INFLUENCIA TRANSLINGÜÍSTICA: EN BUSCA DE UNA LENGUA DE REFERENCIA EN LA INTERLENGUA ORAL DE ESTUDIANTES BENINESES DE ELE[*]

LAURENT-FIDELE SOSSOUVI
Université d'Abomey-Calavi, Benín

RESUMEN

Los procesos de enseñanza y aprendizaje del español en Benín se desarrollan en un contexto sociolingüístico y educativo multilingüe de una evidente diversidad. En dicho contexto, los aprendientes disponen de varias lenguas de estatus muy diversos pertenecientes a diferentes familias lingüísticas. Ahora bien, las nuevas tendencias en didáctica de lenguas favorecen cada vez más la intercomprensión entre lenguas aparentadas. La presente comunicación propone explorar e ilustrar el papel de las lenguas presentes en Benín en el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), particularmente en la producción oral, con el fin de sacar a la luz la(s) lengua(s) de referencia y dar algunas pistas didácticas. Para ello, hemos recogido datos transversales y longitudinales en diferentes contextos de adquisición de miles de estudiantes universitarios de Grado, de entre 18 y 22 años. Pero solo utilizamos una muestra de corpus de interlengua oral de ocho horas de grabaciones, procedente de conversaciones espontáneas informales o interacciones orales en el aula, en el marco de análisis de errores. Los resultados revelan que las lenguas africanas y las lenguas extranjeras estudiadas tienen una influencia más bien escasa en sus producciones orales, mientras que destaca la notable y omnipresente influencia del francés, la lengua de referencia. Lo que indica que los aprendientes de lenguas extranjeras dependen bastante del grado de parentesco entre las lenguas presentes y del factor de estatuto de lengua. Además, los resultados sugieren otras implicaciones teóricas y pedagógicas que intentaremos abordar.

Palabras clave: Multilingüismo, influencia translingüística, interlengua oral, interacción oral, español como lengua extranjera, lenguas en contacto.

[*] Quede aquí constancia de mis agradecimientos a la Universidad de Abomey-Calavi por la subvención concedida para asistir a este XXXIV Congreso Internacional de la AESLA (AESLA 2016).

ABSTRACT

The teaching and learning of Spanish in Benin take place in multilingual contexts. In this context, learners speak several languages, belonging to different status and language families. However, the new trends in language teaching promote more intercomprehension between related languages. This communication aims to explore and illustrate the role of languages present in Benin in the learning Spanish as a foreign language (SFL), particularly on oral production, in order to expose the reference language (s) and give some didactic purposes. For that, transverse and longitudinal data were collected in different contexts of acquisition, from 1000 undergraduate students, aged from 18 to 22 years. But the corpus analyzed consists of eight hours of recorded spontaneous conversations in formal and informal settings, within the framework of error analysis. Findings revealed that African languages and foreign languages have a rather limited impact on their oral productions, while highlighting the significant and pervasive influence of French, the reference language. Also indicate that foreign language learners rely heavily on the degree of similarity between languages and their status. Finally theoretical and pedagogical implications of the findings are discussed.

Keywords: Multilingualism, translinguistic influence, oral interlanguage, oral interaction, Spanish as a foreign language, languages in contact.

1. INTRODUCCIÓN

En esta comunicación presentamos algunos resultados de la investigación que venimos realizando desde 2012 en el campo de enseñanza–aprendizaje de ELE en Benín, un país francófono, multilingüe y multicultural donde más de 73 lenguas nacionales cohabitan, además del francés, la única lengua oficial, las lenguas extranjeras tales como el inglés, el español; las lenguas esotéricas y las lenguas alóctonas traídas por inmigrantes[†] (ver Sossouvi, 2004, 2014b, 2016, para mayor detalles). Más concretamente, y tal como se anuncia en el título, nuestro principal objetivo será explorar e ilustrar el papel de las lenguas del repertorio lingüístico de estudiantes universitarios francófonos de África en el aprendizaje del ELE, sobre todo en la producción oral, para sacar a la luz la(s) lengua(s) de referencia y dar algunas pistas didácticas. En este país, el dominio del español todavía es insuficiente. Por lengua de referencia debe

[†] La falta de espacio nos impide abordar con detalle la situación sociolingüística y educativa de Benín.

entenderse como la lengua base, la lengua a la que recurre el aprendiente, consciente o inconscientemente, con finalidad compensatoria o social, para aprender otras lenguas adicionales. Nuestra hipótesis de partida es que la lengua francesa tendrá una fuerte influencia sobre la lengua española, y esta no recibirá mucha influencia de las lenguas nacionales.

Por ello, la comunicación se centrará primero en los aspectos metodológicos del estudio. Seguidamente describiremos algunos resultados notables. Finalmente, interpretaremos los resultados y sugeriremos algunas propuestas didácticas.

2. METODOLOGÍA

En esta sección, describimos los participantes, los instrumentos y los procedimientos que utilizamos para lograr los objetivos de esta comunicación.

2.1 Perfil de los participantes

La muestra finalmente seleccionada para nuestra investigación la constituyen 1000 estudiantes universitarios de ELE, hombres y mujeres, cuyas edades oscilan entre los 18 y los 22 años, los cuales cursaban el primer o el segundo curso del Grado en Filología Hispánica. Es una población heterogénea en cuanto a nivel de español, clase económica y cultural; que habla varias lenguas locales como el fongbe, el gungbe, el saxwegbe, el yoruba, etc., el francés, el inglés, la primera lengua extranjera. Han adquirido previamente todas estas lenguas antes de comenzar el aprendizaje de la lengua cervantina y cabe señalar que también estudiaban portugués (50 horas al año), mandarín (50 horas anuales) y latín (25 horas semestrales). Como se puede observar las lenguas de su repertorio lingüístico pertenecen a familias muy dispares. Globalmente, los informantes pueden dividirse en dos grupos.

Los participantes del primer grupo habían iniciado los estudios de Grado (n = 600) y dentro de este, había participantes que iniciaron el aprendizaje del español en el tercer curso (*Quatrième*[‡]), el quinto año

[‡] En los sistemas beninés y francés, se cuenta para atrás: 6ème, 5ème, 4ème, 3ème

de la Educación Secundaria (*Seconde*) o en el último curso antes de la universidad (*Terminale*). Así, era un grupo de nivel prácticamente heterogéneo, debido, entre otras razones, a la multitud de alumnos repetidores que produce el sistema educativo beninés. Por otra parte, aunque la carrera de Filología Hispánica está reservada para los estudiantes que obtuvieron el título nacional de *Baccalauréat* Literario o Económico y Social, no es nada raro encontrar estudiantes, que sacaron un *Baccalauréat* de corte científico o tecnológico, matriculados en dicho departamento; sus vocaciones por el español despertaron a la hora de ingresar en la universidad.

Todas las enseñanzas están a cargo de profesores benineses y se imparten en español, pero la exposición a la lengua cervantina es limitada, poco intensa y las clases están centradas más en los aspectos formales. Los participantes nunca habían estado en países de habla española, excepto tres que pasaron una temporada en Cuba y Malabo.

2.2 Materiales y procedimientos

Los datos recogidos provienen de varias fuentes. En primer lugar, surgen de nuestras observaciones directas en el aula y fuera de ella como profesor. En segundo lugar, surgen de las conversaciones dentro y fuera del ámbito académico con los participantes, de los juegos de roles, los debates en clases, los comentarios después de visionar una película o podcast en español, actividades de comprensión oral y sobre todo el corpus que íbamos recogiendo durante tres años (desde enero de 2012 hasta diciembre de 2015). La meta era consolidar, diversificar y fortalecer los conocimientos adquiridos, intensificar su reflejo o automatización y ofrecerles una mayor exposición a la lengua meta sin un aumento de las horas de escolarización, así como animarlos a comunicarse en español dentro y fuera del aula. También utilizamos una grabadora de voz digital Sony, una cámara de vídeo Sony, un diario en el que apuntamos los enunciados erróneos, así como entregamos a todos los participantes un cuestionario en horas de clases, con el fin de recoger sus datos demográficos, su repertorio lingüístico, las razones por las que estudian español y la(s) lengua(s) en que se basa(n) para aprender el mismo.

En cuanto a los pasos procedimentales realizados, hemos recogido datos periódicamente a través de grabaciones en audio y vídeo, así como apuntes que tomamos durante las producciones orales de los participantes. Las interacciones orales se grabaron sin avisarlos con anterioridad, para que las producciones fueran lo más natural posibles y no respondieran a una preparación previa.

Por otra parte, con el fin de obtener resultados fiables, creíbles y válidos, optamos por la interpretación plausible o autorizada de los errores. Solo hemos analizado los errores de los estudiantes que hablan lenguas que también forman parte de nuestro repertorio lingüístico cotidiano. Para este trabajo, solo nos basamos en una muestra de corpus oral de ocho horas de grabaciones. Conviene antes de nada indicar que, consideramos al error no como parasitario, una mala hierba que se debe arrancar, sino como algo inevitable e indispensable en el proceso de adquisición de una lengua, un elemento central de análisis de proceso de adquisición o aprendizaje.

3. RESULTADOS

De los mil participantes, 989 participantes (1er Grado = 598; 2º Grado = 391) manifestaron que se basaban en el francés para aprender el castellano; diez (1er Grado = 02; 2º Grado = 08) se basaban en el francés y el portugués, y solo uno (2º Grado) se basaba en el francés, el latín y el portugués. La principal razón evocada era la similitud entre estas lenguas, son lenguas cercanas, "vecinas y hermanas". La siguiente tabla 1 recapitula los resultados por grupo sobre las representaciones de los participantes sobre la(s) lengua(s) de referencia.

Lengua(s) de referencia	1er Grado	2º Grado Total	Total	Porcentaje
Francés	598	391	989	98,9 %
Francés y portugués	02	08	10	01 %
Francés, portugués y latín	00	01	01	0,1 %
Total	600	400	1000	100 %

Tabla 1: Opiniones de los participantes

Por lo que respecta a la muestra analizada, se detectó un total de 968 incorrecciones debidas a las distintas lenguas que componen el repertorio lingüístico de los informantes, si bien hay que puntualizar que, desde el principio se optó por renunciar a incluir en la lista los errores intralingüísticos, que se dejaron para otra ocasión. Desde un punto de vista cuantitativo se repartían de la siguiente manera.

La influencia del francés se observó en 925 errores (95,55%) y la de las lenguas nacionales se notó en 25 fallos (2,58%). Las interferencias originadas por el portugués eran 10 (01,03 %), por el inglés eran seis (00,61 %) y la influencia del latín se detectó en dos casos (00,20%). A continuación solo se va a citar algunos ejemplos relevantes que sirvan para ilustrar el influjo de las distintas lenguas implicadas, así como los tipos de errores cometidos.

3.1 Influencia del francés

3.1.1 A nivel de la pronunciación

3.1.1.1 Errores debidos a la confusión de sonido

a. Confusión asociada a la grafía “x”

Algunos participantes extendieron la pronunciación francesa [gz] al castellano:

(1). “¿Cuándo tenemos examen [**eg ‘z**a men] final?” (1er G).

b. Articulación coronal [ʒ] de /x/

(2). “El objeto [ob **ʒɛ** 'to] de nuestra exposición es…” (1er G); (francés *objet*).
(3). “Es generoso [**ʒ**e ne 'ro so], pero taciturno” (1er G); (francés *généreux*).

c. Articulación [z] de /s/

(4). “No necesitamos grandes cosas ['ko **za**s] para ser felices” (2º G); (francés *choses*.)
(5). “Puede haber varias causas ['kaw **zas**]” (1er G); (francés *causes*).

d. Pronunciación fricativa de v

(6). “Se debe vivir [**v**i ‘**v**ir] la vida ['vi ða] siempre contento y feliz” (2º G).

Además de la influencia del francés, este tipo de fallos puede ser inducido por la canción famosa “A puro dolor” del grupo *Son by four*, que ha sido el genérico de una serie que pasaba casi todos los días en la televisión nacional ORTB.

e. Reducción de diptongos

Algunos participantes pronunciaron algunas secuencias vocálicas españolas como si fueran en francés, es decir, reduciendo el diptongo a una única vocal.

(7). “¿Qué hay en Europa [**ø** 'ro pa] que no tenemos…?” (2º G)

3.1.2 Errores de acentuación

Los errores de acentuación resultan, generalmente, de la tensión que se produce entre el esquema acentual del francés, lengua de acentuación fija en final de palabra, y el castellano, que resulta mucho más complejo.

(8). “Ha sido demostra**dó** [de mos tra **'ðo**] que el tabaco es perjudicial para la salud” (2º G)

3.1.3 A nivel gramatical

3.1.3.1 Uso del sustantivo y determinativo artículo

Elección errónea debida a su equivalencia en francés.

(9). “La gente sin pintar **el** pared de su casa, integra para vivir” (cf. La pared) (2º G).
(10). “Su amigo ha descubierto un remedio contra **el** diabete…” (cf. la diabetes) (2º G)

3.1.3.2 El uso de “ser y estar”

(11). “Yo soy una chica de pueblo y siempre **soy** contenta”. (cf. estoy contenta) (1G).
(12). “Hay huelga y el campus **es** vacío”. (cf. está vacío) (1G).
Estas incorrecciones pueden deberse a que el francés utiliza “*être*” para traducir ambos verbos españoles.

3.1.3.3 Errores con verbos pronominales

(13). “Todavía **me** recuerdo las palabras de mi padre” (1er G); (francés *Je me souviens des mots de*; cf. Todavía recuerdo las palabras de mi padre).

3.1.3.4 Las preposiciones

Omisión de la preposición de los complementos directos de persona y elección errónea o confusiones en el régimen preposicional por influjo analógico con las estructuras francesas.

(14). “Yo vi **ø** su hermano **a** Bohicon…” (1er G); (cf. Yo vi a su hermano en Bohicon).
(15). “Me gustaría ir **en** España para estudiar” (2º G); (francés *aller en*; cf. ir a).

3.1.3.5 Oraciones subordinadas

(16). Llámeme, cuando usted **querrá** mis ayudas (cf. cuando quiera) (2º G).
(17). Cuando **estaré** listo, volveré. (cf. Cuando esté) (1er G). Un calco del francés *quand je serai prêt, je reviendrai*.

3.1.4 A nivel léxico

3.1.4.1 Falsos amigos

(18). "Mi hermana acaba de **acostar** una niña" (1er G); (francés *accoucher d'une fille*; cf. dar a luz una niña).
(19). "Sus padres estarían **fieros** de usted" (1er G); (francés *fier*; cf. Estarían orgullosos de usted).

3.1.4.2 Formas híbridas o acuñaciones

Algunos participantes adaptaron palabras del francés a la morfología y fonología española.

(20). "con el guvernamento de Boni Yayi la cesariana es gratuita" (1er G); (francés *gouvernement*, *césarienne*; cf. el gobierno, la cesárea).
(21). "Calavi es una citada doctoira". (1er G); (francés *cité-doctoir*; cf. Ciudad dormitorio).

3.1.4.3 Traducciones literales

(22). "Fuerza es quedada a la ley" (2º G); (francés *Force est restée à la loi*; cf. La ley acaba por triunfar).
(23). "Nadie está censado ignorar la ley" (1er G); (francés *nul n'est censé ignorer la loi*; cf. La ignorancia de la ley no excusa su cumplimiento).

3.1.4.4 Estructuras que incluyen vocablos de la lengua francesa

(24). "eso es una cuestión *<u>piège</u>*" (1er G); (francés *question-piège*; cf. pregunta capciosa o tendenciosa, pregunta con trampa).
(25). "Parece que tiene un *<u>faible</u>* [‘**<u>fɛ</u>** bl] para las asiáticas y las blancas" (2º G); (cf. Tiene debilidad por o está loco por…).

3.2 Influencia de las lenguas nacionales

3.2.1 Traducciones literales

Son traducciones palabra por palabra que pierden mucho sentido y significado en español.

(26). "Buena llegada" (2º G); (cf. Bienvenido; te damos la bienvenida). Puede ser la influencia del francés local "*Bonne arrivée*" que también es una influencia de la lenguas autóctonas, el fongbe (*Mi ka bo*), el yoruba (*Ekabo*), el gengbe (W*e zon*), etc.
(27). "Buena sentada" (1er G). Es una traducción literal de las lenguas locales, el fongbe (*kudo aidjidjon*), el yoruba (*E ku kale*), etc., incluso del francés local informal "*Bonne assise*" que invita a ser paciente, a esperar, una muestra de cortesía y amabilidad.

3.2.2 Alternancia de códigos

(28). "No estoy de acuerdo con ti. *Mi djo mi do*. Las chicas tienen los mismos derechos que los chicos." (1er G); (fongbe; cf. ¡Dejadme hablar!)
(29). "*Djegue! E te na do di*? Creo que los dos compañeros tienen razón…" (2º G); (fongbe; cf. Madre mía, ¿qué puedo decir? ¿Qué voy a decir?).

3.2.3 Estructuras que incluyen vocablos de las lenguas locales

(30). "mi madre es la *<u>tangninon</u>* de la familia, (no sé cómo se dice *<u>tangninon</u>* en español)" (2ºG). (cf. vocablo fongbe que significa más o menos guardiana de la tradición de la familia o clan).

(31). “Durante las vacaciones vendo *kpayo* con mis padres” (1er G); (lenguas nacionales *kpayo*; cf. Gasolina adulterada, de dudosa calidad que se vende en las calles).

3.3 Influencia del portugués

Participantes incluyeron vocablos de la lengua portuguesa en su producción oral.

(32). “La estación *chuvosa* llega siempre con muchas inundaciones” (2º G); (portugués *chuvoso* (a); cf. Estación lluviosa o de lluvias).
(33). “El *chinés* es más difícil que el español” (2º G); (portugués *chinés*; cf. El chino).

3.4 Influencia del inglés

Algunos informantes incluyeron vocablos de la lengua inglesa en su producción.

(34). “Ya no hay casi *shoemakers* ghanaenses…” (2º G); (inglés *shoemakers*; zapateros ghaneses).
(35). “Me gustaría crear un *free website* para…” (1er G); (cf. página web gratis o gratuita).

3.5 Influencia del latín:

Solo dos estructuras que incluyen vocablos en latín:

(36). “En mi *camera* hay una cama, un armario” (1er G); (latín *camera*; cf. habitación)
(37). “Dios está *semper* con nosotros” (2º G); (latín Semper; cf. Siempre).

Un último aspecto a considerar en esta presentación de resultados, es que los participantes, pese a sus fallos y mezclas de códigos, demostraron una fluidez al hablar en español.

4. DISCUSIÓN

El contacto de las lenguas disponibles en el repertorio de nuestros participantes dejó huellas en sus interlenguas orales. Los resultados muestran que los participantes mezclan las lenguas de su repertorio lingüístico y una mayor influencia del francés, mientras que el influjo de las demás lenguas sobre el español es despreciable. Lo que viene a confirmar la hipótesis de este trabajo, ya que el francés ejerce efectivamente el papel de lengua de referencia, la lengua-puente.

La primera razón plausible es la distancia lingüística existente entre las lenguas implicadas; dicho de otro modo, la psicotipología o la tipología lingüística y los niveles de adquisición de las lenguas en contacto. En esta misma línea, los anteriores estudios de Cenoz (2003), Odlin y Jarvis (2004), Sossouvi (2004; 2014a), Schepens, van der Slik., van Hout (2016), entre otros, demostraron que la psicotipología era un parámetro fundamental en la influencia translingüística y en la elección de una lengua-puente (Meissner, 2011: 40). Los informantes utilizan el francés como una rueda de repuesto, relegando las demás lenguas a un segundo plano. En efecto, el francés es la primera lengua europea que han aprendido en contexto académico, esto es, la primera lengua con la que han aprendido a razonar gramaticalmente. Así, los participantes perciben muchas semejanzas formales entre ambas lenguas. Por tanto, para hablar español, consultaban en su bagaje lingüístico la(s) lengua(s) más cercana(s). Se podría pensar que experimentaban la lengua cervantina como una variante dialectal de la lengua de Molière. Esto puede explicarse por su conocimiento parcial o defectuoso en la lengua meta, la falta de discernimiento de eventual desemejanza entre sistemas y certifica que el francés es la lengua más eficiente, más activada a la hora de comunicarse en español, al menos en este estadio de la adquisición.

Otro factor podría ser el grado de prestigio que ostenta el conocimiento del francés cuyo dominio se concibe como uno de los requisitos mínimos para el acceso al empleo, sobre todo público, una forma de aumentar sustancialmente las oportunidades de integración socioeconómica.

Los datos de este estudio coinciden con los resultados obtenidos en otros trabajos realizados (Flynn, Vinnitskaya y Foley, 2004; Sossouvi, 2014a) en los que se observó que, tanto las propiedades de la L1 como de la L2 pueden ser transferidas a la L3. También sugieren que en ciertas etapas de la adquisición multilingüe, el estudiantado se sirve de todas las lenguas conocidas, asignándolas distintos roles. Muy a menudo mezcla las estructuras, sus repertorios léxicos, indagando o tratando de explotar principalmente los recursos de las lenguas que estiman más afines o contiguas a la lengua meta. Es lo que explica también el hecho de que nuestros participantes hayan recurrido a lenguas como el portugués, lengua romance como el francés y el español, hasta a su lengua madre, el latín. En consecuencia, lo que importa no es el orden de la adquisición de las lenguas implicadas, sino que estas presentan rasgos comunes y estructuras vecinas o percibidas como estructuralmente cercanas (Cenoz, 2003; Foote, 2009; Anderssen y Bentzen, 2013), así como el peso, la utilidad, la demanda y el estatus de la lengua en el país. Además, la creatividad de nuestros informantes no tiene límite e indica que intuyen perfectamente la envergadura de la intercomprensión y su deseo de utilizarla de manera apropiada y correcta. Gozan de destacadas habilidades metacognitivas (Herdina y Jessner, 2002) y son nuevas oportunidades para el aprendizaje de nuevas lenguas adicionales. Se expresan con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo, pero con mezclas de códigos. Puede ser que el francés sea la lengua en la que se comunican con mayor espontaneidad y fluidez o con menor esfuerzo; la lengua que prefieren usar en situación de máxima complejidad intelectual.

Más allá de las influencias translingüísticas, algunos de estos errores pueden ser afectivos (Fernández de Amo, 2008), productos de inhibición, susto o timidez; otros podrían achacarse a un deseado multilingüismo, el deseo de mostrar su identidad lingüística en sus interacciones orales en español.

Los resultados indican que, pese a la proximidad entre el francés y el español que parece facilitar la intercomprensión entre ambas lenguas, el hecho de ser francófono nativo no asegura ineludiblemente un dominio perfecto de la producción oral en español. Confirman algunos escollos de estudiantes secundarios ya documentados en

anteriores trabajos (Sossouvi, 2004; 2009). Además, señalan que los aprendientes multilingües, usuarios de un nuevo sistema lingüístico, no se confinan únicamente a una lengua, sino que recurren a todos los recursos lingüísticos disponibles para alcanzar un resultado óptimo de comunicación.

En suma, la lengua francesa tendría un nivel más alto de activación que las demás lenguas autóctonas y occidentales a la hora de comunicarse en español, al menos en este estadio del aprendizaje. En consecuencia, se podría sugerir que el francés puede servir de base, de lengua-puente para el aprendizaje significativo de ELE, incluso para promover nuevos aprendizajes. Esta posición se justifica por los factores contextuales, el estatus del francés en el país y el hecho de que este es la primera lengua aprendida en el contexto formal, es decir, el francés constituye el delegado o el portavoz de las lenguas romances, especialmente desde el punto de vista gramatical, léxico y ortográfico. Por consiguiente, los participantes lo perciben como un proceso natural, eficaz e indefectible para aprender otras lenguas romances. Cabe señalar que las mezclas y alternancias de códigos, las prácticas del translenguar forman parte de su cultura lingüística (Sossouvi 2004, 2016; Ambadiang Omengele, 2009) y pueden ser tomadas en cuenta y didactizadas en el aula. Además, las prácticas actuales de enseñanza en el aula de lenguas extranjeras fomentan la intercomprensión, la proximidad lingüística como el caso de las iniciativas europeas para promover la enseñanza de lenguas con los programas Galatea, Galanet, Galapro, IGLO, Miriadi, entre otros.

En líneas generales, se puede deducir que el francés y el español tienen propiedades que pueden ser factores de agilización, de simplificación, facilitación de la adquisición del ELE, especialmente en principiantes. El francés tranquiliza a nuestros participantes, les ayuda a fijar las estructuras de las palabras, el vocabulario, etc. Sin embargo, es deseable una didáctica de la intercomprensión más allá de las familias de las lenguas, cierta metalingüística contrastiva que compromete todo el pasado lingüístico o gramatical de los aprendientes benineses, sus conocimientos lingüísticos y generales previos. En otras palabras, sacar provecho no solo de la proximidad de las lenguas existentes, sus semejanzas sino también de sus discrepancias, sin adoptar un método drástico. Además, un currículo y

una reforma de la enseñanza del ELE, adaptando el Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER), podrían resolver y mejorar los escollos de los estudiantes benineses de ELE (Sossouvi, 2016).

5. CONSIDERACIONES FINALES

La presente comunicación ha examinado el papel que desempeña las lenguas del repertorio lingüístico de estudiantes universitarios francófonos de África en el aprendizaje del ELE. Los resultados han mostrado que dichos discentes, en este estadio, se basan más en el francés, la lengua-puente, para comunicarse en español, evidenciando que la proximidad lingüística tiene más peso que el orden de adquisición de las lenguas y que el fenómeno de influencia translingüística tampoco se limita a la lengua meta hermana, sino que también abarca casi todas las lenguas implicadas en su repertorio, pero con menor grado. Nuestra hipótesis es confirmada y requiere una didáctica contextualizada del ELE, teniendo en cuenta que la lengua francesa representa la lengua alternativa, la lengua de referencia ideal hacia el español, incluso hacia las demás lenguas romances, para que los estudiantes benineses puedan gozar en grado sumo todas las virtudes del español, así como las tendencias actuales de la práctica educativa en contexto multilingüe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderssen, M. y Bentzen, Kr. (2013). "Cross-linguistic influence outside the syntax-pragmatics interface: a case study of the acquisition of definiteness", *Studia Linguistica,* Special Issue, 67(1): 82–100.

Ambadiang Omengele, T. (2009). "Cultura lingüística, derechos lingüísticos e integración sociocultural", en Gobierno de España y Ministerio de Educación (eds.), *La pluralidad lingüística: aportaciones sociales, culturales y formativas*. Madrid: IFIIE, 157-177.

Cenoz, J. (2003). “The role of typology in the organization of the multilingual lexicon”, en Cenoz J., Hufesein B y Jessner U. (eds.), *The multilingual lexicon*. Dordrecht: Kluwer, 103-116.

Fernández de Amo, M. (2008). “Una visión afectiva del error oral en el aula de inglés”, *Revista Digital “Práctica Docente*”, 9: 39-48.

Foote, R. (2009). “Transfer in L3 acquisition: The role of typology”, en Leung Y-K. I (ed.), *Third language acquisition and Universal Grammar*. Clevedon: Multilingual Matters, 89-114.

Flynn, S., Vinnitskaya, I. y Foley, C. (2004). “The Cumulative Enhancement Model for language acquisition: Comparing adults and children’s patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses”, *International Journal of Multilingualism*, 1: 3-16.

Herdina, P. y Jessener, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives* on *Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

Meissner, F.-J. (2011). “Teaching and learning intercomprehension: a way to plurilingualism and learner autonomy”, en De Florio-Hansen I. (ed.), *Towards multilingualism and the inclusion of cultural diversity*. Kassel: Kassel University Press, 37-58.

Odlin, T. y Jarvis, S. (2004). “Same source, different outcomes: A study of Swedish influence on the acquisition of English in Finland”, *International Journal of Multilingualism*, 1(2): 123-140.

Schepens, J. J., van der Slik, F. y van Hout, R. (2016). “L1 and L2 Distance Effects in L3 Learning”, *Language Learning* 66(1): 224–256.

Sossouvi, L.-F. (2004). *Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Sossouvi, L.-F. (2007). “La situación actual de la enseñanza/aprendizaje del español en Benín”, en Nistal Rosique Gl. y Pié Jahn G. (dirs.), *La situación actual del español en África*. Madrid: SIAL y Casa de África, 456-478.

Sossouvi, L.-F. (2009). “La adquisición del español como lengua extranjera por aprendientes francófonos de África:

implicaciones teóricas y pedagógicas", *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21: 319-344.

Sossouvi, L.-F. (2014a). "Quelques aspects d'influence translinguistique dans la production orale d'apprenants taiwanais de FLE: l'anglais comme possible langue de référence ?", *Encuentro*, 23: 152-166. Recuperado de http://encuentrojournal.org/textcit.php?textdisplay=478.

Sossouvi, L.-F. (2014b). "La lengua castellana en Benín: tendencias actuales después de seis décadas", en Serrano Avilés J. (ed.), *La situación del español en África subsahariana*. Madrid: Editorial Catarata, 100-126.

Sossouvi, L.-F. (2016). "Enseñanza y aprendizaje del ELE en Benín: ¿qué puede aportar la adaptación del MCER? Teaching and learning of SFL in Benin: What can provide the adaptation of the CEFR?", *Tejuelo*, 23: 36-62. Recuperado de http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/index. DOI: 10.17398/1988-8430.23.1.36.

Voronkov, A. (2004). *EasyChair conference system*. Retrieved from easychair.org