

La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas¹

Laurent-Fidèle SOSSOUVI
Wenzao Ursuline College of Languages (Taiwán)
Université d'Abomey-Calavi (Benín)
solfi810@yahoo.fr

Recibido: enero 2009
Aceptado: abril 2009

RESUMEN

Este artículo trata de los errores de cien alumnos benineses de español como lengua extranjera (ELE) 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 Benín a la luz de las prácticas (socio) lingüísticas 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, mezcla de códigos, multilingüismo.

The acquisition of Spanish as a foreign language by French-speaker students of Africa: theoretical and pedagogical implications

ABSTRACT

This article deals with the errors of one hundred Beninese students of Spanish as Foreign Language (SFL) and, specifically, with its causes in order to contribute to the debate about the teaching / learning process of languages, like Spanish and German for example, which use tends to merely limit in the classroom. We propose to examine the adjustment of this process to the context of social and individual multilinguism that is Benin in the light of the (socio) linguistic practices typically associated to it. We suggest that these practices can motivate a different interpretation from both the factors surrounding the teaching / learning process and, mainly, the errors that characterize the output of the learners.

Key words: error analysis, contact of languages, error, interference, code-mixing, multilinguism.

¹ Se basa en el capítulo V de mi Tesis Doctoral (2004), dirigida por el Dr. Théophile Ambadiang, a quien aprovecho la oportunidad para reiterarle mi más sincera gratitud, sin olvidar a su familia a quien sustraje tantos ratos libres.

L'acquisition de l'espagnol langue étrangère par des apprenants francophones d'Afrique : implications théoriques et psychopédagogiques

RÉSUMÉ

Cet article traite des erreurs de cent apprenants béninois d'Espagnol comme langue étrangère (ELE) et, spécifiquement, ses causes afin de contribuer au débat sur l'enseignement/apprentissage des langues, comme l'espagnol et l'Allemand, dont l'utilisation tend à se limiter à la salle de classe. Nous proposons d'examiner l'ajustement de ce processus au contexte multiethnique, multilingue social et individuel qu'est le Bénin à la lumière des pratiques (socio)linguistiques observées dans ce pays. Nous suggérons que ces pratiques puissent motiver une interprétation différente aussi bien des facteurs entourant l'enseignement/apprentissage que, des erreurs qui caractérisent la production des apprenants.

Mots-clés : analyse d'erreur, contact des langues, erreur, interférence, mélange de codes, multilinguisme.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Los contextos sociolingüístico y educativo. 3. El marco teórico. 4. Metodología y fuentes de datos. 4.1. Objetivos de la investigación e hipótesis de trabajo. 4.2. Los informantes. 4.3. Presentación de las tareas. 5. Los errores de aprendizaje y su tipología. 5.1. Errores de pronunciación. 5.2. Errores gramaticales. 6. Implicaciones. 6.1. Implicaciones teóricas. 6.2. Implicaciones psicopedagógicas. 7. Observaciones finales. 8. Referencias bibliográficas.

1. INTRODUCCIÓN

Desde el punto de vista de una enseñanza centrada en el alumno, los conceptos de aprendizaje de la lengua y de error han tenido en las últimas décadas un lugar primordial. Una de las aspiraciones de la lingüística aplicada es centrar el estudio del proceso de aprendizaje de la lengua en las facultades cognitivas del estudiante y su capacidad de hacer conjeturas o hipótesis. En consecuencia, el análisis de errores va a recibir una mayor atención, como recurso para evaluar el proceso de aprendizaje. 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 Benín. 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 Benín 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 Benín, en el sentido de una mayor adaptación del proceso a este contexto. El primer apartado aborda los contextos sociolingüístico y educativo de nuestra investigación. En el segundo apartado, se centra en el marco teórico, es decir, se presentan someramente algunos modelos importantes dentro la adquisición de lenguas extranjeras. El tercer apartado presenta la metodología y las fuentes de datos. Precisa los objetivos del estudio, las hipótesis de las que partimos, así como la metodología a que recurrimos. En este último caso, damos el perfil de los sujetos y describimos las tareas encomendadas, además de especificar el modo en que hemos recogido los datos y confeccionado el corpus objeto del estudio. El cuarto apartado trata de los errores de aprendizaje y su tipología, es decir, del análisis y la interpretación de los datos. El quinto apartado se centra en las implicaciones teóricas y pedagógicas que se desprenden de nuestro estudio. En el sexto y última apartado, recogemos las observaciones finales.

2. LOS CONTEXTOS SOCIOLINGÜÍSTICO Y EDUCATIVO

La República de Benín (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 es la lengua de uso más generalizado². 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 semanales³ 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 gran número de alumnos por clase en el sector público, la falta de una política de promoción del español, la escasez de profesores y la extrema formalidad del contexto 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, Benín 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

² 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, a veces, los procesos de alternancia o mezcla de lenguas.

³ Tres horas semanales en el primer ciclo y cuatro horas semanales en el segundo ciclo de la enseñanza secundaria.

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, desde la escuela infantil. 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 elite. En cambio, las lenguas nacionales tienen una estima muy baja⁴, 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.

3. EL MARCO TEÓRICO

En el epígrafe anterior, nos hemos ocupado del contexto sociocultural y lingüístico en el que se desarrolla la enseñanza del español en Benín. En el presente, nos centramos en los modelos que se han propuesto para dar cuenta de las peculiaridades que presentan las producciones lingüísticas asociadas al aprendizaje de una L2, con el fin de sopesar el grado en que explican sobre todo las formas erróneas que salpican los mensajes que los alumnos benineses formulan en español. En la medida en que todos los modelos que nos interesan entroncan con la lingüística contrastiva, iniciamos nuestro esbozo con una breve referencia a esta última.

La lingüística contrastiva procede de la lingüística aplicada y, así como la ciencia de la traducción, está interesada en la comparación de las lenguas. Es una rama especializada de la psicolingüística, que se ocupa especialmente del aprendizaje de

⁴ Conviene indicar la nueva iniciativa del nuevo gobierno de Thomas Boni Yayi que ha elegido una decena de lenguas nacionales que se han introducido, con carácter experimental, desde el curso lectivo 2008-2009, en 192 centros del territorio nacional, de la escuela infantil a la enseñanza secundaria.

segundas lenguas desde la perspectiva del bilingüismo. Aunque, en un principio, se limitó a estudiar las divergencias de las lenguas implicadas en el proceso de aprendizaje (L1 y L2) con el fin de facilitar el proceso de aprendizaje, con el tiempo ha ido incorporando aspectos cognitivos del aprendizaje, considerados hoy indisociables de los propiamente lingüísticos.

De ahí que su evolución comprenda tres orientaciones básicas que corresponden al Análisis Contrastivo (AC) de Fries y Lado, el Análisis de Errores (AE) de Corder, y el Modelo basado en la Interlengua (MI) de Selinker. Consideraremos someramente cada uno de estos modelos teóricos, dado el interés que entrañan todos ellos para un trabajo, como hemos emprendido, centrado en el estudio de errores típicos de una LE enseñada, pero no hablada, en un contexto de marcado multilingüismo, tanto al individual como social.

El modelo AC se basa en una comparación sistemática de la L1 del aprendiz con la L2 que está aprendiendo. Su objetivo es determinar las diferencias y similitudes entre las dos lenguas, con el fin de señalar las áreas de dificultad y predecir los problemas que eventualmente se les puedan plantear a los aprendices, ya que considera el error como algo que se debe evitar. Por el contrario, predice, erróneamente, que los aprendices no tendrán dificultades de aprendizaje en aquellos casos en que la L1 y la L2 presentan estructuras idénticas. De ahí que dedique sus esfuerzos a la transferencia negativa, considerada como la fuente de los errores que no sólo pretende eliminar sino prevenir o impedir. Sus principales limitaciones tienen que ver con el hecho de que no todas las predicciones que hace se cumplen y, además, la influencia de la L1 no es la causa de todos los errores documentados en el proceso de aprendizaje de una L2.

Las bases del AC son poco sólidas, y muchos investigadores del AE ponen en duda la filosofía y la metodología en que se funda. Se tiende a subrayar las limitaciones de la teoría psicológica en que se basa, ya que todas sus afirmaciones sobre la interferencia de la L1 en el aprendizaje de una L2 se fundamentan únicamente en consideraciones de naturaleza conductista, que no pueden sin embargo dar cuenta de la complejidad de los hechos estudiados.

En el terreno práctico, del mismo modo, presenta muchas incoherencias. Así, la mayoría de los errores cometidos por los aprendices son imprevisibles e inexplicables por medio de la interferencia. Eso quiere decir que muchos errores predichos en el marco de este modelo no se manifiestan, mientras que muchos de los que se materializan no están previstos, debido a que tienen que ver con otras causas, tales como la supergeneralización, la reducción del ámbito de aplicación de algunas reglas, una enseñanza inadecuada, etc. No obstante, a pesar de todo, Odlin (2006) estima que los estudios en el AC pueden ayudar a ceñir mejor los impactos de la adquisición o del aprendizaje de L2s o LEs sobre los educandos, respecto a sus identidades y a sus caracteres, por ello, el AC tiene todavía algo que proponer, tanto a nivel teórico como pragmático o aplicado. Un ejemplo es el reciente artículo de Laufer y Girsai (2008), que tras comparar las tareas de tres grupos de alumnos, que tienen la misma L1 y el mismo nivel de inglés como L2, han observado que, el gru-

po sometido a análisis y traducción contrastivas durante una semana ha superado significativamente a los dos otros grupos de aprendientes.

El AE pretende, por su parte, comprender la adquisición de L2s. Para ello, recopila un cuerpo de errores de estudiantes de L2, clasifica los errores según su tipo y explica sus posibles causas. Supone, por tanto, una reorientación respecto del AC en la que los errores son inevitables, además de caracterizar a todos los aprendices, al tener su fuente en el propio proceso de aprendizaje. En el marco del AE, se distinguen las desviaciones positivas, que son necesarias para el aprendizaje porque permiten transformar la interlengua, y las desviaciones negativas que, de ser persistentes, provocan la llamada fosilización.

El AE informa al docente y al investigador, ya que revela en qué punto del aprendizaje se encuentra el estudiante, y qué estrategias está utilizando. Permite graduar la dificultad y establecer un orden de prioridad en los contenidos. De ahí las numerosas aplicaciones didácticas a que da lugar: elaboración de materiales de enseñanza, y revisión, formulación de test por objetivos, niveles, etc.

A pesar de estos avances, algunos estudiosos critican el carácter fragmentario de sus resultados y la reducción en la subclasificación de los errores. Su limitación más significativa, con todo, es su concentración exclusiva en los errores. La simple descripción y el mero análisis de los errores pueden dar la idea de una influencia desproporcionada de la L1. Se critica también su tendencia a confundir la descripción y la explicación, así como a ignorar las estrategias de evitación de los estudiantes y, a veces, el contexto en que se producen los errores.

Por último, el modelo basado en la interlengua se da como objeto de estudio el sistema lingüístico típico del aprendiz de la L2, es decir, la totalidad de sus producciones en esta lengua. Los trabajos basados en la interlengua superan las descripciones que se obtienen en el marco del AC y el AE en dos sentidos. Por un lado estudian todo el sistema del aprendiz y no sólo sus errores ni aquellos aspectos que entrañan mayor dificultad. Por otro, privilegian también los mecanismos psicolingüísticos que determinan la competencia subyacente a cualquier esfuerzo de producción del estudiante.

Los diferentes estudiosos abordan el análisis de IL de diferentes maneras y desde posiciones a menudo divergentes. La razón fundamental de este estado de cosas estriba en el hecho de que este modelo se ha desarrollado sobre la base de nociones y métodos típicos de otros campos sin, en realidad, confeccionar con todos ellos un aparato teórico y metodológico coherente.

Sus limitaciones están asociadas a las características de la interlengua y a la falta de homogeneidad en la concepción que se tiene de ella. Desde el punto de vista teórico, las limitaciones tienen que ver sobre todo con el carácter individual e inestable de la interlengua, así como con los sesgos típicos del análisis, como por ejemplo, la llamada falacia comparativa.

En términos prácticos, sus limitaciones están asociadas al corpus de datos estudiados, así como a la naturaleza de estos últimos y el grado en que se ajustan a los intereses de los estudiosos. Como veremos en el próximo apartado 5, muchas de

estas limitaciones entroncan con las observaciones que sugieren las producciones de nuestros sujetos.

De las tres grandes orientaciones presentadas, el AE es la que concuerda mejor con nuestros objetivos. Pese a las críticas formuladas contra él, pensamos que es el modelo que nos permite conocer mejor el proceso de aprendizaje de nuestros alumnos y, por tanto, enseñar mejor, al tener información precisa acerca de los problemas gramaticales que se les plantean.

En lo que se refiere a nuestro trabajo, el modelo del AE aporta indicaciones cuantificables acerca de las áreas que ofrecen mayor dificultad en el aprendizaje, si bien conviene contextualizarlas como intentaremos mostrar en el apartado 6. Por tanto, proporciona información muy valiosa para la elaboración de materiales de enseñanza, la revisión de los materiales existentes y, en general, para la determinación de las prioridades en la enseñanza. Además, según Vez Jeremías (2004: 152) y Martínez Agudo (2004: 81) es uno de los procedimientos metodológicos de la psicolingüística aplicada más avanzado.

4. METODOLOGÍA Y FUENTES DE DATOS

4. 1. Objetivos de la investigación e hipótesis de trabajo

Para la realización de este estudio, se han establecido los principales objetivos que a continuación se señalan: (i) establecer el inventario de los errores más corrientes tanto en el terreno de la gramática y el léxico, como en el de la fonética, (ii) determinar sus causas, internas a la lengua española o ligadas al contacto de lenguas y (iii) adaptar su interpretación en términos del AE a contextos de contactos de lenguas.

El punto de partida de nuestra investigación tiene que ver con interrogantes como los siguientes: (i) ¿es español lo que hablan o escriben los alumnos? (ii) ¿Qué clases de errores cometen de manera característica y cuáles son sus causas? (iii) ¿Cuál es la influencia de las lenguas previamente conocidas en el proceso de enseñanza / aprendizaje del español tal y como tiene lugar en Benín?

4. 2 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*⁵, en centros de Enseñanza Secundaria privados y públicos de Benín⁶, 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

⁵ 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*.

⁶ 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.

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 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*) o a partir de CM1 (quinto año de la enseñanza primaria) para algunos (cf. Ambadiang 2005). 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 sexo⁷ y del nivel, ya que abarca todos los cursos en que se imparten clases de lengua española en la Enseñanza Secundaria⁸.

4. 3. Presentación de las 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 propuestos⁹. 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

⁷ Nuestros informantes tienen una distribución pareja entre ambos sexos.

⁸ 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.

⁹ Los temas propuestos fueron los siguientes: La democracia en Benín, el turismo en Benín, el papel de la mujer en la economía beninesa y el futuro del deporte en Benín. La tarea duró entre los 45 minutos y una hora.

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.

5. LOS ERRORES DE APRENDIZAJE Y SU TIPOLOGÍA

Los objetivos principales del presente apartado son, sobre la base de las producciones de cien aprendientes benineses de ELE, presentar de manera sistemática una muestra de los errores de pronunciación y los errores gramaticales que consideramos característicos del alumno beninés, e indagar tanto el modo en que se producen como sus causas respectivas. La aproximación a los sistemas lingüísticos de nuestros sujetos se centró en la pronunciación y en los niveles morfosintáctico y léxico del español. En términos generales, para dar cierta agilidad al texto, sólo presentamos los casos más representativos.

A continuación pasamos a describir y clasificar los errores, tanto de producción oral como de producción escrita, que hemos podido recoger. Trataremos primero los errores de pronunciación y, en una sección posterior, los de gramática.

5. 1. Errores de pronunciación

Los errores de pronunciación de nuestros sujetos tienen que ver esencialmente con la articulación de sonidos y con la acentuación de las palabras¹⁰. 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 [trãzumãnsja] > [trãsumãnsja] > [trasumãnsja] > [trasumãnthja]).
- A veces el sonido español inexistente en francés queda sustituido por el sonido más próximo en el sistema francés (i) o bien (ii) por el sonido cuya grafía es idéntica a la de aquel:

¹⁰ 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*)).

- (i) x→3 ([3éma] (2/L/Qu), [imá3en] (3/L/Qu) por *gema e imagen*;
λ→l ([kolár] (1/L/Qu) por *collar*, [pólo] (4/L/Tr) por *pollo*),
- (ii) y u→y ([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) [grād] (1/L/Qu, etc.) por *grande*; [afáβl] (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 [kámã]¹¹ (1/L/Qu, 6/L/Tr, etc.) por *cama*; [d3énəɾəl]¹² (3/L/Qu, 4/L/Tr, etc.) por *general* y [nórmal] (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 ambas. Las diferencias interindividuales, numerosas, parecen depender del grado de conciencia que se tiene respecto de los sistemas gráficos.

5. 2. Errores gramaticales¹³

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

5. 2. 1. Uso de los determinantes

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 ejecutivo, el

¹¹ Influencia del fongbe.

¹² Influencia del inglés.

¹³ 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.

legislativo y le judicial” (26/R/Sde); (cf. Hay ahora tres poderes: el ejecutivo, el legislativo y el judicial)).

5. 2. 2. *Uso de las preposiciones*

El uso de las preposiciones constituye una de las mayores dificultades gramaticales de nuestros alumnos. La proximidad formal entre las preposiciones del francés y del español ocasiona a menudo interferencias.

a) **Omisión**

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))
- (iii) y 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.

b) **Uso innecesario**

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)).

c) **Elección errónea**

La elección errónea de este tipo de errores se producen 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 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* mas 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...” (5/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); “soy contento de la democracia de mi país” (48/R/Pr)).

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 mercadería...” (22/R/Sde); (cf. Va al mercado...)).

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

5. 2. 3. *Uso de los pronombres*

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/Tle), 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 pro-

nombre 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.

5. 2. 4. Conjugación verbal

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 debe 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 sobre-generalización de la raíz diptongada.

5. 2. 5. Léxico

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.

a) Falsos amigos

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...).

b) Expresiones formal y/o semánticamente próximas

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

- (i) formas híbridas: se obtienen combinando una raíz francesa con una terminación o desinencia española, es decir, a partir de un proceso de adaptación de las palabras francesas a la morfología y fonología española. ("...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: Algunos de nuestros participantes han traducido literalmente algunas expresiones típicas del francés. "De urgencia, el gobierno debe promover..." (4/R/Tr), (Francés *d'urgence*; cf. Urgentemente...); "...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)
 - (b) y 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 regis-

trados, 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 y psicopedagógicas que intentaremos extraer en la próxima sección.

6. IMPLICACIONES

Las observaciones aducidas en el apartado anterior en relación con las producciones de nuestros sujetos ponen de manifiesto que las características de estas últimas sólo coinciden en parte con el conjunto de rasgos comúnmente usados para definir el código lingüístico típico de los aprendices de L2s / LEs y, en términos más específicos, el modo en que se han concebido tanto los errores como su corrección en el marco de la llamada interlengua. En este apartado, nos centramos en algunas de las implicaciones propiamente teóricas y psicopedagógicas que puedan entrañar esas características respecto del proceso de enseñanza / aprendizaje de L2s o LEs, tal y como tiene lugar en contextos, como el de Benín, que se pueden describir como plurilingüe y multiculturales.

6. 1. Implicaciones teóricas de carácter formal, psicológico y sociológico

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 el apartado 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 término¹⁴. 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 e incluso el reciente trabajo de Brown y Gullberg, 2008).

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 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 interpre-

¹⁴ 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).

tación 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 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 específicos¹⁵. 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 bilingües¹⁶. 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 interna¹⁷.

¹⁵ Diversos lingüistas insisten en que la heterogeneidad es una de las características definitivas 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.

¹⁶ 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.

¹⁷ 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.

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 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 el apartado 5 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.) que reflejan bidireccionalidad en la interferencia o, mejor, un proceso de interacción entre las lenguas española y francesa. Los efectos de este proceso no parecen prestarse a una clasificación discreta; al contrario, conforman un continuo que iría desde formas genuinamente francesas, es decir, inserciones del tipo de *population* hasta formas completamente integradas al sistema del español, pasando por diversos grados intermedios del tipo *populación* por ejemplo, cuya existencia obliga en cierto modo a replantear tanto el concepto de préstamo como el de error.

6. 2. Implicaciones psicopedagógicas

Las implicaciones psicopedagógicas de nuestro estudio tienen que ver con el concepto de error, así como con la relevancia que puede tener la corrección en el marco de la enseñanza / aprendizaje de L2s / LEs, tal y como se lleva a cabo en contextos genuinamente multilingüe del tipo de Benín. El multilingüismo generalizado, que algunos estudiosos asocian al conocimiento de diversas lenguas y a una marcada aptitud para la adaptación en un contexto de considerable variación lingüística (Fardon y Furniss, 1994), y la cultura lingüística de Benín (y del África subsahariana en general) tienden a privilegiar la intercomunicación. El alcance de esa tendencia es tal que no sólo está admitida la mezcla de códigos, sino que ni siquiera lenguas, como el francés, cuyo estatus impondría corrección y purismo en su uso, quedan exentas de las interferencias de otras lenguas del entorno, según ponen de manifiesto mezcolanzas del tipo de *franfon* (francés-fon), *franglais* (francés-inglés), referidas a ciertas hablas basadas en el francés, y expresiones, típicas del francés usado en el país.

Como cualquier otro contexto multilingüe, el nuestro se caracteriza por las tensiones que rodean los procesos comunicativos, debido en buena medida a que los interlocutores tienen que estar atentos a la dinámica del intercambio, puesto que esta última es susceptible de requerir ajustes más o menos constantes de código(s), de acuerdo con las divergencias que se produzcan entre los repertorios lingüísticos

de los interlocutores: En esas diferencias, que tienen que ver tanto con las lenguas que conforman el repertorio de cada una de ellas, resultan determinantes las experiencias y circunstancias individuales, puesto que el aprendizaje de la inmensa mayoría de las lenguas se produce por contacto informal. El hecho de poner el énfasis en la comunicación y la admisión de la mezcla de códigos tienden a ir a la par, y se contraponen ambos a la idea de corrección, a menudo asociada al purismo lingüístico. En otras palabras, no interesa tanto hablar correctamente una lengua como ser capaz de comunicarse por medio de la misma, es decir hablarla.

Los datos han mostrado que los errores de los aprendices no resultan exclusivos ni necesariamente de las diferencias que puedan existir entre el español y el francés (que desempeña el papel reservado a la L1 en las investigaciones centradas en el aprendizaje de L2s / LEs), sino que tienen que ver con el modo en que los aprendices hacen interactuar aquellas lenguas de sus repertorios que están implicadas en el proceso del aprendizaje. Las diferencias observadas entre los distintos grupos y entre los miembros que conforman cada uno de los grupos ponen de manifiesto que el aprendizaje no descansa tanto en el cambio de hábitos como en la acumulación de conocimientos que tienen a menudo, pero no siempre, consecuencias en los hábitos relativos a pronunciación, gramática, léxico, etc., tal y como los elabora cada uno de los aprendices sobre la base de la información disponible respecto de las lenguas que conforman sus repertorios lingüísticos respectivos.

Por todas estas razones, al igual que antes desde el punto de vista teórico, el modelo AE nos parece el más indicado a efectos prácticos, con la salvedad de que conviene, en la medida en que ello sea posible, enmarcarlo en un modelo de mayor alcance, como hemos visto antes. Como ya hemos señalado, una de las mayores ventajas del AE tiene que ver con el interés que adquieren las informaciones relativas al contexto. El tener en cuenta las circunstancias de los aprendices supone, en nuestro caso, una concepción muy específica del error y de la corrección, de acuerdo con el modo en que se articulan la cultura de la escuela, basada por definición en la corrección y el purismo lingüístico, y la cultura ambiental, más permisiva al respecto. La inclusión de la vertiente sociolingüística permite contraponer no sólo lo individual a lo colectivo, sino también diversas interpretaciones de los conceptos de error y corrección, a diferencia de lo que ocurre en los otros modelos, centrados exclusivamente en lo colectivo y en una interpretación única del error y de la corrección. Hemos señalado antes que los errores observados en nuestro corpus remiten más a los individuos que a los grupos que conforman. Por otra parte, el cotejo de la actitud de los aprendices con sus producciones en español sugiere que el error y la corrección se prestan a diversas interpretaciones, si bien los dos resultan de especial interés para nuestra discusión, según se adopte una orientación sociolingüística o formal (cf. García Parejo y Ambadiang, 2004, Ambadiang y García Parejo, 2006:86-87).

El concepto de error puede remitir tanto a la corrección formal como a la norma ligada a una gramática que, a su vez está asociada a una comunidad de hablantes determinada. En la primera interpretación, los errores se pueden explicar de una u otra manera desde el punto de vista formal. En la segunda, los errores son tolerados

o no, tanto por los propios aprendices como por sus profesores y por los hablantes nativos. Sólo separando estas interpretaciones del error cabe sugerir, como hacen algunos lingüistas, que las producciones de los aprendices no deberían estar sujetas a los criterios adoptados en el análisis de las producciones de los hablantes nativos. En otras palabras, los errores pueden ser corregidos o no desde el punto de vista formal, y tolerados o no desde el punto de vista comunicativo o sociolingüístico, sin que haya necesariamente una correlación entre estas diferentes perspectivas.

En lo que se refiere a la corrección, hemos señalado antes que nuestros sujetos asumen la norma asociada a la gramática del español, al tomar como modelo al hablante nativo de español. Sin embargo, esta actitud ante la norma, que podemos asociar a la dimensión sociolingüística, no evita que esos sujetos cometan los errores observados en el corpus, es decir que falten a la corrección formal (debido sobre todo a su escasa formación en español).

Con independencia del contexto, los errores se prestan en general a la corrección en su dimensión formal. Por contra, el tratamiento que reciban en su dimensión sociolingüística tiende a depender más de las actitudes de los interlocutores individuales, considerados como miembros de diferentes comunidades lingüísticas, así como de su interacción, ya que, como señala Hamilton (2001: 86), un análisis adecuado del error debe tener en cuenta la capacidad de los aprendices para comunicarse y la de sus interlocutores para entenderlos. Desde esta perspectiva, se trata esencialmente de ajustar los efectos de diferentes culturas lingüísticas, tal y como resultan interiorizadas por los hablantes, puesto que esas diferencias implican una mayor o menor relevancia tanto del error como de la corrección en los procesos de intercomunicación.

A este respecto dos tipos de contextos se contraponen, en términos generales, según admitan o no la mezcla de códigos, como se ha señalado antes. En aquellos contextos donde es admitida la mezcla de códigos y, por tanto, donde la interacción de lenguas es lo común, se tiende a tolerar el error desde el punto de vista sociolingüístico. Por el contrario, en contextos donde se produce (mucho) resistencia ante la mezcla de códigos, predomina la corrección y el purismo lingüístico y, por tanto, no se tolera el error desde el punto de vista sociolingüístico. Esta diferencia no lleva consigo posicionamientos diferentes ante el error en su dimensión formal, ya que en ambos contextos es corregido, si bien el énfasis y la manera difieren. El efecto, en aquellos contextos en que se rechaza la mezcla de códigos, consiste en reforzar la corrección formal y, correlativamente, en desterrar el error, aparte de la tendencia a inhibir la comunicación.

Nuestros sujetos viven a caballo entre dos contextos diferenciados de esta manera y, por tanto, no pueden evitar la tensión señalada antes en relación con la contraposición de ambos. La diversificación de las soluciones tiene el efecto de acentuar esa tensión, puesto que supone adoptar ante el error actitudes diferentes en el contexto escolar y fuera de él. En relación con el ambiente general en Benín, hemos señalado reiteradamente que se caracteriza porque privilegia la comunicación, así como porque admite la mezcla de códigos y, por consiguiente, tolera los errores. También hemos especificado que la lengua española ocupa el último lugar en lo

repertorios lingüísticos de los alumnos, debido a las prácticas asociadas a ella y al modo en que es enseñada. A este respecto, las directrices del Ministerio de Educación de Benín, que pretenden dar una orientación (más) comunicativa a la enseñanza de esta lengua, chocan con circunstancias que impiden o inhiben tal orientación. Así, por una parte, la inmensa mayoría de los profesores no son hablantes nativos de español, ni han vivido en contacto natural con esta lengua (inmersión). Por otra, a la escasez de materiales audiovisuales, cabe añadir las considerables limitaciones relativas al uso de esa lengua tanto en la calle como en el aula, ya que al ser el francés la lengua de interacción en las clases de español, ocupa una buena parte del horario de esas últimas.

En la medida en que estas circunstancias tienen el efecto de desfavorecer la intercomunicación, sugerimos que se asuman, de manera que se pueda sacar partido a las aptitudes y disposiciones tanto de los alumnos como de los profesores, en lugar de requerirles nuevas aptitudes que generalmente no logran adquirir y que, en todo caso, no tendrán el efecto deseado, dadas las limitaciones características del uso del español en este contexto. A modo de ejemplo, cabría aprovechar el conocimiento gramatical y teórico que los profesores tienen de la lengua española, lo que sería indicado sólo en caso de que se asociara la corrección a la reflexión (meta)lingüística, es decir al análisis contrastivo (y no a los errores considerados en sí mismos), y se pusiera el énfasis en el registro escrito.

Tampoco cabe, en este contexto, asociar la corrección a la separación de códigos o normas ni a la formación / consolidación de hábitos específicamente asociados a la L2 / LE, puesto que, como señalan estudiosos como Krumm (2000), el objetivo de la enseñanza no debe suponer la erradicación de los procesos generalmente asociados a la mezcla de códigos (interferencia, alternancia, etc.). Al contrario, conviene aprovecharlos para desarrollar y promover en los alumnos la conciencia lingüística, es decir, tomarlos como pretexto para fomentar en estos últimos la reflexión metalingüística, ya que, como subraya Odlin (2003: 478), hacer que los aprendices tomen conciencia de las diferencias intralingüísticas puede ayudarles a superar las dificultades que plantea la L2. De ahí la sugerencia de asociar la corrección a instrucciones explícitas de orientación contrastiva metalingüística.

Por último, consideraremos brevemente las implicaciones pedagógicas de las generalizaciones y observaciones aducidas en este apartado. Como hemos dicho antes, se trata esencialmente de aprovechar las actitudes, aptitudes y tendencias de alumnos y docentes. Sería el caso, sobre todo, con la L1, cuyo uso en clase permitiría dar cobertura pedagógica a tendencias naturales en los alumnos y docentes (Medgyes (1994); Deller y Rinvulcri (2002)). Así, por ejemplo, Ur (1996), entre otros, subraya la eficacia de la traducción, si bien puede inhibir la interacción directa de los alumnos con el vocabulario de la L2. Por su parte, Celik (2003) recalca la relevancia de la mezcla o alternancia de códigos para la introducción de palabras nuevas. En lo que se refiere a las disposiciones prácticas, es aconsejable que se trabaje mucho en grupo, ya que el trabajo en grupo favorece la adquisición de rutinas comunicativas y el espíritu de colaboración entre los alumnos. También pueden ser de gran ayuda las actividades lúdicas y actividades que incrementan el contacto con

la lengua de Cervantes a través de la lectura y el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), tales como el DVD, el blu-ray, el ordenador, el Internet, el correo electrónico, el móvil el chateo, etc.

7. OBSERVACIONES FINALES

La enseñanza y el aprendizaje del español en Benín 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 Benín (y del África subsahariana en general) que favorece la mezcla de códigos. Desde el punto de vista pedagógico, hemos enfocado la caracterización del error y la corrección lingüística tomando como referencia los contextos educativos enmarcados en ámbitos plurilingües, como es el caso en Benín. Las formas erróneas de nuestros sujetos son una consecuencia necesaria de sus circunstancias y estrategias como aprendices y, desde esta perspectiva, forman parte del proceso del aprendizaje. Indican que los alumnos no se contentan con memorizar y aplicar las reglas del español, sino que crean sus propias reglas, que pueden diferir de las del español y el francés, las lenguas más directamente implicadas en el aprendizaje del ELE, sobre la base de la información de la que disponen en relación con estas y otras lenguas de sus repertorios respectivos. Más aún, constituyen una herramienta a la que pueden recurrir los profesores para comprobar la evolución de los aprendices y, sobre todo, para inducirlos a realizar el esfuerzo de reflexión metalingüística necesario en cualquier cotejo contrastivo de lenguas. De este modo, los propios alumnos pueden tener conciencia de las hipótesis que formulan acerca del funcionamiento de la lengua española y, por tanto, corregirlas desde la reflexión consciente, y no sólo ni necesariamente en términos de hábitos lingüísticos. 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.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMBADIANG, Théophile (2005), “Política y políticas lingüísticas en África”, en *Etnias, estado y poder en África*, KABUNDA, M. y CARANCI, C. A. (coords.). Vitoria-Gasteiz, Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco, 101-145.
- AMBADIANG, Théophile e Isabel GARCÍA PAREJO (2006): “La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural” en *Didáctica (Lengua y Literatura)* 18, 61-92.
- BROWN, Amanda y Marianne GULLBERG (2008): “Bidirectional crosslinguistic influence in L1-L2 encoding of manner in speech and gesture: A study of Japanese Speakers of English”, en *Studies in Second Language Acquisition* 30, 2, 225-251.
- CELIK, Mehmet (2003): “Teaching vocabulary through code-mixing”, en *ETL Journal* 57, 3, 361-369.
- CENOZ, Jasone, Britta HUFEBISEN 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.
- DELLER, S. y M. RINVOLUCRI (2002): *Using the mother tongue*, English Teaching Professional / Delta Publishing.
- FARDON, Richard y Graham FURNISS, (1994): “Introduction: frontiers and boundaries- African languages as political environment”, en *African languages, development and the state*, R. FARDON y G. Furniss (eds.), Londres y Nueva York, Routledge, 1-29.
- FIELD, Fredic W. (2002): *Linguistic borrowing in bilingual contexts*, Amsterdam / Filadelfia, John Benjamins.
- FULLER, Janet M. (1999): “Between three languages: composite structure in interlanguage”, en *Applied Linguistics* 20, 4, 534-561.
- GAFARANGA, Joseph (2000): “Language separateness: a normative framework in studies of language alternation”, en *Estudios de Lingüística* 1, 1, 65-84.
- GARCÍA PAREJO, Isabel y Théophile AMBADIANG (2004): “L2 learning, code mixing and the multiple significance of learner’s error”, (Ms. UAM).
- HAMILTON, Richards Paul (2001), “The insignificance of learner’s errors: a philosophical investigation of the interlanguage hypothesis”, en *Language and Communication*, 21: 73-88.
- JAKE, Janice (1998): “Constructing interlanguage: building a composite matrix language”, en *Linguistics* 36, 2, 333-382.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2000): “Einsprachigkeit ist heilbar”, en *Deutsch Lernen* 25, 2, 99-111.
- LADO, Robert (1957): *Linguistics across cultures*, Ann Arbor / Michigan, University of Michigan Press.

- LAUFER, Batia Y Nany GIRSAI (2008): "Form-focused instruction in second language vocabulary learning: A case for contrastive analysis and translation", en *Applied Linguistics*, 29, 4, 694-716.
- MAJOR, Roy Coleman (2001): *Foreign accent: the ontogeny and phylogeny of second-language phonology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum.
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (2004): *Transferencia lingüística en el aprendizaje de una lengua extranjera*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- MEDGYERS, Peter (1994): *The non-native teacher*, Londres, Macmillan.
- 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", en *The handbook of bilingualism*, T. BHATIA y W. C. RITCHIE (eds), Oxford, Blackwell, 147-168.
- ODLIN, Terence (2003): "Cross-linguistics influence", en *The handbook of second language acquisition*, C. J. DOUGHTY y M. H. LONG (eds.), Oxford, Blackwell, 436-486.
- ODLIN, Terence (2006): "Could a contrastive analysis ever be complete?", en *Cross-linguistic influence in the second language lexicon*, J. ARABSKI (ed.), Clevedon / Reino Unido, Multilingual Matters, 22-35.
- PAVLENKO, Aneta y Scott JARVIS (2002): "Bidirectional transfer", en *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), Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá.
- TARONE, Elaine (1998): "Interlanguage", en *Encyclopedic dictionary of applied linguistics: a handbook for language teaching*, K. JOHNSON Y H. JOHNSON (eds.) Oxford / Malden / Massachusetts, Blackwell Publishers, 507-512.
- TRACY, Rosemarie (2000): "Language mixing as a challenge for linguistic", en *Cross-linguistic structures in simultaneous bilingualism*, S. DÖPKE (ed.), Amsterdam, John Benjamins, 11-36.
- UR, Penny (1996): *A course in language teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VEZ JEREMÍAS, José Manuel (2004): "Aportaciones de la lingüística contrastiva", en *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, J. SÁNCHEZ LOBATO e I. SANTOS GARGALLO (dirs.), Madrid, SGEL, 147-163.