

ELABORACIÓN DE UN CORPUS CACOGRÁFICO DESDE LA DISPONIBILIDAD LÉXICA EN ESTUDIANTES SEVILLANOS. UN ANÁLISIS PARA LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

Ester Trigo Ibáñez, Manuel Francisco Romero Oliva

Universidad de Cádiz

Inmaculada Clotilde Santos Díaz

Universidad de Málaga

Resumen: La disponibilidad léxica surgió con un carácter predominantemente didáctico: la enseñanza de una lengua. Sin embargo, la mayoría de investigaciones no consignan entre sus objetivos el estudio de la situación ortográfica de la población estudiada. En este artículo se parte de un recorrido por los distintos trabajos de disponibilidad léxica que han prestado atención a los aspectos ortográficos –sus pautas de análisis y catalogación– para proponer un procedimiento común que permita futuras comparaciones diatópicas. Tras ello, se lleva a cabo un análisis pormenorizado de la situación ortográfica de una muestra de 400 estudiantes preuniversitarios sevillanos que constituirá el corpus cacográfico de los errores más frecuentes de estos usuarios. Dicho corpus se ha categorizado en torno a cuatro grupos –acentuación, letras, morfosintaxis y léxico– y cuarenta subcategorías. Este análisis pormenorizado de los errores ortográficos resultará de utilidad en el ámbito de la enseñanza de la lengua a la hora de la planificación y elaboración de materiales que ayuden a solventar los problemas de ortografía que presentan los usuarios y aprendices del español, tanto como lengua materna como lengua extranjera

Palabras clave: disponibilidad léxica, ortografía, didáctica de la ortografía, enseñanza de una lengua, ELE.

ELABORATION OF A CACOGRAPHIC CORPUS FROM LEXICAL AVAILABILITY OF SEVILLIAN STUDENTS. AN ANALYSIS FOR LANGUAGE TEACHING

Abstract: *The lexical availability arose with a predominantly didactic character: the teaching of a language. However, most research studies do not include among their objectives the study of the orthographic situation of the population studied. In this article, we part from a review of the different investigations of lexical availability that have paid attention to the orthographic aspects –its patterns of analysis and cataloguing– to propose a common procedure that allows future diatopic comparisons. After that, a detailed analysis of the orthographical situation is carried out from a sample of 400 pre-university students that will constitute the cacographic corpus of the most frequent errors of these users. This corpus will be categorized around four categories –accentuation, letters, morphosyntax and lexicon– and forty subcategories. This detailed analysis of spelling errors will be very useful in the field of language teaching in order to plan and develop materials, which could help solving orthographical problems presented by the users and learners of Spanish, both as a mother tongue and as a foreign language.*

Keywords: *lexical availability, orthography, teaching spelling, language teaching, SFL.*

1. DISPONIBILIDAD LÉXICA Y LA DIDÁCTICA DE LA ORTOGRAFÍA

Los estudios de disponibilidad léxica arrancan en Francia dentro de la lingüística aplicada con fines didácticos: elaborar un vocabulario de base que permitiese la enseñanza del francés a los habitantes de la antigua Unión Francesa, a los extranjeros y a los inmigrantes que llegaban a Francia. Inicialmente, la selección léxica se realiza partiendo de listados de vocabulario frecuente. Sin embargo, dada la escasez de nombres concretos que aparecían, Gougenheim, Michéa, Rivenc y Sauvageot, (1956; 1964) deciden completar los listados recopilando el léxico consignado por los hablantes sobre temas de la vida cotidiana, dando así lugar al léxico disponible. Paulatinamente, como detallan Carcedo (1998), López Morales (1995) y Paredes (2012), las investigaciones de disponibilidad léxica han avanzado epistemológicamente y reflexionado sobre los problemas metodológicos de la propia disciplina.

To cite this article: Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F., Santos Díaz, I. C. (2018). "Elaboration of a cacographic corpus from lexical availability of sevilian students. An analysis for language teaching". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 119-131. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9176>

En el panorama hispánico, estos estudios se han expandido notoriamente debido a la existencia del *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPHDL), dirigido por Humberto López Morales, cuestión que “ha ido aglutinando, proyectando y orientando todos los análisis llevados a cabo hasta la fecha en los diversos territorios de lengua española”¹ (Saralegui y Taberner, 2008:745), tanto desde el PPHDL, como en estudios herederos de este.

El PPHDL selecciona muestras poblacionales conformadas por alumnado preuniversitario al considerarlos hablantes maduros sin especialización léxica. Su análisis incluye, al menos, 16 centros de interés² y cuatro variables (sexo, tipo de centro, localización geográfica y nivel sociocultural). Esta cuestión, unida a las pautas de edición comunes (Samper Padilla, Bellón y Samper Hernández, 2003:95-101), ha posibilitado una senda de avance común y el establecimiento de comparaciones ulteriores.

Desde entonces, han surgido nuevas líneas de aplicación a diversas disciplinas. Así, encontramos trabajos de convergencia conceptual del léxico (Gómez Devís y Llopis, 2010), enseñanza de ELE (Carcedo, 2000a; 2000b; Samper Hernández, 2002; Sánchez-Saus, 2016; Hidalgo, 2017; Rubio, 2017); poblaciones inmigrantes (Fernández-Merino, 2011; Jing, 2012); estrategias de selección léxica (Ávila, 2016; Ávila, 2017; Santos, 2017a); bases cognitivas para la adquisición léxica (Hernández, 2006; Hernández y Tomé, 2017), análisis de redes semánticas y organización de las palabras en la mente (Ferreira y Echeverría, 2010; Santos, 2017b), entre otros.

Como se aprecia, los estudios de disponibilidad léxica no pretenden describir la situación ortográfica de la población estudiada; más bien se le otorga un carácter secundario por la propia metodología de la prueba: los hablantes escriben todo lo que se les viene a la mente para lograr la máxima producción léxica, descuidando en muchas ocasiones la forma. Sin embargo, numerosos trabajos de léxico disponible muestran preocupación por la ortografía. Así, Ayora (2006:79) afirma que le “ha parecido ‘trágica’ la situación ortográfica de los informantes, que son –no lo olvidemos– estudiantes preuniversitarios, pues la cantidad de errores es muy elevada y algunos de ellos son muy graves”. Siguiendo este planteamiento, Ávila (2007:30) señala que posiblemente la disortografía sea el aspecto “que más impacto social produce cuando se hacen públicas las conclusiones, a veces alarmantes, obtenidas tras el estudio pormenorizado de los listados”, cuestión que “casi ruboriza a unos profesionales que dedican un enorme esfuerzo a la enseñanza ortográfica”.

De esta forma, diversas investigaciones analizan los errores ortográficos encontrados en las encuestas desde perspectivas heterogéneas. Por un lado, desde la lengua materna en escolares preuniversitarios (Paredes, 1999; Galloso, 2003; Prado y Galloso, 2005; Ortolano, 2005; Fernández Smith, Rico y Molina, 2008; Saura, 2008; Blanco, 2011 y García, 2013); en estudiantes universitarios (Ávila, 2007) y de postgrado (Santos, 2015). Por otro lado, desde las lenguas en contacto (Serrano, 2014; Casanova, 2017 y Mariscal, 2017) y desde el aprendizaje de ELE (Carcedo, 1999; Frey, 2007; Sánchez-Saus, 2016 e Hidalgo, 2017).

Pero, aunque desde la disponibilidad léxica solo podemos extraer conclusiones a partir del plano fonético y léxico, constatamos que:

el gran número de errores ortográficos que cometen los escolares a la hora de elaborar textos, las continuas impropiedades en el uso del léxico o en las construcciones gramaticales; incorrecciones que, en unos casos, se gestan en la Educación Primaria, se acentúan a lo largo de la Educación Secundaria y se siguen apreciando de manera significativa durante la enseñanza universitaria donde se llegan a apreciar graves errores que no se han subsanado y trabajado en etapas anteriores. (Fernández-Rufete, 2015:8)

Por consiguiente, existe una preocupación muy extendida por diagnosticar para ofrecer estrategias –desde la Educación Primaria a la Educación Superior– que ayuden a paliar los problemas ortográficos (Paredes, 1997; Pujol, 2000; Pujol, 2001; Gómez Camacho, 2005; Borzi y García, 2006; Díaz, 2008; Pérez, Guerrero y Ríos, 2010; Jiménez, Romero y Trigo, 2014; Romero, Salvador y Trigo, 2014; Romero y Jiménez, 2015; Melguizo, 2016; Cánovas, 2017; Valdés y Romero, 2017). Estas investigaciones reflejan que, independientemente del contexto de aplicación, de la etapa estudiada y del tipo de prueba, la enseñanza de la ortografía debería mejorarse.

Partir de las encuestas de disponibilidad léxica y delimitar la frecuencia de error en el uso de las palabras deberá proporcionar un corpus cacográfico que revierta en los planteamientos didácticos de la enseñanza de la lengua y en el dominio ortográfico. Así, es pertinente detectar los errores más frecuentes dentro de la esfera léxica usual de la población estudiada, es decir, “la palabra [que] aparece representada en la mente del individuo” (Paredes, 1999:76); y, posteriormente, diseñar materiales –o artefactos digitales– que incidan en determinadas

¹ José Antonio Bartol y Natividad Hernández, de la Universidad de Salamanca, son responsables de la web: <http://www.dispoplex.com>, creada como foro de encuentro entre investigadores del ámbito, base de datos aglutinadora de cuantos trabajos se realizan en esta línea. Además, en ella se da cuenta de los avances del PPHDL

² (01) Partes del cuerpo, (02) La ropa, (03) Partes de la casa (sin los muebles), (04) Los muebles de la casa, (05) Alimentos y bebidas, (06) Objetos colocados en la mesa para la comida, (07) La cocina y sus utensilios, (08) La escuela: muebles y materiales, (09) Iluminación, calefacción y medios para airear un recinto, (10) La ciudad, (11) El campo, (12) Medios de transporte, (13) Trabajos del campo y del jardín, (14) Los animales, (15) Juegos y distracciones, (16) Profesiones y oficios.

reglas ortográficas, excepciones a la norma o palabras específicas, con enfoques metodológicos activos y propuestas innovadoras desde proyectos lingüísticos de centro (PLC).

En sintonía con la perspectiva ortográfica, son interesantes los trabajos que, desde la disponibilidad léxica, ofrecen propuestas para la didáctica del léxico (Rodríguez y Muñoz, 2009; Palapanidi, 2012) o que abogan por una enseñanza del léxico centrada en materias concretas, desde perspectivas de enseñanza integradoras (Jiménez Catalán y Ojeda, 2009), ya que estos planteamientos podrían ayudar a definir posturas enmarcadas dentro de los PLC, garantizando así el éxito académico de los estudiantes a la hora de realizar “prácticas letradas que les exigen una alfabetización académica en cada una de las asignaturas” (Romero y Trigo, 2015:17).

2. DISPONIBILIDAD LÉXICA Y ORTOGRAFÍA

Paredes (1999) inicia esta línea de investigación aportando una amplia taxonomía de posibles errores ortográficos. En una muestra de 484 informantes preuniversitarios –ESO y Bachillerato– de Alcalá de Henares, destaca el predominio de los errores de acentuación (10625 palabras) frente a los errores de letra (4619), léxicos (3477) y de carácter morfosintáctico (320).

Años después, Galloso (2003) publica los estudios de disponibilidad léxica de Ávila, Salamanca y Zamora y analiza la situación ortográfica de la muestra salmantina (100 estudiantes). Entre sus logros, destaca la clasificación con los siguientes apartados: a) Acentuación: diferencia entre agudas, llanas y esdrújulas. Además, menciona algunos errores en tildes diacríticas, hiatos o diptongos y diéresis. Son los errores más frecuentes de la muestra analizada; b) Ortografía: incluye los errores centrados en la ortografía de las letras; c) Extranjerismos: consigna aquellas palabras incorporadas al español desde otras lenguas que no aparecen bien lematizadas en los listados y d) Palabras compuestas: refleja el desconocimiento gráfico de las palabras compuestas.

Más adelante, Ortolano (2005), con una muestra de 60 estudiantes de Ayamonte (Huelva) –divididos en tres grupos de 20 correspondientes a 2.º de ESO, 4.º de ESO y 2.º de Bachillerato–, realiza un análisis cualitativo de las faltas ortográficas y su evolución según el nivel educativo. Confirma el predominio de los errores de acentuación encontrados en otros estudios. Esta autora distingue los errores de ortografía natural y arbitraria³ para concluir que a medida que se avanza en los cursos escolares, van desapareciendo las faltas ortográficas y, sobre todo, las relacionadas con la ortografía natural.

Dos años más tarde, Ávila (2007) estudia la ortografía de 50 estudiantes de 2.º de Traducción de la Universidad de Málaga (UMA). Tan solo consigna 3 encuestas sin errores ortográficos. A pesar de clasificar las diferentes disortografías en errores de acentuación y ortografía general, no las cuantifica. La distribución del dominio indica que 14 escribieron menos de 10 palabras incorrectas; 19 entre 10 y 20 faltas y 14 más de 20 faltas. Resulta de gran interés el hallazgo referido a la incidencia de determinadas variables (sexo, número de horas semanales navegando por Internet, clase social, libros que el estudiante lee al año, entre otras) para conocer cuáles son los principales condicionantes que lleva a un estudiante a cometer más o menos faltas de ortografía.

Posteriormente, Saura (2008) selecciona informantes de la muestra aragonesa formada por 417 estudiantes preuniversitarios. Aunque los estudios se realizan en 28 centros de enseñanza, el análisis sobre la ortografía de las encuestas recoge tan solo los datos de 45 alumnos de los IES Lucas Mallada (Huesca), Luis Buñuel (Zaragoza) y Francés de Aranda (Teruel). De las 1394 disortografías detectadas, 940 corresponden a errores de acentuación y 454 a errores gráficos, reforzando la idea de estudios precedentes.

Fernández Smith, Rico y Molina (2008) siguen la clasificación de errores ortográficos del laboratorio de Historia y Estructura de la Ortografía Francesa del Centro Nacional de Investigación, CNRS-HESO, (Gey, 1987; Catach, 1995) estableciendo cinco tipologías: a) errores con una dominante fónica; b) errores con una dominante grafofónica; c) errores con una dominante morfográfica; d) errores léxico-semánticos; y, e) errores de acentuación. Es llamativo que utilicen una clasificación realizada para la lengua francesa y no tengan en cuenta clasificaciones previas en español como la de Paredes (1999) que posibilitaría comparaciones diatópicas. La distribución porcentual de los 2846 errores ortográficos encontrados es la que sigue: ortografía de las letras; errores con una dominante fónica (38,54 %); errores con una dominante grafofónica (19,75 %), lo que constituye más de la mitad del repertorio cacográfico encontrado (58,29 %); aspecto morfosintáctico, errores con una dominante morfográfica (2,95 %); aspecto léxico, errores léxico-semánticos (7,55 %) y, por último, los errores de acentuación, suponen un (31,20 %) del total. Los resultados de esta investigación no coinciden con ninguna de las investigaciones realizadas en otros territorios, que atribuyen a la acentuación la causa de error más frecuente.

³ *Ortografía natural*, basada en conversión fonema-grafema. *Ortografía arbitraria*, relacionada con la ruta léxica y el almacenamiento visual de las palabras. *Ortografía normativa o reglada*, vinculada con la generalización y aplicación de normas establecidas.

Seguidamente, Blanco (2011) analiza los errores ortográficos de los estudiantes preuniversitarios gallegos (López Meirama, 2011) prestando atención a aquellas palabras con un índice de frecuencia acumulado del 80 %. Del total de 11152 errores ortográficos, 5756 son de acentuación (51,57 %). Hasta el momento, es el estudio que analiza de forma más pormenorizada las formas erróneas, distinguiendo entre errores ortográficos, errores fonéticos y lapsus. Por ejemplo, cuando el error se debe a la ausencia de tilde distingue entre palabras: agudas (29,22 %), llanas (15,28 %), esdrújulas (37,80 %), con diptongo (6,02 %), con hiato (11,30 %) y monosílabas (0,38 %). En cuanto a la colocación de la tilde en la sílaba incorrecta, un 68,30 % se debe a palabras agudas, llanas y esdrújulas y, el resto (31,70 %), se localiza en palabras con diptongo o hiato.

Más adelante, Santos (2015) analiza los elementos cacográficos encontrados en tres lenguas: español, inglés y francés⁴. Cada informante de esta investigación –171 estudiantes del Máster en Profesorado de la UMA– realizó la prueba de disponibilidad léxica en su lengua materna y en una lengua extranjera. Las encuestas en español se analizan siguiendo el «Apéndice ortográfico» (Ávila y Villena, 2010:317-319). Los resultados coinciden con estudios anteriores, pues, de 328 vocablos con faltas de ortografía, 217 vocablos (66,16 %) corresponden a errores de acentuación frente al resto de errores que suponen 111 vocablos (33,84 %). Tan solo se consignan 36 informantes sin errores ortográficos. A pesar de ello, preocupa que tan solo el 21,05 % del futuro profesorado posea una ortografía impecable y que 21 encuestados consignen más de 10 errores.

Además de los trabajos descritos, otros autores se han detenido a reflexionar sobre los aspectos ortográficos, aunque lo hacen desde planteamientos cualitativos. Así, Serrano (2014:62) afirma que la corrección ortográfica le “ha exigido un gran esfuerzo puesto que, a pesar del grado de instrucción de los informantes, los errores constatados han sido innumerables”. Aunque esta autora no ofrece un análisis pormenorizado de los errores, los atribuye, mayoritariamente, al contacto lingüístico entre el español y el catalán: detecta errores de confusión entre grafemas homófonos: *x/ch*; *ny/ñ* y de acentuación, sobre todo, en diptongos e hiatos, pues precisamente este es un punto en el que las lenguas española y catalana ofrecen soluciones dispares, en muchos casos contrapuestas.

Por su parte, Sánchez-Saus (2016) e Hidalgo (2017), utilizan la misma clasificación para estudiar la disortografía de los estudiantes de ELE, estableciendo los siguientes apartados: a) faltas comunes al sistema ortográfico español; b) faltas ajenas al sistema ortográfico español; c) errores que afectan al nivel fonético-fonológico; errores que afectan a la sílaba; y, d) errores que afectan a la morfología de la palabra. Ambas investigaciones obtienen resultados coincidentes, como refleja Hidalgo (2017: 206): la mayoría de errores responde a problemas de acentuación, seguidos por problemas derivados de nuestro sistema ortográfico (confusión entre *b* y *v*, entre *j* y *g*, entre *ll* e *y*, uso de la *h*); y, finalmente problemas por la influencia de la ortografía de la lengua materna.

En esta línea, Frey (2007) establece una pauta de actuación metodológica factible para la ELE aunque no aporta datos concretos. Según la autora, la clasificación de Paredes (1999) “contempla prácticamente todos los errores que un hablante nativo puede cometer, desde la ausencia de tildes hasta errores de concepto”. Para acceder al léxico del informante plantea dos vías: una asociativa –el test de disponibilidad léxica– y otra contextual –la petición de una redacción escrita–. A partir del análisis de los resultados, elabora un corpus con los errores consignados.

Tras el recorrido por los principales estudios de la ortografía basados en el léxico disponible, apreciamos que los criterios de análisis no coinciden, cuestión que dificulta el cotejo diatópico. Así, proponemos una pauta común:

- Para los estudios de español como lengua materna, la clasificación más completa realizada hasta la fecha es la de Paredes (1999: 78-80)⁵.
- En el marco de los estudios de ELE, la clasificación aportada por Sánchez-Saus (2016:55-59) es oportuna ya que tiene en cuenta tanto la ortografía española como la influencia que la lengua materna del aprendiz ejerza sobre la consolidación del español.

La utilización de estas taxonomías supondría un avance al realizar comparaciones ulteriores, muy pertinentes para tomar decisiones comunes desde la didáctica de la ortografía.

⁴ Para nuestro estudio tendremos en cuenta solamente los resultados reflejados en los listados de español.

⁵ Este autor establece cuatro niveles: (1) **Acentuación y diéresis**: (1.1.) *ausencia de tilde*; (1.1.1.) aguda; (1.1.2.) llana; (1.1.3.) esdrújula; (1.1.4.) hiato; (1.1.5.) diacrítica; (1.2.) *mala colocación de la tilde*; (1.2.1.) porque la palabra no debe llevar; (1.2.2.) porque no está bien colocada; (1.3.) *diéresis*; (2) **Letras**: (2.1.) *error en la correspondencia fonema/letra o error de grafía*; (2.1.1.) *c/z/s*; (2.1.2.) *g/j*; (2.1.3) *ll/y/hie-*; (2.1.4.) *s/x*; (2.1.5.) *h*; (2.1.6.) *m/n*; (2.1.7.) *b/v*; (2.1.8) *i/y*; (2.1.9.) *gu/g, qu/q*; (2.1.10.) *r/r*; (2.1.11.) *consonantes en posición implosiva*; (2.1.12.) *sonidos en posición no implosiva*; (2.1.13.) *metátesis*; (2.2.) *mayúsculas y minúsculas*; (2.2.1.) *minúsculas en acrónimos*; (2.2.2.) *mayúsculas en nombres comunes*; (2.2.3.) *mezcla de mayúsculas y minúsculas*; (2.2.4.) *minúsculas en nombres propios*; (2.3.) *grafías dubitativas*; (2.4.) *omisión de letras*; (2.5.) *adición de letras*; (3) **Morfosintaxis**: (3.1.) *nombres compuestos*; (3.1.1.) *unión y separación de palabras*; (3.1.2.) *empleo del guion*; (3.2.) *contracciones*; (3.2.1.) *del artículo y el nombre*; (3.2.2.) *de las preposiciones y otro elemento*; (3.3.) *plural*; (3.4.) *discordancias entre singular y plural*; (4) **Léxico**: (4.1.) *vulgarismos*; (4.2.) *coloquialismos*; (4.3.) *contaminación de lexemas*; (4.4.) *extranjerismos*; (4.5.) *marcas comerciales*; (4.6.) *errores de concepto*; (4.7.) *creaciones léxicas y palabras no preferidas por el DRAE*.

3. LA SITUACIÓN ORTOGRÁFICA EN LA MUESTRA SEVILLANA

Una vez constatada la utilidad de los repertorios de disponibilidad léxica para tomar decisiones enmarcadas dentro de la didáctica del léxico en general y de la ortografía en particular, partiendo de los resultados de Trigo (2011), reflejamos la situación ortográfica de los preuniversitarios sevillanos. El objetivo es analizar pormenorizadamente los errores ortográficos para detectar qué tipología es más frecuente y dar respuestas a nivel pedagógico.

3.1. Metodología

El léxico disponible de Sevilla se enmarca en el PPHDL. Por ello, se tuvieron en cuenta las pautas metodológicas, los centros de interés y las variables comunes a estas investigaciones. La detección de numerosos errores ortográficos nos llevó a estudiar este aspecto buscando un diagnóstico fiable que nos permitiera establecer soluciones enmarcadas en nuestro ámbito de investigación actual, la didáctica de la lengua.

Para la realización de este estudio se han seguido las directrices de Paredes (1999). Dado que las investigaciones léxico-estadísticas, señalan que el “corpus informatizado permite efectuar búsquedas automatizadas de palabras, sintagmas, categorías lingüísticas básicas (nombre, adjetivo, verbo, adverbio, preposición), colocaciones (palabras que aparecen en asociación frecuente unas con otras, como pan y queso) y los contextos en que aparecen los ítems buscados” (Mairal, Peña, Cortés y Ruiz de Mendoza, 2010:56), se han diseñado dos matrices *ad hoc*, una referida a la información cuantitativa, que ha posibilitado la realización de filtrados por centros de interés y otra referida a la información cualitativa, que permitió efectuar un recuento de los errores ortográficos más frecuentes y clasificarlos de acuerdo a su tipología (otorgando un código de error⁶), además de realizar análisis estadísticos con el paquete informático IBM SPSS Statistics 24.

Una vez localizadas las faltas ortográficas, se aclararon las dudas surgidas consultando el *Diccionario de la Real Academia Española* y el *Diccionario Panhispánico de Dudas*. Si una forma contenía más de un error, se catalogó tantas veces como errores consignados. Por ejemplo: *bate* (en lugar de *váter*) fue catalogada como: 2.1.7. (correspondencia b/v); 1.1.2. (ausencia de tilde en palabra llana) y 2.4. (omisión de letra r); y, finalmente, para facilitar el tratamiento estadístico de los datos, se unificaron aquellas formas diferentes de una palabra que no resultaban pertinentes pues, la frecuencia de aparición del error en una y otra coincidían, independientemente de su forma (*estantería/estanterías>estantería=* 1.1.4. ausencia de tilde en hiato).

3.2. Resultados

En la Tabla 1 mostramos la frecuencia de error con respecto a los vocablos. Del total de palabras con errores, 6151, hay 1400 vocablos erróneos. La segunda columna sitúa a la mayoría de las palabras en el tipo 1 (acentuación y diéresis), con un 68,87 %, seguidas del tipo 2 (letras) con 24,86 % mientras que en el tipo 4 (léxico) tan solo se registra el 5,12 % y en el tipo 3 (morfosintaxis) el 1,06 %. La ausencia de tilde es el error más frecuente 67,06 % seguido de los errores de grafía o correspondencia de fonema y letra, con un 20,16 %.

La distribución de los vocablos es muy similar en el primer y segundo tipo, con un 45,11 % y 44,04 % respectivamente. La principal diferencia entre ambos tipos radica en que en el primero existe un porcentaje considerablemente menor, un 14,92 % frente al 40,20% del segundo tipo, por lo que se podría decir que en este las palabras con errores ortográficos se repiten más que en el primero. En el tercer y cuarto tipo, hay pocas palabras registradas y a veces con una sola aparición por lo que el porcentaje es de 39,08 % y de 32,70 %. Asimismo, es llamativo que en una muestra tan amplia no aparezcan errores del tipo 2.2.1, 2.2.2, 2.2.3, 4.2 y 4.3.

Tabla 1. Número de palabras y vocablos con errores así como su frecuencia de aparición

Tipo de error	Palabras			Vocablos			
	% respecto a su tipo	N	% del total	N	% del total	% respecto a su tipo	% palabras repetidas
1. Acentuación y diéresis	4236	68,87		632	45,11		14,92
1.1. Ausencia de tilde	4125	67,06	97,38	561	40,04	14,92	13,60
1.1.1. Aguda	1516	24,65	35,79	198	13,60	31,33	13,06
1.1.2. Llana	644	10,47	15,20	55	13,06	8,70	8,54
1.1.3. Esdrújula	1531	24,89	36,14	215	8,54	34,02	14,04
1.1.4. Hiato	414	6,73	9,77	89	14,04	14,08	21,50
1.1.5. Diacrítica	20	0,33	0,47	4	21,50	0,63	20
1.2. Mala colocación de la tilde	81	1,32	1,91	60	4,28	20,00	74,07
1.2.1. Porque no lleva	72	1,17	1,70	51	74,07	8,07	70,83

(Tabla 1, sigue en la página siguiente)

⁶ Se ha codificado siguiendo la taxonomía de Paredes (1999: 78-80). Así, el código 1.1.1. corresponde a una palabra aguda mal acentuada (*camion/autobus*, etc.) y el código 2.1.7., a una mala selección de la grafía v/b (*baso/archibador*, etc.).

(Tabla 1, sigue de la página anterior)

1.2.2. Porque está mal colocada	9	0,15	0,21	9	70,83	1,42	100
1.3. Diéresis	30	0,49	0,71	11	100,00	1,74	36,67
2. Letras	1535	24,96	100,00	617	44,04	100,00	40,20
2.1. Correspondencia fonema/ letra o error de grafía	1240	20,16	80,78	487	34,76	40,20	39,27
2.1.1. c/z/s	134	2,18	8,73	79	39,27	12,80	58,96
2.1.2. g/j	87	1,41	5,67	42	58,96	6,81	48,28
2.1.3. ll/y/hie-	54	0,88	3,52	26	48,28	4,21	48,15
2.1.4. s/x	54	0,88	3,52	13	48,15	2,11	24,07
2.1.5. h	276	4,49	17,98	68	24,07	11,02	24,64
2.1.6. m/n	31	0,50	2,02	13	24,64	2,11	41,94
2.1.7. b/v	391	6,36	25,47	123	41,94	19,94	31,46
2.1.8. i/y	14	0,15	0,59	9	31,46	0,65	44,44
2.1.9. gu/g; qu/q	39	0,63	2,54	23	44,44	3,73	58,97
2.1.10. r/rr	15	0,24	0,98	10	58,97	1,62	66,67
2.1.11. Consonantes en posición implosiva	106	1,72	6,91	55	66,67	8,91	51,89
2.1.12. Sonidos en posición no implosiva	26	0,42	1,69	17	51,89	2,76	65,38
2.1.13. Metátesis	18	0,29	1,17	14	65,38	2,27	77,78
2.2. Mayúsculas y minúsculas	4	0,07	0,26	3	0,21	77,78	75
2.2.1. Minúsculas en acrónimos	-	-	-	-	-	-	-
2.2.2. Mayúsculas en nombres comunes	-	-	-	-	-	-	-
2.2.3. Mezcla de minúsculas y mayúsculas	-	-	-	-	-	-	-
2.2.4. Minúsculas en nombres propios	4	0,07	0,26	3	0,21	77,78	75
2.3. Grafías dubitativas	1	0,02	0,07	1	0,07	75,00	100,00
2.4. Omisión de letras	203	3,30	13,22	92	6,57	100,00	45,32
2.5. Adición de letras	87	1,41	5,67	34	2,43	45,32	39,08
3. Morfosintaxis	65	1,06	100,00	48	3,43	100,00	39,08
3.1. Nombres compuestos	15	0,24	23,08	11	0,79	73,85	73,33
3.1.1. Unión y separación de palabras	13	0,21	20,00	9	73,33	18,75	69,23
3.1.2. Empleo del guion	2	0,03	3,08	2	69,23	4,17	100
3.2. Contracciones	24	0,39	36,92	20	1,43	100,00	83,33
3.2.1. Del artículo y el nombre	1	0,02	1,54	1	83,33	2,08	100
3.2.2. De las preposiciones y otro elemento	23	0,37	35,38	19	100,00	39,58	82,61
3.3. Plural	15	0,24	23,08	7	0,50	82,61	46,67
3.4. Discordancias entre singular y plural	11	0,18	16,92	10	0,71	46,67	90,91
4. Léxico	315	5,12	100,00	103	7,35	100,00	32,70
4.1. Vulgarismos	130	2,11	41,27	56	4,00	32,70	43,08
4.2. Coloquialismos	-	-	-	-	-	-	-
4.3. Contaminación de lexemas	-	-	-	-	-	-	-
4.4. Extranjerismos	62	1,01	19,68	23	1,64	0,00	37,10
4.5. Marcas comerciales	63	1,02	20,00	15	1,07	37,10	23,81
4.6. Errores de concepto	54	0,88	17,14	4	0,29	23,81	7,41
4.7. Creaciones léxicas	6	0,10	0,88	3	0,29	7,41	83,33
Número total de errores	6151			1400			22,78

En la distribución de errores por centro de interés, existe una correlación significativa (0,01) de forma que aquellos más productivos registran mayor disortografía. Los centros que concentran un mayor número de faltas ortográficas son (07) *La cocina y sus utensilios*; (12) *Medios de transporte* y (15) *Juegos y distracciones* y un menor número los centros (06) *Objetos colocados en la mesa para la comida* y (13) *Trabajos del campo y del jardín* (Figura 1). El hecho de contar, entre los centros con mayor porcentaje de error, con el 12 (7,48 %) y el 15 (7,15 %) no sorprende ya que son los que recogen más marcas comerciales y extranjerismos. Además, se constata que el número de faltas de ortografía en cada centro se relaciona en general con el número de palabras, aunque como ocurre en el estudio de Paredes (1999:92-93) no se da en todos. Los únicos centros que no guardan correlación significativa entre palabras y disortografías son el (01) *Partes del cuerpo*, el (05) *Alimentos y bebidas*, y el (16) *Profesiones y oficios*. En el resto, la correlación es significativa a un nivel de 0,01 salvo en los centros (07) *La cocina y sus utensilios* y (08) *La escuela: muebles y materiales* que muestran una significancia a nivel 0,05 y un coeficiente de correlación de Pearson menor, concretamente de 0,100.

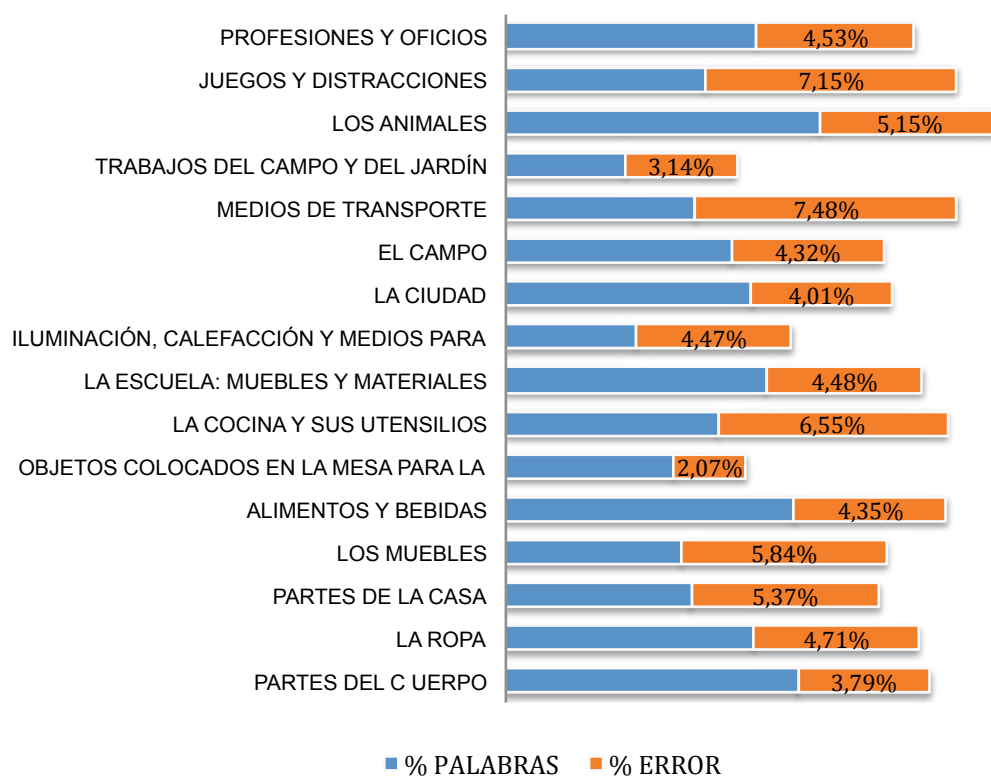


Figura 1. Distribución porcentual de palabras y errores por centro de interés

3.2.2. Distribución de errores por tipología

Resulta muy útil para tomar decisiones en la enseñanza de la lengua delimitar las faltas ortográficas con mayor índice de disponibilidad léxica y mayor frecuencia de aparición por tipología de error. Esto nos permitirá diseñar artefactos digitales como la aplicación *Ortografía española*⁷ de Valdés y Romero (2017:135), partiendo de la esfera usual del estudiante (Paredes, 1999).

A continuación, comentamos los errores más frecuentes por subtipo. En primer lugar, incluimos los errores de acentuación y diéresis: El 97,38 % de los errores corresponde a la ausencia de la tilde mientras que solamente el 1,91 % responde a la mala colocación de esta y el 0,15 % a la diéresis. Los estudiantes han olvidado la tilde sobre todo en palabras esdrújulas (36,14 %) y agudas (35,79 %).

La Tabla 2 presenta las unidades léxicas con faltas ordenadas por índice⁸ de disponibilidad (ID) y por frecuencia de aparición con error junto con su tipología y el centro de interés (CI). Existen ocho coincidencias de forma que las palabras más disponibles también han sido las que mayor número de error han presentado, incluyendo cuatro formas diferentes de escribir *bolígrafo* (*bolí*, *bolígrafo*, *bolígráfo*, *bólis*) y *lápiz* en plural y singular (*lapiz*, *lapices*).

⁷ <https://goo.gl/QYjtEr>

⁸ Para el cálculo del índice de disponibilidad se ha usado la fórmula de López Chávez y Strassburger Frías, 1987).

Aunque hay palabras como árbol y nariz que son muy frecuentes y que tan solo aparecen una vez de forma incorrecta, hay otras como salón, pantalón y avión, mal escritas por más del 25 % de encuestados.

Tabla 2. Desglose de errores del tipo 1.

Palabras	Frecuencia				Palabras	Frecuencia			
	Aparición	Error	CI	ID		Aparición	Error	CI	ID
salon	48	1.1.1	3	0.72191	autobus	144	1.1.1	10	0.25203
pantalon	63	1.1.1	2	0.69128	futbol	126	1.1.2	8	0.00168
avion	53	1.1.1	12	0.68011	lampara	119	1.1.3	3	0.00250
árbol	1	1.2.2	11	0.60735	chandal	108	1.1.2	2	0.22823
naríz	1	1.2.1	1	0.59547	arboles	107	1.1.3	10	0.12867
lapices	32	1.1.3	8	0.58776	pajaro	73	1.1.3	10	0.00734
lapiz	89	1.1.2	8	0.58776	cesped	71	1.1.2	3	0.00432
bolí	1	1.2.1	8	0.58472	estanteria	67	1.1.4	4	0.31111
boligrafo	68	1.1.3	8	0.58472	medico	59	1.1.3	10	0.00396
boligráfo	1	1.2.2	8	0.58472	sarten	57	1.1.1	6	0.02086
bólis	1	1.2.1	8	0.58472	rio	56	1.1.4	10	0.05669
frigofirico	3	1.1.3	7	0.47649	monopatin	52	1.1.1	10	0.00841
pié	3	1.2.1	1	0.55940	leon	38	1.1.1	14	0.48385
sofa	44	1.1.1	4	0.52959	jardin	51	1.1.1	3	0.24934
calcetin	17	1.1.1	2	0.49838	parchis	91	1.1.1	15	0.49463

En la ortografía de las letras –Tabla 1– los errores más frecuentes obedecen a la correspondencia entre fonema/letra o error de grafía, (80,78 %) del total de los errores del tipo 2 y donde destaca el uso de la *b/v* (25,47 %) y la *h* (17,98 %). La omisión de letras es el siguiente subtipo más frecuente (13,22 %) seguido de la adición de letras (5,67 %). Las palabras más frecuentes no son las más disponibles ya que solo hay una coincidencia en ambos listados: *baso* (20). La palabra *váter* se repite tres veces con distintas formas: *bate* (21), *bater* (20) y *water* (18).

Tabla 3. Desglose de errores del tipo 2.

Palabras	Frecuencia				Palabras	Frecuencia			
	Aparición	Error	CI	ID		Aparición	Error	CI	ID
carzones	2	2.1.11	2	0.69128	hornilla	37	2.1.5	4	0.01646
baso	20	2.1.7	6	0.66726	hierva	27	2.1.7	10	0.00438
pero	2	2.1.10	14	0.87052	bate	21	2.4	3	0.00865
arboler	2	2.1.11	11	0.60735	hoya	21	2.1.5	4	0.00093
deo	2	2.4	1	0.58961	carzonas	20	2.1.1	2	0.09585
lapizes	10	2.1.1	8	0.58776	bater	20	2.1.7	3	0.00865
bonbilla	6	2.1.6	9	0.57846	baso	20	2.1.7	6	0.66726
bentilador	3	2.1.7	9	0.56776	esprimidor	20	2.1.4	7	0.08244
buardilla	13	2.1.5	3	0.10683	water	18	2.1.7	3	0.00865
zotea	13	2.4	3	0.32034	lavabajillas	18	2.1.7	4	0.05672
bitrocéramica	13	2.1.7	4	0.02478	plato ondo	17	2.1.5	6	0.15614
holla	13	2.1.5	6	0.04717	microhondas	16	2.1.5	4	0.06766
baqueros	12	2.1.7	2	0.00250	extractor	15	2.1.4	7	0.05832
desban	12	2.1.7	3	0.08439	sotea	14	2.4	3	0.32034

En el plano morfosintáctico existe una relación directa entre el ID y la frecuencia de aparición pues estas palabras son poco frecuentes en los listados y, cuando aparecen, ocupan las últimas posiciones. Tampoco existe una preponderancia de un tipo de error sobre los demás –tabla 4–. Las palabras con mayor frecuencia y disponibilidad son *sacapunta* (5), *boley ball* (3) y *lavavajilla* (3). Solamente consignamos doce palabras evocadas más de una vez.

Tabla 4. Desglose de errores del tipo 3.

Palabras	Frecuencia				Palabras	Frecuencia			
	Aparición	Error	CI	ID		Aparición	Error	CI	ID
micro-onda	2	3.3	7	0.50257	aladelta	2	3.1.1	12	0.02981
labavajilla	3	3.3	7	0.31525	gente pa comé	3	3.2.2	6	0.00235
sacapunta	5	3.3	8	0.16516	boley ball	3	3.1.1	15	0.14100
videos juegos	2	3.4	15	0.12655	tren de cercania	2	3.3	12	0.01286
señal-traffic	2	3.2.2	10	0.05505	tazas café	2	3.2.2	7	0.00154
saltamonte	2	3.3.1	14	0.03843					

En el léxico preponderan los errores motivados por el uso de vulgarismos (41,27 %), seguido de las marcas comerciales (20 %), y de los extranjerismos (19,68 %). Destacan, por su frecuencia, *guardilla* (42), *spaguetti* (29) y *sajuán* (27).

Tabla 5. Desglose de errores del tipo 4.

Palabras	Frecuencia				Palabras	Frecuencia			
	Aparición	Error	CI	ID		Aparición	Error	CI	ID
carzoncillo	8	4.1	2	0.37984	taperwer	17	4.5	6	0.01129
burgoneta	5	4.1	12	0.17838	artillo	12	4.1	3	0.02006
spaguetti	29	4.4	5	0.15626	furboneta	12	4.1	10	0.01367
vidiojuego	3	4.1	15	0.12655	alcón	9	4.6	3	0.00664
guardilla	42	4.6	3	0.10683	tulipan	8	4.5	5	0.00806
tipe	22	4.5	8	0.10674	salsichon	8	4.1	5	0.08030
sajuan	27	4.1	3	0.10003	veisbol	4	4.4	15	0.03319
salsicha	3	4.1	5	0.08351	foigras	3	4.1	5	0.01553
yoghurt	6	4.4	5	0.07552	traile	3	4.4	12	0.02160

3.2.3. Propuesta de selección de los errores para su aplicación didáctica

Para la enseñanza de la lengua resulta interesante contar con un corpus cacográfico que incluya las palabras disponibles con mayor dificultad así como los errores más frecuentes. Esto favorece una respuesta eficaz a las necesidades estudiantiles para mejorar su competencia ortográfica. Como se comprueba en los listados anteriores (tablas 1 a 5), existen palabras muy disponibles con una baja frecuencia de error, como por ejemplo *nariz* y, por el contrario, vocablos no tan disponibles pero con una gran frecuencia de error, como *olla*.

Para recopilar las palabras más disponibles y los errores más frecuentes, se han realizado dos listados. El primero ordena de mayor a menor los vocablos según el índice de disponibilidad y el segundo según la frecuencia de aparición del error. En cada listado se le asigna un valor a las palabras de menor a mayor según su posición. A continuación, se suman las dos posiciones resultantes para obtener un nuevo índice que dé lugar a las palabras más disponibles que presentan mayor dificultad ortográfica, presentándose en la forma en que el error sea más frecuente dando lugar al índice de disponibilidad y frecuencia disortográfica (IDFD). Como se observa en la Tabla 6, las 14 primeras palabras ordenadas según el IDFD se repiten en uno u otro listado. A continuación, aparecen palabras con una frecuencia de error elevada y con un índice de disponibilidad alto, como *sótano* (30) o *tiburón* (29).

Tabla 6. Comparativa de las palabras más disponibles y errores frecuentes del tipo 1 con el IDFD.

pantalon
lapis
salon
boligrafo
avion
parchis
autobus
lapices
sofa
estanteria
leon
chandal
sillon
jardin
semaforo
chaqueton
calcetin
helicoptero
arboles
sotano
tiburon
balcon
delfin
estomago
jamon

4. CONCLUSIONES

Aunque el objetivo de la disponibilidad léxica no persiga estudiar la disortografía, los datos aportados por las encuestas son de gran utilidad para la enseñanza de lenguas puesto que nos permiten conocer la tipología de errores, su frecuencia y su ámbito de aparición para tomar decisiones y avanzar en el terreno de la didáctica de la ortografía desde planteamientos innovadores, como los PLC (Romero y Trigo, 2018), en donde podamos integrar a las materias lingüísticas y no lingüísticas en el dominio de la ortografía. Asimismo, resulta muy interesante atender a los aspectos psicológicos que se activan al escribir para determinar la causa mayoritaria de error y tratar de establecer soluciones desde la psicodidáctica. Pues, como afirma Paredes (1999: 56), las causas pueden ser muy variadas, desde el propio universo psicológico hasta problemas de naturaleza física del individuo.

En este trabajo recogemos los estudios que, desde la disponibilidad léxica, han abordado la disortografía, sus criterios de catalogación y análisis de los datos. Los resultados muestran que la clasificación propuesta por Paredes (1999) es demasiado compleja y que se podría simplificar. Por ejemplo, el tercer y cuarto tipo suponen tan solo el 6,19 % del total de palabras, por lo que se podría distinguir únicamente entre morfosintaxis y léxico. Asimismo, dado que en el apartado 2.2 referido al uso de las mayúsculas y minúsculas solamente se registran errores en nombres propios, se podría simplificar eliminando los subtipos (2.2.1, 2.2.2., 2.2.3 y 2.2.4) y englobándolos todos en el 2.2. En cuanto al primer y segundo tipo, se podría mantener la clasificación para saber en qué reglas ortográficas habría que incidir, como las de acentuación o el uso de la *b* y la *v*, aunque estadísticamente no se produzca ningún tipo de diferencia.

Sería interesante determinar los tipos de palabras disponibles que se repiten más frecuentemente a través del IDFD y así tenerlas en cuenta a la hora de incluir en los manuales las respectivas explicaciones, ponerlas como ejemplo o incluirlas en los ejercicios. Este estudio permitirá seguir avanzando desde el terreno didáctico para desarrollar materiales que ayuden a solventar, de manera global, los problemas ortográficos de la sociedad actual.

REFERENCIAS

- Ayora, M.^a C. (2006). *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Ávila, A. M. (2007). Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia. En J. A. Moya y Sosinsky, M. (eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Granada: Universidad de Granada, 25-47.
- Ávila, A. M. (2016). "El léxico disponible y la enseñanza del español. Propuesta de selección léxica basada en la teoría de los conjuntos difusos", *Journal of Spanish Language Teaching*, 3: 31-43. <https://doi.org/10.1080/23247797.2016.1163038>
- Ávila, A. M. (2017). "La utilidad del vocabulario dialectal en el aula de lenguas extranjeras. Propuesta de selección léxica basada en coronas concéntricas", *MarcoELE*, 25. Disponible en: <https://goo.gl/UyCv2P>.
- Ávila, A. M. y Villena, J. A. (2010). (eds.). *Variación social del léxico disponible en la ciudad de Málaga*. Málaga: Editorial Sarriá.
- 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*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 189-216.
- Borzi, C. y García, M. A. (2006). "Errores ortográficos como recursos comunicativos", *Didáctica (lengua y literatura)*, 18: 93-111.
- Cánovas, M. (2017). "La ortografía en Secundaria y Bachillerato: análisis de los errores más frecuentes en letras", *Tejuelo*, 26: 5-40.
- Carcedo, A. (1998). "Tradición y novedad en las aportaciones hispánicas a los estudios de disponibilidad léxica", *Lingüística*, 10: 5-68.
- Carcedo, A. (1999). Análisis de errores léxicos del español en la interlingua de los finlandeses. En M.^a C. Losada Aldrey, J. F. Márquez Caneda y T. E. Jiménez Juliá (coords.), *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago, 465-472.
- Carcedo, A. (2000a). *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio del nivel preuniversitario y cotejo con tres fases de adquisición)*, Turku: Annales Universitatis Turkuensis, Humaniora, Ser. B, Tom. 238.
- Carcedo, A. (2000b). "Índices léxico-estadísticos y graduación del vocabulario en la enseñanza E/LE (aspectos culturales). En M. Franco Figueroa et alii (eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cádiz: Universidad de Cádiz, tomo I, 174-183.
- Casanova, M. (2017). *El léxico disponible de Castellón. Estudio y diccionarios*. Universidad Jaume I. Tesis doctoral.
- Catach, N. (1995). *L'ortographe française*. París: Nathan.
- Díaz, M. R. (2008). "Preocupaciones docentes y enfoque didáctico de la enseñanza de la ortografía", *Docencia e investigación: Revista de Educación*, 18. Disponible en: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339.pdf>.
- Fernández-Merino, P. V. (2011). "Disponibilidad léxica de inmigrantes. Propuesta para una necesidad", *Language and Migration*, 3/2: 86-106.
- Fernández-Rufete, A. (2015). "Enseñanza de la ortografía, tratamiento didáctico y consideraciones de los docentes de Educación Primaria de la provincia de Almería", *Investigaciones Sobre Lectura*, 4: 7-24.
- Fernández Smith, G.; Rico, A. M.^a y Molina, M.^a J. (2008). *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*. Madrid: Arco/Libros.
- Ferreira, R. y Echeverría, M. S. (2010). "Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE", *Onomázein*, 21/1: 133-153.
- Frey, M.^a L. H. (2007). "Disponibilidad léxica y escritura del español como lengua extranjera: propuesta de comparación de dos corpus", *Interlingüística*, 17: 366-373.
- Galoso, M.^a V. (2003). *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*. Burgos: Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- García, M.^a J. (2013). *El léxico disponible en estudiantes de 4º de Educación Secundaria Obligatoria en Santander*, Universidad de Santander. Tesis doctoral.
- Gey, M. (1987). *Didactique de l'ortographe française*. París: Nathan.
- Gómez Camacho, A. (2005). "Enseñar ortografía a universitarios andaluces", *Escuela Abierta*, 8: 129-147.
- Gómez Devís, B. y Llopis, F. (2010). "El léxico disponible de Valencia: convergencia conceptual", *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5: 53-76. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2010.753>
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1956). *L'elaboration du français élémentaire (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.

- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y Sauvageot, A. (1964). *L'élaboration du français fondamental (I Degré). Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*. Paris: Didier.
- Hernández, N. (2006). *Hacia una teoría cognitiva integrada de la disponibilidad léxica: el léxico disponible de los estudiantes castellanomanchegos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Hernández, N. y Tomé, C. (2017). Léxico disponible en primera y segunda lengua: bases cognitivas. En F. del Barrio (ed.). *Palabras Vocabulario Léxico*. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía. Venecia: Edizioni Ca' Foscari, 99-122.
- Hidalgo, M. (2017). La disponibilidad léxica como método de detección del vocabulario y de su selección en manuales: Aplicación en una muestra de estudiantes sinohablantes de ELE. Tesis doctoral inédita. Universidad de Jaén.
- Jiménez Catalán, R. M.^a y Ojeda, J. (2009). "Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción" *Lenguaje y Textos*, 30: 167-176.
- Jiménez Fernández, R., Romero, M. F. y Trigo, E. (2014). La producción ortográfica en el perfil de ingreso de los alumnos del Grado en Educación Infantil. En M. F. Romero y R. Jiménez (coords.), *Hacia una educación lingüística y literaria. Homenaje a los 25 años del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1987-2012)*. Cádiz: Editorial UCA: 103-122.
- Lin, J. (2012). La disponibilidad léxica en los estudiantes chinos de Español como Lengua Extranjera. *MarcoELE*, 14. Recuperado de: <https://goo.gl/w25PHV>
- López Chávez, J. y Strassburger Frías, C. (1987). Otro cálculo del índice de disponibilidad léxica. *Presente y perspectivas de la investigación computacional en México. Actas del IV Simposio de la Asociación Mexicana de Lingüística Aplicada*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- López Morales, H. (1995). "Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente", *Boletín de Filología de la Universidad de Chile (homenaje a Rodolfo Oroz)*. 35: 245-259.
- Lopez Morán, L., y Hernández Alonso, J. (2012). *Estadística descriptiva*. Madrid: Ediciones Académicas, S.A.
- López Meirama, B. (2011). (Ed.). *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Mairal, R., Peña, M. S., Cortés, F. J., y Ruiz de Mendoza, F. J. (2010). *Teoría lingüística. Métodos, herramientas y paradigmas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Mariscal, A. M.^a (2017). *Análisis de errores ortográficos (inglés/español) en estudiantes de educación secundaria en una zona de contacto lingüístico*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Cádiz.
- Melguizo, E. (2016). Los errores ortográficos en trabajos académicos de alumnos universitarios. En A. Díez, V. Brotons, D. Escandell y J. Rovira. (eds.), *Aprendizajes prurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Alicante: Universidad de Alicante, 521-532.
- Ortolano, B. (2005). "Estudios de disponibilidad léxica sobre una muestra de alumnos de Ayamonte (Huelva)", *Tonos. Revista electrónica de Estudios Filológicos*, IX. Disponible en: <https://goo.gl/rwUYMs>.
- Palapanidi, K. (2012). "La aplicación de la disponibilidad léxica a la didáctica del léxico de LE", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11. Disponible en: <https://goo.gl/aMK81J>.
- Pérez, R., Guerrero, F. y Ríos, C. (2010). "Diagnósticos sobre problemas ortográficos. Una experiencia educativa", *Tejuelo*, 8, 95-136.
- Paredes, F. (1997). La ortografía: una visión multidisciplinar. En F. Moreno, M. Gil 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, 609-619. Disponible en: <https://goo.gl/aMLmnh>.
- Paredes, F. (1999). "La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica", *Revista Estudio Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 11: 75-98.
- Paredes, F. (2012). "Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 11, Disponible en: <https://goo.gl/z7vuJE>.
- Pujol, M. (2000). "Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística I", *Tabanque*, 15: 223-248.
- Pujol, M. (2001). "Hacia una visión integrada de la ortografía: comunicativa, cognitiva y lingüística II", *Tabanque*, 16: 193-215.
- Rodríguez, F. J. y Muñoz, I. O. (2009). "De la disponibilidad a la didáctica léxica. *Tejuelo*", 4: 8-18.
- Romero, M. F. y Jiménez, R. (2015). La escritura académica como estrategia de centro en la Facultad de Ciencias de la Educación de Cádiz. En I. Ballano e I. Muñoz (coords.), *La escritura académica en las universidades españolas*. Bilbao: DeustoDigital, 63-94.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2015). "Herramientas para el éxito", *Cuadernos de Pedagogía*, 458: 16-21.
- Romero, M. F. y Trigo, E. (2018). "Los proyectos lingüísticos de centro. Desarrollar la comprensión lectora en áreas no lingüísticas", *Textos. Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 79: 51-59.

- Romero, M. F., Salvador, A. y Trigo, E. (2014). Propuestas para trabajar la escritura académica en los estudios universitarios. En M. F. Romero (coord.), *La escritura académica: diagnóstico y propuestas de actuación*. Barcelona: Octaedro, 87-100.
- Rubio, R. (2017). Acercamiento al léxico disponible de 173 estudiantes italianos preuniversitarios de español como lengua extranjera. En F. del Barrio (ed.), *Palabras Vocabulario Léxico. La lexicología aplicada a la didáctica y a la diacronía*. Venecia: Edizioni Ca' Foscari, 143-164.
- Salarlegui, C. y Tabernero, C. (2008). Aportación al proyecto panhispánico de léxico disponible: Navarra. En I. Olza, M. Casado y R. González (eds.), *Actas del XXXVII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Lingüística (SEL)*. Servicio de publicaciones de la universidad de Navarra, 745-761.
- Sánchez-Saus, M. (2016). Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Samper Hernández, M. (2002). *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- Samper Padilla, J.A., Bellón, J.J. y Samper Hernández, M. (2003). Proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. En R. Ávila, J.A. Samper, H. Ueda et alii, *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)* MadridFrankfurt: IberoamericanaVervuert, 27-141.
- Santos, I. C. (2015). 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. Málaga: Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga (RIUMA).
- Santos, I. C. (2017a). "Selección del léxico disponible: propuesta metodológica con fines didácticos", *Porta Linguarum. Revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras*, 27: 122-139.
- Santos, I. C. (2017b). "Organización de las palabras en la mente en lengua materna y lengua extranjera (inglés y francés)", *Pragmalingüística*, 25: 603-617.
- Saura, J. A. (2008). La ortografía en las encuestas aragonesas de disponibilidad léxica. En M.^a L. Arnal Purroy (Ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en jóvenes aragoneses*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico, 195-206.
- Serrano, M. (2014). *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto*. Tesis doctoral. Universidad de Lleida.
- Trigo, E. (2011). *Dialectología y cultura. El léxico disponible de los preuniversitarios sevillanos*. Valencia: Aduana vieja.
- Valdés, I. y Romero, M. F. (2017). "Apostando por metodologías activas. Artefactos digitales para la enseñanza de la ortografía". *Publicaciones didácticas*, 85: 134-139.