

Situación ortográfica en el léxico disponible en español de alumnos marroquíes de enseñanza media

Spelling situation in the lexicon available
in Spanish of Moroccan high school students

Lahoussine Aabidi
Universidad Hassan II (Marruecos)
lahoussineabidi@yahoo.es



Received: 20th September 2021
Accepted: 8th January 2022

Abstract

The objective of this research is to analyze the linguistic errors made in Spanish by Moroccan high school learners. This study takes advantage of the vocabulary incorporated into the most productive centers of interest to analyze the errors detected, categorize them and compare them with the spelling situation in other lexical studies that use the methodology of the Pan-Hispanic Project of Lexical Availability. The analysis of the errors detected in the elaborated cacographic corpus shows that a good part of these erroneous forms also occurs in native speakers as well as in other foreign communities. However, the frequency of some cacographies in Moroccan learners requires urgent planning of teaching resources and activities capable of solving these deficiencies and consequently improving the teaching-learning of Spanish.

Keywords: available lexicon, Pan-Hispanic Lexical Availability Project, errors, SFL, vocabulary.

Resumen

El objetivo de esta investigación es analizar los errores lingüísticos cometidos en español por aprendientes marroquíes de enseñanza media. Aprovecha el vocabulario incorporado a los centros de interés más productivos en respuestas para analizar las incorrecciones detectadas, catalogarlas y compararlas con la situación ortográfica en otros estudios de léxico que emplean la metodología del Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica. El análisis de los errores detectados en el corpus cacográfico elaborado muestra que una buena parte de estas formas erróneas se da también tanto en hablantes nativos como en otras comunidades extranjeras. Sin embargo, la frecuencia de algunas cacografías en los aprendientes marroquíes requiere planificar urgentemente recursos didácticos y actividades capaces de solventar estas deficiencias y mejorar, por consiguiente, la enseñanza-aprendizaje del español.

Palabras clave: léxico disponible, Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica, errores, ELE, vocabulario.

1. Introducción

Los diccionarios de léxico disponible en español ofrecen la posibilidad de realizar análisis desde diferentes ópticas. Es verdad que la mayoría de estas investigaciones de vocabulario se fija como objetivo principal estudiar cuantitativa y cualitativamente el caudal léxico que producen los encuestados a partir de los centros de interés contemplados. Sin embargo, muchos investigadores en este terreno lingüístico persiguen otros objetivos que giran, principalmente, en torno a la didáctica de léxico español: seleccionar y planificar el vocabulario según las fases de aprendizaje, evaluar la competencia léxica del alumnado, realizar contrastes entre léxicos disponibles, comparar estos corpus con el vocabulario explotado en los manuales escolares (*vid.*, entre otros, López Morales, 1996; Paredes García, 2012). Otros dedican sus estudios a analizar los aspectos culturales, etnolingüísticos, ortográficos u otros a partir de estos listados de léxico, pero siempre en persecución de objetivos capaces de mejorar la enseñanza-aprendizaje de la lengua española.

En este marco de investigación surge el presente estudio que tiene como objetivo realizar un diagnóstico de la situación ortográfica en el vocabulario incorporado por los alumnos marroquíes a su diccionario de disponibilidad léxica en español. La realización de estos inventarios se ha basado en la metodología empleada en los estudios de vocabulario disponible en ELE¹, que se llevan a cabo en paralelo al Proyecto Panhispánico de Disponibilidad Léxica² (PPHDL). A pesar de que las pruebas asociativas empleadas en este proyecto no están confeccionadas de manera que permitan realizar posteriormente unos análisis minuciosos y exhaustivos de los diferentes errores cometidos, ofrecen al estudioso un corpus original y de primera mano capaz de divulgar una buena parte de los problemas ortográficos que tienen los alumnos (Paredes García, 1999: 75). Esta parcela de la gramática, aunque se ha dejado siempre en segundo plano y no recibe toda la atención que merece, constituye un tema del que se desprenden muchos problemas muy preocupantes según subrayan muchos investigadores: Ayora Esteban (2006: 79), Ávila (2007: 30) y otros.

Conscientes de la importancia de este tema, muchos estudiosos han dedicado sus investigaciones a este terreno lingüístico para determinar, primero, las incorrecciones y las dificultades ortográficas que tienen los encuestados y, luego, clasificarlas y planificar propuestas didácticas capaces de subsanar estos fallos y deficiencias. Se pueden citar, a modo de ejemplo, los análisis de la situación ortográfica en el léxico disponible de los hablantes nativos³ realizados por Paredes García (1999), Galloso (2003), Ortolano (2005), Saura Rami (2008), Blanco (2011), García Casero (2013), Ávila (2007), Santos (2015), Fernández Smith, Rico y Molina (2008), Trigo Ibáñez *et al.* (2018, 2020), etc. En situación de contacto de lenguas, se pueden

¹ Sobre los estudios de léxico disponible en ELE se pueden consultar los trabajos de Aabidi (2019) y de Hidalgo Gallardo (2017).

² Para una información exhaustiva acerca del PPHDL y sus procedimientos metodológicos se pueden consultar las obras de Samper Padilla, Bellón Fernández y Samper Hernández (2003) y de Samper Padilla y Samper Hernández (2006) o la página electrónica de este proyecto: <http://www.dispox.com>.

³ Trigo Ibáñez *et al.* (2018) hacen un recorrido por los estudios que han analizado la situación ortográfica, partiendo de los corpus que ofrecen las investigaciones de disponibilidad léxica.

mencionar, entre otros, los trabajos de Serrano (2014), Casanova (2017) y Mariscal (2017). En el caso de ELE, los errores que cometen los aprendientes extranjeros son el objeto de estudio de muchos investigadores, tales como Carcedo González (1999), Frey Pereyra (2007), Sánchez-Saus (2016), Hidalgo Gallardo (2017), etc. Cabe subrayar también que muchos estudios de léxico disponible en español suelen incluir apartados dedicados al análisis de las incorrecciones detectadas en los corpus recogidos.

Las investigaciones que se interesan por el estudio de las incorrecciones y disortografías parten de diferentes tipologías y bases metodológicas para alcanzar sus objetivos. El Análisis Contrastivo constituye, a este respecto, uno de los modelos de acercamiento a los errores que cometen los aprendientes. Su metodología se fija como objetivo describir y explicar las incorrecciones detectadas, basándose en el contraste de los sistemas lingüísticos de la lengua materna y la segunda lengua. Sus bases teóricas postulan que las diferencias entre ambos sistemas son el mayor causante de los errores en el aprendizaje-adquisición de segundas lenguas (*vid.* De Alba Quiñones, 2009).

Posteriormente, Corder (1967, 1971) propone otro método más empírico capaz de describir y clasificar las diferentes incorrecciones que cometen los aprendientes de L2. Además de insistir en la importancia del error en el proceso de aprendizaje-adquisición de las lenguas, recomienda prestar mayor interés a estas incorrecciones, clasificarlas y solventar las dificultades y deficiencias que tienen los discentes. Este Análisis de Errores es un método más práctico, puesto que parte del estudio de corpus cacográficos reales y no del contraste del sistema lingüístico de la lengua y el segundo idioma. Las etapas fundamentales que sigue este modelo consisten en la determinación de los errores, la clasificación y la descripción de los mismos, la explicación de los mecanismos que los causan y, por último, la aplicación pedagógica de los resultados.

Otro método de tratamiento de los errores es el propuesto por Selinker (1972). Su modelo se basa en la Interlengua, y es considerado una revisión sofisticada del Análisis de Errores anterior, puesto que “esta teoría ya representa un avance respecto al Análisis de Errores en cuanto considera toda la producción del estudiante, no sólo los errores” (Carcedo González, 1999: 467). Se trata de una fase evolutiva en el aprendizaje de una segunda lengua, en la cual el aprendiente recurre a su lengua materna para expresarse en el idioma que está aprendiendo.

Vázquez (1992, 1999), por su parte, propone otro procedimiento metodológico más exhaustivo para analizar las diferentes clases de errores que cometen los aprendientes. Ofrece una taxonomía detallada basada en criterios y principios que corresponden a diferentes niveles de análisis: lingüístico, etiológico, comunicativo, pedagógico, pragmático y cultural. Estos niveles se dividen, por su parte, en diferentes categorías de incorrecciones. Este método ha sido aplicado, a modo de ejemplo, por Lugari (2019) en su estudio de la situación ortográfica en el léxico disponible de encuestados italianos.

En nuestro caso, en esta investigación aplicaremos el modelo de Análisis de Errores propuesto por Corder (1967, 1971) con el fin de estudiar las incorrecciones detectadas en el vocabulario disponible en español de alumnos marroquíes. Su procedimiento se interesa principalmente por el análisis del nivel lingüístico de la lengua y, además, su metodología basada en corpus empíricos ofrece ventajas muy provechosas en el campo de la didáctica del error, puesto que el propósito final es mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua española. Para ello nos hemos fijado alcanzar los objetivos siguientes:

- Analizar cuantitativamente los errores cometidos por nuestros encuestados, principalmente en los centros de interés más productivos.
- Determinar la evolución de estos errores según avanza el nivel educativo del alumnado.
- Catalogar los errores y las diferentes incorrecciones ortográficas de acuerdo al modelo de Análisis de Errores aplicado.
- Ofrecer un corpus empírico y original a los profesionales de ELE para planificar actividades didácticas capaces de solventar las deficiencias e incorrecciones detectadas.

2. Metodología de investigación

El objetivo primordial que se ha fijado este estudio, al principio, es recoger y analizar el vocabulario disponible en español de alumnos marroquíes de enseñanza media⁴. Metodológicamente se basa en las pautas científicas del PPHDL, impulsado y dirigido por el profesor López Morales desde mediados de los años noventa del siglo pasado. Para la recopilación de este vocabulario, se han utilizado unos cuestionarios abiertos, puesto que permiten al informante producir el máximo número de respuestas que vienen rápida y espontáneamente a su mente a partir de los 17 campos asociativos⁵ contemplados en un límite temporal de dos minutos por ámbito temático.

Respecto a los encuestados, la muestra se compone de 350 aprendientes de ELE en la enseñanza secundaria marroquí. Realizan sus estudios en diferentes niveles escolares: 90 alumnos de Tronco común (su edad oscila entre 15 y 16 años), 120 encuestados de nivel intermedio, es decir, primero de Bachillerato (de entre 16 y 17 años) y 140 de nivel avanzado o segundo de Bachillerato (de unos 18 años). Estos niveles escolares corresponden aproximadamente, por este orden, a los niveles de referencia A1, A2 y B1, establecidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007).

Como ya dejamos claro, esta investigación se basa en el modelo de Análisis de Errores de Corder, que se ha aplicado también en muchos estudios, tales como el realizado por Paredes García (1999), puesto que en su trabajo “contempla prácticamente todos los errores que un hablante nativo puede cometer, desde la ausencia de tildes hasta errores de concepto” (Frey Pereyra, 2007: 371). Su análisis de la situación ortográfica de los hispanohablantes en Alcalá de Henares le ha permitido clasificar las diferentes incorrecciones detectadas en el corpus recopilado en errores de acentuación y diéresis, errores de letras, errores que afectan al plano morfosintáctico y errores léxicos.

Por nuestra parte, y para alcanzar nuestros objetivos, hemos elaborado primero un corpus cacográfico compuesto de las incorrecciones determinadas en las

⁴ Los resultados cuantitativos de esta investigación sobre el léxico disponible de alumnos marroquíes en español están expuestos en el trabajo de Aabidi (2020).

⁵ Los centros de interés contemplados en esta investigación son 01. “Partes del cuerpo” (CUE), 02. “La ropa” (ROP), 03. “Partes de la casa (sin los muebles)” (CAS), 04. “Los muebles de la casa” (MUE), 05. “Alimentos y bebidas” (ALI), 06. “Objetos colocados en la mesa para la comida” (MES), 07. “La cocina y sus utensilios” (COC), 08. “La escuela: muebles y materiales” (ESC), 09. “Iluminación, calefacción y medios de airear un recinto” (ILU), 10. “La ciudad” (CIU), 11. “El campo” (CAM), 12. “Medios de transporte” (TRA), 13. “Trabajos del campo y del jardín” (TRC), 14. “Los animales” (ANI), 15. “Juegos y distracciones” (JUE), 16. “Profesiones y oficios” (PRO) y 17. “Los colores” (COL).

respuestas recopiladas, sin distinguir entre palabras y vocablos, puesto que “formas de una misma palabra pueden aparecer catalogadas en epígrafes diferentes, a que una palabra puede contener más de un error, etc.” (Paredes García, 1999: 77). Nuestro corpus se ha confeccionado a partir del vocabulario actualizado en los cuatro centros de interés más productivos según la cantidad de unidades léxicas generadas: ‘Escuela: muebles y materiales’, ‘Ciudad’, ‘Alimentos y bebidas’ y ‘Profesiones y oficios’ (*vid.* Aabidi, 2020). Posteriormente, se procede a la cuantificación de las incorrecciones y su clasificación de acuerdo a la taxonomía propuesta por el modelo de Análisis de Errores mencionado. También se relacionará la cantidad de estos errores con cada ámbito temático y con el nivel escolar de los aprendientes. Hay que subrayar, por último, que el uso de los diccionarios académicos, el *Diccionario de la lengua española* y el *Diccionario panhispánico de dudas*, nos ha sido muy útil para despejar cualquier duda relacionada con el corpus cacográfico objeto de análisis.

3. Análisis cuantitativo de disortografías

El estudio de la situación ortográfica en las encuestas de disponibilidad léxica de nuestros alumnos permite detectar una gran cantidad de incorrecciones relacionadas con el aprendizaje de la lengua española y con el desconocimiento de sus reglas de ortografía. Son disortografías que se deben considerar como normales y nada sorprendentes, puesto que son habituales e, incluso, necesarias para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje de este idioma. Este análisis cuantitativo empezará con la cuantificación de los errores determinados en el corpus cacográfico elaborado a partir del vocabulario incorporado en los cuatro centros de interés mencionados anteriormente. Relacionaremos también el número de errores con la cantidad de palabras producidas a partir de cada campo asociativo. Contrastaremos, por último, la evolución de estas dos producciones según avanza el nivel educativo de los aprendientes.

3.1. Palabras y errores: totales generales y porcentajes

La cantidad de palabras incorporadas por los 350 alumnos marroquíes en los cuatro centros de interés más productivos mencionados es de 12991 respuestas, número que se puede traducir en una media de 3247.75 unidades léxicas por ámbito temático y de 37.11 por informante. Respecto a los errores, en este listado de vocabulario disponible se han detectado 4531 formas erróneas, lo que representa una media de 1132.75 por centro y de 12.94 errores por encuestado. Esta producción tanto de palabras como de errores se plasma en el gráfico siguiente:

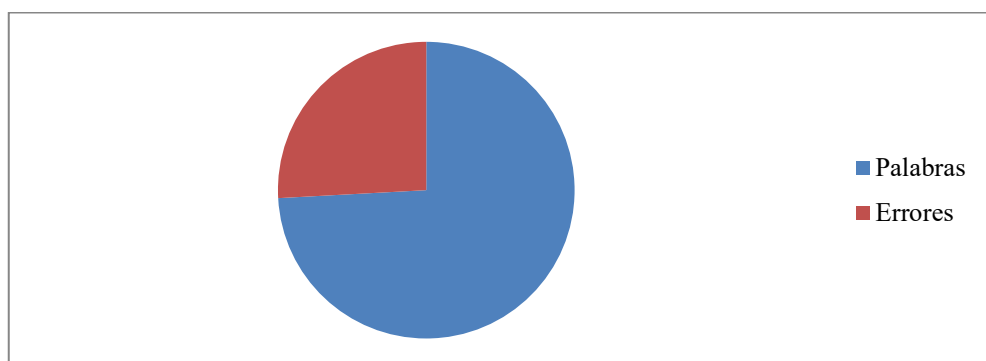


Gráfico 01. Porcentaje de palabras y de errores en los cuatro centros más productivos

Según el número de respuestas incorporadas a cada uno de los cuatro estímulos verbales, 'Escuela: muebles y materiales' es el centro más productivo con la inclusión de 3490 unidades. La riqueza de la producción léxica en este campo asociativo se debe quizás a la destacada presencia de este tema en los métodos de ELE en la enseñanza media. Además, el hecho de que sea un espacio muy frecuentado a lo largo del curso académico ayuda probablemente los encuestados a incluir muchas respuestas. Es posible también que el hecho de responder a los cuestionarios en sus mismos institutos haya facilitado al alumnado recordar espontáneamente muchas palabras vinculadas con el ambiente escolar. Aparecen en las siguientes posiciones, por este orden, los ámbitos temáticos 'Ciudad' (3428), 'Alimentos y bebidas' (3191) y 'Profesiones y oficios' (2882). No obstante, y según la cantidad de errores, el campo asociativo 'Ciudad' es el que registra el mayor número de incorrecciones (1174), seguido de 'Escuela: muebles y materiales' (1150), 'Profesiones y oficios' (1111) y, por último, 'Alimentos y bebidas' (1096). La producción de palabras y de errores en estos cuatro ámbitos temáticos se recoge en el cuadro siguiente:

Centro de interés	Producción de palabras	Rango	Producción de errores	Rango	Porcentaje %
'Alimentos y bebidas'	3191	3	1096	4	34.34%
'Escuela: muebles y materiales'	3490	1	1150	2	32.95%
'Ciudad'	3428	2	1174	1	34.24%
'Profesiones y oficios'	2882	4	1111	3	38.54%

Cuadro 01. Producción de palabras y de errores en los cuatro centros más productivos

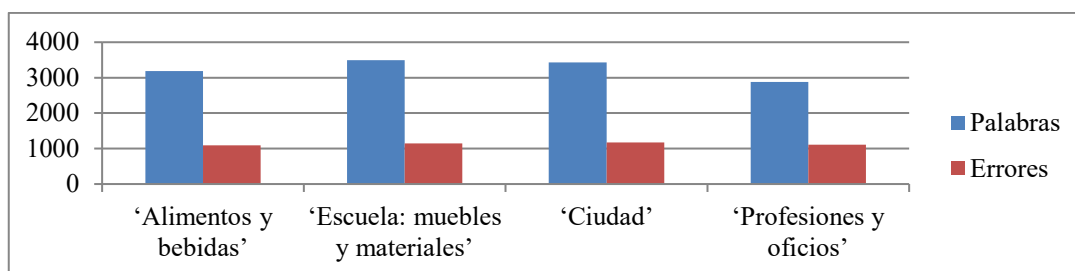


Gráfico 02. Producción de palabras y de errores en los cuatro centros más productivos

Como puede observarse, el rango que ocupan los centros varía según la producción de palabras o de errores. El primer parámetro concede la primera posición a 'Escuela: muebles y materiales', frente al segundo lugar según el porcentaje de errores. Lo mismo ocurre en el campo 'Ciudad', que aparece en el segundo puesto según el primer criterio, pero pasa a la primera posición según la cantidad de incorrecciones detectadas. Es probable que la gran dispersión que suele caracte-

rizar este ámbito temático en los diferentes estudios de léxico disponible contribuya en la aparición de muchas disortografías. El ámbito temático 'Profesiones y oficios', por su parte, pasa del último rango en los centros más ricos en palabras al tercer lugar según el volumen de errores productivos. Estos resultados muestran que no existe una relación intrínseca entre la cantidad de respuestas incorporadas y el número de errores cometidos. Los porcentajes que representan las incorrecciones en cada centro tampoco confirman la existencia de esta relación. Sin embargo, hace falta analizar profundamente la situación ortográfica en el resto de los campos asociativos para convalidar esta conclusión.

Según el nivel educativo, la cantidad de respuestas escritas por los alumnos de Tronco común (A1) en los cuatro centros más productivos es de 3764 unidades, mientras que los de 1° y de 2° de Bachillerato incorporan 4341 y 4900 palabras, respectivamente. Respecto a la producción de errores, los encuestados de nivel inicial (A1) han cometido 1250 disortografías, frente a 1660 y 1621 formas erróneas detectadas, por este orden, en el listado de nivel intermedio (A2) y avanzado (B1). Estos datos se exponen en el cuadro y gráfico siguientes:

Nivel educativo	Total de palabras en los centros más productivos	Total de errores en los centros más productivos	Porcentaje %
Tronco común	3760	1250	33.24%
1° de Bachillerato	4336	1660	38.28%
2° de Bachillerato	4895	1621	33.11%

Cuadro 02. Palabras y errores en los centros más productivos según el nivel escolar

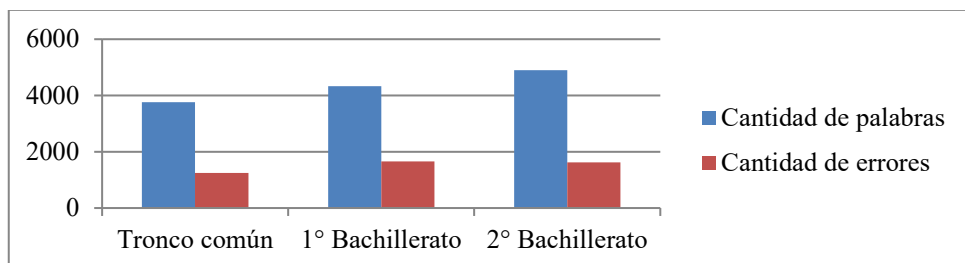


Gráfico 03. Palabras y errores en los centros más productivos según el nivel escolar

Se desprende de estas figuras que el total de respuestas producidas a partir de los cuatro centros más productivos aumenta conforme asciende el nivel educativo de los alumnos. No obstante, es un dato poco fiable, puesto que la desproporción en el número de encuestados que conforma cada subconjunto puede influir en estas cifras. Por otro lado, la producción de errores arroja resultados interesantes, puesto que la cantidad de incorrecciones aumenta en el nivel intermedio (38.28%), pero retrocede considerablemente en el último curso, es decir, 2° de Bachillerato (33.11%). Los informantes de este último grupo, a pesar de actualizar mayor cantidad de respuestas, han cometido el menor número de disortografías. Es lo que confirma nuevamente que no existe, por tanto, una relación intrínseca entre el número de respuestas incorporadas y la cantidad de errores cometidos. Significa, por otro

lado, que estos aprendientes tienen más conocimiento de las reglas de la ortografía española. Su nivel avanzado y sus adquisiciones en esta lengua a lo largo de cuatro cursos académicos les permiten ser más cuidadosos en su escritura y superar muchos de las incorrecciones que se suelen cometer en los niveles educativos anteriores.

En el cuadro siguiente se exponen más detalles sobre la distribución de la producción tanto de palabras como de errores en cada uno de los estímulos verbales más productivos según el nivel educativo del alumnado:

CI	Producción de palabras			Producción de errores		
	Tronco común	1º de Bachillerato	2º de Bachillerato	Tronco común	1º de Bachillerato	2º de Bachillerato
‘Alimentos y bebidas’	1118	993	1082	356	413	424
‘Escuela: muebles y materiales’	1001	1146	1339	355	510	516
‘Ciudad’	930	1211	1289	291	463	396
‘Profesiones y oficios’	711	986	1185	283	483	476

Cuadro 03. Palabras y errores en los centros más productivos según el nivel escolar

Como puede observarse, la cantidad de respuestas actualizadas en estos centros de interés aumenta cuando se pasa de Tronco común a los niveles más avanzados, excepto en ‘Alimentos y bebidas’ que muestra mayor riqueza léxica en los alumnos de nivel inicial. Es un resultado nada sorprendente, puesto que se trata de un tema programado solo en el método⁶ de este nivel. En la sexta unidad didáctica titulada *Hacer buenas migas* aparece mucho vocabulario vinculado con las comidas, las bebidas, la compra, etc. Respecto a los errores, se observa que su número aumenta también conforme avanza el nivel escolar del alumnado, excepto en los estímulos verbales ‘Ciudad’ y ‘Profesiones y oficios’, precisamente en el paso del nivel intermedio al avanzado. Como ya dejamos claro antes, estos datos no son tan fiables por la razón que señalamos en su momento, por eso; resulta muy interesante analizar los promedios tanto de palabras como de incorrecciones con el fin de contrastar los valores obtenidos.

⁶ *Español para dialogar* es el manual escolar de Tronco común (S’houli *et al.*, 2005). En los demás niveles educativos, es decir, 1º y 2º de Bachillerato se utilizan, respectivamente, los métodos *Español para progresar* y *Español para profundizar*.

CI	Promedio de palabras			Promedio de errores		
	Tronco común	1° de Ba-chillerato	2° de Ba-chillerato	Tronco común	1° de Ba-chillerato	2° de Ba-chillerato
'Alimentos y bebidas'	12.42	8.27	7.72	3.95	3.44	3.02
'Escuela: muebles y materiales'	11.12	9.55	9.56	3.94	4.25	3.68
'Ciudad'	10.33	10.09	9.20	3.23	3.85	2.82
'Profesiones y oficios'	7.90	8.21	8.46	3.14	4.02	3.4

Cuadro 04. Promedio de palabras y de errores según el nivel educativo

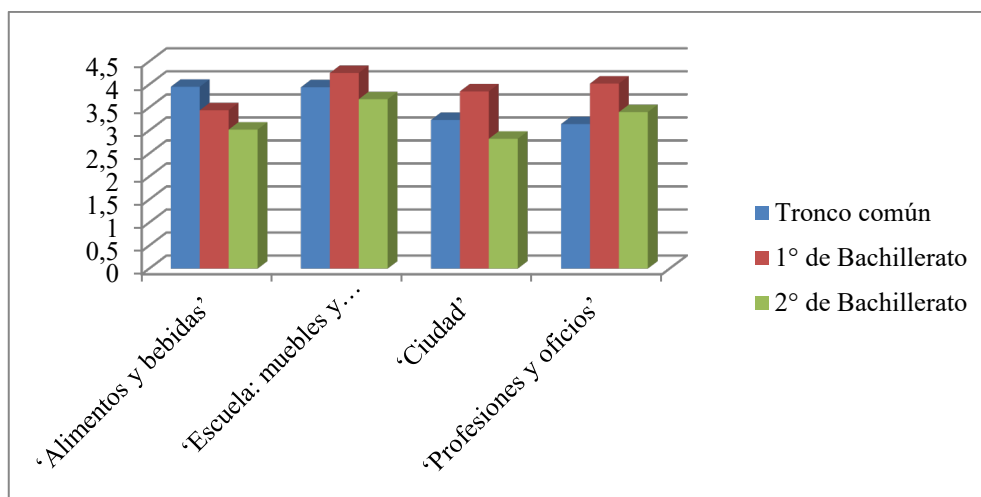


Gráfico 04. Promedio de errores según el nivel educativo

Las columnas de este gráfico muestran de manera clara que el promedio de errores aumenta en el paso del nivel inicial al intermedio, excepto en 'Alimentos y bebidas'. Sin embargo, estos valores bajan considerablemente en los alumnos de 2° de Bachillerato. Este resultado confirma nuevamente que no hay relación intrínseca entre los valores que proporcionan las respuestas incluidas y el promedio de incorrecciones cometidas. El mejor ejemplo, a este respecto, lo representan los campos asociativos 'Escuela: muebles y materiales' y 'Profesiones y oficios', cuyos promedios de errores retroceden notablemente, aunque su promedio de palabras ha aumentado al contrastar los resultados obtenidos por los niveles intermedio y avanzado. Es lo que reafirma quizás lo que dijimos anteriormente acerca de los alumnos de este último nivel escolar que ya han aprendido mucho sobre las normas de la ortografía española.

4. Análisis cualitativo de los resultados

En este apartado analizamos desde el punto de vista cualitativo la situación ortográfica en el léxico disponible en español de nuestros alumnos. Clasificaremos primero las distintas formas erróneas detectadas en el vocabulario producido de acuerdo con las cuatro categorías que propone el modelo de Análisis de Errores aplicado: errores de acentuación y diéresis, errores de letras, errores que afectan al plano morfosintáctico y errores léxicos. Estudiaremos, por una parte, la frecuencia de cada tipo de incorrecciones en los cuatro campos más productivos y, por otra, veremos su evolución según el nivel educativo del alumnado.

4.1. Tipología de errores

De los 4531 errores detectados en el corpus cacográfico elaborado, el mayor número de incorrecciones pertenece a la categoría que incluye las diferentes confusiones ortográficas, es decir, los trueques de letras. En segunda posición aparece el grupo de errores relacionados con la acentuación, mientras que en el tercer y en el cuarto puesto figuran, por este orden, los errores detectados en el plano morfosintáctico y léxico.

Tipología	Errores de acentuación	Errores de letras	Errores morfosintácticos	Errores léxicos
Cantidad y porcentaje	1458 (32.17%)	2788 (61.53%)	212 (4.75%)	73 (1.61%)

Cuadro 05. Clasificación de las incorrecciones registradas en el léxico disponible de los marroquíes

Como puede observarse, el 61.53% de los errores producidos son originados por las confusiones ortográficas, tanto vocálicas como consonánticas. Es un resultado muy llamativo, puesto que no coincide con los datos que ofrecen muchos estudios de esta índole en los que el problema de la acentuación y diéresis encabeza la lista de las incorrecciones (Paredes García, 1999; Carcedo González, 1999; Trigo Ibáñez *et al.*, 2018; entre otros). Esta cantidad de disortografías muestra también que los alumnos marroquíes de ELE tienen muchas dificultades en el aprendizaje y dominio de las reglas de la ortografía española. Es una situación que requiere, por lo tanto, tomar medidas urgentes y planificar actividades capaces de solventar estas deficiencias. Por otra parte, el hecho de que los errores relacionados con la acentuación ocupen el segundo puesto (32.17%) no debe ser algo sorprendente, puesto que, generalmente, en estas fases de aprendizaje todavía no se hace mucho énfasis en esta cuestión ortográfica. Además, en los contenidos morfosintácticos programados en los tres niveles educativos no se hace ninguna mención del tema de la acentuación. En los manuales escolares de la enseñanza media tampoco aparecen actividades relacionadas con este aspecto ortográfico, excepto una breve alusión en la sexta unidad didáctica del método de nivel inicial *Español para dialogar* (S'houli *et al.* 2005).

Por último, hay que señalar que la aparición de los errores morfosintácticos y léxicos en las últimas posiciones según el número de incorrecciones coincide totalmente con los resultados de otras investigaciones (Paredes García, 1999; Lugari,

2019), ya que las pruebas asociativas utilizadas en los estudios de léxico disponible no favorecen la detección de muchas incorrecciones de este tipo.

4.1.1. Errores de acentuación

Con las incorrecciones acentuales se hace referencia a las distintas faltas relacionadas con la colocación del acento gráfico y diacrítico. Este tipo de disortografías suele encabezar la lista de los errores detectados en los estudios de léxico disponible en español (Paredes García, 1999; Trigo Ibáñez *et al.* 2018; Galloso, 2003; Carcedo González, 1999). En nuestro caso, no ocurre lo mismo, puesto que esta categoría de incorrecciones ocupa la segunda posición con la producción de 1458 formas erróneas, lo que representa el 32.17% del total general de los errores cometidos. La distribución de estas disgrafías en los centros de interés más productivos se recoge en el cuadro siguiente:

Centro de interés	Errores de acentuación	Rango
'Alimentos y bebidas'	324	3
'Escuela: muebles y materiales'	371	2
'Ciudad'	451	1
'Profesiones y oficios'	312	4

Cuadro 06. Errores de acentuación en los campos más productivos

Por nivel escolar, la contabilización de estos errores muestra que los alumnos de 2° de Bachillerato (42.52%) tienen más dificultades a la hora de escribir o no el acento gráfico sobre la vocal adecuada. Esta dificultad se deja ver en todo tipo de palabras; sean agudas, llanas o esdrújulas. En la segunda y en la tercera posición se sitúan los alumnos de 1° de Bachillerato y de Tronco común con el 36.41% y el 21.05%, respectivamente, del total de estas faltas.

Nivel escolar	Número de errores acentuales	Porcentaje %	Rango
Tronco común	307	21.05%	3
1° de Bachillerato	531	36.41%	2
2° de Bachillerato	620	42.52%	1

Cuadro 07. Errores de acentuación según el nivel escolar

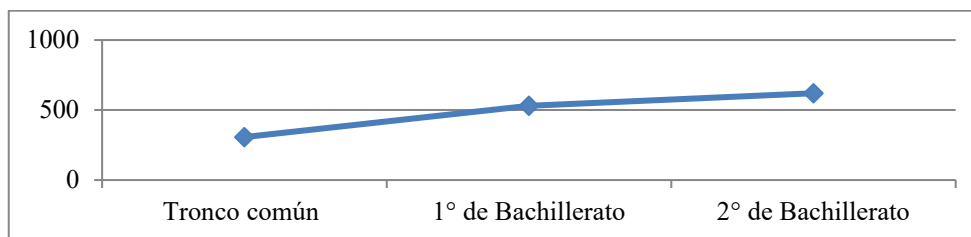


Gráfico 05. Evolución de los errores de acentuación según el nivel escolar

El estudio de nuestro corpus cacográfico muestra que los alumnos cometen errores de acentuación incluso en las palabras más disponibles. En el listado de las diez respuestas que encabezan el listado del campo asociativo 'Alimentos y bebidas' citamos, a modo de ejemplo, la ausencia de la tilde en las lexías **te*, **cafe*, **cuscus*, **tajin*. En el centro 'Escuela: muebles y materiales', muchas palabras han sido escritas también sin llevar el acento gráfico (**boligrafo*, **arabe*, **matematicas*, **filosofia*), mientras que en otros casos los alumnos colocan mal dicho acento, es decir, lo escriben sobre la vocal inadecuada (**arabé*) o incluso acentúan palabras que no deben llevar esta tilde (**profesor*, **mésa*). Lo mismo pasa en los demás ámbitos temáticos en los que se ha detectado este problema ortográfico incluso en los vocablos que ocupan las primeras posiciones según el índice de disponibilidad, tales como **jardin*, **autobus*, **cafeteria*, **comisaria*, **contaminacion*, **mecanico*, **medico*, **policia*, etc.

En suma, la presencia de esta categoría de faltas ortográficas debe llamar la atención de los profesionales de ELE en Marruecos. Es verdad que estos aprendientes se encuentran en las primeras fases de aprendizaje de español, y en estos niveles todavía no se insiste mucho en este aspecto de la ortografía española; sin embargo, es una situación que requiere planificar actividades prácticas para superar estas deficiencias y evitar su fosilización.

4.1.2. Errores de confusión ortográfica

Como ya señalamos anteriormente, los errores relacionados con las confusiones ortográficas ocupan el primer puesto según el total de incorrecciones detectadas en el corpus elaborado. Estos trueques de letras conciernen tanto a las vocales como a las consonantes y se distribuyen de manera casi similar en los ámbitos temáticos analizados. El centro 'Profesiones y oficios' ocupa el primer puesto con el 27.18% de estos errores, seguido, en orden decreciente, de 'Escuela: muebles y materiales', 'Alimentos y bebidas' y 'Ciudad'.

Centro de interés	Confusiones ortográficas	Porcentaje %	Rango
'Alimentos y bebidas'	665	23.85%	3
'Escuela: muebles y materiales'	740	26.58%	2
'Ciudad'	625	22.41%	4
'Profesiones y oficios'	758	27.18%	1

Cuadro 08. Confusiones ortográficas en los campos más productivos

Según el nivel educativo, ahora son los alumnos de 1° de Bachillerato los que tienen mayores dificultades ortográficas, puesto que han cometido 1038 errores, es decir, el 36.94% del total de estas incorrecciones. En las posiciones siguientes aparecen, por este orden, los alumnos de 2° de Bachillerato y de Tronco común con el

31.77% y el 30.98%, respectivamente. Se deduce, pues, que estos errores aumentan en 1° de Bachillerato, pero vuelven a bajar considerablemente en el nivel avanzado.

Nivel educativo	Número de confusiones ortográficas	Porcentaje %	Rango
Tronco común	864	30.98%	3
1° de Bachillerato	1038	36.94%	1
2° de Bachillerato	886	31.77%	2

Cuadro 09. Confusiones ortográficas según el nivel escolar

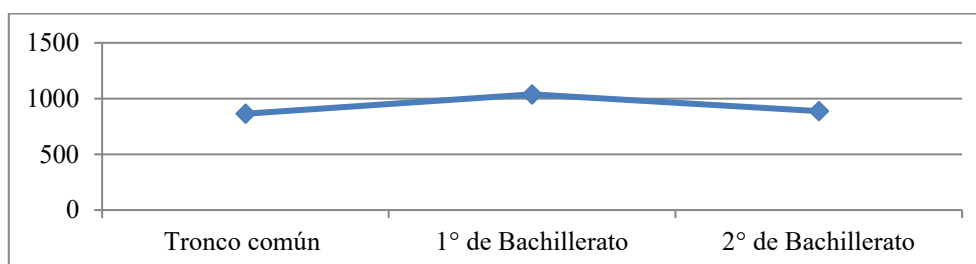


Gráfico 06. Evolución de las confusiones ortográficas según el nivel escolar

En el vocabulario más disponible incorporado a los cuatro centros de interés estudiados se pueden extraer muchos ejemplos que ilustran las confusiones ortográficas cometidas por nuestros aprendientes:

4.1.2.1. Confusiones vocálicas: e/i, o/u

Las confusiones vocálicas son errores muy frecuentes en el corpus analizado; lo que manifiesta de forma clara la dificultad que tienen nuestros alumnos para asimilar la diferencia entre estos fonemas. Es un fenómeno que tiene relación probablemente con las dificultades que tienen los marroquíes en su aprendizaje de la lengua española. Puede tener relación también con las grandes diferencias entre el sistema fonológico de su lengua materna, es decir, el árabe o el bereber, y la lengua de Cervantes: en el bereber existen 4 vocales (ⵏ, ⵍ, ⵍⵎ, ⵍⵏ) que corresponden aproximadamente a la pronunciación, por este orden, de las vocales del francés *a, e, i, u*; mientras que el sistema vocálico del árabe se compone solo de 3 vocales (*a, i, u*), frente a los 5 sonidos vocálicos del español (*a, i, u, e, o*).

Para ilustrar estas cacografías, en el cuadro siguiente se exponen algunas incorrecciones que se han detectados en los cuatros ámbitos temáticos estudiados:

Confusiones entre e/i	Confusiones entre o/u
*preparar, *comir, *sirver, *piqueño, *grandi, *ordinador, *anteguo, *trin, *tortella, *obriro, *escriber, *inteleginte, *comeda, *derector, *bolegrafo, *cuadirno, *mochela, *taxe, *comesaria, *lebro, *matimática, *provincia,	*cunductor, *autubús, *fotbolista, *alomno, *escochar, *estodiar, *zomo, *muchila, *desayonar, *basora, *jogar, *cochillo, *bos, *árbul, *fótbol, *verdora

*técneco, *camariro	
---------------------	--

Cuadro 10. Ejemplos que ilustran las confusiones vocálicas en el corpus cacográfico confeccionado

4.1.2.2. Confusiones consonánticas

- **b/v**: Son muchos los ejemplos que ilustran este trueque de letras en el corpus recopilado. Es una cacografía relacionada con el proceso de aprendizaje del español, ya que se ha registrado en todos los niveles escolares; lo que exige de los profesionales de esta lengua, profesores y elaboradores del material didáctico, planificar actividades capaces de subsanar estas deficiencias. Las unidades léxicas que contienen este tipo de errores son frecuentes en los cuatro centros más productivos: *nabegar, *huebo, *biajar, *berdura, *bendedor, *bentana, *avogado, *baso, *vaño, *serbicial, *alvañil, *livro, *escribir, *serbir, *aluvia, *favrica, *abión, *dibertido, *travajo, etc.

Cabe señalar que esta confusión ortográfica causada por la falta de correspondencia entre las letras y <v> y el fonema /b/ se da también en los hablantes nativos. Es el problema ortográfico que encabeza la lista de los errores relacionados con los trueques de letras en los alumnos alcalaínos (Paredes García, 1999: 85) y sevillanos (Trigo Ibáñez *et al.* 2018: 126), puesto que origina la mayor cantidad de disortografías en su producción de vocabulario.

- **y/ll**: La confusión de estas letras homófonas es muy frecuente en el corpus confeccionado. En la mayoría de los casos, los alumnos escriben la primera letra que corresponde al sonido consonántico palatal central sonoro en vez del dígrafo <ll>, que representa el sonido palatal lateral sonoro [λ], tal como ocurre en *bocadiyo, *cuchiyo, *siya, *ceboya, *cabayo, *bombiya, *caye, *yuvia, *paeya, *triyar, *boteya, etc. Este resultado da lugar, por tanto, al fenómeno del yeísmo conocido también entre los hispanohablantes, puesto que los dos fonemas, que antes eran distintos, se confunden y se pronuncian del mismo modo en nuestros días (Paredes García, 1999: 86). No obstante, Saura Rami (2008: 199) subraya un extraño predominio del lleísmo en su análisis de los errores cometidos por los alumnos aragoneses. Hay que subrayar, por último, que en las listas de vocabulario recopilado se han detectado otros errores ortográficos relacionados principalmente con la letra <ll>. Se trata de la caída de este dígrafo en muchas unidades léxicas, tal como ocurre en *tortía, *botea, *sía, *cuchío, *bocadio, etc. En otros caso, los alumnos recurren, incluso, a la ultracorrección de algunas palabras, tal como se ha detectado en *farmacilla, *camillón, *sequilla, *limpillar.

- **p/b**: La confusión ortográfica de estas dos letras es también muy frecuente en el corpus cacográfico elaborado. Se debe, sin lugar a dudas, a cuestiones fonológicas y su influencia en el aprendizaje-adquisición del español, puesto que en las lenguas maternas de nuestros encuestados no existe el sonido oclusivo bilabial sordo [p]. Esta confusión puede tener su explicación también en el hecho de que “La pronunciación errónea de esos vocablos un cierto número de veces acabará por fijar, también erróneamente, su representación gráfica” (Carcedo González, 1999: 469). Para ilustrar esta confusión consonántica, hemos extraído de nuestro corpus objeto de análisis las cacografías siguientes: *Soba, *potella, *poligrafo, *blato, *bolicia, *paraprisas, *biloto, *bizarra, *pompero, etc.

- **c/s/z**: En el listado cacográfico confeccionado se ha detectado un gran número de unidades léxicas en que se confunde la ortografía de las letras *s*, *z* y *c* (ante *e*, *i*). Estamos de nuevo ante un aspecto fonológico que origina el fenómeno del ceceo y del seseo; problema ortográfico que se da también en los hablantes nativos de español. Es verdad que el seseo es mucho más extendido en algunas comunidades autonómicas del suroeste peninsular, Canarias y también en toda Hispanoamérica. En estas zonas, los hispanohablantes tienden a pronunciar las letras <c> (ante *e*, *i*) y <z> como sonido predorsodental fricativo sordo /s/ (Por ejemplo: *zapato* → [sapáto], *adición* → [adisión]).

En el caso de los marroquíes debemos subrayar que su lengua materna puede que haya desempeñado un gran papel en este tipo de trueques, sobre todo si sabemos que, tanto en el árabe dialectal como en el bereber del sur de Marruecos, se ha perdido la fricativa interdental sorda que corresponde a la letra <ﺥ> en el árabe clásico y, por consiguiente, los hablantes no están habituados a pronunciar el sonido [θ]. Exponemos, a continuación, algunas unidades léxicas que ilustran estas confusiones ortográficas: **cosina*, **cozina*, **osio*, **polisía*, **condusir*, **naturalesa*, **comersiante*, **enzalada*, **asúcar*, **mansana*, **aseite*, **bisicleta*, **pisarra*, **comersial*, **susio*, **jues*, etc. Se deduce que el seseo es mucho más frecuente que el ceceo, es decir, nuestros alumnos también tienden a escribir el fonema /s/ en vez de /θ/ en la mayoría de los casos.

- **h/Ø**: Algunos alumnos no suelen escribir la grafía *h*, sobre todo cuando es la inicial de una palabra; sin embargo, otros la añaden al principio de algunos vocablos en los que no debe aparecer. Se trata de un error ortográfico frecuente también en la producción escrita de los hablantes nativos, ya que se trata, como es sabido, de la única consonante muda del alfabeto español. Es una disortografía que ocupa la segunda posición en la lista de las incorrecciones según la catalogación realizada por Paredes García (1999: 84). Este tipo de faltas ortográficas se ha repetido mucho casi en las mismas palabras, tales como **umo*, **ablar*, **orno*, **abitacion*, **otel*, **ospital*, **uevo*, **harbol*, **habuela*, **haire*, **hama de casa*, etc.

- **r/rr**: La vacilación en la escritura de una palabra con la letra *r* o con el dígrafo *rr* constituye también otra disortografía que han cometido muchos encuestados. Esta confusión ortográfica entre la vibrante sonora simple y la múltiple se deja ver mayoritariamente cuando aparece en posición intervocálica. Los ejemplos siguientes corroboran esta observación: **aroz*, **borar*, **pizarra*, **bario* (en vez de *barrio*), **pero* (en vez de *perro*), **buro* (en vez de *burro*), **corer*, **tiera*, **teraza*, **terrorismo*, **escurir*, etc.

En síntesis, la abundancia de errores relacionados con las confusiones ortográficas en el vocabulario disponible de nuestros alumnos cuestiona la calidad de su aprendizaje de ELE en general e invita a tomar medidas adecuadas y planificar actividades en que se focalice la diferencia entre los diferentes sonidos vocálicos y consonánticos del alfabeto español. Es una situación que exige una intervención urgente de parte de los responsables para solventar estas deficiencias y mejorar, por consiguiente, el proceso de aprendizaje y adquisición de nuestros discentes.

4.1.3. Errores morfosintácticos

Aunque los diccionarios de disponibilidad léxica no favorecen la aparición de muchos errores de morfosintaxis, el corpus cacográfico que hemos elaborado permite detectar incorrecciones relacionadas con el género y número de sustantivos. En este apartado hemos incluido también el uso inadecuado de las preposiciones y la sepa-

ración de algunas unidades léxicas. El total de errores morfosintácticos que hemos descubierto es de 212 incorrecciones, lo que representa solamente el 4.67% del total general de las disortografías. El estímulo verbal 'Ciudad' es el que registra el mayor número de estos errores (43.39%), seguido de 'Alimentos y bebidas' (33.49%), 'Escuela: muebles y materiales' (16.50%) y, por último, 'Profesiones y oficios' (6.60%).

Centro de interés	Errores morfosintácticos	Porcentaje %	Rango
'Alimentos y bebidas'	71	33.49%	2
'Escuela: muebles y materiales'	35	16.50%	3
'Ciudad'	92	43.39%	1
'Profesiones y oficios'	14	6.60%	4

Cuadro 11. Errores morfosintácticos en los campos más productivos

Por nivel educativo, se ha detectado un progreso en el número de errores morfosintácticos en el paso del nivel inicial a los niveles avanzados. Este resultado puede tener relación con la naturaleza de las unidades léxicas incorporadas, es decir, puede que los alumnos de estos últimos niveles hayan incluido nuevas palabras y todavía no dominan su ortografía o es que se trata de vocablos que no siguen las normas comunes de la morfología en español, tal como ocurre en **el gente*, **el radio*, **el calle*, **la agua*, **la problema*, **el clase*, etc.

Nivel educativo	Número de Errores morfosintácticos	Porcentaje %	Rango
Tronco común	48	22.64%	3
1° de Bachillerato	70	33.01%	2
2° de Bachillerato	94	44.33%	1

Cuadro 12. Errores morfosintácticos según el nivel escolar

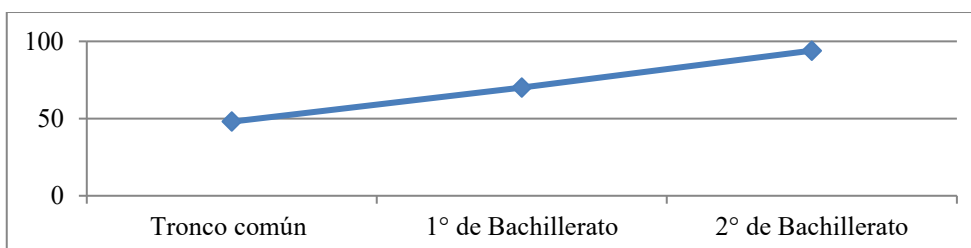


Gráfico 07. Evolución de los errores morfosintácticos según el nivel escolar

El corpus cacográfico que hemos elaborado delata varios errores gramaticales relacionados con la concordancia de género y número. Este problema se detecta, a modo de ejemplo, en los siguientes sintagmas nominales: **el clase*, **la español*, **el silla*, **la jardín*, **el calle*, **la agua*, **la mercado*, **la café*, **el leche*, **la camión*, **la coche*. Por otra parte, algunos alumnos no han acertado en la concordancia entre el número del sustantivo y su artículo determinado, puesto que este último lo escriben en singular, mientras que el sustantivo aparece en plural (**el hospitales*, **la valores*). Subrayamos, por último, que a veces los alumnos unen el artículo determinado con el sustantivo, tal como ocurre en **losapatos* (*los zapatos*), **lamano* (*la mano*), **lacabeza* (*la cabeza*), etc. Además, en algunas palabras que empiezan con la vocal *a*, no solo unen el artículo con el nombre que lo acompaña, sino que las separan también, creyendo que se trata de un artículo determinado femenino: **la vion*, **la gricultor*, **la gricultura*, **la signatura*.

Curiosamente, este tipo de errores morfosintácticos ha sido detectado también por Paredes García (1999) en su análisis de la ortografía en el léxico disponible de los hispanohablantes de Alcalá de Henares. Subraya casi los mismos problemas, es decir, “la inserción espuria de un elemento del artículo en el sustantivo (*lule*, ‘el hule’ (2), *lacha* ‘el hacha’, *abufanda*) como por la pérdida de la vocal inicial del nombre al considerarla el hablante parte del artículo” (Paredes García, 1999: 91).

En este nivel de la lengua se incluye igualmente el problema de las unidades léxicas compuestas en las que se han detectado otros errores, tales como la unión de un determinado núcleo compuesto o su separación, etc. Es el caso, por ejemplo, de algunas respuestas en las que nuestros informantes separan sus dos componentes, tal como ocurre en **lava vajillas*, **auto bus*, **abre latas*, **balon cesto*, **balon mano*, **fut bol* (en vez de su forma correcta *lavavajillas*, *autobús*, *abrelatas*, *baloncesto*, *balonmano*, *fútbol*). El mismo tipo de problemas ortográficos se da también en algunas lexicas simples: **al fombra*, **al mohada*, **en salada*, **la vadora*, **la vabo*, **frigo rifico*, **al bañil*, **el efante*, **al muerzo*, etc., mientras que en otros casos, incluso, se suprime esta primera sílaba, tal como ocurre en **muerzo*, **monada*, **piz*, **vavajillas* (en vez de *almuerzo*, *limonada*, *lápiz*, *lavavajillas*). Tal vez delante de una unidad léxica que empieza con *al* o *el*, nuestros alumnos creen que se trata de un artículo determinado y un sustantivo; por eso, separan dicha palabra o suprimen su primera sílaba. En algunos vocablos, sobre todo en los préstamos del árabe, este problema tiene relación quizás con la influencia de este idioma, puesto que la mayoría de los informantes son arabófonos, y en esta lengua *al* (أل) es un artículo determinado que sirve para todos los géneros y números.

4.1.4. Errores léxicos

Las incorrecciones relacionadas con la esfera léxica representan la menor cantidad de errores detectados en el vocabulario disponible estudiado. El número total de estas formas erróneas es solo de 73 disortografías. Tienen relación especialmente con los préstamos integrados totalmente en la lengua española y con los extranjerismos, tanto los adaptados como los que siguen manteniendo su forma original. Aquí debemos subrayar también la gran influencia que tiene el francés en la escritura de muchas palabras en español gracias a las semejanzas entre estas dos lenguas. Muchas unidades léxicas incorporadas por los alumnos marroquíes dejan detectar las huellas de la ortografía francesa: la duplicación de algunas letras (**messa*, **professor*, **classe*, **bicicletta*, **frutta*, **gatto*), la introducción del artículo del francés (*le*) delante de algunas palabras, la presencia de consonantes dobles *ph* (**boligrapho*,

pharmacia*), la escritura de palabras con la terminación *-tion* en vez de *-ción* (education*, **habitation*, **emigration*), etc. En esta categoría de errores hemos incluido igualmente las palabras que han perdido la primera sílaba, sobre todo cuando empiezan con la preposición *a* o *en*, tal como ocurre en **bogado*, **ceite*, **partamento*, **zucar*, **roz*, **bañil*, **fermero*, **salada*. Este problema ortográfico, en algunos casos, puede tener nuevamente relación con la influencia del árabe, puesto que en este idioma no existe una forma concreta que designa el artículo indeterminado, y para expresarlo se escribe simplemente el sustantivo sin artículo, por ejemplo, *al qamar* → *qamar* (*la luna* → *una luna*).

Como puede observarse en el cuadro 13, los centros 'Alimentos y bebidas' y 'Profesiones y oficios' ocupan la primera y la segunda posición, respectivamente, con el 49.31% y el 36.98% del total de errores léxicos. Esto tiene relación, sin lugar a dudas, con la presencia de extranjerismos, préstamos y algunas marcas comerciales que se suelen incluir en estos campos asociativos (*vid.* Cuadro 15).

Centro de interés	Errores léxicos	Porcentaje %	Rango
'Alimentos y bebidas'	36	49.31%	1
'Escuela: muebles y materiales'	4	5.47%	4
'Ciudad'	6	8.21%	3
'Profesiones y oficios'	27	36.98%	2

Cuadro 13. Errores léxicos en los campos asociativos más productivos

Según el nivel educativo, los alumnos de Tronco común son los que han cometido más errores relacionados con el plano léxico. Aparecen, por consiguiente, en la primera posición con 31 incorrecciones (42.46%), seguidos del grupo de 1° y de 2° de Bachillerato con 21 incorrecciones cada uno (28.76%).

Nivel educativo	Número de errores léxicos	Porcentaje %	Rango
Tronco común	31	42.46%	1
1° de Bachillerato	21	28.76%	2
2° de Bachillerato	21	28.76%	2

Cuadro 14. Errores léxicos según el nivel escolar

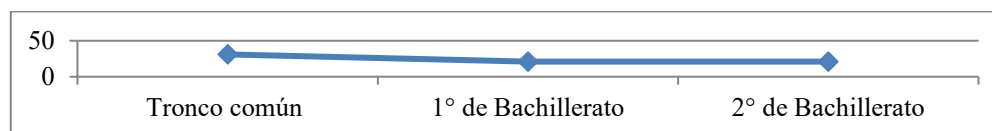


Gráfico 08. Evolución de los errores léxicos según el nivel escolar

Como puede observarse, este gráfico refleja de manera clara el progreso de las incorrecciones relacionadas con la esfera léxica. A pesar de aportar mayor cantidad de respuestas en los cuatro centros más productivos, los alumnos de niveles avanzados no cometen muchos errores léxicos tal como lo hicieron los aprendientes de Tronco común. A lo mejor esos encuestados van mejorando su aprendizaje y optan por incluir en sus diccionarios solo las unidades léxicas que corresponden a la norma académica española y evitar, por tanto, las transferencias léxicas y la incorporación de formas extranjeras dudosas. Solo un análisis más profundo del vocabulario producido a partir de todos los estímulos verbales puede confirmar o no esta hipótesis.

En el cuadro 15 exponemos, tras realizar las correcciones adecuadas, algunos préstamos, extranjerismos y marcas comerciales que contienen este tipo de errores léxicos:

Centro de interés	Préstamos, extranjerismos y marcas comerciales
'Alimentos y bebidas'	red bull, chips, ketchup, coca cola, fanta, hamburguesa, cruasán, sándwich, mayonesa, tarta, fresa, panaché, mozzarella, pizza, capuchino, panini, espagueti, tajín, cuscús, azafrán, aceite
'Profesiones y oficios'	barman, mánager, chef, garzón, faquir, imán, fútbol, albañil, chófer, ciber(café)

Cuadro 15. Algunos préstamos, extranjerismos y marcas comerciales que contenían errores léxicos

5. Conclusiones

El análisis de la situación ortográfica en el léxico disponible en español de alumnos marroquíes de enseñanza secundaria es un estudio que se ha fijado como objetivo hacer un diagnóstico de los errores que cometen nuestros aprendientes de ELE. Se ha basado en el vocabulario producido a partir de los cuatro centros de interés más productivos en respuestas, con el fin de detectar sus incorrecciones y clasificarlas de acuerdo con el modelo de Análisis de Errores aplicado. No se trata en absoluto de una investigación que pretende ser muy exhaustiva, sino de un acercamiento a las disortografías más frecuentes en nuestros discentes, y que requieren, por supuesto, planificar actividades capaces de mejorar el aprendizaje de esta lengua en nuestro país.

A pesar de que las pruebas de disponibilidad léxica no están elaboradas de manera que permitan la aparición de todos los errores lingüísticos, ofrecen a cualquier investigador un corpus original capaz de revelar una parte de las incorrecciones y deficiencias ortográficas que suelen tener los aprendientes. De este corpus hemos extraído un listado de cacografías que hemos analizado desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo, y hemos llegado a resultados muy interesantes que se pueden aprovechar didácticamente en las aulas de ELE. Nuestras conclusiones parciales, a este respecto, se pueden resumir en las ideas siguientes:

- El vocabulario disponible en español de alumnos marroquíes de enseñanza media proporciona un corpus empírico que ofrece muchas posibilidades de explotación didáctica en las clases de ELE.
- En el vocabulario producido a partir de los cuatro centros de interés más ricos en respuestas ('Alimentos y bebidas', 'Escuela: muebles y materiales', 'Ciudad' y 'Profesiones y oficios') se han detectado 4531 formas erróneas, lo

que representa el 34.87 % del total de palabras incorporadas a estos centros (12991 respuestas).

- La cantidad de errores cometidos no tiene relación intrínseca con el número de respuestas producidas a partir de cada centro de interés, puesto que el campo más rico en palabras es 'Escuela: muebles y materiales', mientras que el centro más productivo en errores es 'Ciudad'.
- Según el nivel educativo, el promedio de palabras desciende generalmente conforme avanza el nivel escolar del alumnado, excepto en 'Profesiones y oficios'. Sin embargo, el promedio de errores incrementa, sobre todo al pasar de Tronco común a 1º de Bachillerato, menos en el estímulo verbal 'Alimentos y bebidas'.
- La clasificación de los errores cometidos por nuestros alumnos no coincide con la taxonomía realizada en la mayoría de los estudios de léxico disponible (Paredes García, 1999; Trigo Ibáñez *et al.* 2018; Carcedo González, 1999). En estos trabajos los problemas relacionados con la acentuación ocupan la primera posición, mientras que en Marruecos son las confusiones ortográficas las que plantean mayores problemas ortográficos.
- La evolución de los errores según el nivel educativo varía según la tipología de incorrecciones. Los problemas acentuales y morfosintácticos aumentan conforme asciende el nivel escolar. Lo mismo pasa con las confusiones ortográficas que incrementan en 1º de Bachillerato, pero bajan considerablemente en 2º de Bachillerato. No obstante, los errores detectados en el plano léxico constituyen la única categoría de disortografías que desciende mientras avanza el nivel educativo.
- Mucha parte de las confusiones ortográficas, sobre todo las consonánticas, que se han detectado en nuestro corpus cacográfico, se dan también en los hispanohablantes (Paredes García, 1999).

En definitiva, el presente estudio no es más que un acercamiento a la situación ortográfica en la producción de vocabulario disponible en español de nuestros discentes. Sus resultados invitan a los profesionales de esta lengua a dedicar mayor interés y atención a las cuestiones ortográficas y planificar actividades capaces de solventar estas incorrecciones y evitar, por tanto, su fosilización. Es verdad que se ha revelado una parte de las disortografías que cometen nuestros aprendientes de ELE; sin embargo, estamos convencidos de que hace falta llevar acabo otros análisis más profundos y exhaustivos para determinar los demás errores más frecuentes en los aprendientes marroquíes y proponer recursos didácticos para subsanarlos.

Referencias bibliográficas

- Aabidi, L. (2020) La disponibilidad léxica en español de alumnos marroquíes de enseñanza media: resultados generales. *Philologica Canariensia* 26. 1-19.
- Aabidi, L. (2019) La disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: dos décadas de investigación científica. *MarcoELE* 28. URL: https://marcoele.com/descargas/28/aabididisponibilidad_lexica.pdf
- Alba Quiñones, V. de (2009) El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de*

Lingüística Aplicada 5. URL: <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/103/76>

- Ávila, A.M. (2007) Léxico disponible y ortografía. Condicionantes sociales y hábitos culturales de influencia. In Moya Corral, Juan Antonio; Sosinski, Marcin [eds.], *Las hablas andaluzas y la enseñanza de la lengua*. Actas de las XII Jornadas sobre la enseñanza de la lengua española. Granada, Universidad de Granada. 25-47.
- Ayora Esteban, M. C. (2006) *Disponibilidad léxica en Ceuta: aspectos sociolingüísticos*. Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Blanco, M. (2011) La ortografía en el léxico disponible del español de Galicia. In: López Meirama, Belén [ed.], *Estudios sobre disponibilidad léxica en el español de Galicia*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela. 189-216.
- Carcedo González, A. (1999) Análisis de errores léxicos del español en la interlengua de los finlandeses. In: Jiménez, J., Tomás et al., *Actas del IX Congreso Internacional de ASELE: "Enfoque comunicativo y gramática"*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela. 465-472.
- Carcedo González, A. (2000) *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés (estudio de nivel preuniversitario, y cotejo con tres fases de adquisición)*. Turku, Turun Yliopisto.
- Casanova Ávalos, M. (2017) *El léxico disponible de Castellón. Estudio y diccionarios*. Tesis doctoral, Universidad Jaume I.
- Corder, S. P. (1967) The significance of Learner's errors. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5 (1-4) 161-170.
- Corder, S. P. (1971) Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9 (2). 147-160.
- Fernández Smith, G., Rico-Martín, A. M.; Molina García, M. J. (2008) *Léxico disponible de Melilla: estudio sociolingüístico y repertorios léxicos*. Madrid, Arco/Libros.
- Frey Pereyra, M. H. (2007) Disponibilidad léxica y escritura del español como lengua extranjera: propuesta de comparación de dos corpus. *Interlingüística* 17. 366-373.
- Galoso Camacho, M. V. (2003) *El léxico disponible de Ávila, Salamanca y Zamora*. Burgos, Fundación Instituto Castellano y Leonés de la Lengua.
- García Casero, M. J. (2013) *El léxico disponible en estudiantes de 4.º de Educación Secundaria Obligatoria en Santander*. Tesis de doctorado, Universidad de Santander.
- Hidalgo Gallardo, M. (2017) Sobre la disponibilidad léxica en ELE. Revisión de la literatura. *Boletín ASELE* 56. 83-94.
- Instituto Cervantes (2007) *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Editora Biblioteca Nueva.

- López Morales, H. (1996) *Los estudios de disponibilidad léxica: pasado y presente*. *Boletín de Filología de la universidad de Chile XXXV*. 245–259.
- Lugari, J. (2019) *Disponibilidad léxica y disponibilidad terminológica del área económico-turística en aprendices itálofonos de ELE*. Memoria de fin de estudios, Università degli Studi di Padova.
- Mariscal Ríos, A. M. (2017) *Análisis de errores ortográficos (inglés/español) en estudiantes de educación secundaria en una zona de contacto lingüístico*. Tesis doctoral inédita, Universidad de Cádiz.
- Ortolano Ríos, B. (2005) Estudios de disponibilidad léxica sobre una muestra de alumnos de Ayamonte (Huelva) *Tonos. Revista electrónica de Estudios Filológicos IX*.
- URL: <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/issue/view/18>
- 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 de Lingüística Aplicada 11*.
URL: https://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.
- Samper Padilla, J.A., Bellón Fernández, J.J., Samper Hernández, M. (2003) El proyecto de estudio de la disponibilidad léxica en español. In: Wotjak, Gerd [ed.], *Pautas y pistas en el análisis del léxico hispano (americano)*. Madrid, Iberoamérica-Vervuert.
- Samper Padilla, J. A., Samper Hernández, M. (2006) Aportaciones recientes de los estudios de disponibilidad léxica. *LynX. Panorámica de Estudios lingüísticos 5*.
- 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, 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*. Tesis doctoral, Universidad de Málaga.
- Saura Rami, J. A. (2008) La ortografía en las encuestas aragonesas de disponibilidad léxica. In: Arnal Purroy, María Luisa [ed.], *Estudios sobre disponibilidad léxica en jóvenes aragoneses*. Zaragoza, Institución Fernando el Católico. 195-206.

- Selinker, L. (1972) Interlanguage. *IRAL* 10.3. 209-231. URL: https://kupdf.net/download/selinker-interlanguage_59f1ff3fe2b6f5604ea71872_pdf
- Serrano, M. (2014) *Disponibilidad léxica en la provincia de Lleida: estudio comparado de dos lenguas en contacto*. Tesis doctoral, Universidad de Lleida.
- S'houli, A., Ramdane, F., Jarif, S. (2005) *Español para dialogar*. Imprimerie El Maarif al Jadida, Ministerio de Educación Nacional, de Enseñanza Superior, de Formación de Cuadros y de Investigación Científica.
- Trigo Ibáñez, E., Romero Oliva, M. F., 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. (2020) Disponibilidad léxica y dominio de la ortografía: un estudio empírico basado en la influencia de los factores sociales. *Onomázein* 47: 27-45.
- Vázquez, G. (1992) *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt, Peter Lang.
- Vázquez, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid, Edelsa.