

APRENDIZAJE/ENSEÑANZA DEL VOCABULARIO DE UNA SEGUNDA LENGUA: ALGUNAS CUESTIONES TEÓRICAS Y PRÁCTICAS

Learning/teaching for a second language's vocabulary: some theoretical and practice questions

Fernando GUTIÉRREZ TOLEDO

Dirección General de Universidades de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León

RESUMEN: La carencia de motivación, la disociación del aprendizaje del propio ambiente y el desconocimiento de estrategias de aprendizaje son factores que dificultan el correcto proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en particular su vocabulario. En este artículo se aportan algunas reflexiones y propuestas.

Palabras clave: enseñanza, aprendizaje, vocabulario, segunda lengua.

ABSTRACT: The lack of motivation, the dissociation from his own environment, and the ignorance of the learning's strategies are difficult factors for a correct process of a second language learning/teaching, vocabulary specially. In this paper the author offer same reflections and proposals.

Key words: learning, teaching, vocabulary, second language.

1. INTRODUCCIÓN

Cualquier docente enfrascado en la difícil tarea de enseñar una segunda lengua (en adelante L2) a un grupo de adolescentes inmersos en el sistema educativo español, convendrá conmigo en que, a pesar de las loables excepciones, cada vez son más desmotivadores los resultados que se obtienen de unos aprendices que, tras mostrar –en el mejor de los casos– una cierta ilusión inicial, inmediatamente revelan una apatía que se traduce, por una parte, en el rechazo frontal de la asignatura y, por otra, en el progresivo descorazonamiento de unos profesores que observan cómo sus esfuerzos no se ven recompensados con el cumplimiento de los objetivos de su trabajo.

Tras muchos años de experiencia y de haber vivido multitud de situaciones como la que se describe más arriba, sigue resultando complicado señalar cuáles son las causas que hacen de la enseñanza/aprendizaje de una L2 una tarea tan complicada. Dejando a un lado las implicaciones del docente en el fracaso que supone que España siga siendo uno de los países europeos donde menos estudiantes pueden manejar con soltura una segunda lengua (que las hay, pero que serían más objetivamente señaladas por los aprendices que por un profesor), pienso que podrían apuntarse tres aspectos que obstaculizan al alumno en su tarea de aprendizaje de la L2:

- a. La carencia de motivación necesaria para asumir la trascendencia de poder comunicarse en una lengua distinta a la propia. Probablemente esta falta de interés sea un rasgo definitorio de la actitud de la mayoría de los adolescentes ante cualquiera de las situaciones que se producen en su entorno; sin embargo, cuando se plantea la necesidad de aprender una L2, esta posición se acentúa. Muchos de los alumnos que pueblan las aulas reafirman –ante la desesperación del profesor– la inutilidad de dedicarle un esfuerzo a adquirir algo que no piensan emplear a lo largo de su vida. Por supuesto, atrás quedan consideraciones más profundas que podrían animarles en su empeño, como el conocer nuevas realidades o entrar en contacto con nuevas gentes que pudieran aportarles otras perspectivas desde las que contemplar el mundo. Lamentablemente, nada de eso parece importar ahora; el utilitarismo inmediato (es decir, esa filosofía popular que propugna que sólo *interesa lo que pueda servir para algo ahora*) se ha adueñado de estas personas y, conforme a ella, aprender idiomas es absolutamente prescindible en su escala de expectativas vitales. Frente a ello, el único recurso que le queda al profesor es aportarles –con cierta frecuencia– ejemplos reales de otros alumnos que, como ellos, inicialmente se resistieron a aprender una L2 y que, más tarde, por exigencias del puesto de trabajo al que optaban, se vieron obligados a reconsiderar su postura.
- b. La disociación del proceso de aprendizaje de su propia realidad, con lo que aprender una lengua se convierte en algo a lo que sólo dedican un tiempo determinado que coincide con el que deben pasar en el aula. Esta idea debe considerarse en relación con lo afirmado anteriormente: la falta de ilusión supone enfrentarse a esta actividad de una manera mecánica y, en este sentido, las clases a las que han de acudir son, en su opinión, la mejor manifestación de cómo están sometidos a la voluntad de un sistema con el que discrepan claramente. Por ello, el profesor no puede confiar en que los alumnos estén atentos a su entorno para detectar en él aquellos indicadores que les recuerden o les ayuden a entender mejor lo aprendido en clase: así, la información que –por ejemplo– aparece continuamente en los medios de comunicación sobre los países de habla inglesa pasa desapercibida para ellos que, de esta manera, rara vez comprenden que términos ya incorporados a su lengua materna (en adelante L1) como *rock and roll*, *master* o *light* proceden de la L2 que estudian en su instituto.
- c. El desconocimiento de estrategias de aprendizaje que les permita reducir el esfuerzo en el aprendizaje de una L2. Los adolescentes actuales consideran que aprender

es un acto mecánico para el que no necesitan una especial disposición; por ello, estudian de la misma manera asignaturas tan dispares como, por ejemplo, una L2, Física o Historia. La responsabilidad de esta situación deben compartirla, tanto los propios aprendices (que –una vez más– reaccionan de esta manera por su ya referida desmotivación), como las autoridades educativas que, con algunas de sus decisiones, también promueven el desinterés de los alumnos. En este sentido, por ejemplo, al desterrar de los programas educativos recursos como la memorización o la traducción, también se ha omitido cualquier referencia a la necesidad de activar el contacto con técnicas que aumenten el rendimiento académico de los alumnos lo cual, en último término, supone favorecer que el aprendiz se rinda ante la falta de un progreso tangible una vez que ha cumplido con las directrices marcadas por su profesor.

Resulta evidente que todo lo referido hasta el momento afecta al proceso de aprendizaje de una L2 en su conjunto. Sin embargo, y dejando a un lado su influencia sobre el aprendizaje sintáctico de la L2, probablemente el campo en el que mejor se manifieste el escaso éxito del proceso de enseñanza de la L2 bajo las condiciones mencionadas es en el de la adquisición del vocabulario: con demasiada frecuencia nos encontramos con alumnos que, después de más de diez años de contacto con la L2, siguen empleando en los últimos cursos de Bachillerato el mismo vocabulario que en las primeras etapas de la Enseñanza Primaria; o, lo que aún es peor, han fosilizado los errores que cometían entonces y los han incorporado alegremente al acervo semántico que manejan cuando están a punto de ingresar en la Universidad.

Con los fines de comprender los motivos que se esconden detrás de la presencia de un error y suscrita la reflexión sobre cómo enseñar para evitarlos, a continuación se analizarán los errores que cometen los adolescentes durante el proceso de adquisición de una L2 y específicamente los que afectan a la adquisición léxico –semántica. Estos errores fueron detectados en un número considerable de redacciones que los alumnos de algunos institutos de Enseñanza Secundaria de Zamora y su provincia, generaron a lo largo de un curso escolar como parte del proceso de aprendizaje de la lengua inglesa como L2 diseñado por su profesor.

En primer lugar, se ofrecerá una clasificación taxonómica de los mismos y se describirán los motivos que subyacen tras la aparición de ese tipo de errores.

Posteriormente, se sugerirán algunas directrices didácticas encaminadas a conseguir que el proceso de aprendizaje de vocabulario de la L2 sea más ágil y atractivo para los aprendices, y más rentable para los esfuerzos que dedica el profesor.

2. LOS ERRORES SEMÁNTICOS EN LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Desde un punto de vista etiológico, los errores semánticos producidos por los aprendices de una L2 son básicamente de dos tipos: interlingüísticos e intralingüísticos. Si su origen está en las interferencias de la L1 en el proceso de adquisición de la L2,

estaremos ante los errores denominados *interlingüísticos*; por el contrario, si es la influencia de la propia L2 la que los ocasiona, hablaremos de *errores intralingüísticos*.

a) *Errores interlingüísticos*

Durante los estudios iniciales del aprendizaje de una nueva lengua, existe una tendencia generalizada por parte del alumno a recurrir a los datos de su L1 para salvar los diferentes obstáculos que se interponen en la consecución de un objetivo específico: la comunicación en esa L2. El resultado de esa actitud es la creación de un sistema lingüístico a medio camino entre la lengua materna y la lengua que se está adquiriendo; es lo que L. Selinker (1972) denominó *interlengua*.

La interlengua está formada por elementos de la nueva lengua (reglas sintácticas y vocablos) que cohabitan con otros procedentes de la lengua materna que el alumno trata de adaptar a la L2. El proceso de importación de datos de la L1 presenta una doble vertiente dependiendo de cuál sea el resultado final del mismo:

- 1) Transferencia positiva: en esta caso, el material procedente de la lengua materna se adapta perfectamente a la estructura de la nueva lengua por dos motivos:
 - a. La semejanza de las reglas que rigen determinadas palabras o estructuras tanto en la L1 como en la L2, como ocurre en el caso de las oraciones interrogativas con *ser/estar o to be*, donde el orden de los elementos es idéntico. Por ejemplo:

L1	L2
¿Está Pedro preparado?	Is Peter ready?
¿Estaba Juan en la fiesta?	Was John at the party?

- b. La equivalencia absoluta entre un dato de la L1 y otro de la L2, como se aprecia en el caso de los adverbios interrogativos en los siguientes ejemplos:

L1	L2
¿dónde?	where?
¿cuándo?	when?

- 2) Transferencia negativa o interferencia: aquí, por el contrario, el proceso de importación desemboca en errores interlingüísticos, es decir, en situaciones en las que la adaptación de material procedente de la lengua materna infringe alguna de las reglas que habilita el sistema de la L2. Tal es el caso cuando el alumno adopta la fórmula que su L1 emplea para indicar la edad y la aplica a la L2 directamente:

L1	L2
<i>Yo tengo 20 años</i>	<i>*I have 20 years</i>
	<i>I am 20 years old</i>

Por lo tanto, el germen de todos los errores interlingüísticos es la transferencia negativa. A su vez, ésta es la secuela de una hipótesis falsa que los aprendices asumen para justificar la probada influencia de su L1 en la adquisición de la L2: que todas las lenguas estructuran la realidad del mismo modo, es decir, que el sistema lingüístico y el sistema cognitivo de las lenguas son idénticos. La materialización de este planteamiento teórico son las continuas analogías entre vocablos de la L1 y de la L2 que pueblan los errores que se analizaron en este apartado. Por la particularidad de cada una de ellas, se pueden distinguir cinco tipos de analogías según los niveles lingüísticos que se verán afectados por su presencia: semánticas; formales y semánticas; fonéticas, formales y semánticas; y fonéticas y semánticas.

Las analogías semánticas surgen por dos motivos: bien por el carácter polisémico del término de la L1, bien por ciertas confusiones causadas por el alumno a la hora de seleccionar uno de los componentes de un campo semántico. En ambos casos, es posible distinguir varios tipos de errores que responden a las dos causas aducidas.

Así, los errores provocados por el carácter polisémico del término de la L1 pueden ser:

- a. Puros: cuando aparecen porque el aprendiz considera que cualquiera de los términos de la L2 correspondientes a un vocablo polisémico de la L1 es válido para una situación concreta ya que, como en su L1, será el contexto el que moldee el significado final de esa palabra. Sin embargo, en ciertas ocasiones, el sistema lingüístico de la L2 no contempla ese papel activo del contexto; más bien lo que tiene lugar es una interacción entre las exigencias contextuales y los rasgos significativos de una palabra. Tal es la explicación del por qué los aprendices recurrieron a *stand up* en lugar de *get up* en el error 1¹ o a *floor* en vez de a *ground* en el error 2.
- b. Parciales: si el fenómeno que tiene lugar es –precisamente– el opuesto al que se acaba de manifestar: es decir, mientras que en la L1 el carácter polisémico de una palabra hace que sea el contexto el que determine con cuál de sus significados ha de interpretarse, en la L2 los rasgos distintivos precisos de uno de los equivalentes del término de la L1 ayudan a que el aprendiz lo haya seleccionado para el contexto adecuado. Por ejemplo, la palabra *mucho*, cuyo significado en la L1 depende de

1. Con el fin de que no resulte excesivamente prolijo el desarrollo de la exposición, sólo se introducirán –precedidos de su correspondiente número de orden– los errores encontrados en las redacciones mencionadas anteriormente. En el anexo, podrán encontrarse (con el mismo número de orden) las entradas completas en las que se detectaron dichos errores.

la situación comunicativa en que aparezca, tiene diferentes realizaciones en la L2, cada una de ellas apropiada a un contexto determinado; si el alumno elige una sin tener en cuenta lo referido, su opción desembocará en una situación como la que aparece en el error 111 donde –para acompañar a *time*– el alumno recurre a *a lot of* en vez de *a long*.

Al revisar este tipo de errores, se ha detectado una estrategia productiva a la que suelen acudir los aprendices de una L2 que se encuentran en un estadio del proceso de aprendizaje como en el que se encuentran los autores de estos errores: desconfiar de aquellos términos de la L2 que guarden un estrecho parecido con el vocablo de la L1 al que se busca un equivalente en la L2. Por ejemplo, en el error 3, un alumno descarta por este motivo la palabra *inferior* y se inclina por *lower* que, por los motivos que allí se aportan, no es adecuada al contexto.

- c. Errores que, además, llevan aparejado un cambio lingüístico. Éste puede consistir en un cambio de categoría morfológica, si en la L1 un mismo vocablo es apto para representar dos categorías distintas (error 4: *seguro*: *safe-safety device*); en un cambio de carácter léxico-morfológico (error 5, uso de *boys* en lugar de *children*); o en un cambio léxico-sintáctico (error 6: *as* por *like*).

Cuando la analogía semántica es fruto de una selección inapropiada dentro de un campo semántico, se diferencian dos tipos de errores:

- a. Aquellos que tienen lugar cuando se trata de transferir una expresión de la L1 que –afortunadamente para el aprendiz– también existe en la L2. En estos casos, los alumnos suelen recurrir a otras dos nuevas estrategias que exhiben perfectamente cómo tiene lugar el aprendizaje de una L2: acudir a los conocimientos con los que ya se cuenta e hipergeneralizarlos para compensar el desconocimiento puntual de una palabra y seleccionar la opción que más recuerda a la L1. La primera se puede apreciar en el error 7 donde se ha hipergeneralizado el uso de *confused* para poder transmitir la idea de *estar distraído* cuya representación en la L2 desconoce el alumno. La segunda, que se contrapone a otra estrategia productiva a la que se ha hecho referencia anteriormente, explica que el autor del error 8 interprete que *to utilize* puede expresar el concepto ser *útil para*.
- b. Los que acontecen cuando se trata de acomodar en al L2 una expresión de la L1 con la que aquella lengua no cuenta. El fenómeno resultante es un calco a cuya formación también ha contribuido un proceso de hipergeneralización de los componentes conocidos que se consideran integrantes de la expresión correspondiente en la L2. En el error 9, el alumno ha transferido la expresión *ser bien visto* a la L2, apoyándose en un supuesto conocimiento de los términos análogos de esa expresión en la L2. Sin embargo, el significado de la palabra *visto* en esa estructura no es el que aporta el verbo *see* y la expresión resultante no es aceptable en la L2.

La doble analogía formal y semántica presente en un buen número de errores escritos emerge de la aplicación de otras de las estrategias de las que se aprovecha el aprendiz para mejorar su aprendizaje: asociar el significado global de una expresión con la suma de los significados individuales de cada uno de sus elementos. La máxima expresión de este recurso es la traducción literal que atañe tanto a expresiones en conjunto como a palabras independientes.

Cuando se trata de una estructura de la L1, el aprendiz puede transferir a la L2 toda la estructura o simplemente alguno de sus componentes. Si lo que se traslada a la L2 es una expresión completa, los resultados de ese proceso se ajustan a alguna de estas tres posibilidades:

- a. Que la oración que se transfiere de la L1 a la L2 cuente con más elementos de los que posee el verdadero equivalente de la L2. En consecuencia, el resultado de la traducción es una expresión inexistente en la L2 tanto por el número como por el tipo de sus integrantes. Sin embargo, el que se haya optado por esa expresión puede obedecer a diferentes circunstancias:
 1. El interés por mantener el circunloquio de la expresión originaria (error 10: *to be of the opinion that...*).
 2. El recurso a los verbos primarios con los que el alumno está familiarizado (error 11: *to do damage*).
 3. Suponer que la L1 y la L2 comparten el mismo sistema descriptivo para formular una expresión (error 12: *to think the same*).
 4. La estrategia ya mencionada de desconfiar de lo que se asemeje a la L1 (error 13: *parners of class*).
 5. La hipergeneralización de una regla sintáctica (error 14: *the good of*).
 6. La hipergeneralización de una regla morfológica (error 15: *more easy*).
 7. La creencia de que ambas lenguas representan lingüísticamente la realidad de la misma manera (error 16: *with meassure*).
- b. Que la oración que se transfiere tenga menos palabras de las que realmente incluye la expresión de la L2. En la oraciones donde se ha localizado esta situación (error 17: *to drink something* y error 18: *to do sport*), coincide que el error surge porque se han presupuesto que también existe una correlación en ambas lenguas entre los sustantivos concretos y abstractos que forman parte de una expresión. Por ello, se han suprimido determinantes (concretamente, artículos) donde la L2 los exigía.
- c. Que, en ambas lenguas, la expresión en cuestión cuente con el mismo número de palabras. Sin embargo, el resultado de la transferencia provoca un error, bien porque –aplicando la estrategia de la que se habló al principio– el alumno traduzca uno por uno sus componentes creyendo que al unirlos transmitirán la misma idea (error 19: *another time*), bien porque el alumno formula una expresión que describe el contenido significativo de la estructura de referencia para compensar el desconocimiento de la misma (error 20: *to have better*).

Si la transferencia afecta sólo a alguno de los elementos de una expresión o frase hecha, no se puede hablar propiamente de calcos ya que ambas lenguas cuentan con estructuras propias para transmitir el mismo contenido significativo. No obstante, los errores que ocasiona tal determinación se deben a que los componentes de las estructuras difieren y el alumno trata de igualarlos endosando a la L2 un rasgo procedente de la expresión de la L1. Estas mutaciones afectan a tres tipos de elementos:

- a. Verbos: por regla general, los verbos específicos de una estructura son sustituidos por otros primarios (*do, have*) con los que se conforma la expresión en la L1 o por algunos verbos –ya aprendidos– que se ajustan a la traducción del enunciado de la L1 (error 21: *to give someone one's congratulations*).
- b. Sustantivos: en los ejemplos recogidos en el estudio, la traducción literal de los sustantivos de la L1 supone provocar errores que afectan a la morfología del sustantivo requerido, bien al número del mismo (error 22: *number of person*), bien a su formación (error 23: *to cut blood*).
- c. Modificadores: diversos motivos están detrás de los cambios en los modificadores de una estructura que ambas lenguas comparten. Por una parte, es posible que determinadas costumbres localistas del lenguaje incumban a la selección de modificador (error 24: *study much, much*); por otra, la justificación de las variaciones que tienen lugar también puede atribuirse a cuestiones relativas al cambio de registro idiomático (error 25: *arrive very run*) o a la ausencia de transferencia positiva (error 26: *every time*).

La segunda dimensión que adquiere la traducción literal en las analogías formales y semánticas se caracteriza por involucrar a vocablos individualmente, es decir, no integrados en fórmulas lingüísticas que constituyan una unidad significativa. Cuando se produce esta transferencia, alguna de las siguientes razones está acreditando tal decisión:

- a. La necesidad de seleccionar –de las opciones que ofrece la L2– aquella que más se asemeja al término de la L1 (error 27: *other*).
- b. La confianza en que las reglas de formación de palabras de la L1 son válidas para la L2 (error 28: *play record*).
- c. El convencimiento –una vez más– de que las dos lenguas cuentan con los mismos sistemas de representación de la realidad (error 29: *until that*).

Las analogías fonéticas y formales suelen cristalizar en formas de *false friends*, es decir, de un tipo de errores que los alumnos cometen porque consideran que el parecido formal y fonético entre dos palabras de la L1 y la L2 son argumentos suficientes para considerarlos análogos también desde el punto de vista del significado.

Los recogidos en las redacciones de los alumnos referidos al principio ilustran perfectamente la disparidad existente entre los tipos de *false friends* detectados: los *totales* y los *parciales*. Los primeros se caracterizan porque la identificación que llevan a cabo

los alumnos es falsa en todos los contextos: es decir, *in front of* (error 30) jamás significa *en frente de*, sino *delante de*. Por el contrario, los *false friends parciales* tienen la peculiaridad de que sólo se les puede asignar esa denominación en determinadas situaciones comunicativas; en otras, se convierten en auténticos cognados. Tal es el caso de *idiom* (error 31): si esta palabra sólo transmitiera el concepto *lengua de un país*, el *false friend* sería total; sin embargo, en algunos contextos, también puede hacer referencia al *lenguaje de una comunidad*. Por ese motivo, ha de concluirse que se trata de un *false friend* parcial.

Otra de las cuestiones descubiertas al analizar los errores causados por analogía formal y fonética es la que tiene que ver con el grupo de errores que comparten con los *false friends* los rasgos de semejanza formal y fonética, pero que se distinguen de aquellos en tanto en cuanto la identificación no se produce entre un término de la L1 y otro de la L2, sino entre vocablos pertenecientes a la L1. Aunque no son excesivamente frecuentes, los que se relacionan en este capítulo son muy representativos de cómo el proceso de transferencia es tan intenso en este momento del aprendizaje de una L2, que –de la misma manera que circulan otro tipo de datos de la L1 a la L2– también se pueden transferir los errores que el hablante comete en su L1. Los casos más llamativos encontrados presentan errores causados por no distinguir la presencia de un vocablo a uno u otro campo semántico (error 32: *went*), por confundir los verbos pronominales con los que no poseen este rasgo (error 33: *sleep*) o por asociar términos que no guardan ninguna relación entre sí (error 34: *spiced*).

El cuarto tipo de analogías (fonéticas, formales y semánticas) son las que manifiestan la excesiva dependencia de la L1 que distingue a los aprendices en determinados períodos de la adquisición de la L2. Muy frecuentes, por lo tanto, a principio del proceso de aprendizaje, este tipo de analogías se exterioriza –al menos– de cinco maneras:

- a. Incorporando directamente el término de la L1: es otra de las estrategias que elabora el alumno para contrarrestar la ignorancia del término adecuado. Aunque cualquier campo semántico se ve afectado por los préstamos lingüísticos (error 35: *cuadro*), los errores estudiados en este trabajo demuestran que los vocablos del contenido geográfico son los más transferidos a la L2 (error 36: *Suiza*).
- b. Acuñando palabras en la L2 que sean idénticas a las de la L1 para las que se desconoce su equivalente. Este proceso creativo se realiza de diferentes modos; el más extendido, quizás, sea el que consiste en la supresión de una o dos de las sílabas finales de la palabra de la L1 para –sin dejar de señalar la relación del término resultante con la L1– dotarla de una apariencia más cercana a los vocablos de la L2 (error 37: *magnific*).
- c. Devolviendo a la L2 precisamente aquellos vocablos que –siendo originarios de ella– en algún momento pasaron a la L1, donde se remodelaron hasta conferirles una apariencia más próxima a la de las palabras de la L1. El error, sin embargo, estriba en que el alumno los transfiere a la L2 con el formato que se les asignó en la L1, no con el que realmente poseen en su lengua originaria. (error 38: *doping*).

- d. Acuñando expresiones en la L2 que transmitan la misma información que su correspondiente en la L1. Este procedimiento se ajusta a una de las estrategias ya comentadas, según la cual los alumnos asumen que la unión de los significativos de los componentes de una oración es igual al significado total de una expresión completa (error 39: *things for the style*).
- e. Seleccionando la opción que aporta la L2 que más se asemeja al término de la L1 cuyo significado se quiere comunicar. Como los *false friends*, los alumnos parten de la identificación formal y fonética de los términos en cuestión: pero ahora, además, existe una cierta proximidad significativa con la que no contaban aquellos (error 40: *history*).

El último tipo de analogías son las que se basan en el parecido semántico y fonético de dos palabras de la L1 y la L2. Cuantitativamente son las menos frecuentes de las detectadas en los errores interlingüísticos (un único caso recogido, error 41: *meantime*), pero no por ello su interés para la investigación decrece. Al contrario, resulta muy interesante comprobar cómo, al igual que cuando se habló de las analogías formales y fonéticas, puede que aquí también se haya partido de una situación errónea en la L1 que se ha transferido sin más a la L2. Con lo cual, sólo queda plantear una futura reflexión en torno a la posibilidad de que el elemento fonético, que es común a ambos tipos de analogía y que –lamentablemente– suele ocupar una posición secundaria en la enseñanza de la L2, sea el causante último de muchos de los errores que cometen los alumnos en estadios iniciales del aprendizaje de la L2.

b) Errores intralingüísticos

Los errores intralingüísticos son el segundo tipo de errores semánticos destacados. Menos cuantiosos que los errores interlingüísticos, su valor consiste en que ofrecen una nueva perspectiva de cómo tiene lugar el proceso de adquisición de la L2: de alguna manera, su análisis permite apreciar dicha actividad desde dentro, es decir, se puede presenciar una serie de tareas con las que el alumno construye su interlengua a partir de los datos de la propia L2 con los que ya cuenta. Esta internalización del estadio del aprendizaje de la L2 contrasta con el carácter más externo de la investigación de los errores interlingüísticos, donde se asistía a un proceso en el que el aprendiz buscaba fuera de la L2 la materia prima con la que ir elaborando su sistema lingüístico intermedio.

Desde un punto de vista etiológico, son tres las modalidades de errores intralingüísticos: la hipergeneralización, la analogía y la intervención del profesor.

Aunque es el último tipo más fructífero a la hora de aportar sugerencias para mejorar la interacción alumno-profesor en el aprendizaje de la L2, quizá sea conveniente fijarse principalmente en el estudio de los otros dos tipos, auténticas estrategias de aprendizaje comparables a muchas de las que se ha mencionado al tratar los errores interlingüísticos.

Aunque el margen que permite diferenciarlas es muy estrecho porque ambas consisten en la asociación irregular de dos vocablos que no guardan relación aparente entre sí, sin

embargo, tras un análisis pormenorizado de los errores cometidos por el empleo de uno y otro recurso, es lícito concluir que el rasgo que faculta su diferenciación es el grado de conocimiento previo sobre cada una de las palabras en cuestión que posea el alumno: así, si el aprendiz emplea un vocablo en el lugar de otro que desconoce, a pesar de que sea inadecuado contextualmente, estaremos ante un caso de hipergeneralización del mismo: por el contrario, si existe un conocimiento (más o menos profundo) de los dos vocablos y, por una serie de criterios que se especificarán más adelante, el alumno opta por uno en lugar de por el otro, el fenómeno al que asistiremos será el de la formulación de una analogía lingüística.

Desde el punto de vista de la valoración de su influencia en el proceso de aprendizaje de la L2, las hipergeneralizaciones revelan, en primer lugar, la existencia de un cierto nivel de adquisición lingüística, aunque sea de un grado muy básico porque –obviamente– si se diera un nivel mayor de aprendizaje, el alumno no tendría que recurrir repetidamente a un mismo término para dar respuesta a las exigencias contextuales con las que se enfrenta. Por otra parte, las hipergeneralizaciones permiten intuir una actividad creativa –por parte del alumno– con la que intenta exteriorizar los logros que ha obtenido tras un período de aprendizaje aunque, paradójicamente, esta actividad productiva desemboque en la simplificación, tanto de vocablos específicos, como de reglas de formación de las palabras, por mencionar sólo dos de las consecuencias que tiene la presencia de las hipergeneralizaciones, ciñéndonos exclusivamente a cuestiones semánticas. Finalmente, las hipergeneralizaciones intralingüísticas también denotan una progresiva independencia de la L1, es decir, atestiguan la superación de una de las frases iniciales del aprendizaje de cualquier L2.

Al entablar la relación causa-efecto que existe entre la hipergeneralización y el fenómeno de la simplificación, se aludió precisamente a las dos facetas que adopta aquélla en los errores intralingüísticos recogidos. Según esto, por lo tanto, son dos los tipos de hipergeneralizaciones localizadas:

a. Las léxico-semánticas: estas hipergeneralizaciones suponen el uso indiscriminado de un término en situaciones en las que se requiere la presencia de otro. Varias son las causas que llevan al alumno a generalizar el uso de los vocablos conocidos:

1. La frecuencia de uso de esa palabra. La familiaridad con el término elegido y su reiterada utilización son argumentos suficientes como para que el alumno lo convierta en válido para todo tipo de situaciones. A veces, la asiduidad a ese vocablo surge por el empleo reiterado del significante y el significado en un determinado período del aprendizaje de la L2 (error 1: *house*)², otras, es consecuencia de otro tipo de influencias como la adquisición de ciertas reglas sintácticas (error 2: *do*), por último, puede ocurrir que el alumno acuda continuamente

2. Como en el caso de los errores interlingüísticos, los errores intralingüísticos también aparecen enumerados correlativamente. Se ha decidido reiniciar la numeración para contribuir a la distinción de los dos tipos de errores semánticos estudiados aquí.

a una palabra sólo por uno de los significados que posee y que –por alguna razón– ha manejado hasta tal punto que llega a anular el resto de sus acepciones (error 3: *time*).

2. El uso incorrecto del diccionario. Probablemente ésta sea una de las cuestiones que mayor cantidad de hipergeneralizaciones (y de errores en conjunto) genera. El problema se encuentra en que los alumnos tienden, bien a realizar una lectura parcial de la información contenida en las entradas de un diccionario, bien a malinterpretar los datos aportados por una carencia de celo a la hora de descifrarlos. El resultado de ambas actitudes es que apelan repetidamente a una palabra confiados en que siempre transmite el mismo significado, normalmente el primero de los que se recoge en cada entrada. Es decir, cometen errores porque ignoran las limitaciones significativas de un término, a pesar de que hay constancia de ellas en el resto de la información que obviaron al consultar el diccionario (error 4: *high key*; error 5: *to recover from sickness*).
 3. La selección de un vocablo de un campo semántico para transmitir los rasgos significativos del resto de sus componentes. La proximidad significativa entre los miembros de un campo semántico que intuyen los alumnos, les lleva a decidirse por aquél que les resulta más familiar (error 6: *children*). Sin embargo, el resultado de esa elección puede causar la aparición de errores colaterales como el cambio de la categoría morfológica requerida por el contexto (error 7: *well*), la fusión de dos hipergeneralizaciones –una que afecta al significado del término empleado y otra que atañe a las reglas de derivación de las palabras– y de un nuevo cambio transcategorial (error 8: *defenceing*), e incluso llegar a suceder que sólo se pueda considerar una hipergeneralización –y, por tanto error– el uso de tal opción en determinadas situaciones comunicativas (error 9: *have*).
- b. Las morfológicas: aunque el concepto *morfológicas* puede interpretarse de múltiples maneras, por lo que respecta a las hipergeneralizaciones halladas en este estudio, este tipo de fenómeno debe entenderse como la traslación de reglas de formación de palabras concretas a otro tipo de vocablos que, bien no pueden dar origen a otros nuevos a partir de ellos, bien poseen su propio sistema derivativo. Cualquier categoría lingüística puede verse concernida por estas circunstancias. Así, se han detectado casos que recaen en la formación del plural de los sustantivos (error 10: *babys*), del gerundio (error 11: *defenceing*) y pasado de los verbos (error 12: *waked up*), o de los adverbios (error 13: *remarked*).

La otra gran causa que explica la proliferación de errores intralingüísticos es la presencia de la analogía. El hecho de que éste sea un recurso al que también se achacan muchos de los errores interlingüísticos, prueba que se trata de una estrategia de aprendizaje que no se circunscribe a un período concreto del proceso de adquisición de la L2. Al mismo tiempo, su existencia revela que los alumnos tienden a buscar parecidos y

contrastes entre las diferentes realidades lingüísticas involucradas en el proceso de aprendizaje de una L2, con el fin de facilitar su asimilación y de cimentar el proceso en conjunto.

En consonancia con estas ideas, no es de extrañar que los tipos de analogía intralingüística que se detectaron en el estudio de los errores semánticos, recuerden a algunos de los que también sirvieron para organizar los datos entresacados de la investigación sobre los errores interlingüísticos. Ese parecido no se limita a su denominación sino que, como se expondrá seguidamente, también es aplicable a los procesos cognitivos que sustentan la constitución de tales analogías por parte de los alumnos. Las dos clases de analogías intralingüísticas que merecen ser destacadas aquí son:

- a. Analogías semánticas: son las más importantes teniendo en cuenta su elevada presencia en los errores analizados. Provocadas por el trasvase de rasgos significativos de uno a otro término de la L2, suelen ser conocidas entre los profesores con el nombre de *malapropismos*, denominación que delata la principal característica de este tipo de errores: la falta de adecuación significativa de una palabra al contexto en que el alumno ha decidido utilizarla.

Desde un punto de vista morfológico, puede afirmarse que en todas las categorías es posible divisar analogías semánticas. La mayoría tienen a los verbos como protagonistas porque son ellos quienes constituyen el núcleo significativo de la oración y, en consecuencia, son sus rasgos de significado los que se exportan gracias a la analogía (error 14: *dress*; error 15: *quench*, etc.). Pero también se recogen ejemplos de analogías semánticas en sustantivos (error 16: *trouble*), en adverbios (error 17: *before*), en adjetivos (error 18: *endangered*) y en preposiciones (error 19: *nearly*). Además también son objeto de analogías semánticas las conlocaciones, es decir, las estructuras formadas por componentes fijos que constituyen una unidad significativa completa (error 20: *lose time*): en estos casos, el motivo que genera los errores es la ignorancia de los rasgos excluyentes de sus componentes, es decir, aquellas características significativas que dotan de exclusividad a la unión de los elementos de la conlocación y que, al mismo tiempo, evitan la interferencia de otros en tal estructura.

En general, las analogías semánticas exteriorizan un desconocimiento claro de la totalidad de los componentes significativos de las palabras, en particular de los que contienen información sobre las características del contexto lingüístico en que se puede emplear. En este sentido, es cierto que, en algunos de los casos exhibidos, no haya quedado demasiado claro el motivo que ha podido llevar a considerar intralingüística una situación de analogía que bien pudiera ser definida como interlingüística. Sin embargo, es precisamente la desestimación de aquel tipo de datos lo que permite distinguir ambas clases de analogía semántica; es decir, la distinción se puede llevar a cabo teniendo en cuenta si el error se produce, bien porque la información contextual incluida en el vocablo de la L1 se transfiere junto con el resto de los rasgos significativos a la L2 (analogía semántica interlingüística), bien porque –dado un contexto determinado en la L2– se asocian

dos términos de la L2 que realmente discrepan en cuanto a la adecuación de su carga léxica a dicha situación comunicativa (analogía semántica intralingüística).

- b. Analogías fonéticas y semánticas: todo lo que se ha comentado respecto a las analogías semánticas también se pueden aplicar aquí. La única particularidad consiste en el motivo que pone en funcionamiento la permuta de rasgos significativos de uno a otro vocablo: si en las analogías semánticas era la necesidad de comunicarse la que accionaba el proceso de selección de vocabulario y era durante esa actividad cuando el alumno acudía a este tipo de estrategia, en las analogías fonéticas y semánticas es la identificación fonética entre dos palabras la que inicia el movimiento de los rasgos significativos de un término a otro. Es decir, una vez que se han convertido en homófonos, el siguiente paso es la identificación de su significado y, para ello, se llevan a cabo el mismo tipo de procesos que se apuntaron al hablar de las analogías exclusivamente semánticas.

Como en el caso anterior, también se puede establecer una cierta taxonomía de analogías fonéticas y semánticas según la categoría morfológicas afectada. En ella, se encuentran casos que afectan a verbos (error 21: *heat*), a sustantivos (error 22: *live*) y a adverbios (error 23: *politically*).

La última de las causas que provocan los errores intralingüísticos es la intervención del profesor. En este sentido, resulta paradójico observar que una situación que debiera facilitar el aprendizaje de la L2 a los alumnos, puede perjudicar notablemente su avance si desemboca en la comisión de errores como los que se identificaron al analizar los errores intralingüísticos.

Dado lo limitado del número de entradas registradas, los errores causados por la intervención del profesor sólo reflejan la influencia negativa que tuvo sobre los alumnos el excesivo interés que manifestó el profesor en la enseñanza de las peculiaridades de los llamados verbos irregulares. A pesar de ello, muestran perfectamente cómo acabó siendo contraproducente intentar que los aprendices se familiarizaran con las excepciones que la lengua inglesa incluye en su sistema verbal porque, en último término, lo que originó fue la hipergeneralización del empleo de este tipo de verbos en situaciones comunicativas que los convertían en malapropismos (error 24: *sling*).

Este tipo de errores es el que mejor puede atajar el profesor ya que, por una parte, de su revisión surge un *feedback* muy valioso que le ayuda a detectar aquellos vicios que –principalmente la costumbre o la rutina– hace fosilizar en el sistema pedagógico en el que el enseñante sustenta su labor educativa; y, por otra, porque de él depende exclusivamente su erradicación. A través de ellos también es posible valorar el peso que la opinión del profesor tiene sobre los alumnos y, por extensión, sopesar si ésta no supone una coacción de la libertad que tiene que estar presente en el proceso creativo característico también de la adquisición de una L2. En definitiva, el esfuerzo dedicado a terminar con estos errores redundará, no sólo en beneficio de los alumnos, sino también en el del profesor.

3. RECOMENDACIONES DIDÁCTICAS

Una vez señalados cuáles son los errores semánticos que pueblan las redacciones de nuestros alumnos, y sugeridas algunas explicaciones que justifiquen su aparición, sólo queda aportar sugerencias para evitar la proliferación de este tipo de realidades. Parece obvio, pero es necesario recordar –una vez más– que no existen soluciones mágicas que vayan a terminar con las dificultades con las que se encuentran nuestros aprendices para adquirir el vocabulario de la L2. El motivo también es evidente: cada aprendiz se enfrenta a la adquisición de la L2 de una manera, empleando sus propias estrategias y partiendo de estadios diferentes; por lo tanto, es imposible elaborar soluciones que –globalmente– ayuden a desbloquear las situaciones complejas a las que se tienen que enfrentar durante dicho proceso. No obstante, lo que vendrá a continuación son una serie de recomendaciones teóricas encaminadas a que los docentes de la L2 puedan encontrar nuevas vías para perfeccionar su sistema de trabajo y facilitar el aprendizaje de la L2 entre sus alumnos.

En este sentido, cinco son las cuestiones que el profesor ha de tener en cuenta a la hora de planificar actividades encaminadas a que sus alumnos adquieran nuevo vocabulario de la L2³:

- a. Cualquier actividad sobre vocabulario debe estar integrada dentro del marco general de un conjunto de acciones, diseñadas para la obtención de unos determinados objetivos parciales, encaminados a la consecución de un fin más amplio: el aprendizaje de la L2. Carece de sentido aislar al vocabulario del resto de las cuestiones gramaticales porque una lengua es un ente unitario del cual no se pueden desgajar miembros: no se pueden confundir las diferentes perspectivas desde las que los investigadores estudian una lengua (sintaxis, morfología, semántica...) con su singularidad como realidad concreta.
- b. Dada la complejidad del proceso de enseñanza del vocabulario de una L2, se requiere llevar a cabo –en primer lugar– una selección coherente de las palabras que los alumnos de un determinado nivel deben conocer. Para ello, han de tenerse en cuenta estas premisas:
 1. Ha de fijarse previamente la cantidad concreta de palabras que un alumno debe saber en cada nivel educativo.
 2. El número de palabras seleccionadas tiene que adecuarse a las expectativas personales y profesionales del aprendiz. Es decir, deben pertenecer a los campos semánticos que resulten de interés para los alumnos.
 3. El vocabulario elegido debe ser el requerido para las situaciones comunicativas que plantee el profesor en clase; en consecuencia, no tienen cabida en este

3. Las recomendaciones que se vierten a continuación aparecen casi de modo esquemático para evitar el excesivo alargamiento de la exposición. Si se quiere obtener un desarrollo más completo de las mismas, se sugiere la consulta de la obra de F. Gutiérrez Toledo citada en las referencias bibliográficas.

- catálogo de términos nuevos aquellos que no sean necesarios para el desarrollo de las actividades que el profesor diseña para suscitar la adquisición de la L2.
4. Las nuevas palabras tienen que ser de uso habitual: todo lo que suponga aprender vocabulario específico carece de sentido a lo largo de los niveles educativos a los que nos estamos refiriendo, esto es, Secundaria y Bachillerato.
 5. Conviene que las palabras elegidas favorezcan que el alumno trate de acrecentar su vocabulario; es decir, que ayuden a fijar las bases para que el aprendizaje se convierta en autónomo a la hora de aprender nuevos vocablos.
- c. El vocabulario ha de explicarse de una manera contextualizada, entendiendo por ello que el alumno ha de conocer si el término aprendido es apropiado, tanto para una oración concreta, como para una determinada situación comunicativa.
- d. Es necesaria la realización de prácticas como parte consustancial del proceso de aprendizaje del vocabulario de la L2. Su objetivo debe ser controlar la evolución del aprendizaje y fomentar su continuación. Para ello, cinco son los temas que deben acometer dichas prácticas:
1. El descubrimiento de nuevas palabras.
 2. La sinonimia, la antonimia y la polisemia como estrategias de producción de nuevo vocabulario a partir del ya aprendido.
 3. El estudio contrastivo de pares de palabras cercanas significativamente para evitar posibles áreas de interferencia.
 4. Algunos problemas concretos como los *false friends*, los cognados y los verbos con partícula.
 5. El análisis de los errores que los propios aprendices comenten.
- e. Ha de esbozarse un método de evaluación específico para comprobar el grado de éxito que se ha conseguido con todas las sugerencias vertidas en los puntos anteriores.

Todas estas recomendaciones son fruto de la experiencia, la misma que nos asegura que su aceptación se traduzca en la resolución de todos los problemas a los que los alumnos y los profesores se enfrentan durante el proceso de aprendizaje del vocabulario de la L2. Sin embargo, vale la pena variar algunas técnicas ya obsoletas y reconocer la importancia que tiene el que nuestros alumnos sean capaces de controlar el instrumento que de verdad les permite comunicarse en otra lengua: su vocabulario. De ello, con toda seguridad, dependerán el aumento del interés de los alumnos por seguir aprendiendo y, al mismo tiempo, la mejora de las expectativas de aprovechamiento del trabajo del educador.

4. ANEXO

Errores interlingüísticos

Número

Texto de la entrada

- 1 I usually stand up at eight o'clock. Them I have brakfast.
- 2 It is very important that, during the game, you never see at the floor because your opponent can remove ball.
- 3 And then, when they are grown-up they feels lower than the people who is around them.
- 4 The king acts as a safe in any attempt to broke the political sistem.
- 5 Nowadays, teachers should hit some boys.
- 6 Certainly, but I think in other thing, as work in a office.
- 7 A known friend leaves always her bag in a table of table of bar and when my friend was confused, she caught the bag and ran out.
- 8 If you don't play sport in your free time you won't utilize for nothing.
- 9 The son of the kind is very good for Spain because he is good seen in other countries of the world.
- 10 Therefore I an of the opinion that the childhood isn't the happiness time of one's life.
- 11 You have got that to make exercises for to heat for you don't damage.
- 12 Because we think the same: yes, I'll do it but most of the people won't do it. It isn't sufficient because, of course, someone can't save the world.
- 13 Then go walking al Vaguada School and do ginastic with any parners of call about to hours.
- 14 The good of sports is knowing people different of places.
- 15 The sport more easy is rum. With this sport you exercise the heart. It easy the breathing.
- 16 But is now that we should have to waste away water with measure.
- 17 The past Saturday a friend invited me to drink something in a café.
- 18 If you do sport, you can't smoke or drink alcohol or have drugs, because you can be dopping.
- 19 I hate violence. I always try to talk. Perhaps he try to hit me another time.
- 20 And you will have better the circulation.
- 21 I will give you my congratulations for you weadding.
- 22 The Spanish Royal Family as a number of person who reprent the rest of the Spanish.
- 23 While I try to cut blood with a tourniquet.
- 24 But on Sunday I stay in my house studing much, much English.
- 25 And for my great teacher of English skaters for that she arrive very run to class.

- 26 In the morning I studied every time and then I ate with my parents and my sister.
 27 In other point of view, a child career and a psychology teacher think.
 28 I also want a play record with a hundred records, please of god records.
 29 I always wanted to find something in my shoes but I found a thing I hadn't asked so
 until that I was only six years old and my father said all that history was false.
 30 I stayed with all my family in an apartment in front of the sea
 31 I had got a practice, photography, language and English idiom.
 32 She went walking in the montain and I saw some beutiful lakes.
 33 Have dinner at half past nine and watch TV our read a book until I sleep.
 34 The sports to use clothes spiced as shorts trousers, sliper, a singlet.
 35 When you are slinging the ball al the basket, make it at the cuadro it is set in the back-
 board.
 36 I would like to visit Suiza.
 37 I would like to go to Laponia at least during 5 days to stop to admire this magnific
 event.
 38 If you do sport you can't smoke or drink alcohol or have drugs because you can be
 dopping.
 39 Above all hydrofoils and things for the style.
 40 I always wanted to find something in my shoes but I found a thing I hadn't asked so
 until that I was only six years old and my father said all that history was false.
 41 Keep shrink slightly your knees; meantime you are defencing never see the ball when
 you are bouncing.

Errores intralingüísticos

Número

Texto de la entrada

- 1 But on Sunday I stay in my house studing much, much English.
 2 I liked the holiday because I did very friends and they were very funi.
 3 The first thig that I do if could be to shout with all my strength, but in this time, I stay
 hideing in the crowded for that that that woman couldn't see me because then she
 could have some reprisal against me.
 4 If she wouldn't want to do it I would say in high key, almost shouting, that woman
 had stolen a bag in the cafe
 5 Though if you have a lesion, thave thund to forsake at time and you would recover
 from sickness it.
 6 I think that children is the happiest time of one's life, for this time the children haven't
 worries.

- 7 Never take drugs, and he has to go with well friends because they would help you to input much in the sport's world.
- 8 Keep shrink slightly your knees, meantime yu are defencing never see the ball when you are bounceing.
- 9 If you do sport you can't smoke or drink alcohol or have drugs, because you can be dopping.
- 10 And that all babys of the world have toys.
- 11 Keep shrink slightly your knees; meantime you are defencing never see the ball when you are bounceing.
- 12 Aunt and cousins waked up, washed, weared and finaly went to the party.
- 13 The king of Spain is remarked by his sympathy.
- 14 Carnival is a famous party in all places of Spain and other countries in which the people dress a disguises during three days.
- 15 If he refuse to quench it, I would take his cigarette from his mouth and break it.
- 16 I think that I'd go to this man and I would explain him the trouble. I would say him politically: «Excuse me, Sir, but you can't smoke in this place, do you mind to gout to turn out the cigarette?»
- 17 She has got two children, a boy and a girl of his before marriage.
- 18 To run is very healthy but to do mountaineering is very endangered.
- 19 When we are nearly the net...
- 20 If lose time in it, give back the ball.
- 21 But if I think she's a progesional thief I will heal her and she'll go to prison.
- 22 That's a tipical day in me live but that thay is the (peor) of the week.
- 23 I think that I'd go to this man and I would explain him the trouble. I would say him politically: «Excuse me, Sir, but you can't smoke in this place, do you mind to gout to turn out the cigarette?»
- 24 Now take the ball and sling it from six metres twenty five centimetres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GUTIÉRREZ TOLEDO, F. (2001): *Errores léxico-semánticos en la producción escrita cometidos durante el proceso de adquisición del inglés como L2*. Salamanca: Tesis doctoral inédita.
- SELINKER, L. (1972): Interlanguage, en ROBINETT, B. W. y J. SCHACHTER (Eds.) (1983), *Second Language Learner*. Ann Arbor: University of Michigan Press. pp. 173-196.