

**Disortografía en corpus de léxico disponible de universitarios hablantes de la
variedad cubana del español**

**Dysorthography in lexical corpus available from university students who speak the
Cuban variety of Spanish**

Grechel Calzadilla Vega¹

Marlen Aurora Domínguez Hernández²

Luis Daniel Sánchez Ravelo³

Resumen

El dominio y uso adecuados de la variedad cubana del español en estudiantes universitarios y, por tanto, su competencia comunicativa se ve afectada por frecuentes errores ortográficos, aun cuando se supone que la mayor parte de estos haya sido corregida en las enseñanzas precedentes. Como respuesta a esta problemática, los estudios de Disponibilidad Léxica ofrecen la posibilidad de abordar la disortografía, a partir de la información contenida en el corpus de léxico disponible resultante. Con el objetivo de describir las características de la disortografía en los vocablos más disponibles en el léxico usual del estudiante, se analizan las unidades léxicas evocadas por N=49 informantes estudiantes universitarios, en cuatro centros de interés, mediante métodos de análisis léxico-estadísticos y de la estadística matemática. A partir de un corpus resultante integrado por 4630 palabras y 1554 vocablos, como fuente primaria de datos, se identificó un total de 135

¹ Licenciada en Letras (Lingüística Hispánica). Doctora en Ciencias Pedagógicas. Profesora Titular. Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Las Tunas, Cuba. E-mail: calzadillavega@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4912-7139>

² Licenciada en Lengua y Literatura Hispánicas. Doctora en Ciencias Filológicas. Profesora Titular. Facultad de Artes y Leras, Universidad de La Habana, Cuba. E-mail: marlen@fayl.uh.cu ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8188-4415>

³ Licenciado en Educación. Español-Literatura. Máster en Desarrollo Cultural Comunitario. Profesor Asistente. Departamento de Español-Literatura, Universidad de Las Tunas, Cuba. Email: luisdaniel@ult.edu.cu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1284-0758>



vocablos con errores ortográficos. A partir del recuento de disortografías y de acuerdo con su taxonomía, se comprobó que los valores porcentuales más elevados corresponden al uso de s/c/z/x (24 %), uso de tilde en palabra esdrújula (20 %), en palabra aguda (12.6 %), en hiato (8 %) y uso de b/v (9.6 %). Los resultados permitirán tomar decisiones en el orden didáctico, tanto en el tratamiento del contenido léxico como del contenido ortográfico, como contribución de la Lingüística Aplicada a la Didáctica de la Lengua Española y la Literatura.

Palabras clave: ortografía, disortografía, léxico disponible, disponibilidad léxica, corpus lingüístico.

Abstract

The adequate mastery and use of the Cuban variety of Spanish in university students and, therefore, their communicative competence is affected by frequent orthographic errors, even when it is assumed that most of these have been corrected in the previous teachings. In response to this problem, Lexical Availability studies offer the possibility of addressing dysorthography, based on the information contained in the resulting corpus of available lexicon. With the aim of describing the characteristics of dysorthography in the words most available in the student's usual lexicon, the lexical units evoked by N=49 university student informants, in four centers of interest, are analyzed using lexical-statistical analysis methods and of mathematical statistics. From a resulting corpus made up of 4,630 words and 1,554 words, as a primary source of data, a total of 135 words with spelling errors were identified. From the count of dysorthographies and according to their taxonomy, it was found that the highest percentage values correspond to the use of s/c/z/x (24%), use of accent marks in proparoxytone words (20%), in acute (12.6%), hiatus (8%) and b/v use (9.6%). The results will allow decisions taken in the didactic order, both

in the treatment of lexical content and orthographic content, as a contribution of Applied Linguistics to the Teaching of the Spanish Language and Literature.

Keywords: orthography, dysorthography, available lexicon, lexical availability, linguistic corpus.

Introducción

En la actualidad, existe un interés creciente, tanto de lingüistas como de didactas, por describir la situación de la competencia ortográfica en interrelación con la competencia léxica de estudiantes de todos los niveles educativos, de acuerdo con la importancia que reviste su conocimiento y uso adecuados para el desarrollo de la competencia comunicativa.

Las competencias léxica y ortográfica constituyen parte consustancial de todo proceso formativo, a la vez que están implicadas en cualquier disciplina científica, en tanto todo contenido “posee un sustento léxico-sintáctico que precisa de la escritura” (Tamayo y León, 2016, p. 21), cuestión que transversaliza el currículo de todas las enseñanzas. En este orden de ideas, al argumentar el papel central del léxico y su relación con la competencia comunicativa, Calzadilla (2019) pone de relieve las interrelaciones entre los componentes lingüísticos léxico y ortografía al sostener que, a partir de su naturaleza linguodidáctica, el léxico

estructura las interrelaciones intralingüísticas —ya que contiene información codificada correspondiente a la forma de las palabras (fónica, ortográfica, ortoépica, morfológica), a su función sintáctica (clase léxico-sintáctica), a su significado (semántica), a su variación (sociolingüística, estilística), a su valor intencional y comunicativo (pragmático, estilístico)—; y extralingüísticas —ya que se concibe como mediador entre la lengua y el mundo, en tanto cada hablante posee su propia cosmovisión, relacionada con su cultura, con su lengua materna y con sus competencias generales—. (p. 42)

Se asume que el dominio de las convenciones de tipo ortográfico que caracterizan a un determinada lengua favorecen la eficacia de la comunicación, al contribuir a la desambiguación léxico-semántica y sintáctica, al tiempo que se considera que las representaciones ortográficas codificadas en las unidades léxicas dan cuenta no solo del nivel de dominio lingüístico, del desarrollo de habilidades comunicativas, cognitivas y procedimentales, sino también del conocimiento cultural acumulado (Calzadilla, 2019; Calzadilla, Sánchez y Domínguez, 2020).

La Real Academia Española (RAE, 2010, p. 9) define a la ortografía como una “disciplina lingüística de carácter aplicado”, cuya función reside en “describir y explicar cuáles son los elementos constitutivos de la escritura de una lengua y las convenciones normativas de su uso en cada caso, así como los principios y criterios que guían tanto la fijación de las reglas como sus modificaciones”. Al tiempo, esta institución considera que constituye el pilar fundamental para garantizar la unidad de la lengua, pues mientras los demás componentes lingüísticos “se hallan sujetos a los parámetros de variación (geográfica, social, cultural, situacional), la ortografía es un código uniforme en el que todas las variables se diluyen”, de manera que “Su unidad y su vocación de permanencia convierten a la ortografía en un factor de unidad y de contención frente a una evolución descontrolada del idioma” (RAE, 2010, p. XL).

En consecuencia, tanto en Cuba como en el extranjero existe una vasta producción científica⁴ relacionada, de un lado, con la descripción lingüística de la ortografía en muestras heterogéneas de estudiantes, que abordan de forma independiente los errores ortográficos, o de manera integrada y sistémica, o sea, la ortografía en relación con los aspectos fónicos, gramaticales, léxicos, semánticos y discursivos (De Alba, 2009; Sotomayor et al., 2012;

⁴ En el artículo se mencionan solo algunas de las principales fuentes consultadas, según el criterio de los autores, al estar más directamente relacionadas con el estudio cuyos resultados se socializan en la presente comunicación.

Cevallos, 2015; Dimángano y Delgrosso, 2018; Martina, 2018; Sotomayor et al., 2017; Maury y Rodríguez, 2020; Llamas y González, 2021).

De otro lado, se encuentran las investigaciones que aportan propuestas de soluciones didácticas, a partir de indagaciones empíricas por lo general desligadas de descripciones léxico-estadísticas, relacionadas con los principales problemas ortográficos que afectan el aprendizaje, el rendimiento académico, la producción de textos, la lectura, la comprensión lectora y el análisis textual (Balmaseda, 2010; Roméu, 2011; Fernández, 2015; Tamayo y León, 2016; Hernández, 2018; Cedeño et al., 2018; Rodríguez y Sánchez, 2018; Pardo, 2021; Pérez, 2021; Rodríguez et al., 2021; Morla y Herrera, 2023; Arroyo et al., 2024).

Paralelamente, se relacionan trabajos que abordan la situación ortográfica desde la perspectiva de la Lingüística Aplicada, que sobresale por sus aportes a la Didáctica de la lengua (materna, extranjera o segunda lengua) (Calzadilla et al., 2017; García, 2024). En Cuba, en esta línea de investigación destacan los estudios realizados por Ruiz y Miyares (1975, 1999), además de las colaboraciones de Miyares y Ruiz (1999, 2006, 2012), que constituyen valiosos ejemplos de las múltiples contribuciones realizadas por el Centro de Lingüística Aplicada, de Santiago de Cuba, a la descripción lingüística del español hablado en Cuba y a su enseñanza.

En el extranjero aparecen, entre otros, los estudios de Ferreira y Elejalde (2017) en el contexto de enseñanza de español como lengua extranjera, y de Ferreira et al. (2023) sobre problemas de acentuación, a partir del empleo de procedimientos metodológicos propios de la lingüística de corpus y del análisis de errores asistido por tecnología. A su vez, Corredor y Romero (2020) centran su propuesta en el aprendizaje psicosociolingüístico de la ortografía, mientras que Palapanidi (2023) aborda la competencia ortográfica de aprendices griegos de español como lengua extranjera, a partir de la Disponibilidad Léxica (DL).

Las dificultades relacionadas con la ortografía afectan también a los estudiantes universitarios, independientemente de que se supone que la mayor parte de los errores ortográficos hayan sido corregidos en las enseñanzas precedentes. En consecuencia, existen varias investigaciones enfocadas en resolver tal problemática, entre la que destacan los estudios descriptivos o interventivos realizados por Morales y Hernández (2004), Hincapié y Romero (2015), Navarro (2017), Suárez et al. (2019), Rojas et al. (2019), Maury y Rodríguez (2020), Contreras (2020), Vilca y Calderon (2021), Montesdeoca et al. (2021) e Infante et al. (2021), desde perspectivas lingüísticas y/o didácticas.

De acuerdo con esta situación, en el artículo se socializan resultados del análisis de la disortografía en una muestra de léxico disponible de estudiantes universitarios de la carrera Español-Literatura, de la Universidad de Las Tunas, Cuba. La muestra para el estudio se extrajo del corpus de léxico disponible de profesores de Español-Literatura en formación de pregrado (Calzadilla, 2023), que tiene como antecedente inmediato la investigación doctoral realizada por Calzadilla (2019) y sistematizada por Calzadilla et al., (2020, 2024), de acuerdo con la metodología estandarizada para el estudio de la DL y según los requerimientos de la Lingüística de corpus (Parodi, 2010; Rojo, 2021; García, 2022; Cornillie et al., 2023).

Desarrollo

La Lingüística de corpus, los estudios de DL y su contribución al análisis de la disortografía

Como parte de la Lingüística Aplicada se inscriben los estudios de DL, surgidos en Francia en la década del 50 del pasado siglo con fines específicamente didácticos (Bartol, 2019). La mayor parte de los estudios de DL no incluyen entre sus objetivos el estudio de la disortografía de la población investigada (Trigo et al., 2018); no obstante, se reconoce que la

descripción y el análisis de errores ortográficos constituye un “efecto colateral benéfico de las pruebas de DL”, cuyos resultados se organizan en un corpus lingüístico, lo que “ha permitido ampliar la perspectiva más allá de la mera búsqueda del léxico” (Fernández, 2021, p. 29).

Ávila (2007, p. 30) afirma que, en los estudios de DL, probablemente, la disortografía constituya el aspecto “que más impacto social produce cuando se hacen públicas las conclusiones (...), obtenidas tras el estudio pormenorizado de los listados”, cuestión que “casi ruboriza a unos profesionales que dedican un enorme esfuerzo a la enseñanza ortográfica”. Al respecto, Paredes (1999, p. 95) puntualiza que los estudios de DL:

...pueden convertirse en una herramienta muy útil para analizar la situación de la población en este aspecto lingüístico [la ortografía], aun teniendo en cuenta que quedará al margen el estudio del nivel de la frase y que en el nivel morfológico también serán limitados los frutos. (p. 95)

La Lingüística de corpus constituye una rama de la Lingüística, que integra “un conjunto de metodologías relacionadas con la compilación y explotación de corpus en los estudios lingüísticos, tanto teóricos como aplicados”, siendo su característica distintiva “la utilización de corpus textuales como fuente primaria de datos” (García, 2022, p. 11).

Así, un corpus lingüístico puede definirse “como una colección de textos orales o escritos, producidos en un contexto comunicativo natural, representativos de una lengua o variedad de lengua, almacenados en soporte informático y destinados al análisis lingüístico”; los textos que integran un corpus “fueron producidos con la intención de comunicar algo en cierto contexto y no generados más o menos artificialmente para investigar o ilustrar algún fenómeno lingüístico”, por lo tanto, “los lingüistas de corpus basan sus descripciones y teorías en el uso real del lenguaje por parte de los hablantes” (García, 2022, p. 11).

En Cuba, aunque se ha avanzado en los estudios de DL (Fernández y Pérez, 2018), hasta el momento solo se documentan las contribuciones específicas de Pérez et al. (2017) y C. M. Pérez et al. (2020) al estudio de la disortografía en el léxico disponible de estudiantes santiagueros de noveno grado. Además, Sierra (2013) analiza la ortografía de las palabras recogidas en las encuestas de DL en una muestra de estudiantes preuniversitarios.

Pérez et al. (2020) estudian la interrelación entre las habilidades ortográficas y las facultades cognitivas de categorización-memoria y percepción, ambas en estudiantes preuniversitarios, a partir de resultados de estudios de DL en bachilleres de la ciudad de Santiago de Cuba. Conjuntamente, Perdomo et al. (2015) y Perdomo y Alfonso (2019) analizan los errores ortográficos en el centro de interés 07: La cocina y sus utensilios, en una muestra de estudiantes de duodécimo grado de la provincia de Matanzas.

En el extranjero, la investigación pionera fue desarrollada por Paredes (1999), a partir de los resultados del estudio de DL aplicado a 484 estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria y de Bachillerato, en la ciudad española de Alcalá de Henares, que arrojó un corpus integrado por 155 815 palabras en 17 centros de interés, de las que el 11.34 % se contabilizó con errores ortográficos.

En este estudio, donde se aprovecha la información contenida en las respuestas a las encuestas, se accede al “estado primario de la situación ortográfica de cada sujeto, la forma básica con la que la palabra aparece representada en la mente del individuo” (Paredes, 1999, p. 76), lo que permite analizar las implicaciones ortográficas en el léxico disponible a partir de variables extralingüísticas.

A partir de este estudio inicial, otras investigaciones han abordado la caracterización, taxonomía y frecuencia de los errores ortográficos en las listas de léxico disponible, tanto en

muestras de hablantes nativos como de aprendices del español como lengua extranjera o segunda lengua (Galloso, 2003; Ortolano, 2005; Ávila, 2007; Saura, 2008; Fernández et al., 2008; Blanco, 2011; Santos, 2015; Trigo et al., 2020, 2020; Nalesso, 2022; Palapanidi, 2023), aportando a la didáctica valiosas descripciones del estado de la ortografía en determinados campos asociativos.

En todos los casos, el análisis parte del corpus de léxico disponible, donde se registran los errores ortográficos que presenta cada palabra, el centro de interés al que responde, el índice de disponibilidad (ID) y la frecuencia. Paralelamente, se accede a información esencial, perteneciente a los niveles fonético y léxico-semántico, ya que como afirma Palapanidi (1999, p. 76), la encuesta no incluye en su diseño la recolección de “datos con los que evaluar el dominio ortográfico en el nivel de la frase, mientras que los materiales pertenecientes a los niveles morfológico y sintáctico quedan también en segundo plano”.

Corpus general de léxico disponible. Descripción de cuatro centros de interés

A partir de la investigación inicial realizada por Calzadilla (2019), se asumieron las pautas generales para continuar la investigación (Calzadilla, 2023), en correspondencia con la metodología común al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica (PPDL), que permite recoger en poco tiempo una gran cantidad de palabras, para ser posteriormente analizadas. Se trabajó con una muestra de N=49 informantes, obtenida mediante un muestreo intencional y no probabilístico; de ellos el 24.4 % de sexo masculino y el 75.6 % de sexo femenino; el valor de media fue de M=18.12 y la desviación estándar reveló un valor de DE=17.67.

Una vez aplicadas las encuestas de DL se digitalizaron los datos y se procesaron mediante el programa informático Lexidisp.exe (Moreno et al., 1995). Como resultado, se obtuvo un corpus integrado por un total de 13345 palabras. El promedio de palabras por centros de interés

fue de 667.3 y el de vocablos fue de 118; a su vez, cada informante actualizó un total de 110.2 palabras y de 19.5 vocablos, como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1

Estadísticos globales de la DL

Cantidad de palabras	Promedio de palabras por informante	Promedio de palabras por centros de interés	Cantidad de vocablos	Promedio de vocablos por informante	Promedio de vocablos por centros de interés
13 345	110.2	667.3	2 355	19.5	118

Nota: Elaboración propia

Como particularidad del estudio, se añadieron cuatro centros de interés a los 16 con que trabaja el PDDL, relacionados con la familia, las tecnologías de la información y las comunicaciones, la educación y la cultura, al considerarse que estaban directamente ligados a las características de formación de estos profesionales y, por tanto, aportarían información valiosa acerca de sus intereses, motivaciones, estados de desarrollo, dominio del léxico especializado, entre otros aspectos. A pesar de estos cambios, se cumplió con el objetivo general de recoger un léxico de personas instruidas.

En los cuatro centros de interés añadidos al estudio, que constituye la muestra del corpus analizada, se obtuvo un total de 4630 palabras y de 1554 vocablos actualizados, lo que representa el 17.4 % y el 25 %, respectivamente, del corpus total (26590 palabras y 6232 vocablos); además, el promedio de palabras emitidas por informante fue de 24. Los datos generales se muestran, a continuación, en la Tabla 2.

Tabla 2

Total de palabras y de vocablos actualizados en cada centro de interés

Centros de interés	Total de palabras	%	Promedio de palabras emitidas por informante	Total de vocablos	%
17: La familia	1224	4.6	25.9	305	4.9

18: Tecnologías de la información y las comunicaciones	933	3.5	19.0	297	4.8
19: La educación	1162	4.4	24.0	525	8.4
20: La cultura	1311	4.9	27.0	427	6.8
Corpus total	4630			1554	

Nota: Elaboración propia

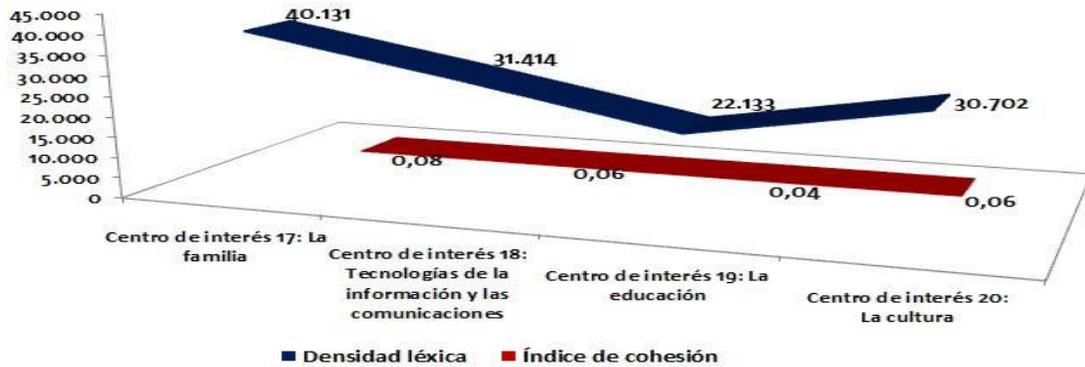
El total de palabras representa la sumatoria de las palabras escritas por cada uno de los informantes y se interpreta como la productividad de cada centro de interés o de su conjunto; mientras que el total de vocablos representa la sumatoria de las palabras diferentes consignadas en los listados de léxico disponible y se interpreta como la riqueza léxica de cada centro de interés o de su conjunto.

El promedio de respuestas por sujeto o palabras por informante indica cuántos son los vocablos que, como media, poseen los informantes para su comunicación en el ámbito de conocimiento que explora el centro de interés en cuestión, se utiliza para conocer los centros de interés en que los informantes cuentan con una mayor riqueza léxica, o sea, aquellos en los que cuentan con mayor léxico disponible. Se calcula dividiendo el número total de unidades léxicas de un centro de interés, repetidas o no, entre el número total de informantes.

El análisis de la densidad léxica permitió conocer el grado de coincidencias en las respuestas dadas por los informantes ante cada estímulo, lo que indica si existe un bajo o alto grado de repetición en las palabras, evidencia de la variedad que caracteriza al corpus; mientras que el índice de cohesión permitió conocer el grado de coincidencias que existe entre las respuestas dadas por los informantes. Los resultados se muestran en la Figura 1.

Figura 1

Densidad léxica e índice de cohesión en cada centro de interés



Nota: Elaboración propia

Conviene tener presente que, en estadística lexical, se utiliza el término palabra para designar a “las unidades elementales, perfectamente distinguibles por la tipografía y la escritura, que constituyen un texto, es decir, las ocurrencias de un vocablo cualquiera” (Müller, 1973, p. 16); mientras que se utiliza el término “vocablo para la unidad equivalente a la palabra en el nivel lexical” (Pérez et al., 2011, p. 13).

Análisis de la disortografía en cuatro centros de interés. Resultados y discusión

La informatización de los datos de la disortografía siguió el criterio de organización del corpus general, de manera que se consigna bajo una codificación única la caracterización del informante atendiendo a las variables extralingüísticas y al centro de interés en cuestión. Esta organización permite realizar análisis posteriores. En los casos que generaron dudas se usó como fuente de consulta el Diccionario de la lengua española, en su versión digital, y la Ortografía de la lengua española, de la Real Academia Española (RAE, 2010).

De forma general, se registraron todas las formas con error ortográfico, tal como fueron escritas por los informantes (cada error se contabiliza como una entrada diferente), o sea, se trata de los errores ortográficos en la actualización del léxico disponible antes de realizar el primer proceso de lematización. De forma general, la distribución de errores por cada centro de interés se comportó como se muestra en la Tabla 3.

Tabla 3

*Relación de errores ortográficos en cada centro de interés***Disortografía en cada centro de interés****Centro de interés 17: La familia**

11221 001 01 tío, vínculo	21122 022 01 discusión, linaje
11121 002 01 paciencia, armonía	21122 023 01 alegría, tristeza, vacaciones
11111 004 armonía, vacaciones	11232 025 01 conyuge, paciencia
11111 006 01 alegría	21113 034 01 visnietos, discusión
21231 014 01 adopción, vacaciones	21123 035 01 acojedora, confianza
21122 016 01 discusión, paciencia	21234 043 01 tío, discusión
21112 017 01 mascota	21114 046 01 voluntad
21122 019 01 confianza, apollo, compasión, discusión, reflexión	

Centro de interés 18: Tecnologías de la información y las comunicaciones

11221 001 01 teléfono, televisión	21122 019 01 horizonte, feisbu, móvil
11121 002 01 avanzado, feisbu, móvil	21112 020 01 modernizar, actualizar
11121 003 01 inalámbrico, portátil,	21122 022 01 móvil, periódico digital
11111 006 01 cámara, televisor, satélite	21122 024 01 lapto, televisor
11111 007 01 satélite, lapto, feisbook	21112 027 01 fasebook, móvil
11111 008 01 teléfono, lapto, feisbook	21123 038 01 inalámbrico, fasebook
11121 009 01 laptop, audifonos	11234 042 01 faceboom, lapto, audifonos
11111 010 01 teléfono, televisor, fasebok, inalámbrico	21224 044 01 televisor, apagón analógico, abanzar, lapto
21121 015 01 lapto, microfono, móvil	21124 045 01 lapto, inalámbrico, móvil
21112 017 01 twirer, lapto, audifonos	21114 046 01 lapto, búsqueda, televisor
21112 018 01 nutrición, microfono, móvil	

Centro de interés 19: La educación

11221 001 01 enseñanza, master	21112 020 01 aferarse
11121 003 01 técnico medio	21122 022 01 examen, master
11111 006 01 biología, química	21122 023 01 ética, master
11121 009 01 master, ética	21123 029 01 costoza
21111 012 01 didáctica, pedagogía	21234 043 01 disciplina, psicología
21121 013 01 hábito, examen	21224 044 01 enriquecedora, examen
21112 017 01 cortéz	

Centro de interés 20: La cultura

11221 001 01 cerámica, sabiduría	21122 019 01 danza, interpretación
11121 002 01 distracción, interpretación	21112 020 01 changüi, bonsai
11111 005 01 chachacha, changüi	21123 029 01 popurri, muza
11111 006 01 idiosincracia, guaguanco	21123 032 01 idiosincracia
11111 007 01 chabacano	21133 033 01 raíces, chabacano
11121 009 01 música, interpretación	21123 038 01 bonsai, idiosincracia
21121 015 01 artes escénicas	21124 045 01 danza, changüi

Nota: Elaboración propia

Entre los datos relevantes, como resultado del análisis de la disortografía en los cuatro centros de interés, destaca que se encontraron 135 vocablos con errores (repetidos o no), lo que representa el 8.7 % al compararlo con el total de vocablos actualizados (1554). El valor de Media de errores por informante fue de $M=2.8$. Este dato, si bien no representa un porcentaje alarmante, sí resulta de interés al tratarse de campos asociativos cercanos al proceso formativo de los

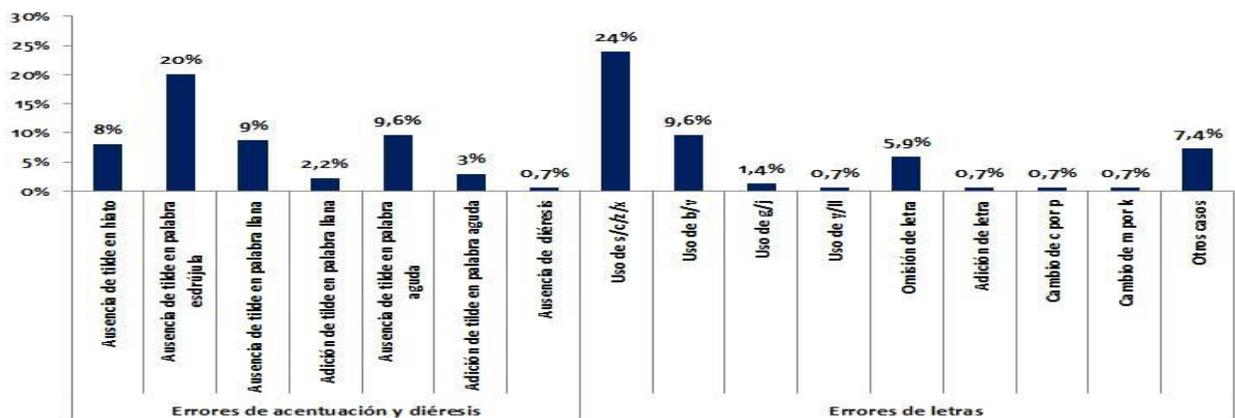
informantes, por lo que revela dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma general, y de forma específica apunta a limitaciones en el tratamiento del contenido léxico y del contenido ortográfico.

El recuento de errores ortográficos, en relación con cada campo asociativo, reveló la siguiente información: el centro de interés 18: Tecnologías de la información y las comunicaciones concentró la mayor cantidad de vocablos con errores ortográficos (57 errores); seguidamente se ubicó el centro de interés 17: La familia, donde se comprobó un total de 31 errores, siendo los errores de uso de letras los más frecuentes en ambos campos asociativos. A su vez, el centro de interés 20: La cultura concentró un total de 25 errores; por último, el centro de interés 19: La educación concentró el menor número de errores, con un total de 22, en ambos casos los errores de acentuación fueron más numerosos.

Para la catalogación de los errores (Figura 2), se siguió la taxonomía propuesta por Paredes (1999), que incluye cuatro apartados: 1. Errores de acentuación y diéresis; 2. Errores de letras; 3. Errores que afectan al plano morfosintáctico; y 4. Errores léxicos.

Figura 2

Estadístico de la disortografía en los 4 centros de interés analizados, según la taxonomía propuesta por Paredes (1999)



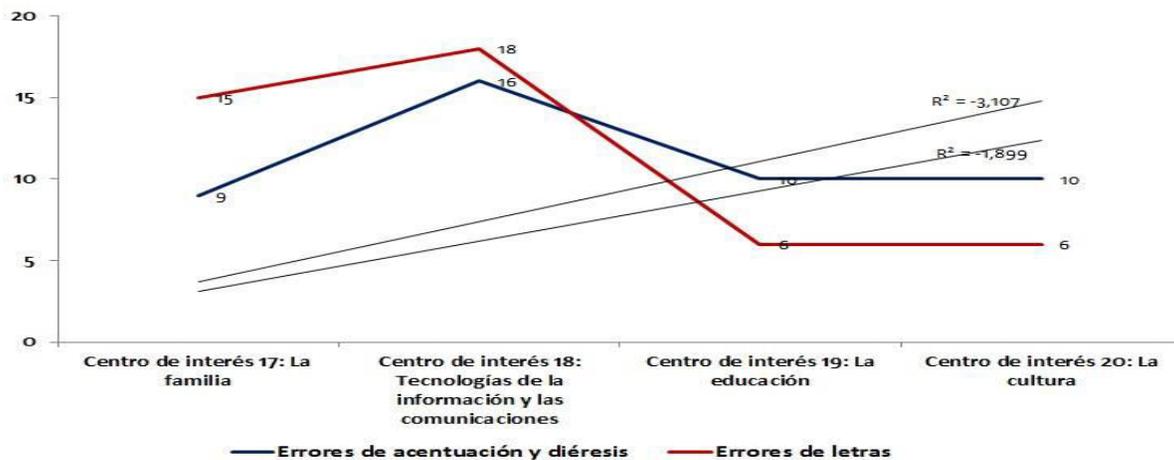
Nota: Elaboración propia

Cuantitativamente, la mayor cantidad de errores se concentra en la taxonomía Acentuación y el uso de diéresis (71; 52.5 %), fundamentalmente en la acentuación de palabras esdrújulas (27; 20 %), de palabras agudas (17; 12.5 %), de palabras llanas (15; 11.1 %) y en palabras con hiato (11; 8.1 %). Seguidamente, se ubican los errores referidos al uso de letras, con el mayor porcentaje en el uso de s/c/z/x (32; 24 %), %, que resulta la taxonomía más relevante en el análisis, y en el uso de b/v (13; 10 %). En la taxonomía Errores de letras se consignaron cuatro errores como Otros casos, debido a sus características, que revelan interferencias entre su pronunciación y su ortografía. En el análisis no se comprobaron errores de carácter morfosintáctico ni léxico.

La tendencia lineal de los errores, de acuerdo con la taxonomía Errores de acentuación y diéresis y Errores de letras (Figura 3) confirmó la dispersión ante cada campo asociativo.

Figura 3

Tendencia lineal del comportamiento de la taxonomía de errores ortográficos en cada centro de interés



Nota: Elaboración propia

El análisis particular por taxonomías se ofrece a continuación. El número que aparece entre paréntesis indica el total de veces que se actualizó el error, a partir de las respuestas dadas

por los informantes. Es válido recordar que diferentes errores en una misma forma se contabilizan por separado.

En la Tabla 4 se muestran los errores que se incluyen en la taxonomía Errores de acentuación y diéresis.

Tabla 4

Listado de disortografías, taxonomía Errores de acentuación y diéresis

Errores de acentuación y diéresis			
Ausencia de tilde en hiato			
<i>tio (2)</i>	<i>biologia</i>	<i>sabiduria</i>	
<i>armonia (2)</i>	<i>pedagogia</i>	<i>raices</i>	
<i>alegria (2)</i>	<i>psicologia</i>		
Ausencia de tilde en palabra esdrújula			
<i>telefono (3)</i>	<i>camara</i>	<i>musica</i>	
<i>audifonos (3)</i>	<i>quimica</i>	<i>tecnico medio</i>	
<i>inalambrico (2)</i>	<i>didactica</i>	<i>apagón analogico</i>	
<i>satelite (2)</i>	<i>habito</i>	<i>artes escenicas</i>	
<i>etica (2)</i>	<i>ceramica</i>	<i>periodico digital</i>	
<i>microfono (2)</i>	<i>busqueda</i>		
<i>vinculo</i>	<i>conyuge</i>		
Ausencia de tilde en palabra llana	Adición de tilde en palabra llana	Ausencia de de diéresis	
<i>movil (7)</i>	<i>exámen (3)</i>	<i>changüi</i>	
<i>master (4)</i>			
<i>portatil</i>			
Ausencia de tilde en palabra aguda		Adición de tilde en palabra aguda	
<i>interpretacion (3)</i>	<i>guaguanco</i>	<i>laptó (4)</i>	
<i>changüi (2)</i>	<i>popurri</i>		
<i>bonsai (2)</i>	<i>chachacha</i>		
<i>television</i>	<i>adopcion</i>		
<i>distraccion</i>			

Nota: Elaboración propia

Este repertorio resulta el más numeroso, lo que coincide con los resultados obtenidos por Paredes (1999), Galloso (2003), Ortolano (2005), Saura (2008), Fernández et al. (2008), Blanco (2011), Santos (2015) y Trigo et al. (2018). En este caso, sobresalen los errores asociados a la ausencia de tilde en el 97.2 % de los casos y la ausencia de diéresis en el 1.4 %, hallazgos que concuerdan con los obtenidos por Santos (2015) y Trigo et al. (2018).

De acuerdo con los resultados de Paredes (1999) y Blanco (2011), en el presente estudio la acentuación de palabras esdrújulas reporta el mayor porcentaje de errores, equivalente al 38.1 % de todos los errores incluidos en esta taxonomía, con varios casos de palabras de uso frecuente evocadas con error por más de un informante: *telefono* (3; 4.2 %), *audifonos* (3; 4.2 %), *inalambrico* (2; 2.8 %), *satelite* (2; 2.8 %), *etica* (2; 2.8 %) y *microfono* (2; 2.8 %).

A su vez, en esta taxonomía aparecen los únicos cuatro casos de unidades pluriverbales con error, las que no resultan frecuentes en el corpus general: *tecnico medio* (0.2 %), *apagón analogico* (0.2 %), *artes escenicas* (0.2 %) y *periodico digital* (0.2 %), por lo que este hallazgo constituye una singularidad del estudio.

En el caso de la ausencia de tilde en palabra llana, llama la atención que se reportan las unidades más frecuentes en toda la muestra: *movil* (7), evocada con error por el 10 % de los informantes, y *master* (4), evocada con error por el 6 % de los informantes. En el caso de adición de tilde en palabra llana solo se reporta *exámen* (3), evocada por el 4.2 % de los informantes.

Respecto de la acentuación de palabras agudas, aparece con error el 24 % de las unidades de la taxonomía, con destaque para unidades de uso frecuente. Vocablos con diptongo como *interpretacion*, *television*, *distraccion* y *adopcion*, por ejemplo, se escribieron con error por entre el 1.4 %-4.2 % de los informantes.

En cuanto a las formas erróneas asociadas al uso de la tilde en unidades que no deberían llevarla se reportan solo dos casos, en palabra llana y en palabra aguda. En este caso, el 4.2 % de los encuestados escribió *exámen* (3) por examen y el 6 % escribió *laptó* por laptop. Un análisis similar es realizado por Blanco (2011), aunque los porcentajes derivados de su estudio son superiores.

En la acentuación de palabras con hiato, aparecen errores en el 15.4 % de la taxonomía, donde unidades léxicas como *tío* (2), *armonía* (2) y *alegría* (2) aparecen escritas con error por más el 1.4 % de los informantes. Se reportan errores en hiatos formados por vocal abierta átona + vocal cerrada tónica: *armonía* (2), *alegría* (2), *biología*, *pedagogía*, *psicología*, *sabiduría*, *raíces* y *tío* (2). Saura (2008) y Blanco (2011) obtuvieron resultados similares.

De forma general, llama la atención que existen unidades con un 1.4 % de aparición, como *biología*, *pedagogía*, *psicología*, *sabiduría*, *raíces*, *vinculo*, *camara*, *química*, *didáctica*, *habito*, *busqueda*, *musica*, *distraccion* y *television*, que son muy frecuentes y que, no obstante, aparecen solo una vez con error; frente a otras como *movil*, *laptó*, *telefono*, *audifonos*, *exámen*, *interpretacion*, *microfono*, *alegría* o *tío*, escritas con error por el 3 %-9 % de los encuestados. Un resultado similar fue obtenido por Trigo et al. (2018).

Los resultados en la taxonomía Errores de letras, se muestran en la Tabla 5.

Tabla 5

Listado de disortografías, en correspondencia con la taxonomía Errores de letras

Errores de letras		
Uso de s/c/z/x		
<i>discusión</i> (5)	<i>reflección</i>	<i>cortéz</i>
<i>paciencia</i> (3)	<i>tristesá</i>	<i>fasebok</i>
<i>idiosincracia</i> (3)	<i>avansado</i>	<i>mazcota</i>
<i>fasebook</i> (2)	<i>nutrisión</i>	<i>enriquesedora</i>
<i>confiansa</i> (2)	<i>horisonte</i>	<i>actualisar</i>
<i>dansa</i> (2)	<i>costoza</i>	<i>enseñansa</i>
<i>compación</i>	<i>modernisar</i>	<i>muza</i>
Uso de b/v		
<i>televisor</i> (5)	<i>chabacano</i> (2)	<i>abanzar</i>
<i>vacaciones</i> (3)	<i>vondad</i>	<i>visnietos</i>
Uso de g/j	Uso de y/ll	Omisión de letra
<i>linage</i>	<i>apollo</i>	<i>laptó</i> (5)
<i>acojedora</i>		<i>twirer</i>
		<i>aferarse</i>
		<i>diciplina</i>
Adición de letra	Cambio de c por p	Cambio de m por k
<i>inhalámbrico</i>	<i>lactop</i>	<i>faceboom</i>
Otros casos		

feisbu (2) *feisbook* (2) *twirer*

Nota: Elaboración propia

Este repertorio, aunque en un porcentaje menor (47.4 %), resulta también numeroso. Integra los errores que aparecen con mayor frecuencia relacionados con la falta de correspondencia entre fonema/letra o errores de grafía. De forma general, los resultados coinciden con los obtenidos por Ávila (2007), Santos (2015), Trigo et al. (2018). En este caso, sobresalen los errores asociados al uso de s/c/z/x, seguidos del uso de b/v, donde se registra el 24 % y el 9.6 % de los errores en esta taxonomía, respectivamente.

La falta de correspondencia que se produce entre letra/fonema ocasiona la mayor cantidad de disortografías en esta taxonomía. Así, la distinción s/c/z/x ofrece la mayor cantidad de errores (32; 24 %), siendo los más frecuentes: *discusión* (5), *paciencia* (3), *idiosincracia* (3), *fasebook* (2), *confiansa* (2) y *dansa* (2). Seguidamente y en orden decreciente se ubican los errores en la distinción b/v (13; 9.6 %), donde sobresalen: *televisor* (5), *vacaciones* (3) y *chabacano* (2). En menor medida aparecen los errores en la distinción g/j (2; 1.4 %), en casos como *linaje* y *acojedora*; y en la distinción y/ll (1; 0.7 %), solo en el caso de *apollo*. Estos resultados coinciden con los encontrados por Paredes (1999), Santos (2015) y Trigo et al. (2018).

En estos casos, es significativa la frecuencia en la repetición del error, tratándose de palabras de uso cotidiano. En orden decreciente, las palabras más frecuentes evocadas con errores de uso de s/c/z/x y de b/v son: *televisor* (5), *discusión* (5), *paciencia* (3), *idiosincrasia* (3), *vacaciones* (3), *fasebook* (2), *confianza* (2), *dansa* (2), *chabacano* (2).

Entre los errores asociados a omisión de letras aparece el caso de mayor frecuencia, *lapto* (5), palabra que acumula una significativa variedad de errores.

En el apartado Otros casos se han recogido vocablos provenientes del inglés, que presentan grafías cercanas a la pronunciación coloquial, *feisbu* (2), *feisbook* (2) y *twirer*. En

varios de estos casos el error está asociado a la supresión tanto de vocales como de consonantes o de sílabas en posición interior de palabra, así como a la adición o también a la alteración en el orden de las letras.

Al igual que sucede en los resultados obtenidos por Paredes (1999), en menor medida aparecen casos de trueques de sonidos. *aferarse* y *diciplina*; menos significativos resultaron los casos de cambio de c por p (1; 0,7 %) y de cambio de m por k (1; 0.7 %).

De forma general, esos casos que ofrecen errores de cambio, de omisión, de adición y que resultan de menor relevancia fonética y por su frecuencia de aparición, podrían estar asociados a lapsus, ya por descuido o por la urgencia de escribir las respuestas en un tiempo limitado. No obstante, la descripción de la disortografía se continúa validando como una información relevante para lingüistas y para didactas.

Conclusiones

El análisis del corpus de léxico disponible, específicamente en los 4 centros de interés que se han seleccionado, confirma que en el nivel universitario las cuestiones referidas a las competencias léxica y ortográfica requieren de una mayor atención. Al tiempo, se valida la utilidad del trabajo interdisciplinario, en lo que la Lingüística Aplicada y particularmente los estudios de DL ofrecen innumerables ventajas.

Los datos cuantitativos muestran, de forma general, que los errores asociados a la representación del acento gráfico en la escritura de palabras esdrújulas, llanas y agudas, así como el empleo de la tilde en hiatos y diptongos, unido al uso de los grafemas s/c/z/x y de b/v son los más relevantes.

Debido a su variación, los errores en la transcripción de los extranjerismos constituyen un aspecto al que debe prestársele atención por su influencia en el habla de los jóvenes. De este

modo, los resultados del análisis revelan no solo cuáles son las áreas del dominio ortográfico en las que los encuestados presentan las mayores dificultades en relación con el dominio ortográfico, sino que favorecen también la reflexión en torno a las causas que ocasionan tal problemática.

Se considera, en este sentido, que una buena parte de los estudiantes universitarios hablantes de la variedad cubana del español presentan un elevado desconocimiento de la normativa ortográfica, al no haber logrado concientizar su importancia, a la vez que presentan una limitada interiorización y, consecuentemente, automatización de la norma ortográfica vigente, lo que se asume entre las causas de la mayoría de los errores registrados.

No obstante, como parte de la reflexión se consideran otros aspectos que, si bien no resultan absolutos, podrían haber influido en la disortografía. Factores como el descuido individual o la presión del tiempo de respuesta a la encuesta pudieron haber ocasionado, fundamentalmente, omisiones, adiciones o determinados lapsus.

Igualmente, llaman la atención los errores que revelan interferencia entre la lengua escrita/lengua oral, como fuente de error. Los encuestados tienden a realizar una transcripción de realizaciones marcadas socialmente por su pertenencia al registro popular o al estilo coloquial y no a la lengua formal, lo que se traduce en un limitado conocimiento de la norma lingüística y de su adecuación pragmática.

En este sentido, por tanto, resultados descriptivos como el aportado conducen a repensar la metodología de la enseñanza del léxico y de la ortografía, para lograr atender cuestiones relacionadas con la ortología y la fonética en el nivel universitario, a fin de paliar o eliminar no solo errores de escritura como reflejo de una pronunciación deficiente e inadecuada, sino también de lograr que la enseñanza de la lengua sea reflejo de su carácter sistémico.

En conclusión, desde el punto de vista linguodidáctico, el análisis del corpus permite no solo describir los errores ortográficos en los vocablos más disponibles en el léxico usual del estudiante, sino que permitirá ofrecer un resultado que favorecerá la toma de decisiones en el orden de la Didáctica de la ortografía, lo que se revertirá positivamente en la enseñanza, con impactos en el dominio y uso de la variedad cubana del español en la Educación Superior.

Referencias

- Arroyo, Y. D., Aguiar, S. G., Bernal, R. E. y Vergel, E. (2024). Estrategia neurodidáctica para mejorar la ortografía en estudiantes de cuarto año de educación general básica elemental. *Sinergia académica*, 7(4), 422-445.
- Ávila, A. M. (2007). Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia. En, J. A. Moya y M. Sosisnky (Eds.), *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española*. Universidad de Granada.
- Balmaseda, O. (2010). *Enseñar y aprender ortografía*. Pueblo y Educación.
- Bartol, J. A. (2019). *Léxico panhispánico* [Ponencia]. Jornadas de investigación en disponibilidad léxica: Nuevas tendencias y aportaciones. Salamanca.
- 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*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Calzadilla, G. (2023). *Corpus y diccionario de frecuencias del léxico disponible de los profesores de Español-Literatura en formación de pregrado* [Resultado de investigación inédito, Universidad de Las Tunas].

- Calzadilla, G. (2019). *La disponibilidad léxica del profesor de español-literatura en formación de pregrado* [Tesis de Doctorado, Universidad de Las Tunas].
- Calzadilla, G. Domínguez, M. A. y Valledor, R. F. (2017). Aportaciones de la Disponibilidad Léxica a la didáctica de la lengua materna en la formación inicial del profesor de Español-Literatura. *Opuntia Brava*, 9(1), 15-30.
- Calzadilla, G., Sánchez, L. D. y Domínguez, M. A. (2024). *Magnitudes sociolingüísticas en análisis de corpus de léxico disponible de profesionales en formación* [Ponencia]. Universidad 2022, 13er Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana.
- Calzadilla, G., Sánchez, L. D. y Domínguez, M. A. (2020). Caracterización del corpus de léxico disponible de profesores de Español-Literatura en formación de pregrado en la Universidad de Las Tunas, Cuba. *Actas III Congreso Internacional de Lingüística Computacional y de Corpus-CILCC 2020 y V Workshop en Procesamiento Automatizado de Textos y Corpus-WoPATeC 2020*. Universidad de Antioquia.
- Cedeño, F., Rodríguez, Y. y Quesada, C. E. (2018). La necesaria prevención en la formación de La enseñanza de la ortografía. *Dilemas Contemporáneos: Educación Política y Valores*, 5(3), 1-18.
- Cevallos, S. (2015). *Análisis de la influencia de la red social Facebook en la aplicación correcta de la ortografía en la escritura entre los adolescentes del colegio nacional francisco de Orellana del cantón Guayaquil* [Tesis de Maestría, Universidad de Guayaquil]. https://biblioteca.semisud.org/opac_css/index.php?lvl=notice_display&id=284258
- Cornillie, B., Mazzola, G. y Thegel, M. (2023). *La tradicionalidad discursiva y la lingüística de corpus. Conceptos y aplicaciones*. Iberoamericana.

Corredor, J y Romero, C. (2020). Enseñanza de la ortografía: de camino agreste a experiencia investigativa y psicosociolingüística. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (35), 81-94.

<https://doi.org/10.19053/0121053X.n35.2020.10743>

Contreras, Á. (2020). Análisis de los errores ortográficos en la escritura de los estudiantes de herencia. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 36, 59–78.

<https://doi.org/10.19053/0121053X.n36.2020.10716>

De Alba, V. (2009). Análisis de errores ortográficos en aprendices alemanes de español como lengua extranjera. *Philologia Hispalensis*, 23, 17-35.

Diccionario de la lengua española. <https://www.dle.rae.es/>

Dimángano, P. y Delgrosso, A. (2018). La disortografía en universitarios. Estudio descriptivo de la actitud y opinión de los docentes. En, *Ortografía y comprensión lectora en la universidad*, pp. 25-40. UAI Editorial.

Fernández, 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, G., Rico, A. M. y Molina, M. J. (2008). *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*. Arco/Libros.

Fernández, H. y Pérez, C. M. (2018). La situación de Cuba en las investigaciones sobre disponibilidad léxica. *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas*, 1(II), 31-51.

Fernández, M. I. V. (2021). *Estudio de Disponibilidad Léxica en estudiantes universitarios de ELE* [Tesis de Maestría, Universidad de Minho].

<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/73662>

- Ferreira, A., Blanco, L. y Elejalde, J. (2023). Dificultades en la precisión ortográfica de palabras agudas en la escritura académica de estudiantes del sistema educacional chileno. *Sophia Austral*, 29(4), 1-24. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232904>
- Ferreira, A. y Elejalde, J. (2017). Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera (CAELE). *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, 17(3), 509-537.
- Galoso, M. V. (2003). *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*. Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- García, F. J. (2024) *Notas de lingüística aplicada a la enseñanza de la lengua materna*. Universidad de Almería
- García, J. M. (2022). Lingüística de corpus: de los datos textuales a la teoría lingüística. *Estudios de Lingüística del Español*, 45, 11-42.
- Hernández, M. (2018). *Análisis de los errores ortográficos, gramaticales y léxicos en estudiantes de 3.º de la ESO y de 1.º de bachillerato en una zona rural de Tenerife* [Tesis de Maestría, Universidad de La Laguna]. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/23643>
- Hincapié, K. y Romero, J. (2015). *El uso de las redes sociales e internet con relación a la ortografía de los estudiantes de lengua castellana, inglés y francés de la universidad de La Salle* [Tesis de Pregrado, Universidad de La Salle]. https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=lic_lenguas
- Infante, M. E., Hernández, R. y Hurtado, C. R. (2021). La ortografía, área esencial en el campo de formación de la comunicación: experiencias en Uniandes. *Revista Conrado*, 17(S1), 244-250.

- Llamas, J. M. y González, A. M. (2021). Análisis de errores fonéticos y ortográficos en la interlengua española de hablantes lituanos. *Encuentro*, 29, 50-75
- Martina, M. B. (2018). Estudio descriptivo de la ortografía en alumnos de la Licenciatura en Psicopedagogía. Argentina: San Nicolás-Rosario. En, *Ortografía y comprensión lectora en la universidad*, pp. 55-90. UAI Editorial.
- Maury, E. y Rodríguez, A. (2020). Problemas ortográficos en estudiantes chilenos de ciclo inicial pertenecientes a carreras de la salud. *Edumecentro*, 12(1), 4-14.
- Miyares, E. y Ruiz, V. (2012). *Ortografía, ejercicios múltiples*. Editorial Oriente.
- Miyares, E. y Ruiz, V. (2006). *Ortografía integral*. Centro de Lingüística Aplicada.
- Miyares, E. y Ruiz, V. (1999). *Diccionario ortográfico del Español*. Centro de Lingüística Aplicada.
- Montesdeoca, D. V., Palacios, F. E., Gómez, M. E. y Espejo, R. (2021). Análisis de las habilidades ortográficas en español del estudiantado universitario en Ecuador. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-21.
<https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.44074>
- Morales, O. y Hernández, L. (2004). Estudio descriptivo del uso de la ortografía de los estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Revista Kaleidoscopio*, 2(1), 151-159.
- Moreno, F., Moreno, J. E. y García, A. J. (1995). Cálculo de disponibilidad léxica. El programa LexiDisp. *Lingüística*, 7, 243-250.
- Morla, A. y Herrera, R. (2023). Metodología para el desarrollo de la competencia ortográfica con enfoque lúdico. *Mendive*, 21(3).
- Müller, Ch. (1973). *Estadística lingüística*. Gredos S. A.

- Nalesso, G. (2022). Disponibilidad léxica y ortografía en ELE: un estudio para la enseñanza de la lengua. *RILEX, Revista de investigaciones léxicas*, 5(1), 7-36.
- Navarro, F. (2017). Más allá de la alfabetización académica: Las funciones de la escritura en la educación superior. En, M. Alves y V. Iensen (Eds.), *Formação de Professores: Ensino, linguagens e tecnologias*, pp. 13-49. Editora Fi.
- Ortolano, B. (2005). Estudios de disponibilidad léxica sobre una muestra de alumnos de Ayamonte (Huelva). *Tonos, Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, IX.
- Palapanidi, K. (2023). La disponibilidad léxica como indicador de la competencia ortográfica de aprendices griegos de español como lengua extranjera. En, A. Pejović, V. Karanović y K. Vraneš (Eds.), *Pasado, presente y futuro del hispanismo en el mundo: avances y retos*, pp. 241-250. Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado.
- Palapanidi, K. (1999). La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica. *Reale*, 11, 75-97.
- Pardo, M. V. (2021). El análisis de errores como evidencia de la interlengua de los estudiantes de inglés como lengua extranjera. *Literatura y Lingüística*, 33, 281-307.
<https://doi.org/10.29344/0717621X.43.2836>
- Paredes, F. (1999). La ortografía en las encuestas de disponibilidad léxica. *Reale*, 10, 75-97.
- Parodi, G. (2010). *Lingüística de corpus: de la teoría a la empiria*. Iberoamericana.
- Perdomo, N. y Alfonso, R. E. (2019). Los estudios de disponibilidad léxica en estudiantes de duodécimo en la provincia de Matanzas, Cuba: su contribución al aprendizaje de la ortografía. En, *Educación y Pedagogía 2019: Formación y desarrollo humano*, pp. 77-86. Redipe.
- Perdomo, N., Hernández, M. y Sáez L. (2015). *La ortografía en el campo de interés 07: La cocina y sus utensilios, desde los estudios de disponibilidad léxica en estudiantes de*

- duodécimo grado en la provincia de Matanzas* [Ponencia]. Humanística 2015, Matanzas, Cuba.
- Pérez, C. M., Muñoz, Á. y Quintana, M. (2017). Disponibilidad ortográfica de estudiantes de noveno grado de Santiago de Cuba. En, *Ciencia e Innovación Tecnológica II*, pp. 2017-2025. Editorial Académica Universitaria.
- Pérez, C. M., Quintana, M., Gómez, K., Jackson, D., Muñoz, Á. y Álvarez, M. R. (2020). *Diccionario de frecuencias. Disponibilidad léxica y ortográfica de estudiantes de noveno grado*. Ediciones UO.
- Pérez, C. M., Quintana, M. y Ruiz, L. (2011). *Desarrollo léxico en escolares de primaria. Ejercicios para su perfeccionamiento*. Centro de Lingüística Aplicada.
- Pérez, T. Y. (2021). Problemas ortográficos en estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria del Centro Regional Universitario de Veraguas. *Revista Colegiada de Ciencia*, 2(2).
- RAE. (2010). *Ortografía de la Lengua Española*. Espasa Calpe.
- Rodríguez, F. J. y Sánchez, J. (2018). El desarrollo de la competencia ortográfica en estudiantes de educación secundaria. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 31, 153-171.
- Rodríguez, T. D., Valdés, A. A., Mantilla, O. y Sánchez, S. (2021). Estrategia metodológica que prepara al docente para la enseñanza de la ortografía con enfoque interdisciplinario. *Conrado*, 17(80), 138-151.
- Rojas, C. A., Rojas, D. A. y Marcé, R. A. (2019). Estrategias para el desarrollo de habilidades ortográficas en los estudiantes de la carrera Licenciatura en Educación Primaria. *Mendive*, 17(1), 97-108
- Royo, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*. Routledge.

- Roméu, A. (2011). *Normativa: un acercamiento desde el enfoque cognitivo, comunicativo y Sociocultural*. Pueblo y Educación.
- Ruiz, V. y Miyares, E. (1999). *Vacuna ortográfica VAL-CUBA. Metodología para prevenir y erradicar las faltas de ortografía (Nivel Primario)*. Editorial Academia.
- Ruiz, V. y Miyares, E. (1975). *Ortografía teórico-práctica, con una introducción lingüística*. Pueblo y Educación.
- 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*. Universidad de Málaga.
- Saura, J. A. (2008). La ortografía en las encuestas aragonesas de disponibilidad léxica. En, M. L. Arnal (Ed.), *Estudios sobre la disponibilidad léxica en los jóvenes aragoneses*, pp. 195-205. Institución Fernando el Católico.
- Sierra, L. G. (2013). *Disponibilidad Léxica de Estudiantes Preuniversitarios Santiagueros* [Trabajo de Diploma. Universidad de Oriente].
- Sotomayor, C., Ávila Reyes, N., Bedwell, P., Domínguez, A., Gómez, G., y Jéldrez, E. (2017). Desempeño ortográfico de estudiantes chilenos: Claves para la enseñanza de la ortografía. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 315-332.
- Sotomayor, C., Bedwell, P., Molina, D. y Hernández, C. (2012). Caracterización de problemas ortográficos recurrentes en alumnos de escuelas municipales chilenas de 3º, 5º y 7º básico. *Revista signos. Estudios de Lingüística*, 46(81), 105-131.
<https://doi.org/10.4067/S0718-09342013000100005>

- Suárez, S., Suárez, Á., Guisado, I. y Suárez, M. (2019). La ortografía en el ámbito universitario: una realidad que exige la reflexión del alumnado y la implicación del profesorado, *Didáctica. Lengua y literatura*, 31, 135-145.
- Tamayo, M. C. y León, M. A. (2016). La enseñanza-aprendizaje de la ortografía con enfoque desarrollador. *Revista Conrado*, 12(55), 120-128.
- Trigo, E., Romero, M. F. y Santos, I. C. (2020). Disponibilidad léxica y dominio de la ortografía: un estudio empírico basado en la influencia de los factores sociales. *Onomázein*, 47, 27-45.
- Trigo, E., Romero, M. F. y Santos, I. C. (2018). Elaboración de un corpus cacográfico desde la disponibilidad léxica en estudiantes sevillanos. Un análisis para la enseñanza de la lengua. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 13, 119-131.
<https://doi.org/10.4995/rlyla.2018.9176>
- Vilca, P. E. y Calderon, K. M. (2021). Redes sociales y su influencia en la performance ortográfica de estudiantes universitarios. *Revista Latinoamericana Ogmios*, 1(2), 128-139.