

El castellano como segunda lengua: análisis de errores en textos escritos por niños de lengua familiar catalana

Marta Milian
Oriol Guasch

Las características diferenciales de las producciones lingüísticas de los que adquieren una segunda lengua respecto de los que adquieren la primera (damos a los términos *primera lengua* (L1), lengua adquirida en primer lugar, y *segunda lengua* (L2), lengua adquirida en segundo lugar, un carácter exclusivamente cronológico) y algunos apriorismos sobre la especificidad de su comportamiento lingüístico han contribuido a dar un carácter especial al análisis de las producciones en L2.

La peculiaridad de las producciones en una segunda lengua ha sido muy a menudo entendida como una desviación: las nociones de interferencia y error aparecen con frecuencia para dar razón de lo que se concibe como malos hábitos lingüísticos que hay que procurar evitar y que hay que corregir.

Cuando lo que se analiza son producciones escritas deben hacerse, además, otras consideraciones de carácter general, que se refieren a los procesos de producción de estas dos modalidades fundamentales de discurso. En la escritura la situación de enunciación no es compartida por los interlocutores y este hecho conlleva que la producción escrita tenga un tiempo propio, separado del tiempo de la comunicación, que permite al que escribe centrarse en la elaboración del texto y llevar a cabo una actividad reflexiva de planificación, textualización y revisión (Camps, 1990; Calsamiglia, 1990).

La adquisición de una segunda lengua

P. Corder (1981) concibe la adquisición de una L2 como un proceso de *reelaboración* y de *reestructuración*. Entiende por *reelaboración* el proceso a través del cual el aprendiz con sus mecanismos psicológicos internaliza la lengua de su entorno. Este proceso se da tanto en el aprendizaje de una L1 como en el de una L2. Sin embargo en este segundo caso no se produce sobre una tabula rasa sino en un individuo que ya tiene una competencia lingüística en su L1.

En la adquisición de una nueva lengua, pues, el aprendizaje no parte de cero. Parece claro, por ejemplo, que todo lo que se refiere a conocimientos metalingüísticos o a habilidades comunicativas básicas no debe ser aprendido de nuevo. Pero también parece claro que el aprendizaje de una nueva lengua «implica por parte del aprendiz una modificación de la manera como se representa el lenguaje y su propia lengua» (Py, 1984, p. 35). El aprendizaje de los valores de las palabras inglesas *do* y *make* respecto del castellano *hacer* podría ser un ejemplo de lo que comentamos. El contacto con otras lenguas lleva al aprendiz a una nueva visión de su lengua y a una interpretación de la que está adquiriendo a partir de la que poseía. Es en este sentido que puede hablarse de *reestructuración*.

El aprendizaje de la L2 se entiende como un proceso autónomo independiente, en cierto sentido, del contexto y de la L1, y por lo tanto se renueva la concepción tradicional del error, que pasará a ser considerado como un indicio de la competencia del aprendiz en un determinado estadio de su proceso de aprendizaje; ya no será un problema a evitar sino un fenómeno indispensable para la adquisición de la lengua. En este contexto la noción de *interferencia* adquiere un nuevo sentido: deja de ser entendida como el fruto mecánico de las diferencias estructurales entre dos lenguas y pasa a concebirse como el resultado de la no adecuación de los sistemas de correspondencia entre L1 y L2 que construye el aprendiz en su proceso de

reestructuración. Los estudios sobre el inglés y el alemán han llevado a postular la existencia de unas regularidades de carácter universal en la sucesión de estadios interlingüísticos que configuran la adquisición de segundas lenguas (E. Picó).

Estas consideraciones, además de cuestionar y resituar el papel del enseñante de segundas lenguas, alteran la concepción tradicional de la detección de errores que se contemplan no como desviaciones asistemáticas sino como indicios de un sistema, de una competencia interlingüística determinada. Por otra parte, no tendrá ninguna utilidad la corrección de errores mediante ejercicios de refuerzo si no se tiene en cuenta el estadio de desarrollo interlingual de los alumnos.

El contexto en la adquisición de una L2

El proceso de adquisición de una lengua no es solamente el proceso de adquisición de una competencia lingüística, en un sentido chomskiano estricto, que nos permite producir y comprender mensajes bien contruidos desde el punto de vista de las leyes del sistema lingüístico, sino que es también el proceso de adquisición de la capacidad de usar esta lengua de manera adecuada en las distintas situaciones de comunicación. Por otra parte, en el aprendizaje de una L2 estos procesos están condicionados por las características del aprendiz y el contexto lingüístico y extralingüístico en que se lleva a cabo el aprendizaje (Dulay, Burt y Krashen, 1982).

Tanto la consideración de los factores que inciden en el proceso de aprendizaje como del proceso de aprendizaje en si mismo justifican la necesidad de atención a los aspectos pragmáticos, a las condiciones de uso de la lengua para explicar la conducta lingüística de los aprendices.

En Cataluña, el hecho de que la gran mayoría de la población, prácticamente todos los catalanohablantes y -en un grado distinto- un alto porcentaje de castellanoahablantes conozcan la otra lengua y de que exista una situación institucionalizada de convivencia de estas dos lenguas en un mismo territorio crea un marco específico en el que se interpretarán las producciones en L2 no en función de la competencia de los nativos sino en el marco de las dos lenguas en contacto.

Una situación de este tipo permite la utilización, como un nuevo registro, de una variedad lingüística que se caracteriza por la mezcla y la alternancia de códigos. Este fenómeno es fruto de las necesidades expresivas de unos hablantes que por falta de dominio de la diversidad de registros de la L2 (o de la L1) y con una conciencia normativa débil no dudan en recurrir en sus producciones a la combinación de todos los recursos lingüísticos que poseen.

El contexto sociolingüístico catalán

Lo que acabamos de apuntar de manera global respecto del aprendizaje del catalán o el castellano como segundas lenguas en Cataluña tiene que ser matizado porque el aprendizaje de una u otra como L2 presenta rasgos diferenciales considerables que están directamente relacionados con el estatus social de las dos lenguas.

Los resultados de un estudio sobre el conocimiento del catalán y del castellano (Alsina et al., 1983), realizado el año 1982 con niños y niñas de 4º de EGB a partir de una muestra equilibrada desde el punto de vista de las variables que pueden incidir en el conocimiento de una u otra lengua, nos muestran un mejor dominio del castellano (media de 71 puntos sobre 100) que del catalán (media de 64 puntos) y una gran dispersión de los resultados en el dominio del catalán, hecho que indica que el conocimiento de esta lengua está sujeto a una gran cantidad de variables de carácter particular. Hay que tener en cuenta que estos resultados se dan en un marco legal que señala la obligatoriedad de la presencia de las dos lenguas en todos los niveles de EGB y de su conocimiento al término de estos estudios.

El análisis de estas variables deja bien claro que la presencia ambiental del castellano permite su aprendizaje natural, anterior al escolar y reforzador del estudio formal, por parte de los niños de lengua familiar catalana. Los niños de lengua familiar castellana, en cambio, no encuentran muchas veces en el ambiente una presencia suficiente del catalán que les permita el aprendizaje natural y su conocimiento de esta lengua depende en un grado considerable de la enseñanza formal.

Esto quiere decir que la gran mayoría de los niños que tienen el catalán como L1 han hecho un primer aprendizaje de la lengua castellana que por su precocidad y su carácter natural es muy próximo al aprendizaje de la primera lengua. Estamos, pues, en una situación cercana, en cierto modo, a la del aprendizaje simultáneo de dos lenguas (Vila, Boada y Siguan 1982).

Descripción y análisis del corpus

El corpus analizado consiste en una serie de textos producidos en situación escolar por alumnos de 4º de EGB. La lengua familiar de los componentes del grupo es el catalán en un 90% de los casos, y también es el catalán la lengua de la escuela. Estos alumnos, por consiguiente, han iniciado el aprendizaje de la lectoescritura en catalán, y su primer contacto escolar con

la lengua castellana escrita se produjo en 3º de EGB. La tarea concreta ha consistido en la redacción de un texto narrativo a partir de una anécdota ilustrada en viñetas de cómic.

La observación de los textos, de acuerdo con el marco general configurado, tendrá en cuenta, en una primera parte, la dimensión textual como capacidad de construcción de textos en el proceso general de adquisición de la lengua escrita, y en un segundo momento, se abordará el análisis de los textos desde una perspectiva estrictamente lingüística.

Proceso de adquisición de la lengua escrita

La perspectiva de la lingüística del texto, o del discurso, la elaboración de modelos de producción de textos escritos (Hayes y Flower, 1980; Martlew, 1983), y, sobre todo, las investigaciones sobre el proceso de adquisición de la competencia en lengua escrita llevadas a cabo por investigadores como Gordon Wells, Ann Haas Dyson y otros investigadores-maestros en el marco del llamado National Writing Project en EEUU y Gran Bretaña, así como investigaciones centradas en el marco escolar en contextos bilingües (Teberosky, 1987; Edelsky, 1986), han puesto de manifiesto la enorme complejidad que supone el hecho de aprender a escribir, más allá del dominio grafomotriz y del conocimiento de la relación del código escrito con el sistema lingüístico.

La situación que presentamos contempla la producción de escritos en L2 en un momento en que la competencia escrita en L1 también está en proceso de adquisición. Esta circunstancia podría ser considerada como una dificultad más que el escritor en L2 debe superar -y la concepción del error como interferencia tiene su origen en este planteamiento- pero, en realidad, tal como demuestra Carole Edelsky en su estudio sobre el desarrollo de la competencia en «literacy» en un contexto educativo bilingüe hispano-inglés, la relación entre L1 y L2 no es de interferencia sino de aplicación y adaptación del saber adquirido para avanzar en el terreno de nuevas habilidades y competencias (Edelsky, 1986: pp. 117, 164).

Dimensión textual

Nos referimos, en este apartado, a la adecuación del texto escrito a la situación de comunicación -superestructura textual, registro-, y también a las reglas de cohesión que gobiernan la trabazón interna del texto (Halliday y Hasan, 1976).

En el caso que presentamos cabe hablar de una circunstancia que ha podido obstaculizar el propósito de obtener una narración: la presencia de las imágenes en forma de viñetas contribuye al olvido de la consigna -«inventad una historia»- y puede ser responsable de textos descriptivo-enumerativos, en los que las acciones no se organizan en un esquema de planteamiento-acción-resolución sino que son acciones sin argumento, que se suceden todas con el mismo peso, relatadas de forma lineal.

Algunas características:

- Uso exclusivo del presente, el tiempo «intemporal» de la descripción.
- Alternancia del presente y el pretérito indefinido en una sucesión no controlada de descripción y narración, que puede atribuirse a situaciones de sobrecarga cognitiva, en que la actividad se focaliza en una subtarea y se pierde el control sobre la gestión global del proceso de escritura (Bereiter, 1980).
- Enumeración detallada del contenido de las imágenes, con el resultado de un evidente desequilibrio entre descripción y narración.

Como contrapartida, debemos considerar el elevado porcentaje, un 77%, de textos que cumplen con la consigna y, por lo tanto, con el esquema narrativo y sus características.

Un aspecto que aparece como no resuelto en la mayoría de los textos es el uso de los signos de puntuación, estrechamente relacionado con el uso de conectores. En nuestra opinión, las instrucciones que se siguen en la escuela sobre el uso de los signos de puntuación, por lo general, están circunscritas a los límites de la relación entre elementos inmediatos, sin llegar a la visión de conjunto que supone el texto y su distinta complejidad.

La competencia en el uso de los signos de puntuación, en el corpus observado, es muy diversa y merecería un estudio aparte que se aleja de los objetivos de este trabajo. Apuntamos, únicamente, que los textos que se apartan de la estructura narrativa «parecen» presentar un mayor dominio de los signos de puntuación, puesto que cada una de las acciones queda descrita en una sola frase o período. Cabe preguntarse hasta qué punto la presentación en viñetas y la actitud del escritor respecto a la tarea han podido inducir este resultado.

El código escrito

Destacamos dos características frecuentes en el conjunto del corpus: la dificultad de los escritores para segmentar adecuadamente las palabras, y la fluctuación o divagación ortográfica.

En la segmentación de elementos lingüísticos se manifiestan globalmente dos tendencias que obedecen a la elaboración de hipótesis del signo distinto, y en cierto sentido contrapuestas, por parte del escritor. Así, tenemos ejemplos de no separación de elementos, o amalgama entre componentes de una misma unidad fónica y sintagmática: «alautocar, abuscar, y semojo, y cuando estariva, pero menosmal».

Y encontramos también casos en los que, por el contrario, aparecen las unidades léxicas fragmentadas a partir de la aplicación de la hipótesis que se expone en *La enseñanza de la ortografía* (A. Camps et al., 1990, p. 41). Consiste en escribir separadamente la parte de la palabra que coincide formalmente con elementos gramaticales de carácter átono: «y se a susto, y se en contro, no quería su bir, una mujer que y va, un al tocar y subio alautocar».

Podemos citar también los casos de eliminación y de aparición por exceso de elementos átonos: «esta historia se a cabado, y sencontro, aora boi abrir mi paraguas, suvio a arriba, se le a apago la luz».

Los casos de fluctuación en la grafía de la misma palabra, o de palabras del mismo paradigma gramatical, en un mismo texto, son numerosos. Como ejemplo: «jober, guebe, llover, gover, jovia; ir, yr, hirme; vacaciones, vacaciones; senyor, scñor, serñor».

La explicación a estos fenómenos debe hallarse en el carácter exploratorio, de tanteo, que los escritores principiantes aplican en sus producciones. C. Edelsky, en el estudio antes citado (1986, pp. 179-194), demuestra la consistencia de las hipótesis que el escritor elabora y los cambios de planteamiento sucesivos que se producen en un mismo escritor a lo largo de un curso escolar, al mismo tiempo que pone de manifiesto el uso de reglas personales diferenciadas para uno y otro sistema. Nuestro material no nos permite corroborar este extremo, puesto que no poseemos textos escritos en L1 y L2 por los mismos sujetos, pero podemos señalar algunos usos de ciertas grafías que no aparecen, en general, en textos escritos en catalán como L1. Por ejemplo, el uso de *z* en «felizes, entonzes, zerró»; también el uso, casi exótico, de *y* en «my, yr», que los escritores consideran como grafías «castellanas».

En el otro extremo, encontramos casos de préstamo de grafías, como el de la *x* en «xarco, marco, muxo, xuvasquero, moxila», posiblemente basado en la identificación en ambas lenguas del sonido africano en posición inicial -en catalán en el dialecto barcelonés- su traducción gráfica en catalán por *x* en posición inicial, y su extensión a L2 en todas las posiciones, al lado de un intento de aproximación a la grafía convencional de L2 en «muhco» y «huvasquero».

Otro caso de préstamo o sobreextensión de grafías es el caso de la *i*, con ejemplos que incluso resultan chocantes por lo habitual y conocido de los ejemplos para los escritores en castellano como L1: «hoi hai, el niño hi la lluvia, me boi ha my cuarto»; o el caso de «quando», con *qu*, en la mayoría de los textos.

El uso de la *v* como elemento distintivo de las terminaciones de imperfecto de indicativo, debemos considerarlo como una sobreextensión del uso normativo en catalán, y quizá deberíamos hablar aquí de las estrategias de aprendizaje (Selinker), aun que con referencias cruzadas, puesto que la regla de *v* en el imperfecto de la 1ª conjugación se practica con insistencia en las primeras lecciones de ortografía arbitraria en catalán. La frecuencia de aparición de *v* en el imperfecto en relación a la aparición de *b* es de 12 a 2 (un 600%), mientras que la distribución de *b* y *v* en relación a la norma, tanto de L1 como de L2, no presenta ninguna regularidad observable.

Relación L1 - L2

La similitud de las dos lenguas y el carácter local de los errores que suelen producirse nos inclina a escoger, de entre las posibles (Dulay, Burt y Krashen, 1982), una tipología de clasificación centrada en el componente lingüístico y basada en los niveles morfosintáctico y léxico, y en los constituyentes implicados (SN, SV y sus componentes) -en este caso, consideramos la competencia ortográfica como parte del conocimiento global del código escrito, común en muchos aspectos, como hemos visto, a L1 y L2.

Morfosintaxis. A nivel morfosintáctico hemos encontrado tres tipos de problemas: interferencias del catalán, regularizaciones o hipergeneralización de reglas y un tercer grupo que no admite ser asimilado a ninguno de los dos anteriores.

1) **Interferencias del catalán.** La presencia en los textos de elementos propios de la L1 se produce fundamentalmente a través de calcos, que se basan en el establecimiento abusivo de equivalencias sintácticas y léxicas entre las dos lenguas y que aparecen como traducciones literales de expresiones catalanas:

- «Volvió a su casa todo enfadado» (en catalán: «Va tornar a casa seva tot enfadat») por «Volvió a su casa muy enfadado»
- «... y vio que caían gotitas» (en catalán: «... i va veure que queien gotes») por «y vio que llovía».
- «El José cogió el paraguas» (en catalán: *En Josep va agafar el paraigua*) por «José cogió el paraguas».

Uno de los calcos que aparece más a menudo es el uso de las preposiciones locativas según el sistema catalán que, a diferencia del castellano, no delimita las funciones de A y EN según el valor estático o dinámico del complemento sino según otros parámetros. Así, por ejemplo, encontramos: «... y el rei se quedo *a* casa / ... entro *a* su casa / ... estaba *a* la cama».

2) *Regularizaciones*. Se trata de un fenómeno evolutivo que se produce también en los aprendices nativos y que consiste en la hipergeneralización de las reglas que rigen la producción lingüística. Nosotros lo encontramos en formas verbales irregulares que son flexionadas como regulares:

- «... no *podio* ir de vacaciones / ... el paraguas se *rompido*».

3) Clasificamos en este apartado una serie de usos de pronombres átonos que no son propios de ninguna de las dos lenguas y que no podemos atribuir a rasgos evolutivos en el sentido que hemos otorgado a este término en el apartado anterior.

El sistema catalán de pronombres átonos difiere del castellano en la cantidad de pronombres átonos, en las funciones sintácticas que realizan y en la cantidad y la diversidad de combinaciones que admiten. En nuestro corpus tenemos ejemplos de lo que quizás podría ser considerado como la aplicación inadecuada de reglas de correspondencia o de reestructuración válidas en algunos casos. Puede establecerse una regla general de correspondencia entre el pronombre catalán *li* (3ª persona singular en función de complemento indirecto) y el castellano *le*, pero no es válida su aplicación en expresiones como:

- «... lo abrió (el paraguas) y se *le* llevó el viento» (14).

En catalán esta expresión sería:

- «el va obrir i se *l'hi* va emportar el vent»

en la que *se* forma un todo con el verbo, «emportar-se», una forma pronominal sin referente y *l'hi*, asimilable fonéticamente a *li*, cubre las funciones de complemento directo (*l'*: el paraguas) y de dativo de interés (*hi*: a mí).

En otros casos estamos ante problemas de desconocimiento de los mecanismos de progresión textual o de la gestión de la actividad de escritura:

- «... el rei salió a la calle y *el* volo, el paraguas...»

- «...coger el paraguas y se encontró con su vecina que se llamaba Carmen. *La* cogió...»

En ambos ejemplos la selección de la forma pronominal se hace en función de un referente nominal no apropiado para dar coherencia al texto.

Léxico. Aparecen en nuestro corpus dos tipos fundamentales de fenómenos: el uso de términos existentes en las dos lenguas pero con ámbitos significativos distintos y el uso de préstamos.

Ejemplos del primer caso serían:

- «... y los *vidrios* se rompieron» (catalán: «vidre», castellano: «cristal»)

- «... compro el *diario*» (catalán: «diari», castellano: «periódico»).

Los préstamos corresponden en unos casos a palabras parecidas en las dos lenguas («mentida» por «mentira», «ovrir» por «abrir», «mochilla» por «mochila»); en otros, a términos formalmente muy diferentes pero con significados iguales o parecidos («demanar» por «pedir», «carrer» por «calle», «trençar» por «romper»); y en un último lugar, a palabras inexistentes en castellano porque el concepto que expresan no tiene una palabra equivalente («plegar» por «acabar» o interrumpir una tarea). En algunos casos estos préstamos se flexionan de acuerdo con las reglas de la nueva lengua y por lo tanto están completamente asimilados («ennuvolado» por «nublado», «demanó» por «pidió»).

Conclusiones

No pretendemos sacar conclusiones de carácter general a partir de la observación de una muestra reducida de textos escritos en L2. Nuestra pretensión es ofrecer, a partir del análisis del corpus, los siguientes puntos de reflexión, válidos para la actuación de los maestros en una situación específica de lenguas en contacto:

1) Constatación de la influencia del contexto sociolingüístico que puede admitir producciones que se apartan de la norma de uso de una y otra lengua en situaciones monolingües.

2) Importancia de la atención al proceso de adquisición de una segunda lengua que se produce a través de la elaboración de sistemas sucesivos de interlengua en los que el error debe ser considerado como una muestra del nivel de competencia y no como un déficit.

3) Dificultad de la adquisición de las habilidades de escritura que requieren del aprendiz actitudes, conocimientos de carácter declarativo y procedural muy diversos.

Bibliografía básica

- ALSINA, A. y otros *Quatre anys de català a l'escola*. Generalitat de Catalunya, Dep. d'Ensenyament, Barcelona 1983.
 BEREITER, C. «Development in Writing» en *Cognitive Processes in Writing* GREGG, L. W. y STEINBERG, E. R. Erlbaum, Hillsdale, NJ 1980.

- CAMPS, A. y otros *La enseñanza de la ortografía*, Graó, Barcelona 1990.
- CAMPS, A. «Models del procés i ensenyament de la redacció» en *Text in ensenyament*. Barcanova, Barcelona 1990.
- CALSAMIGLIA, H. «Reflexions sobre el discurs escrit» en *Text i ensenyament*. Barcanova, Barcelona 1990.
- CORDER, S. P. «Language continua and Interlanguage Hypothesis» en *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford University Press, Oxford 1981.
- DULAY, H.; BURT, M. y KRASHEN, S. *La seconda lingua*. Il Mulino, Bologna 1985 (traducción de *Language Two*, Oxford Univ. Press, New York 1982).
- DYSON, A. H. *Drawing, talking and writing: rethinking writing development*. CSW, University of California, 1988.
- EDELSKY, C. *Writing in a Bilingual Program. Había Una Vez*. Ablex, Norwood, NJ 1986.
- GUASCH, O. «Concepcions de l'error en les produccions dels aprenents d'una L2» en *Text i ensenyament*, Barcanova, Barcelona 1990.
- HALLIDAY, MAK y HASAN, R. *Cohesion in English* Longman, London 1976.
- HAYES, J y FLOWER, L. «Identifying the Organisation of Writing Processes» en *Cognitive Processes in Writing*, GREGG, L. W. y STEINBERG, E. R., Erlbaum, Hillsdale, NJ 1980.
- MARTLEW, J. «The Development of Writing: Communication and Cognition» en *Writing in Focus* COULMAS y EHLICH. Mouton, Berlín, 1983.
- PAYRATO, LL. *La interferència lingüística: comentaris i exemples català-castellà* Curial, Barcelona 1985.
- PICO, E. «El desarrollo interlingual de una segunda lengua» en *Actas de las 1^{eras} Jornades d'Ensenyament de la LLengua UAB* (en prensa).
- SELINKER, L., «Interlanguage» en *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition* RICHARDS, J. Longman, London 1974.
- TEBEROSKY, A. *Psicopedagogia del llenguatge escrit* IME, Barcelona 1987.
- VILA, I.; BOADA, H. y SIGUAN, M. «Adquisición y desarrollo del lenguaje en bilingües familiares». *Infancia y aprendizaje*, 19-20 1982.
- WELLS, G. *Aprender a leer y escribir* Laia, Barcelona 1988.