presenta una palabra estímulo o «centro de interés» (Bartol Hernández 2006: 379). Según el mismo autor, nació en la década de 1950, cuando un grupo de lingüistas franceses (Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot) pretendieron establecer el léxico elemental para la enseñanza del francés como LE.

Sin embargo, como ya han mencionado varios estudiosos (Hernández Muñoz 2005; Hidalgo Gallardo 2017; Tomé Cornejo 2015) el análisis de las respuestas de una prueba de disponibilidad léxica revela información relacionada con aspectos cuantitativos y cualitativos de la competencia léxica. Uno de los aspectos que se puede examinar a través de la prueba de disponibilidad léxica, cuando esta se realiza de forma escrita, es el de la ortografía de las palabras. Por eso,

se han realizado varios estudios con el fin de analizar las cacografías tanto de hablantes nativos de español (Paredes 1999; Galloso 2003; Ortolano 2005; Ávila 2007; Fernández Smith, Rico y Molina 2008; Saura 2008; Blanco 2011; Santos 2015; Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz 2018, 2020) como también de aprendices de ELE (Sánchez-Saus 2016; Hidalgo Gallardo 2019; Nalesso 2022).

Siguiendo esta línea de investigación, el objetivo del presente estudio es analizar de una manera cuantitativa y de un modo cualitativo los errores ortográficos de las respuestas en una prueba de disponibilidad léxica de aprendices griegos de español, con el fin de conocer la tipología de los errores cometidos y detectar las áreas más problemáticas.

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

- ¿Puede una prueba de disponibilidad léxica revelar aspectos cuantitativos de la competencia ortográfica de los aprendices griegos?
- ¿Puede una prueba de disponibilidad léxica revelar aspectos cualitativos de la competencia ortográfica de los aprendices griegos?

## 2. Cuestiones metodológicas

### 2.1. Participantes

Se recogieron datos de 40 estudiantes de Filología Hispánica de la Universidad Nacional y Kapodistríaca de Atenas. Su nivel lingüístico en español es el A2. Los estudiantes fueron clasificados en este nivel tras los resultados de un examen de nivel, que contenía 80 preguntas de selección múltiple y que constituye uno de los modelos de examen diseñados para determinar el nivel lingüístico de estudiantes de ELE (Gozalo & Martín 2008: 49–55). Los participantes que se clasificaron en el nivel A2 obtuvieron una puntuación de entre 20 y 30.

Se trata de una muestra bastante homogénea, dado que todos los participantes son adultos (18–25 años) y poseen la misma lengua materna (el griego), aunque prevalece el sexo femenino. En cuanto a su perfil lingüístico, todos conocen otras LE, aparte de su LM y el español. Todos los informantes conocen una LE (inglés), 6 informantes hablan dos LE (inglés y francés o alemán o italiano) y 3 de ellos hablan tres LE (inglés, francés e italiano o alemán). Dicha información se presenta en la Tabla 1.

Número de participantes	LM	Nivel lingüístico en español	Otras LE conocidas		
			1LE	2LE	3LE
40	Griego	A2	40	6	3

Tabla 1. Perfil lingüístico de los informantes

## *2.2. Procedimiento de recogida de datos*

La recogida de datos se hizo mediante una prueba de disponibilidad léxica en la que se utilizó el centro de interés «Comida y bebida». Se ha seleccionado dicho centro de interés ya que se trabaja en todos los manuales de enseñanza de ELE de nivel A, lo cual contribuirá a que todos los participantes puedan contestar, independientemente de sus conocimientos limitados en español. Los participantes dispusieron de dos minutos para producir por escrito todas las palabras relacionadas con el área en cuestión que pudieran evocar. El procedimiento de recogida de datos se realizó en clase, al inicio del curso académico (octubre 2019).

## *2.3. Tratamiento de los datos*

En la primera fase del análisis nuestro objetivo fue calcular los datos globales del estudio, es decir el número total de palabras y vocablos (palabras diferentes) activados y sus respectivas medias por participante. Para hacer esto, primero, hicimos la edición de nuestros datos, siguiendo las normas comúnmente usadas en estudios de este tipo, indicadas en Samper Padilla (1998). Esto es, se han eliminado las respuestas repetidas y se han aceptado las palabras con algún error ortográfico, las cuales hemos corregido siguiendo las reglas ortográficas del español y se han neutralizado las variantes flexivas. Tras la edición de nuestros datos, pasamos todas las respuestas por participante al programa informático DISPOLEX.

La segunda fase del análisis consistió en la localización de los errores ortográficos de las respuestas aportadas por los participantes. Para ello, analizamos los datos antes de su edición. Como obra de consulta se utilizó el diccionario de la RAE. Se siguió con la clasificación de los errores, que se basó en la definición de la ortografía del diccionario de la RAE y en los componentes de la competencia ortográfica propuestos por el MCER. No nos basamos en la clasificación propuesta por Paredes (1999), en la cual se basan otros estudios parecidos (Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz 2018; Nalesso 2022). Se tomó esta decisión porque como el mismo estudioso afirma (Paredes 1999: 79) en su taxonomía se incluyen también tipos de errores que no son ortográficos, como errores que afectan al plano morfosintáctico y errores léxicos relacionados con el concepto, categorías que pensamos que son objeto de un estudio diferente.

Por consiguiente, los errores ortográficos encontrados en nuestro corpus de datos se clasificaron en errores en la acentuación y en las letras o grafías. Entre los errores en la acentuación se han distinguido los siguientes tipos: ausencia de tilde (en agudas y esdrújulas) y palabras que no deberían llevar tilde. En cuanto a los errores en las letras, se han dado los siguientes casos: error en la correspondencia fonema/letra o error de grafía, omisión de letras y adición de letras.

### 3. Resultados

En la Tabla 2 se pueden observar los datos globales, es decir, el número absoluto y la media por participante de palabras y de vocablos producidos, el número absoluto y la media por participante de palabras erróneas y de vocablos erróneos, independientemente de que contengan uno o varios errores. También se contemplan el porcentaje de palabras erróneas sobre el total de palabras producidas y el porcentaje de vocablos erróneos sobre el total de vocablos producidos.

Grupo	n	Palabras		Palabras erróneas			Vocablos		Vocablos erróneos		
		Núm.	Med.	Núm.	Med.	%	Núm.	Med.	Núm.	Med.	%
Nivel A2	40	368	9,2	64	1,6	<b>17,4</b>	122	3,05	44	1,1	<b>36,1</b>

Tabla 2. Cantidad total de palabras y vocablos correctos y erróneos

La cantidad total de errores realizados es 65, una media de 1,63 errores por participante. En la Tabla 3 se pueden observar los tipos de errores ortográficos realizados. Los resultados muestran que los errores más abundantes son los cometidos en las letras, seguidos de los errores en la acentuación.

Errores ortográficos			
Acentuación		Letras	
Número	Media	Número	Media
18	0,45	47	<b>1,18</b>

Tabla 3. Números absolutos y medias por participante de los diferentes tipos de errores ortográficos

En la Tabla 4 están representados los números absolutos y las medias por participante de todas las categorías de los dos tipos de errores ortográficos. En cuanto a los errores en la acentuación, se observa que la ausencia de tilde en palabras agudas es la categoría que presenta la mayoría de los errores, mientras que de los errores en las letras destacan los errores en la correspondencia fonema/letra o error de grafía.

Tipo de error		Número absoluto de errores	Media por participante
<b>Acentuación</b>			
Ausencia de tilde	en aguda	9	<b>0,23</b>
	en esdrújula	7	0,18

La palabra no debería llevar tilde	2	0,05
<b>Letras</b>	38	<b>0,95</b>
Error en la correspondencia fonema/letra o error de grafía		
Omisión de letras	5	0,13
Adición de letras	4	0,1

*Tabla 4. Números absolutos y medias por participante de las diferentes categorías de errores ortográficos*

Pasando al análisis cualitativo de los datos, en las Tablas 5 y 6 se presentan los errores cometidos por los participantes en cada una de las categorías de los errores ortográficos. El número que aparece entre paréntesis indica el total de veces que aparece la forma incorrecta en las respuestas de los informantes.

Ausencia de tilde en aguda	Ausencia de tilde en esdrújula	Palabra que no debería llevar tilde
jamon (3)	platano (5)	ciné (1)
melon (2)	frigorífico (1)	váso (1)
cafe (2)	albondiga (1)	
melocoton (1)		
boqueron (1)		

*Tabla 5. Listado de errores en la Acentuación*

Error en la correspondencia fonema/letra o error de grafía	Omisión de letras	Adición de letras
r/rr: macarrones (2), arroz (1), burrito (1)	descansar (1)	coucina (1)
z/s/c: pezes (3), cosina (2), cosinar (1), senar (1)	carne (1)	leiche (1)
ce/que: ceso (2), cesadilla (1)	tortilla (1)	peze (1)
l/ll/y/j: mejiyones (1), mellón (1), mellocotón (1), paeja (1)	desayuno (1)	caffé (1)
j/t/z/d: galleja (1), jumo (2), embutijo (1)	hambre (1)	
q/g: aqua (3)		
v/p: pulvo (1)		
ñ/n: plátano (1)		
tz/zz: pitsa (1)		
e/a/o/u/i: tomata (3), tomato (1), lache (1), patate (1), cucina (2), verduro (1), descansar (1)		

*Tabla 6. Listado de errores en las Letras*

#### 4. Discusión

Los resultados del análisis cuantitativo de los datos globales muestran que los porcentajes de las respuestas producidas con algún error ortográfico son bastante altos, especialmente en el caso de los vocablos erróneos (36,1%). Dicho resultado se podría considerar preocupante en relación con la competencia ortográfica de los alumnos puesto que se revela que cometen errores ortográficos incluso en palabras que se supone que conocen, dado que son sus palabras más disponibles, las cuales pueden recuperar fácilmente y son parte de su conocimiento productivo del léxico.

En cuanto al tipo de errores ortográficos cometidos, los resultados muestran que los errores en las Letras son más abundantes que los errores en la Acentuación. Dentro de este tipo de errores, los que destacan son los errores en las palabras agudas, seguidos por los errores en las palabras esdrújulas; por su parte, se dan pocos casos de palabras que no deberían llevar tilde. A pesar de que los errores en la Acentuación son menores en número que los en las Letras, no se puede decir que son menos importantes. La Acentuación es un aspecto lingüístico que se rige de normas coherentes, por lo que no deberían existir muchos errores de este tipo. Sin embargo, la media por participante de este tipo de errores es de 0,45, lo cual nos hace pensar que los alumnos no han interiorizado estas reglas de una manera satisfactoria. Este fenómeno se podría atribuir al hecho de que se trata de reglas bastante complejas, cuya interiorización resulta difícil. Dicha explicación se podría verificar si tenemos en cuenta estudios (Paredes 1999; Trigo Ibáñez, Romero Oliva y Santos Díaz 2018) que analizan los errores en la Acentuación cometidos por nativos, donde observamos que incluso los nativos afrontan dificultades en la Acentuación de las palabras.

Respecto a los errores en las Letras, destaca la categoría de aquellos que conciernen a la correspondencia fonema/letra o error de grafía, donde se observa que la mayoría de dichos errores afectan a las consonantes y no a las vocales. Aunque aparecen también bastantes errores en las vocales. A continuación, se pretende explicar aquellos que aparecieron más de una vez, dado que los otros se pueden atribuir a la distracción o al cansancio.

La confusión que se percibe entre las letras z/s/c (*pezes, cosina, cosinar, senar*), que es una de las más frecuentes, en el primer ejemplo se podría deber a la ignorancia de la regla relacionada con la formación del plural, y en los tres casos siguientes a la falta de correspondencia entre fonema y grafema que se da, en el caso de que el *input* oral de los alumnos provenga de personas o enseñantes que sesean.

La observación de los casos deja claro que los informantes se basaron en sus conocimientos de su LM y de otras LE durante el procesamiento fonológico de las palabras, y que usaron la interferencia léxica produciendo errores en su esfuerzo de convertir los fonemas en grafemas. En concreto, fueron cometidos bastantes errores (*tomata, tomato*) por diferentes informantes en la palabra *to-*

*mate*. Dichos errores se podrían justificar si pensamos en los conocimientos que ya poseen los alumnos: esta palabra en griego es *ντομάτα* (con «a» final) y en inglés es *tomato*. De la misma manera, se han encontrado errores repetidos (*aqua, coucina, cucina*) en las palabras *agua* y *cocina*, los cuales se podrían deber a los conocimientos de otras LE que tienen algunos informantes, en concreto, al italiano (*acqua*) o al francés (*cuisine*).

En cuanto a los errores encontrados en el uso de *r/rr, ce/que, l/ll/y/j, j/z*, parece que se deben a varios factores. Por un lado, se podrán atribuir a la idiosincrasia del sistema ortográfico español. Es decir, como afirma Cuetos Vega (2009: 34), en castellano hay fonemas que se pueden representar mediante diferentes grafemas. Por ejemplo, el sonido *k* se puede representar con las letras *c, k* y *qu*. Dicha idiosincrasia hace que la ortografía de palabras que contienen estos sonidos sea arbitraria, lo cual puede generar errores. Este hecho se verifica si tenemos en cuenta estudios, como es el caso de Paredes (1999), que muestran que incluso los nativos afrontan dificultades en estos casos.

Por otro lado, algunas de estas confusiones se podrían explicar tomando en cuenta el sistema ortográfico y fonológico de las lenguas que ya conocen los estudiantes. Por ejemplo, en el griego moderno no existe diferencia entre el sonido de *r* y de *rr* ( $\rho, \rho\rho$ ) o de *l* y de *ll* ( $\lambda, \lambda\lambda$ ), lo cual hace que los alumnos no perciban muy bien estas diferencias cuando las escuchan y tampoco prestan mucha atención a la manera en la que está escrita una palabra (con *r* o con *rr*, con *l* o con *ll*) cuando la ven.

Otro error que pensamos que se debe a varias razones es la confusión entre *j* y *z* (*jumo*), como en la palabra *zum*. Primero pensamos que se generó esta confusión porque en español existen dos palabras para este concepto (*zum* y *jugo*), que son hasta cierto punto similares formalmente. Además, la palabra en griego es *χυμός*, es decir, el sonido de la primera letra es *j*, mientras que, en inglés, que es la LE que todos conocen, es *juice*. De esta manera, se puede entender que hay más de una razón por la que un informante puede confundir la *z* con la *j* cuando quiere escribir la palabra *zum*.

## 5. Conclusiones

A pesar de que la evaluación de la competencia ortográfica no se incluye dentro de los objetivos de una prueba de disponibilidad léxica, pensamos que el análisis de la ortografía de las respuestas de los estudiantes de ELE puede ser de gran ayuda para la enseñanza de la ortografía en la clase de ELE. Como se observa a través de este análisis, se han detectado las deficiencias de los estudiantes, se han inferido sus causas y se han revelado las áreas más problemáticas. Parece que las dificultades de los estudiantes se deben a causas muy variadas. El análisis cualitativo de los errores y la observación de resultados de estudios con muestra de nativos nos muestran que dichas dificultades se deben tanto a la complejidad



del sistema ortográfico de la lengua española como a las interferencias de la LM y las otras LE conocidas. La información extraída permite la intervención didáctica adecuada que impida la fosilización y perpetuación de estos errores.

Sin embargo, este estudio presenta limitaciones, como es el número reducido de participantes. Por consiguiente, para poder llegar a resultados más fiables se requeriría más investigación con un mayor número de participantes. Además, pensamos que sería interesante observar el proceso de la adquisición de la forma de las palabras españolas y el desarrollo de la competencia ortográfica de estudiantes de ELE analizando los errores ortográficos de su léxico disponible en diferentes niveles lingüísticos.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávila, Antonio Manuel. «Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia», en *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*, Eds. Juan Antonio Moya y Marcin Sosinsky, Granada: Universidad de Granada, 2007: 25–47.
- Bartol Hernández, José Antonio. «La disponibilidad léxica». *RSEL*, 36, 2006: 379–396.
- Blanco, Marta. «La ortografía en el léxico disponible del español de Galicia», en *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*, Ed. Belén López Meirama, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 2011: 189–216.
- Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Instituto Cervantes y Anaya, 2002.
- Cuetos, Fernando. *Psicología de la escritura (Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura)*, Madrid: Editorial Escuela Española, 1991.
- Fernández Smith, Gérard; Ana María Rico y María José Molina. *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*, Madrid: Arco/Libros, 2008.
- Galoso, María Victoria. *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*, Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua, 2003.
- Gozalo, Paula y María Martín. *Pruebas de nivel ELE. Modelos de examen para determinar el nivel de nuevos estudiantes*, Madrid: SGEL, 2008.
- Hernández Muñoz, Natividad. *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: El léxico disponible de los estudiantes castellano-manchegos*, Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2005.
- Hidalgo Gallardo, Matías. «La disponibilidad léxica como herramienta de evaluación interventiva del vocabulario en ELE: Aplicación en un contexto universitario sinohablante», *SinoELE*, 16, 2017: 43–63.

- Hidalgo Gallardo, Matías. *Factores y fuentes que inciden en el léxico disponible de estudiantes sinohablantes de ELE*. Monografías ASELE, 2019.
- Nalesso, Giulia. «Disponibilidad léxica y ortografía en ELE: un estudio para la enseñanza de la lengua», *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 5 (1), 2022: 7–36.
- Ortolano, Bárbara. «Estudios de disponibilidad léxica sobre una muestra de alumnos de Ayamonte (Huelva)», *Tonos. Revista electrónica de Estudios Filológicos*, IX, 2005.
- Paredes García, Florentino. «La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica», *Revista Estudio Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 11, 1999: 75–98.
- Real Academia Española. *Diccionario de la lengua española* (23era ed.), Madrid: España, 2014.
- Real Academia Española y la Asociación de Academias. *Ortografía de la lengua española*. Madrid: España, 2010.
- Rodríguez, Francisco y Jennifer Sánchez. «El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria», *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 2018: 153–171.
- Samper Padilla, José Antonio. «Criterios de edición del léxico disponible: sugerencias», *Lingüística*, 10, 1998: 311–333.
- Sánchez-Saus Laserna, Marta. *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*, Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, 2016.
- Santos, Inmaculada Clotilde. *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado. Análisis de pruebas de disponibilidad léxica y de identificación de tecnicismos en español, inglés y francés*. Tesis de doctorado, Málaga: Universidad de Málaga, 2015.
- Saura, José Antonio. «La ortografía en las encuestas aragonesas de disponibilidad léxica», en *Estudios sobre disponibilidad léxica en jóvenes aragoneses*, Ed. María Luisa Arnal, Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 2008: 196–206.
- Tomé Cornejo, Carmela. *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis de doctorado, Salamanca: Universidad de Salamanca, 2015.
- Trigo, Ester; Manuel Romero e Inmaculada Santos Díaz. «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, 2018: 119–131.
- Trigo, Ester; Manuel Romero e Inmaculada Santos Díaz. «Disponibilidad léxica y dominio de la ortografía: un estudio empírico basado en la influencia de los factores sociales», *ONOMÁZEIN*, 47, 2020: 27–45.