

DISPONIBILIDAD LÉXICA Y ORTOGRAFÍA: ANÁLISIS DE ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

GUADALUPE DE LA MAYA RETAMAR*
Universidad de Extremadura

MAGDALENA LÓPEZ-PÉREZ**
Universidad de Extremadura

RESUMEN: Los estudios de disponibilidad léxica surgieron en Francia con una finalidad claramente didáctica, la de facilitar la adquisición del francés a los habitantes de lo que entonces se denomina la Unión Francesa, a los extranjeros y a los inmigrantes llegados al país. Aunque sus aplicaciones se han diversificado, hay un aspecto, el análisis de los errores producidos por los encuestados, que ha sido poco explorado en lo que concierne al aprendizaje de lenguas extranjeras. El presente trabajo aborda, en este marco de la disponibilidad, el estudio de los errores léxicos en inglés en una muestra de 75 informantes de tres niveles diferentes: educación primaria, secundaria y universidad. A partir de los datos recopilados en 6 centros de interés, el objetivo que se persigue es doble: de un lado, realizar un análisis detallado de la situación ortográfica de la muestra para elaborar un corpus cacográfico de los errores más frecuentes y, de otro, analizar cómo estos errores evolucionan a lo largo del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera. Los resultados obtenidos indican que los errores realizados por los encuestados son en mayor medida de carácter gráfico, seguidos de los errores de carácter fonético-fonológico.

PALABRAS CLAVE: disponibilidad léxica, inglés como lengua extranjera, errores, ortografía.

LEXICAL AVAILABILITY AND ORTHOGRAPHY: ANALYSIS OF SPANISH STUDENTS OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract: The studies on lexical availability emerged in France with a clearly didactic purpose, aiming to facilitate the acquisition of French by the inhabitants of what was then called the French Union, by foreigners and by immigrants who

* Para correspondencia dirigirse a: Guadalupe de la Maya Retamar (gmaya@unex.es).

** Para correspondencia dirigirse a: Magdalena López-Pérez (magdalenalopez@unex.es)

had arrived in the country. Despite the diversification of their applications, there is an aspect—namely, errors made by respondents—that remains underexplored, especially in the field of foreign language learning. This present study addresses, within this framework of availability, the examination of lexical errors in English among a sample of 75 participants from three different educational levels: primary, secondary, and university. Based on data collected from 6 areas of interest, the study pursues a dual objective: first, to conduct a detailed analysis of the spelling situation in the sample to create a corpus of the most frequent misspellings; and second, to analyse how these errors evolve throughout the process of learning English as a foreign language. The results obtained indicate that the errors made most frequently by the respondents are of a graphic nature, followed by errors of a phonetic-phonological nature.

Keywords: lexical availability, English as foreign language, errors, spelling.

1. INTRODUCCIÓN

1.1. La disponibilidad léxica

Los estudios de disponibilidad léxica surgieron en Francia, en los años 50 del siglo pasado, como consecuencia de la búsqueda de criterios que permitieran hacer una adecuada selección del vocabulario básico del francés con el fin de facilitar la adquisición del francés a los habitantes de lo que entonces se denomina la Unión Francesa, a los extranjeros y a los inmigrantes llegados al país, asegurando, así, una rápida difusión de la lengua francesa. Los autores de *Français fondamental* (Gougenheim *et al.*, 1964), se dieron cuenta de que la aplicación exclusiva del criterio de frecuencia conformaba un listado con numerosas palabras gramaticales, verbos, ciertos adjetivos y nombres de carácter general y un reducido número de nombres concretos, cuya frecuencia era además poco estable. Estos resultados muestran las diferencias existentes entre las palabras atemáticas y temáticas (Michéa, 1950: 190). Las primeras pueden hallarse en cualquier texto, independientemente del contenido, ya que no existe una relación de dependencia entre su aparición en el discurso y el tema elegido. Las segundas están ligadas a una materia precisa, pues expresan los elementos objetivos de la representación, por lo que son, en su mayoría, nombres concretos, cuya aparición en las listas de frecuencia es accidental, obteniendo una frecuencia baja. De este modo, para la confección del *Français fondamental* se consideran las palabras frecuentes y también las disponibles, “ces mots d’une fréquence faible et peu stable, qui sont cependant des mots usuels et utiles (...) ils sont à *notre disposition*” (Gougenheim *et al.*, 1964: 145). Como señala Carcedo González (2000: 18), esta distinción pone de manifiesto las limitaciones de recurrir solo al criterio de frecuencia para el conocimiento del uso real de la lengua, puesto que la suma de ambos criterios, frecuencia y disponibilidad, es la que nos proporciona el vocabulario necesario. La obtención del léxico disponible, noción delimitada por Michéa (1953), se realiza determinando su grado de disponibilidad, es decir “la présence plus ou moins immédiate de ces mots dans notre mémoire” (Gougenheim *et al.*, 1964: 152), para lo que se recurre al método de centros de interés y a encuestas en las que, a partir de

determinadas áreas temáticas, se solicita a los participantes la evocación de palabras por asociación de ideas.

Los estudios basados en esta noción se originaron con una finalidad muy precisa, la de facilitar la adquisición del francés a los extranjeros y a los habitantes de la Unión Francesa, mediante la selección del léxico más necesario para ser aprendido. A partir de ese propósito inicial, con un marcado carácter pedagógico, los trabajos de disponibilidad han experimentado un desarrollo muy extenso, especialmente en el ámbito hispánico, en el que, como señala Gómez Molina (2021: 207), “la disponibilidad léxica se ha convertido en una línea de investigación sólida y prolífica”, en la que destaca especialmente el *Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica* (PPHDL), cuyo objetivo fue la elaboración de diccionarios de disponibilidad léxica de diferentes zonas del mundo hispánico y el establecimiento de comparaciones de distinto orden entre ellos.

Desde las investigaciones pioneras, la disponibilidad léxica ha evolucionado conceptual y metodológicamente, aunque muchos de los planteamientos iniciales permanecen estables. Diferentes autores han reflexionado sobre dicho desarrollo, explorando los planteamientos epistemológicos y metodológicos (Gómez-Devís y Herranz-Llácer, 2022; Jiménez Catalán, 2017; López González, 2014; Paredes García, 2012) o estudiando los resultados de los diferentes trabajos realizados (Herranz Llácer, 2022; Hidalgo Gallardo, 2017; Zambrano *et al.*, 2019). Igualmente se han planteado nuevos desarrollos metodológicos, que afectan a las categorías examinadas (Tomé y Recio, 2022), los cálculos de la disponibilidad o las herramientas para la recolección y el tratamiento de los datos (DLEx, De la Maya Retamar y López-Pérez, 2022; DispoCen, Ávila *et al.*, 2021 o LexPro, 2020, Bartol *et al.*, 2020, entre otras).

Asimismo, se han diversificado sus aplicaciones. A los estudios iniciales, con un marcado interés pedagógico, y los posteriores, centrados en la lengua materna de los informantes y que describen la norma léxica de distintas zonas de habla, realizan comparaciones interdialectales y caracterizan, desde el punto de vista léxico, distintos grupos de informantes, se han unido investigaciones que suponen una contribución sustancial al desarrollo y a la transferencia del conocimiento (Calero Fernández y Serrano Zapata, 2021:15). De hecho, los trabajos realizados con aprendientes no nativos han aumentado considerablemente, ofreciéndonos una visión más rica y completa del proceso de aprendizaje y uso del léxico, lo que ha constituido una información sustancial para planificar y reorientar el proceso de aprendizaje (López Morales, 2014:7-8). Entre otros, se han estudiado también las transferencias entre lenguas en contacto (Serrano Zapata, 2014, 2017; Mariscal Ríos, 2023) y se han analizado los aspectos cognitivos de la disponibilidad léxica de los aprendices con el análisis de la estructura del léxico mental (Agustín Llach, 2023; Ferrerira y Echavarría, 2010; Hernández Muñoz *et al.*, 2014). En relación con la aplicabilidad de la disponibilidad léxica, López Morales (2014) plantea que su análisis ofrece información valiosa para la dialectología, la sociolingüística, la psicolingüística y las ciencias cognitivas, la etnolingüística o, como el trabajo que aquí nos ocupa, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas. Pero, además de los citados, como señalan Fernández Calero y Serrano Zapata (2021), hay muchos trabajos que proponen nuevos caminos y que muestran las posibilidades y aplicaciones de la disponibilidad.

1.2. Disponibilidad léxica en aprendices no nativos

Como planteábamos anteriormente, los estudios de la disponibilidad léxica con aprendices no nativos se han multiplicado en las dos últimas décadas, especialmente en los ámbitos del español y del inglés como lengua extranjera (ELE y ILE, respectivamente). Carcedo González (2000) es el pionero en la aplicación de la disponibilidad léxica al ámbito del ELE, analizando el léxico disponible de estudiantes finlandeses de español, del que analiza su evolución y la incidencia de diversas variables. A este trabajo le han seguido muchos otros, con estudiantes en contextos tanto endolingües (Samper Hernández, 2002; Sanchez-Saus Laserna, 2016; Tomé Cornejo, 2015) como exolingües (Aabidi, 2020; Calero Fernández y Chen, 2021; López González, 2008). Por su parte, en lo que se refiere al inglés como lengua extranjera, Germany y Cartes (2000) son las primeras en estudiar el léxico disponible en tres centros de interés de estudiantes chilenos procedentes de diferentes establecimientos educativos. A este estudio le suceden muchos otros que amplían los centros de interés analizados, encuestan a diferentes tipos de aprendices, desde estudiantes de primaria a los de educación superior y analizan la influencia de variables diversas. En el caso del francés como lengua extranjera, los trabajos son más escasos, pues desde el pionero de Gougenheim *et al.* (1964) y los realizados en diferentes países francófonos, con aprendices cuya lengua materna es el francés o esta es lengua cooficial (Dupré, 2007; Gontier, 1986), tan solo se ha ocupado de esta lengua investigaciones puntuales como los de De la Maya Retamar (2015), Santos Díaz (2015a), Díez Abadie (2022) o Mora Ramos (2024).

En estos trabajos, además de las variables comunes a los estudios sobre lenguas nativas, se consideran otros factores. Estos incluyen el tipo de instrucción, programa o nivel educativo (Germany y Cartes, 2000; Jiménez Catalán y Ojeda Alba, 2009), las actitudes de los informantes (Canga, 2019), así como las variables más específicas relacionadas con las lenguas en sí, como el conocimiento (Santos Díaz, 2015b), el uso (Santos Díaz, 2018), la tipología (Martínez-Adrián y Gallardo-del-Puerto, 2017) o el carácter de L2 o L3, de la lengua de estudio lo que implica valorar la influencia del bilingüismo (Agustín Llach, 2019). Igualmente, el conocimiento lingüístico previo ha sido también ampliamente analizado. Carcedo (2000), por ejemplo, se centra en la influencia del conocimiento de lenguas románicas en el léxico disponible de español, pues aquellos que las conocen producen más unidades léxicas. Otros investigadores que han analizado esta variable no se circunscriben solo a lenguas tipológicamente cercanas e informan igualmente de efectos positivos para la productividad léxica cuando se conocen otras lenguas, aunque estos efectos presentan ligeras diferencias (Samper Hernández, 2002; Hidalgo Gallardo, 2021; De la Maya Retamar y López- Pérez, 2021) y, en ocasiones, las diferencias solo se hacen patentes cuando se toma en consideración el número de lenguas conocidas, normalmente más de tres (Magnúsdóttir, 2012) o si el nivel en la lengua meta es inicial (Hidalgo Gallardo, 2021).

1.3. Disponibilidad léxica y errores ortográficos

Como ya hemos expuesto, la disponibilidad léxica se planteó, inicialmente, como metodología para la selección del léxico básico de una lengua, esto es, con una finalidad eminentemente didáctica, utilizándose, además, para describir y analizar el caudal léxico de diferentes comunidades de habla. Ese primer propósito, se ha visto complementado con otros trabajos que han abordado diferentes facetas de la didáctica del léxico, con el objetivo de mejorar su enseñanza-aprendizaje en particular y de la lengua en general (Aabidi, 2022). Entre ellos, nos centraremos, por la relación con el trabajo que presentamos, en los estudios que han abordado la situación ortográfica de la población estudiada, si bien, como señalan Trigo Ibáñez *et al.* (2018), no era una pretensión inicial de los estudios de disponibilidad, pues este aspecto tiene más bien un carácter secundario a tenor de la metodología utilizada en el pase de las pruebas. Sin embargo, como señala Paredes (1999: 77), los materiales ortográficos elaborados a partir de las pruebas de disponibilidad presentan una ventaja, la de partir de la “esfera léxica usual de los estudiantes”. Por lo tanto, permiten identificar las dificultades ortográficas en palabras de uso común, antes de que, como señala Mariscal Ríos (2023), se incorporen al lexicón mental de los alumnos. Asimismo, como viene señalando también esta investigadora, la distribución del léxico por centro de interés permite al profesorado trabajar el vocabulario de una manera más contextualizada y significativa ya que, al no constituir una prueba específica para evaluar la ortografía, los estudiantes no se hallan tan condicionados o preocupados por la corrección ortográfica.

Numerosos son los autores que han estudiado este aspecto analizando datos de distintos tipos de informantes: nativos (Paredes, 1999; Blanco, 2011; Santos Díaz, 2015a; Trigo Ibáñez *et al.*, 2018, 2019), aprendices de lenguas en situaciones de contacto lingüístico (Serrano, 2014, Mariscal Ríos, 2023) y, finalmente, estudiantes de lenguas extranjeras (Aabidi, 2022; Sánchez-Saus, 2016; Santos Díaz, 2015b), si bien es el primer grupo el más numeroso de todos ellos.

En el caso de aprendices de español como lengua materna, Paredes (1999) es el precursor de este tipo de estudios, proponiendo una categorización de los diferentes tipos de errores, que ha sido utilizada en trabajos posteriores, aunque también otros plantean nuevas taxonomías, lo que, a juicio de Trigo *et al.* (2018), representa un obstáculo que dificulta el cotejo diatópico. En el caso de ELE, los investigadores toman también como base el trabajo de Paredes (1999), pero plantean criterios específicos relacionados con el hecho de investigar informantes que aprenden una lengua extranjera: “en absoluto pueden compararse los errores cometidos en las grafías por los informantes nativos con los de los extranjeros, ya que los de estos últimos obedecen a causas distintas, que muchas veces implican deficiencias en el aprendizaje” (Samper Hernández, 2002: 25). Así, Sánchez-Saus (2016) propone clasificar los errores encontrados distinguiendo entre las faltas habituales en los propios nativos, explicadas desde el propio sistema ortográfico, los errores ortográficos originados por un desconocimiento del sistema, de la pronunciación y por interferencias con los sistemas de otras lenguas, errores que afectan al nivel fonético-fonológico, a la sílaba y a la morfología de la palabra.

Los investigadores que han abordado la disponibilidad léxica en ILE, en la mayoría de los casos, indican que se han corregido los errores ortográficos, siguiendo las

pautas del PPHDL, pero no los analizan. Las excepciones las constituyen los trabajos de Santos Díaz (2015a) y Mariscal Ríos (2023). La primera investigadora evalúa la competencia léxica bilingüe de futuros profesores de secundaria. En su trabajo analiza los errores cometidos en español y en las dos lenguas analizadas, inglés y francés, ofreciendo para estas, datos sobre los centros de interés en los que los errores tienen un porcentaje mayor. Santos Díaz ofrece, asimismo, una relación de los vocablos con las variantes erróneas producidas por los estudiantes. Mariscal Ríos (2023), por su parte, explora los errores ortográficos en lengua inglesa de hablantes bilingües de Gibraltar y los compara con los de un grupo monolingüe del reino Unido. Aunque su trabajo se sitúa en el ámbito de lenguas en contacto, ofrece una taxonomía para la categorización de los errores ortográficos, muy útil para el trabajo que presentamos.

Por lo tanto, y a raíz de lo expuesto anteriormente, consideramos clave los objetivos planteados para este estudio, que son los siguientes:

1. realizar un análisis detallado de la situación ortográfica de la muestra para elaborar un corpus cacográfico de los errores más frecuentes, de un lado,
2. y analizar cómo estos errores evolucionan a lo largo del proceso de aprendizaje del inglés como lengua extranjera, de otro.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada sigue las pautas establecidas en el PPHDL.

2.1. Muestra

La muestra de este estudio está conformada por 75 estudiantes castellanoparlantes de inglés como lengua extranjera pertenecientes a tres niveles educativos distintos. El grupo 1 lo configuran 25 estudiantes de 6.º curso de Educación primaria, el grupo 2, 25 de 4.º curso de Educación secundaria obligatoria y, finalmente, el grupo 3 está compuesto por 25 estudiantes universitarios del 4.º curso del Grado en Educación Primaria. Los primeros, que realizan el último curso de la etapa de Primaria, llevan cursando inglés desde la Educación infantil, por lo que acumulan 9 años de aprendizaje del inglés, aunque con un horario reducido los tres primeros años. Los segundos han cursado inglés durante cuatro años más y asisten a clases del último curso de la escolaridad obligatoria. Finalmente, los estudiantes universitarios han cursado dos años más de estudios de inglés en el Bachillerato y dos asignaturas obligatorias de y en inglés en el Grado. La edad media del grupo 1 es de 11,50 años; del segundo, 15,4 años y del tercero, 22,2 años. En cuanto a la distribución por sexos, la muestra la forman 49 mujeres y 25 hombres (hubo un informante que no indicó el sexo), que se reparten de manera similar entre los tres grupos: un 34% de hombres y un 66% de mujeres aproximadamente en cada uno.

2.2. Instrumento

Los estudiantes completaron dos cuestionarios: uno de carácter sociológico y la prueba de disponibilidad léxica. En el primero de ellos se les solicitó información acerca de la edad, sexo, nivel de estudios, lenguas aprendidas, actividades de uso del inglés y motivación hacia su aprendizaje. Asimismo, los estudiantes completaron la prueba de disponibilidad léxica conforme a las pautas metodológicas del PPHDL. Se les encuestó acerca de 6 centros de interés (Cuerpo humano, Animales, Ropa, Escuela, Comidas y bebidas y, por último, Ciudad), elegidos de entre los tradicionales por ser los más relacionados con el currículum de Primaria y Secundaria, mediante el sistema de listas abiertas, dándoles un tiempo de dos minutos para completar todas aquellas palabras en inglés que les vinieran a la mente en relación con cada uno de ellos.

2.3. Procedimiento y tratamiento de los datos

El pase de los cuestionarios de los estudiantes de Primaria y Secundaria se realizó en abril y mayo de 2024, en el último trimestre del curso escolar. En el caso de los estudiantes universitarios, los datos provienen de un estudio anterior, realizado en el año 2019, en el que completaron las pruebas, una vez cursadas en su totalidad las dos asignaturas de inglés del Grado. Para la recuperación del léxico, se utilizó un doble procedimiento: los alumnos de Primaria realizaron la prueba en papel, al igual que los estudiantes universitarios. En el caso de los estudiantes de Secundaria, la recogida de datos se llevó a cabo utilizando la herramienta DLEx (De la Maya Retamar y López-Pérez, 2022). Pese a usar dos modos de recolección de datos, los estudios de De la Maya Retamar y López-Pérez (2023) concluyen que no existen diferencias significativas de tipo cuantitativo, en el léxico recuperado en las pruebas en papel y el obtenido mediante la herramienta digital citada, aunque apuntan la necesidad de estudiar si existen diferencias de carácter cualitativo. En cuanto a la naturaleza de los errores en ambos formatos, no se hallaron diferencias significativas, si bien en los cuestionarios recogidos a través de la aplicación se detectan algunos vinculados con el uso del teclado, que no se han considerado en este análisis.

En primer lugar, los datos se editaron tomando en consideración las pautas de los trabajos del PPHDL, esto es, eliminado las palabras repetidas, ininteligibles y aquellas escritas en otras lenguas, neutralizado las formas flexivas y unificado palabras en cuanto a la grafía. Asimismo, para permanecer fieles al corpus y a los datos recogidos, se optó por mantener todas las palabras evocadas por los informantes, incluyendo, por tanto, palabras que no tienen una relación primaria o secundaria con el centro de interés en cuestión. Igualmente, se han conservado algunos coloquialismos, nombres de marcas comerciales o siglas.

Por lo que respecta a los errores ortográficos, una vez detectados, se ha consultado el *Collins Concise English Dictionary* (AAVV, 2008) para resolver las dudas. En segundo lugar, se ha elaborado un corpus cacográfico que recoge todos los errores encontrados en las respuestas de los informantes, sin diferenciar entre palabras y vocablos. En ocasiones, para determinarlos, ha sido necesario tomar en consideración el centro de interés en el que este se ha producido. Seguidamente, se han cuantificado

las incorrecciones por informante y centro, teniendo en cuenta que, si una palabra contenía más de un error, se han catalogado todos los presentes en dicha unidad. Finalmente, se han clasificado atendiendo a la taxonomía de Mariscal Ríos (2023) y a la propuesta de Madrid y Muros (1984).

A continuación, se ha analizado la evolución de los errores en los tres grupos y, finalmente, se ha procedido al análisis estadístico, utilizando el software libre Jamovi (v.2.3.28).

3. RESULTADOS

Para el análisis de las incorrecciones ortográficas, hemos trabajado los seis centros de interés indicados anteriormente. Para responder a los objetivos planteados, se presentan los resultados de la siguiente manera: primero, se muestran los datos globales de las palabras y errores realizados por los encuestados; luego, nos centramos en cómo evolucionaron en los niveles académicos estudiados y, por último, establecemos una clasificación de estos atendiendo a la taxonomía creada a partir de los autores mencionados.

3.1. Datos globales de palabras y errores

De forma general, podemos indicar que el análisis de los datos recogidos en las encuestas de disponibilidad léxica revela la existencia de numerosos errores léxicos relacionados principalmente con la forma de la palabra, pero también algunos como resultado de confusiones semánticas entre la lengua materna y la extranjera. Los estudiantes incluyen, además, préstamos del español, calcos y palabras ininteligibles, para las que no hemos encontrado correspondencia con palabras existentes en inglés. Para contextualizar el estudio solo de los errores ortográficos, objetivo del presente estudio, abordamos en primer lugar los valores globales de palabras y vocablos por centros, para detenernos posteriormente en el estudio de los errores.

La Tabla 1 presenta la producción total por centros de interés en palabras y vocablos. Como puede observarse, los informantes han actualizado un total de 5189 palabras, que representa un promedio de 69,18 por informante. Los centros más productivos resultan ser *Comidas y bebidas* y *Animales*, mientras que el que menos unidades léxicas ha recogido ha sido el de la *Ropa*, seguido por el de *Ciudad*. Respecto de los vocablos, es el centro *Ciudad*, el segundo menos productivo, seguido de *Comidas y bebidas* y *Escuela*, con valores muy similares, los que actualizan más términos y *Ropa* el que menos, coincidiendo para este centro el rango tanto en palabras como en vocablos.

Centro de Interés	Total de Palabras	Número de Vocablos	Promedio de Palabras
Cuerpo humano	861	112	11,48
Ropa	658	74	8,77
Animales	1009	109	13,45
Comidas y bebidas	1090	166	14,53
Escuela	808	161	10,77
Ciudad	763	199	10,17
Total	5189	821	69,18

Tabla 1. *Totales de palabras y vocablos*

En lo que concierne a los errores, debemos indicar, de manera previa al estudio detallado, que ningún informante ha completado la encuesta de disponibilidad sin cometer errores. En cuanto a estos, la Tabla 2 presenta el número total de palabras y vocablos que los contienen. Los informantes han escrito un total de 765 palabras con errores, siendo la media por informante de 10,2, esto es, un 15 % del total de palabras actualizadas presenta errores ortográficos. Por otro lado, el número total de vocablos con errores desciende a 485.

Centro de Interés	Total de Palabras	Número de Vocablos	Promedio de Palabras
Cuerpo humano	127	76	1,69
Ropa	113	74	1,5
Animales	172	93	2,29
Comidas y bebidas	143	92	1,9
Escuela	155	102	2
Ciudad	55	48	0,73
Total	765	485	10,2

Tabla 2. *Totales de palabras y vocablos con errores*

El Gráfico 1 representa los porcentajes con el que las palabras y errores contribuyen al total. Los centros que contienen más incorrecciones son *Animales*, *Escuela* y *Comidas y bebidas*, siendo *Ciudad* el que menos presenta. No obstante, si tomamos en consideración su porcentaje en relación con el total de palabras actualizadas en los centros de interés, observamos cómo es *Escuela* el centro que porcentualmente presenta más errores, seguido de *Ropa* y *Animales*. El análisis del gráfico revela que no son los centros más productivos los que tienen más fallos. Así, por ejemplo, *Comidas y bebidas*, en el que los informantes actualizan el mayor número de palabras, registra menos errores que el centro *Escuela*, en el que producen 282 palabras menos.

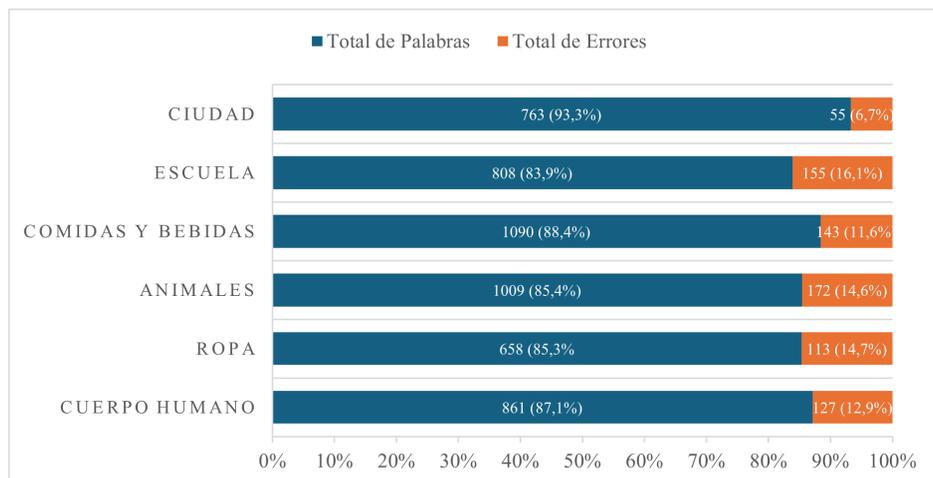


Gráfico 1. Distribución porcentual de palabras y errores por centros de interés

3.2. Evolución de los errores

Como expusimos al presentar la muestra, los 75 informantes pertenecen a tres niveles educativos diferentes: Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Grado universitario. En este apartado, abordaremos los errores de los informantes atendiendo al nivel educativo en el que se encuentren cursando sus estudios. La Tabla 3 presenta los descriptivos por niveles para todos los centros de interés.

	Nivel	N	ERRORES		PALABRAS	
			Media	Desviación estándar	Media	Desviación estándar
CUERPO HUMANO	Primaria	25	1,80	1,32	9,64	5,43
	Secundaria	25	1,44	1,35	11,56	5,04
	Universidad	25	1,84	1,17	13,24	5,63
ROPA	Primaria	25	1,72	1,24	5,80	2,97
	Secundaria	25	1,60	1,19	9,16	5,18
	Universidad	25	1,20	1,22	11,36	3,95
ANIMALES	Primaria	25	2,88	1,53	11,72	5,44
	Secundaria	25	2,08	2,12	13,32	5,56
	Universidad	25	1,92	1,49	15,32	5,30
COMIDAS Y BEBIDAS	Primaria	25	2,20	1,55	13,64	4,83
	Secundaria	25	2,12	1,13	12,92	4,97
	Universidad	25	1,40	1,60	17,04	4,37

ESCUELA	Primaria	25	2,68	1,84	9,60	5,00
	Secundaria	25	1,92	1,44	10,72	4,80
	Universidad	25	1,60	1,38	12,00	4,13
CIUDAD	Primaria	25	0,52	0,77	7,04	4,54
	Secundaria	25	0,92	1,11	8,76	4,99
	Universidad	25	0,76	0,83	14,72	4,19
TOTAL	Primaria	25	11,80	4,73	57,44	24,58
	Secundaria	25	10,08	4,93	66,44	26,79
	Universidad	25	8,72	4,10	83,68	22,04

Tabla 3. *Descriptivos de los errores por centro de interés y niveles*

Como se puede observar, de manera general, la media de palabras aumenta conforme lo hace el nivel educativo en el que se encuentran los informantes. Esta aseveración solo se ve matizada en el caso del centro de interés *Comidas y bebidas*, en el que los estudiantes de Secundaria actualizan de media menos palabras que los de Primaria. Para determinar si esa observación a partir de los datos se traduce en diferencias estadísticamente significativas, se procedió a comprobar los supuestos que deben cumplir las series de datos y se determinó que, para los centros *Cuerpo humano* y *Animales*, procedía realizar pruebas no paramétricas, al no cumplirse el supuesto de normalidad, y, para el resto de centros, pruebas paramétricas. En relación con los dos centros mencionados, los resultados de prueba de Kruskal-Wallis revelaron la existencia de diferencias solo en el centro *Animales* ($X^2=6,49$; $p=,039$). Las comparaciones dos a dos, a través de la prueba de Dwass-Steel-Critchlow-Fligner, indican que solo existen diferencias significativas entre los informantes de primaria con respecto a los de la universidad ($W=3,70$; $p=,024$) a favor de los alumnos universitarios que son los que producen un mayor número de palabras para este centro de interés ($15,32\pm 5,30$).

Respecto de los cuatro centros restantes, la prueba ANOVA de 1 factor nos indica que existen diferencias significativas en los centros de interés de Ropa ($F=11,44$; $p<,001$), Comidas y bebidas ($F=5,40$; $p=,007$), Ciudad ($F=19,28$; $p<,001$), así como en el total de palabras producidas ($F=7,38$; $p=,001$). Las pruebas post hoc realizadas indican que existen diferencias significativas en el centro de interés de Ropa entre los estudiantes de Primaria y los estudiantes de Secundaria ($p=,015$), a favor de estos ($9,160\pm 5,186$), y entre los estudiantes de Primaria y los universitarios ($p=,001$), a favor de los últimos ($11,360\pm 3,957$). En cuanto a los centros de interés de Comidas y bebidas y el de Ciudad, las diferencias se producen entre el alumnado de Primaria y el universitario ($p=,035$; $<,001$) así como entre el alumnado de secundaria y el universitario ($p=,008$; $<,001$), siendo el nivel universitario el que destaca por encima de los otros dos niveles: $17,040\pm 4,373$ y $14,720\pm 4,198$. Por último, por lo que respecta al total de palabras evocadas por los participantes, de nuevo, las diferencias se producen entre los informantes de Primaria y los universitarios ($p<,001$) y entre los informantes de Secundaria y los de la universidad ($p=,040$), siendo el alumnado universitario quien mayor cantidad de palabras produce: $83,680\pm 22,043$.

En relación con los errores, examinando los totales, podemos decir que estos disminuyen conforme aumenta tanto el nivel educativo como el promedio de palabras totales actualizadas en cada uno de ellos. No obstante, se observa cómo su presencia está en dependencia del centro de interés encuestado. Así, mientras que, en los centros de *Ropa, Animales, Comidas y bebidas y Escuela*, los errores siguen la tendencia planteada para el total de palabras, en el caso de los centros *Cuerpo humano y Ciudad*, los datos muestran otra realidad: si bien las palabras totales aumentan de un nivel al siguiente, en el centro de *Cuerpo humano*, la tendencia se rompe en el caso de los estudiantes universitarios, pues son los que más errores cometen. Por su parte, en *Ciudad* son los estudiantes de Secundaria los que presentan un promedio mayor de errores.

De nuevo, se ha procedido a realizar pruebas no paramétricas para determinar si existen diferencias significativas en el número total de errores y por centros tomando en consideración el nivel educativo. A diferencia de lo que ocurría con las palabras, en las que sí se apreciaban diferencias significativas en algunos centros, en el caso de los errores las diferencias que revelan los datos descriptivos, presentados en la Tabla 3 y comentados en el párrafo anterior, no se ven confirmados por los análisis estadísticos pues se acepta la hipótesis nula en todos ellos, para todos los centros y para el total de errores.

3.3. Tipología de errores

Como ya indicamos en la metodología, para la clasificación de los errores hemos necesitado desarrollar una taxonomía específica que ha sido adaptada de las propuestas por Mariscal Ríos (2023) y Madrid y Muros (1998), esta última, a su vez originada a partir del trabajo de Spache (1940). Dicha taxonomía, que se detalla en la Tabla 4, presenta tres categorías que los agrupan: errores fonético-fonológicos (FF), errores gráficos (G) y errores morfológicos con repercusión ortográfica (M).

El total de errores clasificados (N=854) es superior al de palabras que contienen errores (N=765), pues, como indicamos en la metodología, si una palabra contiene más de un error, estos se han contabilizado por separado. La Tabla 4 recoge los datos de los errores respecto de la categoría en la que han sido clasificados.

TIPO DE ERROR	TOTAL DE ERRORES EN PALABRAS		
	N	% respecto de su tipo	% respecto del total
Errores fonéticos-fonológicos (FF)			
Escritura fonética	72	25,62	8,43
Omisión de letras mudas	8	2,84	0,94
Sustitución de vocales homófonas o casi homófonas	84	29,89	9,84
Sustitución de consonantes homófonas o casi homófonas	110	39,14	12,88
Sustitución de sílabas homófonas o casi homófonas	2	0,71	0,23
Sustitución de palabras homófonas o casi homófonas	5	1,77	0,59
Subtotal	281		

Errores gráficos (G)			
Errores en el uso de las letras mayúsculas	21	4,50	2,46
Omisión de uno de los componentes de las consonantes o vocales dobles	108	23,17	12,65
Omisión de sílabas o palabras incompletas	21	4,50	2,46
Omisión de una letra	127	27,25	14,87
Adición de vocales, consonantes, sílabas o palabras	136	29,18	15,93
Transposición de letras	53	11,37	6,21
Subtotal	466		
Errores morfológicos con repercusión ortográfica (M)			
Errores en la representación del plural	24	22,42	2,81
Otros errores en la formación de la palabra	83	77,57	9,72
Subtotal	107		
Número total de errores	854		

Tabla 4. *Taxonomía de los errores producidos*

De los 854 errores encontrados en el corpus cacográfico elaborado a partir de la encuesta de disponibilidad, el mayor número se concentra en la categoría de errores gráficos (54,57%), seguida de la de errores fonético-fonológicos (32,90 %) y, finalmente, de los errores morfológicos con repercusión ortográfica (12,53 %).

En relación con la primera de las categorías, los errores fonético-fonológicos, la sustitución de vocales (29,89 %) o consonantes (39,14 %) homófonas o casi homófonas, junto con la escritura fonética (25,62 %) son los errores más frecuentes. La pronunciación del inglés presenta significativas diferencias con respecto a la del español, lo que origina errores como los ya apuntados. Palabras como *ancle* por *ankle*, *rubbit* por *rabbit* o *meet* por *meat*, son ejemplos de los primeros tipos. En otros casos, los estudiantes conocen la pronunciación y tienden a reproducirla por escrito siguiendo las convenciones del español, como, por ejemplo, sucede en *kangaru*, *esqueleton*, *elefant*, *gerl*, *monqui*, *sisor* o *boi*.

Por lo que respecta a los errores gráficos, la adición de vocales, consonantes o sílabas a palabras es el subtipo más presente (29,18% del total). De esta forma, encontramos palabras como *burguer*, a la que se le ha añadido una “u”, posiblemente por influencia del español *chocolatte*, en la que se ha doblado la consonante “t” o *crocodrile*, en la que se ha añadido la misma consonante en dos sílabas distintas. La omisión de una letra es también un error muy presente en esta categoría (27,5% del total). *Chiken*, *jaket* o *rule* (por *ruler*) representan ejemplos muy repetidos. Finalmente, entre los errores con un porcentaje mayor en esta categoría estaría la omisión de una las componentes de las consonantes o vocales dobles (23,17%), como sucede, por ejemplo, en *dor*, *earing* o *chese*.

Los errores morfológicos con repercusión ortográfica son los menos presentes en el corpus, con 107 del total de 854. Se trata de errores en la representación del plural, como sucede en palabras que aparecen en singular cuando su forma habitual

es el plural, como *jean, trouser* o *short* o en palabras que, actualizadas en singular, conservan una característica del plural, como es el caso de la vocal “e” en palabras como *potatoe* o *tomatoe*. Asimismo, otros errores presentes en esta categoría tienen que ver con las palabras compuestas que, en ocasiones, se presentan como una unidad cuando son dos (*pencilcase*) o, al contrario, *withe board* o *work book*. En otros casos las palabras compuestas se unen con guiones que no existen en las palabras originales *work-book* o a la inversa, *t shirt*.

Finalmente, en la Tabla 5, se recogen los 15 errores que presentan mayor índice de disponibilidad, indicándose igualmente la frecuencia y el porcentaje de aparición.

Error	IDL del error	Forma correcta	IDL de la forma correcta	Frecuencia	% Aparición	Frec. Acumulada	Centro de Interés*
pencilcase	0,228	pencil case	0,239	19	25,33	0,12	5
cocodrile	0,183	crocodile	0,223	20	26,66	0,11	3
burguer	0,147	burger	0,328	13	17,33	0,09	4
elefant	0,132	elephant	0,458	12	16	0,18	3
hear	0,109	ear	0,417	12	16	0,09	1
mouse	0,102	mouth	0,440	10	13,33	0,17	1
noise	0,097	nose	0,561	9	12	0,24	1
short	0,091	shorts	0,183	9	12	0,07	2
shock	0,087	socks	0,185	9	12	0,15	2
girafe	0,080	giraffe	0,328	7	9,33	0,22	3
jirafe	0,073	giraffe	0,328	8	10,66	0,27	3
meet	0,071	meat	0,163	6	7,99	0,13	4
rabit	0,065	rabbit	0,208	6	7,99	0,30	3
chiken	0,061	chicken	0,090	5	6,66	0,16	4
rule	0,061	ruler	0,131	6	7,99	0,16	5

Tabla 5. Errores con mayor índice de disponibilidad

*1. Cuerpo humano; 2. Ropa; 3. Animales; 4. Comidas y bebidas; 5. Escuela; 6. Ciudad

Las palabras con errores más disponibles pertenecen fundamentalmente a los centros de *Animales*, con cinco aportaciones, *Comidas y bebidas* y el *Cuerpo Humano*, con 3 y *Ropa* y *Escuela*, con 2, no existiendo, entre ellas, ninguna del centro *Ciudad*. Una observación del IDL de las formas correctas de estas palabras nos permite indicar que, si bien, algunas de estas palabras son poco disponibles, como es el caso de *chicken*, existen otras con un alto índice de disponibilidad de léxica, como, por ejemplo, *mouth, elephant, nose*, entre otras.

Lamentablemente, no existen muchos estudios con los que comparar nuestros resultados. Como ya expusimos, solo existen dos trabajos, que conozcamos, que aborden los errores ortográficos en ILE, si bien la investigación de Mariscal Ríos

(2023), aunque lo hemos utilizado como fuente para la elaboración de la taxonomía aquí empleada, no permite comparar resultados, pues sus encuestados son estudiantes bilingües español-inglés y monolingües de inglés, constituyendo un perfil de informantes diferente del nuestro (estudiantes de ILE, monolingües de español). Algo similar ocurre con el trabajo de Santos Díaz (2015), pues su muestra está constituida por estudiantes de Máster.

4. CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Teniendo en cuenta los objetivos planteados, consideramos que el grado de consecución de estos ha sido muy alto, ya que se ha realizado un análisis detallado de la situación ortográfica de la muestra, al mismo tiempo que se ha elaborado el corpus cacográfico, analizando la evolución de los errores producidos. Si embargo, se trata de una muestra muy reducida, por lo que no se pueden realizar generalizaciones al respecto.

Es bien sabido que el docente debe centrarse en evitar que los alumnos cometan faltas de ortografía, pero, si las detecta, debe centrarse en combatirlas mediante diferentes recursos didácticos. De hecho, pese a que el estudio de los errores ortográficos no se considera un objetivo de la disponibilidad léxica, los datos obtenidos en el presente estudio, así como el corpus cacográfico que se ofrece, en el que se han incluido las palabras disponibles con los errores más frecuentes, supone una herramienta necesaria y de gran utilidad para la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa, puesto que nos permite conocer la tipología de los errores y su ámbito de aparición.

Asimismo, la frecuencia de algunas cacografías en el alumnado necesita una planificación urgente de recursos didácticos y actividades capaces de solventar estas deficiencias, como puede ser la inclusión en los manuales de ejercicios que contengan estas palabras o el desarrollo de determinados materiales que ayuden a solucionar, de manera global, los problemas ortográficos actuales de los estudiantes y, por ende, mejorar, el propio proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En este sentido, Madrid y Muros (1998: 116-119) proponen actividades que se pueden realizar en el aula para fijar la atención del alumnado, por ejemplo, sobre ciertas vocales y/o consonantes mudas, motivo de omisión en la ortografía por gran parte del alumnado. También, se pueden realizar ejercicios que se centren en la escritura de dobles consonantes y/o en las vocales dobles de algunas palabras, que el alumnado tiende a omitir al escribirlas.

El corpus que aquí presentamos, por último, nos posibilita el poder dar respuesta, de manera rápida por parte de los docentes, a las necesidades del alumnado con el fin de mejorar su competencia ortográfica, dado que el *spelling* es uno de los grandes retos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, que se debe coordinar con el aprendizaje de la fonética y con el desarrollo de la comprensión y la expresión oral (*listening* y *speaking*).

Entre las limitaciones de nuestra investigación, hemos de destacar la imposibilidad de administrar los cuestionarios a un mayor número de estudiantes de los tres niveles educativos elegidos, por lo que sería recomendable ampliar la muestra para estudios posteriores. Asimismo, también se podrían ampliar los centros de interés, lo que nos

permitiría tener un acercamiento mayor a los errores realizados por el alumnado e incluir las variables de sexo o el tipo de instrucción recibida, esto es, si han estudiado en un centro bilingüe o no bilingüe, analizando su posible influencia en la producción de errores.

Como futura línea de investigación, se podría replicar el presente estudio en todos los niveles educativos de primaria, secundaria y bachillerato. Así, se obtendría una visión más global de los errores del alumnado y de cómo han evolucionado en los distintos cursos y etapas educativas.

5. AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Dr. José Luis Bravo Galán por su ayuda con el tratamiento de los datos.

6. FINANCIACIÓN

Esta investigación ha sido financiada por la Consejería de Economía, Ciencia y Agenda Digital de la Junta de Extremadura, Proyecto IB20074, y por la Unión Europea.

7. REFERENCIAS

- AABIDI, L. 2020. La disponibilidad léxica en español de alumnos marroquíes de Enseñanza media: resultados generales. *Philologica Canariensia*, 26: 1-19.
- AAVV. 2008. *Collins Concise English Dictionary*. Nueva York: HarperCollins Publishers.
- AGUSTÍN-LLACH, M. P. 2019. The impact of bilingualism on the acquisition of an additional language: Evidence from lexical knowledge, lexical fluency, and (lexical) cross-linguistic influence. *International Journal of Bilingualism*, 23(5):888-900.
- AGUSTÍN-LLACH, M. P. 2023. Mapping the mental lexicon of EFL learners: A network approach. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18: 1-17.
- ÁVILA MUÑOZ, A. M.; SÁNCHEZ SAÉZ, J.M. Y ODISHLIDZE, N. 2021. DispoCen. Mucho más que un programa para el cálculo de la disponibilidad léxica. *ELUA*, 35: 9-36.
- BARTOL HERNÁNDEZ, J. A.; BORREGO NIETO, J.; HERNÁNDEZ MUÑOZ, N.; IVANOVA, O.; RECIO DIEGO A. Y TOMÉ CORNEJO, C. 2020. LexPro. Disponible en: <https://dispogram.usal.es/lexpro/>
- BLANCO, M. 2011. La ortografía en el léxico disponible del español de Galicia. En B. López (Ed.), *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*, pp. 189-221. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.
- CALERO FERNÁNDEZ, M. A. Y SERRANO ZAPATA, M. (EDS.). 2021. *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- CALERO FERNÁNDEZ, M. A. Y CHEN, L. 2021. Léxico disponible en estudiantes de ELE en Tianjun por centros de interés frente a otras sintopías euroasiáticas. En M. Serrano y M. A. Calero, *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*, pp. 63-80. Valencia: Tirant lo Blanch.
- CANGA ALONSO, A. 2019. Attitudes to English as a Foreign Language and Multilingual EFL Learners' Available Lexicon. En A. Jiménez-Muñoz y M. C. Lahuerta (Eds.), *Empirical studies in multilingualism. Analysing contexts and outcomes*, pp. 131-156. Bern: Peter Lang.
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. 2000. *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés*. Turku: Turun Yliopisto.
- DE LA MAYA RETAMAR, G. 2015. *El desarrollo de la competencia léxica en la adquisición del francés como lengua extranjera en la ESO*. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Extremadura.
- DE LA MAYA RETAMAR, G. Y LÓPEZ-PÉREZ, M. 2021. Léxico disponible en inglés de maestros en formación. Incidencia del conocimiento de lenguas. En M. Serrano y M. A. Calero, *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*, pp. 99-114. Valencia: Tirant lo Blanch
- DE LA MAYA RETAMAR, G. Y LÓPEZ-PÉREZ, M. 2022. DLEx. Herramienta para la recuperación del léxico disponible. Disponible en: <http://dlex.captura.com>
- DE LA MAYA RETAMAR, G. Y LÓPEZ-PÉREZ, M. 2023. DLEx. Herramienta para la recuperación del léxico disponible. Ponencia presentada en III Jornadas de Investigación en Disponibilidad léxica. La variación léxica. Málaga.
- DIEZ ABADIE, G. 2022. Analyse de l'évolution de la disponibilité lexicale d'un échantillon d'élèves apprenant le FLE durant le cycle secondaire en Espagne. *Revista De Filología y Lingüística De La Universidad De Costa Rica*, 48(2): e50959. <https://doi.org/10.15517/rfl.v48i2.50959>
- DUPRE, J. B. 2007. *Disponibilité lexicale bilingue: le cas de jeunes locuteurs d'ottawa (Canada)*. Tesis para optar al grado de Doctor. Université de Caen.
- FERREIRA, R.; ECHEVARRÍA, M. S. Y ECHEVERRÍA, M. 2010. Redes semánticas en el léxico disponible de inglés L1 e inglés LE. *Onomázein: Revista de Lingüística, Filología y Traducción de La Pontificia Universidad Católica de Chile*, 21(1): 133-153.
- GERMANY, G. P. Y CARTES, E. 2000. Léxico disponible en inglés como segunda lengua en instrucción formalizada. *Estudios pedagógicos*, 26: 39-50.
- GONTIER, D. 1986. *Exécution, traitement, analyse et commentaire d'une enquête de disponibilité lexicale en milieu scolaire sénégalais (classes de CM2, 5ème et 3ème)*. Tesis para optar al grado de Doctor. Université de Strasbourg II.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. 2021. La disponibilidad léxica y sus aplicaciones cognitivas. En M. Serrano Zapata y M. A. Calero Fernández (Eds.), *Aplicaciones de la disponibilidad léxica*, pp. 207-229. Valencia: Tirant lo Blanch.
- GÓMEZ-DEVÍS, M. B. Y HERRANZ-LLÁCER, C. V. 2022. Léxico disponible de escolares de la etapa primaria o básica: bases y propuesta metodológicas. *Pragmalingüística*, 30: 183-204.
- GOUGENHEIM, G.; MICHÉA, R.; RIVENC, P. Y SAUVAGEOT, A. 1964. *L'élaboration du français fondamental (1^{er} degré)*. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base. Paris: Didier.

- HERNÁNDEZ MUÑOZ, N.; IZURA, C. Y TOMÉ, C. 2014. Cognitive factors of lexical availability in a second language. In R. M. Jiménez (Ed.), *Lexical availability in English and Spanish as a second language*, pp. 169–186. Dordrecht: Springer
- HERRANZ-LLÁCER, C. V. 2022. Revisión bibliográfica de los estudios sobre disponibilidad léxica en Centroamérica: Costa Rica, Guatemala, Panamá y El Salvador. *Káñina*, 46(3): 79–100.
- HIDALGO GALLARDO, M. 2017. Sobre la disponibilidad léxica en ELE: Revisión de la literatura. *Boletín ASELE*, 56: 83–94.
- HIDALGO GALLARDO, M. 2021. Influencia de la lengua materna y del conocimiento de lenguas extranjeras en el léxico disponible en ELE. *RESLA*, 34(1): 119-143.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. 2017. Estudios de disponibilidad léxica en español y en inglés: revisión de sus fundamentos empíricos y metodológicos. *Revista Nebrija*, 22: 16–31.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R. M. Y OJEDA ALBA, J. 2009. Disponibilidad léxica en inglés como lengua extranjera en dos tipos de instrucción. *Lenguaje y Textos*, 30: 167-176.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, A. M. 2008. La disponibilidad léxica en las secciones bilingües de español de Polonia. En A. Barrientos (Ed.), *El profesor de español LE-L2: Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la enseñanza de español como lengua extranjera*, pp. 567-582. Cáceres: Universidad de Extremadura-ASELE.
- LÓPEZ GONZÁLEZ, A. M. 2014. Desarrollo de los estudios de disponibilidad léxica en español lengua extranjera (ELE). En N. Contreras (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*, pp. 411–421. ASELE.
- LÓPEZ MORALES, H. 2014. Lexical Availability Studies. En R. M. Jiménez (Ed.), *Lexical Availability in English and Spanish as a Second Language*, pp. 1–11. Dordrecht: Springer.
- MADRID FERNÁNDEZ, D. Y MUROS NAVARRO, J. 1984. La ortografía del inglés. Análisis y tratamiento de las deficiencias ortográficas en alumnos de E. G. B. y Magisterio. En AELA (Ed.), *Las lenguas en España: adquisición, aprendizaje y uso*, pp. 107-120. Murcia: Universidad de Murcia.
- MAGNÚSDÓTTIR, S. 2012. *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera. Estudio sobre el léxico disponible en alumnos de ELE en la Secundaria de Islandia*. Tesis para optar al grado de Máster. Sigillum Universitatis Islandiae.
- MARISCAL RÍOS, A. 2023. Contraste entre los errores ortográficos en lengua inglesa de hablantes bilingües de Gibraltar y los de un grupo monolingüe del Reino Unido. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 18: 103-115.
- MARTÍNEZ-ADRIÁN, M. Y GALLARDO-DEL-PUERTO, F. 2017. The effects of language typology on L2 lexical availability and spelling accuracy. *International Journal of English Studies*, 17(2): 63.
- MICHÉA, R. 1950. Vocabulaire et culture. *Les Langues Modernes*, 44: 187-192.
- MICHÉA, R. 1953. Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage. *Les Langues Modernes*, 47: 338-344.
- MORA RAMOS, I. 2024. *Evaluación de la competencia léxica en dos lenguas extranjeras: análisis del tamaño del vocabulario receptivo y productivo en alumnos AICLE y no AICLE de educación primaria*. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Extremadura.

- PAREDES GARCÍA, F. 1999. La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica. *Revista Estudio Adquisición de la Lengua Española (REALE)*, 11: 75-98.
- PAREDES GARCÍA, F. 2012. Desarrollos teóricos y metodológicos recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *Revista Nebrija*, 11(6): 78-100. Disponible en: http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5285dd9dbe4d3.pdf
- SAMPER HERNÁNDEZ, M. 2002. *Disponibilidad léxica en alumnos de español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE.
- SÁNCHEZ-SAUS LASERNA, M. 2016. *Léxico disponible de los estudiantes de español como lengua extranjera en las universidades andaluzas*. Sevilla-Universidad de Sevilla.
- SANTOS DÍAZ, INMACULADA C. 2015a. *Evaluación de la competencia léxica bilingüe en estudiantes del Máster Universitario en Profesorado*. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Málaga.
- SANTOS DÍAZ, INMACULADA C. 2015b. La influencia del conocimiento de varias lenguas extranjeras en el léxico disponible. En A. Gordejuel *et al.* (Eds.), *Lenguas, lenguaje y lingüística*, pp. 477-484. Pamplona: Universidad de Navarra.
- SANTOS DÍAZ, INMACULADA C. 2018. Incidencia del uso de la lengua extranjera (inglés y francés) en clase sobre el léxico disponible. *e-AESLA*, 4: 95-103. Disponible en <https://cvc.cervantes.es/lengua/eaesla/pdf/04/09.pdf>
- SERRANO ZAPATA, M. 2014. *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto*. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Lleida.
- SPACHE, G. 1940. Validity and reliability of the proposed classification of spelling errors. II. *Journal of Educational Psychology*, 31(3): 204-214. <https://doi.org/10.1037/h0054697>
- TRIGO IBÁÑEZ, E.; ROMERO OLIVA, M. F. Y SANTOS DÍAZ, I. C. 2018. Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos. Un análisis para la enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13: 119-131.
- TRIGO IBÁÑEZ, E.; ROMERO OLIVA, M. F. Y SANTOS DÍAZ, I. C. 2019. Disponibilidad léxica y dominio de la ortografía: un estudio empírico basado en la influencia de los factores sociales. *Onomázein*, 47: 27-45.
- TOMÉ CORNEJO, C. 2015. *Léxico disponible. Procesamiento y aplicación a la enseñanza de ELE*. Tesis para optar al grado de Doctor. Universidad de Salamanca.
- TOMÉ CORNEJO, C. Y RECIO DIEGO, Á. 2022. De la disponibilidad léxica a la disponibilidad gramatical. Desarrollos metodológicos y aplicación didáctica. *Tejuelo*, 35(3): 299-336.
- ZAMBRANO, C., ROJAS, D. Y SALCEDO, P. 2019. Revisión sistemática de estudios de disponibilidad léxica en la base de datos Scielo y sus aportes a Educación. *Información Tecnológica*, 30(4): 189-198.