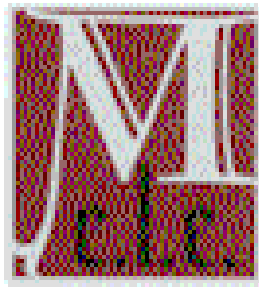


UNIVERSIDAD DE SALAMANCA



MÁSTER UNIVERSITARIO  
LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA  
BIENIO 2004-2006



ERRORES LÉXICOS EN LAS COMPOSICIONES DE LOS  
ESTUDIANTES MALAYOS EN EL APRENDIZAJE DEL  
ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA.

Autora: Kasma Mohd Hayas

Director: Jorge J. Sánchez Iglesias

Salamanca, 2006

## **AGRADECIMIENTO**

Me gustaría dedicar estas líneas a expresar mi agradecimiento a todas las personas que me han apoyado a realizar esta memoria de Máster de Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (2004-2006).

En primer lugar, querría expresar mi profundo agradecimiento a mi director, Jorge J. Sánchez Iglesias, por haber dirigido esta memoria con su extraordinaria dedicación e interés. Me ha ayudado pacientemente a resolver varios asuntos especialmente en las clasificaciones de los errores léxicos. También me ha ofrecido consejos y comentarios valiosos a lo largo de realización de esta investigación. Me siento realmente afortunada por estar bajo su dirección.

Del mismo modo, me gustaría expresar mi gratitud al Gobierno de Malasia (JPA) y a la Universidad Malasia Sabah (UMS) por su confianza al patrocinar mi estudio durante estos dos años. Me han permitido hacer realidad esta investigación, al mismo tiempo que me han posibilitado perfeccionar mi español.

Igualmente, mi agradecimiento sincero a todos los profesores de curso M.E.L.E. Sus clases durante un año han sido muy útiles. También a todos amigos especialmente Consuelo Cárdenas, Raquel y Fernando por su amabilidad al ayudarme a corregir mi redacción.

Estas últimas líneas son especialmente para agradecer a mi querida familia, a mi marido Mohd Ismadi por su gran apoyo y por haber estado siempre en mi lado. A mis maravillosos hijos Angelina y Aiman, gracias de todo corazón por su extraordinario comportamiento, y por su gran comprensión y paciencia para estar conmigo, aunque muchas veces no les pudiera prestar toda la atención. Finalmente, a mis padres y a mis suegros, gracias por apoyarme a distancia.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....  | 5  |
| 1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....  | 5  |
| 1.2. LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN ELE.....   | 8  |
| CAPÍTULO 2. ENFOQUES SOBRE EL ERROR.....   | 12 |
| 2.1. ANÁLISIS CONTRASTIVO.....   | 13 |
| 2.2. ANÁLISIS DE ERRORES.....  | 17 |
| 2.3. INTERLENGUA.....  | 20 |
| 2.4. PERSPECTIVAS SOBRE EL ERROR LÉXICO.....   | 23 |
| CAPÍTULO 3. CUESTIONES METODOLÓGICAS.....  | 26 |
| 3.1. LA DESCRIPCIÓN DEL CORPUS.....  | 26 |
| 3.2. CATEGORIZACIÓN DE ERRORES LÉXICOS.....  | 29 |
| CAPÍTULO 4. ERRORES LÉXICOS.....   | 31 |
| 4.1. ERRORES LÉXICOS: FORMA.....   | 32 |
| 4.1.1. Reconocimiento de los rasgos de género.....                                       | 33 |
| 4.1.2. Reconocimiento de los rasgos de número.....                                       | 35 |
| 4.1.3. Barbarismo-Préstamo.....  | 38 |
| 4.1.4. Uso de un significante próximo.....   | 40 |
| 4.2. ERRORES LÉXICOS: SIGNIFICADO.....   | 43 |
| 4.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en<br>el contexto.....          | 44 |
| 4.2.2. Ser y Estar.....  | 49 |
| 4.2.3. Cambios derivados de la misma raíz.....   | 52 |
| 4.2.4. Otros errores.....  | 53 |
| 4.3. CONCLUSIÓN Y COMPARACIÓN DE RESULTADOS.....   | 56 |
| CAPÍTULO 5. ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS ACTUALES<br>SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO..... | 59 |
| 5.1. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE NECESIDADES LÉXICAS.....                                   | 59 |
| 5.1.1. Cuestionario de análisis de necesidades léxicas.....                              | 61 |
| 5.2. ENFOQUES ACTUALES SOBRE EL LÉXICO.....  | 68 |

Errores léxicos...

|   |    |
|---|----|
| 5.2.1. El enfoque creativo del vocabulario..... | 68 |
| 5.2.2. El enfoque léxico.....                   | 77 |
| 5.2.3. El enfoque holístico.....                | 81 |
| <br>  |    |
| CAPÍTULO 6: CONCLUSIONES.....                   | 86 |
| <br>  |    |
| BIBLIOGRAFÍA.....                               | 89 |

## **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

Hoy en día la enseñanza de las lenguas extranjeras ha adquirido gran importancia en la formación universitaria en Malasia, mediante los cursos de lenguas extranjeras que se ofrecen a los estudiantes como parte de los estudios básicos generales. Dentro de este auge es el español uno de los idiomas que más demanda presenta. A lo largo de su proceso de enseñanza-aprendizaje, encierra una serie de dificultades, tanto para profesores como para estudiantes, que como actantes en ambos papeles hemos percibido (y sufrido). Asimismo, conocemos los problemas a los que se enfrentan los profesores a la hora de programar las unidades didácticas y elegir el material que utilizarán para tratar de facilitar el proceso de aprendizaje.

Una línea de pensamiento constante en la lingüística aplicada señala que algunas de las dificultades de los alumnos provienen de las diferencias existentes entre la lengua segunda (L2) y la lengua materna (LM); entre estas diferencias tenemos las referentes a las estructuras gramaticales; los aspectos socioculturales, las costumbres; y los giros y expresiones idiomáticas propias de cada zona. A ello, podemos añadir la falta de oportunidades para practicar el idioma estudiado con nativos, en nuestro caso, todos estos aspectos pueden dificultar el aprendizaje de un nuevo idioma, así como manifestarse en errores orales o escritos en los estudiantes. Dentro del análisis de los errores se identifican como normales los errores ortográficos, gramaticales, pragmáticos y léxicos, siendo estos últimos los que más nos interesa estudiar, por su frecuencia de aparición entre los estudiantes malayos.

Por mucha ilusión y empeño que pongan en el aprendizaje, a los estudiantes malayos siempre les resulta difícil llegar a un nivel aceptable en la comunicación, especialmente en la expresión escrita. Consideramos que esto se debe, especialmente, a una falta de dominio del vocabulario, ya que la riqueza en el conocimiento del mismo conlleva el aumento en la capacidad de comunicación y disminuye las fronteras existentes entre la lengua materna y el nuevo idioma. Sin duda, ante la falta de dominio léxico, el estudiante se apoyará en la mímica y los gestos en el caso de la lengua oral, o bien recurrirá a la utilización de otras palabras similares o cercanas en

la forma o en el significado a las que quiere expresar, lo cual causa, en muchas ocasiones, dificultades en el proceso de comunicación.

Considerando lo anterior, la pregunta es: ¿qué ocurre cuando el alumno no encuentra las palabras adecuadas para expresar su pensamiento por escrito? A lo largo de mi experiencia como estudiante de español durante largos años, me han surgido este tipo de problemas y en caso de duda siempre recurría al uso de palabras asociadas o con significados similares; sin embargo, este procedimiento es arriesgado y requiere cierto dominio del vocabulario. Por lo tanto, para remediar en lo posible la situación debemos acudir al diccionario; esto supone también dificultades, sobre todo cuando nos topamos con palabras con varios significados o acepciones que plantean el problema de la adecuación al contexto. Escribir es un proceso extremadamente complejo, especialmente para los estudiantes extranjeros que aprenden español en su país de origen o fuera de los países de habla hispana, por lo cual el uso del diccionario es la solución más usada normalmente para remediar dicho problema.

Los estudiantes malayos no son la excepción a la regla, ya que se enfrentan al mismo problema respecto a la expresión escrita, razón por la cual aumenta nuestra curiosidad e interés por indagar en las dificultades a las que se enfrentan a la hora de escribir. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es identificar los errores que cometen dichos estudiantes en el nivel del léxico. Mediante este estudio pretendemos comprobar la importancia relativa que los errores léxicos tienen en las composiciones de los estudiantes malayos.

Otro objetivo de esta investigación es ayudar a los profesores a reflexionar sobre los errores léxicos cometidos por sus alumnos de manera que tengan más en consideración su planteamiento didáctico, ya que en muchas ocasiones a la enseñanza del vocabulario no se le confiere tanta importancia como a la de la gramática. Sin embargo, en este caso, la enseñanza del vocabulario es decisiva ya que los estudiantes malayos no tienen otra opción para aprender léxico fuera de la clase, como todos los estudiantes que no aprenden en el ambiente real de los nativos de lengua española. A este propósito, esperamos que las propuestas didácticas sobre la enseñanza del léxico sirvan como una pequeña guía para mejorar la creación o la elección de materiales para esa enseñanza.

En la primera parte del trabajo expondremos una breve introducción sobre la enseñanza del léxico en la lengua extranjera. Abordaremos las cuestiones de cómo enseñar y aprender el vocabulario. También repasaremos brevemente la evolución de los enfoques de la enseñanza del vocabulario, que han presentado grandes cambios en estos últimos años, explicando el cambio desde el método directo hasta los enfoques actuales. Por lo tanto, tendremos en cuenta las aportaciones de la psicolingüística en el acercamiento a la didáctica del vocabulario. En el mismo apartado, explicamos por qué elegimos el tema de los errores léxicos y qué esperamos como resultado final de nuestra investigación.

A continuación, tomaremos en consideración la función del error en el aprendizaje tanto por parte de los estudiantes como de los profesores. Asimismo, reflexionaremos acerca de las teorías fundamentales sobre el error y la evolución de las mismas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. Así, consideramos el análisis contrastivo, propuesto por Lado en 1957; el análisis de errores, a partir del trabajo de S.P.Corder, en 1967; y el estudio derivado de la acuñación del concepto de “interlengua” (Larry Selinker, 1972), que caracteriza la forma actual de concebir el aprendizaje como un proceso creativo y adaptado a las posibilidades de cada individuo.

En la tercera parte, presentaremos con más detalle el corpus utilizado, incluyendo los criterios para la selección de los estudiantes, los niveles a los que éstos corresponden y la distribución de temas.

En la parte siguiente analizaremos los errores léxicos encontrados en el corpus elegido. Aquí clasificaremos los errores léxicos detectados según sus características. También intentaremos explicar la posible procedencia de estos errores para, al final, tener un marco completo y proponer soluciones de cómo aumentar y perfeccionar la eficacia de la enseñanza del léxico, para que los estudiantes incrementen y mejoren la adquisición de vocabulario en su proceso del aprendizaje.

Por último, aplicando la máxima que dice que tras cada problema siempre se esconde una solución, en lo concerniente al aprendizaje de la lengua siempre nos

enfrentamos con los errores que cometen los alumnos; la culpa no es toda suya, ya que la eficacia de los profesores en la preparación de los materiales también juega un papel muy importante. Por esta razón hay que pararse a reflexionar al respecto e intentar hacer algunas sugerencias en cuanto al método más adecuado para mejorar el aprendizaje de una segunda lengua, o al menos tratar de dar ideas que sirvan como guía a los alumnos y, especialmente, a los profesores de español.

## **1.2. LA ENSEÑANZA DE VOCABULARIO EN ELE**

En los últimos años se ha desarrollado un creciente interés por aprender español en todo el mundo. Está “de moda”, no sólo en los países de la Unión Europea y Norteamérica, sino también en los países asiáticos. En consecuencia, la necesidad de un profesorado cualificado también ha crecido, así como las publicaciones relacionadas con la enseñanza del español como lengua extranjera y han aumentado los cursos, presenciales y “online”, de español como lengua extranjera.

Como consecuencia de este fenómeno, los estudios sobre adquisición y aprendizaje de vocabulario, tanto en L1 como L2, han ido cobrando mayor relevancia y extensión, complementando así las descripciones gramaticales o formales que durante años han protagonizado la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, y ofreciendo orientaciones sobre aspectos relativos a cómo aprendemos y sobre cómo podemos enseñar vocabulario. La preocupación por la enseñanza-aprendizaje del léxico ha estado siempre presente en la enseñanza de cualquier lengua. Este apartado sigue siendo discutido y es una de las áreas que necesita ser más explorada.

El enfoque de la enseñanza del vocabulario ha cambiado notablemente en estos últimos años. Diversos autores como Salazar (1994), los integrantes del Equipo Pedagógico Nebrija (1997), o Sánchez (1997) reflejan en sus obras la historia de la evolución que han experimentado tanto la enseñanza como el aprendizaje del léxico. Hace más de 500 años, se enseñaba el latín a los niños preparando listas ordenadas de palabras; se pensaba que el vocabulario era la única herramienta necesaria para aprender una lengua e incluso los estudiantes creían que lo que necesitaban era un enorme número de palabras de la lengua que aprendían.



Entre los años cuarenta y los setenta algunos especialistas en metodología parecían defender que la enseñanza del vocabulario no es simplemente una cuestión de emparejar palabras de la lengua materna con palabras de la segunda lengua. Estos autores argumentaron que las listas de palabras aisladas como instrumento debían evitarse en lo posible en la clase de lengua. También se refirieron a la importancia de clasificar el léxico de acuerdo con distintos niveles. En este sentido, había destacado ya el método directo que fue desarrollado por Sauver (1874), sirviéndose de la lengua objeto como mecanismo de aprendizaje en las clases, con un lenguaje cotidiano, sencillo, y con repeticiones de preguntas y respuestas en la lengua que se estudia. A partir de los años veinte y treinta, Coleman (1929) y Michael West (1930) criticaron la metodología del método directo por no haber aportado pautas para la selección de los contenidos léxicos que deben incluirse en los cursos. Posteriormente apareció un nuevo método llamado método situacional que se enfocó en la necesidad de desarrollar las destrezas mediante un vocabulario instructivo. Es decir, este enfoque defendía el aprendizaje del vocabulario basado en la práctica de estructuras básicas contextualizadas en lo que llamaron “situaciones significativas”. Por primera vez en la historia moderna de la enseñanza de las lenguas, el vocabulario fue considerado como uno de los aspectos más importantes en la enseñanza de una lengua.

El interés por un mejor aprovechamiento del vocabulario ha llegado al enfoque comunicativo en los años setenta, en el que se agrupan muchos métodos específicos, pero que coinciden en el objetivo de desarrollar la competencia comunicativa así como el desarrollo de las habilidades que resultan de la interdependencia entre lengua y comunicación. Es decir, este enfoque ha supuesto la renovación y el acierto más importante en el tratamiento de numerosos aspectos de la enseñanza, pero en ese momento, el aspecto léxico no era el centro de total interés o ni siquiera una de las partes más consideradas.

Los grandes cambios sobre la enseñanza del vocabulario no sólo han modificado las posturas sobre la enseñanza sino también sobre el aprendizaje de este componente lingüístico. Una de las disciplinas que más hallazgos ha logrado en la didáctica del vocabulario ha sido la psicolingüística. El enfoque psicolingüístico, que tiene como base el estudio de la relación del hablante con las palabras, ha aportado conclusiones muy relevantes todavía hoy sobre el comportamiento lingüístico de los

hablantes. Así, la descripción del léxico mental, la unidad léxica, la competencia léxica, el proceso de almacenamiento de las palabras, la descripción y funcionamiento de la memoria, las estrategias de adquisición y recuperación de las unidades léxicas y su potenciación en el aula, constituyen, a nuestro parecer, una de las aportaciones más valiosas y acertadas para la mejora de la enseñanza del léxico de una segunda lengua.

Con los estudios del aspecto léxico-semántico y el desarrollo de diversas técnicas para esa enseñanza, se empieza a demostrar que existen importantes razones para enfocar el léxico de una forma sistemática y con fundamento, tanto por parte del profesor como del alumno. Es decir, el conocimiento del vocabulario es esencial para comunicarse en un idioma. Tanto los profesores como los estudiantes son conscientes de su utilidad porque, en muchas ocasiones, si somos capaces de articular las palabras claves, es posible que podamos comunicarnos en una conversación, aunque de manera limitada. Stephen Krashen<sup>1</sup> planteaba una pregunta a los profesores de lengua: “*Si usted va al extranjero, ¿qué lleva consigo: una gramática o un diccionario?*”. La respuesta inmediata es, sin duda, “un diccionario”, pero no porque el mini-diccionario sea pequeño y pese menos que el libro de gramática, sino por dos cuestiones básicas:

- porque, en una situación en la que es importante transmitir y entender la información (como por ejemplo, tomar un taxi, leer un menú, entender un horario o comprender un mensaje telefónico), queremos tener el vocabulario necesario a nuestro alcance, aunque nuestra gramática sea limitada.
- porque, como muchos de nosotros sabemos por experiencia, una vez que nos familiarizamos con las estructuras básicas de un idioma, los problemas que se nos presentan cuando viajamos a un país extranjero no surgen de un bajo conocimiento gramatical sino de nuestro limitado vocabulario.

Con esta respuesta creemos que tanto los profesores como los alumnos, son conscientes de que el vocabulario es un elemento importante en el proceso de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, cualquier profesor de lengua sabe que para enseñar vocabulario no es suficiente con dar listas de palabras, sino que se debe enseñar a los estudiantes distintos aspectos de una palabra (y no todas al mismo tiempo), tanto la forma (pronunciación y grafía), la función (propiedad

---

<sup>1</sup> Pregunta formulada en “The case for free voluntary reading”, en: Praxis des Niesprachlichen Unterrichts, 3, 1994, pp 237-243. (cit. Segoviano.C (1996))

y relaciones morfosintácticas), el significado (significado denotado o connotado, relaciones semánticas con otras palabras) como el uso en una situación comunicativa específica.

## CAPÍTULO 2. ENFOQUES SOBRE EL ERROR

El proceso de adquisición de la lengua segunda es una parte importante en la lingüística aplicada, disciplina centrada en el estudio y resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en una comunidad lingüística. Por lo tanto, tiene relación muy estrecha con el proceso de la adquisición y el aprendizaje de la segunda lengua. La necesidad de tratar de entender dicho proceso y las dificultades a las que se enfrentan los estudiantes en el mismo es uno de los objetivos más importantes en este campo, en muchas ocasiones mediante el estudio de los errores que forman parte del aprendizaje de cualquier segunda lengua.

Cometer errores es inherente e inevitable en el proceso de aprendizaje. Aunque tengamos al alumno más atento y al mejor profesor que enseñe de la forma más clara y dé al alumno gran cantidad de oportunidades para aprender, no podemos garantizar que el aprendizaje tendrá lugar sin equivocaciones. En el aprendizaje de una lengua, los errores se usan como una manera directa de medir el conocimiento de los estudiantes sobre la lengua que están aprendiendo. En base a esto se supone que los que cometen menos fallos saben más de la lección enseñada y viceversa. En clase, la mayoría de los alumnos intentarán no equivocarse, ya que cometer errores es generalmente una muestra negativa que a veces influye en el rendimiento de los estudiantes. J. Lawley (1999) en su investigación sobre la enseñanza del inglés como lengua extranjera, confirma que muchos alumnos universitarios siguen cometiendo abundantes errores elementales, tanto léxicos como gramaticales, en sus trabajos escritos, incluso alumnos que estudian filología inglesa. Esto quiere decir que, durante el aprendizaje de cualquier lengua, cometer errores es parte del proceso por el que pasan los estudiantes para intentar acercarse y aplicar las reglas de la lengua meta. Los profesores son conscientes de que los estudiantes repiten constantemente los mismos fallos explicados varias veces en clase. La preocupación de los profesores por este asunto la expresan a través de comentarios como: *“les he repetido mil veces que se dice tengo sed y no estoy sed, pero nada. ¿Será que no han entendido bien lo que les he enseñado? ¿Qué puedo hacer para terminar con esos errores?”*. Esta preocupación es muy común entre los profesores porque su función es ayudar a sus alumnos a que dominen las reglas de la nueva estructura gramatical, aprendan el nuevo vocabulario e incluso comprendan la importancia del conocimiento de la

cultura para poder entender, comunicarse y comportarse como lo haría un hablante nativo.

Durante la segunda mitad del siglo pasado, distintas teorías del aprendizaje intentaron explicar el fenómeno de la adquisición y el aprendizaje de una segunda lengua. Como resultado surgieron tres teorías importantes sobre el fenómeno del error: el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y la interlengua. Todos son modelos de investigación que se aplican para poder solucionar los problemas del aprendizaje en lenguas extranjeras.

## **2.1. ANÁLISIS CONTRASTIVO**

El análisis contrastivo (AC) nace de la preocupación didáctica que ha existido siempre por los errores cometidos en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, y de las soluciones propuestas para intentar evitarlos. En aquel momento, los errores cometidos se consideraban muy negativos, se veían como algo intolerable y se pensaba que eran una desviación de la norma de la lengua meta originada por la interferencia de las estructuras de la lengua nativa. Es decir, creían que los errores eran resultado de la transferencia de los “hábitos” de la primera lengua a la segunda, manifiesta en la utilización en la L2 de las estructuras de la lengua.

El AC ve la luz a mediados de los años cuarenta, al amparo del estructuralismo norteamericano y de la psicología conductista. Sus principios teóricos están basados principalmente en los estudios de C. Fries (1945), E. Haugen (1953), U. Weinrich (1953) y R. Lado (1973). Este análisis surgió en Estados Unidos mediante la obra del padre de la lingüística contrastiva, C. Fries, titulada *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945). Él fue el que formuló la idea de que la adquisición de una lengua segunda está muy influida por la primera lengua del aprendiz, y que el papel de esa primera lengua en la adquisición es, en general, negativo. A partir de esas primeras ideas de Fries, es la obra de R. Lado, *Linguistic Across Cultures* (1957), la que concreta realmente toda la construcción teórica que domina el AC. Es decir, fue el responsable de las formulaciones prácticas que suponen una orientación fundamental en el estudio de la adquisición de una segunda lengua.

Estos autores sostienen que la LM es la única causa de los errores y de las dificultades en el aprendizaje de una L2. De este modo postulan que el aprendizaje resulta más fácil cuanto más similar es la estructura lingüística (aspectos fonético, morfológico, sintáctico y léxico) entre L1 y L2. Por lo tanto, los principios fundamentales del AC se basan en la similitud y en la diferencia de las estructuras lingüísticas entre la lengua materna y la lengua meta. De este modo, las similitudes facilitarán el proceso del aprendizaje, mientras que las diferencias constituyen las áreas más complicadas en el momento de aprender la L2. Lo anterior se explica con los conceptos de transferencia positiva y la transferencia negativa que explicamos a continuación:

- Transferencia positiva: Se produce cuando las estructuras entre la lengua materna y la lengua meta son similares. Estas similitudes puedan facilitar el aprendizaje y la tendencia de cometer errores es reducida.
- Transferencia negativa: Se produce cuando las estructuras de estas dos lenguas son diferentes, por lo tanto existe gran tendencia a la producción de errores.

Al respecto, R. Lado (1957:2) señala:

*“Suponemos que el estudiante que se enfrenta con un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua, le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes, le serán difíciles”.*

El aprendizaje del español como lengua extranjera, basado en el concepto de AC, supone que los estudiantes europeos, en especial los italianos y los portugueses, tienen más ventajas al aprender español en comparación con otros estudiantes cuyas lenguas maternas no provienen de latín. En el dominio léxico, por ejemplo, estos estudiantes italianos o portugueses pueden dominar mucho más vocabulario debido a la semejanza que existe con su propia lengua. Los rasgos semejantes entre las palabras pueden producir una transferencia positiva. Lo mismo sucede con los filipinos quienes, se supone, aprenderán el español más rápidamente que el resto de los estudiantes asiáticos porque dentro de su propia lengua, el tagalo, existen miles de

palabras parecidas al español. Estas palabras son conocidas como “Instant Vocabulary”. Al respecto Antonio Fautino comenta:

*“It may surprise you to know that the Filipino dialect you speak specially the Visaya, and Tagalog dialects contain not five, not ten, not fifty, not one hundred, but thousands of words that are of Spanish origin. Yes indeed, there are thousands of words in the Filipino dialects that have a Spanish origin. In fact one author estimates that there are 5,210 Spanish words, 70 Latin words, and 20 Mexican words in the various Filipino dialects that comprise the Filipino language”<sup>2</sup>.*

La similitud formal en el léxico entre L1 y L2 puede ayudar a facilitar el aprendizaje de L2; sin embargo, esto no es una verdad absoluta, ya que los estudios demuestran que esas semejanzas léxicas entre las dos lenguas pueden producir otros tipos de errores como la interferencia o los “falsos amigos”. En estos casos, los estudiantes son propensos a sustituir palabras en español que tienen un sonido parecido en su lengua materna pero con significados completamente distintos, y a veces con resultado cómico (por ejemplo, el clásico ejemplo de los estudiantes de español cuya lengua materna es el inglés, quienes es común que digan “estoy embarazada” en vez de “estoy avergonzada”, ya que en inglés se dice “I am embarrassed”).

La teoría conductista considera que el aprendizaje de una LE se basa en la adquisición de una serie de hábitos, definidos los hábitos como la habilidad de producir, de forma automática, una respuesta determinada (estímulo - respuesta).

Así, el proceso del aprendizaje se basaría en la repetición de una serie de ejercicios consistentes en recibir estímulos y emitir y conseguir respuestas hasta que se formen los hábitos lingüísticos propios de la lengua meta. Y esto es verdad hasta cierto punto, ya que a pesar de las ideas y el uso de esta teoría conductista, la tendencia de los alumnos a seguir transfiriendo inconscientemente las estructuras sintácticas de las oraciones, el significado léxico, y otros tipos de elementos de su lengua materna a la lengua que están aprendiendo, continúa. En el caso de los estudiantes malayos, se pueden observar los posibles errores causados por la

---

<sup>2</sup> Antonio G. Fautino: <http://filipinokastila.tripod.com>

transferencia, ya que por ejemplo, en lugar de decir “*tengo hambre*”, dicen “*yo hambre*” ( *saya lapar/ yo hambre*). Este tipo de equivocación es provocada al hacer traducciones o transferencias literales de la estructura de la lengua materna.

No tardó mucho tiempo en que aparecieran dudas sobre la validez de la teoría del AC, debido a que esta teoría sólo se enfoca en el conocimiento gramatical del estudiante, sin tener en cuenta su desarrollo en la competencia comunicativa que tanta importancia tiene en el aprendizaje actual de L2. Estas ideas sobre el AC llevaron a que, en los años setenta y ochenta, se realizaran numerosos estudios empíricos que demostraron que muchos de los errores producidos no se deben a la interferencia de la lengua materna. En relación a esto Dulay y Burt (1974) (*apud* Fernández, 1997) señalan que la interferencia de la lengua materna provoca sólo un 3% de los errores frente al 83% de los de desarrollo y el 12% de errores específicos propios. De hecho, la interferencia de la lengua materna no es la causa única de todos los errores cometidos por los estudiantes; existen otros factores como las propias estrategias de los estudiantes, la deficiencia de la enseñanza o las interferencias intralinguales, estas últimas destacadas en los estudios realizados por C. Richards en 1974, quien comprobó la existencia de dichos errores en el aprendizaje de L2. Por lo tanto, todos estos factores provocan la falta de credibilidad del AC.

Aunque fue criticado por muchos seguidores de la corriente lingüística, el AC tuvo gran importancia en la historia del desarrollo de la investigación en la lingüística aplicada, abriendo camino a nuevos estudios como la aparición del análisis de errores y del concepto de interlengua.

## **2.2. ANÁLISIS DE ERRORES**

En los años 70, el AC empezó a perder credibilidad a causa de los nuevos conceptos planteados sobre el error. Por ejemplo, Wilkins en su obra *Linguistics in Language Teaching*, afirmó que la hipótesis del AC no es fiable. Entre las nuevas corrientes de estudio, la del análisis de errores (AE) empezó a cobrar fuerza. Ésta, en un principio, se acercaba a lo que se ha llamado la versión moderada del AC (Wardough 1970, Stevens 1971); sin embargo, más tarde identificó que no todos los errores producidos por los estudiantes eran resultado de la interferencia interlingual. Como hemos observado antes, existía una visión negativa del error. Esta perspectiva



cambió con la publicación de *The Significance of Learners' Errors*, escrito en 1967 por S. P. Corder quien inició el análisis sistemático de los errores basándose en las teorías de la sintaxis generativa de Noam Chomsky. Si un niño comete múltiples errores al aprender su propia lengua antes de llegar a un grado aceptable de competencia, lo mismo puede ocurrir a los estudiantes de L2. Es decir, un estudiante de segunda lengua es considerado un niño que cuando empieza a hablar lo hace mal, por ejemplo, cuando se equivoca al conjugar los verbos irregulares con la forma regular, pero más tarde va corrigiendo sus propios errores hasta llegar a la competencia adecuada. Así, el proceso por el que pasan las personas cuando aprenden una lengua es parecido. Por lo tanto, las ideas anteriores ponen en duda el hecho de que la interferencia de la lengua materna afecte al aprendizaje de L2, y afirman que los errores son muestras claras de que los estudiantes intentan analizar los propios datos que han aprendido, de manera que no pueden evitar equivocarse cuando se trata de aprender tanto la lengua materna como la lengua extranjera. S. P. Corder (1967) matiza este concepto de error en uno de sus artículos con estas palabras:

*“Estos errores tienen un triple significado. Primero para el profesor. Si éste emprende un análisis sistemático, los errores le indicarán dónde ha llegado el estudiante en relación con el objetivo propuesto y lo que le queda por alcanzar. Segundo, proporcionan al investigador indicaciones sobre como se aprende o se adquiere una lengua, sobre las estrategias y procesos utilizados por el aprendiz en su descubrimiento progresivo de la lengua. Y por último (y en algún sentido lo más importante) son indispensables para el aprendiz, pues se puede considerar el error como un procedimiento utilizado por quien aprende para aprender, una forma para verificar su hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua que aprende. Hacer errores es por tanto una estrategia que emplean los niños en la adquisición de su lengua y del mismo modo los aprendices de una lengua extranjera”<sup>3</sup>*

A continuación en 1973, en un trabajo posterior, consideraba que los errores cometidos en el aprendizaje son una muestra positiva del mismo, y no un síntoma de fracaso del estudiante porque forman parte de la manera natural de aprender. Al respecto de esta idea (S. P. Corder, (1973:257) afirma:

---

<sup>3</sup> S. P. Corder: *The significance of learner's errors*. (1967/1981:11), traducido en Fernández (1997:27)

*“From the study of his errors we are able to infer the nature of his knowledge at that point in his learning career and discover what he still has to learn. By describing and classifying his errors in linguistic term, we build up a picture of the features of the language which are causing him learning problems”.*

A partir de la aparición de la obra de S. P. Corder (1967) empezaron a analizarse sistemáticamente los errores de una segunda lengua por primera vez en la historia de la investigación lingüística. Sus investigaciones han servido para fundamentar tanto propuestas metodológicas como materiales de enseñanza. Así, a diferencia del AC, el AE se ha centrado en el estudio de lo que el alumno realmente hace; es decir, en él se analizan las producciones reales orales y escritas de los aprendices. De hecho, este análisis no se centra en la comparación de la estructura entre dos lenguas, sino más bien tiene como objeto de estudio un sistema lingüístico independiente, donde el alumno está expuesto a la lengua materna y a la lengua meta.

S. Fernández (1997) considera los procedimientos de AE, basándose en los estudios proporcionados por S. P. Corder, (1967), en lo referente a tres aspectos; el primero se refiere a la identificación de los errores en su contexto; el segundo, a la clasificación y la descripción de los errores; y el tercero, en dar una explicación del error, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas relacionados con la averiguación de lo que aprende el alumno y cómo aprende cuando estudia una lengua. De ese modo, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible solución.

Por otro lado, y de manera más clara, Santos Gargallo (1997:85) elaboró los procedimientos de AE basándose en la sistematización de Srinthar, (1981:222). La metodología del análisis de errores abarca los siguientes pasos:

- 1) Determinación de los objetivos.
- 2) Descripción del perfil de los informantes.
- 3) Selección del tipo de prueba.
- 4) Elaboración de la prueba.
- 5) Realización de la prueba.
- 6) Identificación de los errores.

- 7) Clasificación de los errores de acuerdo con una taxonomía previamente establecida.
- 8) Determinación estadística de la recurrencia de los errores.
- 9) Descripción de los errores en relación a las causas.
- 10) Identificación de las áreas de dificultad según una jerarquía.
- 11) Programación de técnicas para el tratamiento de los errores en el aula.
- 12) Determinación del grado de irritabilidad en el oyente.
- 13) Determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza.

En el AE no necesariamente se tienen en cuenta sólo los errores cometidos, sino toda la producción real de los aprendices. De este modo, es posible obtener un cuadro completo del proceso por el que se pasa durante el aprendizaje de un idioma. A diferencia del AC, el AE se extendió desde el simple enfoque de la competencia gramatical, hasta el efecto comunicativo de los errores. A partir de aquí el AE va centrado su atención en los errores de tipo discursivo que no tenían importancia para el AC<sup>4</sup>. Esto implica que, además de investigar cuáles son realmente las áreas que ofrecen más dificultades, también estudia los aspectos que distorsionan la comunicación oral y escrita. En el caso de la expresión escrita, este análisis refleja información respecto a los errores de manera que es posible medir el grado de aceptabilidad y de gravedad de los errores cometidos y contenidos en el mensaje. A partir de este momento, los fallos en el aprendizaje se empezaron a considerar útiles y necesarios. Por lo tanto, el AE es una fuente de información sobre el error y sus causas, lo cual puede ayudar a evaluarlo y darle un mejor tratamiento con el propósito de mejorar el aprendizaje de LE.

### **2.3. INTERLENGUA**

Larry Selinker (1969,1972) fue quien acuñó el término de “Interlengua”, el cual se refiere a “la lengua propia del aprendiz”. La misma noción ha tenido también otros nombres, por ejemplo el de “dialecto idiosincrásico” (Corder: 1967), “sistema aproximado” (S. Nemser: 1971) y “competencia transitoria” (Selinker:1972). El modelo de la interlengua es una variación nacida del análisis de errores a principios de

---

<sup>4</sup> S. Fernández (1994:267-268) ha destacado la importancia de los errores de tipo discursivo teniendo en cuenta la coherencia y la adecuación de la producción a la situación y al tema propuesto dentro del marco comunicativo.

los años 70. Se centra en la aparición en el sistema lingüístico de los aprendices de elementos distintos que provienen tanto de la lengua materna como de la lengua meta, lo cual provoca una gramática propia inestable. Durante el proceso del aprendizaje, este conjunto de reglas va teniendo cada vez menos características de la L1, hasta que poco a poco se aproxima al nivel de un hablante de la lengua meta.

Al igual que el AE, la interlengua no se centra en la comparación de las estructuras entre dos lenguas, sino, más bien, se fija en el proceso transitorio y de un sistema lingüístico independiente. Durante este proceso, los errores cometidos muestran que el estudiante está expuesto tanto a la lengua materna como a la lengua meta. Es decir, los errores que el estudiante comete pueden estar provocados, en parte por sus conocimientos sobre su L1, en parte por lo que conocen sobre la segunda lengua, o en última instancia por algo que no pertenece ni a la L1 ni a la L2 que es propiamente idiosincrásico. Asimismo, S. Fernández (1997) menciona que en la adquisición de una lengua, un alumno pasará por un proceso donde se ensaya, se inducen reglas, se generaliza, se corrige, se reinterpreta, se reorganizan las normas, hasta llegar a asimilar las reglas correctas de la nueva lengua. Además, se deben tener en cuenta otros factores como la sobregeneralización de las reglas de L2, las estrategias propias del alumno, las estrategias de comunicación y la transferencia de la enseñanza, ya que estos factores pueden afectar al aprendizaje. También justifica que la interlengua está constituida no sólo por los errores sino también por las estructuras correctas de acuerdo con la norma de la lengua que se aprende. Constituye una etapa obligatoria del aprendizaje a la que se le atribuyen dos características: la sistematización y la variabilidad.

- La sistematización: En cada estadio, las producciones de los aprendices obedecen a mecanismos e hipótesis sistemáticas, por ejemplo, en el primer estadio son constantes los mecanismos que llevan a la omisión de marcas morfológicas redundantes o a la hipergeneralización de paradigmas. Con todo, esta sistematicidad es relativa, tanto porque las hipótesis se van reestructurando progresivamente, para dar paso a otra etapa llamada variabilidad sistemática, como por las fluctuaciones propias de cada etapa, llamada variación libre.

- La variabilidad: Es objeto de numerosos intentos de explicación y de análisis, sobre todo respecto a la variabilidad libre. Una de las razones que se abogan para explicar la variabilidad es el estilo utilizado; en función de ese estilo, más o menos cuidado, se podría encontrar un grado alto de variabilidad dentro de la misma etapa. La variabilidad también se puede explicar por la situación: es posible que las primeras veces que aparece una estructura nueva esté relacionada con un contexto determinado hasta que se llegue a captar su funcionalidad en otras situaciones.

Los acercamientos a la IL son múltiples y las perspectivas muy amplias. Los más importantes son tres líneas de investigación, que se desarrollan por diferentes perspectivas lingüísticas: La lingüística propiamente dicha de Nemser (1971), la psicolingüística de S. Selinker (1971) y la sociolingüística de S. P Corder (1967). Nemser (1971:115) considera que el sistema aproximativo tiene distintas etapas de aprendizaje que van desde los primeros intentos de usar la lengua meta hasta los más avanzados y cercanos a ésta. En cuanto al concepto de “competencia transitoria”, Selinker (1971) afirma que la fosilización es el aspecto fundamental en el proceso de adquisición de la L2. La competencia se refiere a la capacidad psicológica que se activa cuando un individuo intenta producir significados en la lengua que se aprende.

En resumen, está claramente fundamentado en la hipótesis del AE y en el estudio de IL, que la interferencia de LM se considera como una de las estrategias de aprendizaje en la adquisición de L2. Sin embargo, no es la única estrategia que causa todos los errores. Como hemos visto en la transferencia positiva en el AC, la LM puede facilitar el proceso de adquirir y de aprender la lengua. Por lo tanto, es innegable que la LM también tiene el papel activo y positivo en la adquisición de la L2, ya sea como:

- Conocimiento preexistente al que acude “estratégicamente” la comunicación.
- Como fuente de una interferencia, también estratégica.
- Como mediadora entre la L2 y “la gramática universal”.
- Integrada en el marco de los universales lingüístico.

Los estudios que investigan el orden de la adquisición de una L2, llegan además a la conclusión de que hay una secuencia universal, independientemente de la lengua primera (L1) de la que se parte. Parece que existe un proceso universal (secuencia y estrategias), el cual no excluye el importante papel de la LM como conocimiento previo que facilita acceder al nuevo sistema, o viceversa en el aprendizaje de segundas lenguas.

#### **2.4. PERSPECTIVAS SOBRE EL ERROR LÉXICO**

Los profesores y aprendices son conscientes de que se cometen errores en el aprendizaje de una lengua extranjera. El hecho de analizar los errores producidos por los estudiantes es una actividad antigua a la que se ha dado una perspectiva nueva. Esto es, se trata de un método más o menos informal de evaluar y comprobar el progreso de los alumnos. El concepto del error del AE se utiliza para estudiar, clasificar en categorías y utilizar los errores recurrentes de los alumnos como base para preparar lecciones y materiales diseñados para remediar tales errores. Sin embargo, la evaluación y la corrección del error son conceptos que siguen siendo discutidos. Es decir, todavía no se sabe definitivamente qué corregir, cuándo y cómo corregir los errores. Sabemos que si tratamos de corregir todo y volver a explicar lo mismo puede que la mayoría del tiempo disponible para llevar a cabo el proceso de enseñanza lo dediquemos a la corrección. Todo ello, permite la existencia de diversas opiniones sobre los criterios para evaluar las producciones lingüísticas entre las que es muy difícil a llegar a un acuerdo.

Sonsoles Fernández (1997) menciona la “gramaticalidad” y la “aceptabilidad” como los dos conceptos que sostienen el debate acerca de la cuestión de la evaluación de errores. La gramaticalidad se refiere a la conformidad de la producción con el sistema de la lengua que se aprende, mientras que la aceptabilidad se somete al juicio del informante que, en cada situación concreta, valora si el mensaje se entiende, si es confuso o si es adecuado a la situación.

Desde el punto de vista comunicativo, el criterio prioritario es el de la aceptabilidad porque se trata de la medida acerca de la eficacia en la comunicación. En otras palabras, un error será más o menos grave cuando afecte a la comprensión

del mensaje, y dificulte o bloquee la comunicación. En esta situación, entre los errores gramaticales y los errores léxicos, los segundos se consideran los que más pueden causar irritación en el oyente y ambigüedad en la comunicación. En el caso de la expresión escrita, es innegable que la riqueza del léxico ayuda mucho a la fluidez de la redacción y a la eficacia para comunicar los mensajes o las informaciones. Pero también es cierto que los errores léxicos son los errores comunes que más distorsionan los mensajes, y el conflicto será mayor cuando se sumen otras dificultades como la estructura de la oración, el uso inadecuado de conectores y los problemas de orden sintáctico.

La mayoría de los autores que siguen en esta línea están de acuerdo con esta consideración y apuntaron que es cierto que el error de léxico provoca mayor grado de distorsión comunicativa. Burt y Kipasky (1973) señalaron que los errores que bloquean la comunicación son los “globales”, o sea aquellos que afectan a la estructura de la oración, frente a los “locales”, que sólo se refieren a algún constituyente. Por otra parte, Olsson (1973) divide los errores en sintácticos (deformaciones formales) y semánticos (concernientes al sentido de la frase). Según él, serían estos últimos los que pueden dificultar la comunicación. De igual forma, percibe que los errores que distorsionan más el mensaje son los de léxico y de discurso.

La perspectiva sobre el error de léxico en el aprendizaje de español como lengua extranjera sigue la misma línea de los anteriores. El AE señala que el error léxico es uno de los errores comunes cometidos por los estudiantes en el aprendizaje de español como lengua extranjera. Un estudio de análisis de errores (Fernández y Rodríguez 1989, *apud* Fernández 1997), que se hizo a estudiantes de español con diferentes lenguas maternas confirmó que los estudiantes japoneses son los que presentan mayor porcentaje de error incluyendo los del léxico, en comparación con los grupos de alemanes y franceses. Otro resultado de la misma investigación demostró que el manejo de un léxico adecuado al escribir es uno de los problemas más graves que presentan los estudiantes japoneses<sup>5</sup>. Fernández y Rodríguez (1989), también confirmaron lo dicho por Olsson acerca de la corrección comunicativa que

---

<sup>5</sup> Akemi Saito ha observado que el léxico es uno de los problemas más graves en el aprendizaje de español para los japoneses (*El análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses*. Memoria del máster, USAL. 2001-2003).

debe atender a la deformación del sentido más que a los aspectos formales. También están de acuerdo con las conclusiones de Burt y Kiparsky, de que son los errores globales, frente a los locales, los que bloquean la comunicación, y los errores léxicos pueden ser una parte importante en los errores globales.

En nuestra opinión, estamos de acuerdo en que los errores globales (“*pero mi importancia grande de esta playa porque allí tiene una playa bonita*”, “*mi familia todavía no ha apenado*”) afectan más a la comunicación que los formales (“estudio duro para **hay** mucho dinero”, “mi principal aficiones es **jugar** la guitarra”), pero sólo hasta cierto punto, puesto que en muchas ocasiones dependen uno del otro. A esto nos referimos cuando los dos errores aparecen en la misma frase, como en estos ejemplos que encontramos en nuestro corpus: “*tiene los niños jugaron tiernas blancas*”, “*hay un libro en mi cama y memorialo*”, “*he comprado el hijo de flores buena para he trajido a mi residencia*”. En esta situación, se acumulan ambas incorrecciones hasta que la frase pierde el sentido. Es decir, la dificultad que realmente bloquea la comprensión es la suma de error local y global en una misma frase.

Por otro lado, cuando los profesores leen un escrito de un estudiante, lo intentan corregir, evaluar, y, lo más importante, siempre intentan comprender los mensajes o los textos expresados por sus alumnos. El uso adecuado del léxico es importante para lograr una buena adquisición tanto en la lengua oral como en la escrita. Por lo tanto, el dominio del léxico es necesario para los estudiantes desde el principio del aprendizaje de cualquier lengua extranjera ya que puede llevar a reducir la dificultad en al aprendizaje e incluso a alejarse de seguir cometiendo continuos errores.



## **CAPÍTULO 3. CUESTIONES METODOLÓGICAS**

### **3.1. LA DESCRIPCIÓN DEL CORPUS**

El corpus de datos utilizado en esta investigación está constituido por 50 composiciones producidas por estudiantes malayos. Se trata del examen final del primer semestre (noviembre) del curso 2005-2006, en el centro de idiomas PPIB, UMS (Pusat Penataran Ilmu Dan Bahasa, Universiti Malaysia Sabah). Los estudiantes elegidos pertenecen a diferentes facultades, con edades comprendidas entre los 19 y los 25 años. Todos estos estudiantes asistieron al curso de español como asignatura optativa. El propósito principal de este curso es hacer que los estudiantes logren integrarse en el mundo laboral y social, a nivel internacional, mejor preparados para alcanzar un mayor rendimiento y desarrollo profesional, de acuerdo con los objetivos del gobierno de tener una población mejor preparada y más competente para enfrentarse a un mundo cada vez más globalizado. Los estudiantes elegidos tienen la lengua malaya como lengua materna y han aprendido inglés como L2 desde la escuela primaria, por ser ésta la segunda lengua oficial del país; por lo tanto, la mayoría de ellos tienen un buen nivel en este idioma.

En las universidades de Malasia hay tres grandes grupos de estudiantes: malayos, chinos e hindúes. Para nuestro estudio nos centramos sólo en los grupos malayos, por ser la de este grupo nuestra lengua materna, y debido a que los profesores consideran que los estudiantes malayos son los que tienen mayor dificultad en el aprendizaje de otro idioma, en comparación con los de otros grupos. Por lo tanto, intentaremos averiguar el porqué de estos errores al desarrollar el alumno sus competencias orales y escritas. Además, trataremos de comprobar la idea de cómo la falta de vocabulario afecta a la redacción de una composición. Para lograr lo anteriormente señalado será necesario identificar la procedencia de estos errores, su gravedad, saber cómo afectan a la comprensión del texto, y qué posibilidad existe de que la influencia de la lengua malaya y la lengua inglesa, que han sido las lenguas dominadas antes de aprender el español, interfieran en el proceso de aprendizaje.

## Errores léxicos...

En la universidad hay cinco niveles de español. Los trabajos de los alumnos elegidos pertenecen al nivel III (nivel medio - avanzado), según los niveles clasificados por el centro de idiomas PPIB (Pusat Penataran Ilmu Dan Bahasa). Este nivel se correspondería con el nivel A2 del *Marco de Referencia Europeo (2002)*. En estos niveles (III o A2) los estudiantes deberían dominar un léxico suficiente para expresar necesidades comunicativas esenciales y poder satisfacer necesidades básicas de supervivencia. A este respecto el *Marco de Referencia Europeo, del Consejo de Europa* dice que un estudiante de este nivel:

- Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.)
- Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieren más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales.
- Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.

El proceso del aprendizaje de español de los estudiantes malayos se desarrolla dentro de un contexto institucional, esto es, se produce en el aula e implica un conocimiento explícito de la lengua como sistema. Los estudiantes elegidos estaban inscritos en un programa de instrucción formal que cuenta con tres profesores, dos de origen colombiano, cuya lengua materna es el español, y una profesora originaria de Malasia, que domina el español como lengua extranjera después del inglés. El curso cubre un semestre, con duración de catorce semanas; se desarrolla en cuatro horas semanales más una hora de laboratorio audiovisual, en el que realizan prácticas formales y funcionales. Esto implica que su único input depende totalmente de lo que enseñan los profesores en la clase. Los estudiantes ni siquiera pueden aprender los elementos léxicos en un contexto comunicativo real, donde la situación podría proporcionarles una gran cantidad de información sobre la lengua que están aprendiendo.

Los temas escritos por los estudiantes varían ya que ellos tienen la libertad de elegir el tema, siempre y cuando sigan las instrucciones del profesor. Las indicaciones para el examen dicen: “Haga una composición utilizando los tiempos de pasado”. También hay un requisito suplementario en el que se pide a los alumnos que usen por lo menos diez verbos diferentes. Es decir, los estudiantes tienen que hacer una redacción utilizando los tiempos de pasado (pretérito indefinido, pretérito imperfecto y pretérito perfecto) enseñados como parte de los objetivos del curso. A continuación, presentamos la distribución de los temas elegidos por los estudiantes para realizar su redacción; todas son variables que están relacionadas con el título principal de la parte del examen incluido aquí como corpus: la narración del tiempo pasado. El uso de estos temas aporta dos cosas: por un lado, al hablar de ellos los estudiantes usan el léxico ya conocido; y por otro, ayuda a conocer mejor la idiosincrasia de los autores de los textos (estudiantes). Los temas más elegidos para escribir son los siguientes:

- 1) Las vacaciones (37 textos)
- 2) Cuando era pequeña... (6 textos)
- 3) Narración de un día pasado (3 textos)
- 4) Narración sobre una persona especial (2 textos)
- 5) Mi ciudad natal (1 texto)
- 6) Un encuentro con una amiga (1 texto)

El tema de las vacaciones es el tema preferido por los estudiantes y por tanto, uno de los más repetidos. Se trata de la narración de una serie de hechos, que subraya lo positivo de conocer sitios nuevos, de encontrarse con la naturaleza y de volver a estar con la familia en el pueblo. Por otra parte, es uno de los temas favoritos usado por los profesores para practicar los tiempos de pasado. Los estudiantes del nivel III (A2) los han estudiado, practicándolos mediante la realización de composiciones, por lo cual ya están habituados a redactar utilizando estos tiempos, más los aprendidos en los niveles anteriores. Esto les da la pauta a los profesores para incluir como parte del examen final el uso de dichos tiempos, con el objetivo de que los estudiantes apliquen todos sus conocimientos léxicos y gramaticales. Durante sus cursos de español los alumnos han estudiado el vocabulario relacionado con este tema, lo cual favorece y facilita sus redacciones. Sin embargo, esto no es una garantía de que los alumnos conozcan todo el vocabulario y lo puedan usar y aplicar correctamente en dichos

contextos. En cuanto a la duración del examen, éste se prolonga durante dos horas en total, de las cuales cuarenta minutos corresponden al tiempo recomendado para que los alumnos escriban su redacción.

### **3.2. CATEGORIZACIÓN DE ERRORES LÉXICOS**

Como ya hemos señalado en el capítulo anterior, esta investigación sólo se centra en los errores léxicos de las redacciones de los estudiantes. Esto nos permite aclarar que dejamos de lado otros tipos de errores que pueden estar presentes en el mismo corpus. La tipología de los errores léxicos que elegimos es la del Sonsoles Fernández (1997). Preferimos sus esquemas porque ha clasificado todos los tipos de errores de modo claro y preciso. Su modelo, además de presentar una división sistemática, también utiliza los términos lingüísticos de manera simple y fácil de comprender comparado con otros investigadores. En cada categoría de error, se adjuntan también unos ejemplos que pueden servir como una pequeña referencia. Por otra parte, se midió el grado de error calificándose de más problemático a menos problemático. Para S. Fernández, y de acuerdo con el criterio de la descripción lingüística, los errores se pueden clasificar por subsistemas lingüísticos como el fonológico, el léxico, el morfosintáctico y del discurso. Esta clasificación es más completa que otras tipologías por incluir los errores discursivos, aunque también se plantea la posibilidad de otra ordenación de errores. Así, por ejemplo, determinados errores gráficos, como la alteración del orden de las letras, la confusión de fonemas, la omisión de letras, las letras sobrantes y la confusión de grafemas para un mismo fonema, podrían entenderse como errores de la forma léxica:

## TIPOLOGÍA DE LOS ERRORES LÉXICOS Y EJEMPLIFICACIÓN

### 1. FORMA

- Uso de un significante español próximo: <campana> (*campaña*), <agradecer> (*agradar*)
- Formaciones no atestiguadas en español: <examinación>, <medical>, <malignosa>
- Barbarismo - préstamo: <servietta>, <various>, <promenades>
- Género (como rasgo del nombre): <el escena>, <una viaje>, <la color>.
- Número: <solo tenía una gana>, <la ola era suave>, <hicimos mucha fotografía>.

### 2. SIGNIFICADO

- Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: <faltar - quedar>, <concretar - limitar>, <ir - volver - venir - andar>, <aprender - estudiar>, <tener - estar - haber>.
- Cambios entre derivados de la misma raíz: <califato> (*califa*), <un visitado> (*una visita*).
- Registro no apropiado a la situación
- Ser - estar: <ellos son en mi país>, <estábamos viajeros>, <son contentos>
- Perífrasis: <limpiar el cuerpo> (*lavarse*), <punto de vista> (*mirador*)
- Otros: <tienda de compañero> (*tienda de campaña*), <da la campaña> (*da la hora*)

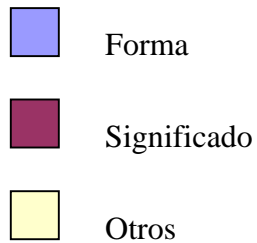
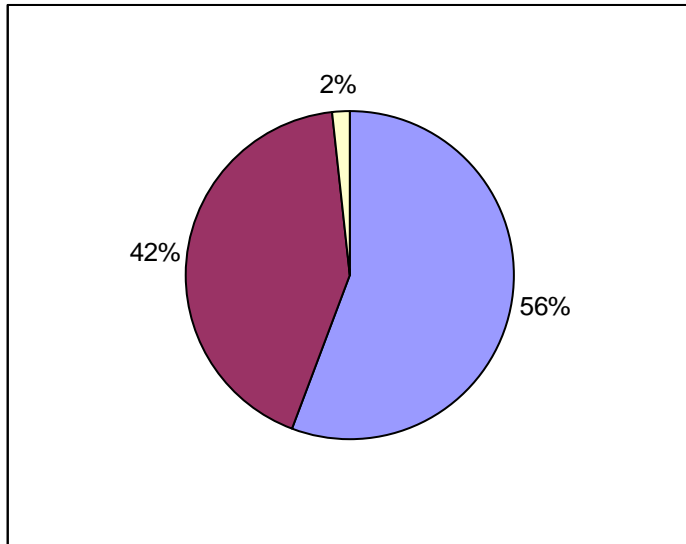
## CAPÍTULO 4. ERRORES LÉXICOS

En una primera visión del conjunto, observamos en total 387 errores de léxico en 50 composiciones analizadas que cuentan con una suma de 4020 palabras. El promedio es de 7.7 errores en una composición de 80 lexemas. En el léxico total se contabilizan los nombres, verbos, adjetivos, adverbios y pronombres; estos últimos sólo cuando son conmutables por un sintagma nominal. No hemos incluido los artículos, las preposiciones, las conjunciones, ni las formas pronominales vinculadas al lexema verbal.

Una de las primeras características que podemos observar en nuestro análisis es la existencia de dos tipos de errores principales: los que se manifiestan en la forma y los que afectan al significado.

Para este análisis hemos seguido, como ya decíamos, las ideas proporcionadas por Sonsoles Fernández (1997):

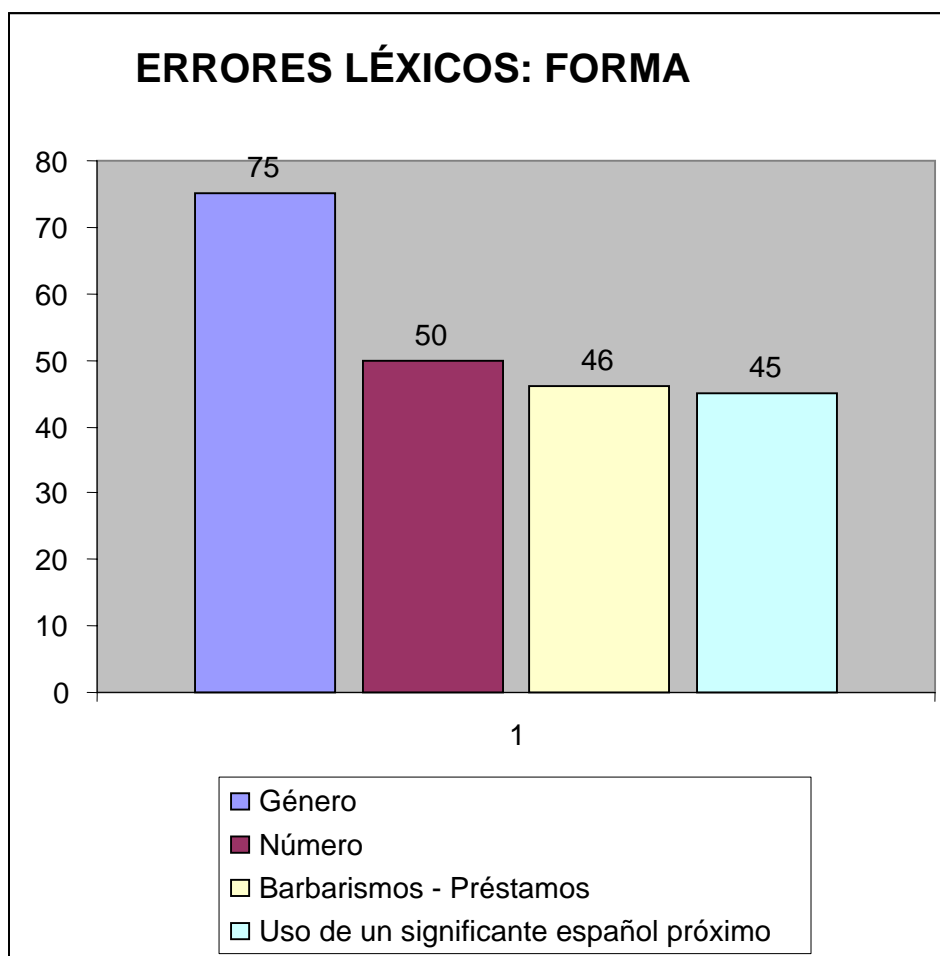
|                  |     |
|------------------|-----|
| ERRORES LÉXICOS  |     |
| FORMA.....       | 216 |
| SIGNIFICADO..... | 164 |
| OTROS.....       | 7   |
| TOTAL.....       | 387 |



#### 4.2. ERRORES LÉXICOS: FORMA

Como se aprecia en el gráfico, la mayoría de los errores, el 56%, corresponde a la forma (216 en total). Aun así, sólo se trata de errores locales, que no afectan demasiado a la comprensión de los mensajes, ya que la mayoría son errores que afectan a una sola palabra. En este apartado, siguiendo nuevamente a S. Fernández (1997), el análisis ha llevado a clasificar los errores en los siguientes subtipos:

- reconocimiento de los rasgos de género
- reconocimiento de los rasgos de número
- barbarismos - préstamos
- uso de un significante próximo



De manera general, podemos considerar que los errores de esta categoría están provocados por la dificultad o el conflicto interno de las reglas de la lengua meta.

#### 4.1.1. Reconocimiento de los rasgos de género

En relación al reconocimiento del género como rasgo del nombre encontramos 75 errores equivalentes al 34.7%. Estos errores se podrían subclasificar en tres tipos:

a) Nombres terminados en {-o} y {-a} (27 errores)

La generalización del paradigma más frecuente en español, {-o} para masculino, {-a} para femenino, es la causa principal de que se produzcan estos errores. Estos son algunos ejemplos encontrados en este análisis:

1. Todo **el foto** muy bonitos.
2. Ella ha regalado **un foto** a mí.



3. Nos he divertido y relajación de **las problemas**.
4. Tambien paseamos con **el moto** a centro comercial.
5. En **esta día** Aznar cocinó la soup de pollo.
6. Escuchamos la musica en **el radio**.

Estos datos demuestran que los estudiantes han interiorizado bien la regla enseñada por sus profesores para distinguir la forma masculina y femenina en los nombres, pero el problema surge cuando generalizan las reglas del género a los nombres excepcionales o irregulares. La causa puede radicar en que los estudiantes que usan el idioma malayo o inglés no están acostumbrados a plantearse la diferencia de género en los nombres, fundamentalmente por no poseer la categoría de género en su LM; y aunque la lengua inglesa contiene esta diferenciación en los pronombres personales de la 3° persona singular, no se considera como una gran ayuda para ellos.

b) Nombres terminados en otra vocal distinta a {-a} y {-o} (20 errores)

Los estudiantes se enfrentan a un gran problema al decidir el género de los nombres terminados en otra vocal distinta a {-o} y {-a}. El análisis recoge 20 errores en los que hay un cierto equilibrio al atribuir el género. Es decir, en ausencia de la guía del paradigma, el masculino y el femenino aparecen distribuidos de forma aleatoria. Todo esto lo podemos observar en los siguientes ejemplos:

1. Por el segundo día, yo y mi familia nos he ido a Sunway Lagoon como Disney World y **el torre** en Londres.
2. Yo nadé con **el gente** allí.
3. El gente vendié la comida en **el calle**.
4. Yo siempre patinaba en **la parque** con mi hermano.
5. Mi madre ha tomo muchos fotos a **la paisaje** con su camara.
6. Llegamos a Kundasang y **la aire** es muy frio.
7. Fuimos con **la taxi** y cuando llegamos desayunado en un restaurante pequeño.

c) Nombres terminados en consonante (12 errores)

Al igual que en los nombres terminados en vocales diferentes a {-a} y {-o}, la atribución de género no responde a ningún criterio, por lo que se produce una tendencia al equilibrio entre masculino y masculino. Presentamos algunos de los casos encontrados:

1. Yo bebí café con leche y **una pan**.
2. Después de hemos comido, hemos ido a **la jardin** de Green View.
3. Después de convocación fuimos a visitar **las lugar** interesantes en Kuala Lumpur.
4. Después nosotros fuimos a Wellington, **la país** Nueva Zelandia.
5. Hay muchos gentes que plantar las verduras y **los flores** por vender a los turistas.
6. **El ciudad** es muy bonita con otro ciudad.
7. Mi profesor ha me pedido se ayudo hacer **un investigación**.

En conclusión, en un principio el alumno puede aplicar con gran facilidad la forma femenina en los nombres terminados en {-a} y la masculina en los que terminan en {-o}. El conflicto surge cuando aparecen las formas irregulares, esto es, nombres terminados en otras vocales y consonantes, que no tienen una regla propia que aplicar para conocer su género. Por lo tanto, los estudiantes pierden la pista, lo que les obliga a “reestructurar” todo el sistema de nuevo, o al menos, a encajar las excepciones. Todo esto, además con la dificultad general de no poseer la distinción de género en su LM.

Ni en la LM ni en la generalización del paradigma encontramos explicación para estos cinco casos: “el primero escuela”, “una vaso”, “la consejos”, “el mañana” (en el sentido de “la mañana”) y “el residencia”.

#### **4.1.2. Reconocimiento de los rasgos de número**

Los errores relacionados con el reconocimiento del número residen en la equivocación del mismo como rasgo léxico inherente a los nombres, no a los problemas de la formación y la concordancia entre género y número. La cifra de todos los fallos dentro de esta categoría es de 50 en total, y corresponde al 23.2%. La dificultad detectada se divide en estos subapartados:

a) Encontramos expresiones que en español se han normalizado en plural (10 errores), frente a lo que ocurre en otras lenguas como el malayo, y que en los textos aparecen en singular:

1. Por la tarde, tomamos coca-cola y **patata frita** en una tienda de comida. Después, somos cansada y las siete y media, fuimos a autobús y viajamos para nuestro residencia.
2. Fuimos a pasear, fuimos a la tienda de ropa y compramos unas ropa. Yo gasté RM 58.00 para comprar todas la ropa. También compré **una gafa de sol** muy bueno.
3. Nos he comprado bolsa, camisa, **zapato**, sombrero, **unos pantalón** y recuerdos en KLCC.
4. Mi madre se gusta mucho la mar. Cada dia de tarde mis padres pasearon en la playa con su **gafa a sol** nuevo.

Esto es una muestra del error causado por la interferencia de L1. Es decir, los estudiantes generalizan el singular de la norma de su LM al utilizar las expresiones en español.

b) Otro tipo de error relacionado con el número, son los fallos causados por el uso de adjetivo “mucho/a/os/as”. Sorprende la frecuencia de su aparición en los textos (160 veces) y los errores surgidos del mismo adjetivo que son 40 en total.

En realidad son errores que estrechamente tienen que ver con la gramática, en relación con la concordancia de número. Pero en el caso de los estudiantes malayos, nos hace considerar que también son errores léxicos porque en malayo la pluralización se indica con palabras independientes, esto es, la utilización de un vocablo propio para indicar la cantidad de manera imprecisa y la duplicación de la misma palabra para los nombres. *Banyak* (mucho/a/os/as), *beberapa* (unos/as) son vocablos comunes y activos para marcar el plural y *ramai* (mucho/a/os/as) se utiliza específicamente para las personas, mientras que la duplicación es la regla para convertir los nombres al plural. Para ampliar esta explicación presentamos algunos casos de pluralización en lengua malaya:

1. Hay **muchas** casas. Hay **mucho** vino.  
*Terdapat **banyak** rumah.* *Terdapat **banyak** arak.*
2. **Mucha** gente utiliza el avión. **Muchas** personas utiliza el avión.  
***Ramai** orang mengguna kapal terbang.* ***Ramai** orang mengguna kapal terbang.*

3. Las niñas guapas. (la niña guapa)  
*Budak-budak perempuan itu cantik.* (*budak perempuan itu cantik*)

Creemos que los estudiantes malayos utilizan y cometen errores en el uso de “mucho/a/os/as” por la transferencia de su LM, ya que este adjetivo es un uso obligatorio para indicar cantidades, y lo aplican con la palabra propia, sin concordancia de género ni número tal como se hace en lengua malaya. Por esta razón, encontramos errores como éstos:

- 1) Kundasang es una ciudad pequeño y muy bonito. Tomamos **mucho** photos porque el paisaje es muy bonito.
- 2) Por la mañana, nosotros desayunamos en el restaurante. Esta muy grande y habia **mucha** comidas, comimos una tarta, nasi goreng y **mucha** cosas.
- 3) Yo sui la montaña con mi padre y mi hermano. La montaña estuvo muy alto. Tome **mucho** fotos porque la situación muy bonita.
- 4) El domingo pasado, yo fui a playa de Melinsang. Fui con mis amigos y nosotros quedamos allí uno día. Nosotros hacemos **mucho** actividad.
- 5) Playa Tanjung Aru esta muy bonita e interesantes por hemos viajado. Hay **mucho** gente montado la caballo.
- 6) hemos hecho una fiesta para mi cumpleaños a mi casa. He obtenido **muchas** regalo en el tiempo.
- 7) La vacación en Tailandia deme un experience de muy differento. Mi hermana tomo **muchos** foto. Nosotros amamos ir al Tailandia.
- 8) En el primer día nos he paseado las ciudad de Kuala Lumpur. Es muy lugar interesante, mucho desarrollo. El torre de Kuala Lumpur, los torre petronas, hay **muchas** plazas allí.

Para que ser más precisos, traducimos algunos ejemplos en lengua malaya que nos permite ver la diferencia de sistema entre las dos lenguas:

1. Tomamos **mucho** photos.  
*Kami menangkap **banyak** gambar.*
2. Mi madre cocinó **muchas** comida.

*Emak saya memasak **banyak** makanan.*

3. Nosotros hacemos **mucho** actividad.

*Kami melakukan **banyak** kegiatan.*

4. Hay **muchas** plaza allí.

*Terdapat **banyak** plaza di situ.*

En este caso, la equivocación es gramatical pero por otra parte, también creemos que tiene que ver la elección del léxico. Hay que tener en cuenta que partimos de una LM en la que existe una palabra específica para el plural, que además no cambia de género y número en ningún contexto. Por lo tanto, los estudiantes tienen la tendencia a trasladar la norma de su L1 a la lengua que están aprendiendo.

#### **4.1.3. Barbarismo-préstamo**

La problemática que genera el barbarismo-préstamo se explica, en este caso indudablemente, por la influencia de la lengua inglesa (L2) utilizada por los estudiantes malayos. En este trabajo encontramos 46 errores (que corresponden al 21.3% de errores de forma), pero ninguno de ellos proviene de la lengua malaya, sino que todos son provocados por la interferencia del inglés, que es también la lengua de enseñanza del español. En conjunto, podríamos clasificar estos errores en tres tipos:

a) En algunos casos, como los que podemos ver en los ejemplos siguientes, la semejanza de ciertos términos entre el inglés y el español provoca una transferencia positiva, ya que los estudiantes conocen las palabras, las recuerdan y les sirven como guía para descubrir el significado de determinados vocablos. Sin embargo, esa misma similitud formal provoca al mismo tiempo errores que se podrían denominar “falsos amigos formales”, esto es, palabras emparentadas en su origen, pero que en la evolución de distintas lenguas o en el paso de unas a otras se pronuncian y se escriben de distinta manera. Además, este error es local, es decir, sólo afecta a una palabra. Esta es la explicación de errores como “touristas” y “speicialmente”. Es decir, además de escribir directamente las palabras del inglés, es posible que los alumnos se

confundan a la hora de elegir las palabras adecuadas en su léxico mental. Encontramos 28 errores en total, éstos son algunos de ellos:

1. El viaje fue **un experience** de un día bueno.
2. Me trajo K-Box y cantamos **español songs** de alegría.
3. **El air** en el parquet es muy fresca.
4. Mi madre cojo el foto **el photo** al paisaje.
5. Yo no he aburrido **speicialmente** cuando yo he visito caricatura.
6. Había muchas **touristas** y musica.
7. Jugaba **football** con mis amigos.

b) Sin embargo, detectamos pocos errores en relación con los verdaderos “falsos amigos”, que se trata de palabras con formas parecidas pero que poseen significados diferentes, incluso opuestos en alguna ocasión. Sólo aparecen cuatro casos de este tipo de errores, que son presentados a continuación:

1. Yo he estado muy **excitado** jugar. (contenta)
2. Yo preste dos novelas en la **librería**. (biblioteca)
3. En Kudat visitamos “Jardin Oustrich”. Oustrich es **largo** bird. (grande)
4. Yo y mi familia nos he ido a Sunway Lagoon como Disney World y el torre en Londres. Nos he pagado el **tiquete** diez ringgit para persona y los niños cinco ringgit. (billete/entrada)

c) Otro tipo de error de transferencia manifestado como barbarismo o préstamo es la aparición de palabras fonéticamente parecidas en español e inglés. Al respecto, nuestra investigación confirma que los estudiantes cometen errores con mucha frecuencia en las palabras que son fonéticamente similares a las del español. En este caso encontramos 14 errores, en los que los estudiantes inventan su propia palabra basándose en su L2, pero que no existen en español. Los siguientes son ejemplos de algunas palabras inventadas por los alumnos de nuestra investigación:

1. El examen fue muy **dificulto**. (difícil)
2. Visitamos mucho lugares **differento** por ejemplo museo y la playa Tanjung Aru. (diferente)

3. Es memoria de mi amiga, no olvidare porque hay **storia** dulce. (cuento)
4. Nosotros **travemos** allí con coche. (viajar)
5. Mi novia regalo para mí un **walleto**. Me gusta mucho el regalo y promiso usa **el walleto** siempre. (cartera)
6. Yo y mi hermano hacemos **esporte** en la tarde. Allí veria a mis amigas tambien. (deporte/sport)

Este error puede ser causado por dos razones: primero, debido a la confusión de los estudiantes al pensar en su L2; y en segundo lugar, puede influir la creatividad de los alumnos para solucionar el problema de su desconocimiento de el léxico, y de esta forma usan sus propias estrategias de aprendizaje.

#### 4.1.4. Uso de un significante próximo

En relación al uso de un significante próximo, los errores cometidos son 45 (20.8%). Es la categoría que contiene menos errores de todos los tipos formales aunque la diferencia con barbarismo-préstamo es de sólo uno. Encontramos los distintos casos divididos en las siguientes subcategorías:

a) En primer lugar, aparecen errores provocados por la equivocación en la elección de las palabras que se parecen por su forma pero cuyos significados son diferentes. Consideramos que la mayoría son errores formales pero hay algunos que pueden ser tanto formales como semánticos. Presentamos algunos de los casos encontrados:

1. A las cinco, en la tarde volvimos a la universidad porque vivimos en la residencia alli. Llegamos mucho tarde y todo muy **casados**. (cansado)
2. Esta mañana, a las nueve tuve un examen de mi programa. El examen fue muy dificulto. Yo fui mucho miedo **sorprenden** el examen. (suspender)
3. Me gusta **competición** pero no sé hice muy linda. Aquí yo no hablando sobre me, pero sobre mi abuela. (composición)
4. En próximo la mañana, hemos footing y un ejercicio corto en el **parquet**. El air en el **parquet** es muy fresca. (parque)
5. Mi abuelo tenía un **banco** por pesacar el pez. Muchas veces iba a pesacar pero el tiempo es calor. (barco)

6. Han participado en **competencia** de pesca pero no han ganado de nada regalos. (competición)

Aquí la explicación de los errores sería la analogía, es decir el uso de un término por otro próximo formalmente (o, en el último ejemplo, también semánticamente). La confusión de los estudiantes se basa en la semejanza fonética que en muchos casos no dificulta la comunicación. Por otra parte, creemos que también son errores cuyo origen tiene que ver con confusiones propias del aprendizaje de la lengua.

b) En segundo lugar, encontramos errores cometidos por haber producido palabras similares a las palabras correctas pero que no existen en lengua española. Estos son casos encontrados:

1. Mi abuelo tenía un banco por **pesacar**. Muchas veces iba a **pesacar** con mi abuelo pero el tiempo es calor. (pescar)
2. Es muy interesante vacaciones porque yo trabajo con mi abuelos. Plantamos mucho **florawes** en el jardín. (flores)
3. Ella ha paseado mucho. También ha gustado **motar** a caballo y a veces **motar** la bicicleta. (montar)
4. Después de terminamos, fuistimos al quiosco para comprar unas **reviesa**. (revistas)
5. Yo memoriaba mucho a mi gato se llama Comel. Se gustaba mucho subir los arboles. Uno día tenía excedente con carro y **morio**. (murió)
6. Nací en 1 febrero 1984. Entonces mi familia **vivistamos** en Gombak, Selangor por doce años. (vivimos)
7. Visitamos una pequeña gallery de los flores. He comprado el hijo de flores buena para he **trajido** a mi residencia. (traer)
8. Antes de volver a mi casa en Selangor, mi **gemella** ha venido a Sabah por su vacación. (gemela)

En este sentido, la causa podría ser la hipótesis falsa, que se refiere a la formulación de hipótesis aproximativas de unidades lingüísticas. Es decir, los estudiantes recuerdan más o menos el vocablo, pero no están completamente seguros, por lo que inventan uno parecido que en realidad no existe en español. Este tipo de



error es una muestra de la creatividad de los estudiantes para solucionar sus dificultades.

c) Los errores causados por la no acentuación o la acentuación incorrecta son errores típicos cometidos no sólo por los estudiantes extranjeros sino también por los nativos. En este sentido, normalmente se clasifican como errores de ortografía. Todo esto es cierto, pero sólo mientras no afecte al cambio de significado. Esto es, hay vocabulario en español que cambia el significado con sólo un acento. En este caso, a nuestro juicio, deberíamos considerarlo como error léxico. Además, sabemos que la ortografía forma parte importante del vocabulario. Es decir, conocer una palabra también significa saber escribirla correctamente. A continuación presentamos algunos ejemplos:

1. **Está** ultimo de semana, yo y mi amiga visitamos Kudat. We go con autobús. (esta)
2. Luego, nosotros visitamos a la parque de fresa. La parque **esta** muy bonito y grande. (está)
3. **El** tenía dinero por tenía los frutos. Mucho gentes compraban los frutos. Vivía muy pobre pero tenía feliz tiempo con mi abuelos. (él)
4. Me gusta hacido jarden y he cultivado verduras como pepino, berenjena, cacahuete y maiz. **Estás** verduras toman mas de tres mes para dar fruto. (estas)
5. En las vacaciones el semestre pasado he trabajado en una tienda de oro. He obtenido dinero de **solo** 400 Ringgit por mes. (sólo)
6. Luego visitamos otros muy bonito parte también. Mi madre **compro** algo a mi tía y su amiga. (compró)

Hay que tener en cuenta que los errores sobre los que trabajamos son de textos escritos. Es posible que en este registro los errores de acentuación no supongan un grave problema para la comprensión del mensaje. La mayor dificultad reside en que los estudiantes traducen estos errores de pronunciación al lenguaje hablado, donde en muchos casos, se puede producir la distorsión del mensaje hasta el punto de afectar gravemente a la comunicación.

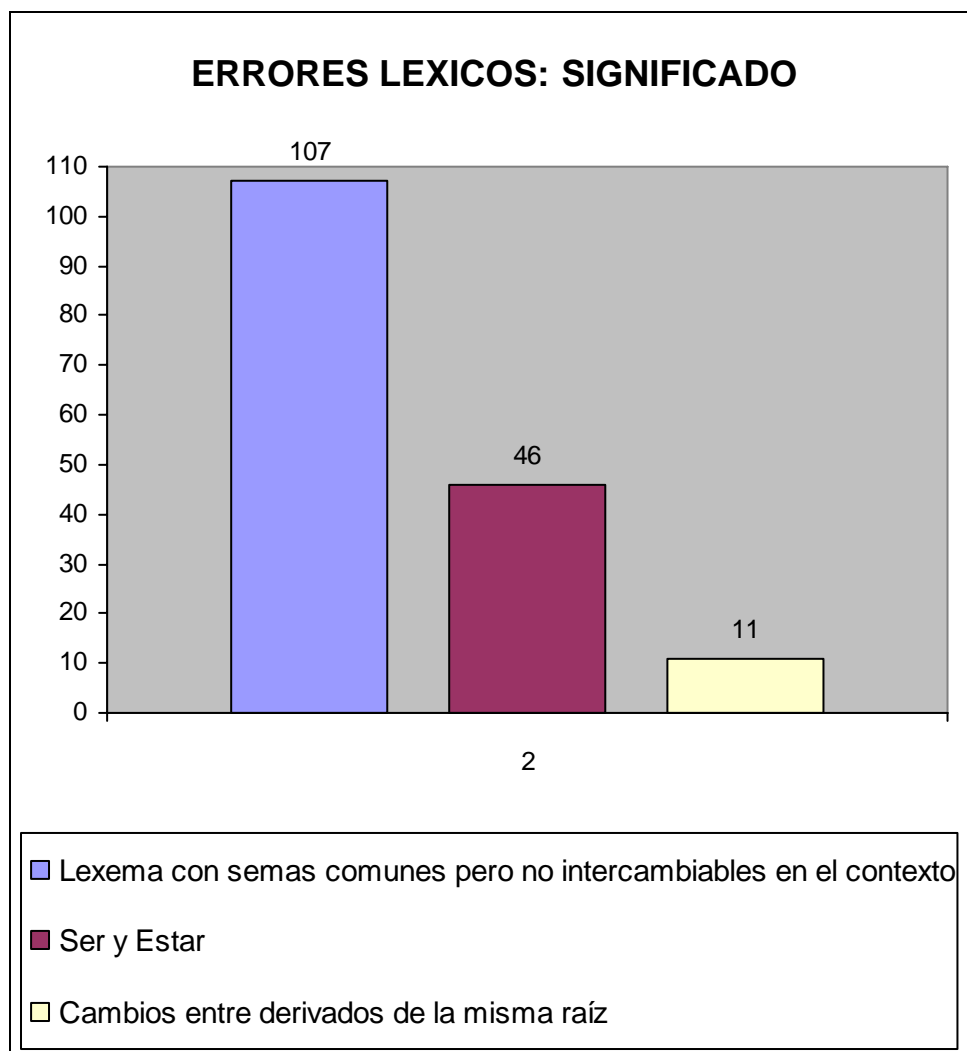
#### 4.2. ERRORES LÉXICOS: SIGNIFICADO

## Errores léxicos...

El análisis de los errores de significado permite dividirlos en la siguiente clasificación:

- Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto.
- La confusión de ser y estar.
- La confusión entre lexemas de la misma familia.

El siguiente gráfico muestra el número de errores clasificados por categorías:



### 4.2.1. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto

La mayoría de los errores semánticos, el 65.2% se refiere a los lexemas con semas comunes. Suman 107, con 2 fallos como media en cada composición. Por el resultado del análisis comprobamos, como afirma Sonsoles Fernández (1997:72), que “la dificultad principal en la adquisición del léxico consiste en la elección entre lexemas que están en el mismo campo semántico que supuestamente comparten un núcleo de semas comunes y que se diferencian por algún rasgo específico o por alguna restricción sintáctica, rasgo y restricción que se ignoran y se neutralizan”. En las redacciones esta equivocación conlleva un mayor grado de distorsión en los mensajes, del cual puede surgir ambigüedad en los textos.

a) Según los datos analizados respecto a los fallos que provienen de la confusión de lexemas elegidos del mismo campo semántico, encontramos 44 errores equivalentes al 41.1% de esta categoría. A continuación tenemos algunos ejemplos:

1. Mi abuela vivió en Labuan. Después, **cambió** en Kuala Lumpur. Ella es muy buena persona (mudarse)
2. Es que en el día nadie persona es en mi casa excepto por mi pequeño hermano y mi criada. Ella es **amoroso** (cariñosa)
3. Por la noche hemos visitado un amigo de mi padre. Hemos cenado allí y **la cocina** muy bueno. (la comida)
4. Mi hermana se sentar en hotel y nadá en piscina. Yo y mi hermana pequeña jugamos a la pelota en playa. Mi madre **cogo** el photo al paisaje. (tomar)
5. Fuimos a una fiesta cerca del hotel. Habia muchas turistas y musica tambien. Yo cante **una musica** en ingles. (una canción)
6. Nosotros fuimos a la playa y nosotros muy disfrutamos allí. Mi hermano y mi padre nadaron. Yo y mi madres **hemos cogido** los fotos. (sacar)

La misma autora citada anteriormente señala también (Sonsoles Fernández 1997:72): “Esta dificultad surge por la complejidad y sutileza de las relaciones semánticas y por lo relativamente reducido de vocabulario disponible”. Creemos que este problema no solamente se trata de fallos en la elección de palabras, sino también del uso del único vocabulario conocido por los estudiantes. Esto refleja que la falta de dominio de vocabulario puede provocar errores fácilmente. Una razón puede ser el

método de aprendizaje de léxico, ya que en muchas ocasiones se aprende el vocabulario a través de la definición establecida con un léxico fácil de comprender por el usuario. De este modo, los estudiantes alternan el vocabulario comprendido mediante la definición de dichas palabras, pensando que dicha definición pueda valer en cualquier situación. Es entonces cuando surgen las equivocaciones, colocando el léxico en el contexto inadecuado.

b) Errores por interferencia de lengua inglesa

Creemos que la interferencia de esta lengua radica en dos causas. Por una parte, el uso de los diccionarios básicos bilingües (inglés-español); hoy en día todavía no existe ningún diccionario básico malayo-español y los estudiantes no tienen otra opción para resolver cualquier duda de léxico que usar el diccionario inglés-español. Por lo tanto se han acostumbrado a resolver cualquier problema léxico en dicho diccionario. Por otra parte, y como se mencionó anteriormente, la lengua inglesa se utiliza como lengua de comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español. Así, encontramos 25 errores (23.4%) causados por la influencia de dicha lengua como se aprecia en estos ejemplos:

1. Yo **he gastado** mis vacaciones en actividades como el jardín, ordenar la casa, también enseñado a mi hermano pequeño que están todavía en escuela. (pasar)
2. Por eso no he salido con amigos. **He probado** terminado mi investigación pronto así puedo tener más libre tiempo. (tratar)
3. Además yo me gustó mucho viví en mi ciudad natal porque mi casa está cerca con mis abuelos casa. **Tan yo siempre viste ellos (so I always see them)** . Amo mucho a mis abuelos. (entonces, siempre los veo)
4. En Nueva Zelanda mi padre tenía mucho trabajo, tan yo quedaba en el hotel y veo las caricaturas en la televisión. Nueva Zelanda tenía muchos programas, **tan yo no tenía aburrido (so, I didn't bored)**. (entonces no estaba aburrida)

Este tipo de error refleja la estrategia del uso de un lexema por otro en contextos no intercambiables. Es decir, aplican palabras polisémicas en inglés que no lo son en español. De esta forma, se produce la confusión, por la diferente distribución en cada lengua del mismo contenido semántico entre un número de distintos lexemas.

c) Errores por la influencia de lengua malaya

Los estudiantes malayos tienen una doble dificultad por la interferencia. Además de la influencia de lengua inglesa, su LM (el malayo) también influye en el aprendizaje, pero el número de fallos es menor que en el primer caso, 12 errores (11.2%). Estos son algunos ejemplos:

1. Ella es no estudió y trabajó en supermercado. Ahora ella **hay** novio y el novio el guapo. (tener)
2. Me gusto mucho Sabah porque es estupendo. También mi madre y mi padre **hablan**, Sabah es bonito. (decir)
3. La isla es muy interesante. Nosotros **nos sentamos** dos noche en el hotel. (quedarse)
4. **Tiene** mucho gentes que plantar verduras y los flores por vender a los turistas. (hay)

La explicación de este tipo de error es igual que el caso anterior, es decir son errores causados por la interferencia semántica, pero aquí de la LM.

En cuanto a los pocos errores existentes por la interferencia del malayo, suponemos que la causa tiene relación con el grado de dominio de la L2: cuanto mayor es el conocimiento del inglés de un estudiante, menos errores comete por influencia de su LM. Por esto, el reducido número de errores causados por interferencia del malayo se explica por el buen nivel de lengua inglesa de la mayoría de estudiantes, y además por ser ésta la lengua de enseñanza-aprendizaje del español. Por otra parte, la similitud de las palabras del inglés con el español también aporta el aumento de la interferencia de L2. Es decir, el inglés se utiliza como la primera guía de aprendizaje de modo que esta lengua es la más cercana al español tanto en la lingüística como en la cultura.

#### d) Errores en el significado de los verbos

La semántica de los verbos supone una gran dificultad para los estudiantes a la hora de elegir dentro del mismo campo de significado. En este sentido, los mayores problemas los hemos encontrado en cuanto a la expresión de nociones relacionadas con “movimiento” y con “conocimiento”, con una cifra total de errores de 26 (24.3%).

d.1) Errores en verbos de movimiento

El mayor número de errores semánticos relacionados con verbos lo encontramos en la elección de verbo de movimiento. Los fallos son 20 (18.7%). Aparecen casos como éstos:

1. Es muy interesante vacaciones porque yo trabajo con mis abuelos. Plantamos muchos florawes en el jardin por ejemplo rosa. No me gusta cuando **fuistiron** a su casa. No soy feliz. (regresaron)
2. Antes, nosotros fuemos siempre en la playa, mi madre cocinó muchas comidas por ejemplo nasi goreng, picante pollo y carne con tomate. Nos **traemos** las comidas y comimos allí. (llevar)
3. Por la tarde, tomamos coca-cola y patata frita en una tienda de comida. Después, somos cansada y las siete y media, fuimos a autobús y **viajamos** para nuestro residencia. (regresar/volver)
4. En la tarde mi padre llevado nosotros a restaurante. La comida es muy deliciosa y muy barato tambien. Después eso, **hemos viajado** al hotel por dormir. (hemos vuelto)
5. Finalmente, **vamos** a Kota Kinabalu. Llegamos muy tarde en casa y nosotros muy contenta. (regresar/volver)
6. Yo dormi muy temprano porque estaba muy cansado. Nosotros **vinimos** a Sabah con un momento de felices. (Llegamos/volvimos)

La explicación de la presencia de este tipo de error se da, por la analogía de términos semánticamente parecidos pero poco adecuados al contexto referido. Surgen por la tendencia a aplicar la forma de mayor uso o frecuencia. Vemos con claridad los errores producidos por el verbo “ir”, usado con mucha frecuencia, 115 casos en total. Esta aplicación provoca cruces semánticos entre pares de oposiciones.

d.2) Errores en verbos de conocimiento

Este tipo de error presenta el número muy reducido (5.6%), porque la presencia de verbos de conocimiento también es limitada. Aun así, creemos que son casos que suelen aparecer en el aprendizaje de L2. Estos son algunos ejemplos detectados:

1. Cuando era pequeña vivía con mis abuelos por que mi madre morir. No **sé** mi padre. (conocer)
2. Después yo y mi abuela mucho gusto mirar la telenovela de español. Yo no **sé** mucho pero la telenovela es muy interesante. (entender)
3. Ella era me mejor amiga. **Sabía** bien ella porque viviamos cerca cuando eramos pequeño. (conocer)
4. Yo fui mucho miedo sorprenden el examen. Fue enfermo y no **aprendía** mucho. Yo y mi amiga rezar Dio ayuda la nota para nosotros. (estudiar)

En este caso, la causa es posiblemente por la diferente distribución en cada lengua del mismo contenido semántico entre un número distinto de vocablos. Los errores reflejan el uso de un lexema por otro que tiene un significado parecido pero que se utiliza en diferente contexto.

#### 4.2.2. Ser y Estar

En el aprendizaje del español como lengua extranjera, los errores provocados por la confusión entre “ser y estar” son de los más recurrentes a lo largo del proceso. Encontramos 46 errores en relación a estos verbos que equivalen al 28.1 % de todos los errores semánticos, lo cual a su vez equivale al 32.6% de la presencia total de verbos (141 en total). Estos errores los dividimos en tres subcategorías:

a) El mayor número de fallos relacionado con “ser y estar” lo detectamos en la dificultad de tener la distinta estructura entre LM y LE, que se centra en el uso copulativo “ser” o “estar” + adjetivo. Aquí creemos que hay una doble dificultad que se manifiesta en 28 errores (60.9%), cifra que apoya la idea de que esta estructura es la más difícil de adquirir y la más compleja de aplicar en la tarea didáctica. Presentamos algunos casos:

1. Hace tres años, mi familia y yo fuimos a Cameron Highland. Para mí **esta** un lugar mucho frio.
2. Cuando no tiene vacaciones mi abuelo vivia solo. Yo **es** muy triste cuando veria mi abuelo solo.

3. Por la mañana, nosotros desayunamos en el restaurante cerca en el hotel. El restaurante **está** muy grande y había muchas deliciosos comidas, comimos una tarta, nasi goreng, y muchas cosas.
4. **Soy** harta de trabajo vendedora porque yo trabajado doce horas de todo el día.
5. Nosotros hablamos la memori cuando **somos** estudiamos en el secundario.
6. Después al día siguiente de la fiesta, nosotros jugamos futbol en la playa. Finalmente, nosotros **es** muy disfrutamos en la isla.

Esta dificultad se explica, en primer lugar, por la especificidad del español al poseer dos signos lingüísticos distintos donde otros idiomas sólo cuentan con uno. Esto, efectivamente, es una muestra de la diferencia de estructura lingüística entre la lengua meta y la lengua nativa de los estudiantes, quienes pueden tener la dificultad de distinguirlos correctamente. Estos errores también tratan de una dificultad real del uso copulativo de “ser” o “estar” + adjetivo. En español, la estructura cambia de significado con sólo intercambiar estos dos verbos. Este uso depende mucho del contexto, que muchas veces puede dar lugar a la equivocación. Por lo tanto, confirmamos que el error provocado por la confusión entre lexemas depende de una combinación sintáctica o pragmática.

Sin embargo, también estamos de acuerdo con los investigadores y otros muchos profesores de esta línea en que las dificultades provienen de diferentes causas. Pueden intervenir factores personales y psicológicos, debido a la frecuencia con que se producen. Otra fuente de error frecuente entre los estudiantes es simplemente la ignorancia, es decir, es la falta de conocimiento sobre los rasgos semánticos y aspectuales del lexema. A esto responden los típicos ejemplos que siempre encontramos del tipo: *Soy muy contenta de verte/soy muy feliz*, que precisamente hemos detectado en nuestro corpus. Por lo tanto, esta dificultad provoca conflicto porque no existe ninguna regla totalmente establecida para ayudar a los estudiantes a adquirirlo. La larga lista de adjetivos cuyos significados cambian según se usen con “ser” o “estar” plantea una dificultad añadida al estudiante de ELE y una enorme confusión.

b) El uso predicativo de “ser y estar” para indicar localización también es uno de los problemas habituales en el aprendizaje. Encontramos 10 errores (21.7%) que plantean



confusión al distinguir entre la noción de existencia y la de espacio. Algunos ejemplos son:

1. En ultimo de semana ibamos a mi abuelo. La casa de mi abuelo **es** cerca del mar. Entonces ibamos a la playa por picnic.
2. La montaña Kinabalu **es** dos horas de la Universidad.
3. Paseamos y salíamos alrededor el cuidad. El paisaje fue maravillosa porque el cuidad **fue** a lado del mar.
4. Mi primera la escuela **está** Sekolah Kebangsaan Gombak. En 1995, mi familia cambio en Kuala Lumpur.
5. Por la noche fuimos a ver la película. El cinema **es** cerca de hotel.
6. Yo he trabajado En Milimewa Supermercado de Ranau de vendedora. El supermercado **ha sido** cerca de mi casa.

En este caso, creemos que son fallos que tienen que ver con las reglas de estos dos verbos, ya que tienen varias y específicas para diferentes funciones. En la clase, para acabar el tema de “ser y estar” los estudiantes tienen que dominar todas estas funciones (las nociones de existencia y espacio entre ellas) que normalmente resultan complejas y confusas. Además, las reglas planteadas no tienen ninguna indicación que pueda facilitar el aprendizaje. Por lo tanto, muchos de los estudiantes no las dominan suficientemente y se plantea un conflicto a la hora de aplicarlas. Así, estamos de acuerdo en que la causa principal es no haber asimilado las reglas desde el principio, pero también por influencia de otros factores como el anterior.

c) Otro caso de errores en cuanto a “ser y estar” es el problema por la interferencia de la LM. Encontramos 8 errores (17.4%) en casos como éstos:

1. **Tiene** los niños jugaron tiernas blanco. (estaban) (*Los niños jugaban con la tierra blanca*)

**Terdapat** budak-budak bermain pasir putih.

2. **Esta** mucha gente en la playa de Tanjung Aru. (hay)

**Terdapat** ramai orang di Pantai Tanjung Aru.

3. **Hay** mi libro en mi cama y memorialo. (está)

**Terdapat** buku di atas katil saya.

4. Al lado calle **tiene** el Mercado Filipino. (está)

Di sebelah jalan **terdapat** sebuah pasar Filipina.

5. Hemos ido a jardín rosado. **Estan** muchas rosas y muy bonitas. (hay)

Kami pergi ke taman ros. **Terdapat** banyak bunga dan sangat cantik.

En estos ejemplos se representan errores relacionados con los verbos “estar” y “haber” impersonal. En primer lugar, estos errores muestran la tendencia de los estudiantes a concordar la construcción impersonal en español, como señala Sánchez Iglesias (2004) refiriéndose a estudiantes italianos. Consideramos que esta dificultad es habitual para todos los estudiantes extranjeros; los problemas derivados de la distribución de estos dos verbos y de “tener” y “haber” son errores comúnmente cometidos en el aprendizaje de ELE. En cuanto al segundo, probablemente se trate de interferencia de LM, porque en el malayo existe una sola entrada léxica “terdapat”, que en español se distribuye en dos. Por otra parte, la estructura propia del español que contiene diferente uso entre haber/tener y ser/estar aporta confusión en la elección, y esto conlleva mayor tendencia a equivocarse.

#### 4.2.3. Cambios derivados de la misma raíz

Los errores de confusión entre lexemas derivados de la misma raíz son muy reducidos, 11 errores, que suponen sólo el 6.7% de todos los errores semánticos. Son escasos y van de la equivocación a la modificación de los afijos. Algunos ejemplos aparecen a continuación:

1. Mis amigos también ayudaba a mi abuelo a **colección** los frutos. El tenía dinero por tenía los frutos.

2. También yo me encantaba **patinaje**. Yo siempre **patinaje** en el parque con mi hermano y mi hermana mayor.

3. Yo he estado muy excitado jugar a “Roller Coaster” en cielo. Nos he divertido y **relajación** de las problemas.

4. Mi mama compro una vaso del muy barato. Pero mucho atractivo. Mi mama se gusta **colección** vaso.
5. Yo me gusta vivir en mi ciudad natal porque son muchas lugares interesantes por ejemplo la playa bonita, el rio, el lago y la mezquita bonita. Pero mi **importancia** grande de esta la playa porque alli tiene una playa bonita, la playa “Cahaya Bulan”.
6. La semana pasada yo fui en museo con mi novio. En el museo historico tiene muchos cosas viejo. Mi novio le gusto **historico** porque en la universidad estudió **el historico**.

Creemos que la estrategia que utilizan los estudiantes es aplicar las palabras más frecuentes en el uso. Las equivocaciones surgen cuando transforman los verbos conocidos en sustantivos, o al revés. Por lo tanto, la equivocación es por la creación de palabras generalizando los sufijos más rentables de la lengua.

#### 4.2.4. Otros errores

En este apartado encontramos sólo un 2% de errores (7 en total). Es el caso de los siguientes errores:

1. Nosotros compramos **cosas muchas**.
2. Mi abuelo **viejo mucho** y también simpatico.
3. En la mañana, fuimos a aeropuerto y **avión tomamos**.
4. Ella es muy buena persona, pero ella **parti siempre** en 16 años pasados.
5. Me gusta mucho vacación porque **hay no** clases.

En estos ejemplos cabe la posibilidad de que se trate de error por la interlengua, ya que la estructura no pertenece ni a la lengua que se está aprendiendo ni a la lengua materna de los estudiantes. Es decir, es la creación y el sistema propio de esos estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, encontramos un caso que no se trata de error léxico sino de un fenómeno que puede afectar en gran medida la evaluación y la aceptabilidad de las redacciones. Es la frecuencia de aparición de las palabras. Creemos que es importante tenerlo en cuenta porque lo consideramos un aspecto bastante problemático. En general, el hecho de repetir insistentemente el mismo vocablo es una muestra de la

falta de léxico. Encontramos una especial reiteración en los pronombres personales, en determinados verbos y adjetivos.

En el caso de los pronombres, detectamos repeticiones con mucha frecuencia, entre 4 y 11 veces en un texto. Los pronombres más repetidos son “yo, yo y mi familia, nosotros y ella”. Este es un corto párrafo escrito por un estudiante:

*“Mi amiga, Asmira nació en Sandakan. **Ella** murió el año pasado con el accidente. **Ella** vivió en Camping Inanam. **Ella** hay dos hermano y cuatro hermana. **Ella** gustó jugar tenis. También **ella** gustó escribió y leó. **Ella** trabajó el restaurante Tanjung Aru”.*

*“**Yo** cuando era niña solo pensaba en jugar. **Yo** jugaba football con mis amigos. También jugabamos y montabamos en bicicleta. **Yo** jugaba mi amiga bicicleta porque **yo** muy pobre....”.*

La causa principal de este fenómeno es la interferencia de la LM y L2. Es decir, en lengua malaya e inglesa el uso de pronombres personales es obligatorio mientras que en español sólo es necesario en determinadas ocasiones.

En cuanto a los verbos, el más repetido es, como ya hemos señalado anteriormente, el verbo “ir”. La frecuencia puede llegar hasta 8 veces dentro de una sola composición. Este problema surge simplemente por la falta de vocabulario: los estudiantes no han adquirido suficientes verbos que pueden ayudarles a variar su expresión a la hora de escribir. Éste es un ejemplo:

*“El año pasado **fui** a Simpang Mengayau en Kudat con mis amigos. **Fui** con cinco amigos. Mi novio **fue** también porque sabe esta lugar. El trabajó en el año pasado allí.....”*

La aparición del verbo “ir” es el más frecuente, pero también ocurre a otros verbos como en este ejemplo:

*“Nosotros **Comimos** en el restaurante allí. Yo **comi** nasi goreng y bebí café. Mis amigas **comistes** “sagu” la comida tradicional de Kundasang. Mi amiga cogiste las fotos con nosotros. Cogomos mucho foto porque el lugar muy bonita”.*

Otra muestra del desconocimiento de vocabulario es la aparición demasiado frecuente del adjetivo “mucho/a/os/as”, a la que ya nos hemos referido. Además de provocar errores “locales” también nos enseña la dificultad de los estudiantes para conocer otras palabras del mismo campo semántico. Detectamos casos como este ejemplo:

*“Nosotros conducistamos nuestra coche allí. Había **mucha** parques interesantes allí en Kundasang. También hay **muchas** rosas. Yo compré **muchas** rosas para mi familia y, mis amigos. Mi madre compró **muchos** souvenirs para su amigas. Yo toco **mucho** fotos con mi cámara”*

Otro adjetivo que se repite frecuentemente, como se aprecia en el siguiente, es “bonito”:

*“Luego visitamos a la parque de la fresa. La parque esta muy **bonito** y grande. Al otro día, visitamos a la hacienda de la rosa muy **bonita**. Las rosas eran **bonitas** y de muchos tipos colores. Yo compré arboles de rosas por mi casa porque eran **bonitas**”.*

Las equivocaciones cometidas no solamente expresan falta de recursos en los estudiantes sino que también muestran sus estrategias al intentar realizar sus redacciones. La repetición de palabras es un recurso para suplir las palabras desconocidas pero tiene efectos negativos: a los profesores, cuando sus estudiantes producen muchos errores y repiten frecuentemente palabras, les hace pensar que no llegan a la competencia adecuada.

### 4.3. CONCLUSIÓN Y COMPARACIÓN DE RESULTADOS

En la comparación entre errores formales y de significado, queda marcada la importancia de los primeros especialmente por su mayor presencia, un total de 216

errores equivalente al 56%. La diferencia con los errores de significado es del 14%. Este resultado muestra que el aspecto formal del léxico ofrece más resistencia para la adquisición que el aspecto semántico. Quizás se debe a los planteamientos didácticos que ponen mayor atención a lo largo de la enseñanza en todo lo que concierne al significado. Sin embargo, los errores del significado, aunque aparecen con menos frecuencia se consideran como los que más dificultan la comunicación porque son errores globales, ya que pueden provocar la ambigüedad y la reacción de extrañeza porque el error global suelen afectar a una frase entera. En el caso de la expresión escrita estos errores distorsionan la comprensión de los mensajes; además, dan la imagen de que los estudiantes todavía no han llegado a la competencia adecuada del nivel en el que están en ese momento.

El resultado de nuestro análisis está en contradicción con el estudio realizado por Sonsoles Fernández (1997) con estudiantes de diferentes lenguas maternas. Ella confirmó que los errores semánticos son la parte más problemática, con mayor número de errores frente a los fallos de tipo formal.

Sabemos que no todos los estudiantes se enfrentan con la misma dificultad al aprendizaje de una lengua segunda. Todo depende de muchos factores y de causas diferentes. Por lo tanto, no es algo anormal cuando el resultado de un análisis sea diferente al de otros estudios. El nuestro difiere del estudio de Sonsoles Fernández (1997) porque detectamos que sólo existen tres categorías de errores semánticos (lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, ser y estar y confusión entre lexemas derivados de la misma raíz), que afectan a la reducción de la cifra de los errores semánticos si lo comparamos con el otro estudio que tiene dos categorías añadidas (perífrasis y registro no apropiado a la situación) en el mismo campo. Sin embargo, esto no significa que los estudiantes malayos dominen bien la estructura de perífrasis o apliquen correctamente el coloquialismo, sino que simplemente ninguno de ellos aparecen en los textos. En el caso del uso de perífrasis, los estudiantes malayos no conocen su forma ni su función por no haberlas aprendido todavía. En cuanto al registro coloquial, es inesperado porque el vocabulario que han estudiado los estudiantes mayoritariamente, es un registro estándar o neutro.

Por otra parte, el número de errores formales aumenta por haber aportado las equivocaciones de tipo barbarismo-préstamo con el porcentaje de 21.3%. En el otro

análisis no detectaron ningún fallo porque la enseñanza-aprendizaje de español se realiza en España y la lengua filtro es el español (y tampoco el estudio de Fernández se caracteriza por el interés en los problemas interlingüísticos). En Malasia la situación es diferente debido a que el inglés es la lengua intermedia utilizada en la enseñanza de español como lengua extranjera.

Sin embargo, en otros apartados encontramos casos semejantes con el resultado del estudio realizado por Sonsoles Fernández (1997). En primer lugar, también detectamos que la parte más problemática, y la que tiene el número de errores más alto, se centra en errores de significado bajo la categoría de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto. También estamos de acuerdo en que la dificultad principal que enfrentan los estudiantes en la adquisición del léxico está en la elección entre lexemas del mismo campo semántico, que comparten un núcleo de semas comunes y se diferencian por algún rasgo específico. En segundo lugar, en relación con los errores de “ser y estar”, los fallos más habituales se centran especialmente en “ser/estar + adj.”. Y por último, el error que se suele cometer pero con escasa frecuencia es la confusión entre lexemas derivados de la misma raíz que se refiere a la transposición de categorías verbales y a la modificación de los afijos.

Para concluir, tanto las formas correctas como las idiosincrásicas muestran un proceso de aprendizaje del léxico activo y creativo. Los errores reflejan el desarrollo y la capacidad de los estudiantes para integrarse en la lengua que se aprende. Por lo tanto, siempre utilizan sus propias estrategias para poder llegar al objetivo de su aprendizaje. Los profesores, deberían tener siempre en cuenta el aspecto del vocabulario en la enseñanza e integrarlo con los otros aspectos importantes para que los aprendices consigan el mayor éxito en el aprendizaje.

## **CAPÍTULO 5. ALGUNAS PROPUESTAS DIDÁCTICAS ACTUALES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL LÉXICO.**

En esta parte de nuestro estudio pretendemos aportar algunas sugerencias de creación de material para la enseñanza del léxico de manera general. Nos parece más útil plantearlas así, por el hecho de que los tipos de errores léxicos cometidos por los estudiantes malayos no son producidos únicamente por ellos, sino que son similares a los de otros grupos de estudiantes (esto es, de otras lenguas maternas), tanto en errores formales como en semánticos. Sucede lo mismo con las causas; puede que haya cierto punto de diferencia pero la mayoría se trata de causas conocidas: interferencia de la LM, generalización, analogía, hipótesis falsa, etc. Por lo tanto, estas sugerencias estarán destinadas no sólo a la enseñanza de los grupos de estudiantes malayos sino también de cualquier grupo de estudiantes cuya lengua materna sea diferente. Sin embargo, a lo largo del planteamiento, intentaremos relacionar algunas actividades con los errores detectados en el análisis anterior.

Por otra parte, el resultado de los errores léxicos en nuestro análisis nos ha hecho comprobar el grado de importancia de la enseñanza de léxico en clase de lenguas extranjeras desde el principio del proceso. Por lo tanto, creemos que lo más importante es plantear las estrategias de la enseñanza-aprendizaje, para que los estudiantes consigan la mayor adquisición de léxico. Es decir, cuanto más vocabulario dominen tendrán mejor comprensión, y con una mejor comprensión se facilitará una mayor adquisición. El dominio del léxico de manera correcta tanto en el uso oral como en el escrito puede, al menos, reducir la posibilidad de cometer errores en ambos usos. A este propósito, vamos a revisar el análisis de necesidades léxicas que proporcionó Ventura Salazar García y algunas sugerencias de estrategias para la creación de materiales (los enfoques creativo, léxico y holístico) para ayudar a mejorar la adquisición de léxico.

### **5.1. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE NECESIDADES LÉXICAS**

En muchas ocasiones, la enseñanza de lenguas modernas no ha dado la debida importancia al aprendizaje del vocabulario. Tanto el modelo estructural como el enfoque comunicativo han descuidado este importante aspecto en la enseñanza y el aprendizaje de lengua extranjera, aunque el vocabulario es indispensable para la



comunicación. Esto es, uno no es capaz de comunicarse con sólo conocer cómo funciona el sistema, es decir, la gramática de esa lengua, mientras que si tenemos el vocabulario que necesitamos es posible que nos comuniquemos aunque de manera limitada. Sin embargo, esto no significa que debemos dedicar la mayor parte del tiempo de la clase a enseñar vocabulario y dejar la gramática en un segundo plano. Debe haber una conexión entre ellos de manera que formen parte de un sistema en el que se apoyan mutuamente cuando deseamos comunicar algo. Como vimos en la parte anterior, la falta de dominio del léxico es uno de los factores que dificultan la adquisición de una segunda lengua. Por eso, en los últimos años, varios autores han proporcionado diversos planteamientos y teorías sobre el conocimiento del léxico y su papel en la enseñanza de lenguas, aunque estos estudios no se centran en la propia enseñanza del vocabulario sino que lo tratan de forma conjunta al trabajar otros muchos aspectos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

La evolución de los enfoques de la enseñanza del léxico, desde la base teórica del método gramática-traducción hasta el método comunicativo se ha desarrollado a través de diferentes etapas. En esta parte, no pretendemos explicar la historia de la didáctica de lenguas extranjeras, sino que vamos a revisar una herramienta fundamental como es el análisis de necesidades léxicas y a exponer algunas propuestas didácticas actuales que puedan ser la guía adecuada para mejorar la situación en el área del aprendizaje del vocabulario.

El análisis de necesidades léxicas se había contemplado por primera vez en la programación de carácter nocional-funcional en la publicación en Nivel Umbral (Slagter 1979), pero desde una perspectiva mucho más restringida. En ese momento, el análisis era una parte que constituía un paso previo para el establecimiento de un sistema de unidades acumulables. Lo que se tenía en cuenta principalmente eran los contenidos que los estudiantes precisaban y se centraba en el producto lingüístico más que en el proceso de aprendizaje, de modo que el estudiante no intervenía en la selección y desarrollo de los componentes del currículo.

En la década de los ochenta, este análisis se incorpora definitivamente y se constituye como el punto de partida de los modelos de diseño curricular en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas. Los defensores del enfoque por tareas (*Task Approach*) fueron quienes más apoyaron esta incorporación.

En las nuevas orientaciones didácticas, las tendencias de la enseñanza sitúan al estudiante como corresponsable y protagonista de la planificación para conseguir la autonomía en el aprendizaje. De este modo, el análisis de necesidades cobra un papel relevante y ofrece información previa a cualquier negociación de los contenidos y procesos que se integrarán en el proceso de la enseñanza y aprendizaje del léxico. A este propósito, se presenta a los estudiantes cuestionarios o entrevistas para conseguir información acerca de sus intereses, sus creencias, sus actitudes ante el proceso del aprendizaje y la disponibilidad que manifiestan sobre la adquisición del léxico. Sus reacciones sirven, sobre todo, para que los profesores conozcan las expectativas de los estudiantes sobre qué y cómo aprender. Así, los profesores pueden detectar en qué puntos se necesita un mayor esfuerzo para la negociación a la hora de alcanzar un compromiso. Por lo tanto, hay que tener en cuenta que este análisis no es conveniente plantearlo sólo en la fase inicial del proceso de aprendizaje, sino que deberá reaparecer paulatinamente para así permitir una revisión de las decisiones anteriores. Además, conviene tener en cuenta que los propósitos del estudiante no se manifiestan inmediatamente, de manera que la interacción debe estar presente a lo largo del proceso ya que la observación de la misma irá aportando nuevas informaciones. Como consecuencia, hay que rechazar la noción del análisis de necesidades como un hecho puntual: los profesores constatan las informaciones de manera indirecta a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Esta información será un material de suma eficacia para acceder a las características e intereses de los estudiantes, y para luego comprometerlos con su propio aprendizaje.

### **5.1.1. Cuestionario de análisis de necesidades léxicas**

En el presente trabajo recogemos un cuestionario de análisis de necesidades léxicas para recabar información acerca de las creencias y actitudes de los estudiantes. Consideramos que puede constituir un recurso muy útil para los enseñantes que deseen disponer de un conocimiento detallado sobre sus estudiantes. Esta encuesta, diseñada para la enseñanza de español, puede ser utilizada para cualquier otra lengua, modificando algunos *ítems* de la formulación original. El cuestionario que ofrecemos (págs. 64-67 de este trabajo) fue realizado por Ventura Salazar García, quien además lo introdujo en la enseñanza del español en 1993. Y además de ofrecer un instrumento

útil en el campo del léxico, también invita a futuras investigaciones en la misma área para seguir ampliándolo y mejorándolo.

El cuestionario, además de contener preguntas de carácter personal como parte de la introducción, se compone de otros *ítems* importantes, doce preguntas en total. Los siete primeros *ítems* requieren que el estudiante valore ciertos factores que están relacionados con el aprendizaje del léxico: La importancia del vocabulario, su propio nivel, su capacidad como aprendiz, su juicio ante los errores que cometen y su predisposición ante las tareas didácticas.

En cuanto al *ítem* número ocho, se ha dividido en cuatro apartados destinados a recabar información acerca de las creencias de los estudiantes en lo relativo a la accesibilidad del léxico y los medios para lograrlo de forma más exitosa. En este caso, las preguntas ya no se enfocan en el objetivo del aprendizaje sino que se insta en ellas a la reflexión sobre el aspecto general de la enseñanza del léxico, sobre los que quizás el alumno no ha reflexionado aún de manera consciente.

En nuestra opinión, la información que aportan estos dos puntos, es útil para los profesores a la hora de realizar un planteamiento didáctico, y es conveniente que la tengan en cuenta en el momento de revisar la metodología y los contenidos del curso. La respuesta positiva por parte de los estudiantes deja al profesor un campo de estrategias y actividades más amplio. El caso contrario, es decir, una disposición negativa frente al vocabulario, puede deberse a las experiencias previas, en muchos casos un aprendizaje meramente memorístico. Es aquí cuando el profesor tiene la necesidad de plantearse y presentar nuevos métodos y enfoques más atractivos para el estudiante.

Desde el *ítem* nueve hasta el número once, se centra más en la selección y jerarquiza las diversas variables de acuerdo con las preferencias de los estudiantes. Los datos recabados aquí reflejarán las áreas de interés específicamente léxicas, pero también ofrecerán buenas pistas sobre la selección de materiales, el diseño de unidades didácticas y otros muchos aspectos curriculares.

## Errores léxicos...

En los *ítems* diez y once se pregunta acerca de las estrategias que se desarrollan cuando el estudiante aborda el vocabulario de la lengua meta. Es decir, en el diez se pide la opinión sobre la estrategia utilizable ante una nueva palabra, y en el once se pregunta la consideración del estudiante sobre distintas estrategias de aprendizaje destinadas a favorecer la adquisición de nuevos vocablos.

Para nosotros, los datos recabados en los puntos nueve a once son importantes en distintos sentidos. En primer lugar para identificar el vocabulario que desean aprender. En segundo lugar, las actividades que prefieren en el aprendizaje se incluirán en la metodología, y esto facilitará la adquisición del nuevo léxico. Por último, al intentar introducir o explicar a una nueva palabra, los profesores ya conocen las formas preferibles ante un desconocimiento léxico y las pueden incorporar a su clase.

Finalmente, el *ítem* número doce queda abierto para que los estudiantes expresen su comentario sobre cualquier asunto relacionado con el aprendizaje del léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En nuestra opinión, este análisis de necesidades es un instrumento importante que deberían aplicar los enseñantes de cualquier L2 o LE. Las reflexiones de los estudiantes de cómo quieren que sea la clase no sólo facilitará el proceso de aprendizaje, sino también solucionará ciertas dudas por parte de los profesores en su planificación didáctica.

### EJEMPLO DE CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES LÉXICAS:

NOMBRE : .....

EDAD (marque lo que proceda): -20 20/30 30/40 +40

SEXO : Hombre ( ) Mujer ( )

NACIONALIDAD: .....

PROFESIÓN : .....

ESTUDIOS CURSADOS (marque lo que proceda): Sin estudios ( ) Enseñanza

EJEMPLO DE CUESTIONARIO DE ANÁLISIS DE NECESIDADES LÉXICAS:

NOMBRE : .....

EDAD (marque lo que proceda): -20 20/30 30/40 +40

SEXO : Hombre ( ) Mujer ( )

NACIONALIDAD: .....

PROFESIÓN : .....

ESTUDIOS CURSADOS (marque lo que proceda): Sin estudios ( )

Enseñanza Primaria ( ) Enseñanza Secundaria ( ) Estudios Universitarios ( )

IDIOMAS QUE TRADUCE: .....

1. Usted cree que, al aprender español, el vocabulario es:

|                 |   |   |   |   |   |   |                   |   |   |  |
|-----------------|---|---|---|---|---|---|-------------------|---|---|--|
| Nada importante |   |   |   |   |   |   | Lo más importante |   |   |  |
| 0               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7                 | 8 | 9 |  |

2. Considera que aprender vocabulario en español es:

|           |   |   |   |   |   |   |             |   |   |  |
|-----------|---|---|---|---|---|---|-------------|---|---|--|
| Muy fácil |   |   |   |   |   |   | Muy difícil |   |   |  |
| 0         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7           | 8 | 9 |  |

3. Ahora mismo, usted considera que su nivel de vocabulario en español es:

|        |   |   |   |   |   |   |        |   |   |  |
|--------|---|---|---|---|---|---|--------|---|---|--|
| Pésimo |   |   |   |   |   |   | Óptimo |   |   |  |
| 0      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7      | 8 | 9 |  |

4. Usted considera que su capacidad para aprender y retener el vocabulario es:

|          |   |   |   |   |   |   |          |   |   |  |
|----------|---|---|---|---|---|---|----------|---|---|--|
| Muy baja |   |   |   |   |   |   | Muy alta |   |   |  |
| 0        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7        | 8 | 9 |  |

5. A su juicio, cometer errores de vocabulario durante las actividades de clase constituye

## Errores léxicos...

c) Lo mejor para aprender vocabulario es practicar mucho el idioma: conocer amigos españoles y hablar con ellos, escuchar programas españoles en la radio o la TV, etc.

| No estoy de acuerdo |   |   |   |   | Totalmente de acuerdo |   |   |   |   |
|---------------------|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|
| 0                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                     | 6 | 7 | 8 | 9 |

d) El vocabulario se aprende de muchas formas, y todas son igual de buenas

| No estoy de acuerdo |   |   |   |   | Totalmente de acuerdo |   |   |   |   |
|---------------------|---|---|---|---|-----------------------|---|---|---|---|
| 0                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5                     | 6 | 7 | 8 | 9 |

9. ¿Qué vocabulario desea aprender en este curso? Seleccione tres de las siguientes posibilidades y numérelas por el orden de preferencia:

a) Vocabulario relacionado con temas y cosas de la vida cotidiana: hogar, familia, ciudad, alimentos, transporte, etc.

b) Vocabulario relacionado con actividades de ocio y tiempo libre: vacaciones, viajes, fiestas, cultura, deportes, etc.

c) Vocabulario relacionado con la situación actual de España y del mundo Hispánico: aspectos

11. ¿Qué actividades considera usted más útiles para aprender el vocabulario del español? seleccione cinco de las siguientes posibilidades u numérelas por orden de preferencia.

- a) Trabajar en clase con textos y audiciones en español
- b) Practicar el español en casa: leer novelas o periódicos, escuchar la radio o la TV, etc.
- c) Estudiar a fondo el libro del texto y los glosarios incluidos en muchas gramáticas.
- d) Hacer actividades en el aula que relacionen las palabras con ilustraciones.
- e) Estudiar las reglas de formación de palabras.
- f) Hacer actividades en clase en las que necesariamente se tenga que hablar o escribir en español.
- g) Hacer ejercicios en clase a partir de familias de palabras, campos léxicos, sinónimos, etc.
- h) Hacer traducciones directas o inversas.
- i) Elaborar a lo largo del curso una lista con las nuevas palabras y estudiarla cotidianamente.
- j) Consultar el diccionario con frecuencia.
- k) Hacer composiciones y redacciones en español.
- l) Otras (especificar): .....

12. Anote cualquier comentario que considere oportuno sobre el aprendizaje del vocabulario del español.

## **5.2. ENFOQUES ACTUALES SOBRE EL LÉXICO**

En la actualidad el objeto de la enseñanza-aprendizaje de cualquier lengua, ya sea L2 o LE, atiende al desarrollo de la “competencia comunicativa”, habilidad para utilizar el sistema lingüístico de manera efectiva y apropiada. Esta competencia es pluridimensional, es decir, la habilidad comunicativa no reside sólo en poseer un conocimiento de la lengua sino también una capacidad para utilizar o ejecutar dicho conocimiento cuando participa en una comunicación real. La competencia léxica es una parte de ella. La finalidad de la enseñanza del vocabulario es que las unidades léxicas pasen a la competencia comunicativa del individuo, debido al importante valor del dominio de vocabulario. Los modelos didácticos propuestos en estos últimos años presentan novedades importantes en este sentido. Aun así, sabemos que no hay ningún método que sirva para todas las situaciones de aprendizaje, especialmente los que se enfocan en el vocabulario. Por esta razón, presentamos aquellos que hemos considerado interesantes: el enfoque creativo de Marita Lüning (1996), el enfoque léxico desarrollado por Lewis (1993,1997) y el holístico de Gómez Molina (1997), dado el revulsivo que han supuesto para muchos profesores.



### 5.2.1. El enfoque creativo del vocabulario

En estos últimos años el enfoque creativo del aprendizaje del vocabulario es uno de los métodos que ha irrumpido de manera firme en la enseñanza de segundas lenguas. Según este enfoque, la enseñanza de lenguas reivindica que las actividades preparadas sean creativas, en las que se aprovechen todas las herramientas posibles para activar el proceso. Por lo tanto, la didáctica actual de idiomas necesita actividades creativas y efectivas que desafíen las capacidades intelectuales de los estudiantes, que impliquen la activación de mecanismos basándose en un proceso más emprendedor y eficaz. A este propósito, los profesores son los que juegan el papel central porque son los responsables de diseñar la didáctica y las actividades. Sin embargo, antes de centrarnos en las sugerencias de actividades para dicha tarea, es necesario clarificar el significado que conlleva la palabra “creativo” en el concepto de aprendizaje creativo del vocabulario. Marita Lüning (1996) ha informado que el término “creatividad” fue definido por Ursula Karbe (1993):

*“Crear algo nuevo y original, descubrir problemas por iniciativa propia y probar posibilidades múltiples para solucionarlo, realizar combinaciones nuevas, ser flexible y capaz de pensar de una manera divergente”*

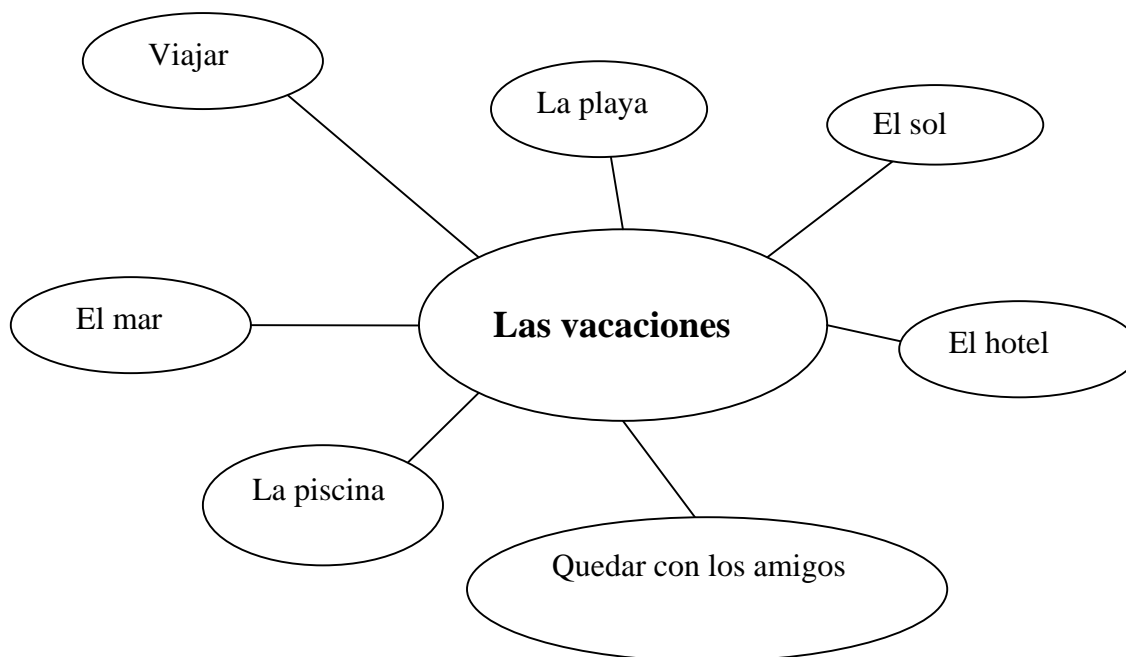
Para los defensores de este enfoque, el aspecto de la psicología cognitiva referido a la memorización no es demasiado útil sin actividades creativas en el aprendizaje; la investigación de la memoria ha mostrado que los resultados en el proceso de aprendizaje son mucho mejores aplicando también procedimientos afectivos. Es decir, la memoria consiste en no olvidar informaciones y para recordarlas, en este caso las palabras, hay que reactivarlas constantemente en la clase mediante actividades adecuadas. Por eso, es importante tener en cuenta las consideraciones que ofrece el enfoque creativo.

Para los profesores es fácil pedir a sus estudiantes que sean creativos, pero es mucho más difícil realizarlo si no les dirigen adecuadamente. Como sabemos, normalmente el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera no corresponde al desarrollo cognitivo adecuado, como por ejemplo el caso de los universitarios, ya que en muchos casos implica tareas básicas que son consideradas como infantiles. Por lo

tanto, es importante tener creatividad en la creación de dichas tareas para animarles. Es por esto que las actividades aplicadas deberían aprovechar todos los medios o canales, de manera que la existencia de estilos distintos favorezca el aumento del interés en el aprendizaje. Otro aspecto de gran ayuda para la creación de materiales es el análisis de necesidades léxicas que mencionamos anteriormente, que sirve como fuente de información sobre las perspectivas del aprendizaje del léxico y puede ser una guía adecuada para programar una unidad didáctica atractiva del curso. Estas combinaciones, y teniendo en cuenta el concepto de la memorización y la organización del léxico mental, producen algunas sugerencias de actividades que pueden mejorar la situación actual del aprendizaje del vocabulario:

a) La utilización de los asociogramas

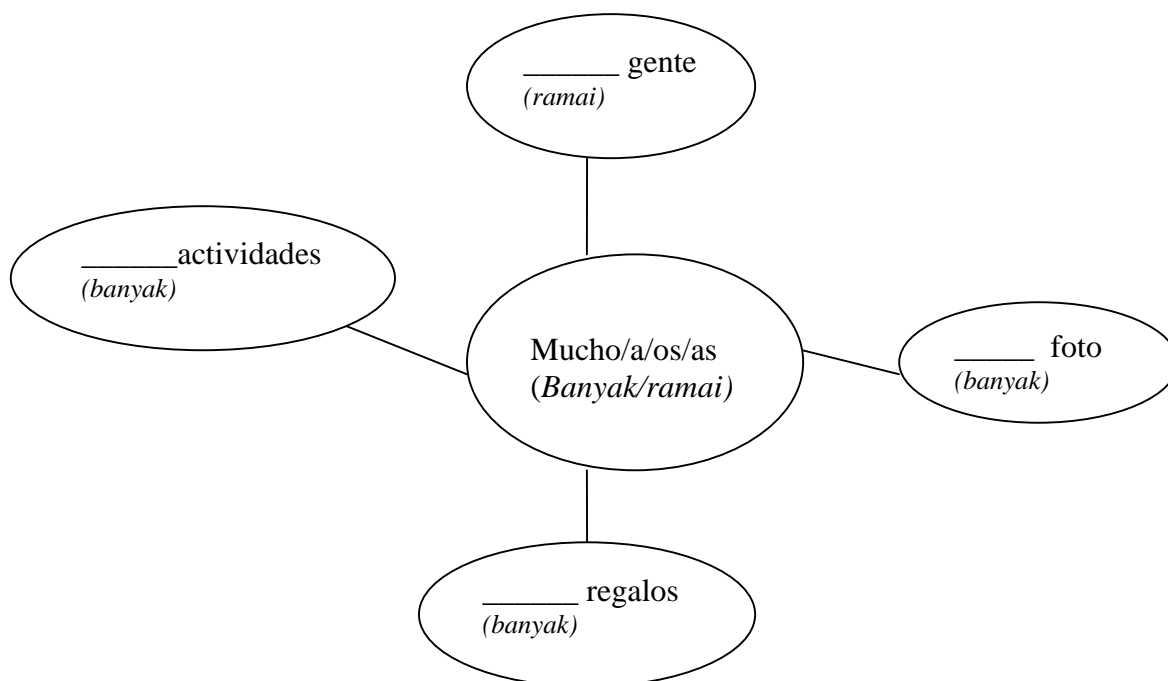
Desde la psicología del aprendizaje, Buzan (1974) (*apud* Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004) desarrolla un mapa mental (*mindmapping*) como una forma diferente de pensar y de registrar la información en un asociograma. Este mapa está fundamentado en el aprendizaje significativo; el asociograma permite registrar y organizar mayor cantidad de información en los dos hemisferios cerebrales. La elaboración de un asociograma exige un esfuerzo intelectual, promueve la responsabilidad y estimula la creatividad.



Esta actividad se puede utilizar desde el principio de la presentación de unidades didácticas. Se trata del concepto del léxico mental, donde las palabras no están almacenadas en la memoria en orden alfabético o de forma aislada sino en redes asociativas. Los ejercicios de asociogramas guiados por los profesores son muy útiles para ayudar a explorar nuevas palabras y para estimular la imaginación de los estudiantes. El profesor presenta una palabra clave, que es normalmente una noción general de campo léxico amplio y abierto (las vacaciones, la comida y bebidas, el transporte, la ropa etc.) y se solicita a los estudiantes que piensen y expresen otras palabras relacionadas con la palabra nuclear indicada. Así, entre todos se elabora el asociagrama y los estudiantes van conociendo nuevas palabras y si las desconocen se las preguntan al profesor. Para seguir activando y progresando estas redes de asociación será muy recomendable también la presentación de material visual como fotos, carteles, objetos reales, caricaturas, dibujos etc.

Nos parece adecuado realizar esta actividad para el error que detectamos en el reconocimiento de los rasgos de número, la dificultad provocada por el adjetivo “mucho/a/os/as”. Primero, se presenta mucho/a/os/as como la palabra nuclear, explicando su significado en LM (recordamos que la causa de este fallo es la interferencia de LM). Y luego, el profesor dice o escribe algunos sustantivos pero con

un hueco delante para que los estudiantes digan o pongan la concordancia correcta. Por lo tanto, los sustantivos indicados tienen que variar de género y de número. Así, creemos que los estudiantes no sólo van conociendo nuevas palabras sino al mismo tiempo van aplicando sus reglas. Este es un modelo:



Al mismo tiempo, se puede elaborar esta actividad para intentar solucionar la frecuente aparición del adjetivo mucho/a/os/as. El profesor mantiene este adjetivo como palabra clave, y pide que los estudiantes elaboren de otra forma este asociograma expresando palabras del mismo campo léxico, es decir otros vocablos que se usan para indicar cantidades como “demasiado”, “suficiente”, “bastante”, etc. Así, esperamos que ayuden a los estudiantes a variar su uso y a reducir la tendencia a repetir el mismo vocablo.

#### b) La escritura creativa

La mayor parte de los ejercicios comunes de escritura que se plantean en clase, como la redacción de composiciones, no supone una gran ayuda para la activación de las asociaciones del “diccionario mental”, desde el punto de vista de la psicología cognitiva. Tampoco reúnen todas las características que facilitan el aprendizaje, y

mucho menos animan al desarrollo de la imaginación que resulta ser un desafío intelectual. A este propósito, sugerimos algunos ejercicios de escritura creativa que suelen gustar a los estudiantes ya que este carácter creativo convierte el aprendizaje en diversión. Las siguientes actividades son recomendadas por Marita Lüning (1996:134-138):

i) El ejercicio de creación de poema se puede plantear desde los primeros niveles de aprendizaje. Sirven sobre todo para aplicar el vocabulario de una nueva área temática, por ejemplo 'la ropa'. Es importante trabajar en ello después de haber trabajado en la clase. La escritura se empieza pidiendo a los estudiantes que escriban un poema sencillo siguiendo estas indicaciones:

*Primer verso : escribe el nombre de un objeto*

*Segundo verso: escribe tres lugares donde se encuentre*

*Tercer verso : escribe tres adjetivos que definan cómo es*

*Cuarto verso : escribe tres verbos que expresen lo que hace*

*Quinto verso : escribe una frase corta que tenga que ver con la palabra del primer verso*

*Sexto verso : repite el primer verso con alguna modificación.*

Un ejemplo es este poema que escribió un estudiante escogiendo la palabra 'pantalones' como objeto:

*Pantalones,  
En el escaparate,  
Estrecho, largos, cómodos,  
Calientan, cubren, me quedan bien,  
Me gustan los pantalones,  
Indispensables pantalones.*

ii) El ejercicio de 'cinco palabras' se recomienda aplicarlo después de haber profundizado en un tema complejo o tras haber realizado un proyecto para memorizar el vocabulario. Básicamente, esta actividad se realiza pidiendo que los estudiantes escriban en una pequeña ficha cinco palabras relacionadas con el tema discutido en la

clase. El profesor recoge todas las fichas y las reparte de nuevo pidiendo que cada estudiante escriba un corto texto basado en las cinco palabras apuntadas. Sin embargo, esta actividad se puede ampliar de muchas maneras, (por ejemplo con el uso de material visual) que propone Marita Lüning (1996: 139). La instrucción de la actividad es la siguiente:

*“Cada alumno/a recibe una foto y tiene que apuntar cinco palabras que se refieren a la foto. Después, el profesor/a recoge las fotos y las fichas con las palabras. El o ella se queda con la foto por un momento y reparte las palabras apuntadas a otros/as alumnos/as. Cada uno/a tiene que escribir un texto utilizando las palabras de la ficha. Al final, los alumnos y las alumnas presentan sus textos y tienen que adivinar a qué fotos corresponden. Este ejercicio es muy interesante porque siempre salen sorpresas que reflejan las diferencias de la percepción humana. Además, estimula extraordinariamente las capacidades creativas de los alumnos produciendo textos de mucha imaginación”*

iii) Sustitución de palabras por imágenes. El profesor ofrece a los alumnos un texto en el que ha sustituido una serie de palabras por sus imágenes correspondientes. Los alumnos deben buscar la palabra que corresponde a cada una de las imágenes.

*Había una vez (dibujar una cabaña) en un (dibujar un bosque) en el que vivían una (dibujar un niño) y sus siete hermanas. Un día hacía mucho (dibujar el sol) la niña se fue a buscar (dibujar unas setas) al bosque. Para ello llevaba una (dibujar una cesta) y en la cabeza se puso un (dibujar un pañuelo) rojo. Al llegar a un claro del bosque se encontró con.....*

Pensamos que este ejercicio es adecuado (cambiando las imágenes por palabras y una de ellas será la respuesta correcta) para el tratamiento de los errores semánticos de los verbos de movimiento y “ser y estar”. El profesor prepara un texto; en lugar de las imágenes se colocan dos o tres verbos de movimiento como posibles respuestas (por ejemplo: ir, venir, volver). Los alumnos tendrán que marcar la respuesta correcta. Es recomendable discutir las respuestas en la clase para que los estudiantes reflexionen sobre sus errores. El mismo tipo de actividad puede resultar

útil en el caso de “ser y estar”: este tratamiento es adecuado tanto para el uso copulativo, para el predicativo y para indicar localización. Posteriormente, se puede volver a plantear este ejercicio de vez en cuando añadiendo otros verbos como “haber” y “tener”, para ayudar a reducir la confusión entre ellos (errores de neutralización provocados por influencia de LM).

c) Explotación del componente lúdico.

El juego con la lengua cumple con todas las exigencias de una mejor retención en el proceso de aprendizaje. Un juego de vocabulario bien organizado aleja al estudiante de la práctica de aprender palabras aisladas y le ayuda a retener los vocablos situándolos dentro de un contexto divertido. Para el aprendizaje creativo, algunos juegos recomendados son los que se activan desde distintos canales de percepción como el auditivo, el visual, etc. Los medios de comunicación son una fuente constante de material para la clase. Por lo tanto, los juegos que aparecen en programas de televisión (juego de las mentiras, ordena la frase, de quién hablamos, etc.) se pueden usar como una buena alternativa para este aprendizaje. Los juegos que aparecen en los periódicos y revistas también aportan material lúdico aprovechable en la clase de lengua. Normalmente, los juegos que aparecen en estos medios comunicativos son demasiado difíciles para el que está aprendiendo la lengua, por eso es necesaria la creatividad de los profesores para adaptarlos adecuadamente al nivel de los estudiantes. Algunos de los que ofrecen más rendimiento son los de buscar diferencias, las sopas de letras, los crucigramas y los autodefinidos, etc. Los autodefinidos, en nuestra opinión, se pueden aplicar para ayudar a los estudiantes a conocer la ortografía de las palabras. Esto es útil para intentar reducir los errores producidos tanto por barbarismo-préstamo del inglés como por uso de un significante próximo. Esta actividad favorece la identificación del significado y ayuda a conocer la escritura correcta de palabras españolas similares a las inglesas. A la hora de diseñar este ejercicio es importante que los vocablos incluidos en él se recojan de los propios errores habituales de los estudiantes, como hemos hecho en este caso a partir de los errores de nuestro corpus. Se trata de identificar la palabra por el contexto de una frase dada:

## Errores léxicos...

|    |    |    |    |   |    |   |   |    |   |   |   |   |   |
|----|----|----|----|---|----|---|---|----|---|---|---|---|---|
|    |    |    |    |   |    |   |   | 9. |   |   |   |   |   |
|    |    |    |    |   | 1. | F | O | T  | O | S |   |   |   |
|    |    |    | 2. | P | A  | R | Q | U  | E |   |   |   |   |
|    |    |    |    |   | 3. | A | I | R  | E |   |   |   |   |
|    |    | 4. | E  | X | P  | E | R | I  | E | N | C | I | A |
| 5. | D  | E  | P  | O | R  | T | E | S  |   |   |   |   |   |
|    |    |    |    |   | 6. | F | Ú | T  | B | O | L |   |   |
|    | 7. | E  | S  | P | E  | C | I | A  | L |   |   |   |   |
|    |    | 8. | F  | L | O  | R | E | S  |   |   |   |   |   |

1. Me gustan mucho las \_\_\_\_\_ que he sacado con mi cámara digital (fotos)
2. Por las tardes los niños juegan en el \_\_\_\_\_ (parque)
3. El \_\_\_\_\_ en la montaña es muy fresco y no está contaminado (aire)
4. La \_\_\_\_\_ es importante para encontrar trabajo (experiencia)
5. El fútbol y el baloncesto son \_\_\_\_\_ de equipo (deportes)
6. El deporte más importante en mi país es el \_\_\_\_\_ (fútbol)
7. En inglés se dice *special* y en español \_\_\_\_\_ (especial)
8. Tengo muchas \_\_\_\_\_ diferentes en mi jardín (flores)
9. Hay muchos \_\_\_\_\_ en los museos en verano (turistas)

i) Ampliar la frase: El profesor empieza una frase y los alumnos deben repetirla añadiendo siempre una nueva palabra y atendiendo a que la frase tenga sentido. Esta práctica se puede aplicar tanto de forma oral como escrita. Además de resultar divertida, constituye un elemento de potenciación de la atención y de la memoria a corto plazo.

*Profesor* : En mi casa hay.....

*Estudiante* : En mi casa hay una cocina....



ii) Utilización de la criptografía: La práctica de elaborar y descifrar mensajes secretos estimula la curiosidad y creatividad de los participantes. A cada letra se le asigna un número que después se sustituirá en el mensaje, intercalándose números y letras. El mismo procedimiento, una vez que han practicado con el mensaje ofrecido por el profesor, puede llevarse a cabo por ellos mismos, elaborando mensajes secretos con sentido para que los demás grupos los adivinen.

iii) Juegos de investigación. Se trata de una variante del juego de las “siete diferencias” entre dos dibujos por otra parte idénticos. Dos alumnos tienen el mismo dibujo cada uno, pero con siete diferencias entre ambos dibujos. Sin enseñarse los dibujos, los alumnos deben encontrar las siete diferencias. Así:

Alumno 1: ¿Tienes tú también dibujada una casa?

Alumno 2: Sí. ¿Y tú?

Alumno 1: Yo también. La mía es de dos pisos.

Alumno 2: La mía es de un solo piso. ¿Tiene la tuya un jardín con un árbol en el medio?

Alumno 1: Sí. Yo también tengo un jardín, pero el árbol está a la derecha. Mi casa tiene una chimenea por la que sale humo. ¿Y la tuya?

iv) La adivinanza. A los alumnos les suele gustar describir más que narrar, ya que lo primero es más fácil. Es por ello que les suelen gustar las adivinanzas. El profesor llevará muchas adivinanzas a la clase para que, una vez trabajadas en grupo, den pie a que los alumnos inventen algunas ellos mismos.

Ejemplo:

*En verano me visto*

*Y no tengo calor*

*En invierno me desnudo*

*Y no tengo frío. (El árbol)*

En conclusión existen muchas actividades interesantes que pueden potenciar el aprendizaje del vocabulario de lengua extranjera. La mayoría de las actividades propuestas son conocidas y utilizadas en clase, por lo tanto no suponen innovación

ninguna a ese respecto. Nuestro objetivo no era otro que intentar reflexionar sobre los distintos medios que pueden ser buenas estrategias y actividades que deben ser tomadas en cuenta para el diseño de materiales. Esperamos que el aprendizaje del enfoque creativo mejore la enseñanza del léxico de manera más autónoma y más dinámica, de modo que incluya al estudiante como una parte dentro de este diseño que se lleva a cabo en el aula.

### **5.2.2. El enfoque léxico**

El termino deriva de la traducción literal del inglés “*The Lexical Approach*”. Este enfoque fue desarrollado por Lewis (1993,1997) y afirma que el lenguaje consiste en segmentos prefabricados de multipalabras, y que sus combinaciones producen textos continuos y coherentes.

El enfoque léxico no se presenta como un modelo nuevo que englobe a todos los demás, sino como una amalgama de principios, basado en una manera nueva de entender el idioma. En la aplicación de este modelo destacan las siguientes orientaciones metodológicas:

- La comprensión auditiva: los estudiantes aprenden más cuanto más escuchan la lengua que se aprende.
- La presentación: la clase tiene que ser una combinación de mecanismos que soliciten la participación de los estudiantes. Los profesores deben dar al léxico la importancia que se merece.
- La reformulación: Debe ser la respuesta natural. Se debe reconocer la corrección y la exactitud que se adquieren, practicar la gramática receptiva conscientemente, reformular y explicar como la mejor respuesta a los errores.
- La segmentación: La destreza de estudiar porciones o segmentos del idioma, identificando los diferentes elementos léxicos, es el componente primordial en el aprendizaje. La ventaja es promover la organización sintagmática y ayudar a lograr fluidez verbal mediante la combinación de los segmentos.

Aprender léxico es una actividad que no acaba nunca. Los métodos proporcionados muchas veces no son idóneos para nuestros estudiantes. Es decir, no existe ningún método que sirva para todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje de L2 o LE. En este enfoque, Lewis (1997:8-11) presenta diferentes clases de ítems léxicos, considerados unidades mínimas para ciertos propósitos sintácticos:

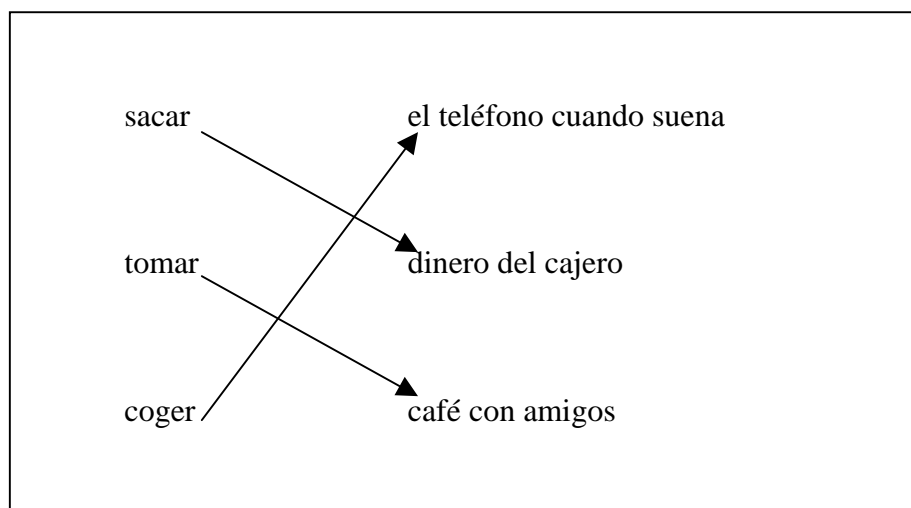
a) Palabra. Para este autor, los diferentes grados de información que contienen las palabras requieren diferentes procedimientos pedagógicos.

b) Polipalabras. Hay un grupo de ítems léxicos que son varias palabras unidas y que, al igual que las palabras simples, los podemos encontrar en los diccionarios. Se trata de la combinación de dos o tres palabras, que pueden pertenecer a una clase gramatical y en las que el significado del conjunto es la suma de sus componentes; así: fin de semana, estación de autobuses, parada de taxis, de una parte,...de otra,...

c) Colocaciones. La combinación de las palabras varía desde la institucionalización rígida hasta la novedad inesperada (*nonce-form*). La variación es posible tanto en el eje sintagmático como en el paradigmático (*craso error/error garrafal; subir/bajar/mantener los precios*). Un elemento del par requiere de forma fuerte, a veces casi única, la presencia del otro (recién nacido, recién casados); pueden ser: nombre + nombre, nombre + adjetivo, nombre + verbo, etc. Las colocaciones no tienen base pragmática ni son identificables pragmáticamente; eso es lo que las diferencia de las expresiones fijas. Las palabras y las colocaciones están íntimamente asociadas con el contenido que el usuario expresa más que lo que el usuario está haciendo con la lengua: explicar, contradecir, complementar, etc. Aquí integra los verbos con preposición (*phrasal verbs*): *quejarse de, brindar por, etc.*

Las actividades de colocaciones, como emparejar o asociar palabras y expresiones, pueden ser una buena alternativa para la dificultad que presentan los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto (la parte más problemática que detectamos en el análisis). Para esto, se sugiere plantear de forma continua este ejercicio poniendo el enfoque en los verbos cuyos significados son cercanos pero que no valen para todos los contextos. Adjuntamos un corto ejemplo:

## Errores léxicos...



Después de asociarlas correctamente, se puede seguir trabajando con este ejercicio pidiendo que los alumnos elaboren un contexto para cada una de estas frases.

d) Expresiones fijas. Tienen base pragmática. Su uso informa al receptor y le permite identificar qué está haciendo el hablante. Pueden clasificarse en varios grupos: fórmulas sociales y de cortesía, que son expresiones fuertemente gramaticalizadas (*un momento, por favor, ¡Feliz Año Nuevo!*); frases completas, con significado pragmático y fácilmente reconocible (*hacer una montaña de un grano de arena*), etc.

e) Expresiones semi-fijas, que sirven también para un propósito y aglutinan expresiones orales con huecos (*¿podría pasarme....., por favor?*; modelos o frases de entrada, muy habituales (*siento interrumpir, pero.....; le importaría..... ?; ¿puede usted decirme.....?*); y muchos otros modelos usados en expresiones orales y escritas.

Las actividades deben plantearse en el siguiente orden: se empieza con emparejar o asociar parte de las colocaciones o expresiones, fijándose en el léxico, no tanto en la gramática. Las colocaciones son ejercicios que potencia Lewis (1993), que aportan un principio organizativo muy poderoso para la enseñanza de lenguas. Después, es muy conveniente seguir con ejercicios de rellenar huecos. Este tipo de ejercicio es recomendable para las expresiones fijas. Y para seguir trabajando, se

pueden aportar otros ejercicios para la memorización como el ejercicio basado en encontrar la palabra que no pertenece al grupo (descubrir el intruso).

Es importante buscar las alternativas que conllevan aumentar el léxico fraseológico de los estudiantes. Ha de aprovecharse cualquier oportunidad e incentivar la observación y concienciación del léxico pero sin llegar a un análisis excesivo. Sin embargo, este enfoque en sus principales aplicaciones ha tenido cambios relativamente radicales tanto de metodología como de contenido. Aun así, se considera como un enfoque bastante positivo aunque no ha sido suficientemente probado de forma empírica respecto a su efectividad en la clase.

### **5.2.3. El enfoque holístico**

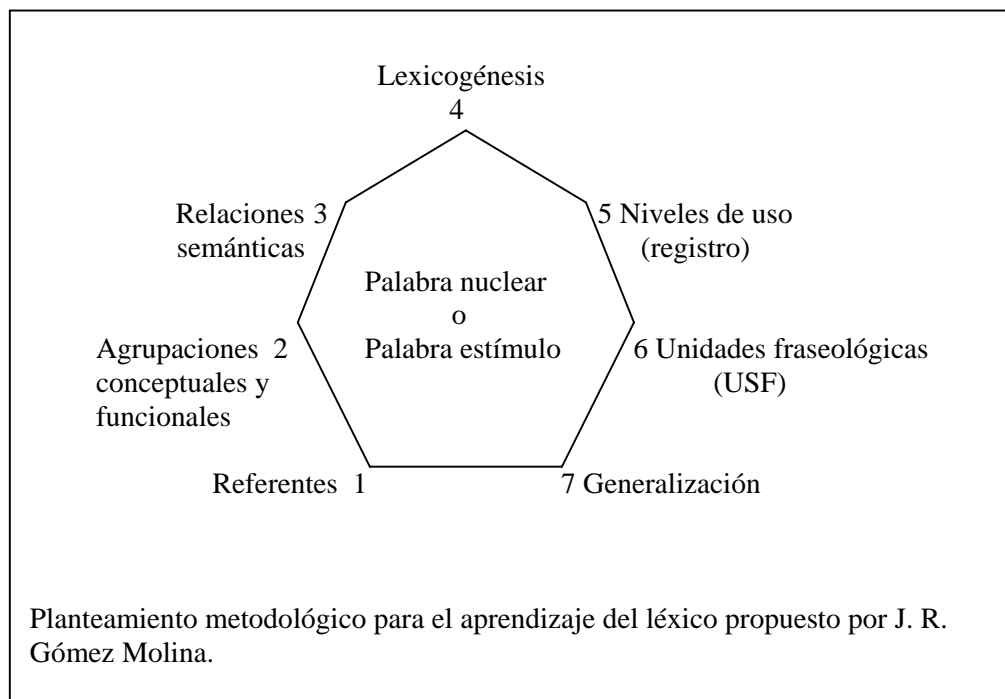
“El dominio de una unidad léxica será mayor cuanto más aspectos se conozcan sobre ella” es la afirmación que se ha convertido en la base del enfoque holístico. Se trata de una alternativa didáctica basada en la palabra o el vocabulario nuclear (*core vocabulary*) para la elaboración del diccionario mental. La palabra nuclear está relacionada con el uso de diferentes términos para referirse a una palabra. Es decir, en general existe un vocabulario básico en la estructura interna de un idioma. Gómez Molina (1997) es quien propone este enfoque por primera vez en el aprendizaje de léxico de español como L2/LE. Su planteamiento inicial ha sido aceptado y queda justificado respecto a la estructura del sistema léxico, a la formación de palabras y a las tipologías léxicas.

Este planteamiento didáctico integra dos objetivos principales. El primero, referido a los estudiantes y el otro relacionado con la actuación del profesor en la clase. En cuanto a los aprendices se tiene en cuenta: la estructuración del léxico en todos los niveles, el objetivo del aprendizaje, la clasificación de un vocabulario básico que han de aprender, el desarrollo de diversas estrategias de aprendizaje, y la elaboración del diccionario propio por los estudiantes.

En cuanto a la actuación del profesor, el especial énfasis está en el tratamiento del léxico como objetivo específico del programa ELE. Es decir, representa trabajar de manera sistemática la enseñanza - aprendizaje de vocabulario. La planificación se centra en diseñar actividades que faciliten tanto la comprensión, retención y

utilización de las unidades léxicas como en desarrollar estrategias de aprendizaje y comunicación que permitan el alumno aumentar su vocabulario.

El modelo se representa gráficamente con una figura geométrica de siete vértices, que rodean a una palabra nuclear:



1) Referentes. El objetivo es activar el mapa conceptual y actualizar los conocimientos previos: esquemático, contextual y pragmático. Se trata de recordar el significado de las palabras y utilizarlas en frases con la indicación de situaciones comunicativas. Se trata de la fase de reconocimiento de las unidades léxicas relacionadas con el vocabulario nuclear mediante una lluvia de ideas. De este modo, las unidades léxicas que enuncian los estudiantes se van registrando.

2) Agrupaciones conceptuales y funcionales. La información obtenida en el vértice anterior se establece en la categorización de las palabras y la aportación al establecer las relaciones paradigmáticas que tienen en común. Se elabora el asociograma mediante la inclusión en campos léxicos, familias léxicas, categorías gramaticales etc. Este tipo de tareas potencia la disponibilidad de léxico de una palabra nuclear. Para descubrir otras combinaciones más frecuentes de esa palabra se pueden poner en

práctica actividades como descubrir el intruso, asociar acciones verbales con sujetos agentes, objeto paciente e instrumentos, etc.

En esta fase, nos parece adecuado realizar ejercicios relacionados con los errores por el cambio entre derivados de la misma raíz. Los estudiantes malayos tienen dificultad al transformar el verbo en sustantivo o viceversa. Para familiarizarles en la clasificación de palabras entre verbos y sustantivos, la tarea de categorización de la derivación de las palabras (verbo-sustantivo) es una buena opción:

| Verbos      | Sustantivo |
|-------------|------------|
| patinar     |            |
| coleccionar |            |
|             | relajación |

Antes de empezar la actividad es interesante presentar el uso de los sufijos y prefijos para facilitar las derivaciones. Se puede aportar actividades similares como la de descubrir el intruso dentro de una categoría de palabras, por ejemplo un adjetivo en un grupo de sustantivos. Sería interesante que posteriormente los estudiantes buscaran frases para estas palabras y así descubrieran su uso dentro de un contexto. De este modo, los alumnos aprenden a conocer las clases de palabras y al mismo tiempo a asimilar el sistema de modificación de los afijos.

3) Relaciones semánticas. Se practica con tareas de relaciones asociativas por el significado. Para dominar las denotaciones de la palabra que sea la base de la mutua comprensión es conveniente trabajar en ejercicios de sinónimos, palabras polisémicas, hiperónimos o relaciones onomasiológicas (de la noción a la palabra). Es decir, es el momento de realizar ejercicios de búsqueda en el diccionario.

4) Lexicogénesis. Es importante trabajar con la formación de palabras (en relación con el significado). También es el momento adecuado para plantear las actividades que combinan valores diferentes, tanto gramatical como significativo. Es decir, los

## Errores léxicos...

estudiantes deben conocer la formación de la palabra de manera que distingan la derivación, el valor de los prefijos y sufijos, incluso las categorías gramaticales.

Para el error producido por el uso de un significante próximo, las tareas que combinan valores diferentes de significado son adecuadas para su tratamiento. Se crea un texto de narración o diálogo que contiene palabras subrayadas, de ellas algunas son correctas y otras no. Al mismo tiempo, se presenta una lista de palabras para que los alumnos reemplacen las que les parecen inadecuadas en este contexto:

barco            cansado            caza            fuerte

*Mi abuelo vive cerca del mar. Tiene un banco que usa para ir a pescar. Cada día se levanta muy temprano para empezar su trabajo cotidiano. No todos los días tiene suerte, hay días que regresa casado y con pocos peces. Los fines de semana vamos a su casa..... .*

5) Niveles de uso. Se pretende desarrollar la sensibilidad hacia los diferentes niveles del uso y a hablar de un modo parecido al del nativo. Se desarrollan tareas relacionadas con la capacidad de los estudiantes para distinguir lo formal y lo coloquial basándose en la situación comunicativa. Por lo tanto, se puede trabajar utilizando diferentes tipos de textos o estudiar cómo los étimos dan lugar a palabras más técnicas o más comunes.

6) Unidades fraseológicas. Se trata de que el alumno llegue al significado de las combinaciones de palabras utilizando, por ejemplo, el contexto en lugar de los elementos que componen esa expresión. Se llevan a cabo actividades de relacionar expresiones con sus significados, sustitución de locuciones idiomáticas por su equivalente elaborado y transformación de textos coloquiales en formales.

7) Generalización. Esta última fase trata de actividades para complementar lo que se ha realizado anteriormente. El procedimiento es operativo e interpretativo. Las tareas se centran en las unidades léxicas anteriores. Se elaboran diálogos, descripciones, narraciones, exposiciones, anuncios publicitarios y debates.



En nuestra opinión, esta última fase sirve para que los profesores malayos combinen todos los ejercicios o actividades enfocándose en las dificultades que se encuentran en esta investigación. Es decir, el resultado de este análisis les sirve para preparar las actividades de forma conjunta, para ayudar a mejorar el aprendizaje y al mismo tiempo para completar lo que se ha realizado en la parte anterior.

Para los profesores de LE es recomendable aplicar este enfoque de manera que cada día se trabaje en uno de estos vértices. Es suficiente dedicar un tiempo determinado en la clase, pero lo más importante es que el tratamiento de léxico sea sistemático. De este proceso puede resultar que los estudiantes vayan adquiriendo las unidades léxicas e incluso conociendo sus funciones en la lengua.

## CAPÍTULO 6. CONCLUSIONES

El objetivo principal de este trabajo ha sido el examen de los errores léxicos en la expresión escrita de los estudiantes malayos de la lengua española. Para ello hemos comenzado analizando el corpus de composiciones. La decisión de centrarnos en el aspecto léxico se ha debido al intento de buscar una respuesta a la cuestión que siempre nos planteamos los profesores de por qué los estudiantes malayos no pueden redactar una buena composición y cometen errores de forma continua. Las teorías sobre análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en la adquisición y el aprendizaje de lengua extranjera nos ofrecen pistas para hallar las causas de estas dificultades. La influencia de la lengua materna, u otra lengua dominada antes de empezar a aprender otra nueva lengua desempeña un papel importante; los planteamientos metodológicos confusos o inadecuados también suponen otra dificultad, pero creemos que la complejidad que tiene el propio sistema de la lengua española es una de las causas principales. Por otro lado, también hemos cumplido nuestro objetivo de confirmar que la falta de dominio del léxico es otro factor añadido que aumenta las dificultades en las redacciones. El resultado de este análisis puede ser una buena fuente de información para los profesores de los estudiantes malayos, ya que el hecho de cometer errores no significa que se trate de malos estudiantes sino que podemos considerarlo como un hecho positivo, intrínseco y necesario en tal proceso para seguir acercándose a la lengua que están aprendiendo.

En nuestro análisis, encontramos un total de 387 errores léxicos. Los errores formales (errores intralinguales) representan el 56%, mientras que los errores de significado (errores interlinguales) corresponden al 42%. Estos errores están provocados tanto por el deficiente aprendizaje previo de las reglas propias de español como por la interferencia de la lengua materna. Al comienzo de nuestro trabajo, creíamos que los errores de significado serían los más problemáticos pero nuestro resultado ha indicado lo contrario. Los estudiantes malayos cometieron errores léxicos locales con más frecuencia que errores globales. Es cierto que los errores de significado provocan extrañeza y son los que más distorsionan la comprensión de los mensajes, pero a los estudiantes malayos les supone un mayor esfuerzo dominar las estructuras lingüísticas del español. Su lengua nativa no favorece el aprendizaje porque contiene una estructura de formación léxica muy distinta si la comparamos

con la lengua española: en la lengua malaya no existe el artículo, el género, el número marcado en los nombres o en las unidades léxicas, ni siquiera las conjugaciones de los verbos. Por otro lado, la segunda lengua dominada, en este caso la lengua inglesa, provoca muchos errores en las elecciones de las palabras adecuadas según el contexto. Es cierto que la transferencia positiva les ayuda a conocer el significado de las palabras similares al inglés, pero también es fuerte la inclinación a cometer errores por traducción literal, errores de ortografía y “falsos amigos”. Todo esto ha mostrado que tanto la lengua materna como la lengua segunda influyen en el aprendizaje de un nuevo idioma.

Dentro de la categoría de errores de significado, la elección de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto supone para los estudiantes la mayor dificultad según nuestro estudio. Creemos que esta confusión no solamente surge por la complejidad de las relaciones semánticas sino también por lo relativamente reducido del vocabulario disponible. Es decir, los estudiantes no dominan una cantidad suficiente de vocablos necesarios del mismo campo léxico, aprenden las palabras a través de la definición establecida y mediante los diccionarios básicos bilingües.

Una vez confirmado el estado del error léxico, proponemos algunas estrategias para la planificación de los materiales didácticos con el fin de intentar mejorar el aprendizaje. Estas sugerencias se dirigen a los profesores de lenguas extranjeras pero en especial a aquellos que enseñan español a estudiantes cuya lengua materna es absolutamente diferente del español. Hay que tener en cuenta que la enseñanza del léxico es tan importante como la de la gramática. Por lo tanto, la propuesta de aplicar el análisis de necesidades de léxico ofrece mucha información previa sobre las actitudes, los intereses y las expectativas de los estudiantes acerca del proceso de adquisición del vocabulario, sobre todo de *qué* y *cómo* quieren aprender. Esta información es una gran ayuda para los profesores a la hora de planificar sus materiales. Asimismo, hemos propuesto algunas estrategias de enseñanza de léxico que ofrecen los enfoques creativo, léxico y holístico sobre enseñanza-aprendizaje creativo del vocabulario que favorecen la eficacia de la didáctica. Para intentar ayudar a los estudiantes en su expresión escrita, los profesores deberían aplicar las estrategias de la escritura creativa, que se considera como una manera novedosa y eficaz para

## Errores léxicos...

aumentar el dominio del léxico. Como consecuencia, la riqueza del léxico llevará a un mayor grado de comprensión y aprendizaje que pueden ayudar a los estudiantes a mejorar su capacidad en las redacciones. Por lo tanto, insistimos nuevamente en que debemos enfocarnos y enfatizar de la misma forma la didáctica del vocabulario y la enseñanza de otras áreas del aprendizaje, como pueden ser la gramática. Esa enseñanza debe estar centrada en alumno, respetando sus modos de aprendizaje y teniendo siempre en cuenta que el aprendiz constituye el principio y fin de todo el proceso.

## BIBLIOGRAFÍA

AKEMI SAITO (2003): *Análisis de errores en la expresión escrita de los estudiantes japoneses*: Memoria del máster de la enseñanza del español como lengua extranjera, Universidad de Salamanca (2001-2003).

ALARCÓN, M. y GARCÍA, P. (1992): *¿Qué hacer con las palabras?* Granada: Servicio de publicaciones de la U. de Granada.

ALCAIDE MARTÍNEZ, María del Carmen (1996): *Análisis y Corrección de Lingüística*. Granada: Servicio de publicaciones de la U. de Granada.

ALLEN, E. (1994): *Techniques in Teaching Vocabulary*. Oxford: OUP.

ALONSO E. (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa.

ALVAR EZQUERRA, M. (2003): *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/Libros.

AITCHINSON, J. (1987): *Words in the mind*. Oxford / New York: OUP.

BARALO, M. (1998): *Teorías de adquisición de lenguas extranjeras y su aplicación a la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libro.

BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

BENÍTEZ PEREZ, P. (1994): *¿Qué vocabulario hay que enseñar en las clases de español como lengua extranjera?*. Madrid: Arco/Libro.

BURT, M. y C. KIPARSKY (1973): *The gooficon. A repair manual for English*. Rowley, Mass.: Newbury House Publisher.

BUSTOS GISBERT, J. M. (2001): "Definición de glosarios léxicos del español; Niveles inicial e intermedio", *Enseñanza* 19: 35-72.

CANALE, M y M. SWAIN (1980): "Theoretical basic of communicative approaches to second language, teaching and testing", *Applied Linguistics* 1: 1-47.

CARTER, R. A. y McCarty, M. J. (1988): *Teaching and Learning Vocabulary*. Londres: Longman.

CERVERO, M. J. y PICHARDO, F (2000): *Aprender y enseñar español*. Madrid: Edelsa.

CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: MIT Press.

- CHOMSKY, N. (1989): *El conocimiento del lenguaje*, Madrid: Alianza Universidad
- COADY, J. y HUCKIN, T. (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CORDER, S. P.(1967): “*The Significance of learners errors*”, IRAL 5/4: 161-170.
- CORDER, S. P (1978): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press
- CORDER, S. P (1973): *Introducing Applied Linguistics*. Londres: Penguin Books.
- DULAY, H., Burt, M. y KRASHEN, S. (1982): *Language Two*. Oxford: Oxford University Press
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M, S. (2003): *Propuestas curricular y Marco Común europeo de referencia*. Madrid: Edinumen.
- FRIES, CH. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan.
- GÓMEZ MOLINA, J. R (1997): “*El léxico y su didáctica: Una propuesta metodológica*”, REALE 7: 66-93.
- GÓMEZ MOLINA, J. R (2001): “*La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje de español como L2 y LE*”, Mosaico 5: 23-29.
- GÓMEZ MOLINA, J. R. (2004): “*La subcompetencia léxico-semántico*”, en F. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera*. Madrid: SGEL, págs. 491-510.
- HIGUERAS, M. (1996): “*Aprender y enseñar léxico*”, en L. Miquel y N Sans (coords.), *Didáctica del español como lengua extranjera 3*. Madrid: Colección Expolingua, págs. 111 – 126.
- HIGUERAS, M. (1997): “*Las unidades léxicas y la enseñanza del léxico a extranjeros*”, REALE 8: 35-49.
- INSTITUTO CERVANTES (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes.
- KARBE, U. (1993): “*Aprendizaje creativo del vocabulario*” en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.
- KRASHEN, S. D y T. D. TERREL (1983): *The natural approach: Language Acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.

LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

LAHUERTA, J. y PUJOL VILA, M. (1993): “*La enseñanza del léxico: Una cuestión metodológica*”. Madrid: Arco/Libro.

LAWLEY, J. (1999): “*A new computer-mediated writing aid for Spanish students of English as a foreign language*”, en P. Faber, W. Gewehr, M. Jiménez and A. J. Peck (eds.) *English Teacher Education in Europe*. Franckfur am Main: Peter Lang, págs. 31-43.

LÓPEZ MORALES, H. (1992): “*En entorno al aprendizaje del léxico. Bases psicolingüísticas de la planificación curricular*”, en S. Montesa y A. Garrido (eds.), *El español como lengua extranjera: de la teoría al aula. Actas del III Congreso de ASELE*. Málaga: ASELE, págs. 9-22.

LÜNING, Marita: “*Aprendizaje creativo del vocabulario*”, en C. Segoviano (ed.), *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.

MARCONI, D. (2000): *La competencia léxica*. Madrid: Antonio Machado Libros.

NEMSER, W. (1971): *Approximative systems of foreign language learners*. IRAL 9/2: 115-124.

PARKINSON de SAZ, S. M. (1980): *La lingüística y la enseñanza de las lenguas*. Madrid: Empeño.

RICHARDS, J. C. (ed.) (1974): *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. New York: Longman.

SALAZAR GARCÍA, Ventura (1996): “*Una propuesta para el análisis de necesidades léxicos*”, en Carlos Segoviano (ed.) *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*, págs. 13-18.

SÁNCHEZ IGLESIAS (2004): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita del estudiantes italianos de ELE*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

SÁNCHEZ LOBATO y SANTOS GARGALLO (dirs.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) o lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

SANTOS GARGALLO, ISABEL (1993): *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores, e Interlengua en el marco de la lingüística*. Madrid: Síntesis

SANTOS GARGALLO, ISABEL (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libro.

SAUVER, L. (1974): *An introduction to the teaching of living languages without grammar or dictionary*. Boston: Schoenhof & Moeller.

SEGOVIANO, C. (ed) (1996): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana.

SELINKER, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL* 10: 209-231.

SIGUAN, M. (1996): *Estudios de Psicolingüística*. Madrid: Pirámide.

SLAGTER, Peter (1979): *Un nivel umbral*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

SWEET, H. (1899): *The Practical study of language. A guide for teachers and learners*. Londres: OUP.

TORRE, S. (1993): *Aprender de los errores. El tratamiento didáctico de los errores como estrategia de innovación*. Madrid: Escuela Española.

VÁZQUEZ, GRACIELA E. (1996): *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

VÁZQUEZ, GRACIELA E. (1996): *¿Errores? ¡Sin falta!*. Madrid: Edelsa.

WARDAUGH, R. (1970): "The contrastive analysis hypothesis", *TESOL Quaterly* 4: 123-130.