

INTERFERENCIAS LINGÜÍSTICAS Y VARIETADES DIALECTALES EN LA ENSEÑANZA DEL *ESPAÑOL* COMO LENGUA SEGUNDA EN UN CONTEXTO AFRICANO: CASO DE CAMERÚN

NGUEPI George Victor
(Universidad de Douala)

Resumen

El análisis del lenguaje conversacional de los locutores del *Español Lengua Segunda* (ELS) en Camerún es un problema básico de reflexión pedagógica que siempre ha preocupado a los docentes de dicho idioma a todos los niveles. Con el presente estudio, queremos suscitar un debate, invitando a una reflexión crítica sobre el tema. El cual supone un análisis de los diferentes matices morfofonológicos del lenguaje conversacional y su influencia en el habla diario de los hispanohablantes en Camerún, país bilingüe, con el predominio del Inglés y Francés como lenguas oficiales. Es también una oportunidad para examinar las dificultades comunes a todos los estudiantes del español (cuales sean), confrontados a una situación de interferencias, debida a la presencia de otros idiomas concurrentes.

Palabras claves: Lenguaje conversacional, lingüística, sociolingüística, locutores, interferencias, bilingüismo.

Abstract:

The analysis of conversational language of Spanish as second language (ELS) speakers in Cameroon is a basic pedagogical problem which has always preoccupied teachers at all levels. With the present study, we want to create a debate, inviting to a specific reflexion on that theme, which includes the morphophonological characteristics of conversational language and its influences on the daily speaking of Spanish language in Cameroon, a bilingual country where English and French are official languages. It is also an opportunity to examine the common difficulties to all the Spanish learners who have to face a particular situation of interferences due to the presence of others languages.

Key words: Conversational language, linguistics, sociolinguistics, speakers, interferences, biligualism.

Introducción

Etimológicamente, la palabra *discurso* procede del latín *discursus* y se refiere a la facultad de *discurrir*, es decir elegir y organizar convenientemente una serie de palabras según el contexto conversacional y el contenido del mensaje, para expresar su pensamiento. En pedagogía de lenguas, el *discurso*

desempeña un papel fundamental tanto desde el punto de vista **oral** como **escritural**. En África, la variedad dialectal como fenómeno lingüístico es un hecho real que merece particular atención, habida cuenta de su influencia en el aprendizaje/enseñanza de las llamadas lenguas de cultura, que son una herencia de la colonización occidental. En este microcosmo, el caso de Camerún es muy llamativo por ser representativo de una situación que encontramos en casi todos los países africanos en el sur del Sahara. En efecto, además de su carácter bilingüe (francés/inglés), conviven en este país más de doscientas lenguas que sirven de medio de comunicación corriente, si atendemos a las cifras del ORSTOM, que presentamos en seguida.

La reflexión que llevamos aquí está motivada pues por el fenómeno lingüístico del aprendizaje/enseñanza del español en Camerún. Una de las razones que nos mueven a emprender este estudio encuentra su explicación en el caso particular del contexto sociolingüístico de este país, dominado por el bilingüismo *inglés-francés*, al cual se añade el estudio del español como lengua segunda y extranjera.

En nuestra aproximación, dos expresiones claves nos han servido de base para orientar nuestro análisis. Son respectivamente **lenguaje conversacional** y **variedades dialectales**, que intervienen en este contexto para resaltar la especificidad de la situación que queremos examinar, a la luz de unas circunstancias también particulares que caracterizan a este país africano que, junto con Canadá, es uno de los pocos en el mundo, a caballo entre varios movimientos lingüístico-institucionales: la *Francofonía* y el *Commonwealth*.

Pero lo más importante aquí es la manera cómo el idioma español se enseña y se aprende en los institutos y universidades en Camerún, ya que su presencia es una prueba que la *Hispanidad* (otro movimiento lingüístico-institucional) es una realidad bien conocida de los estudiantes, no únicamente por los motivos políticos sino también culturales. Tales son los elementos que caracterizan el cuadro sociolingüístico y cultural en el cual evoluciona el aprendizaje/enseñanza del Español como *Lengua Segunda* en Camerún.

Nuestro propósito es pues un intento para evaluar el papel que desempeña el lenguaje conversacional como soporte del discurso social en la evolución del idioma español en este contexto, con vista a examinar (a partir de nuestra experiencia en el terreno) el carácter ambivalente de dicho fenómeno, fuertemente influido por las variedades dialectales. Veremos que estas

variedades dialectales contribuyen a facilitar, a la par que dificultan el aprendizaje del español en los institutos y universidades, que son los cuadros de referencia de las actividades de los docentes.

Esto nos permitirá también comprobar, desde el punto de vista pedagógico, la necesidad de una interacción teórica entre los diferentes componentes de la lengua durante las actividades de enseñanza / aprendizaje, con el fin de rescatar las reglas que a nuestro juicio pueden facilitar dichas actividades.

En efecto, en el plano teórico, hace falta recordar que junto con el aprendizaje de una nueva lexía fundada generalmente en las reglas de la **fonética, fonología, sintaxis, pragmática y semántica**, es imprescindible para el estudiante, integrar también las reglas de la **sociolingüística**, habida cuenta del importante papel que desempeña el entorno sociocultural de un locutor en el aprendizaje de una lengua. En esta perspectiva, se nota pues, que los elementos contextuales constituyen en general el fundamento de la lengua de partida **L₁**. Si esta realidad está admitida como tal, nos encontramos así frente a dos componentes inseparables que incluyen a la vez los elementos **extra-lingüísticos. e intra-lingüísticos**.

A partir de entonces y teniendo cuenta de todos estos elementos, es evidente que nace una especie de influencia mutua entre por un lado **L₁** que en el contexto particular de Camerún es (además de las lenguas convencionales evocadas) un sin número de dialectos locales no convencionales en su mayoría, y por otro lado la lengua de llegada **L₂ (target language** en inglés) que es el español. Pero es importante notar aquí que, de manera general, los dialectos que los alumnos hablan desde niños siempre han tenido un primer contacto con el francés y el inglés, el cual origina las primeras interferencias cuyo resultado es la creación de nuevas lexías como el **pidgin** por ejemplo (sobre todo con los alumnos de habla inglesa), producto de la hibridación entre las primeras lenguas en presencia, y que sirve sobre todo para el comercio o el **«Franglais»** otra lengua híbrida cuya base es el francés.

En esta perspectiva, se nota pues que en realidad Camerún es un contexto no del bilingüismo francés/inglés únicamente, sino del multilingüismo con todo lo que ello supone como dificultad de discernimiento léxico y semántico, complicado por la ambigüedad del significante, cuando hace falta pasar de una de las lenguas evocadas al español. De igual modo, comprendemos por qué la variedad

dialectal se considera aquí como un *soporte ambivalente*^[1] ya que, si por un lado sirve de base para la fijación de los *ítems* léxicos, por el otro dificulta la plasmación del idioma como medio de comunicación, con reglas propias que hace falta elucidar.

1- Variedades dialectales y funcionamiento de los pares de equivalencia

Se entiende aquí por pares de equivalencia las expresiones que funcionan en el lenguaje conversacional y cuya estructura corresponde al modelo simple de *cuestión-respuesta*. Diferentes del lenguaje coloquial, los pares de equivalencia tienen como particularidad el hecho de que su contenido no está rigurosamente definido, porque según el contexto de enunciación y la estructura oracional en presencia, puede respetar o no la norma sintáctica, siendo la *sintaxis* (como lo sabemos) la parte de la lingüística que se ocupa del orden lógico de las palabras en una oración.

Recordamos que en Camerún, el idioma español no sirve todavía de medio de comunicación corriente aunque se puede notar un serio avance en su aprendizaje. Este aprendizaje se hace principalmente en los *cuadros formales*, es decir los colegios, institutos y universidades que son los indicadores concretos de las dificultades arriba mencionadas.

Por otra parte, a los ojos del público estudiantil, el idioma español se presenta todavía como un arcano impenetrable para quien no lleve a su estudio una sólida preparación intelectual que muy pocos pueden alcanzar. Es pues, a opinión del mismo público, un idioma elitista, es decir reservado para una minoría de erúditos, al contrario de las demás lenguas concurrentes que son el francés y el inglés.

Estas ideas no contribuyen desafortunadamente a facilitar su desarrollo como lengua de cultura, al mismo título que las demás lenguas convencionales, dificultando de hecho la tarea de los docentes. Nuestro esfuerzo se orienta hacia este público (no iniciado en su mayoría), si debemos reconocer que el idioma español tiene como base el latín, pero con palabras griegas, árabes, inglesas, francesas o de otras procedencias que obligan al estudiante a recurrir al diccionario, bien sea para buscar la etimología de una palabra, bien sea para darse cuenta de las variaciones connotativa y denotativa que siempre supone,

aunque no sea indispensable que éste traduzca los autores latinos, ni recuerde de memoria las formas y la sintaxis de la lengua madre.

Desde el punto de vista pedagógico, estas consideraciones sociolingüísticas demuestran que el elemento contextual desempeña en todo aprendizaje / enseñanza de lenguas un papel importante que hace falta reconocer. Para tener una idea, presentamos a continuación unas cifras representativas de la realidad lingüística de Camerún. Estas cifras son las del *Cahier des Sciences Humaines*, vol 31, nº1, 1995 del ORSTOM^[2] y más precisamente el estudio realizado por Roland BRETON que se sitúa en el marco del Atlas lingüístico de Camerún realizado en 1983. En dicho estudio, Daniel BARRETEAU nos dice lo que sigue (p.4)

« ...Au moment de la présentation de l'inventaire préliminaire de l'Atlas linguistique du Cameroun en 1983, 234 langues, aussi distinctes les unes des autres que le français, l'italien, l'anglais, le russe, l'arabe et le japonais avaient été identifiées »

Si nos detenemos un momentito sobre estas cifras (234 lenguas es una cifra imprecionante), podemos comprender en qué el lenguaje conversacional, (que depende profundamente del contexto sociolingüístico del locutor), por su carácter espontáneo (no respeta siempre las reglas de la sintaxis), tiene una influencia innegable sobre la evolución del idioma español en Camerún, porque constituye la fuente de las interferencias a veces difíciles de especificar. Estudiaremos unos casos concretos a continuación.

Esto vuelve a poner sobre el tapete el crucial problema de la convivencia de las lenguas en un contexto multilingüe, aspecto que a lo largo de la evolución histórica y pedagógica del idioma español en Camerún (al margen de las demás lenguas convencionales y otros dialectos), o bien se lo ha escatimado, o bien no se lo ha suficientemente legitimado. En efecto, nuestro intento aquí es demostrar que hay un sin número de criterios **morfofonológicos** (que examinaremos después), que intervienen a la hora de pasar de un idioma a otro.

Pero antes de abordar este aspecto, volvamos un poco sobre la noción de *pares de equivalencia* para decir que además de lo que representa, es decir un contenido discursivo simple que remite generalmente a la relación binaria *pregunta-respuesta*, supone una estructura bímembre *locutor-interlocutor*, que

intervienen tradicionalmente en la conversación como elementos indisociables e interdependientes, sin predominio de uno sobre otro, puesto que nadie puede hablar a sí mismo aun en el caso del *soliloquio*, especie de monólogo interior que no tiene nada de conversacional. En situación de enseñanza, hay una leve variación justificada por la ascendencia del docente sobre el alumno, aunque toda actividad pedagógica supone un intercambio entre profesor y alumno.

Un ejemplo concreto es el de la conversación telefónica que se establece entre dos personas. Sabemos que generalmente, la expresión utilizada en francés o en inglés para su inicio es «*allo*» (a no confundir con *hello* en inglés o *hola* en español). *Allo* tiene normalmente como referencia *morfofonológica* directa en español, la expresión «*oiga*», como signo de una variación morfofonológica, correferencial al diálogo telefónico. Como consecuencia, el alumno no nativo, por no estar acostumbrado a estos giros léxicos transpone mecánicamente, en una mezcla indiscriminada, las realidades de una lengua a otra.

Pero este caso no es el único en español. Desde el punto de vista léxico, hay que evocar por ejemplo el uso inapropiado de ciertas expresiones que vamos a analizar en seguida, habida cuenta de la confusión de comprensión que suscitan en el plano semántico. En el plano pedagógico, esto demuestra el fuerte valor que tiene el significado en la lengua (siendo el significante muy arbitrario), aspecto que interpela al docente de lenguas sobre la necesidad de un uso adecuado de las palabras en el discurso. Lo vamos a comprobar a través de esta conversación que viene a continuación y que nos ofrece un ejemplo concreto de interferencias *morfofonológicas* entre el francés y el español en Camerún, acerca de la palabra francesa *obsèques*, (las frases utilizadas son nuestras pero inspiradas de nuestro cotidiano pedagógico).

a-Irez-vous aux *obsèques* de Jean? (francés)

b-¿Irá usted a los **obsequios* / *entierro* de Juan? (español)

c-Will you attend the *burial ceremony* of John? (inglés)

Aquí estamos en presencia de tres enunciados parasinonímicos expresados en tres idiomas diferentes, el inglés el francés y el español, por un alumno de séptimo de bachillerato. ¿Qué interpretación pedagógica nos inspiran esos enunciados?

En su contexto, la idea traducida, tema original de la conversación es el *entierro* de Juan / *l'enterrement* de Jean. En esta conversación, el contenido morfofonológico de la palabra **obsèques** en francés, a opinión de este alumno traduce correferencialmente **obsequios** en español, que remite desafortunadamente a una realidad diferente de la que funciona en su mente, es decir **entierro**, **enterrement** o **burial ceremony** en inglés. La palabra *obsequio* en español, como se sabe, tiene como sinónimo *presente* o *regalo*. Esta confusión morfofonológica funciona a varios niveles en español, y contribuye a la creación de nuevas lexías por los alumnos, a partir del vocabulario existente en francés o en inglés, consecuencia de las interferencias entre las diferentes lenguas evocadas. He aquí otros casos sacados de los deberes de los alumnos a diferentes niveles de enseñanza.

a-María tiene unos pelos muy **dulces* / *suaves* / *doux*

b-El profesor me reprocha mi actitud **entonces que* / *mientras que* / *alors que* pienso ser un buen alumno.

Frente a estos errores, y de acuerdo con Mbufong., P. y Tanda., V.(2003 : 160) diremos que:

«Even if we take into account the lexical and grammatical similarities that exist between languages proceeding from a common hypothetical ancestor, the fact remains that the verbal universe is divided into multiple sectors (...). It seems indeed, as if the arbitrary character of language, having been shown to be of comparatively little significance at the level of the elements of a language reasserts itself quite definitely at the level of the language represents a kind of destiny, so far as human thought is concerned, this diversity of languages leads to a radical relativism»

Aquí, la palabra que merece particular atención es **«relativism»** *relativismo*, porque interviene para demostrar el carácter particularmente variado de los registros léxicos en el entorno natural de todo locutor de una lengua extranjera como el español en Camerún. De ahí la necesidad del desarrollo de una verdadera competencia comunicativa que gira en torno a la definición e identificación del o de los temas apropiados para cada condición particular del discurso.

Esto supone desde el punto de vista conversacional que los temas elegidos deben suscitar en el interlocutor un interés verdadero cuyos ejes fundamentales son *el tiempo* y *el lugar* del discurso. A este propósito, debemos

siempre preguntar con Hymes (1972) «*Which situations and how speech acts as greetings apologies are to be given* », particularmente en el lenguaje conversacional, tema del presente estudio, ya que nuestra manera de hablar, es decir nuestra manera de comunicar con las palabras, es tributaria del contenido significativo de dichas palabras, y por ende del contenido de la frase como unidad de comunicación.

En este contexto, no podemos descuidar el papel de la lexicia de préstamo, que permite comprobar la necesidad del respeto de estas reglas en situación de aprendizaje de una lengua segunda como el español. En esta perspectiva, las similitudes que son simples interacciones léxicas remiten a las malas representaciones e interpretaciones que infortunadamente no son fáciles de elucidar, con vista a una mejor comprensión de las secuencias que constituyen la base de la conversación. En realidad, ha de recordar que el alumno interpreta lo que lee o entiende según las reglas de L_1 , pero eso no facilita la integración de la lexicia de L_2 . A este propósito, la explicación de Bertil Malmberg (1964: 128-129) es muy esclarecedora:

«El que desee aprender a pronunciar bien una lengua extranjera debe adquirir ante todo el dominio de un gran número de hábitos articulatorios nuevos (...). Debe acostumbrarse a articular los sonidos extranjeros exactamente como se hace en la lengua en cuestión y no debe continuar sirviéndose de los hábitos propios de su lengua materna. Es necesario no creer que se trata solamente de aprender algunos sonidos nuevos y utilizar para los demás los sonidos ya conocidos.»

Desafortunadamente en nuestros institutos, la mayoría de los hispanohablantes siguen aprendiendo «*algunos sonidos nuevos*» en español, pero utilizan «*para los demás, los sonidos ya conocidos*», sea del francés, sea del inglés o de su lengua materna, como consecuencia de las interferencias arriba mencionadas. Frente a esta situación, lo que preconizamos es la *etnometodología*.

2-La etnometodología como medio de facilitación del aprendizaje de las lenguas.

Debemos este término a dos lingüistas anglosajones (Garfinkel 1972 y Tuner 1974^a). Para ellos, el verdadero objeto de los estudios sociológicos debe tener como fundamento el uso de las técnicas usadas por los propios miembros

de una comunidad humana para interpretar y actuar sobre su propio entorno social y sociolingüístico.

La **etnometodología** sería pues el estudio de los métodos locales de aprendizaje basados en las realidades étnicas del medio natural de un pueblo y que permiten la producción y la interpretación de las interacciones sociales. Aquí nuestro propósito es el estudio de la manera cómo la etnometodología se aplica en el aprendizaje de los idiomas en general, tomando como ejemplo el caso particular del español en Camerún.

Partimos de un principio simple según el cual, todo hablante nativo, independientemente del idioma en presencia, considera toda situación de intercambio como un momento particular durante el cual la estructura conversacional debe revestir un carácter propio. Por ejemplo, puede ser, sea una estructura **interrogativo-informativa** *¿es usted Don Valeriano?*, sea una estructura de **solicitud** *¿Puede traerme su libro de matemática mañana ?* o sea una estructura de **reproche** o **crítica** *¿Por qué ha hecho tal o cual cosa?*, (la lista no es exhaustiva).

Durante las clases de lengua, hemos podido notar que sintácticamente, la respuesta a este tipo de preguntas se hace generalmente con el adverbio **sí / no** más el auxiliar que acompaña la estructura oracional en cuestión. Vamos a examinar unos casos:

A-¿Está tu madre en casa?

B- Sí, está

A-¿Has escrito tu carta?

B- *No, no he.

A- ¿Es bonita tu escuela?

B- Sí, es bonita.

¿Qué nos inspira este diálogo en el plano pedagógico?

Primero, notamos que son estructuras casi estereotipadas basadas en el modelo **aserción / negación**, características del registro vulgar, propio de los locutores no nativos como es el caso en Camerún. Esto se debe a que en la mayoría de los dialectos locales, la respuesta a las preguntas respeta generalmente la estructura *adverbio asertivo o negativo más el auxiliar del verbo*. El alumno no argumenta mucho y se limita a estas respuestas mecánicas que traducen la pobreza de su vocabulario. Frente a esta realidad, ha de recordar lo que sigue :

« ...pour des individus appartenant à une même communauté culturelle et linguistique, pour que la communication interpersonnelle soit possible, il faut que le sens des mots soit suffisamment partagé, même si des différences inter-individuelles existent, notamment en ce qui concerne les aspects connotatifs du sens » Nguépi., G, V (2005 : 147)

Esto es muy importante sobre todo cuando sabemos que de una lengua a otra, hay un número significativo de simbolismos más o menos complejos que dificultan el paso, (sobre todo desde el punto de vista semántico), de las lenguas maternas a las lenguas convencionales como el español. Lo importante en estas circunstancias es la mejor adaptación de los métodos de enseñanza / aprendizaje a cada contexto pedagógico siempre particular, con el fin de facilitar la comunicación del contenido significativo de las palabras y otros *ítems* léxicos. Bien conducida, esta adaptación constituye una excelente oportunidad de retroinformación evaluativa (feedback) acerca del sentido de las palabras y otras expresiones en las materias más teóricas, bien a título personal, en la organización mental de las competencias lingüísticas del alumno, bien con mayor alcance institucional, sobre todo en el marco de la revisión de los contenidos de la lengua, a la luz de su aportación para fundamentar la práctica profesional de cada docente. A título de ilustración, tenemos por ejemplo la influencia de ciertos fenómenos lingüísticos circunstanciales tales como **los galicismos** que afectan la competencia lingüística del alumno, y que el docente debe explicar y organizar.

2.1- Influencia de los galicismos en la sintaxis del español en Camerún

La etnometodología no puede limitarse a los únicos métodos étnicos como base de estudio de un idioma. Se extiende a todo lo que puede influir de manera mediata o inmediata dicho estudio, como los **galicismos** que el *Pequeño Larousse Ilustrado* define como *giro propio de la lengua francesa; vocablo francés empleado en castellano*.

En efecto, si los escritores españoles modernos suelen abusar de los *galicismos*, los hispanohablantes cameruneses por su parte emplean palabras que a veces nada tienen que ver con estos giros. Esas palabras proceden -ya lo hemos dicho-, de las interferencias entre el francés y el idioma español. Para mejor comprensión, presentamos a continuación unas frases y expresiones corrientes sacadas de las copias de los alumnos del cuarto curso (los

principiantes), como muestra del calco del francés, lengua de partida **L₁**, pero que no significan nada semánticamente en español, lengua de llegada **L₂**. Advertimos que en estas frases abundan faltas señaladas por un asterisco al principio de cada expresión que intentamos explicar en seguida.

Ayer Juan me compró una ***biera** / **cerveza**. Aquí, la palabra ***biera** es correferencial, morfofonológicamente a la palabra francesa **bière** traduciendo así una interferencia fonética. Los ejemplos de este tipo son numerosos en español. He aquí unos casos sacados de las copias de los alumnos:

Hoy es jueves a 3 de enero de ***milnovecientos ochenta y once**, correferencial a la palabra francesa **mil neuf cent quatre vingt et onze**, que en español corresponde a **mil novecientos noventa y uno**. (interferencia morfofonológica).

El partido fue una ***grande reusita** / **un gran éxito**.(interferencia fonética francés/español)

Nuestra ***sortida** / **salida** tendrá lugar mañana. La palabra ***sortida** procede del catalán y traduce en este contexto una interferencia fonética entre el francés y el español a partir del sustantivo francés **la sortie**.

El árbitro ***favoriza** / **favorece** este equipo. Interferencia fonética francés/español a partir del verbo francés **favoriser**.

No ***participe** / **participa** Pedro al encuentro de hoy. Interferencia morfofonológica francés/español a partir del verbo francés **participer**, (tercera persona singular)

Su ***maniera** / **manera** de actuar no me gusta. Interferencia morfofonológica francés/español a partir del sustantivo francés **manière**.

La ***cultura** / **el cultivo** del café es muy difícil. Interferencia morfofonológica francés/español a partir de la palabra francesa **la culture**.

En todos esos casos, se trata de una transposición inapropiada del campo léxico del idioma francés sobre el español y vice versa. Esos errores son representativas de la realidad en el terreno. Pero el caso más ilustrativo es este deber de redacción que presentamos a continuación. El tema es el siguiente:

Has asistido a la celebración de una boda en tu pueblo durante las vacaciones. En no más de quince (15) líneas, cuenta todo lo que has visto y entendido. Las siguientes etapas te van a ayudar.

¿Cuándo y dónde se celebró la boda?, ¿quiénes eran los novios?, ¿quiénes eran los convidados?, ¿qué comieron y bebieron?, ¿en qué consistía la dote?, ¿cuáles eran tus sentimientos después de la ceremonia?

Deber de alumno (reproducido)

Desde el principio, las dos familias **se rendan* visita entre ellas y tienen que **fixar* el día de la boda. **Quando arriva* el día, todas las dos familias se **reunan*. La boda va a comenzar a **hocho horas*. Los miembros de la familia del hombre **son venidos en casa* de la mujer. Ellos **aportan* el vino de palma. *¿cómo se *deroula la scena?*

La mujer se levanta y dice al hombre : yo te **queraré siempre, misma cosa por el hombre*. Todos ** los gentes se meten a aplaudir*. Después, el padre del hombre da **una sueña* (suma) de doscientos mil al padre de la mujer como **dota*. Había también la **biera* y los licores. **Se fue* (fue) una **grande* fiesta y también una ** grande perioda* en la vida de la chica y del hombre.

Explicación pedagógica del fragmento

En el análisis que viene en seguida, intentamos interpretar y explicar, desde el punto de vista pedagógico, los diferentes errores cometidos por este alumno, insistiendo sobre los problemas creados por el mal uso de los *galicismos* en español por los alumnos de habla francesa. Tratamos también de explicar las causas de dichos errores en clase de lengua.

Este texto redactado por un alumno de cuarto curso de bachillerato al final del tercer trimestre manifiesta una evidente preocupación ortográfica, a saber, la elección de los términos apropiados para traducir la idea que el alumno quiere desarrollar, problema muy corriente durante las clases de lenguas extranjeras. En el presente caso, cuando el alumno dice por ejemplo (**las dos familias se rendan visita, *la boda va a comenzar a hocho horas*), se sirve de las expresiones que en la lengua de partida (el francés), traducen una idea justa (*se rendre visite, les cérémonies de mariage commencent à huit heures*), pero que en español no significan nada. El uso de esta lexía es la consecuencia de la influencia del francés, principalmente en las palabras como **hocho/ocho, (huit), *quando/cuando (quand), *dota/dote (dot), *biera/ceveza (bière) etc.* Pasa igual con el uso de ciertos verbos, que ni pertenecen al registro lingüístico francés ni al español sino que constituyen los neologismos creados por el alumno, traduciendo

así la consecuencia de las interferencias lingüísticas entre el francés y el español. Esos verbos son entre otros **fixar*, **arrivar* **aportar*, **reunar*, **deroular* etc., calco de los verbos franceses *fixer* / *fijar*, *arriver* / *llegar*, *apporter* / *traer* (en este contexto), *réunir* / *reunir*, *dérouler* / *desarrollar* (en este contexto).

Aquí, el alumno siente más o menos confusamente el problema de la elección de los términos apropiados en el discurso, problema experimentado no sólo durante el paso de una lengua a otra sino también cuando hace falta pasar del lenguaje oral al lenguaje escrito. Esta confusión se nota también en la estructura de las frases y más precisamente el no respeto de las funciones categoriales de los elementos constitutivos de una oración, marcado por el predominio de las estructuras propias al idioma francés, tales como **son venidos/han venido* (aquí el español utiliza el auxiliar *haber* y no *ser* como en francés), **se meten/se ponen/se echan a aplaudir* etc. Estas estructuras traducen una laguna en la maestría de la conjugación y de la sintaxis verbales, entre las dos lenguas.

Sin embargo, es un alumno que dispone de una buena capacidad lingüística (sólo tiene dos años de aprendizaje del español), aunque usa un registro léxico de préstamo que, al traducir lo que piensa, está desafortunadamente lleno de barbarismos. Esta gran carencia en relación **grafo-fónica** es por lo demás una prueba que este alumno no lee demasiado.

Preconizamos para mejorar su vocabulario, que el profesor insista demasiado sobre el funcionamiento de las relaciones grafo-fónicas en la sintaxis de las frases. Debe por eso tratar de establecer siempre las equivalencias léxicas (que hemos llamado *pares de equivalencias*) entre la lengua de apoyo (el francés) y la de llegada (el español). Además, el docente debe ayudar al alumno a adquirir el máximo de términos que no tienen semejanzas morfofonológicas entre las dos lenguas, ya que a lo dicho de Jakobson, R., (1984:207) :

«La lengua sólo acepta elementos estructurales extraños cuando corresponden a sus tendencias evolutivas. Por consiguiente la importación de elementos léxicos no puede ser una fuerza motriz del desarrollo fonológico.»

Dicho de otro modo, los elementos de préstamo, cuando están mal utilizados, nunca pueden facilitar el aprendizaje de un idioma, y tampoco pueden enriquecer el vocabulario del alumno.

2.2- Influencia de los anglicismos

Hemos definido el *galicismo* como un *vocablo propio al idioma francés*, empleado en español. El idioma inglés por su parte, ha podido introducir en español un cierto número de palabras que a veces son voces de construcción normal, debido a que parte del vocabulario inglés es de origen latino. Ejemplo: *abolicionista, actuario, corporación, ensayista, humorista, protagonista, competencia etc.* Pero, la presencia de estas palabras en el léxico español produce los mismos efectos que hemos visto con el uso de los galicismos. En general, origina en los hispanohablantes cameruneses la creación de muchas otras, sin ningún respeto de las reglas de la lexicología.

Si las primeras palabras se adaptan más o menos confusamente al idioma español, las segundas en cambio, es decir las creadas por los alumnos, plantean problemas a veces difíciles de solucionar. En realidad, son problemas pedagógicos que a nuestro juicio tienen su origen en la difícil cohabitación entre dos lenguas en un individuo, confrontado a la difícil tarea de aprenderlas, dando a cada una el valor que es suyo. Esto tiene una explicación desde el punto de vista fonético.

Para Quilis., A y Fernandez., J. A (1985) por ejemplo, -citamos en sustancia- generalmente las consonantes oclusivas inglesas, tanto sordas como sonoras, en posición inicial difieren bastante de las españolas. Esta diferencia radica principalmente en dos puntos, a saber, la tendencia a la aspiración en las consonantes sordas y el ensordecimiento de la sonora. Lo podemos averiguar en la pronunciación de los estudiantes del español de habla inglesa en Camerún.

Empezamos por la *aspiración de las oclusivas sordas*. La razón a nuestro parecer es simple. Acústicamente, la aspiración inglesa de las oclusivas sordas se debe al mantenimiento de la glotis en posición abierta durante toda la emisión de las consonantes. Cuando acudimos a la realización fonética de estos fonemas en el órgano de la palabra (que va de la tráquea arterial hasta los labios), comprendemos todas las razones que justifican todas las modificaciones acústicas que originan todas las variaciones de pronunciación en los estudiantes del idioma español de habla inglesa.

Por otra parte, hay que añadir que las oclusivas sonoras /b/, /d/, /g/ son por su naturaleza, es decir su **modo** y **zona** de articulación, las que no presentan gran problema de pronunciación. En cambio, las sordas /p/, /t/, /k/, todos fonemas velares requieren una cierta energía durante su emisión. Es lo que

justifica en parte la aspiración de dichos fonemas, particularmente por los alumnos de habla inglesa, acostumbrados a los fonemas aspirados.

Además, y volvemos otra vez a Quilis (op.cit) tanto en la oclusión inglesa como en la española, el primer momento –cierre de boca- es análogo. Y sigue. En efecto, mientras que en inglés no existe durante el momento tensivo de la oclusión un cierre completo de las cuerdas vocales, en español, sí se da.

Aquí, la consecuencia directa es que los alumnos no se dan fácilmente cuenta de esta diferencia y por consiguiente perpetúan en español los sonidos del inglés. Se puede notar por ejemplo que las oclusivas sordas /p/, /t/, /k/ no poseen aspiración en inglés cuando se encuentran en posición interior, como en ***spin, steak, school, stand, speak, still, steal, little, steel etc.*** mientras que cuando se encuentran en posición explosiva (inicial), hay aspiración, como en ***pen, partner, tale, take, cool, call etc.*** Roach Peter (1983 :38) tiene una explicación a eso:

«The fortis fricative are said to be articulated with greater force than the lenis and their frication noise is louder. The lenis fricative have very little or no voicing in initial and final positions but may be voiced when they occur between sounds»

Aquí, *the fortis fricatives* y *lenis fricatives* corresponden a las *fricativas sordas* y *sonoras* respectivamente. Otro fenómeno digno de mención en el uso de los *anglicismos*, que afecta la pronunciación de los hispanohablantes en Camerún es la tendencia al *ensordecimiento de las oclusivas sonoras*.¿ En qué consiste y cómo funciona en realidad ?

2.2.1-Ensondecimiento de las oclusivas sonoras

Solicitamos otra vez a Quilis., A. (op.cit) que nos dice en sustancia que durante la emisión de la oclusiva inglesa permanecen las cuerdas vocales totalmente inactivas, es decir sin vibrar, esto desde el cierre de la boca hasta su abertura para comenzar la emisión de la vocal siguiente. Por el contrario, en español, después de producirse el cierre de la boca, sobreviene al empezar el momento tensivo de la oclusiva, el comienzo de las vibraciones glotales.

Hemos notado en pedagogía de lenguas que, cuando todos estos criterios son ignorados por los alumnos, asistimos durante las clases de lectura dirigida a algunas pronunciaciones por lo demás muy erróneas. Presentamos en seguida

algunos ejemplos que según las circunstancias de enunciación permiten tocar del dedo esta realidad durante las docencias.

a- Pronunciación de **ll** por **y**: consiste en pronunciar la **ll** como si fuera **y**, precisamente en las palabras como :

* **Siya** en vez de **silla**

* **Caye** en vez de **calle**

* **Poyo** en vez de **pollo**

* **Gayo** en vez de **gallo**

b- Pronunciación de **b** distinta de la de **v**. Este error de pronunciación consiste a pronunciar la **v** como *labiodental*, es decir de manera parecida a la pronunciación de la **f**. Esto se nota en las palabras como :

* **Fino** en vez de **vino**

* **Fida** en vez de **vida**

* **Fenir** en vez de **venir**

En este caso particular, decimos, para remediar a la situación que en español, las reglas de la fonética dicen que **b** y **v** se pronuncian lo mismo, es decir ambas son bilabiales. Desde el punto de vista diacrónico, esta pronunciación defectuosa, tal como descrita aquí, es un fenómeno que procede del catalán, valenciano o mallorqués, dialectos que distinguen entre ambas consonantes.

c- Pronunciación de **c**, **z** por **s** (fenómeno del **seseo**). Es un fenómeno bien conocido en español. Se manifiesta cuando los alumnos pronuncian:

* **Resar** en vez de **rezar**

* **Nazer** en vez de **nacer**

* **Seresa** en vez de **cereza**

Es un fenómeno que no se observa únicamente en Camerún. En España por ejemplo, esta pronunciación es parecida a la de los andaluces, extremeños canarios y también muy presente en el español de América.

d- Pronunciación de **s** como **c** o **z** (fenómeno del **cese**). Esto se debe a que el idioma inglés abunda de fonemas *linguointerdentales*, que influyen la pronunciación de los alumnos a la hora de articular las palabras españolas, así como lo podemos averiguar en las expresiones como :

* **Paraguaz** en vez de **paraguas**

- * **Caza** en vez de *casa*
- * **Zaber** en vez de *saber*
- * **Zalir** en vez de *salir*

e-Pronunciación de **h** como **j**. Como en español, el sonido [**h**] no se transcribe, por ser /**h**/ un fonema aspirado, los alumnos no establecen ninguna diferencia entre este fonema y /**j**/ = [**X**] como en **jesus** [*Xesús*], **género** [*Xénero*]. Así, pronuncian :

- * **Jarina** en vez de *harina*
- * **Jacha** en vez de *hacha*

Esta pronunciación se observa también en ciertas partes de España, principalmente en Andalucía y en Extremadura.

f- Pronunciación de la **x**. La dificultad aquí se explica por lo de que, desde el punto de vista fonético, se trata de un sonido compuesto cuya realización tiene dos vertientes :

- **x** como **ks**, propio de una pronunciación menos cuidada. Actualmente apenas se emplea, por resultar bastante afectada.

- **x** como **gs**. Es la pronunciación más frecuente, principalmente cuando **x** va entre vocales.

Ejemplo : **exento** = *egsento*

máximo = *mágsimo*

Conclusión

Llegado al término de esta reflexión sobre las posibles aportaciones diferenciales a la construcción crítica de una didáctica del **Español Lengua Segunda (ELS)** en un contexto multilingüe como Camerún, tal vez sea útil una idea final como sustencia de nuestra postura sobre el tema. Dicha en pocas palabras, podría resumirse de la siguiente manera.

La decisión personal de un docente en el sentido de llevar una reflexión sobre su actividad cotidiana es sin duda una decisión que genera una dinámica específica en el seno de la organización pedagógica y académica. A través de las tareas y actividades que organiza en sus clases, debe poner su sello y perfilar su estilo a la luz de las situaciones pedagógicas siempre particulares a las cuales

está confrontado en permanencia en su docencia, de acuerdo con la evolución de la ciencia. Es lo que hemos intentado hacer aquí.

Así, si estas páginas pudieran contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza del idioma español en nuestros colegios e institutos confrontados a la difícil situación de interferencias lingüísticas, el autor pensará que ha valido la pena el tiempo perdido para escribirlas. Pensarlo así dependerá en realidad del juicio, y de todas las críticas siempre necesarias que esperamos del lector.

Notas

[1]-El Pequeño Larousse Ilustrado (1996) nos da una definición de la palabra **ambivalente**, definición que nos permite comprender el verdadero contenido de dicha palabra en el presente contexto. Dice lo que sigue (p. 60) : **ambivalente** : que tiene ambivalencia, que tiene dos valores diferentes. **Ambivalencia** : carácter de lo que tiene dos aspectos radicalmente diferentes u opuestos. El *discurso social*, base del *lenguaje conversacional*, funciona pues de esta manera en el aprendizaje / enseñanza del idioma español en Camerún.

[2]-Office de recherches scientifiques et techniques d'outre mer.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- *Cahier des Sciences Humaines*, Vol 31, n°1, ORSTOM 1995.
- 2- Dubois., J y otros (1979): *Diccionario de lingüística*, Madrid, Alianza Editorial
- 3- Gaona'ch., D : (1987): *Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère* ; Paris, Hatier.
- 4- Garfinkel., H (1974): *The origins of The term Ethnomethodology.*, in Tuner., R Ed.(1974^a): *Ethnomethodology*, London Penguin
- 5- Hymes., D.(1972): *On Communicative Competence*, in J., B Pride and J., Holmes (Eds.), *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin.
- 6- Jakobson., R. (1984): *Ensayos de lingüística general*, Barcelona, Ariel
- 7- Malberg., Bertil (1964): *La Fonética.*, Buenos Aires, Ed Universidad de Buenos Aires.
- 8- Mbufong., P y Tanda., V (2003): "*Discourse features and the problem of the English as Second or Foreign Language learner*" en *Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala*, Vol 1, n° 2, Puy.
- 9- Nguépi., G. V (2005): «*Plurilinguismes nationaux, dialectologie et sous-développement en Afrique: causes, conséquences et perspectives d'avenir*» en

Annales de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Douala, Vol 3, n° 6 et 7, Puy.

10-Quilis., A. y Fernandez., J. A. (1985): *Curso de Fonética y Fonología españolas*, Madrid, Ed Raycar.

11-Roach Peter (1983): *English phonetics and phonology*, London, Cambridge University Press.

12-Tuner., R (1974^a): *Ed. Ethnomethodology*, London, Penguin.