Marcas transcódicas en la enseñanza/ aprendizaje del español lengua entranjera en un contexto plurilingue: el caso de Gabón

Eugénie Eyeang
École Normale Supérieure, CRAAL

Resumen

La enseñanza de idiomas en un contexto plurilingüe requiere no sólo el reconocimiento de las lenguas, sino también el análisis de los fenómenos observados. En Gabón, estas lenguas en contacto se influencian mutuamente. Se trata de marcas transcódicas que son transferencias, alternancia códica o endeudamientos.

El objetivo del estudio es de mostrar las marcas transcódicas en el discurso docente en clase de español lengua extranjera. La metodología es cualitativa y fenomenológica, basada en observaciones de clases y entrevistas con docentes.

Los resultados muestran que existen marcas transcódicas que facilitan la comprensión del *input* del profesor, favorecen el aprendizaje, y otras que dificultan la apropiación del español. Esta dualidad sociolingüística merece una reflexión particular en la formación de los docentes.

1. Introducción

Las marcas transcódicas son huellas de la lengua de primera socialización (Cuq 1991) o de otras lenguas en las producciones de discentes para superar los obstáculos de comunicación (Estella Klett 2011). Son el resultado del contacto de más de una lengua en el repertorio léxico un individuo (Hamers 1997), que sea locutor nativo o no (Soto Aranda, El-Madkouri 2005). La presencia de más de una lengua en el contexto sociolingüístico de los locutores provoca diversas perturbaciones (Billiez 2000; Dabène 1994; Weinreich 1974). Matthey y De Pietro (1997) cuestionan la situación del plurilingüismo en Suiza (francés, alemán) como una zona de contacto o de conflicto de lenguas.

Los estudios realizados sobre las lenguas en contacto (Calvet 1993, 2006; Hamers 1997; Boutet 1997) indican efectivamente una influencia mutua. Estas inflexiones pueden ser interferencias negativas o positivas que dificultan o favorecen el aprendizaje (Jamet 2009; ğavli 2009; Noor 1994). Pueden ser también otras marcas discursivas en forma de alternancia códica (Carsten 2008; Asselah Rahal 2004; Matthey y De Pietro 1997), de endeudamientos y/o mezclas de lenguas (Billiez y Rispail 2003; Oesch Serra y Py 1996) o de formas simplificadas de la lengua meta (Eyeang 2011; Galligani 2003). El tema del contacto de lenguas es de suma importancia en el dominio de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (Cambrone 2004). G. Lüdi invita a considerar de nuevo el estatuto de las marcas transcódicas en el contexto de la adquisición de una segunda lengua en un contexto institucional (1999: 29). Por eso, es importante adentrarse un poco más en el asunto tratado ya, desde hace varios años.

1.1. Estudios realizados

Interferencias

Al aprender lenguas extranjeras, cada individuo está influido positiva o negativamente por otro idioma. Esto se debe principalmente a similitudes y diferencias entre las lenguas. Si el alumno crea formas correctas inspirándose de su lengua materna u otro idioma extranjero, se trata de "transferencia positiva". Pero en cambio, si la interferencia léxica entre dos idiomas, como el inglés y francés, utiliza formas erróneas a nivel léxico, morfosintáctico y fonético, se trata de "transferencia negativa o interferencia" (Savli 2009: 182). Según los contrastivistas, (...) la adquisición de una segunda lengua está determinada por las estructuras de la lengua que ya tenemos. "Las estructuras de la lengua extranjera (LE), que coinciden con las de la lengua materna" (Klein 1989: 40). En otras palabras, la transferencia puede ser identificada como positiva o negativa. La transferencia positiva es la transferencia de una habilidad L1 inspirada (o cualquier otro idioma adquirido previamente) que facilita el aprendizaje de una competencia específica L2, dadas las similitudes entre las dos competencias en cuestión. La transferencia negativa es la transferencia de una competencia diferente de la utilizada en L2, y esto puede perjudicar el aprendizaje (Noor 1994).

Alternancia de códigos

Por alternancia de código o cambio de código (o *code-switching*, Dabène 1994) entendemos el empleo alternativo de dos (o más) lenguas o dialectos en un discurso. Dicha alternancia es un fenómeno natural y común entre individuos bilingües, cuya **competencia pragmática** les permite escoger (incluso de un modo inconsciente) entre uno u otro código, según el interlocutor, la situación, el tema o el propósito de la interacción (Centro virtual Cervantes).

Se emplean los términos *lengua base (matrix language)* y *lengua injertada (embedded language)* para referirse a las dos lenguas o dialectos que se van alternando en la interacción. La elección de una u otra lengua como base puede responder tanto por razones psicolingüísticas como sociolingüísticas (Centro virtual Cervantes). La alternancia de código puede ser la sucesión rápida de varias lenguas en un evento de habla (Méndez 2012: 175).

Endeudamientos

Según Georges Lüdi (1987), el endeudamiento es una marca transcódica. La peculiaridad del endeudamiento es que son formas que se insertan en el flujo discursivo sin ruptura, pausa u otros fenómenos para o no verbales y que no rompen las reglas (fonéticas, morfológicas, sintácticas) de la lengua materna (LM) (Billiez y Rispail 2003). A veces, se confunden endeudamientos y mezcla de códigos. Pero, hay la diferencia entre el léxico prestado y el léxico general reside en el estado de las reglas gramaticales que pueden ser prestadas (Poplack 1988: 31).

Formas simplificadas de la lengua meta

Para evitar cualquier desviación de la norma, muchos alófonos eligen una forma lingüística mínima, simplista, aunque su grado de competencia es superior a lo que revela el acto de habla (Perrefort 1994). Estas formas traducen generalmente cierta inseguridad lingüística (Dabène 1994), aspecto que no vamos a desarrollar. Pero, con evidencia, particularmente en el discurso institucional (programas de lengua, Inspectores, consejeros pedagógicos de lengua –de manera empírica), estas marcas transcódicas aparecen como un déficit, una carencia, una discapacidad, tanto para los discentes, a partir de términos de sus habilidades, como para el docente, en términos de su capacidad para lograr y mantener un modo de comunicación y gestión monolingüe (Castelloti 2001: 18).

1.2 Consecuencias sobre la lengua enseñada

La presencia de marcas transcódicas en el discurso de los docentes y discentes tiene varias consecuencias.

Formas desviantes de la lengua enseñada y/o aprendida

Las transferencias negativas que son interferencias en la adquisición de las competencias productoras (hablar y escribir) pueden dificultar el desarrollo pragmático del aprendizaje. Reconocemos con Martínez Agudo (1999: 77) que una excesiva dependencia o subordinación a la lengua nativa (en el caso de Gabón: el francés o las lenguas locales) puede, a veces, obstaculizar en lugar de agilizar los procesos de aprendizaje y adquisición de la lengua extranjera. En concreto, "la interpretación errónea de un término o expresión parece destruir la validez de la equivalencia traductológica y, obviamente, conduce a la manifestación de la desviación lingüística" (Martínez Agudo 1999).

Baja de la calidad de las producciones léxicas

Marie-Christine Jamet (2009), en su estudio sobre los discentes italianos de francés, partiendo de un análisis de errores ortográficos, reconoce una baja de la calidad de las producciones léxicas con las transferencias llamadas negativas. Las semejanzas entre el italiano (lengua de partida) y el francés (lengua meta) abogan que los alumnos utilicen falsos amigos o cambien la morfología de algunas palabras. También subraya Martinez Agudo (1999) que existen numerosas ocasiones en las que no se pueden captar todas las características semánticas y estructurales intrínsecas de la nueva entrada léxica a pesar de una adecuada interpretación de su referencia. El desajuste semántico de las distinciones léxicas entre la lengua inicial y la lengua terminal origina la aparición del error lingüístico.

Enriquecimiento y particularidad de la lengua enseñada/aprendida

Bernard Py (1990) considera el aprendizaje de una nueva lengua como algo enriquecedor para el repertorio lingüístico. El contacto con un código nuevo aporta nuevos

giros idiomáticos y nuevas actitudes lingüísticas y pragmáticas. El interés reside no sólo en la adquisición sino también en estos cambios que afectan al repertorio lingüístico de manera general y especialmente las modificaciones que se refieren al contacto entre la lengua de partida y la lengua meta (Birello 2005).

1.3 Situación de Gabón

El francés es el idioma oficial de Gabón (artículo 2, Constitución gabonesa, ley n° 47/2010 del 12 de enero de 2011). El francés con más de cuarenta idiomas locales, es el repertorio y el universo léxico de los gaboneses. Estas lenguas esencialmente juegan el papel de comunicación intra-étnica, dentro o fuera de las fronteras. Están, por lo tanto, asociadas a situaciones informales y familiar, practicadas diariamente por sus respectivos grupos lingüísticos (Eyeang 2011). Recuérdese que pertenecen al espacio cultural de las lenguas bantúes, que se caracterizan por las reglas gramaticales y un vocabulario común que demuestran ampliamente un cierto parentesco (Richard y Leonard 1993). Cada gabonés es entonces tributario de un patrimonio plurilingüe (lengua francesa y lenguas gabonesas).

El impacto de estos idiomas locales en la enseñanza / aprendizaje de las lenguas extranjeras en general, y el español en particular, no está bien establecido en Gabón.

El presente estudio tiene como objetivo describir las marcas transcódicas presentes en las producciones léxicas de los docentes de español en Gabón.

2. Metodología

2.1. Enfoque metodológico

El diseño de investigación utilizado es el estudio de casos. Este enfoque pertenece a la investigación cualitativa (Creswell 2007). Esta prueba es apropiada para responder a los objetivos de la investigación. También se requiere cuando se tienen pocos datos sobre el fenómeno en estudio (Yin 2003).

Población de estudio

La población de estudio se compone de profesores de español como lengua extranjera en Gabón. Estos docentes son una comunidad lingüística. Hablan por lo menos tres idiomas: un idioma local, el francés y el español. Imparten clases en los cuatro últimos años de la secundaria que dura en total siete años. Dentro de esta población, elegimos una muestra no probabilista y accidental para este estudio (Fortin 2010).

Seleccionamos a once docentes por su disponibilidad. Su carrera incluye el Diploma Universitario de Estudios Literarios + 2 años en la Escuela Normal Superior (profesores asistentes) y Master + 2 años en la ENS (profesores de liceo). Su edad varía de 35 a 50 años para los profesores certificados, y de 28 a 34 años para los alumnos profesores.

Recopilación de datos

Obtuvimos los datos a partir de observaciones de clases. Grabamos de forma audiovisual por una videocámara las producciones orales de los docentes.

La segunda fase fue la de reunir a los docentes en un grupo de discusión. El grupo de discusión consistía en averiguar la fiabilidad de los datos obtenidos. Los temas de discusión fueron la problemática de las interferencias, la alternancia códica, endeudamientos, etc.

Análisis de datos

Procedimos a un análisis de contenidos. Aislamos los enunciados para identificar las marcas transcódicas y clasificar las más frecuentes.

Ética

Para respetar las normas de ética, hemos respetado el anonimato y la confidencialidad.

3. Resultados[1]

Los docentes aceptaron la presencia de interferencias en sus discursos durante los grupos de discusión. Reconocieron que hay cuatro tipo de marcas transcódicas (Ludï 1987). Presentamos las diferentes marcas transcódicas en función de su frecuencia:

3.1 Transferencias

Las transferencias por las construcciones morfosintácticas son muy frecuentes (reglas de sub-categorización y uso de relatores a menudo modificados (Dabène 1994). Se trata de interferencias o transferencias negativas en nuestro corpus:

Construcciones morfosintácticas

1. El uso de *a* (por E1 et E4)
   E1: La tercera foto **nos presenta () un grupo** de personas *en vez de* **presenta *a un grupo*...**
   E1: **Tenemos () cinco** personas bailando *en vez de* **tenemos *a*...**
   E4: ¿Qué hace Madre? / Madre **invita () los** niños a comer *au lieu de* Madre **invita *a*...**
2. El uso de *al* (por E5)
   E5: Los que están ***al* fondo** de la **clase** no participan mucho... *en vez de* Los que **están *en el fondo* del aula**...
3. El uso de a y de en
   E5: Debemos poner ***el*** alumno ***al*** centro del aprendizaje *en vez de*: Poner ***al*** alumno ***en el*** centro del aprendizaje.

1. Unos elementos de este estudio han sido publicados en *Education et sociétés plurilingues* (30).

Aquí, el docente sustituyó simplemente con el enunciado francés: "Mettre l'élève au centre de l'apprentissage".

4. Locución diferente en español y en francés
   E1 Contentarse ***en*** ver la imagen *en vez de* contentarse ***con*** ver la imagen
   E2 En España. Y ¿Cuáles fueron estas fechas fundamentales? / ¿Quién *se recuerda* ***de*** esas fechas fundamentales? *En vez de* ¿quién se **recuerda esas... (verbo transitivo)** o bien quién (con otro verbo intransitivo) **se acuerda de** esas...?
   En francés, se dice: "Qui se rappelle des ...?"

Interferencias en el nivel semántico

1. Al nivel semántico de la transferencia, el significado puede estar influido por otro término en parte equivalente presente en la otra lengua (Dabène 1994).
   E7 (a un alumno): ¡Tienes que hablar fuerte! En francés: Tu dois parler fort! *En vez de* ¡Tienes que hablar en voz alta!
   Aunque en México y en Andalucía, se dice "hablar fuerte".
   E9 Stan es más {*grande* que Carl *au lieu de* alto ≠ bajo (se trata del tamaño).
   E8 Bekale es grande / Ivala es pequeño > Corrección: alto / bajo.
   En Gabón, es frecuente que los mayores digan a un joven: "*Tu es un petit!*" ou "*tu es encore petit (un enfant!*" o bien "*le(s) grand(s), c'est moi (nous)!*". Se trata aquí del contacto entre las lenguas gabonesas y del francés, que tiene repercusión en el uso del español. Podemos ver también la función social y de la identidad de las marcas transcódicas (Matthey y De Pietro 1997).
2. L'emploi de ser et star
   Las consignas de E8 antes de la actividad del día:
   "Quiero **que seáis** atentos / voy a leer el texto" *en vez de* estéis atentos.
   La lengua francesa tiene un solo verbo: « être » para decir "*être* intelligent" (ser listo), "*être* prêt" (estar listo), "*être* attentif" (estar atento), etc.
3. Los casos de inciso léxica
   E5: La última vez, hemos ***(también)*** visto que los niños españoles... *en vez de* La última vez, ***hemos visto también*** que...

Marcas prosódicas

Pienso que [kə̀] *en vez de* de *Pienso qué* (pronunciación é del acento agudo francés).
En Gabón, se puede decir que los locutores de cierta lengua local se identifican por un acento tónico particular. En su toma de palabra en francés, encontramos estas marcas prosódicas y el sistema fonético-fonológico (mezcla de francés y de lenguas locales).

3.2 Alternancia códica

Inter-oracional, también llamada oracional. Es una alternancia de lenguas a nivel de más unidades, frases o fragmentos de discurso en las producciones de un locutor o en los discursos entre los interlocutores.

1. E2 Y como hemos dicho, España hoy en día tiene casi los mismos problemas queee los demás países europeos). Es decir, (.) el terrorismo. ¿Qué más?/ (.) ¿Qué más?/ (...) ¿De qué te ríes?/ Hay que participar en vez de reír// *Je veux pas les gens qui perturbent. Arrêtez vos pschitts! (.) Ambulants. Arrêtez! (.) [..] Bien.* Los temas de actualidad ¿Cuáles son, hoy?/

   La alternancia inter-oracional para dar una consigna y organizar la secuencia didáctica (Méndez 2012; Castelotti 2001). Esta declaración refleja lo que Stockwell (2003) llama "cambio de código metafórico". Cuando un orador va de un área a otra en medio de una situación, con el fin de comunicar al receptor que va a un nuevo dominio. De hecho, el docente procede por una serie de preguntas y respuestas para aclarar el sentido del texto. A continuación, las cuestiones de disciplina lo obligan a detenerse. Primero, se dirige a los alumnos distraídos en español y luego pasa al francés, aunque con una dosis de humor (pschitts!). Vuelve al texto, en español esta vez. En la misma declaración, hay una ida y vuelta entre un código y otro sin interrupción, como si fueran la misma lengua objeto (E2). Por otra parte, la parte francesa de la palabra en un idioma familiar como si se tratara de una transcripción de otro idioma.

2. E2 ¡Hum!! Cada uno tendrá que formular frases a partir de estos elementos para ganar tiempo. Es lo que estoy diciendo). *On n'a plus besoin de lever les bras pour euh, formuler les phrases. La présentation du texte numéro quatre. Hein? Donc chacun sait déjà quelles sont les phrases qu'il faut faire pour présenter un texte.* ¿Sí? o ¿no?)

   Ambos docentes van usar la alternancia códica (E2 y E3) para dar consignas, recordar unas tareas, motivar a los alumnos y gestionar el grupo. Dentro de sus discursos, intervienen otros tipos de altenancias que Dabène (1994) llama "altenancia unitaria": *insert* con E2 y E3: *¿hein?* o *¡hein!* ¿Influencia de lenguas gabonesas? Esta cuestión merece más investigaciones.

   E3 La mujer murió en el naufragio de un barco y partir de un poema el autor hace una especie de relación/ *hein?* Entre la muerte/ *hein?* de ese olmo centenario y la vida de su mujer que acaba de morir/ OK?/¿utilizando qué? (...) son figuras de estilo *hein?* tomando elementos de la naturaleza y haciendo correspondencia con digamos la vida del ser humano/ [*consigne*] *Très bien vous mettez dans un premier temps:* Aspecto metafórico *hein?* / aspecto metafórico/ ¡muy bien! ///(...).

En este mismo enunciado, vemos que el docente usa también **formas simplificadas** de la lengua meta tal como:

E3: (...) haciendo correspondencia con digamos la vida del ser humano...

Endeudamiento

E3 usa OK (aunque ha pasado en el uso universal) en vez de "vale", "de acuerdo".

4. Discusión

La alternancia códica o *code-switching* es la marca transcódica más recurrente en el estudio. En Gabón, después del permiso que dio el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) a partir de 1990 en los programas de pasar al francés, los docentes no vacilan en usar el francés en clase. Alternan así el español con en el francés para poder dar consignas, aclarar un concepto o reñir a un alumno.

Compartimos la idea de una competencia plurilingüe y la necesidad de apoyarse en el sistema primero para consolidar el aprendizaje de una nueva lengua. Pero, esas cuestiones relativas a los contactos de lenguas merecen en Gabón, una mirada particular. Estas marcas transcódicas siguen siendo mal aceptadas en el contexto escolar (Moore 1997; Py 1997). Hemos podido comprobar que las interferencias afectan a las construcciones morfosintácticas de la lengua meta y tienden a debilitar el liderazgo del docente en clase. Estas transferencias negativas son tóxicas para el aprendizaje de la lengua española en Gabón. Conviene organizar talleres sobre los fenómenos sociolingüísticos de contactos de lenguas en formación inicial y continua de profesores.

5. Fuerza y límites del estudio

Este estudio presenta como límite principal el enfoque cualitativo que no permite generalizar los resultados a toda la comunidad de los docentes de español lengua extranjera y de la muestra no aleatoria elegida.

Sin embargo, el estudio tiene como ventaja poner de relieve un problema importante que afecta a las producciones léxicas de los docentes de la segunda lengua extranjera enseñada en Gabón. El español desempeña un papel cada vez más importante en el contexto de África central, con Guinea Ecuatorial.

6. Conclusión

La presencia de marcas transcódicas en las producciones verbales de los docentes es un problema para la enseñanza/aprendizaje. Son necesarios otros estudios que vayan a utilizar estrategias de investigación más elaboradas para evaluar el motivo de su presencia. Es importante saber cómo remediar este problema en un contexto exolingue y plurilingüe como Gabón.

Bibliografía

ASSELAH RAHAL, S. (2004): *Plurilinguisme et migration*, París: L'Harmattan.

BILLIEZ, J. y M. RISPAIL (2003): *Contacts de langues: modáeles, typologies, interventions*, París: L'Harmattan.

CAMBRONE, S. (2004): Contact de langues en milieu scolaire. L'alternance codique en situation de classe: quelles stratégies?, *Atelier de recherche sur l'enseignement du créole et du français dans l'espace américano-caraïbe* [en línea]. *www.collaboratif.ird.fr/ezpublish/ index.../1/.../AREC-F-Cambrone.pdf.*

CARSTEN, S. (2008): Castellano y catalán en contacto: oralidad y contextos informales. *Oihenart*, 23, 521-543 [en línea]. *www.euskomedia.org/ PDFAnlt/.../23/23521543.pdf*

CASTELOTTI, V. (2001): *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations*, Rouen: Publication Université Rouen Havre.

CRESWELL, J. W. (2012): *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*, 3ª ed., Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

DABENE, L. (1994): *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues étrangères*, París: Hachette.

DEPREZ, C. (1995): "L'emprunt, la trace, la marque et le passage", *Les emprunts*, *Plurilinguismes*, 9-10, París: CERPL.

EYEANG, E. (2011): "Analyse sociolinguistique de l'espagnol enseigné dans le système éducatif gabonais", *Éducation et Sociétés Plurilingues*, 30, Val d'Aoste, 81-94.

FORTIN, M.-F. (2010): *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*, 2ª ed., Montréal: Chenelère Éducation.

GALLIGANI, S. (2003): "Réflexion autour du concept dğinterlangue pour décrire des variétés non natives avancées en français", *Linx*, 49, Revue des linguistes de París Ouest Nanterre La défense, 141-152.

HAMERS, J. F. (1997): "Contact de langues" *Sociolinguistique. Concepts de base*, Belgique: Mardaga, 94-100.

JAMET, M.-C. (2009): "Contacts entre langues apparentées: les transferts positifs et négatifs d'apprenants d'italophones en français", *Synergie*, 5, 49-59.

KLEIN, W. (1989): *Acquisition de langue étrangère*, París: Armand Colin.

LÜDI, G. (1999): "Alternance des langues et acquisition d'une langue seconde", *Les Cahiers du français contemporain*, 5, 25-52.

MANGA, A.-M. (2008): "Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): factores e incidencias de enseñanza/aprendizaje", *Revista electrónica de estudios filológicos*, 16 [en línea]. *www.um.es/tonosdigital/.../estudios--10-Ensenanza.html.*

MARTÍNEZ AGUDO, J. de D. (1999): *Reflexiones psicolingüísticas sobre la naturaleza y dinámica del fenómeno de la interferencia durante los procesos de aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Extremadura.

MATTHEY, M. y J.-F. DE PIETRO (1997): "La société plurilingüe: utopie souhaitable ou domination acceptée?", en H. Boyer (ed.), *Plurilinguisme: «contact» ou «conflit» de langues?*, París: L'Harmattan, 133-190.

MÉNDEZ, N. (2012): "La alternancia de código y las intuiciones de los hablantes de español como lengua materna", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* 12, 6, 174-187.

MOORE, D. (2001), "Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre?", *Ela. Études de linguistique appliquée*, 2001/1, 121, 71-78.

NOOR, H. H. (1994): "Some Implications of the Role of the Mother Tongue in Second Language Acquisition", *Linguistica Communication*, vol. 6, 1-2, 97-106.

OESCH SERRA, C. y B. PY (1996): "Présentation. Le bilinguisme", *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 3-7.

ğAVLI, F. (2009): "Interférences lexicales entre deux langues étrangères", *Synergie*, 5, 179-184.

PERREFORT, M. (1994): "Malaises et mal à l'aise dans la langue de l'autre", *Langage et société*, 67, 89-100.

POPLACK, S. (1988): "Conséquences linguistiques du contact des langues: un modèle d'analyse variationniste", *Langage et société*, 43, 23-48.

SIMONIN, J. y S. WHARTON (dirs.) (2013): *Sociolinguistique du contact. Dictionnaire des termes et concepts*, Lyon: Ecole normale supérieure de Lyon, coll. "Langages".
SOTO ARANDA, B y M. EL-MADKOURI (2005): "Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático", *Revista electrónica de estudios filológicos*, 10, 385-435.
YIN, R. (2003): Case study research, 3ª ed., Thousand Oaks, CA: Sage Publications.