

ANÁLISIS DE ERRORES LÉXICOS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA. UNA VALORACIÓN COMUNICATIVA

Cristina Rodríguez García

Filozofická fakulta, Masarykova univerzita Brno, República Checa

criss_900@hotmail.com



Cristina Rodríguez García es licenciada en Filología Hispánica (Universitat Autònoma de Barcelona) y cuenta con un Máster en Formación de profesores de español como lengua extranjera (Universitat de Girona). Ha trabajado como profesora de español en Inglaterra y República Checa, donde ha enseñado lengua y literatura españolas en la sección bilingüe de Brno. Actualmente, trabaja como profesora lectora de español en la facultad de Filosofía de la Universidad Masaryk de Brno. También forma parte del tribunal de las pruebas DELE en colaboración con el Instituto Cervantes de Praga.

Abstract: The present article is the result of our daily work in class with college students from the Spanish Language and Literature degree program, whose mother tongues are Czech and Slovak. The aim of this paper is to reflect briefly on the analysis of lexical errors from a communicative perspective. Firstly, we will review the concept of error from different perspectives of investigation. Secondly, we will make an analysis of lexical errors found in the written production of a group of students according to Error Analysis methodology (EA), continuing with their reformulation and explanation. Last, we will evaluate the gravity of these errors from their impact on communication according to the degree of distortion of the message, the amount of re-reading and the effort of interpretation from the reader.

Keywords: Applied Linguistics, communicative competence, error analysis, interlanguage, lexical errors, Spanish as a Foreign Language, written production

1. Introducción

Esta tarde voy a mi amigo, porque tiene cumpleaños.

Con certeza cualquier profesor de español como lengua extranjera (ELE) que trabaje con aprendices checos y eslovacos se habrá encontrado en alguna ocasión con un enunciado del mismo estilo, tanto en la expresión oral de sus estudiantes como en la escrita. Desde la Lingüística Aplicada y los estudios de adquisición de lenguas extranjeras, podemos interpretar este ejemplo de distintas formas. A pesar de que ningún nativo utilizaría esta fórmula para expresar que esa tarde irá a casa de su amigo porque es su cumpleaños, las idiosincrasias presentes en el enunciado forman parte de la interlengua (IL)

del estudiante que aprende español y como tal deben ser tratadas. Estos errores demuestran el progreso en el aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes y proporcionan una fuente de información muy valiosa para los docentes y los investigadores que se dedican a la adquisición de una L2.

Dadas las características de los estudios universitarios que cursan nuestros alumnos, es de suponer que se les va a exigir un alto grado de corrección gramatical en sus producciones lingüísticas. No obstante, sin dejar de lado la preocupación que causan a los aprendices de ELE los aspectos gramaticales, es necesario de igual modo trabajar en el aula otros componentes que resultan imprescindibles para lograr una comunicación efectiva. Precisamente, uno de esos componentes son los errores léxicos que, como ya se ha demostrado en anteriores trabajos dedicados al análisis de errores (FERNÁNDEZ, 1997; FERNÁNDEZ JÓDAR, 2007), son los que más distorsionan el mensaje.

El objetivo de este artículo es realizar una reflexión didáctica sobre el análisis de errores léxicos desde una valoración comunicativa. En primer lugar, ofreceremos un breve repaso del tratamiento que ha recibido el concepto de error en función de las distintas corrientes de investigación. A continuación, haremos un análisis de errores léxicos presentes en la producción escrita de un grupo de estudiantes siguiendo la metodología del Análisis de Errores (AE), para proceder a su posterior reconstrucción y explicación. Por último, realizaremos una valoración de la gravedad de estos errores a partir de su impacto en la comunicación, teniendo en cuenta el grado de distorsión del mensaje, la relectura y el esfuerzo interpretativo por parte del lector.

2. El análisis de errores y su evolución

El error en el aprendizaje de lenguas extranjeras es un tema que ha preocupado desde siempre a profesores y estudiantes. Tanto su evaluación como su corrección plantean no pocos debates acerca de la metodología que debe seguirse para su tratamiento, al igual que las discusiones acerca de lo que se considera o no un error. Como resultado, la preocupación didáctica de qué corregir, cuándo y cómo hacerlo es una constante en el trabajo diario de los docentes.

Con el desarrollo de la Lingüística Aplicada durante el siglo XX, la valoración del error ha cambiado y se ha ido adaptando a las distintas corrientes de investigación centradas en este fenómeno dando lugar a las

metodologías del Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y los estudios de Interlengua (IL), cuya evolución repasamos a continuación.

A mediados de los años 40 surgen los primeros planteamientos de una enseñanza de idiomas libre de errores. Bajo esta premisa aparecen algunos trabajos (FRIES, 1945; WEINREICH, 1953) dedicados a la enseñanza del inglés con un método que evitaría los errores. Años más tarde R. LADO (1957) sintetiza las ideas principales de estos trabajos en su obra *Linguistics Across Cultures* y así desarrolla la metodología de un análisis basado en el contraste de las lenguas: el Análisis Contrastivo (AC).

En esta época el AC considera que la principal fuente de los errores que cometen los aprendices son las transferencias a la L2 de las estructuras y/o rasgos de su lengua materna (LM). Estas transferencias serán positivas cuando los sistemas de la LM y la L2 sean idénticos, mientras que en aquellos casos de estructuras que difieran de un sistema a otro se producirá una transferencia negativa y, por lo tanto, un error.

Los errores son considerados como algo malo que debe evitarse a toda costa y que puede predecirse comparando los sistemas de la LM del estudiante y la L2 que esté aprendiendo, para pronosticar las estructuras en las que surgirán los errores. Según el AC, esto ocurrirá en aquellas que sean diferentes de la LM; por lo tanto, para evitar que se produzcan propone una enseñanza libre de errores a través de la repetición de enunciados y así mecanizarlos de forma correcta.

Sin embargo, a finales de los años 60 se cuestiona el AC debido, principalmente, a que las interferencias causadas por la LM solo explican una parte de los errores que se cometen, como máximo un 33% de los mismos (FERNÁNDEZ, 1997: 16). Otro de los motivos por los que se critica el AC es que los métodos de enseñanza que se apoyan en la hipótesis de las interferencias causadas por la LM no consiguen evitar los errores.

En este contexto aparece la siguiente corriente de investigación: el Análisis de Errores (AE). Esta metodología propone un concepto del error totalmente renovado y una valoración más positiva de la que había tenido tradicionalmente. Por primera vez se considera que el error es una pista que nos puede orientar para conocer mejor las estrategias de aprendizaje que emplean los estudiantes.

Gracias a esta nueva perspectiva y a las aportaciones de S.P. CORDER en su artículo de 1967 "The Significance of Learner's Errors", el error se convierte en un paso obligado hacia el dominio de la L2. Por esta razón, el objetivo del AE ya no es predecir y evitar los errores, como en el AC, sino partir de las producciones reales de los estudiantes para analizar

sus idiosincrasias. A partir de la descripción y la explicación de los errores realmente producidos, es posible descubrir sus causas y conocer las estrategias que emplean los estudiantes en el proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista didáctico, se pierde el miedo al error y se fomenta el ensayo en la L2, aunque el alumno disponga todavía de escasos recursos para ello. Los errores dejan de ser algo negativo y pasan a proporcionar información sobre cómo aprende el alumno y las hipótesis que realiza.

A pesar de las críticas que recibió el AC y de la nueva visión de los errores que propone el AE, el papel de la LM sigue estando presente en los estudios de adquisición de lenguas extranjeras. No obstante, la transferencia negativa de la LM, es decir la interferencia, no es la única responsable de los errores que cometen los estudiantes, tal y como resume BARALO (1999: 46). Existe una cierta universalidad en los procesos cognitivos de estudiantes con LM diferentes, además de que muchos de los errores cometidos no se pueden atribuir a la transferencia de la L1. Por ello, cuando el aprendiz recurre al sistema de su LM se trata de una estrategia más de aprendizaje, pero no la única que entra en acción.

A partir del AE se considera que la lengua de los que aprenden un idioma es una especie de “dialeto idiosincrásico” con sus propios estadios y peculiaridades. SELINKER (1972) introduce el término interlengua (IL) para referirse a esa competencia comunicativa transitoria del estudiante, en la que no solo se encuentran las formas erróneas, sino también aquellas que son correctas de acuerdo con la norma de la lengua meta. La IL es el sistema lingüístico propio del estudiante que evoluciona volviéndose cada vez más complejo. Por lo tanto, la IL se compone de cada una de las etapas o estadios por los que pasa la lengua del aprendiz de una L2, una serie de pasos transitorios con sus reglas y su propia gramática.

Los estudios de IL parten del AE y se extienden a la descripción de los errores, ya que todo ello junto forma la lengua del aprendiz. Estos estudios nacen con una clara vocación didáctica para llegar, después, a la investigación de la adquisición de lenguas y los análisis de la interacción comunicativa, así como la dimensión pragmática de la lengua. Actualmente, se utiliza el AC en su versión menos “fuerte”, pues puede explicar el porqué de algunos errores debidos a la interferencia con la LM. Asimismo, el AE pretende describir los errores para explicar sus orígenes y contribuir a analizar los estadios de IL.

3. Errores léxicos en la producción escrita

Los errores¹ léxicos que se presentan a continuación han sido extraídos de unos ejercicios de redacción realizados en la asignatura de Expresión oral y escrita I, materia optativa para los estudiantes del Grado de Lengua y Literatura españolas. El tema de las redacciones es sobre los viajes y en este caso todos los alumnos tienen como LM el checo o bien el eslovaco.

Entendemos por errores léxicos todas las palabras y expresiones idiomáticas equivocadas, bien sea por una elección errónea de forma o bien de significado. Este tipo de errores se puede clasificar en relación a los siguientes puntos presentes en FERNÁNDEZ JÓDAR (2007: 57), a su vez recogidos en FERNÁNDEZ (1997: 44):

FORMA

- Uso de un significante español próximo
- Formaciones no atestiguadas en español
- Préstamos
- Problemas con el género y el número como rasgos léxicos inherentes al nombre

SIGNIFICADO

- Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto
- Cambios entre derivados de la misma raíz
- Registro no apropiado a la situación
- Confusión ser-estar
- Uso de perífrasis supletivas
- Falsos amigos
- Calcos
- Otros

¹ S.P. CORDER (1967) hace una distinción entre “errores sistemáticos”, que son los que reflejan la competencia transitoria del aprendiz, y “errores de producción”, que se considerarían no sistemáticos, producto de una situación puntual o de un estado de cansancio en el estudiante, por ejemplo. Para los primeros utiliza el término “error”, mientras que para los segundos el de “falta” (mistake). Sin embargo, esta distinción no siempre está clara, por lo que en este trabajo hemos optado por utilizar el término error.

Junto a esta tipología de errores léxicos, la metodología de trabajo que hemos seguido se basa en el AC, en su versión menos fuerte, y en el AE, adaptando los criterios² establecidos por S. P. CORDER (1971) recogidos en FERNÁNDEZ (1997: 49): identificación del error en su contexto; clasificación; descripción; explicación; y valoración de la gravedad. Además, hemos tenido en cuenta las etapas propuestas por SKJÆR (2004: 40) para formular nuestros³ propios criterios, que son los siguientes:

1. Identificación de la idiosincrasia en su contexto
2. Reconstrucción del enunciado
3. Descripción y explicación del error
4. Valoración de la gravedad del error

En primer lugar, se debe identificar el error en su contexto. En ocasiones ocurre que el estudiante escribe una oración aparentemente correcta, si se ve de forma aislada, pero que no funciona en ese contexto concreto. En otras palabras, sería un enunciado superficialmente correcto, aunque idiosincrásico desde un punto de vista comunicativo. Pasamos a ilustrarlo con este ejemplo:

(1) Terminé Filología Alemana.

Esta oración es aparentemente correcta vista de forma aislada. En cambio, si la vemos en su contexto, entonces ya no funciona:

(2) *Terminé* Filología Alemana. No me gustaba y por eso solo estudié un año.

A partir del contexto queda claro lo que el estudiante quiere decir cuando escoge el verbo terminar; esto es, que *dejó* Filología Alemana.

En segundo lugar, una vez se ha identificado la idiosincrasia pasamos a reconstruir la oración errónea “traduciéndola” al español. En la mayoría de los casos, las ambigüedades que se crean se pueden deshacer casi siempre a partir del contexto. Solamente en pocas ocasiones el grado de distorsión del

² El autor propone una metodología de trabajo basada en el reconocimiento de la idiosincrasia, la descripción del dialecto idiosincrásico del alumno y por último, la explicación del cómo y del porqué de ese dialecto.

³ Justificamos esta elección porque consideramos que se ajusta mejor al objetivo del presente trabajo, que es hacer una valoración comunicativa de los errores léxicos, lo cual se detalla en el apartado siguiente de este trabajo (véase apartado 4).

mensaje es tan amplio que no es posible reconstruir lo que el estudiante quería comunicar. Siguiendo con el ejemplo anterior, la reconstrucción del enunciado sería:

(3) **Dejé** Filología Alemana. No me gustaba y por eso solo estudié un año.

El tercer paso consiste en una descripción del tipo de error; es decir, si se trata de un error de forma o de significado, para explicar el origen o la causa, siempre que sea posible. En el ejemplo propuesto, se trataría de un error de significado debido a la interferencia del verbo checo *ukončit*.

Y por último, el cuarto paso es la valoración de la gravedad del error a partir del grado de distorsión del mensaje. En esta cuestión se centra el apartado 4 del presente trabajo, por lo que de momento nos vamos a dedicar a los tres primeros pasos del AE: el reconocimiento de la idiosincrasia, su reconstrucción y posterior explicación.

A continuación se ofrece una selección⁴ de los errores léxicos encontrados en las redacciones:

Errores léxicos de forma:

- Uso de un significante español próximo:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
De nuevo las circunstancias nos obligaron <i>de</i> cambiar nuestro plano .	De nuevo las circunstancias nos obligaron a cambiar nuestro plan .	Uso de un significante español próximo: plano por plan.

- Forma no atestiguada en español:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
Nuestro segundo amigo vive más lejos.	Nuestro segundo amigo vive más lejos.	Forma no atestiguada en español.
..., nos perdemos	..., nos perdemos	Forma no atestiguada

⁴ También se mantienen los errores gramaticales y ortográficos marcados en cursiva, aunque en este trabajo no se procede a su análisis.

porque la navigación señalaba una carretera que no existía.	porque el navegador GPS señalaba una carretera que no existía.	en español. También podría ser un préstamo del checo, <i>navigace</i> .
... cuando por fin un hombrecillo pelirrojo parecía tener <i>la</i> idea sobre la locación de mi destino.	... cuando por fin un hombrecillo pelirrojo parecía tener idea sobre la localización/el lugar de mi destino.	Forma no atestiguada en español. Por el contexto, el alumno no se refiere al término legal <i>locación de arrendamiento</i> .

- Préstamos:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
... mis padres empezaron a argumentarse mis padres empezaron a discutir .	Préstamo del inglés, <i>to argue</i> .
... solo buscamos su adresa solo buscamos su dirección .	Préstamo del checo, <i>adresa</i> .

- Género como rasgo del nombre: no se ha registrado ningún caso.

- Número como rasgo del nombre:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
Mi padre <i>con</i> mi hermano captaba los mariscos en el mar...	Mi padre y mi hermano cogían marisco en el mar...	Número. Tendencia a usar este sustantivo como no contable (en singular).

Errores léxicos de significado:

- Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
Como me gusta mucho hacer planes, no	Como me gusta mucho hacer planes, no	Lexemas con semas comunes pero no

dispongo de un montón de historias sobre viajes inesperables , ...	dispongo de un montón de historias sobre viajes improvisados , ...	intercambiables en el contexto: inesperable-improvisado.
Pero cuando tocó el coche, obtuvo un golpe enorme.	Pero cuando tocó el coche, recibió un golpe enorme.	Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: obtener-recibir.
El viaje tardaba unos veinte minutos, ...	El viaje duraba unos veinte minutos, ...	Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: tardar-durar. Este error es común a otros aprendices de ELE con distintas LM.
... y siempre tomar una moraleja...	... y siempre sacar/extraer una moraleja...	Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: tomar-sacar/extraer.
Después de este ataque nos levantamos en un hospital.	Después de este ataque nos despertamos en un hospital.	Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: levantarse-despertarse.
... me preguntó dónde estaba su bolsa de mano. No había me preguntó dónde estaba su bolsa de mano. No estaba .	Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: haber-estar.

- Cambios entre derivados de la misma raíz:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
Cuando volvimos, fui mos muy descansadas , pero felices...	Cuando volvimos, está bamos muy cansadas , pero felices...	Confusión ser-estar. Cambios entre derivados de la misma raíz: descansadas-cansadas.
... de repente apareció	... de repente apareció	Cambios entre

Carmen con una risa enorme en su cara.	Carmen con una sonrisa enorme en su cara.	derivados de la misma raíz: risa-sonrisa.
Ya <i>empezaba estar</i> furia .	Ya empezaba a estar furiosa .	Cambios entre derivados de la misma raíz: furia-furiosa.
Aunque anunciamos este acontecimiento a la policía...	Aunque denunciamos este acontecimiento a la policía...	Cambios entre derivados de la misma raíz: anunciar-denunciar.

- Registro no apropiado a la situación: no se ha registrado ningún caso.

- Ser-estar:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
... pero ya éramos en medio de viaje.	... pero ya estábamos en mitad del viaje.	Confusión ser-estar. Lexemas con semas comunes pero no intercambiables en el contexto: medio-mitad.

- Uso de perífrasis suplente:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
Nos ponemos en viaje unos días antes...	Salimos/nos pusimos en marcha unos días antes...	Uso de perífrasis suplente o expresión analítica.
Y así terminó nuestra locura y nuestra idea valiente de viajar a Barcelona usando autoestop .	Y así terminó nuestra locura y nuestra idea valiente de viajar a Barcelona en autoestop .	Uso de perífrasis suplente o expresión analítica.

- Falsos amigos:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
Mi padre tuvo que bloquear la carta .	Mi padre tuvo que bloquear la tarjeta .	Falso amigo del checo <i>karta</i> .
Hace 3 años la	Hace 3 años la	Falso amigo del checo

Universidad Masaryk organizó una acción para que los futuros estudiantes...	Universidad Masaryk organizó un evento/unas jornadas para que los futuros estudiantes...	<i>akce.</i>
Otro día llevamos nuestros sacos con la comida para todo el día.	Otro día llevamos nuestras bolsas/mochilas con la comida para todo el día.	Falso amigo del checo <i>sáček.</i>

- Calcos:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
Comimos los frutos de mar con una salsa picante.	Comimos marisco con una salsa picante.	Calco del checo <i>mořské plody.</i>
... pasamos muy buen tiempo con aquella señora.	... pasamos muy buen rato con aquella señora.	Calco del inglés <i>a good time.</i>

- Otros:

IDIOSINCRASIA	RECONSTRUCCIÓN	EXPLICACIÓN
A las once por la tarde ya nos sentimos...	A las once por la noche ya nos sentimos...	Otro tipo de error de significado. Confusión en la división de las partes del día.
Como queríamos también hacer una sorpresa, no sabíamos exactamente dónde vive porque solo buscamos su adresa.	?	Distorsión de la comunicación. Mensaje confuso que dificulta la reconstrucción del enunciado.

En las redacciones analizadas destacan los errores de significado frente a los de forma. Este hecho refleja las dificultades para aprender el aspecto semántico de la lengua, especialmente si los estudiantes no se encuentran en una situación de inmersión y no pueden participar en mayor medida de la

experiencia sociolingüística que brinda estar en el país de la L2. Es importante tener en cuenta esta consideración para la preparación de materiales didácticos, ya que los errores semánticos son los que más distorsionan el mensaje o mayor extrañeza producen con su lectura.

Otro aspecto a destacar es que no solo entran en juego las interferencias debidas a la LM de los aprendices. En algunas situaciones, es posible que esas interferencias sean causadas por una L3, por ejemplo el inglés, tal y como se aprecia en los errores analizados.

4. Una valoración comunicativa de los errores léxicos

En este apartado nos vamos a centrar en la última etapa del AE; es decir, la valoración de la gravedad del error desde un punto de vista comunicativo. Con el concepto de competencia comunicativa⁵ planteado por HYMES (1971), queda claro que el objetivo básico de aprender un idioma no debe ser únicamente conocer las reglas gramaticales, sino que también será necesario saber usar la lengua en la comunicación con hablantes nativos. Una elección errónea de palabra puede entorpecer o incluso impedir la comprensión del mensaje, especialmente con nativos que no hablen la LM del estudiante y que no se dediquen a la enseñanza de lenguas extranjeras. Para evitar estas situaciones, se debe prestar más atención al trabajo con el léxico.

El análisis de errores léxicos sirve para valorar su gravedad según el grado de distorsión del mensaje. Existe una diferencia entre los errores que no afectan a la comunicación y los que sí lo hacen en menor o mayor medida. En estos casos es necesario aplicar un criterio comunicativo de evaluación; ahora bien, es difícil graduar los errores a partir de su efecto en la comunicación, ya que no existen escalas definitivas para evaluar su gravedad, dando lugar a una gran diversidad de criterios y principios. Los mismos errores evaluados por distintos profesores podrían dar diferentes resultados, por lo que aspirar a una total objetividad y unanimidad es prácticamente imposible.

En la bibliografía relacionada con el tema se hallan diversos parámetros para analizar la gravedad del error desde una perspectiva

⁵ Se entiende por “competencia comunicativa la capacidad de una persona de comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla; ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación“. En: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm [Consulta: 4/10/14]

comunicativa. Algunos de estos parámetros son la frecuencia de aparición y la irritación que pueden provocar en el receptor (JOHANSSON, 1973); también la aceptabilidad según el contexto (CORDER, 1972; ENKVIST, 1973); así como la ambigüedad y la estigmatización (VÁZQUEZ, 1989, 1999). En nuestro análisis el criterio empleado será el de la aceptabilidad del error según la claridad del mensaje y la comprensión por parte del receptor. Además, tendremos en cuenta la necesidad de relectura a partir del grado de distorsión del mensaje.

Cuando un lector tiene que detenerse en la lectura, revisar y aplicar estrategias conscientes de interpretación, significa falta de comprensión. A más relectura, más interpretación por parte del receptor; por lo tanto, habrá menos comunicación. Así pues, aplicaremos una puntuación del 0 al 4 siguiendo a SKJÆR (2004: 41) para valorar la gravedad de los errores léxicos. A continuación se detallan estos valores:

0: El error no tiene ningún efecto negativo en la comunicación y no hace falta relectura.

1: El error tiene poco efecto negativo en la comunicación. Si hace falta “remirar“, se llega sin dificultad a una reconstrucción segura.

2: El error tiene bastante efecto negativo en la comunicación. Requiere cierta relectura.

3: El error tiene un efecto negativo amplio en la comunicación. Hace falta mucha relectura para llegar a una interpretación que permita una reconstrucción plausible.

4: El error hace que la comunicación se rompa. No es posible comprender el mensaje ni a pesar de una amplia relectura. La reconstrucción es imposible, o por lo menos su interpretación es insegura.

Para ilustrar estos valores, pasamos a mostrar algunos ejemplos de errores léxicos analizados anteriormente (véase apartado 3) y su valoración comunicativa:

Y así terminó nuestra locura y nuestra idea valiente de viajar a Barcelona usando autoestop.

Valoración de la gravedad: 0

Este error no tiene ningún efecto negativo en la comunicación, por lo que no hace falta relectura.

Mi padre tuvo que bloquear la **carta**.

Valoración de la gravedad: 1

Este error tiene poco efecto negativo en la comunicación. Se puede llegar a una reconstrucción segura del enunciado por el contexto, sobre todo a partir de la palabra checa *karta*, que significa tarjeta.

Cuando volvimos, **fui**mos muy **descansadas**, pero felices...

Valoración de la gravedad: 2

Este error tiene bastante efecto negativo en la comunicación, por lo que requiere cierta relectura.

No acaba de quedar claro si después del viaje volvieron cansadas o descansadas en el sentido de aliviadas por haber regresado, aunque por el contexto podría deducirse que llegaron cansadas, pero felices.

Después de este ataque **nos levantamos** en un hospital.

Valoración de la gravedad: 3

El error tiene un efecto negativo amplio en la comunicación. Hace falta mucha relectura para llegar a una interpretación que permita una reconstrucción plausible.

Por el contexto no queda claro el enunciado. ¿Significa que durmieron en el hospital? ¿O quedaron inconscientes después del ataque y despertaron ahí?

Como queríamos también **hacer** una sorpresa, no sabíamos exactamente dónde vive **porque solo buscamos su adresa**.

Valoración de la gravedad: 4

El error hace que la comunicación se rompa. No es posible comprender el mensaje ni a pesar de una amplia relectura. La reconstrucción es imposible, o por lo menos su interpretación es insegura.

Tal y como se percibe en los ejemplos, no todos los errores léxicos son iguales ni tienen el mismo impacto en la comunicación escrita. Si bien es cierto que un profesor de ELE con conocimientos de la LM de sus estudiantes y años de experiencia corrigiendo los mismos errores “entenderá” más lo que el aprendiz intenta comunicar, la valoración comunicativa de estos errores irá ligada a las dificultades de comprensión

por parte del lector, ya que una idea bien expresada y comunicada no debería ocasionar esfuerzos de interpretación ni relecturas.

Sería interesante profundizar en la investigación y contrastar la valoración otorgada por un profesor de ELE y por un grupo de lectores nativos de español que no sepan checo ni eslovaco, ni se dediquen a la enseñanza de lenguas extranjeras. Al fin y al cabo, nuestros estudiantes aprenden español para enfrentarse a un contexto real fuera del aula en el que el profesor ya no estará; en definitiva, para comunicarse de forma oral o escrita con hablantes nativos en su día a día.

Los errores aquí analizados son una prueba de la creatividad en el aprendizaje del léxico por parte de los estudiantes, además de mostrar las estrategias empleadas en dicho proceso: formación de palabras, creación de perífrasis o expresiones analíticas para sustituir lexemas que desconocen, analogías, etc. Cabe recordar que estos errores son una muestra del progreso de los estudiantes en el aprendizaje de ELE, con un gran potencial para descubrir cuáles son las áreas que requieren más práctica en el aula.

5. Conclusiones

En este artículo hemos querido hacer una sucinta reflexión didáctica acerca del análisis de errores léxicos en la producción escrita de un grupo de estudiantes universitarios de español.

En primer lugar, se ha ofrecido un repaso de las distintas metodologías de análisis de errores dentro de la Lingüística Aplicada: el Análisis Contrastivo (AC), el Análisis de Errores (AE) y los estudios de Interlengua (IL). En segundo lugar, se ha procedido al análisis y explicación de los errores léxicos presentes en un conjunto de redacciones sobre el tema de los viajes. La metodología de trabajo se ha basado en los pasos del AE, teniendo en cuenta la versión menos fuerte del AC. Estos pasos han consistido en la identificación de la idiosincrasia en su contexto, la reconstrucción del enunciado y la explicación del error. Asimismo, los errores se han clasificado a partir de la tipología establecida en dos grupos: uno de forma y otro de significado. En tercer lugar, se ha realizado una valoración comunicativa de la gravedad a partir del grado de distorsión del mensaje, de la relectura y del esfuerzo interpretativo por parte del lector.

Por último, los errores son una parte inevitable en cualquier proceso de aprendizaje. La IL de los estudiantes está en constante evolución, por lo que los errores cometidos son una manifestación de las estrategias utilizadas en la adquisición de la L2. Está claro que su impacto en la comunicación

obedece a diversos factores y que no todos los errores afectan por igual. Sin embargo, un lector nativo español que no fuera lingüista ¿haría la misma valoración comunicativa de los errores léxicos aquí analizados que un profesor de ELE? Esperamos poder aportar más datos sobre esta cuestión en próximas comunicaciones.

Bibliografía

- BARALO, Marta (1999), *La adquisición del español como lengua extranjera*, en Cuadernos de didáctica del español/LE, Madrid, Arco/Libros.
- CHALUPA, Jiří ET AL. (2008), *Španělsko-český/česko-španělský slovník*, Praga, Fin Lexika.
- CORDER, S. P. (1967), “The Significance of Learner’s Errors“, en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, vol. V, nº 4, p. 161-170.
- CORDER, S. P. (1971), “Idiosyncratic dialects and error analysis“, en *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, vol. IX, nº2, p. 147-160.
- ENKVIST, N. E. (1973), “Should we count errors or measure success?“, en J. SVARTVIK (ed.), *Gleerup, Lund*, p. 16-23.
- FERNÁNDEZ, Sónsoles (1997), *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, Raúl (2007), *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral), Universidad Adam Michiewicz, *Revista redELE*, nº 4.
- HYMES, N. H. (1971), “On Communicative Competence“, en *Pride & Holmes: Sociolinguistics*, Londres, Penguin (1972).
- JOHANSSON, S. (1973), “The Identification and Evaluation of Errors in Foreign Languages: A Functional Approach“, en J. SVARTVIK (ed.), p.102-114.
- LADO, Robert (1957), *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- SELINKER, L. (1972), “Interlanguage“, en *IRAL*, vol. X, nº3, p.209-231.
- SKJÆR, Sonja (2004), *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen*

final del Bachillerato (memoria de máster), Universidad de Nebrija, Revista redELE, nº 2 (2005).
VÁZQUEZ, Graciela (1999), *¿Errores? ¡Sin falta!*, Madrid, Edelsa.

Recursos de internet

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA (DRAE) – REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

<http://lema.rae.es/drae/>

DICCIONARIO DE TÉRMINOS CLAVE DE ELE – CENTRO VIRTUAL INSTITUTO CERVANTES

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/

REVISTA REDELE (RED ELECTRÓNICA DE DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA)

<http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html>