Diana Berber Irabien de Raiko

# RIENDA SUELTA A LA IMAGINACIÓN: ADQUISICIÓN DE LÉXICO A TRAVÉS DE LA REDACCIÓN

## 1 ··· Introducción

Nuestra comunicación, *Rienda suelta a la imaginación*, es un breve análisis de la adquisición de léxico por estudiantes finlandeses, tanto finohablantes como suecohablantes, de E/LE a través de un recurso utilizado por casi todos los profesores de lenguas: la redacción.

Aprovechando el interés innato de todos los seres humanos por comunicar sus pensamientos, hemos establecido como objetivo concreto la adquisición de léxico en una serie de tareas de redacción en grupos de diferentes niveles. Con las tareas de redacción hemos pretendido no solamente el que nos proporcionen material de investigación para estudiar la evolución de los estudiantes en ese sentido, sino también –y por supuesto prioritariamente– crear en nuestros estudiantes una necesidad real de un vocabulario activo. Es decir, no una necesidad de un vocabulario meramente pasivo como el que se adquiere por medio de la lectura, ni tampoco mecánico como el que se adquiere a través de ejercicios repetitivos. La redacción es un ejercicio que requiere además un vocabulario preciso, no como ocurre en una situación oral donde las palabras pueden ser muchas veces sustituidas por palabras extranjeras, palabras incompletas o incluso gestos.

## 2 ··· Marco teórico

### 2.1 ··Adquisición de léxico

La noción de 'interlengua', introducida por Selinker en 1969 (Selinker, 1972: 51), designa el sistema con el que se expresa una persona en proceso de aprender una lengua extranjera. La interlengua constituye un acto de creatividad lingüística tan natural que sería poco realista el pensar que los estudiantes podrían saltar durante su proceso de aprendizaje directamente de su lengua materna a la lengua extranjera con el léxico utilizado por un hablante nativo. El aceptar esta interlengua evita el cortar o desvirtuar el proceso de comunicación, de alta prioridad en el enfoque comunicativo, en aras del proceso de aprendizaje. Si no se utiliza la interlengua, el proceso de aprendizaje se convierte en un proceso artificial, donde se incita al estudiante a aprender de memoria frases perfectas, que en general no son naturales y sí son generalmente triviales (Richards, 1972: 89).



ASELE. Actas XI (2000). DIANA BERBER IRABIEN DE RAIKO. Rienda suelta a la imaginación: Ad...
Centro Virtual Cervantes

Dentro del proceso natural de interlengua, entonces, es importante identificar cuándo el error se trata de fosilización, fenómeno consistente en la tendencia de los hablantes nativos de una cierta lengua, en nuestro caso finés y sueco, a mantener ciertas reglas y subsistemas de su lengua nativa en su interlengua relativa al aprendizaje en este caso de E/LE, sin importar la edad del estudiante ni la cantidad de horas de estudio ni explicaciones que se le hayan dado a lo largo del curso o cursos de español (Selinker, 1972: 36).

### 2.2 ··Análisis del error

Existen dos escuelas de pensamiento respecto a los errores cometidos por los estudiantes. La primera sostiene que si el método de enseñanza fuese perfecto, simplemente no se cometerían errores, por lo cual el hecho de que aparezcan errores es señal de lo inadecuado de nuestros métodos de enseñanza. La segunda escuela de pensamiento parte de la filosofía de que vivimos en un mundo imperfecto y en consecuencia siempre se darán errores a pesar de nuestros mayores esfuerzos (Corder, 1967: 20). De lo que vamos a partir aquí será de una postura intermedia, a saber: los errores existen por naturaleza, pero vamos a tratar de que tanto nosotros en nuestra enseñanza como nuestros alumnos aprendamos de ellos y logremos erradicar al menos los más graves y persistentes.

Corder (1967: 25) mismo establece en su modelo del análisis del error del que es creador, la diferencia entre los errores de actuación, asistemáticos, y los errores de competencia, sistemáticos, siendo estos últimos los que nos permiten conocer y evaluar su nivel de competencia en la lengua que están aprendiendo, y de los que nos vamos a ocupar en el presente trabajo.

En algunos casos, se tratará de errores por no coincidir la 'zona lingüística' con el 'ámbito', siendo la 'zona' el espacio donde se conoce y se emplea una palabra como signo lingüístico, mientras que el 'ámbito' es el espacio donde se conoce el objeto, que puede ser natural, material o inmaterial, en tanto a elementos de la cultura (Coseriu, 1967: 19).

## 3 ··· El mercado laboral de nuestros alumnos

En promedio, cerca del 44 % de los europeos habla una lengua diferente a la materna, aunque en algunos países nórdicos alcanza el 84 %. Los idiomas que más se hablan y se estudian después de la lengua materna son en primer lugar el inglés, seguidos por el francés y el alemán y después por el español, considerado por un 4 % de los europeos, o sea casi 10 millones de personas en la Unión Europea, como el idioma más útil después de su lengua materna (El País, 16.7.2000: 24).

Además del evidente potencial por número de estudiantes, una razón práctica para la enseñanza del E/LE es la actual situación de empleo en la UE. Así como se habla constantemente de los altos niveles de desempleo, así empresas de todos tamaños y giros



ASELE. Actas XI (2000). DIANA BERBER IRABIEN DE RAIKO. Rienda suelta a la imaginación: Ad...
Centro Virtual Cervantes

se quejan de falta de gente preparada para llenar las plazas disponibles. Falta gente calificada en muchos campos que van desde la ingeniería química y metalúrgica hasta las lenguas.

Gráfica 1

| Tasa de desempleo en la UE | |
|---|---|
| Población total en edad de trabajar | 248 millones |
| Población económicamente activa | 152 millones |
| Población económicamente inactiva | 96 millones |
| Población en paro | 15 millones |

*Fuente: Time, Vol. 155, No. 18, 27-28.*

Como se aprecia en la gráfica 1, la población económicamente inactiva alcanza un alarmante 39 % de la población total en edad de trabajar. Y es que una de las causas más importantes para que los europeos no emigren a los lugares donde está el trabajo es la barrera lingüística. Entonces, el sistema educacional, incluyendo la enseñanza de lenguas, debe adecuarse al reto de empleo existente. Nuestra tarea consiste en preparar a nuestros alumnos en un manejo de la lengua que les permita desarrollarse mejor profesionalmente en cualquier área en que se desempeñen.

Es verdad que preparamos a una buena parte de nuestros alumnos para ser maestros de español o para trabajar con la lengua en forma científica, pero la gran mayoría trabajará para compañías que buscan gente con un nivel de competencia suficiente en la lengua para comunicar las necesidades.

Nuestro enfoque, entonces, va a ser comunicativo, donde la adquisición de léxico actual y sobre todo práctico, activo y totalmente aplicable a situaciones reales es indispensable, como describe Crystal la enseñanza comunicativa (Crystal, 1994: 374).

## 4 ··· Análisis del material

El material utilizado para este estudio comprende redacciones por estudiantes, todos universitarios de tiempo completo, de tres niveles distintos: intermedios (que ya han completado por lo menos 56 horas de clase, es decir de contacto), avanzados (que ya han cubierto 112 horas de clase), y del nivel básico de la carrera de español, que en el caso de la Universidad de Turku es común para las ramas de 'Lengua y cultura' y 'Traducción e interpretación' (que en principio han cubierto por lo menos 168 horas de clase de E/LE, aunque en su mayoría en la práctica han cubierto más de 200 horas). Deseamos aclarar que el tercer nivel aquí estudiado no corresponde necesariamente a una continuación de



ASELE. Actas XI (2000). DIANA BERBER IRABIEN DE RAIKO. Rienda suelta a la imaginación: Ad...
Centro Virtual Cervantes

los dos primeros, ya que los cursos de intermedios y avanzados se imparten en el Centro de Lenguas de Åbo Akademi a estudiantes de las más diversas disciplinas, mientras que en el nivel básico de la carrera de español de la Universidad de Turku están principalmente estudiantes que se van a dedicar a la lengua profesionalmente. De estas tareas de redacción a lo largo de cinco años hemos extraído sistemáticamente los errores más comunes, habiéndolos clasificado originalmente por tipos generales, tales como léxico (tanto vocablos como frases hechas), ortografía, uso de preposiciones, artículos, tiempos de los verbos, etc.

## 4.1 ··Metodología

Al hacer nuestro análisis, clasificaremos los vocablos con errores de competencia de acuerdo al nivel de estudios donde se cometieron y al tipo de error, y daremos el uso correcto de acuerdo al diccionario de María Moliner. Para las tablas 1 y 2 solamente hemos seleccionado los errores que nos han parecido más representativos, por falta de espacio. Es decir, que no hemos aplicado aquí los criterios generales, mucho más estrictos, que se hacen en estudios de adquisición de léxico, por ejemplo (Carcedo, 1999: 78).

El material ha sido delimitado de acuerdo a los siguientes criterios: a) que sean palabras de conocimiento general; b) que puedan clasificarse con relativa facilidad como vocablo abstracto o concreto, sin ocuparnos aquí de frases hechas o modismos que merecerían un trabajo aparte; c) que existan tareas de redacción comparables entre los tres niveles para apreciar la evolución de los estudiantes, en este caso narrativas. Para el primer criterio, tomamos en consideración que no fuesen palabras técnicas o científicas, sino términos del dominio público, aunque en un par de casos se tratase de nombres propios. En cuanto al segundo criterio, hemos tomado la definición general de asbtracto y concreto.

Entendemos por *abstracto*, 'cualidad, estado, acción o fenómeno con independencia del objeto en que existe o por el que existe // idea de un objeto separada de cualquier individuo en que se encuentra realizada'.

y entendemos por *concreto* como lo que 'se aplica, como opuesto a 'abstracto', a las cosas que existen, o son pensadas como existentes, en el mundo sensible o suprasensible, como individuos de la especie designada por su nombre, y no en la mente como representación de toda esa especie' // DRAE (citado por Moliner): 'dícese de cualquier objeto considerado en sí mismo, con exclusión de cuanto puede serle extraño o accesorio' (Moliner, 1983, s.v. *abstracto, concreto*).



ASELE. Actas XI (2000). DIANA BERBER IRABIEN DE RAIKO. Rienda suelta a la imaginación: Ad...
Centro Virtual Cervantes

**Tabla 1. Errores de léxico en vocablos abstractos**

| Palabra o expresión empleada erróneamente por los estudiantes | Tipo de error | | | Uso correcto de la palabra o expresión de acuerdo a María Moliner |
|---|---|---|---|---|
| | No coincidencia de 'zona lingüística' con 'ámbito' | Fosilización (<s = sintopía suecohablante, <f = sintopía finohablante) | Calcos de terceras lenguas | |
| (I) Mi amigo es **gracioso* | | <s = *lustig* | | Gracioso = que tiene disposición favorable y protectora; divertido = entretenido |
| Verano **siguiente* | | <s = *följande* | <inglés = *following* | Siguiente = se emplea para anunciar algo que se va a decir; próximo = se aplica con respecto al momento o el lugar en que se está al que está inmediatamente después |
| **españa* | X | <f = *espanja* | | Español (idioma) |
| **Repetición* | | <s = *repetition* | | Repaso = leer nuevamente una lección o repetirla de memoria para fijarla o recordarla; repetir = decir otra vez algo que ya se ha dicho |
| **Comió* la medicina | | <f = *syödä lääke* | | Tomar la medicina |
| **Ir atrás* | | | <inglés = *go back* | Regresar |
| **Moverse* | | | <inglés = *move* | Mudarse |
| **latina* | | <f = *latina* | | Latín ( idioma) |
| Las lecciones de idiomas dan *variación* a mis estudios | | <s = *omväxling* | | Variación = acción de variar, distintas formas de un tema; variedad = cualidad de vario |

.../...



ASELE. Actas XI (2000). DIANA BERBER IRABIEN DE RAIKO. Rienda suelta a la imaginación: Ad...

Centro Virtual Cervantes

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Especie* de queso | | | <inglés = *sort of* | Especie = conjunto de cosas a las que conviene una misma definición; tipo = ejemplar de una especie |
| El pollo estaba *prendido* | | | <inglés = *burning* | Quemándose |
| (A) País de habla **hispánica* | X | <s = *spansktalande* | | Hispánico = español, aplicado a cosas; Hispano = español |
| El ballet le ha **aprendido* la técnica | | | <francés = appris | Aprender = adquirir conocimientos ; Enseñar = hacer que alguien aprenda cierta cosa |
| (B) **Población* | | | <inglés y francés = population | Población |
| **Nos desfiamos* de | | | <francés = nous nous méfions | Desconfiamos de |
| Estaban muy **mal tratados* | | | <inglés = *mistreated* | Tratar mal = manejar una cosa de la manera que se expresa ; maltratar = insultar, golpear o tratar de modo que se les cause daño |
| Está en la **primera clase* | | <s = *första klass;* <f = *ensimmäinen luokka* | | En primer año, en primer grado, en primero |
| **Discusión* | | | <inglés = *discuss* | Conversación |
| **Birra* | | | <italiano | Cerveza |
| **Vedro* | | | <italiano = *vetro,* francés = *verre,* y español | Vidrio |
| (I) = intermedio, (A) = avanzado, (B) = nivel básico de carrera de español | | | | |


ASELE. Actas XI (2000). DIANA BERBER IRABIEN DE RAIKO. Rienda suelta a la imaginación: Ad...
Centro Virtual Cervantes

**Tabla 2. Errores de léxico en vocablos concretos**

| Palabra o expresión empleada erróneamente por los estudiantes | Tipo de error | | | Uso correcto de la palabra o expresión de acuerdo a María Moliner |
|---|---|---|---|---|
| | No coincidencia de 'zona lingüística' con 'ámbito' | Fosilización (<s = sintopía suecohablante, <f = sintopía finohablante) | Calcos de terceras lenguas | |
| (I)<br>él es flaco y **breve* | | | <francés = *Pepin le bref* | Breve = corto, de poca duración, pequeño; Bajo = se aplica a cosas y personas que llegan a poca distancia desde el suelo |
| Una **copita* de café negro | | <f = *kuppi* | <inglés = *cup* | Copa = vasija para beber, constituida por un cuenco sostenido sobre un pie ; taza = vasija profunda en que se toman líquidos |
| (A)<br>**arroyo* Aura | | <f = *joki* | | Arroyo = río muy pequeño, tal que puede cruzarse de un salto o que no puede navegar por él una barca ; Río =corriente permanente de agua por un cauce natural |
| *Bogavante | x | | | Bogavante = crustáceo semejante a la langosta pero con grandes pinzas en el primer par de patas; Langostino = crustáceo decápodo, mucho más pequeño que la langosta, pero de forma semejante. Su carne es muy delicada. |
| (B)<br>**Michelangelo* | X | | <inglés o <italiano | Miguel Ángel Buonarroti |
| *Elizabeth II | X | | <inglés | Isabel II |
| **El padre de la madre de mi madre* | | <f = *äidin äidin isä* | | Mi bisabuelo (materno) |
| **Mondo* | | | <italiano | mundo |



ASELE. Actas XI (2000). DIANA BERBER IRABIEN DE RAIKO. Rienda suelta a la imaginación: Ad...

Centro Virtual Cervantes

### 4.2. Propuestas didácticas

Para poder aplicar este análisis a la planificación curricular, debemos partir de la premisa de que el bagaje léxico de la lengua sueca es mucho más cercano al español por ser una lengua indoeuropea. Esto significa que a los finlandeses suecohablantes se les facilita más la tarea de aprendizaje de nuevo léxico, mientras que los finohablantes deben aprender las palabras de memoria por la diferencia entre su lengua finougria y la nuestra.

Hacemos a continuación algunas propuestas didácticas generales:

- Por parte del maestro, comentar siempre la forma correcta del término en clase. De esa forma, no sólo el estudiante que cometió el error aprenderá algo, sino que será para beneficio de toda la clase.
- Pedir a los estudiantes que escriban las palabras nuevas que tuvieron que utilizar en cada tarea de redacción, como un glosario al final de su tarea. Así, en forma consciente verán cómo va aumentando su léxico.
- Para desarrollar el conocimiento de campos semánticos de interés particular, en la carrera, aprovechar la materia de ejercicios contrastivos.
- Insistir en los avanzados en la necesidad de aprender y buscar sinónimos, para que lleguen a la carrera con un léxico amplio.

## 5 ··· Conclusiones

Antes de presentar las conclusiones estadísticas que nos planteamos desde el principio de esta comunicación, queremos hacer algunas observaciones generales.

Como pudimos constatar en las tablas 1 y 2, hay mayor necesidad en los alumnos de vocabulario abstracto que concreto, y es ahí donde ocurren los errores más graves. También pudimos constatar en dichas tablas que conforme avanzan en sus estudios su tendencia es utilizar más el léxico abstracto.

Para destacar la importancia del léxico dentro del desarrollo de los estudiantes, haremos un análisis estadístico comparativo de los errores de competencia de léxico frente a otros tipos de errores.

**Tabla 3. Análisis comparativo de errores de léxico y otros tipos de errores**

| *Léxico* | Artículos | Concordancia | Preposiciones | Verbos | Ortografía | Total de errores | Porcentaje de errores de léxico |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| (I) 134 | 51 | 20 | 41 | 65 | 112 | 423 | 31.7 % |
| (A) 15 | 9 | 11 | 9 | 5 | 11 | 60 | 25 % |
| (B) 103 | 23 | 54 | 47 | 26 | 120 | 373 | 27.6 % |



ASELE. Actas XI (2000). DIANA BERBER IRABIEN DE RAIKO. Rienda suelta a la imaginación: Ad...
Centro Virtual Cervantes

La cantidad de errores es mayor en el nivel intermedio y en el básico de la carrera por dos razones: el grupo intermedio consta de muchos más alumnos que los otros dos grupos, y los trabajos de nivel básico de carrera se corrigen con mayor rigor. Sin embargo, apreciamos en esta tabla que la proporción porcentual de los errores de léxico es bastante aproximada en los tres, aunque mayor siempre en (I). A pesar del interés de esta tabla, la cantidad numérica de errores es algo 'misleading' si no la apoyamos en las tablas de errores de competencia.

La mayoría de las fosilizaciones aparece en la sintopía finohablante. Los calcos de terceras lenguas son más numerosos en inglés, después en francés y finalmente italiano, donde constatamos que simplemente transfieren el vocablo italiano, en la mayoría de los casos sin siquiera españolizarlo. El caso de no coincidencia de 'zona lingüística' con 'ámbito' parece carecer de importancia dentro de este contexto.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS


Carcedo, A. (ed.) (1999): *Documentos de español actual – En torno al español como lengua extranjera*, Turku, Publicaciones del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Turku.

Corder, S.P. (1967): "The significance of learner's errors", en Richards, J.C. (ed.) (1974): *Error Analysis – Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman, 19-27.

Coseriu, E. (1967): "Structure lexicale et enseignement du vocabulaire", *Les théories linguistiques et leurs applications*, Strasbourg, Association Internationale d'Éditeurs de Linguistique Appliquée et Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe, 9-87.

Crystal, David (1994): *Enciclopedia del Lenguaje*, Madrid, Taurus (Santillana).

*El País* (16.7.2000), Sección de Negocios, 24.

Graff, James (2000): "Europe's Jobs Challenge", *Time*, Vol. 155 No. 18, 24-31.

Moliner, M. (1983): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.

Richards, J.C. (1972): "Social factors, interlanguage and language learning", en Richards, J.C. (ed.) (1974): *Error Analysis–Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman, 64-91.

Richards, J.C. (ed.) (1974): *Error Analysis–Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman.

Selinker, L. (1972): "Interlanguage", en Richards, J.C. (ed.) (1974): *Error Analysisis– Perspectives on Second Language Acquisition*, London, Longman, 31-54.




ASELE. Actas XI (2000). DIANA BERBER IRABIEN DE RAIKO. Rienda suelta a la imaginación: Ad...

Centro Virtual Cervantes

Centro Virtual Cervantes