



Estudios Filológicos

ISSN: 0071-1713

efil@uach.cl

Universidad Austral de Chile  
Chile

Fidèle Sossouvi, Laurent

El aprendizaje del español como lengua extranjera por alumnos benineses y sus implicaciones  
teóricas

Estudios Filológicos, núm. 44, septiembre, 2009, pp. 211-225

Universidad Austral de Chile  
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173413835013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## El aprendizaje del español como lengua extranjera por alumnos benineses y sus implicaciones teóricas\*

The learning of Spanish as a foreign language by students of Benin and its theoretical implication

*Laurent-Fidèle Sossouvi*

Wenzao Ursuline, College of Languages, Taiwán,  
e-mail: solfi810@yahoo.fr

Este artículo trata de la interpretación de los errores de cien alumnos benineses de español como lengua extranjera (LE) y, de manera específica, de sus causas, con el objetivo de contribuir al debate en torno al proceso de enseñanza/aprendizaje de aquellas lenguas, como el español y el alemán, por ejemplo, cuyo uso tiende a limitarse al aula en que se imparten. Nos proponemos examinar la adecuación de dicho proceso al contexto de multilingüismo social e individual que es Benin, a la luz de las prácticas sociolingüísticas típicamente asociadas a él. Sugerimos que estas últimas pueden motivar una interpretación diferente tanto de los factores que rodean el proceso de enseñanza/aprendizaje como, sobre todo, de los errores que caracterizan las producciones de los aprendices.

*Palabras clave:* análisis de errores, contacto de lenguas, error, interferencia, interlengua, lengua extranjera (LE), mezcla de códigos, multilingüismo, transferencia.

This article presents the interpretation of errors of one hundred Beninese students learning Spanish as a Foreign Language (SFL) and, specifically, its causes in order to contribute to the debate on the teaching / learning process of languages like Spanish and German for example, which use tends to be merely limited to the classroom. We propose to examine the adjustment of such process in the social and individual multilingualism context that Benin represents, and in the light of the (socio) linguistic practices typically associated to it. This work suggests that these practices can motivate a different interpretation both of the factors surrounding the teaching / learning process and, mainly, of the errors that characterize the outputs of the learners.

*Key words:* error analysis, contact of languages, error, interference, interlanguage, foreign language (FL), code-mixing, multilingualism, transfer.

---

\* Se basa en el capítulo V de nuestra Tesis Doctoral "Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera", presentada en la Universidad de Alcalá (Madrid) el 15 de julio de 2004 bajo la dirección del Dr. Théophile Ambadiang.

## INTRODUCCIÓN

La presente investigación se enmarca en el enfoque del análisis de errores, y tiene el objetivo de estudiar los errores que cometen los alumnos benineses de español como lengua extranjera, con el fin de conocer mejor el proceso de aprendizaje característico de estos alumnos y especificar los factores que inciden más en él en el contexto de multilingüismo social e individual que es Benin. En el marco de este contexto, cabe proponer una interpretación diferente tanto de estos factores como, sobre todo, de los propios errores.

El punto de partida de esta investigación ha sido la observación del proceso de enseñanza / aprendizaje del español en Benin primero como alumno, como estudiante luego y, por último, como responsable de la enseñanza del español en cuatro Colegios de Enseñanza Secundaria de Cotonou, y también como profesor auxiliar en la Universidad de Abomey-Calavi (UAC). Esta experiencia nos ha acercado a las realidades del proceso de aprendizaje / enseñanza del español en distintos centros de formación del país y nos ha inducido a indagar sobre los errores de los alumnos y, de manera específica, sobre sus causas, sin perder de vista el objetivo de contribuir a un aprendizaje más efectivo del español en Benin, en el sentido de una mayor adaptación del proceso a este contexto. La primera sección aborda los contextos sociolingüístico y educativo de nuestra investigación. La segunda presenta, por una parte, la metodología y las fuentes de datos y, por otra, trata de los errores de aprendizaje y su tipología. La tercera sección se centra en las implicaciones teóricas que se desprenden de nuestro estudio. En la cuarta y última sección recogemos las observaciones finales.

## 1. LOS CONTEXTOS SOCIOLINGÜÍSTICO Y EDUCATIVO

La República de Benin (que se llamó Dahomey hasta 1975) es un Estado plurilingüe y multicultural del África occidental. El aprendizaje del español se desarrolla en un contexto sociolingüístico y educativo multilingüe de una marcada complejidad. En este contexto, los alumnos disponen de códigos lingüísticos de estatus muy diversos: las lenguas locales y las lenguas europeas estudiadas en clase, si bien el francés<sup>1</sup> es la lengua de uso más generalizado. El aprendizaje del español en la enseñanza secundaria está influido por el hecho de que esta lengua no desempeña un papel significativo en la vida diaria de los benineses. Los alumnos tienen una exposición más bien escasa al español, pues su enseñanza / aprendizaje sólo se desarrolla durante unas horas semanales<sup>2</sup> en un contexto institucional y artificial, como una sala de clase, donde no se percibe la necesidad comunicativa auténtica, típicamente asociada a las lenguas nacionales y el francés. Otros factores, tales como la escasez de materiales didácticos adecuados, un alumnado pletórico en el sector público, la falta de una política de promoción del español, la escasez de profesores y la extrema formalidad del contexto

<sup>1</sup> Incluso, hoy en día, algunos intelectuales prohíben el uso de las lenguas nacionales a su prole que utiliza el francés en todos los contextos y situaciones. Con todo, ni los hijos ni los propios padres pueden evitar los procesos de alternancia o mezcla de lenguas.

<sup>2</sup> Tres horas semanales en el primer ciclo y cuatro horas semanales en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

de aprendizaje del español dificultan el uso de métodos de orientación comunicativa. Si observamos las prácticas lingüísticas de los alumnos, el español ocupa la última posición, a pesar de su interés por la cultura hispánica.

Por causa de la política lingüística heredada de la Francia Colonial, Benin sigue siendo muy dependiente lingüística y culturalmente de la metrópoli. Esta actitud de dependencia ha dificultado mucho el fomento de las lenguas locales. El inevitable impacto de este hecho es el bajo estatus de las lenguas nacionales que sólo se utilizan en el marco de la casa, en contextos tradicionales de casamientos, de fiestas, y en otros tipos de interacciones informales, si bien hoy en día la expansión del francés lo lleva a invadir un número cada vez mayor de hogares, además de ser el vehículo de transmisión en la escuela, la administración, los medios de comunicación y en la calle en general.

La competencia en francés está tan cotizada que los padres y las autoridades educativas prefieren que los educandos estudien francés desde la más tierna edad. El conocimiento del francés es sinónimo de ser culto, de tener poder, prestigio y éxito. Asociado a la modernización y al desarrollo, es muy estimada, especialmente por la élite. En cambio, las lenguas nacionales tienen una estima muy baja, y tienden a ser restringidas a los contextos informales, mientras que el francés suele usarse en casi todos los contextos. Generalmente, los jóvenes tienen una disposición positiva hacia el francés y su cultura, en contraste con lo que ocurre con las lenguas africanas.

Otro dato de importancia es la “polución” de las lenguas locales por el francés. La mezcla y la alternancia de códigos que se observan con frecuencia entre los benineses son una clara muestra de esta “contaminación”. Con independencia del dominio que tienen tanto de sus lenguas maternas respectivas como del francés, escasos son los alumnos que hablan sus lenguas maternas u otra lengua local sin introducir de vez en cuando algunas expresiones francesas, y al revés (en contextos informales). Todo eso muestra la creatividad y el dinamismo característicos de las prácticas lingüísticas de los alumnos benineses, además de influir en la caracterización que se pueda proponer respecto de sus producciones en español.

## 2. METODOLOGÍA Y FUENTE DE DATOS

### 2.1. LOS INFORMANTES

En nuestro estudio intervienen cien (100) alumnos benineses plurilingües de entre 13 y 20 años, que están cursando *Quatrième*, *Troisième*, *Seconde*, *Première* y *Terminale*<sup>3</sup>, en centros de enseñanza secundaria privados y públicos de Benin<sup>4</sup>, país en el que la lengua española es una asignatura y, además, su uso se circunscribe al ámbito escolar. A excepción de los alumnos de *Quatrième* y de *Troisième* que llevaban tres (3) meses y doce (12) meses, respectivamente, aprendiendo español, el tiempo de aprendizaje del resto oscila entre los tres (3) y los cuatro (4) años, por lo que se

<sup>3</sup> El currículum de la enseñanza secundaria es un calco del sistema francés e incluye los cursos siguientes: *Sixième*, *Cinquième*, *Quatrième*, *Troisième*, *Seconde*, *Première* y *Terminale*.

<sup>4</sup> Collège de l’Avenir, Collège de l’Espoir, Collège de l’Union y CEG Sainte Rita. Hemos recogido los datos al inicio del curso lectivo 2000-2001.

les supone cierto nivel de formación en la mayoría de los aspectos de la gramática española. Los informantes pertenecen a familias de clase alta o media, es decir, proceden de familias más o menos acomodadas. No tienen ningún acceso al castellano a través de los medios de comunicación (prensa, radio, televisión, actividades culturales, etc.), ni contactos con hablantes nativos de español. Hablan varias lenguas africanas tales como el fongbe, el gungbe, el ede yoruba, el adjagbe y el gengbe, además del francés, y tienen un buen conocimiento del inglés, cuyo aprendizaje se inicia en el primer curso de la enseñanza secundaria (*Sixième*). A pesar de que nuestra muestra no es más que una pequeña parte de la población que nos proponemos estudiar a largo plazo, consideramos que es representativa de dicha población, debido esencialmente a su composición desde el punto de vista del sexo<sup>5</sup> y del nivel, ya que abarca todos los cursos en que se imparten clases de lengua española en la enseñanza secundaria<sup>6</sup>.

## 2.2. PRESENTACION DE TAREAS

Las tareas que hemos propuesto han consistido en una lectura en voz alta de una lista de palabras, exclusivamente para las clases de *Quatrième* y *Troisième*, el comentario oral de una foto, solamente para los alumnos de *Terminale*, y, por último, una redacción escrita sobre algunos de los cuatro temas propuestos<sup>7</sup>. La primera tarea ha consistido en la lectura de una lista de noventa y cuatro (94) palabras, cuya pronunciación entraña algunas dificultades, debido a motivos tales como la presencia en ellas de sonidos y / o combinaciones de sonidos inexistentes en el repertorio lingüístico de nuestros informantes. Hemos grabado la lectura en voz alta de los alumnos de *Quatrième* y de *Troisième* tres meses después del inicio del curso lectivo. En cuanto a los comentarios relativos a la foto, los hemos grabado una semana después del inicio de las clases del curso lectivo 2001-2002. Los alumnos tenían diez minutos de preparación y luego se presentaban ante sus profesores para comentar oralmente la foto, con la grabadora visible. Las redacciones también se recogieron una semana después del comienzo de las clases del curso lectivo 2001-2002. Los alumnos trabajaron en sus aulas y en el horario habitual, sin recurrir a ningún material de enseñanza. Asimismo, no se podían comunicar entre ellos. De este modo, trabajaron casi en las mismas condiciones de los exámenes. Nuestro corpus incluye a la vez textos orales transcritos y textos escritos, porque estos dos tipos de textos son complementarios en cuanto a la perspectiva que nos ofrecen, lo que incrementa la fiabilidad de los resultados, y permite un conocimiento más completo o más global del funcionamiento de la lengua de nuestros sujetos. A pesar de que casi todos los alumnos se sentían motivados para aprender el español, y mostraban una actitud favorable hacia este idioma y sus hablantes, su actuación lingüística puso en evidencia numerosos fallos.

<sup>5</sup> Nuestros informantes tienen una distribución pareja entre ambos sexos.

<sup>6</sup> La enseñanza del español se inicia en la clase de *Quatrième*, curso en el que los alumnos tienen que escoger entre el español y el alemán.

<sup>7</sup> Los temas propuestos fueron los siguientes: La democracia en Benin, el turismo en Benin, el papel de la mujer en la economía beninesa y el futuro del deporte en Benin. La tarea duró entre los 45 minutos y una hora.

## 2.3. LOS ERRORES DE APRENDIZAJE Y SUS TIPOLOGIA

La aproximación a los sistemas lingüísticos de nuestros sujetos se centró en la pronunciación y en los niveles morfosintáctico y léxico del español.

## 2.3.1. Errores de pronunciación

Los errores de pronunciación de nuestros sujetos<sup>8</sup> tienen que ver esencialmente con la articulación de sonidos y con la acentuación de las palabras. En ambos casos, resulta manifiesta la influencia del francés, siendo escasa o marginal la del inglés y de las lenguas africanas. En lo que se refiere a la articulación de los sonidos, la influencia del francés se manifiesta en procesos de muy diversa naturaleza. Así, algunos de nuestros sujetos adoptan la palabra francesa equivalente en caso de identidad fonética (cf. *jardín* [ʒardɛ̃] (1/L/Qu)), resultando a veces variantes que conforman un continuo que va desde la pronunciación más afrancesada hasta la pronunciación española (cf. [vispresidãt] > [v(b)ispresidẽnte] > [v(b)isepresidẽnte] > [biθepresidẽnte] y en [trãsumãnsja] > [trãsumãnsja] > [trasumãnsja] > [trasumãnthja]). A veces el sonido español inexistente en francés queda sustituido por el sonido más próximo en el sistema francés o bien por el sonido cuya grafía es idéntica a la de aquel (cf. x→ʒ; λ→l y u→y: [ʒéma] (2/L/Qu), [imãʒɛn] (3/L/Qu) por *gema* e *imagen*, [kolár] (1/L/Qu) por *collar*, [pólo] (4/L/Tr) por *pollo*, [kýrvo] (1/L/Qu) por *curvo*, [frýta] (2/L/Qu) por *fruta*). También se producen con cierta frecuencia procesos tales como (i) el borrado de vocales (finales de palabra) [grãd] (1/L/Qu, etc.) por *grande*; [afãbl] (1/L/Qu y 4/L/Tr) por *afable*; [bwítr] (1/L/Qu) por *buitre* y de semiconsonantes [bwé] (1/L/Qu, 3/L/Tr, etc.) por *buey*, (ii) la desconsonantización de semiconsonantes en diptongos decrecientes españoles como en los [peíne] (5/L/Tr) por *peine*, [boína] (2/L/Qu, 4/L/Tr, etc.), [búitre] (2/L/Qu) por *buitre*, (iii) la reducción de diptongos españoles a vocales abiertas francesas ([pene] (8/L/Qu y 4/L/Tr) por *peine*) o por su transformación en otros diptongos ([bwána] (1/L/Qu) por *boina*), aparte la variación libre de /e/ con [ə] y [ɛ] ([pəna] (1/L/Qu) por *pena*, [muxeres] (3/C/Tle) por *mujeres*).

La influencia de las otras lenguas es menor y se produce generalmente en caso de identidad gráfica entre los ítems de las lenguas consideradas, como en [kãmã]<sup>9</sup> (1/L/Qu, 6/L/Tr, etc.) por *cama*; [dʒénərɛl]<sup>10</sup> (3/L/Qu, 4/L/Tr, etc.) por *general* y [nórma] (2/L/Qu, 7/L/Tr, etc.) por *normal*.

Como se puede observar, estos errores de nuestros sujetos apuntan a un sistema bastante consistente y muy elaborado, que muestra una interacción del francés y del español. Dicha interacción se ve favorecida por la proximidad genética de estas lenguas, la similitud de sus sistemas gráficos y el volumen del léxico compartido por

<sup>8</sup> Para distinguir el corpus oral del escrito hemos etiquetado los datos por medio de (i) un número de identificación que corresponde al sujeto que ha producido la forma considerada, (ii) una letra que es la abreviatura del mecanismo de extracción utilizado o de la tarea asignada (L (lectura), C (comentario), o R (redacción)), y (iii) la abreviatura de la clase (Qu (*Quatrième*), Tr (*Troisième*), Sde (*Seconde*), Pr (*Première*) y Tle (*Terminale*)).

<sup>9</sup> Influencia del fongbe.

<sup>10</sup> Influencia del inglés.

ambas. Las diferencias interindividuales, numerosas, parecen depender del grado de conciencia que se tiene respecto de los sistemas gráficos.

### 2.3.2. Errores gramaticales<sup>11</sup>

Los errores gramaticales tienen que ver con el uso de los determinantes, las preposiciones, los pronombres y con la conjugación.

Los errores que se producen con más frecuencia con los determinantes se centran en el uso del artículo definido y van desde la omisión (generalmente después de ciertas preposiciones; cf. "...un campo que pertenece a Ø sector..." (2/R/Tr); "...subvenciones de Ø gobierno..." (9/R/Tr)) hasta el uso innecesario (a menudo inducido por la expresión francesa; cf. "Hay la democracia en el Benin" (11/R/Tr); "...nuestro país el Benin..." (58/R/Tle)), pasando por la elección errónea de la variante usada también influida por el francés ("Notan ahora tres poder: l'executivo, el legislativo y le judicial" (26/R/Sde); cf. Hay ahora tres poderes: el ejecutivo, el legislativo y el judicial)).

Estos mismos tipos de errores se observan con las preposiciones. Así, la preposición *a* tiende a omitirse ante nombres referidos a humanos que encabezan un sintagma nominal objeto directo ("...ellas ayudan Ø sus esposos en el campo" (49/R/Tle)), mientras que *de* se omite (i) en locuciones cuyos equivalentes en francés no incluyen la preposición *de*, como *después de*, *a través de*, *antes de* ("Después Ø la revolución de Kérékou..." (2/R/Tr); "...es ahora mejor que antes Ø 1990" (42/R/Pr)), (ii) en frases hechas como *tener ganas de*, *dar cuenta de*, *tener la impresión de que*, *el hecho de que*, cuyos equivalentes franceses no incluyen la preposición *de* ("El hecho Ø que los dirigentes no inciten los jóvenes" (39/R/Pr)) y (iii) en verbos que cambian de régimen influidos por sus equivalentes léxicos franceses (*cuidar de*) ("... cuidar Ø sus niños y Ø su familia." (49/R/Tle)).

En el primer caso, la ausencia de *a* se debe a que el francés no exige una marca especial ante los complementos de persona. El segundo caso resulta de la influencia del francés en todos los casos.

También se producen errores asociados al uso innecesario de preposiciones *a* y *de*. Los errores registrados respecto de *a* se produce con (i) verbos de régimen variable en español (y en francés) *decidir (se a)*, *querer (a)* ("...decide a cambiar..." (1/R/Tr)) y (ii) complementos directos no personales (no humanos) ("...el presupuesto que dan el ministerio del deporte no alcanza a todas las federaciones..." (39/R/Pr)).

Los usos innecesarios de la preposición *de* tienden a ser un reflejo directo de las estructuras francesas, ya que se producen con (i) verbos que cambian de régimen influidos por sus equivalentes franceses que requieren *de* (*permitir*, *intentar*, *aceptar de*...) ("...ya no aceptan de ser un objeto sexual..." (60/R/Tle)) y (ii) en casos de cuantificación con *muchos*, como ocurre en francés ("Trae todos los años muchos de courisos" (3/R/Tr); cf. A trae todos los años a muchos curiosos)).

La elección errónea de este tipo de errores se produce en relación con *para* y *en*. Los errores registrados respecto de *para*, a saber, su sustitución con *por* y *a* ("...es indispensable por nuestra economía..." (31/R/Sde); "...es necesario a la

<sup>11</sup> Aquí utilizamos gramática en el sentido de Muysken (2004:149), es decir, entendemos por errores gramaticales los errores que afectan a la morfología y la sintaxis.

vida” (47/R/Pr)) se deben a la influencia del francés. El primer caso se debe a la proximidad de *por* con *pour* equivalente de *para*. El segundo se atribuye a que el predicado español adopta el régimen del verbo equivalente en francés (“Sirve a hacer los niños y a cuidar la casa” (13/R/Pr); (cf. Sirve para procrear y para cuidar la casa.). Los errores relativos a *en* tienen que ver con su sustitución por *a*, *de* y *sobre* debido a que: *en* y *a* tienen un mismo equivalente en francés (“...el templo de pitones al Ouidah...” (4/R/Tr); “Las mujeres de este país no *quedan* más a casa...” (61/R/Tle), o bien a que el régimen del predicado equivalente en francés se impone (*inscrito sobre*; *sueñan de*; *participan al desarrollo*).

Los errores relativos a *por* consisten en su sustitución por *a*, y *para*, que se debe a la influencia del francés, asociada al régimen de la expresión equivalente (“ Pero *queda* mucho a hacer...” (4/R/Tr)) o del verbo francés (“La mujer beninesa *lucha para* el desarrollo de su país...” (53/R/Tle)). Asimismo la sustitución de *con* por *de* puede asociarse al régimen del predicado francés (“ellas sueñan de un mundo mejor para todas las beninesas” (18/R/Sde)). Por último, la sustitución de *a* con *en* tiene que ver con el hecho de que el francés tiene una única preposición en equivalencia a las dos que presenta el español, a saber, *en* y *a* (“Ella va *en* mercado...” (22/R/Sde); (cf. Va al mercado...)).

En general, los errores de elección que hemos observado se deben a la influencia del francés.

Los errores más frecuentes en el uso de los pronombres se producen con los pronombres personales y los relativos. Los errores relativos a la primera categoría gramatical son los más numerosos, y apuntan a problemas que van desde (i) el uso innecesario del pronombre sujeto (“También ella desempeña un papel importante...” (44/R/Pr)) hasta (ii) la omisión del pronombre reflexivo (“...no Ø quedan más a casa” (61/R/Tr)), pasando por (iii) el uso de una única forma del pronombre (“...nuestros recursos no nosotros permite de llegar...” (12/R/Tr), (iv) la colocación de los clíticos (“...no puede se desarrollar sin la participación de las mujeres” (31/R/Sde), (v) el uso de un pronombre en lugar del artículo (“...una democracia como ella del Benin...” (32/R/Sde); (cf...como la de Benin...)) y (vi) el uso innecesario del pronombre reflexivo (“...todo se pasa bien en Benin” (24/R/Sde) ).

Los errores de (i), (ii), (iii), (iv) y (vi) se deben a la influencia del francés: necesidad estructurales ((i), (iii), (iv)) y régimen pronominal del verbo equivalente francés ((ii), (vi)). La causa de (v) puede ser la influencia del francés, y más específicamente la idea de que la posición que ocupa el artículo en español corresponde a un pronombre (demostrativo) en francés.

Los errores en los pronombres relativos tienen que ver con (i) la confusión entre las formas *quien* y *que* (“...sus esposos quienes están en paro” (61/R/Tle) y (ii) el uso del adverbio en lugar del pronombre relativo (“Es un régimen allí la población tiene la libertad de expresión” (26/R/Sde); (cf. Es un régimen, donde la población tiene la libertad de expresión, o una doctrina política favorable a la libertad de expresión).

Los errores de (i) y (ii) son explicables por la influencia del francés, que distingue las formas pronominales usadas generalmente en función de sujeto (*qui*) y de objeto (*que*), como pone de manifiesto la generalización de *quien* a todos los usos del pronombre relativo en función de sujeto. Por otra parte, la homonimia entre adverbio y pronombre relativo de lugar *où* favorece el uso de *allí* en lugar de *donde*.



Del análisis, deducimos que el uso de los pronombres sujetos, sobre todo de los pronombres sujetos, es para todos los grupos el área de mayor dificultad en el aprendizaje del sistema pronominal del español.

Los errores en el uso de los verbos apuntan a problemas de concordancia, errores que afectan a las formas de los auxiliares y las de los irregulares.

En general, los errores de persona y número verbal resultan del (i) uso de la primera persona del verbo con un sujeto de tercera persona (“...la prensa beninesa debo fiar la libertad de prensa” (7/R/Tr); (cf...la prensa beninesa debe garantizar la libertad de prensa)), lo que sugiere que la primera persona resulta más conocida e incluso memorizada. El otro tipo de error en que intervienen los verbos resulta del (ii) uso de la tercera persona del plural con un sujeto singular, generalmente un nombre colectivo, en la misma persona (“la gente deben ayudar...” (19/R/Sde). Estos casos podrían ser de concordancia basada en la semántica de los nombres colectivos, sobre todo en el caso de *gente*.

Los errores en el uso de verbos auxiliares resultan de procesos de elección errónea y tienen que ver con (i) *ser* que ha sido sustituido por *estar* (“Benin estaba un país revolucionario” (11/R/Tr), (ii) *estar* que ha sido sustituido por *ser* (“...todo el mundo es contento” (63/R/Tle)) y (iii) *tener* que ha sido sustituido por *haber* (“La mayoría de ellas no ha un nivel de estudio...” (40/R/Pr); (cf. La mayoría no tiene estudios...)). En todos los casos, la confusión en el uso de estas formas verbales es debida a la influencia del francés (y de lenguas africanas), ya que presentan un único verbo para *ser/estar* y *tener/haber*. Notamos que la mayor dificultad en todos los grupos concierne al uso de *ser* o *estar*, sobre todo en *Seconde* y *Troisième*.

Los errores relativos a los verbos irregulares conciernen a (i) el mantenimiento erróneo de la vocal radical (“la mujer juga un importante papel...” (31/R/Sde)) y (ii) la diptongación errónea de la vocal radical (“...encuentramos en todos los países...” (65/R/Tle)).

Las formas verbales de (i) resultan de la adjunción de desinencias flexivas a la raíz típica del infinitivo. En este sentido, no es conocida o relevante la información según la cual estos verbos diptongan. En (ii), este caso puede achacarse a la sobregeneralización de la raíz diptongada.

Los errores léxicos presentes en nuestro corpus se deben a diversos factores, tales como la interferencia de falsos amigos y de palabras formal y / o semánticamente próximas. La mayoría de las palabras implicadas en la interferencia de falsos amigos son francesas y son casi idénticas a las formas españolas cuyo uso, inducido por esta semejanza, resulta erróneo, al ser sus significados total o parcialmente diferentes. Este tipo de error está presente en todos los grupos: “...un gran nombre de empleos...” (3/R/Tr); (cf...un gran número de empleos...); “...unirnos para batir una nación más próspera”. (45/R/Pr); (cf...edificar o construir...); “...otras citas turísticas...” (62/R/Tle); (cf...otros sitios turísticos...).

Los errores asociados al segundo tipo de formas se producen en todos los grupos. Se manifiestan en:

- (i) formas híbridas (“...egalar las potencias del mundo...” (5/R/Tr); (francés *égaler*); “...gouvernemento...” (32/R/Sde); “Tenemos...(mujeres) medicinos...” (50/R/Tle); (francés *médecin*; cf...médicas...); “...debuto de otra era...” (42/R/Pr);

(francés *début*; cf...el principio de una nueva era...); "...la populación..." (21/R/Sde); (francés *population*; cf...la población...).

Como se puede observar, la mayor parte de los alumnos aplican las reglas de formación de palabras aprendidas en relación con el español y adjuntan afijos españoles a bases francesas, formando así palabras que no existen en español ni en francés;

(ii) traducciones literales: "De urgencia, el gobierno debe promover..." (4/R/Tr), (Francés *d'urgence*; cf. *Urgemment*...); "...es de regla". (32/R/Sde), (francés *être de règle*; cf...es requisito indispensable (imperativo)); "...y de este hecho..." (35/R/Pr), (francés *de ce fait*; cf...y por esto...).

(iii) estructuras que incluyen informaciones de diversa procedencia lingüística (ninguno de lenguas africanas) (a) vocablos franceses ("...soit seis por cent..." (3/R/Tr), (cf...sea el seis por ciento); "...la population beninesa..." (21/R/Sde), (cf...la población beninesa) y (b) vocablos ingleses ("In Benin...if digo que..." (16/R/Tr), "el government" (64/R/Tle).

El grupo que presenta mayor porcentaje de errores relativos al léxico es el de *Terminale* (35,14%), al que siguen los de *Seconde* (22,52%), *Troisième* (22,07%) y *Première* (20,27%). Dentro de este conjunto, los errores relacionados con las expresiones formal y/o semánticamente próximas representan un 77,93%, mientras que los que se refieren a los falsos amigos completan el 22,07 % restante.

Resumiendo, en el ámbito de los errores de pronunciación, los de articulación de sonidos o segmentos (431 casos) representan un 32,95% del total de errores registrados, y los de acentuación (70 casos), un 5,35%. En el aspecto gramatical, los errores relativos al léxico (222 casos) representan un 16,97%, los relativos al uso de pronombres (128 casos), un 9,78% y los relativos al uso de las preposiciones (122 casos), un 9,32%. Las diferencias observadas entre los grupos reflejan de algún modo la progresión en el aprendizaje.

Las causas que explican los errores cometidos por nuestros sujetos son variadas, sin bien destaca la considerable y ubicua interferencia del francés y, con mucho menor incidencia, la del inglés y de las lenguas locales. Con todo, los errores registrados resultan de procesos muy diversos que se asocian tanto a la idea de déficit (fonológico, gramatical y léxico), que subyace al concepto tradicional de interlengua, como a una estrategia cuyo fin es sacar el mayor provecho, en términos de intercomunicación, así como a la posibilidad de acceder a dos códigos en un contexto determinado de intercambio. En este sentido, la descripción que proponemos de las producciones de nuestros sujetos sugiere la necesidad de revisar el concepto de interlengua tal y como se usa habitualmente en los estudios sobre la adquisición de L2s o LEs, lo que, a su vez, tiene implicaciones teóricas que intentaremos extraer en la próxima sección.

### 3. IMPLICACIONES TEÓRICAS

Las implicaciones teóricas pueden tener carácter formal, psicolingüístico y sociolingüístico. Desde el punto de vista formal, las características de las producciones de

los aprendices que entrañan más interés tienen que ver con el hecho de que se basan en dos sistemas lingüísticos independientes y con su tendencia a la variación. En este sentido, las implicaciones formales son difíciles de separar de las consideraciones de naturaleza psicolingüística.

Los cambios que se han producido en los últimos años en cuanto al modo en que se concibe el contacto de lenguas en el marco del aprendizaje de L2s / LEs determinan las observaciones que haremos en torno a la interrelación e interacción de las lenguas que intervienen en este proceso. Así, las descripciones más tradicionales del aprendizaje de L2s / LEs (cf. Lado 1957) se basaban en la hipótesis de una asimetría muy marcada en el dominio, por parte del aprendiz, de su lengua materna y de la lengua meta. Se concebía el dominio de aquella como completo, perfecto y definitivo en el sentido de que no estaba sujeto a ningún tipo de variación o influencia, a diferencia de los conocimientos relativos a la lengua meta que, por su carácter incompleto e inestable, sufrían la interferencia de la lengua materna.

Tanto la idea de la consistencia interna y fijeza de la L1 como la de que los procesos de transferencia tienen carácter unilateral, de la L1 a la lengua meta, han sido cuestionadas en los últimos años, por razones parecidas a las que hemos presentado en la sección anterior. Por un lado, se tiende a subrayar que, con independencia de su estatus como L1 o LE, las lenguas humanas distan de ser puras en la medida en que cualquiera de ellas puede influir en cualquier otra y verse influida por cualquier otra. De ahí la idea de que todos hablamos (alg)una interlengua en el sentido en que Major (2001: 27) usa este término<sup>12</sup>. En este mismo sentido, un número cada vez más abundante de trabajos sobre el discurso típico de hablantes bilingües recalcan el carácter bilateral de los procesos de transferencia que se observan en sus producciones. Así, Pavlenko y Jarvis (2002) en su estudio de las producciones de 22 sujetos rusos aprendices de inglés como L2 señalan que el proceso de transferencia que tiene lugar entre las lenguas implicadas es bilateral si bien no simétrico, en la medida en que sus efectos no se manifiestan necesariamente en los mismos niveles lingüísticos ni con los mismos fenómenos o constituyentes (cf. también los trabajos incluidos en Cenoz, Hufeisen y Jessner 2001).

En términos generales, se parte de la hipótesis de la separación de las lenguas, es decir, de la idea de que, en circunstancias normales, las lenguas son impermeables, o sea en otros términos, son fortalezas en el sentido en que Muysken (2000:41 y sgs.) usa esta metáfora (cf. Gafaranga 2000). De acuerdo con esta hipótesis, la naturaleza de las peculiaridades internas y externas de las lenguas humanas es tal que impide la existencia de códigos híbridos, al hacer imposible entre ellas cualquier tipo de mezcla que vaya más allá de la mera yuxtaposición de estructuras o expresiones correspondientes a diferentes lenguas, incluso en las producciones de los aprendices de L2s / LEs. Desde este punto de vista, el contacto de lenguas se resuelve de manera puntual, como ponen de manifiesto los términos más usuales en la descripción, a saber, préstamo, lengua matriz, inserción, alternancia y lexicalización congruente. Las producciones de los aprendices se enmarcan en una lengua, la lengua meta, claramente diferenciada de su(s) L1(s) que, además, se proyectan de manera directa en sus mensajes, en el

<sup>12</sup> Para Chomsky (1986) la Lengua-E (*E-language*) se define como “totality of utterances that can be made in a speech community” (pág. 19) y la Lengua-I (*I-language*) como “some element of the mind of the person who knows the language, acquired by the speaker, and used by the speaker-hearer” (pág. 22).

sentido de que la aportación de cada una de ellas se puede delimitar de una manera bastante nítida y precisa.

Las limitaciones de estos recursos descriptivos –que, como se ha señalado en la sección anterior, no predicen la existencia de formas híbridas– justifican la interpretación del contacto de lenguas en términos de interacción. De acuerdo con esta última, las lenguas implicadas en el proceso de aprendizaje de L2s / LEs no se proyectan de manera necesariamente separada o independiente en el sistema lingüístico que subyace a los mensajes típicamente formulados por los aprendices en la lengua meta. Al contrario, dicho sistema, además de estar determinado sólo en parte por (la interacción de) esas lenguas, entraña mayor dinamismo y complejidad de lo que supone la concepción clásica del sistema lingüístico típico de los aprendices de L2s / LEs. Resulta dinámico en el sentido de que, tal y como manifiestan las producciones de los aprendices, varía a lo largo del proceso de aprendizaje, incluso en un mismo individuo, en correlación con el peso relativo de cada una de las lenguas implicadas. En lo que se refiere a su complejidad, tiene que ver con el hecho de que entraña, más allá de los conocimientos propiamente lingüísticos, unas habilidades que, según el grado de conocimiento y el contexto, pueden suponer la activación simultánea o no de los (dos) sistemas lingüísticos implicados (cf. Tracy (2000); Field (2002: 181)).

Desde este punto de vista, lo único que los aprendices tienen en común es la capacidad de acceder de modos diversos a los códigos que conforman sus repertorios lingüísticos. Igual que ocurre con los niños en la adquisición de la L1, difieren en todo lo demás, puesto que, aparte las habilidades específicas a los hablantes bilingües a que se acaba de hacer mención y aquellos aspectos regidos por la gramática universal, el sistema lingüístico a que se recurre en cada caso está determinado por las lenguas implicadas en el contexto en que tiene lugar el aprendizaje. De ahí que este último asocie estrategias y procesos idénticos a resultados diferentes, igual que se observa en la adquisición de diferentes L1s.

Por lo que acabamos de ver, el proceso de aprendizaje de una L2 / LE asemeja al aprendiz a un hablante bilingüe, con la diferencia esencial de que el dominio de las lenguas (más) implicadas en el proceso del aprendizaje resulta más desigual en el primer caso, al menos al inicio de ese proceso, lo que impide que ambas intervengan de manera (más o menos) simétrica en la configuración de los enunciados. Los procesos de transferencia a que induce esa desigualdad explican la mayor tendencia de los aprendices a activar de manera simultánea las lenguas implicadas a la hora de formular sus mensajes en la lengua meta. De ahí que en estos últimos resulte difícil separar con nitidez las expresiones o estructuras pertenecientes a cada una de ellas, sobre todo cuando se trata de lenguas formalmente similares o genéticamente próximas. En este sentido, hemos visto antes que nuestros sujetos tienden a adaptar, por ejemplo, tanto palabras francesas a la fonología y morfología española como palabras españolas a la fonología francesa. A pesar de que quedan por estudiar las razones precisas de estas adaptaciones, interesa subrayar que proceden de manera diferente en el nivel morfológico a como lo hacen en la fonología.

La importancia de la variación inherente a las producciones de los aprendices de L2s / LEs se debe a diversas razones. Por una parte, refleja el dinamismo de la relación que contraen los sistemas lingüísticos típicos de estos últimos y las lenguas implicadas en el aprendizaje. Como señala Major (2001: 157 y sgs.), entre otros, esos sistemas, muy inestables al inicio del proceso de aprendizaje, tienden a hacerse cada vez más

estables y consistentes, conforme el alumno progresa en dicho proceso y diferencia con mayor nitidez los sistemas de la L1 y la L2/LE que, sin embargo, nunca conseguirá separar del todo. También subsume la interrelación de dos tipos de conocimientos, declarativos y de procedimientos, cuya interacción da cuenta, de manera a veces contradictoria, de las hipótesis implícitas en los mensajes de los aprendices. En este mismo sentido, el hecho de que las producciones de los aprendices de L2s / LEs estén asociadas a procesos típicamente asociados al contacto de lenguas hace que sus conocimientos lingüísticos tengan un reflejo más difuso y parcial todavía que en el caso de los hablantes nativos.

La capacidad de los aprendices para acceder de diversas maneras a las lenguas en que se basa el sistema inmediatamente asociado a sus producciones lingüísticas supone a la vez una ventaja y un inconveniente. Los beneficios se suelen asociar a aquellas habilidades lingüísticas y comunicativas generalmente consideradas exclusivas de los hablantes bilingües. El hecho de relacionarlas a un tercer sistema, independiente de los que corresponden a las lenguas implicadas en el aprendizaje, está en correlación con la idea de que los hablantes bilingües poseen habilidades metalingüísticas de las que carecen los individuos monolingües. Esas habilidades compensarían las limitaciones tanto cognitivas como propiamente factuales que son características de los hablantes bilingües y, sobre todo, de los aprendices de L2s / LEs. En efecto, el hecho de tener acceso a dos sistemas lingüísticos fomenta la conciencia metalingüística, pero no así la comunicación, puesto que la eficiencia comunicativa aumenta cuando hay una relación directa entre sistema lingüístico y producciones lingüísticas o, mejor, entre las llamadas Lengua-interna y Lengua-externa (Chomsky 1986). Vistas así las producciones de los aprendices, no cabe referirlas en exclusividad a ninguno de los sistemas correspondientes a las lenguas implicadas en el aprendizaje. Tampoco conviene asociar este último a la meta de alcanzar la eficiencia comunicativa típica del hablante nativo (cf. Krumm 2000, entre otros), en la medida en que el hecho de que los aprendices se apoyan en al menos dos Lenguas-internas diferentes puede tener el efecto de limitar la eficiencia comunicativa.

Esta última diferencia está en la base de las tensiones que, desde el punto de vista sociolingüístico, caracterizan a los aprendices de L2s / LEs. Como hemos señalado antes, una característica muy significativa de estos últimos tiene que ver con su actitud respecto de la lengua meta, puesto que todos están convencidos de hablarla (o creen hacerlo). La pretensión de que aprenden y hablan la lengua meta lleva consigo la aceptación del hablante nativo como modelo de corrección lingüística, es decir, la adopción de la norma asociada a la lengua materna de ese colectivo de hablantes. Sin embargo, como acabamos de ver, las circunstancias que rodean el proceso de aprendizaje se contraponen a esta actitud: los conocimientos lingüísticos de nuestros sujetos limitan no sólo el grado en que se puedan asemejar a los hablantes nativos, sino también la identificación de sus producciones con la lengua meta o su adecuación a la norma de esta última. Su capacidad de recurrir a diferentes sistemas lingüísticos los ubica fuera de la norma asociada a cualquiera de las lenguas implicadas en el proceso de aprendizaje, mientras que la autonomía del sistema resultante de la interacción de los dos sistemas básicos (correspondientes a la lengua meta y la L1) no justifica que sus producciones se interpreten en términos de dialecto. Como se ha indicado antes, lo único que comparten los aprendices es la capacidad de acceder de diversas maneras a los sistemas de las lenguas implicadas en el proceso de aprendizaje y las

habilidades generalmente asociadas a los hablantes bilingües. Difieren en todo el resto, sobre todo en aquellos aspectos que están determinados por (algunas de) las peculiaridades de sus L1s respectivas.

El alcance de la variación, obvio entre aprendices cuyas L1s son formalmente muy diferentes, es notable incluso al nivel individual, como pone de manifiesto Jake (1998) cuando, sobre la base de diferencias formales, desmenuza el aprendizaje de una L2 / LE en distintas etapas que llama interlenguas (cf. también Fuller 1999). En contraste con la referencia al colectivo de aprendices de L2s / LEs asociada al uso tradicional del término de “interlengua”, la definición de Jake no da pie para hablar tanto de dialecto o de lengua como de prácticas lingüísticas asociadas a ciertos conocimientos y habilidades de naturaleza lingüística, que son típicos de contextos, generalmente de países subdesarrollados, que se caracterizan por lo que autores como Krumm (2000) describen como multilingüismo activo, es decir, donde se admite la mezcla de códigos.

Diversas características a menudo asociadas a las producciones de nuestros sujetos inducen a asemejar más la interlengua a las prácticas lingüísticas individuales (tal como se manifiestan en contextos de contacto de lenguas) que a lenguas o dialectos específicos<sup>13</sup>. Así, adjetivos del tipo de “inestable” y “transitorio” plasman la observación según la cual se producen diversas ILs en el proceso de aprendizaje, según difieran tanto la L1 como la L2 y de acuerdo con el momento del aprendizaje (cf. Jake (1998); Fuller (1999)), mientras que su carácter idiosincrásico, manifiesto tanto en las diferencias interindividuales como en la variación intraindividual asociada a variables tales como el tema tratado o el interlocutor, por ejemplo, recalca la idea de que las producciones de los aprendices se asemejan a las prácticas lingüísticas, a menudo orales, típicas de los hablantes bilingües<sup>14</sup>. Dichas prácticas no son (al menos de momento) el objeto de una codificación tan sistemática como la que se impone en el caso de las lenguas y los dialectos clásicos, definidos esencialmente en función de su homogeneidad interna<sup>15</sup>.

Por otra parte, la separación de los sistemas lingüísticos subsumidos en la IL tiene sentido sólo si se concibe esta última como una lengua, es decir, si se procede a asociar las producciones de los aprendices a un sistema lingüístico específico, del mismo modo que se procede con su L1 y la propia L2. Si bien la caracterización de la IL ha variado a lo largo de los últimos años, pasando de ser una versión incorrecta o aproximada de la L2 / LE a un sistema compuesto de las gramáticas de la L1 y la L2 / LE, lo que no ha cambiado es la tendencia a separar las lenguas implicadas en ella (cf. Gafaranga 2000). De ahí que se tienda a oponer una lengua matriz a una

<sup>13</sup> Diversos lingüistas insisten en que la heterogeneidad es una de las características definitorias de las lenguas mixtas, mientras que otros, como Fuller (1999), señalan que la comparación de corpus relativos a la interlengua y a la mezcla de códigos indica que patrones similares aparecen en ambos casos.

<sup>14</sup> Tarone (1998: 511) asocia lo que llama el carácter camaleónico de la interlengua a variables contextuales que dan cuenta incluso de las diferencias observadas en torno a los procesos de fosilización, y recalca que induce a preguntarse en qué medida los conceptos establecidos en referencia a los hablantes monolingües son adecuados para dar cuenta de (los procesos asociados a) las interlenguas.

<sup>15</sup> Una de las razones podría ser el hecho de que, como señala Muysken (2004: 152), las tendencias individuales nunca cristalizan en esquemas bien definidos en el uso real de la lengua por parte del grupo.

lengua insertada, como en los diversos trabajos de Myers-Scotton y sus colaboradores, además de Muysken (2000), o una lengua que adopta y otra que presta formas y estructuras (Field, 2002).

Sin embargo, la descripción que proponemos en la sección 2 acerca de los datos de nuestros sujetos muestra que tales generalizaciones distan de ser consistentes con la realidad descrita.

Así, por ejemplo, la idea de que tanto la interferencia como la transferencia son procesos unilaterales entra en contradicción con la adopción de la pronunciación francesa de formas españolas y de la existencia de formas francesas hispanizadas (cf. *populación* “población”, *egalar* “igualar”, *gouvernement* “gobierno”, *debut* “inicio”, etc.). Los efectos de este proceso no parecen prestarse a una clasificación discreta; al contrario, conforman un continuo que iría desde formas genuinamente francesas hasta formas completamente integradas al sistema del español, pasando por diversos grados intermedios cuya existencia obliga en cierto modo a replantear tanto el concepto de préstamo como el de error.

#### 4. OBSERVACIONES FINALES

La enseñanza y el aprendizaje del español en Benin tienen lugar en un contexto marcado por el multilingüismo individual y social. En dicho contexto el discurso sobre los usos lingüísticos difiere en el marco de las instituciones educativas y en la sociedad en general, pero no así las prácticas lingüísticas. De las numerosas formas y expresiones erróneas que caracterizan las producciones lingüísticas de nuestros sujetos, nos han interesado aquellas que tienen que ver con la pronunciación y la gramática. Hemos insistido en la necesidad de interpretar estos hechos de acuerdo con el contexto en que se produce el proceso de aprendizaje de nuestros sujetos. Nuestra descripción de los datos, que se ajusta a este esfuerzo de contextualización, muestra que el proceso de interferencia se produce con mucha intensidad del francés al español, si bien no de manera exclusiva, ya que muchos casos ilustran el proceso inverso. Desde el punto de vista teórico, esta observación es consistente con la dinámica sociolingüística típica de Benin (y del África subsahariana en general) que favorece la mezcla de códigos. La pregunta, sólo superficialmente explorada aquí en relación con el español, es cómo casar tales prácticas lingüísticas con la preocupación de la institución escolar por la corrección y la pureza lingüística. Esperamos, en el futuro próximo, ahondar en esta investigación exploratoria con la inclusión de lenguas tales como el alemán y el inglés.

#### OBRAS CITADAS

- Cenoz, Jasone, Britta Hufeisen y Ulrike Jessner, eds. 2001. *Crosslinguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chomsky, Noam. 1986. *Knowledge of language: its nature, origin, and use*. Nueva York: Praeger.
- Field, Fredric W. 2002. *Linguistic borrowing in bilingual contexts*. Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins.

- Fuller, Janet M. 1999. "Between three languages: composite structure in interlanguage". *Applied Linguistics* 20.4: 534-561.
- Gafaranga, Joseph. 2000. "Language separateness: a normative framework in studies of language alternation". *Estudios de Lingüística* 1.1: 65-84.
- Jake, Janice. 1998. "Constructing interlanguage: building a composite matrix language". *Linguistics* 36.2: 333-382.
- Krumm, Hans-Jürgen. 2000. "Einsprachigkeit ist heilbar". *Deutsch Lernen* 25.2: 99-111.
- Lado, Robert. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor / Michigan: University of Michigan Press.
- Muysken, Pieter. 2000. *Bilingual speech. A typology of code-mixing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Muysken, Pieter. 2004. "Two linguistic systems in contact: grammar, phonology and lexicon". T. Bhatia y W. C. Ritchie, eds. *The handbook of bilingualism*. Oxford: Blackwell. 147-168.
- Pavlenko, Aneta y Scott Jarvis. 2002. "Bidirectional transfer". *Applied Linguistics* 23. 2: 190-214.
- Sossouvi, Laurent-Fidèle. 2004. *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral (inédita). Madrid: Universidad de Alcalá.
- Tarone, Elaine 1998. "Interlanguage". K. Johnson y H. Johnson, eds. *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: a handbook for language teaching*. Oxford / Malden / Massachusetts: Blackwell Publishers. 507-512.
- Tracy, Rosemarie. 2000. "Language mixing as a challenge for linguistic". S. Döpke, ed. *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins. 11-36.