

Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español

Kiriakí Palapanidi

Universidad Antonio de Nebrija.

kelpagon@ath.forthnet.gr

Palapanidi, K. (2010). Los errores léxicos intralinguales semánticos en la producción escrita de los aprendientes griegos de español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada* (2010) 9.

RESUMEN

Este trabajo analiza los errores léxicos intralinguales semánticos de las composiciones en español por 81 aprendices griegos de diferentes niveles lingüísticos (A, B1, B2, C1) utilizando el método de Análisis de Errores. Los resultados del análisis cualitativo muestran que las estrategias más usadas son la asociación fonológica y semántica entre las palabras de la LE. Los resultados del análisis cuantitativo indican que tanto toda la categoría de los errores como sus diferentes tipos ascienden a medida que avanza el nivel lingüístico de los informantes.

Palabras clave: adquisición de ELE, errores intralinguales, errores léxicos

ABSTRACT

This study analyze the lexical intralingual semantic errors of the written compositions in Spanish of 81 Greek SFL students of different proficiency levels (A, B1, B2, C1) applying the method of Error Analysis. The results of the qualitative study show that the most used strategies are the phonological and semantic association between the target language words. The results of the quantitative analysis show that the whole category of the lexical errors as well as every type of these errors increase as the level of proficiency increases.

Keywords: acquisition of SFL, intralingual errors, lexical errors

1. INTRODUCCIÓN

Dado el papel central del léxico en el sistema lingüístico, no podemos hablar de adquisición de una lengua ni por ende de comunicación, sin tener en cuenta el componente léxico. Sin embargo, la adquisición del léxico en LE es un proceso muy complejo que conlleva muchas dificultades incluso para los aprendientes de LE de los niveles avanzados (Meara, 1980; Ambroso, 2000).

Las estrategias que emplean los aprendices de LE durante este proceso son variadas. Nosotros, dado el objetivo del presente trabajo, nos centramos en la transferencia de la LM y la asociación fonológica y semántica entre palabras de la LE. Empleo de dichas estrategias es un tema que se relaciona con la organización del lexicón mental bilingüe.

El papel de la LM en la adquisición de LE es un tema del que se han ocupado muchos investigadores. Según Dulay, Burt y Krashen (1982), diferentes estudios (White (1977), LoCoco (1975), muestran que los errores interlinguales, que se generan por la influencia de la LM, no constituyen la mayoría de los errores cometidos por los aprendientes de LE. Lo cual indica que la causa principal de las producciones erróneas de los aprendientes de LE no es ni la LM, ni sus conocimientos previos. Al contrario, lo que dificulta más a los aprendices de LE son las idiosincrasias del sistema lingüístico de la LE.

Alexopoulou (2005) obtiene resultados similares en su estudio, donde analiza los errores morfosintácticos de la producción escrita de 98 aprendientes griegos de español. Sus resultados indican que los errores interlinguales representan sólo una sexta parte en el conjunto de los errores cometidos y representan un porcentaje de 15,9%, mientras que los

intralingüales presentan un promedio de 82,7%.

En la misma línea están los resultados del estudio de Hemchua y Schmitt (2006), quien investiga los errores léxicos de la producción escrita de 20 aprendientes thai de inglés, estudiantes de la Universidad de Bangkok. Dichos resultados muestran que sólo el 23,75% de los errores léxicos cometidos podrían atribuirse a la LM, lo cual indica que la gran mayoría de los errores localizados fueron intralingüales.

Sin embargo, es importante señalar que hay un parámetro que regula la influencia de la LM en la adquisición de LE y de su léxico. Los investigadores descubrieron que uno de los factores que afecta la aparición de la transferencia es el nivel lingüístico del aprendiente en la L2. En el continuum de la adquisición de una lengua extranjera y de su léxico, el aprendiente tiene como base y punto de partida los conocimientos de su lengua materna. Por ello, en los primeros niveles, la interlengua se parece más a la LM que en los niveles más avanzados y por eso en estos niveles aparecen más errores interlingüales.

Los errores cometidos por los aprendientes, tanto interlingüales como intralingüales se generan por el empleo de las estrategias de comunicación, como las asociaciones semánticas y fonológicas entre las palabras.

Meara (1984), en el conocido Birkbeck vocabulary project usó el método de las asociaciones para entender la organización del lexicón bilingüe y comparó las respuestas de hablantes nativos de francés con las de los aprendientes de la lengua, cuya LM es el inglés. Su trabajo le mostró que la organización de los dos sistemas léxicos es diferente en muchos aspectos. Las respuestas de los nativos eran estables y se basaban en asociaciones semánticas. Los aprendientes, por otro lado, dieron respuestas variables, inestables y respuestas que no se podrían predecir. Además, sus respuestas se asociaban fonológicamente y no semánticamente como en los nativos, con la palabra estímulo. Por ejemplo, la respuesta a la palabra *béton* era *animal* por confusión con la palabra *bête*. Finalmente llegó a la conclusión de que el sistema léxico de los aprendientes presenta una organización menos cohesionada.

Posteriormente, Meara (1994) describe también las asociaciones de un grupo de nativos españoles y subraya el hecho de que la razón por la que los aprendientes de LE dan respuestas más variables e idiosincrásicas que los nativos se debe al hecho de que algunas veces no entienden la palabra estímulo y la confunden con otra formalmente similar.

Laufer (1989) obtiene resultados similares en su artículo sobre uno de los factores que dificultan el aprendizaje del léxico: la transparencia deceptiva (*deceptive transparency*). Según Laufer (1989, p.11), las palabras que son transparentes deceptivamente son las palabras que parecen conocidas a los aprendientes por su morfología pero en realidad no lo son. En su estudio examina las respuestas de 100 estudiantes de la universidad del primer curso que aprenden inglés como LE y cuya LM es el hebreo y el árabe. Basada en los resultados de su estudio, sostiene que algunos de los errores que se deben a la transparencia deceptiva, sumados a los errores que se deben a la confusión de palabras fonológicamente similares, son muestras de que la organización del sistema léxico en L2 se basa en asociaciones fonológicas. De tal manera, el sistema léxico de la L2 y el de la LM presentan una organización diferente, dado que el sistema léxico de la LM se basa en interconexiones semánticas.

Sin embargo, no se ha observado el mismo resultado en investigaciones realizadas en niños nativos, como sostiene Meara (1980). Los niños nativos tienden a articular asociaciones sonoras, las llamadas *clang associations*. Sus respuestas se asocian fonológicamente con los estímulos y parece que esto se debe al hecho de que no han desarrollado todavía la red de las asociaciones semánticas.

Dicho tipo de asociaciones parece detectarse también en los aprendientes de LE pertenecientes a los niveles de LE bajos. Ringbom (1983) había esbozado esta idea en su artículo sobre el papel de la LM en la competencia receptiva y productiva. A su parecer, cuando alguien empieza a aprender una LE, se basa en sus conocimientos previos. En el caso del léxico, cuando tiene que aprender una palabra nueva de la LE, relaciona ésta con otras palabras conocidas de su LM y formalmente similares.

Según Ringbom (1983), el desarrollo de la competencia léxica del aprendiente consiste en la creación de nuevas redes de asociaciones semánticas basadas en palabras de la LE y no en la LM. Además, según este último, se ha observado que mientras avanza el nivel lingüístico del aprendiente, éste tiende a organizar semánticamente su lexicón basándose cada vez menos en las asociaciones fonológicas.

Haastrup (1989a), a su vez, en su estudio sobre la manera de adivinar el significado de palabras desconocidas compara las respuestas de un grupo de daneses aprendientes de inglés LE con un nivel bajo con otro que tiene un nivel alto en inglés. Cada grupo consta de 31 parejas de informantes. Cada pareja de cada grupo tiene una lista de palabras desconocidas de la LE y trata de adivinar su significado. Sus diálogos se graban, se transcriben y se utilizan como un *thinking aloud* protocol.

Los resultados de este estudio muestran que el grupo con el nivel bajo en inglés basa sus respuestas en similitudes

formales entre palabras de danés (LM) e inglés (LE) sin proceder a una asociación semántica, mientras que el grupo con un nivel superior en inglés tiende más a las similitudes formales entre las palabras de la LE, las cuales presentan también asociación semántica.

Basándose en dichos resultados, Haastrup (1989b) llega a la conclusión de que el procesamiento del léxico en LE es como una continuidad, desde el uso de la similitud formal y la interferencia de la LM detectada en los niveles bajos, hasta el uso tanto de la similitud formal como de la semántica y la creación de redes asociativas semánticas basadas en la LE en los niveles avanzados.

Singleton y Little (1991) añaden un parámetro interesante a dichas opiniones. Sostienen que las asociaciones sonoras aparecen en los niveles principiantes del dominio lingüístico de hablantes nativos o no. De tal manera, la producción de asociaciones fonológicas es característica de hablantes con poco dominio de la lengua, es decir, es una función que no depende de si los hablantes son nativos o no. Mediante el C-Test, Singleton y Little (1991) llegaron a la conclusión de que el procesamiento del léxico en L2 no difiere del procesamiento del léxico en L1, ya que las respuestas dadas por sus participantes se asociaban semánticamente con el contexto estímulo. Además, en cuanto a la creatividad léxica de los participantes, Singleton y Little (1991, p. 78) sostienen que es una estrategia que usan los hablantes para afrontar su ignorancia. A su parecer, la creación de nuevas palabras, incluso inexistentes, no se debe a la organización menos cohesionada del lexicón mental de la LE, como sostiene Meara (1984), sino que forma parte de la competencia léxica que todo individuo posee tanto en la LM como en la LE.

Esta misma idea se defiende por Baralo (1997, p. 69), la cual, en su artículo sobre la organización del lexicón en LE, se refiere a los resultados de su investigación (Baralo, 1994). En este estudio, Baralo (1994) investiga la regla de formación de palabras (RFP) que deriva adverbios en *-mente* y analiza los resultados de tareas de producción léxica y de interpretación semántica realizados por 40 informantes de español, inglés, francés y alemán. Su investigación mostró que la organización de los sistemas léxicos de la LM y de la LE es similar, dado que las interconexiones entre los elementos léxicos de la LE como en la LM son semánticas.

Singleton (1999) expresa una opinión parecida. Singleton critica el trabajo de Meara, el llamado Proyecto de Vocabulario Birkbeck, en el cual, como ya hemos visto, se sostiene la organización fonológica y formal del lexicón de la L2. Basándose en otras investigaciones, llega a la conclusión de que el procesamiento fonológico y formal es muy importante durante los niveles bajos del conocimiento de una lengua, independientemente de si esta es nativa o no, pero el elemento más importante en el procesamiento de las nuevas palabras tanto de la LM, como de la LE, es el significado.

A parte de las diferentes opiniones que se han presentado en cuanto al tipo de asociaciones que organizan el lexicón bilingüe, Meara (2007) plantea el tema de la cantidad de asociaciones que establecen los nativos en comparación con las que realizan los aprendientes de LE. En su investigación, tras haber usado datos de simuladores de asociaciones y haberlos comparado con datos de personas reales, llegó a la conclusión de que las palabras del lexicón mental nativo tienen más conexiones que las palabras del lexicón mental no nativo. Según Meara (2007), el resultado más importante es que la cantidad de asociaciones sugeridas por cada palabra podría usarse como base para crear una medida de la organización léxica en LE.

2. ANÁLISIS DE LOS ERRORES LÉXICOS EN LA LENGUA ESCRITA DE LOS APRENDIENTES GRIEGOS DE ESPAÑOL

2.1 CUESTIONES METODOLÓGICAS.

Este artículo tiene como objetivo observar la evolución de los errores léxicos intralingüales semánticos en su conjunto y de los diferentes tipos de los errores de esta categoría en los diferentes niveles lingüísticos de los aprendientes griegos de español. Por eso, se analizan la interlengua de los aprendientes griegos de español con diferente dominio lingüístico en el nivel léxico – semántico aplicando el procedimiento del Análisis de Errores a un corpus de su producción escrita.[1]

El modo de recogida de datos que se ha seleccionado es el pseudolongitudinal. Nuestra muestra está compuesta por 81 aprendientes griegos de español que pertenecen a cuatro niveles lingüísticos distintos: A, B1, B2, C1. En el nivel A participaron 19 alumnos, en el B1 20 alumnos, en el B2 18 alumnos y en el C1 24 alumnos. Todos los participantes son

adultos, de lengua materna griega y aprendientes de español como LE en un contexto institucionalizado.[2]

Nuestro corpus de datos está compuesto por 81 redacciones de nuestros participantes, que escribieron en media hora en la academia durante la hora de clase. El tema de la redacción es el mismo para todos "Ocio y tiempo libre". No se les había puesto un límite mínimo ni máximo de palabras. Tampoco podían recurrir a material de apoyo, como gramáticas o diccionarios.

Tras la recogida de los datos se han identificado los errores léxicos de nuestro corpus y se han clasificado en formales y semánticos basándose en el criterio de qué aspecto de la unidad léxica se produce erróneamente. Además, se han clasificado en interlinguales, intralinguales y ambiguos basándose en el criterio del origen psicológico del error. Dado el objetivo de nuestro trabajo, nuestro análisis se centra en los errores léxicos intralinguales semánticos.

En dicha categoría de errores se distinguieron los siguientes tipos de errores: perífrasis, cambios entre derivados de la misma raíz, lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, errores en el uso de ser y estar, registro no apropiado a la situación y errores en las colocaciones.

2.2 RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS.

Tras la observación de los diferentes tipos de errores intralinguales semánticos se pretende clasificarlos con el objetivo de poder analizarlos con mayor precisión. En cada tipo de errores se ofrecen ejemplos concretos del corpus de datos. El objetivo es detectar las causas que han generado dichas producciones erróneas, e inferir la estrategia de comunicación y el mecanismo que han utilizado los aprendientes en cada caso.

En el caso de los errores por uso de perífrasis se han clasificado errores en los que los aprendientes han sustituido el término adecuado por dos o más lexemas por desconocimiento del término correcto. Estos errores se pueden subclasificar en las categorías siguientes: sustitución de verbos por dos lexemas: hacemos discusión ... (por *hablamos*), sustitución del verbo no disponible por una frase explicativa entera: me gustó hacer cosas que se refieren en la música ... (por *escuchar o tocar música*), me gustó hacer cosas que se refieren en dormido ... (por *dormir*), sustitución del adjetivo no disponible por una frase: mis obligaciones de mis trabajos ... (por *profesionales*), la vida de nosotros ... (por *nuestra*), y sustitución del sustantivo no disponible por una frase explicativa: algunos años antes de hoy ... (por *en el pasado*), el tiempo nocturno ... (por *de noche*).

Los cambios entre derivados de la misma raíz, a su vez, se deben principalmente al cambio de clase gramatical de la palabra adecuada. Estos son algunos de los ejemplos encontrados en nuestro corpus: pero mi último rival se llama holgada ... (por *holganza*), practicar un deportivo ... (por *deporte*), mi condicional económica ... (por *condición*). En estos casos, los aprendices han seleccionado erróneamente un adjetivo en vez del sustantivo adecuado.

De los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, la categoría de los verbos parece plantear, con 35 errores, las mayores dificultades. Sigue la de los sustantivos con 22 errores y de los adjetivos con 10 errores, mientras que 8 errores afectan adverbios y referencias temporales.

En cuanto a los verbos, se han detectado muchos errores por confusión entre los verbos *haber* y *tener* (la vida diaria hay muchos problemas, cuando hay tiempo libre) y muchos errores en el campo semántico de los verbos que expresan preferencia, cuyo uso ha favorecido el tema de la redacción. He aquí uno de los ejemplos encontrados en nuestro corpus: elego ir a bailar ... (por *prefiero*).

En cuanto a los sustantivos, algunos de los errores que se han detectado son los siguientes: ausencia de ánimo ... (por *falta*), la Universidad sobre Física ... (por *facultad*). En relación a los errores en los adjetivos, se han recogido errores generados por el uso de palabras más generales y menos concretas. Este es un ejemplo localizado en nuestro corpus: es muy bonito ... (por *divertido*).

Especial atención merecen las confusiones entre los adjetivos *mucho*, *bastante* y *demasiado*. En algunos casos se ha utilizado el adjetivo *demasiado* en vez de *bastante* o *mucho*: no tiene demasiado tiempo libre ... (por *bastante*), nuestro tiempo libre no es tan demasiado ... (por *mucho*). Además, han aparecido casos en los que en vez del adjetivo *mucho*, dictado por la sintaxis, se han usado adverbios del mismo campo semántico: con muy amigos... (por *muchos*).

Finalmente, se han detectado pocos errores en adverbios. A continuación se presenta uno de los ejemplos encontrados en nuestro corpus: anteriormente ... (por *antes*). Además, se han recogido algunos errores en referencias temporales: mientras el tiempo libre ... (por *durante*), siempre ... (por *nunca*), el tiempo donde ... (por *cuando*).

Los ejemplos revelan que aparecen problemas en los casos donde el sistema lingüístico español presenta dos referentes para significados en el mismo campo semántico, los cuales se usan en contextos diferentes. Los aprendices, por desconocimiento, poseen sólo uno de los referentes y lo usan indiscriminadamente sin tomar en cuenta las restricciones de

uso o las sintácticas.

Además, la observación de los datos nos permite concluir que este tipo de errores se ha generado por el uso de la estrategia de comunicación relativa a la asociación semántica. Dicho tipo de errores nos verifica el hecho de que los aprendientes griegos realizan conexiones semánticas entre las palabras ya conocidas en LE y las palabras nuevas en LE.

En cuanto a las confusiones entre los verbos *ser* y *estar* podrían englobarse en la categoría de los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, sin embargo, dada la problemática que genera su uso y la atención especial que les ponen todos los materiales didácticos de la lengua española como LE se ha optado por crear una categoría separada en cuanto a estos verbos.

En cuanto al uso copulativo *deser oestar* con adjetivo, los griegos han de enfrentarse a tamañas dificultades dado que en griego sólo hay un término para todos los casos, generándose de tal manera muchos errores de este tipo. Estos son algunos ejemplos encontrados en nuestro corpus: son agobiados (*por están*), soy libre (*por estoy*), estar valoroso (*por ser*), estamos pequeños (*por somos*).

Sin embargo, en cuanto al uso predicativo *deser oestar* para indicar lugar, no se presentan dificultades, dado que en griego también existen dos términos distintos que se usan en contextos similares, uno para indicar indentificación????? y otro para indicar lugar?????????. La inexistencia de errores en el uso predicativo *deser oestar* vienen a averiguar la facilidad de los griegos para adquirir el uso predicativo de los verbos determinados.

Con respecto a los errores por uso de registro no apropiado a la situación, se ha detectado sólo un error (*ingresos* por *dinero*). En su intento de mostrar sus conocimientos, el aprendiente ha aplicado la estrategia de comunicación de la elaboración excesiva, produciendo así un cultismo inesperado.

Finalmente, los errores en las colocaciones se pueden subclasificar en dos categorías: en la selección errónea de las preposiciones por las que están compuestas estas colocaciones: por final (*poral final*), de veces (*pora veces*) y en la sustitución de algunas de las palabras por ciertos lexemas con semas comunes pero que no se usan en dichas colocaciones: metemos en acto (*por ponemos en acción*), hacer caso al ocio (*por dar importancia*).

La estrategia de comunicación que ha generado estos errores es la de la asociación semántica. Los aprendientes, por desconocimiento de la colocación exacta, usan otras palabras semánticamente cercanas a los términos no disponibles.

2.3 RESULTADOS DEL ANÁLISIS CUANTITATIVO DE LOS DATOS.

Primero, el presente análisis cuantitativo pretende examinar el peso que presentan los errores léxicos intralinguales semánticos en relación con las otras categorías de los errores léxicos localizados en nuestro corpus. Por eso, se realiza un cálculo de los porcentajes y las medias por redacción de todas las categorías de errores léxicos.

Tras identificar los errores léxicos en las 81 redacciones que constituyen el corpus de nuestros datos, se ha detectado un total de 350 errores léxicos. La manera de la que se reparten dichos errores en sus diferentes categorías se puede observar en la Tabla 1, donde se presentan los números absolutos de los errores pertenecientes a las diferentes categorías, sus porcentajes sobre el conjunto de los errores léxicos recogidos (350), su media por redacción y la desviación típica. Asimismo, en el gráfico de la Figura 1 se representan los porcentajes de las tres categorías de los errores léxicos, analizados sobre el total de los errores léxicos en las dos subcategorías de cada una.

Tipo de error léxico	Cantidad total	Porcentaje	Media	Desviación típica (D.T.)
1. Interlinguales	91	26%	1,1	0,84
a) Formales	51	14,6%	0,6	0,83
b) Semánticos	40	11,4%	0,5	0,49
2. Intralinguales	228	65,1%	2,8	2,4
a) Formales	80	22,8%	1	1,12
b) Semánticos	148	42,3%	1,8	1,8
3. Ambiguos	31	8,9%	0,4	0,62
a) Formales	31	8,9%	0,4	0,62

Tabla 1. “Cantidad total, porcentajes y medias de las diferentes categorías de errores léxicos sobre el total de los errores léxicos.”

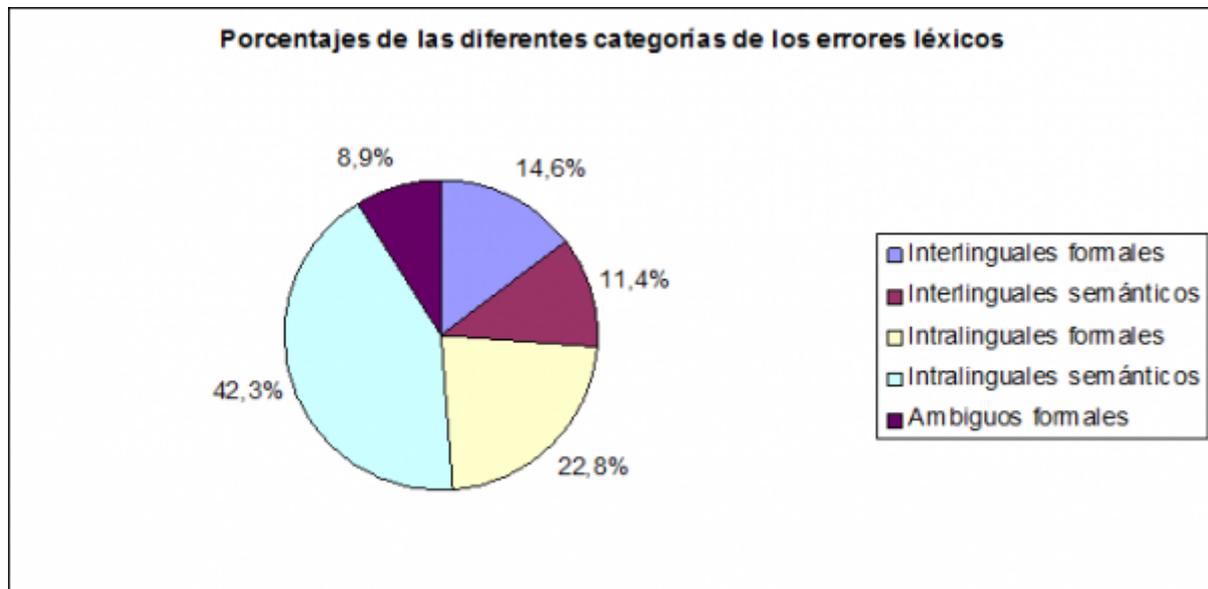


Figura 1. “Porcentajes de las categorías de los errores léxicos sobre el total de los errores léxicos.”

Dichos datos permiten deducir que la categoría de errores léxicos que se destaca es la de los errores léxicos intralinguales, los cuales abarcan a más de la mitad de los errores léxicos totales. En concreto, los errores intralinguales presentan un porcentaje que llega el 65,1% y la mayor media por redacción (2,8). Especialmente destacan los errores léxicos intralinguales semánticos, que constituyen casi la tercera parte del total de los errores léxicos, con un porcentaje de 42,3% y una media por redacción de 1,8.

En cuanto al resto de las categorías de los errores léxicos, sus porcentajes oscilan en porcentajes más bajos y sus medias por redacción son menores que las de los errores intralinguales. En concreto, los errores interlinguales representan un porcentaje de 26% (14,6% los formales y 11,4% los semánticos) y los ambiguos, de los que solo hay formales evidencian un porcentaje incluso más bajo de 8,9%. La media por redacción de los errores interlinguales es 1,1 (0,6 los formales y 0,5 los semánticos) y la media por redacción de los ambiguos es 0,4.

En cuanto a la distribución de nuestros datos, la desviación típica de cada media por redacción indica que la categoría de errores que presenta la mayor heterogeneidad en su aparición por redacción es la de los errores intralinguales (2,4) y especialmente la de los errores intralinguales semánticos (1,8). Un elevado índice de desviación típica presentan también los errores intralinguales formales (1,12).

A continuación, el presente análisis se centra en la evolución de los errores léxicos intralinguales semánticos en los cursos. Los resultados de este análisis, que se muestran en la Tabla 2 y en el gráfico de la Figura 2, permiten observar un aumento significativo de los errores intralinguales semánticos paralelo a mejora del nivel lingüístico de los aprendientes.

En concreto, se nota un aumento importante en los dos últimos cursos: mientras que se localiza una media por participante de 1,58 en el curso A y 1,30 en el curso B1, en los dos cursos de nivel avanzado el aumento es grande con una media de 1,83 en el caso del curso B2 y una media de 2,46 en el caso del curso C1.

De estos datos puede deducirse que el aspecto semántico presenta una gran complejidad, lo cual se confirma mediante el hecho de que la cantidad de errores semánticos tiende a aumentar cuando mejora el nivel lingüístico de los aprendientes griegos.

Nivel lingüístico	n	Errores léxicos intralinguales semánticos		
		Número	Media	D.T.
A	19	30	1,58	1,30
B1	20	26	1,30	1,38
B2	18	33	1,83	2,12
C1	24		2,46	2,25
	59			

Tabla 2. “Cantidad total y medias de los errores léxicos intralinguales semánticos por nivel lingüístico.”

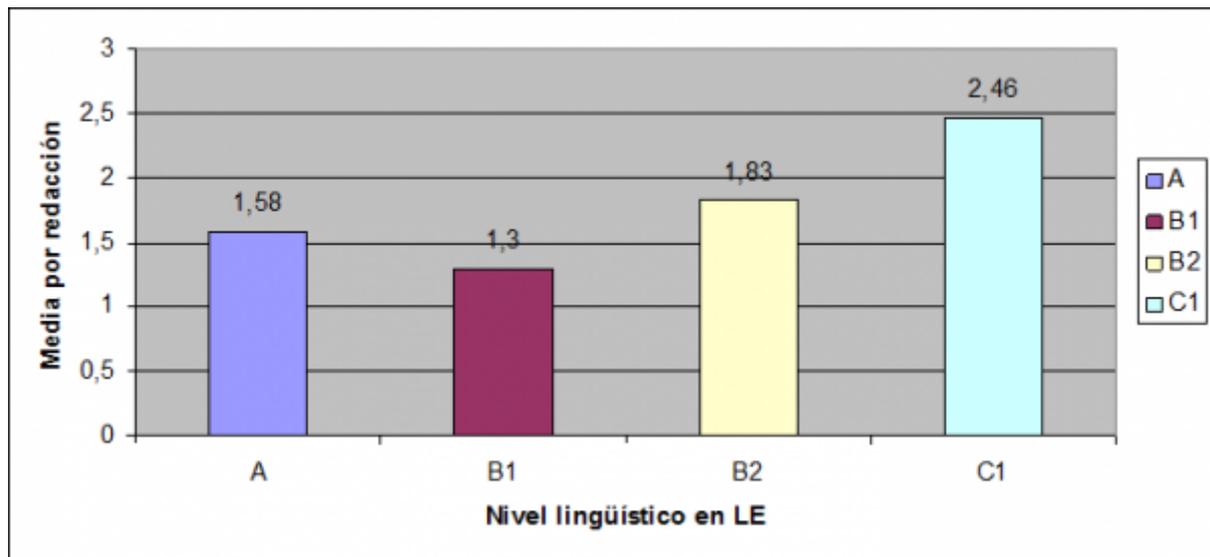


Figura 2. “La evolución de los errores léxicos intralinguales semánticos”.

Los resultados de dicho análisis presentados en la Tabla 3 y en la Figura 3, muestran la distribución de las diferentes categorías de los errores intralinguales semánticos. Se evidencia entre estos que el tipo del error que destaca es los errores en los lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto, que presenta una media por redacción de 0,9. Siguen los errores por uso de perífrasis, los cambios entre derivados de la misma raíz y los errores en el uso de ser y estar con la misma media por redacción (0,2). Los errores en las colocaciones presentan una media de 0,1 y los errores por uso de registro no apropiado a la situación tienen la menor media por redacción (0,01).

Tipo de error	Número absoluto	Porcentaje	Media por redacción
Perífrasis	20	13,5%	0,2
Registro no apropiado	1	0,7%	0,01
Colocaciones	10	6,8%	0,1
Cambios entre derivados de la misma raíz	20	13,5%	0,2
Lexemas con semas comunes pero no intercambiables	81	54,7%	0,9
Ser – Estar	16	10,8%	0,2

Tabla 3. “Números absolutos de los diferentes tipos de errores intralinguales semánticos, sus porcentajes sobre el número total de los errores de esta categoría y sus medias por redacción”.

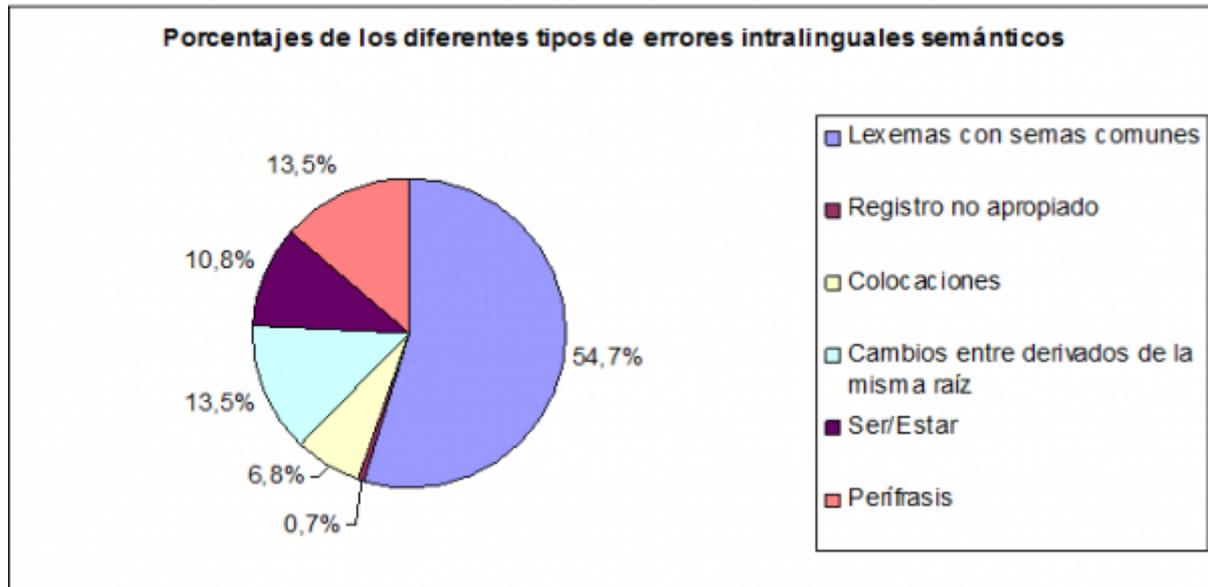


Figura 3. “Porcentajes de los diferentes tipos de errores léxicos intralingüales semánticos”.

En la Tabla 4 muestra la evolución de los diferentes tipos de los errores léxicos intralingüales semánticos por nivel lingüístico, que también se representa en el gráfico de la Figura 4.

Dichos resultados muestran que todos los tipos de los errores léxicos intralingüales semánticos presentan una tendencia ascendente conforme aumenta el nivel lingüístico de los aprendientes griegos. La única excepción es el caso de los errores por uso de registro no apropiado, de los cuales se ha recogido sólo un error en el curso B1, como hemos visto en el análisis cualitativo. Además, es importante señalar que en algunos casos dicha tendencia ascendente muestra inestabilidad.

En concreto, en referencia al uso de perífrasis, se han recogido 20 errores. En cuanto a la evolución de estos errores, la mayor media por redacción se nota en el curso B2 (0,4). Siguen el curso B1 (0,3), el grupo C1 (0,2), mientras que el grupo con la menor media de errores de este tipo es el grupo A (0,1). En lo que atañe a la confusión entre lexemas derivados de la misma raíz, se han recogido 20 errores. Centrándose en su evolución, la menor media se observa en el curso A (0,1). Sigue el curso B2, el cual presenta una media de 0,2, mientras que los grupos con la mayor media de errores de este tipo son los grupos B1 y C1 (0,3).

Los errores generados por el uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto son la categoría de errores que presenta las mayores medias por redacción. En concreto, esta categoría presenta un total de 75 errores. En cuanto a su evolución, el grupo que presenta la mayor media de errores de este tipo es el grupo C1 (1,2). Siguen el grupo B2 (1) y el grupo A con una media de 0,9 respectivamente. Por último, el curso que presenta la menor media es el curso B1, con un 0,6.

En cuanto al uso de los verbos ser y estar, se han recogido 16 errores. En cuanto a la evolución de estos errores, el grupo que presenta la mayor media es el grupo C1 con una media de 0,5. Siguen el grupo A, con 0,2 y, por último, el grupo B1, con 0,05. Los últimos errores que se engloban en esta categoría de errores son los errores en las colocaciones. Se han recogido 10 casos de este tipo de errores de nuestro corpus. El grupo que presenta la mayor media por redacción es el grupo C1, con una media de 0,3, y le siguen los grupos A y B2 con 0,05 respectivamente.

Curso	n	Perífrasis		Derivados		Lexemas		Ser/Estar		Registro		Colocaciones	
		Núm.	M.	Núm.	M.	Núm.	M.	Núm.	M.	Núm.	M.	Núm.	M.
A	19	2	0,1	2	0,1	17	0,9	4	0,2	0	0	1	0,05
B1	20	6	0,3	6	0,3	11	0,6	1	0,05	1	0,05	0	0
B2	18	8	0,4	4	0,2	19	1	0	0	0	0	1	0,05
C1	24	4	0,2	8	0,3	28	1,2	11	0,5	0	0	8	0,3

Tabla 4. “Números absolutos de los diferentes tipos de los errores léxicos intralinguales semánticos y sus medias por redacción por nivel lingüístico”.

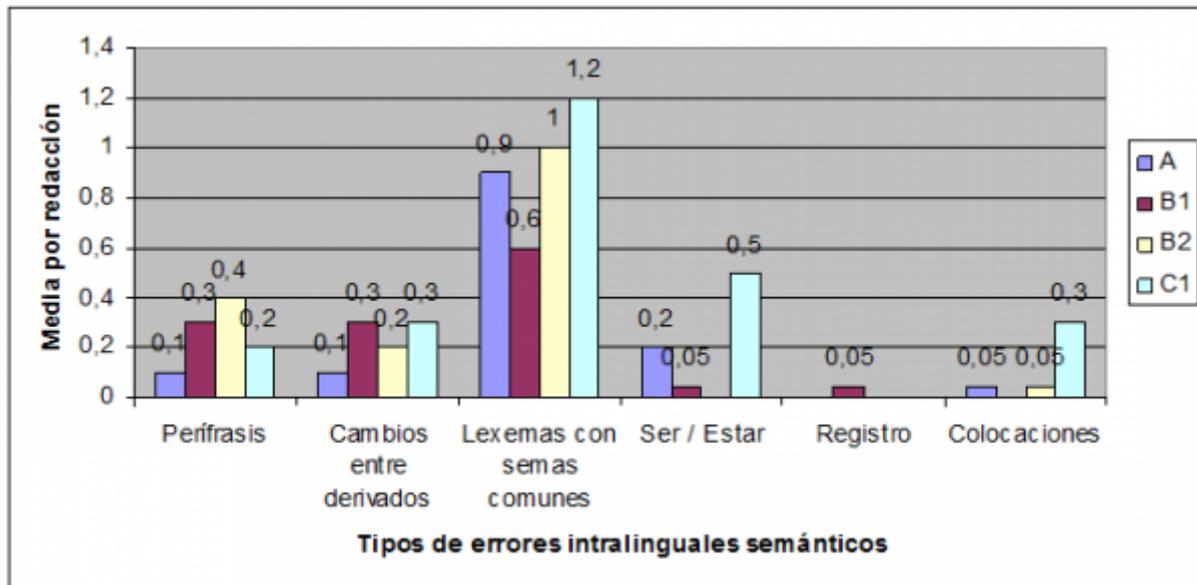


Figura 4. “La evolución de los diferentes tipos de errores léxicos intralinguales semánticos”.

3. DISCUSIÓN.

Los resultados del análisis cuantitativo nos indican que entre las diferentes categorías de errores léxicos la que destaca es la categoría de los errores intralinguales semánticos con un porcentaje de 42,3% y una media por redacción de 1,8 mientras que los errores interlinguales representan un porcentaje de 26% y una media por redacción 1,1 (14,6% y 0,6 los formales y 11,4% y 0,5 los semánticos) y los ambiguos formales evidencian un porcentaje incluso más bajo de 8,9% y una media por redacción 0,4.

Dichos resultados revelan que la causa principal de las producciones erróneas de los aprendientes griegos no es ni la LM, ni sus conocimientos previos. Al contrario, lo que ha dificultado más a los aprendices griegos son las idiosincrasias del sistema léxico español y especialmente su aspecto semántico; por ello, la gran mayoría de los errores léxicos que han cometido son intralinguales semánticos.

Estos resultados están de acuerdo con otros estudios, que ya se han mencionado, como el estudio de Alexopoulou (2005), cuyos resultados indican que los errores intralinguales representan un promedio de 82,7% y el estudio de Hemchua y Schmitt (2006), en el que sólo el 23,75% de los errores léxicos cometidos podrían atribuirse a la LM, lo cual indica que la gran mayoría de los errores localizados fueron intralinguales.

Se podría encontrar una posible explicación de este resultado si se toman en cuenta las condiciones que favorecen el uso de la estrategia de la transferencia de la LM o las L3. Según Bouvy (2000) la transferencia es más fuerte cuando hay más presión comunicativa. En el presente estudio, donde se analiza la producción escrita de los aprendientes griegos, la presión comunicativa es menor en comparación con la presión que impone la producción oral. Cuando alguien escribe un texto tiene el tiempo de pensarlo y de corregirlo, mientras que cuando habla tiene que ser directo e inmediato. De esta manera, la falta de presión comunicativa podría ser una razón por la que los errores interlinguales no son tan numerosos.

Además, los errores semánticos (42,3%) presentan un porcentaje más alto que los formales (22,8%), lo cual indica que el aspecto formal se adquiere primero y es el que presenta menos dificultades, mientras que el aspecto semántico presenta

más resistencia en su adquisición.

Este hecho se puede explicar si se toma en cuenta la complejidad, la ambigüedad y la inestabilidad de las relaciones semánticas. Las palabras españolas pueden tener múltiples significados, es decir, pueden ser polisémicas o por otro lado, para un significado pueden existir muchos términos, que se utilizan en diferentes contextos. Por eso, Laufer (1990,1991) considera las relaciones semánticas entre las palabras de la LE como uno de los factores interléxicos semánticos que pueden dificultar la adquisición del léxico. En efecto, la observación de los resultados de nuestro análisis cualitativo nos verifica dicha explicación.

Adicionalmente, la abundancia de este tipo de errores y también su evolución ascendente observadas en los resultados del presente análisis cuantitativo (ver Tabla 1 y 2) es una señal de la manera en que se organiza el lexicón mental en LE. Los datos permitirían afirmar que los estudiantes griegos en su lexicón mental establecen conexiones semánticas entre las palabras de la LE. Lo cual significa que cuando aprenden una nueva palabra española la relacionan semánticamente con otras palabras españolas ya conocidas y de esta manera, en su lexicón mental se crean redes semánticas de palabras de la LE. Dichos resultados van en la misma dirección con las opiniones de Ringbom (1983, 1987) y Singleton y Little (1991), que ya se han presentado en la parte teórica.

Finalmente, nuestros resultados (Ver Tabla 4) indican una tendencia ascendente de todos los diferentes tipos de los errores léxicos intralingüales semánticos, excepto el caso de los errores por uso de registro no apropiado a la situación.

El caso del aumento de los errores por el uso de perífrasis a medida que avanza el nivel lingüístico en LE se puede explicar si tenemos en cuenta lo que hace el aprendiente que emplea esta técnica. Según Kumaravivelu (1988, p. 312) el uso de la perífrasis consiste en la sustitución de una palabra desconocida por una descripción o explicación de esta, lo cual presupone un cierto nivel lingüístico en la LE. De esta manera, se espera que los aprendientes de LE de nivel avanzado son los que con mayor frecuencia tienden a usar esta estrategia compensatoria.

En efecto, Kumaravivelu (1988), que investiga las estrategias de comunicación que utilizan 10 aprendientes tameses de inglés de nivel avanzado, ha localizado el uso de esta técnica en sus producciones escritas. Un resultado parecido se ha encontrado también en el estudio de Jodar (2006), quien analiza la producción escrita de 67 aprendientes polacos de español. En concreto, Jodar (2006) ha registrado 8 casos de uso de perífrasis, pero los 7 son traducciones literales de la LM. Sólo en el tercer curso hay un caso de uso estratégico de una perífrasis (una máquina de lavar ropa por lavadora).

La observación de todos los ejemplos expuestos del uso de la perífrasis permite observar que la utilización de esta técnica por parte de los aprendientes es muy rentable tanto para la comunicación como la creación del léxico. El empleo de esta estrategia de comunicación muestra la voluntad de los aprendientes de comunicar y tratar de afrontar el problema comunicativo que tienen por desconocer el término adecuado en un contexto dado.

El aumento de los cambios entre derivados de la misma raíz, a su vez, parece que es un resultado lógico y esperado, especialmente tomando en cuenta que la estrategia empleada es la asociación fonológica entre palabras de la LE. Según Ringbom (1983, 1987) y Singleton y Little (1991), como ya se ha referido, dicho tipo de estrategias, que se basan en la LE, se emplean más en los niveles avanzados cuando los aprendientes de LE pretenden construir su sistema léxico en LE.

En concreto, el análisis cualitativo de los casos de confusión entre palabras derivadas de la misma raíz localizados muestra que dicha confusión se ha generado por la similitud formal o por la frecuencia del uso de la palabra producida. La presencia de dicho tipo de errores muestra que los aprendientes griegos relacionan formalmente las palabras de la LE que conocen con las palabras de la LE nuevas que van aprendiendo. Estos errores son una señal de que los aprendices ya han desarrollado sus conocimientos léxicos en español y son, por lo tanto, capaces de establecer conexiones fonológicas entre las palabras de dicha lengua.

De la misma manera y basándose en los trabajos mencionados de Ringbom (1983, 1987) y Singleton y Little (1991) se puede explicar la tendencia ascendente de los errores por uso de lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto. Este tipo de errores se ha generado por el uso de la estrategia de comunicación relativa a la asociación semántica. El hecho de que este tipo de errores haya aparecido en todos los niveles lingüísticos y especialmente en los niveles más avanzados, revela que el uso de esta estrategia es un elemento característico de los aprendientes más avanzados.

En cuanto a los errores en el uso de ser y estar, los resultados del presente análisis cualitativo han indicado que los estudiantes griegos se han enfrentado a grandes dificultades en el uso copulativo de ser y estar, las cuales parece que persisten e incluso aumentan a medida que avanza el nivel lingüístico. La abundancia y la persistencia de dicho tipo de errores podrán justificarse por el hecho de que hay una falta de correspondencia entre los dos sistemas lingüísticos, el griego y el español. En concreto, dicho significado en la LM se representa por una forma, el verbo ?????, mientras que en la LE, se

manifiesta por dos ser y estar. Stockwell, Bowen y Martin (1965) (en Larsen – Freeman y Long (1991, p. 57)) se refieren a este fenómeno como desdoblamiento y lo consideran el caso más difícil en la escala de jerarquía de dificultad que proponen.

Adicionalmente, la observación de los ejemplos permite concluir de que la dificultad no reside sólo en la selección entre los dos verbos, sino también en la falta de dominio del léxico. Como los aprendientes, confunden los significados de los adjetivos, no pueden aplicar las reglas enseñadas por sus profesores en relación con el uso copulativo de los verbos ser y estar con adjetivo.

La escasa presencia de errores en el registro se puede explicar si se toma en cuenta el contexto de aprendizaje de la LE. El hecho de que los participantes reciban una instrucción institucionalizada hace que la mayoría de éstos utilicen un registro estándar, por esa razón aparecen muchos errores en el uso del registro. Fernández (1997) y Jodar (2006) obtuvieron resultados similares.

La observación del único caso localizado en el corpus muestra que es un error que no viola reglas gramaticales o sintácticas, sin embargo, es una producción que parece rara a los nativos.

Finalmente, el caso del aumento de los errores en las colocaciones que se ha observado en el análisis cuantitativo (C1: 0,3, A y B2: 0,05 y B1: 0) podría deberse a la manera en la que se enseñan en la clase de ELE. Como afirma Gómez Molina (2003), la enseñanza de las colocaciones y especialmente de los compuestos sintagmáticos y de las expresiones idiomáticas, es más adecuada a partir del nivel intermedio. Según Gómez Molina (2003), las colocaciones pertenecen al nivel léxico no al gramatical, por eso conviene enseñarlas a partir del nivel intermedio cuando los alumnos ya habrán adquirido los conocimientos gramaticales básicos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALEXOPOULOU, A., 2005. *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español*. Madrid: Ediciones del Orto.
- AMBROSO, S., 2000. Descripción de los Errores Léxicos de los Hispanohablantes: Análisis de la Producción Escrita de IT, el Certificado de Competencia General en Italiano como L2. En: E. Miguel, M. Fernández Lagunilla y F. Carboni, eds. *Sobre el Lenguaje: Miradas Plurales y Singulares*. Madrid: Arrecife.
- BARALO, M., 1994. *La adquisición de la morfología léxica en el español/LE: aspectos morfológicos, sintácticos y semánticos de los adverbios en -mente*. Tesis doctoral (PhD). Universidad Complutense de Madrid. Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- BARALO, M., 1997. La Organización del Léxico en Lengua Extranjera. *Revista de Filología Románica. Homenaje a Pedro Peira Soberón*. 1997, vol.14, nº. 1, p. 59 – 73.
- BLUM, S. y LEVENSTON, E.A., 1978. Lexical Simplification in Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*. 1978, vol. 2, nº. 2, p. 43-64.
- BOUVY, C., 2000. Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. En: J. Cenoz y U. Jessner, eds. *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 143-156.
- DULAY, H., BURT, M. y KRASHEN, S., 1982. *Language two*. Oxford: Oxford University Press.
- FERNÁNDEZ, S., 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GÓMEZ MOLINA, J. R., 2003. *Español para fines específicos. La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos*. Actas de II Congreso internacional de español para fines específicos. Amsterdam.
- JODAR, R., 2006. Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español. Tesis doctoral (PhD). Universidad Adam Mickiewicz de Poznan. *Redele*, [en línea] 8. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/Biblioteca2007/RaulFernandez.shtml> [Fecha de consulta 12 enero 2011]
- HAASTRUP, K., 1989a. *Lexical inferencing procedures, Part 1 y Part 2*. Copenhagen: Handelshojskolen I Kobenhavn.

- HAASTRUP, K., 1989b. The Learner as Word Processor. En: P. Nation y R. Carter, eds. *Vocabulary Acquisition. AILA Review* . 1989, vol. 6, p. 34-46.
- HEMCHUA, S. y SCHMITT, N., 2006. An Analysis of Lexical Errors in the English Compositions of Thai Learners. *Prospect* . Dec. 2006, vol. 21, nº. 3, p. 3-25.
- KUMARAVADIVELU, B., 1988. Communication Strategies and Psychological Processes Underlying Lexical Simplification. *IRAL*. Jan.1988, vol. 26, nº. 4, p. 309 – 319.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M.H., 1991. *Introducción al estudio de la adquisición de lenguas*. Madrid: Gredos.
- LAUFER, B., 1989. A Factor of Difficulty in Vocabulary Learning: Deceptive Transparency. En: P. Nation y R. Carter, eds. *Vocabulary Acquisition. AILA Review*. 1989, vol. 6, p.10-20.
- LAUFER, B., 1990. Words you Know: How they Affect the Words you Learn. En: J. Fisiak, ed. *Further Insights into Contrastive Analysis*. Benjamins: Holland, 573 – 593.
- LAUFER, B., 1991. *Similar lexical forms in interlanguage*. Tubingen: G.Narr.
- MEARA, P.M., 1980. Vocabulary acquisition : a Neglected Aspect of Language Learning. *Language Teaching and Linguistics: Abstracts*, 13, 221-246. (In Kinsella)
- MEARA, P.M., 1984. The Study of Lexis in Interlanguage En: A. Davies, C. Cripe y A. Howatt, eds. *Interlanguage*. Edinburg: Edinburg University Press, 225-235.
- MEARA, P.M., 1994. Word Associations in Spanish. *Vida Hispánica*. 1994, vol. 10, p. 12-22.
- MEARA, P.M. 2007. Simulating Word Associations in an L2; the Effects of Structural Complexity. *Language Forum*. 2007, vol. 33, nº. 2, p. 13-31.
- RINGBOM, H., 1983. On the Distinctions of Item Learning vs. System Learning and Receptive Competence vs. Productive Competence in Relation to the Role of L1 in Foreign Language Learning. En: H. Ringbom, ed. *Psycholinguistics and Foreign Language Learning*. Research Institute of the Åbo Akademi Foundation, 25-26 October 1982. Åbo Finland: Research Institute of the Åbo Akademi Foundation.
- RINGBOM, H., 1987. *The role of the first language in foreign language learning*. Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.
- SANTOS GARGALLO, I., 1993. *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Editorial Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I., 2004. El Análisis de Errores en la Interlengua del Hablante no Nativo. En: *Vademécum para la Formación de Profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua Extranjera (LE)*. Dir. J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo. Madrid : SGEL, 391-409.
- SINGLETON, D., 1999. *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: CUP.
- SINGLETON, D. y LITTLE, D., 1991. The Second Language Lexicon: Some Evidence from University Level Learners of French and German. *Second Language Research*. Feb.1991, vol. 7, nº. 1, p. 61-81.

ANEXO

Alumno 1

En esta época, la gente no tiene mucho tiempo libre, porque todos trabajan mucho, por muchas horas del día. Yo trabajo muchas horas también durante la semana, pero el fin de semana tengo un poco de tiempo libre para hacer algunas cosas que me parecen. Por ejemplo, por las mañanas me parece ir fuera de casa, especialmente cuando tiene buen tiempo, y ir a tomar un café con mis amigos. Me parece quedar a casa también, para leer un periódico o un libro, también para escuchar la música. Por las tardes, me parece salir de casa para ir al teatro o ver una película al cine, y después suelo ir a un bar o un club con amigos, para escuchar la música rock y bailar hasta la madrugada. Finalmente, si tengo mucho tiempo libre y no



Nebrija
Universidad

Revista Nebrija
de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas

tengo que trabajar por una o dos semanas, prefiero viajar al extranjero y conocer a otras culturas y pueblos. Esta es la mi vida!