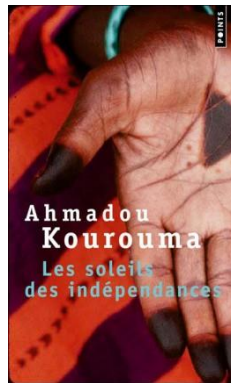

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRANCANARIA
FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESPAÑOL Y SU CULTURA: DESARROLLO
PROFESIONALES Y EMPRESARIALES

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER



LA RELACIÓN LENGUA, CULTURA E INTERFERENCIA EN EL AULA DE ELE:
Análisis de traducciones de *Les soleils des Indépendances* (1970) de Ahmadou Kourouma.

Trabajo realizado por
Soda DIAKHATÉ

Bajo la dirección de
Dr. Miguel Ángel PERDOMO BATISTA

AÑO ACADÉMICO: 2019-2020

AGRADECIMIENTOS

Al Todopoderoso sin quien no hubiera llegado hasta aquí, por haberme brindado la sabiduría, el tiempo para llevar a cabo este trabajo.

A mi tutor el Dr. Miguel Ángel Perdomo Batista por su paciencia, asesoramiento, interés y sus valiosas aportaciones que contribuyeron al buen desarrollo de este trabajo

A mis queridos padres Fatou Guéye y Alassane Diakhaté, mis hermanos y amigos cuya presencia y apoyo desde lejos ha sido capital en cada una de mis elecciones y en esta aventura. Gracias por ser, estar y creer en mí.

A mi profesor y hermano, el Dr. Abdou Khadre Bop por la confianza depositada en mí, su incansable apoyo y por su disposición y paciencia ante mis incesantes preguntas.

A la Dra. Alba García Rodríguez por su generosa ayuda.

A la PBCA por haberme facilitado la beca.

Y por supuesto, mi más sincero agradecimiento a los alumnos senegaleses de mi querida Universidad Gaston Berger de Saint-Louis, sin quienes no podría realizar este trabajo.

RESUMEN

Los países africanos presentan, además de una diversidad étnica y cultural, una pluriversidad lingüística que se caracteriza por una multitud de lenguas vernáculas, además de las lenguas no africanas que por razones históricas se incorporaron al ámbito lingüístico continental. Esta característica se ha trasladado a la literatura, y se manifiesta de tres maneras: en la literatura en lengua oral, en la literatura africana escrita en lenguas africanas y en la literatura africana escrita en lenguas no africanas. En el contexto francófono, que es el que nos interesa en este trabajo, la literatura africana en lengua francesa presenta una característica artísticamente innovadora: una forma de hibridación lingüística. En este sentido, el escritor marfileño Ahmadou Kourouma es el máximo representante de esta técnica narrativa con la malinkización de la lengua francesa. Esto es: la transposición de expresiones o palabras malinkés al francés en su obra *Les soleils des Indépendances* (1970).

El objetivo de este trabajo es estudiar los problemas ligados a la traducción de este tipo de texto híbrido y constatar los tipos de errores que surgen a la hora de prestarse a ese ejercicio intelectual en el aula de ELE. Para ello, se hará un estudio de caso basado en la traducción de alumnos senegaleses de grado en Lengua Española y Civilizaciones hispánicas de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis de un fragmento de la obra citada. Tras el estudio de caso, procederemos a un estudio y análisis de los errores y propondremos estrategias para resolverlos.

Palabras clave: narrativa negroafricana francófona, hibridación lingüística, malinkización, ELE.

ABSTRACT

In addition to their ethnic and cultural diversity, African countries have a linguistic diversity characterized by a multitude of vernacular languages, in addition to the non-African languages which, for historical reasons, were incorporated into the continental linguistic sphere. This characteristic has been translated into literature and it translate into three ways: in oral literature, in African literature written in African languages and in African literature written in non-African languages. In the French-speaking context, which is that one on which focus as part of the piece of work, African literature in the French language presents an artistically innovative characteristic: a form of linguistic hybridization. In this sense, the Ivorian writer Ahmadou Kourouma is the famous representative. That is: the transposition of Malinkés expressions or words into French in his work *Les soleils des Indépendances* (1970).

The aim of this paper is to study the problems associated with the translation of this type of hybrid text and to note the types of errors that arise when students lending themselves to this intellectual exercise in the ELE classroom. For this purpose, we will do a case study based on the translation of Senegalese undergraduate students into Spanish Language and Hispanic Civilizations from Gaston Berger University of Saint-Louis of the fragment of the aforementioned work. After this case study we will carry out a study and analysis of errors and propose strategies to solve them.

Keywords: French-speaking, Black African narrative, linguistic hybridization, malinkisation, ELE.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN.....	1
1.1. PREÁMBULO	1
1.2. JUSTIFICACIÓN.....	2
1.3. OBJETIVOS	4
1.4. METODOLOGÍA	4
1.5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO.....	5
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	5
2.1. LA LINGÜÍSTICA Y EL ANÁLISIS CONTRASTIVOS	5
2.1.1. Análisis contrastivo de los sintagmas y proverbios malinkés con el español	8
2.2. EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA INTERLENGUA	18
2.2.3. Clasificación de errores	24
2.3. LA INTERFERENCIA	25
2.3.1 Distancia interlingüística e intercultural.....	25
2.3.2 La interferencia lingüística y cultural.....	27
2.4. LA LITERATURA NEGROAFRICANA DE EXPRESIÓN FRANCESA.....	32
2.4.1. Contexto histórico y características de la literatura negroafricana francófona	32
2.4.1.1. Ahmadou Kourouma y « <i>Les Soleils des Indépendances</i> »: presentación del autor y de su obra	35
2.4.1.2. La malinkización de la obra.....	36
2.4.2. Perspectiva de una literatura poscolonial francófona aplicada a ELE	37
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO	38
3.1. SOBRE EL CORPUS Y LOS INFORMANTES.....	38
3.2. CLASIFICACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ERRORES	40
3.3. PROPUESTA DIDÁCTICA	46
3.3.1. Introducción	46
3.3.2. Contexto	46
3.3.3. Presentación de la propuesta didáctica.....	46
3.3.4. Descripción de la propuesta didáctica	47
3.3.5. Evaluación.....	49
CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES.....	52
4.1. PROPUESTAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES.....	55
BIBLIOGRAFÍA.....	56
APÉNDICES.....	62

CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN

1.1. PREÁMBULO

El universo literario es un complejo que puede aportar mucha información acerca de la sociedad de la que se nutre para construir su tejido narrativo. Muy a menudo, se dice que el texto literario es el reflejo de la sociedad en que se inscribe y que lo vio nacer. *Les Soleils de Indépendances* no parece desmentir esta afirmación que muchos críticos literarios comparten, sobre todo los partidarios de la sociocrítica. A este propósito, esta obra del escritor marfileño Ahmadou Kourouma sumerge su lector en un espacio geográfico, simbólico africano -marfileño- y lingüístico malinké o en español mandinga¹ (en adelante malinké). Es la plasmación literaria de la situación lingüística que se da en muchos países africanos que sufrieron la colonización. Esto es, un hibridismo y mestizaje lingüístico-cultural en diferentes esferas de la vida cotidiana de las poblaciones.

En el ámbito escolar senegalés, estos textos literarios pertenecientes a la literatura poscolonial desempeñan un papel importante en la formación del conocimiento socio-histórico y cultural de los aprendices y en otros casos son una herramienta didáctica en el marco del aprendizaje de lenguas extranjeras. Este uso didáctico de los textos literarios se inscribe dentro del campo de la traducción pedagógica, una estrategia didáctica que ha cobrado legitimidad dentro de la enseñanza de ELE. La traducción pedagógica en palabras de Akrobou (2013: 2) es:

un recurso más dentro del proceso de aprendizaje del español que se puede aplicar en todas las fases y sin exclusión de niveles. Pues se trataría de una pedagogía focalizada en cuestiones de índole lingüística-contrastiva [y en el que se distinguen] la traducción directa, como estrategia auxiliar para verificar, comprobar y deducir la comprensión y la traducción inversa como recurso para activar los mecanismos productivos en las diferentes áreas de la gramática: morfología léxico, tejido fraseológico y los contrastes existentes entre la lengua francesa y española.

La verdad es que, en el aula, las lenguas objetos de contraste no coinciden siempre con la lengua materna y la lengua extranjera. El alumno, a veces, está obligado a salir de su zona de confort para enfrentarse con las diferentes situaciones comunicativas que se le

¹La denominación mandinga o mandingo en español, en vez de mandinka o mandinko como es conocida en las sociedades africanas, deriva de la deformación del mandingue en francés. Los sonidos /gue/, /go/ y /ga/ de mandingue, mandingo y mandinga no coinciden, en realidad, con la fonética original de las lenguas resultantes de mandinka o malinke (Bayo, 2014:10).

pueden presentar. Una de estas situaciones comunicativas es el texto de *Les Soleils*, cuya dificultad radica en la complejidad y particularidad lingüística que presenta y que revela la relación lengua-cultura y su posible interferencia en la elección de un comportamiento lingüístico apropiado por parte del alumno de ELE, en este caso.

El ámbito francófono africano es lingüísticamente muy heterogéneo y en el que el multilingüismo no solo es colectivo sino también individual. Este abanico lingüístico individual se traslada hacia el aula como recurso en el aprendizaje de lenguas. Ahora bien, querer desentrañar la influencia de cada una de estas lenguas en el aprendizaje del español es tarea difícil dada la diferencia y funcionamiento específico a cada una de estas lenguas. Por eso, decidimos someter a nuestro alumnado a una situación comunicativa que traduce casi la situación lingüística híbrida de nuestros países, aunque el hibridismo lingüístico en nuestros países no se traduce forzosamente por una traducción de nuestras lenguas primeras a la lengua occidental; sino que a veces se da como un «butinage» (literalmente libación) lingüístico.

Habida cuenta de todo lo subrayado, es un ejercicio complicado e incluso difícil en un aula de ELE proceder a una traducción de dicha obra. Tal grado de dificultad se nota en las traducciones de los alumnos senegaleses de grado del departamento de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas (LECH) quienes, cada año tienen que enfrentarse con estos tipos de textos literarios. En sus traducciones, se notan muchos errores vinculados a la característica híbrida de estos textos.

El propósito de este trabajo es una propuesta didáctica a partir de este fenómeno de hibridación como la malinkización, es decir, el proceso de trasladar literalmente rasgos lingüísticos y culturales de la lengua malinké al francés.

1.2. JUSTIFICACIÓN

Como hemos dicho, *Les Soleils* presenta pautas lingüísticas ajenas a las de la lengua francesa e incluso de la española. De facto, exige un modo de tratamiento especial que permita conciliar dos mundos: africano (malinké) y europeo (español) para llegar a una comunicación eficiente en español. No obstante, la práctica parece ser un ejercicio complejo para los alumnos.

El interés de este trabajo parte de la constatación de la alta tasa de fracaso por parte de los alumnos del nivel de grado del departamento de LECH de la Universidad Gaston

Berger de Saint-Louis, en las asignaturas de traducción directa/ traducción inversa (thème/version). «Thème» y «version» son parte de una Unidad de Estudio (UE) llamada «Pratique de la langue» o en español Práctica de la lengua, en la que, junto con otras dos asignaturas CEE (Comprensión Expresión Escrita) y CEO (Comprensión Expresión Oral) están destinados a fomentar el desarrollo de las destrezas lingüísticas en el alumno. Si en CEE y CEO, la tasa de fracaso no es tan alta, e incluso los alumnos llegan a sacar buenas notas que, a veces les permiten colmar los puntos que les faltan en traducción directa e inversa, esas siguen siendo el obstáculo de los alumnos. Este factor es revelador de que la mayor parte de los alumnos no tiene las habilidades complementarias de las destrezas.

En el caso de la comprensión, por ejemplo, una de esas habilidades complementarias es la capacidad de establecer relaciones entre diferentes pasajes de un texto oral o escrito, o entre el texto y el conocimiento del mundo que posee, con el fin de interpretar apropiadamente el texto².

En este caso concreto, es la discapacidad de establecer relaciones entre el texto y su conocimiento del mundo hispánico.

Focalizándonos en la traducción directa (francés-español) que es el punto que nos interesa, los textos de la literatura negro-africana que frecuentemente se proponen a los alumnos les ponen ante el dilema de cómo llegar a traducir la información –sociocultural y lingüística del texto- de manera eficiente para que se entienda. Es preciso señalar que no se alcanza el objetivo.

Aparte de eso, la elección de trabajar sobre esta relación lengua-cultura e interferencia en el aula de ELE, es porque, no solo es consustancial al proceso de aprendizaje y adquisición de una lengua y sus consecuencias se reflejan mucho en las producciones lingüísticas de los alumnos senegaleses de ELE. Esta situación se refleja mucho durante las pruebas de traducción de textos como el de Kourouma.

De hecho, el presente trabajo versa sobre el análisis de la interferencia o sea, los errores de transferencia negativa (otra expresión para referirse a la interferencia) resultados de la diferencia entre los hábitos lingüísticos y culturales de la lengua o lenguaje del texto (doble) y la lengua meta (español).

² https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/destrezas.htm

1.3. OBJETIVOS

Aprender una lengua extranjera, en este caso el español, no es solo conocer la lengua-cultura de otro. Es también poder comunicar y entablar un diálogo intercultural que facilite la comprensión entre culturas distintas y en ocasiones ajenas, sin hacer caso omiso de los supuestos lingüísticos y culturales de las lenguas en cuestión. De hecho, pasar el universo literario y lingüístico de *Les Soleils* implica respetar las pautas y normas de la lengua-cultura española para no caer en incomprensiones o malinterpretaciones. Hablamos de lengua-cultura porque consideramos que la lengua encierra un componente cultural, o sea, es portador del trasfondo cultural de los hablantes.

La variación cultural que supone la traducción directa para ELE exige así por parte del alumno tener conciencia de las diferencias socioculturales dado que los elementos pragmáticos difieren de una lengua-cultura a otra. Por tanto, no puede interpretar el texto desde su propia visión lingüístico-cultural o desde la que le impone el texto mismo. Partiendo de ese postulado, nuestro propósito es conseguir una traducción directa que, evitando los errores lingüísticos y pragmáticos, permita también evitar las disfunciones en la comunicación y lograr una comunicación intercultural.

Este trabajo, gira en torno a una pregunta esencial: ¿cómo proponer en el aula de ELE un tratamiento didáctico de los errores producidos por los alumnos en estos contextos de hibridación lingüística textual? Este planteamiento va seguido de una serie de preguntas: ¿cómo los aprendientes asocian sus conocimientos previos con la información del texto? ¿Cuáles son los orígenes de los errores que cometen? y por fin ¿qué comportamiento lingüístico y cultural debe adoptar el aprendiente frente al texto?

1.4. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos, optamos por hacer una investigación empírica con un estudio de caso en los alumnos del grado en LECH de la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis de Senegal. Los sujetos del estudio son estudiantes senegaleses francófonos. El estudio de caso consistirá en un análisis de las traducciones de estos alumnos de un fragmento de texto de *Les Soleils de las Indépendances* cuidadosamente escogido. El criterio de selección de este fragmento es que refleja aspectos de la hibridación lingüística y que se parecen a usos lingüísticos del Wolof, *lingua franca* de Senegal. Esta elección

tiene como fin que los alumnos tengan un referente conocido que les facilite el traslado a otra lengua. Sin embargo, no lo garantiza porque su éxito depende la capacidad interpretativa del alumno y de su grado de conocimiento de la lengua meta.

1.5. ESTRUCTURA DEL TRABAJO

Para alcanzar los objetivos fijados, proponemos un plan bipartito en el que la primera parte abarcará el marco teórico del trabajo que a su vez será dividido en subapartados, y una segunda parte que atañe a la propuesta didáctica.

El primer punto de nuestra primera parte se centrará en un estudio lingüístico. Se tratará precisamente de una descripción de los tres modelos de lingüística contrastiva práctica. En el segundo punto, haremos un estudio de la interferencia lingüística haciendo hincapié en la diferencia entre lenguas y culturas. En el tercer punto entraremos de lleno en la obra de Kourouma, pasando por una breve explicación de los estudios poscoloniales, del contexto de nacimiento y característica de la literatura poscolonial -categoría literaria a la que pertenece *Les Soleils* - y su aplicabilidad en un contexto de ELE.

La segunda parte de nuestro trabajo de investigación corresponde a los puntos prácticos de trabajo. Por un lado, constataremos los errores de interferencia cometidos en este contexto de hibridación lingüística y por otro lado, propondremos una propuesta didáctica encaminada a tratarlos.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA LINGÜÍSTICA Y EL ANÁLISIS CONTRASTIVOS

Para traducir un texto en el aula de ELE, se necesita conocer las pautas lingüísticas de ambas lenguas para poder adoptar un uso lingüístico sopesado. Para ello, la Lingüística Contrastiva (LC) es una disciplina que nos permite resolver los posibles problemas de índole lingüística que pueden surgir a la hora de hacer este ejercicio. Esta forma de análisis existe desde hace siglos. Cuando Nebrija contraponía el latín al romance, no hizo más que realizar un trabajo que hoy se puede inscribir en el marco de la LC. Sin embargo, la disciplina es reciente y es una rama de la Lingüística Aplicada que se encarga de estudiar el proceso de aprendizaje de L2 teniendo como meta observar las influencias que tiene la lengua nativa sobre la lengua que se aprende. De hecho, su *modus operandi* es

contrastar dos o más lenguas para mostrar las diferencias interlingüísticas que puedan dificultar el aprendizaje y la adquisición de la L2. Por ello, se tiene en cuenta lo afirmado en el siguiente párrafo:

Se parte implícitamente de una orientación sincrónica y su objetivo es una gramática contrastiva que, no solo permita predecir las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes, sino también cuál será la naturaleza y gravedad de éstas en el proceso de aprendizaje (Piñel y Moreno, 1994: 119-120).

Esta disciplina puede ser útil para el ejercicio de traducción directa en ELE a la que se dedican los alumnos senegaleses en LECH, al propiciarnos en alguna medida datos que, mediante el contraste de las lenguas en cuestión, permitan predecir los errores de los alumnos. A este respecto, Ramón García afirma que:

la Lingüística Contrastiva no proporciona a la traducción todos los datos que ésta requiere que son de tipo cultural o extra-lingüístico. En cambio, [...] un análisis contrastivo sí aporta información muy necesaria [...], debido a que se trata de contrastes basados en el uso real de la lengua tal y como la emplean de forma espontánea sus propios hablantes (Ramón García, 2001: 621).

En efecto, el Análisis Contrastivo (AC) del que habla Ramón García es uno de los tres modelos de investigación de la LC a los que se añaden: el Análisis de Errores (AE) y el Modelo de Interlengua (IL).

Sin duda, el error es algo que encontramos muy a menudo en nuestro día a día y a veces es motivo de superación. Ahora bien, cuando entramos en el ámbito escolar, es completamente diferente, porque es fuente de angustia y estrés. Por esta razón, tanto el alumno como el profesor se preocupan por esta incidencia que se produce en el aula de idiomas extranjeros y que puede causar frustración. Sin embargo, antes de seguir con el AC, es importante arrojar luz sobre el concepto de «error». No toda desviación que comete el hablante no nativo hacia las normas de la lengua meta se debe considerar como error. Para diferenciar un error y un «no error», Fernández (1990: 24) señala que «Corder aboga por la distinción entre 'errores sistemáticos' que son los que reflejan la competencia transitoria y 'errores de producción' que serían 'no sistemáticos'; para los primeros, guarda el término 'error' y para los segundos el de 'falta' (mistake)». Esto significa que, un error es una desviación en la producción lingüística del alumno de lengua por desconocimiento de las reglas, mientras que una falta se refiere a un error no muy grave cometido por descuido o lapsus.

Dicho esto, volvamos al Análisis Contrastivo que, Según Fernández (1990: 8-9):

nace en esta tradición de preocupación didáctica y pretendía ser, en sus momento, la panacea de la enseñanza de idiomas, pues planteaba un método de trabajo que evitaría los errores. El inicio de estos planteamientos se remonta a los años 1945 con la obra de Ch. Fries: *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, a 1953 con U. Weinreich: *Languages in Contact* y a 1957 con *Linguistics Across Cultures* de R. Lado que sintetiza las ideas anteriores y desarrolla la metodología del análisis contrastivo.

En aquel entonces, los métodos de enseñanza vigentes eran sobre todo conductistas. Como en el enfoque conductista, el AC pretende favorecer los comportamientos efectivos y repeler los malos. Eso explica que se interese por los errores en la producción lingüística de los aprendices de lenguas extranjeras. Su método consiste en comparar la lengua materna con la lengua extranjera, resaltando las diferencias y similitudes. A partir de ahí, el error empieza a ser visto como la consecuencia de las interferencias de la lengua materna sobre la lengua meta. Eso se debe a que esta corriente se fundamenta en la idea de que los conocimientos previos sobre la lengua nativa del alumno interfieren sistemáticamente en la lengua extranjera dando lugar a errores fonéticos, léxicos, morfológicos, sintácticos o pragmáticos provenientes de su lengua nativa. Esta postura intransigente acerca del peso e influencia de la lengua nativa en la lengua extranjera se hace patente en Fernández (1990: 9) quien, citando a Lee afirma que: « la primera causa, e incluso la única de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz». Por consiguiente, los estudiosos de la interferencia hacen hincapié en la distancia lingüística existente entre la lengua nativa y la lengua meta para mostrar las diferencias y predecir sus consecuencias en los usos lingüísticos de los alumnos. Esta postura ha sido criticada e incluso negada por estudiosos posteriores.

En el contexto africano en general, consideramos que no se puede hablar solamente de interferencia de la lengua nativa en la lengua extranjera que se aprende dada la situación de multilingüismo colectivo e individual. En el ámbito francófono, más precisamente en el aula de ELE en Senegal, se puede hablar hasta de la interferencia de la lengua de instrucción, el francés, lengua afín al español, que suele ser un recurso e interfiere en el aprendizaje del español. Por otra parte, la práctica del ejercicio de traducción directa hace que el origen del error sea otra, lo que cambia también el paradigma de los teóricos como Lee.

De acuerdo con Ramón García (2001: 619), un estudio contrastivo se puede hacer en dos niveles: el microlingüístico que se refiere a los aspectos oracionales (fonología, morfología y sintaxis) y el nivel macrolingüístico, que corresponde con las unidades

superiores a la oración. Asimismo, es necesario elaborar un corpus que, Sinclair, citado por Ramón García (p. 620), define como: «a collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language³». La selección del corpus es una fase dentro del proceso de análisis contrastivo del que forman parte la descripción de las lenguas en cuestión, la determinación de las diferencias y similitudes entre las lenguas objetos de contraste y la predicción de los posibles errores.

En su tesis doctoral, Seydou Koné (2005) plantea las dificultades contrastivas entre el español y las lenguas habladas en Costa de Marfil. Recordemos que el malinké es una de las lenguas que se habla en este país y es parte de las lenguas mandé sobre las que el autor realizó su trabajo. Por esta razón, nos valdremos de elementos lingüísticos presentes en *Les Soleils* para dar cuenta del funcionamiento del malinké y, después, ir contrastándolo con el español. Precisamos que la obra en sí misma puede ser objeto de un trabajo descriptivo-contrastivo dada su particularidad lingüística, por lo que nos parece conveniente seguir una propuesta similar a la de Blede que se basó en un análisis de sintagmas nominales y verbales, ya que estas unidades tienen «des rapports étroits avec la langue maternelle de Kourouma⁴», el malinké (Bledé, 2006: 26). Además, nos basaremos en algunos proverbios que nos proporciona A. Kourouma para nuestro análisis contrastivo. Desde nuestro punto de vista, estos dos niveles constituyen la primera dificultad lingüística.

2.1.1. Análisis contrastivo de los sintagmas y proverbios malinkés con el español

Para empezar, vamos a introducir una breve síntesis argumentativa de la obra para contextualizar las muestras textuales que vamos extraer de ella y después describir la lengua malinké.

La obra de Kourouma *Les soleils des Indépendances* se inscribe dentro de la producción literaria africana llamada la literatura del desencanto. Esta literatura surge de la desilusión de los intelectuales africanos francófonos después de la descolonización. Se caracteriza por ser una sátira política y social dirigida principalmente hacia los nuevos jefes de Estado y su mala gestión en el poder. Uno de los autores más destacados dentro

³ Una colección de producciones de una lengua, seleccionadas y ordenadas conforme con un criterio lingüístico específico para ser usadas como muestras de la lengua.

⁴ Relaciones estrechas con la lengua materna de Kourouma.
(Traducciones nuestras).

de este grupo de escritores poscoloniales francófonos es el marfileño Ahmadou Kourouma quien, con la publicación de la obra ya citada, marca un antes y un después en la narrativa africana producida en esta parte del continente.

Les soleils es la historia de un príncipe malinké llamado Fama descendiente de una gran familia guerrera. Fama es el ejemplo del desencanto tras la descolonización. Ha perdido sus privilegios de príncipe y ya no es respetado por nadie porque se ha convertido en un «vautour⁵».

Sin embargo, la originalidad de la obra de Kourouma no radica en la temática del desencanto, sino en el estilo de escritura de la obra. Kourouma procede a una traducción directa de algunas expresiones y palabras malinkés al francés. Esta elección estilística da lugar a un nuevo lenguaje que proyecta al lector en dos universos lingüísticos y culturales diferentes: el malinké y el francés. Esta particularidad híbrida tiene sus implicaciones lingüísticas y semánticas en la traducción de los alumnos de ELE.

En efecto, en los escritores poscoloniales como Kourouma, la mezcla de códigos lingüísticos es un efecto de la dificultad de encontrar el significado lingüístico de un objeto porque algunas expresiones designan una realidad diferente. En este contexto, la complejidad lingüística y léxica de *Les soleils* es más que suficiente para emprender un estudio semántico de esta obra. La selección léxica que hace el autor para transmitir su mensaje es a veces muy engañosa porque el signo elegido no corresponde a su significado lingüístico en la lengua de escritura; lo que dificulta la búsqueda de equivalente léxico en la lengua meta. A eso se añade el hecho de que «las palabras ofrecen un nivel de complejidad conceptual muy alto; están repletas de conocimiento enciclopédico, de connotaciones subjetivas, y nos remiten además a modelos culturales y socioculturales que no siempre coinciden entre dos lenguas» (Valenzuela Manzanares 2002: 42-43). Con esta aserción, nos damos cuenta de la estrecha relación lengua-cultura. Las lenguas están relacionadas con la visión del mundo de su comunidad de habla. Por tanto, conllevan una carga sociocultural que implica adoptar un comportamiento lingüístico que tenga en cuenta la diferencia y distancia lingüístico-cultural y la comunicación intercultural.

⁵ El narrador explica que se trata de un término despectivo malinké para referirse a la gente que sobrevive gracias al dinero que reciben en los obsequios y funerales.

Precisamos que somos conscientes de que en el texto de Kourouma aparecen dos códigos lingüísticos, el francés y el malinké. Sin embargo, en el análisis que vamos a hacer de la lengua malinké en la obra nos vamos a centrar en el nivel léxico-semántico porque este es el que permite el juego estilístico de relexificación de expresiones malinkés al francés. Lo que significa que el malinké se expresa con palabras francesas y por eso hemos escogido trabajar el aspecto semántico. Aunque en el capítulo 3 del este trabajo, tendremos en cuenta ambos códigos, para proceder al análisis y clasificación de los errores de los alumnos senegaleses que nos tradujeron un fragmento de *Les soleils*.

Respecto de la lengua malinké es una lengua africana perteneciente a la familia nigerocongoleña y a la rama mandé. El término malinké, también es un gentilicio. La terminación -ke que se encuentra en otras lenguas africanas significa 'originario de'. Por tanto, la palabra malinke significa originario del Mali, o mejor dicho, el imperio de Mali. Hoy en día, este espacio está constituido por:

nueve estados considerados francófonos (Mali, Senegal, Costa de Marfil, Burkina), anglófonos (Gambia, Sierra Leona, Liberia), lusófonos (Guinea Bissau). Pero en cada uno de estos estados lo que hay es la lengua mandé, que recibe varias denominaciones, el malinké, el bambara, el djoula, el mandinkan, el mandindan kango, etc. (Samassekou, comunicación personal, 24 de enero, 2009).

La lengua malinké cuenta con más de un millón hablantes. Sin embargo, se notan diferencias lingüísticas entre sus hablantes debido a las modificaciones que sufrió por la influencia de otras lenguas pero, sobre todo, por el contacto con las lenguas europeas. Esta situación puede explicar la falta de estandarización de la lengua. Al respecto, para unificar el idioma, Solomana Kante creó en 1949 el alfabeto n'ko. N'ko significa 'yo digo' y fue utilizado por primera vez en Kankan (Guinea) y fue extendiéndose en todos los pueblos de habla malinké como refuerzo de su identidad cultural y el inicio de una literatura escrita en n'ko. El n'ko se inspira en el alifato y se escribe de derecha a izquierda y se sigue utilizando hasta la fecha «en publicaciones de todo tipo incluyendo el Corán, libros de texto escolares y periódicos» Caballero (2018). A pesar de su codificación, el n'ko, como los demás sistemas de escritura de las lenguas nacionales africanas codificadas, mantiene una posición secundaria para con el alfabeto latino que se usa en asuntos oficiales. Eso no impide que haya programas de aprendizaje de las lenguas nacionales, como por ejemplo en Senegal, donde se ha adoptado un alfabeto común (40 letras) que representa las lenguas nacionales, el malinké incluido.

- Muestras textuales

Las muestras textuales que recogemos en los siguientes tabloncillos son sintagmas verbales y nominales cuyas estructuras dan cuenta de una manifestación lingüística fuera de las normas lingüísticas de la lengua francesa y algunos proverbios del mismo origen. En la Tabla 1, la columna que contiene los 'sintagmas malinkizados' se refiere a aquellas estructuras escritas en francés pero con significado malinke. Es decir que su significado en francés es el mismo que el que tenemos en la columna que contiene las traducciones literales en español. En la Tabla 2, se recogen algunos proverbios también 'malinkizados' con su traducción literal y su posible equivalencia en español.

Sintagmas «malinkizados»	Traducción literal al español	En español
1. Ibrahima a fini. p.9	Ibrahima ha acabado.	Ibrahima ha muerto ⁶ .
2. Les soleils des Indépendances. p.9	Los soles de las Independencias.	Los años de las Independencias.
3. ces moqueurs de de bâtards de fils de chien. p.13	Estos burladores de bastardos de hijos de perro.	Estos burladores, bastardos e hijos de puta.
4. Assois tes fesses. p.15	Sienta tus nalgas.	Siéntate.
5. Nos oreilles sont fatiguées d'entendre tes paroles. p.15	Nuestras orejas están cansadas de oír tus palabras.	Estamos hartos de oírte hablar.
6. les rires fusèrent du palabre. p.17	Las risas brotaron de la palabra.	Las rizas brotaron de la asamblea.
7. Osa demander à coucher Salimata. p.50	Atrevió pedir a acostar Salimata.	Se atrevió a pedir acostarse con Salimata.
8. Le moteur péta. p.51	El motor (se) tiró un pedo.	El motor ronroneó.
9. Une grossesse de génie. p.53	Un embarazo de genio	Embarazo psicológico / pseudociencia.
10. La femme qui attend. p.53	La mujer que espera.	La mujer embarazada.
11. Elle l'aimait à l'avalier. p.56	Ella le amaba a tragarlo.	Ella le amaba con locura.
12. Ils ont la pauvreté. p.60	Tienen la pobreza.	Son pobres.

⁶ Traducciones nuestras

13. j'ai vu des choses à toi. p.67	He visto cosas de ti.	He visto cosas que te conciernen.
14. Le ménage mélangé. p.93	El hogar mezclado.	Un problema de pareja.
15. s'asseoir et boire les prières. p.116	Sentarse y beber las oraciones.	Sentarse y rezar con fervor.

Tabla 1: Sintagmas malinkizados y sus equivalentes en español

Proverbios malinkés	Traducción literal	Posibles equivalentes en español
a. La vérité il faut la dire aussi dure qu'elle soit, car elle rougit les pupilles mais ne les casse pas. p.16	La verdad hay que decirla tan dura como sea, porque enrojece las pupilas pero no las rompe.	La verdad adelgaza y no quiebra.
b. L'hyène a beau être édenté sa bouche ne sera jamais un chemin de passage pour le cabrin. p.17	La hiena aunque sea desdentada, su boca jamás será un camino de paseo para el cabrito.	No cantes gloria hasta el fin de la victoria.
c. Le plus grand cœur du monde ne ferait que des satisfaits à demi et beaucoup d'envieux. p.63	El mayor bondadoso en el mundo no tendrá sino medio satisfechos o envidiosos.	Quien de muchos es querido, de muchos es enviado y aborrecido.
d. On ne rassemble pas des oiseaux quand on craint les bruits des ailes. p.153	No se juntan a los pájaros cuando tememos el ruido de sus alas.	No le busques mangas al chalaco.
e. On ne partage pas la mort avec son ami, mais s'il est humilié, couvert de honte, tu partages sa honte. pp.177-178	No se comparte la muerte con su amigo, pero si es humillado, deshonorado, compartes su vergüenza.	A los festines de los amigos ve despacio pero, a sus desgracias deprisa.

Tabla 2: Proverbios malinkizados y sus posibles equivalentes en español

- Diferencias y similitudes entre las lenguas-culturas malinké y español

Para determinar las analogías y los contrastes interlingüísticos tendremos en cuenta, en el orden en el que aparecen, los siguientes aspectos: morfosintáctico, léxico-semántico, estilístico y antropológico o cultural.

3. Ces moqueurs de bâtards de fils de chien. p.13

Traducción literal (en adelante T.L.): Estos burladores de bastardos de hijos de puta.

Traducción en español (en adelante T.E.): Estos burladores bastardos e hijos de puta.

7. Osa demander à coucher Salimata. p.50

T.L.: Atrevió pedir a acostar Salimata

T.E.: Se atrevió a pedir acostarse con Salimata.

En los ejemplos citados, se plantea la cuestión del uso de las preposiciones en español las cuales no tienen equivalentes directos en otras lenguas. Si en el ejemplo (3) vemos el uso reiterativo de la preposición «de», mientras que la correspondencia española de este sintagma nominal no admite el uso de la preposición, en el ejemplo (7) se ve una ausencia de preposiciones en verbos que en español lo rigen, sin olvidar que el verbo atrever es pronominal en español. Además, este ejemplo combina dos códigos lingüísticos el francés con «osa demander á» literalmente 'atrevió pedir a' y el malinké «coucher Salimata» literalmente 'acostar Salimata'. Este hibridismo lingüístico combinado con el uso de las preposiciones, tendrán sus consecuencias en la construcción de las oraciones en español ya que la relación gramatical que mantienen los elementos que componen estos sintagmas carecen de sentido en español y crean ambigüedades.

2. Les soleils des Indépendances. p.9

T.L.: Los soles de las Independencias.

T.E.: Los años de las Independencias.

6. Les rires fusèrent du palabre. p.17

T.L.: Las risas brotaron de la palabra.

T.E.: Las risas brotaron de la asamblea.

11. Elle l'aimait à l'avaler. p.56

T.L.: Elle le amaba a tragarlo.

T.E.: Ella le amaba con locura.

12. Ils ont la pauvreté. p.60

T.L.: Tienen la pobreza.

T.E.: Son pobres.

14. Le ménage mélangé. p.93

T.L.: El hogar mezclado.

T.E.: Un problema de pareja.

El comportamiento lingüístico de las comunidades lingüísticas refleja su forma de captar el mundo y las reglas de construcción de sus mensajes. El contraste interlingüístico nos permite ver la diferencia léxica y el valor semántico de las expresiones referidas a un mismo hecho extralingüístico en ambas lenguas. De modo que se puede apreciar entre las dos lenguas la falta de equivalencia entre significado de palabras y expresiones. Las palabras «soles», «asamblea», las expresiones «amar con locura», «ser pobre» no corresponden lexicalmente con los usos que se hacen en malinké. Difieren «el sentido básico de las palabras que aparecen en el tejido textual y también la pluralidad de significaciones y valores que adquieren estas palabras dentro y fuera del contexto cultural malinké» (Akrobou, 2007a: 20).

4. Assois tes fesses. p.15

T.L.: Sienta tus nalgas.

T.E.: Siéntate.

5. Nos oreilles sont fatiguées d'entendre tes paroles. p.15

T.L.: Nuestras orejas están cansadas de oír tus palabras.

T.E.: Estamos hartos de oírte hablar.

8. Le moteur péta. p.51

T.L.: El motor se tiró un pedo.

T.E.: El motor ronroneó.

15. S'asseoir et boire les prières. p.116

T.L.: Sentarse y beber las oraciones.

T.E.: Sentarse y rezar con fervor.

Las muestras aquí citadas, son expresiones 'malinkizadas' que traducen el estilo de narrar del autor. Se trata precisamente de figuras retóricas utilizadas por el autor para transmitir una idea pensada en malinké y mantener la expresividad de su discurso calcada de una lengua ajena a su lengua de escritura. Las muestras 4 y 5 son expresiones enfáticas y redundantes (pleonásticas) de origen malinké para expresar la idea de 'sentarse' y 'oír'. En la octava, se presenta otra figura literaria, una metáfora basada en la analogía, para expresar el ruido del motor con un atributo humano «tirarse un pedo». La última se refiere a una metáfora que relaciona la devoción con la manera como se hace una oración profunda. Estas formas no convencionales de usar las palabras pueden distorsionar el comportamiento lingüístico del alumno.

1. Ibrahima a fini. p.9

T.L.: Ibrahima ha acabado.

T.E.: Ibrahima ha muerto.

9. Une grossesse de génie. p.53

T.L.: Un embarazo de genio (espíritu).

T.E.: Un embarazo psicológico / pseudociencia.

10. La femme qui attend. p.53

T.L.: La mujer que espera.

T.E.: La mujer embarazada.

13. J'ai vu des choses à toi. p.67

T.L.: He visto cosas de ti.

T.E.: He visto cosas que te conciernen.

Las muestras textuales citadas arriba nos remiten a la concepción del mundo de los malinkés sobre algunos hechos socioculturales tanto propios como universales y corroboran lo que afirmamos más arriba sobre la relación entre cultura, visión del mundo y lengua. La primera muestra ejemplifica la concepción de la muerte en los malinkés. En la cultura malinké, el hombre no muere sino acaba. Eso justifica el uso no estándar del verbo «*finir:acabar*» con el auxiliar «*avoir:haber*» en un contexto de uso que, en francés es erróneo y en español poco frecuente. Esa es una traducción literal de la expresión malinké para designar a la muerte. Este tipo de eufemismo o metáfora sobre la muerte existe también en la lengua española. Siguiendo a González (2019), podemos notar una variedad de expresiones referidas a la muerte:

a) Morir es partir / La muerte es un camino / Morir es irse / La muerte es un viaje

b) La muerte es perder la vida / La muerte es entregar la vida

c) Morir es descansar

d) Morir es detener un movimiento

e) Morir es subir

f) Morir es bajar

g) Morir es desaparecer

h) La vida es luz / la muerte es oscuridad

El autor añade que «la mayoría de las metáforas sobre la muerte tiene una base direccional. Se la conceptualiza como un movimiento, ya sea hacia adelante, hacia arriba o hacia abajo. No obstante, también existe la idea de la muerte como un detenimiento». Esta última acepción se puede equiparar al sentido malinke 'acabar'.

Tenemos además que examinar las concepciones acerca del embarazo. Por una parte, está el concepto de embarazo psicológico que, si en la representación del mundo en los europeos es un trastorno psicológico, en la cosmovisión malinké es la obra de un genio (espíritu). En general, en África negra se cree en el mundo invisible (espíritus, dioses, fantasmas etc.) que cohabita con el mundo visible. Estos dos mundos fundamentan la concepción tradicional africana. Por ello, el falso embarazo de Salimata no se explica a partir de una base psicológica sino que se ve como la obra de un genio (espíritu) que la persigue desde su niñez por su belleza y acaba dejándola embarazada.

Por otra parte, tenemos el enunciado 10 también referido al embarazo. En efecto, en general, el embarazo en África es acompañado de algunos tabúes y prohibiciones dependiendo de la etnia y de la religión que se practica. Estos tabúes y prohibiciones están destinados a proteger a la madre y su feto contra el mal de ojo, los espíritus, los brujos, etc. Por ello, la mujer se protege de diferentes maneras: talismán, ritos de protección, amuletos, vestidos amplios y largos, etc. Con respecto a los tabúes, por ejemplo, la mujer embarazada no debe hablar de su embarazo a cualquier persona y la sociedad suele referirse a su embarazo por medio de eufemismos para no traer mala suerte al feto. Por ello, estos determinismos socioculturales pueden explicar el uso «mujer que espera» en malinké para referirse a la mujer embarazada. Como son culturas diferentes los tabúes también son distintos; se usa esta expresión eufemística que responde a este tabú que no existe en la cultura occidental, por lo tanto, implica una traducción difícil.

Por último, tenemos la muestra «he visto cosas de ti». Sin un contexto cultural o el cotexto, no se puede entender este sintagma ya que la estructura 'ver algo de alguien' no existe en español. Este es un enunciado de un personaje de la obra, el vidente Abdoulaye que se dirige a Salimata informándola de que ha tenido una premonición sobre cosas que la afectan. En efecto, en la tradición africana, el adivino, el vidente, el morabito, etc., comúnmente llamado 'el que ve' forma parte de las creencias. Así, es normal ver a gente ir a consultar a esos seres con poderes místicos por diversas razones:

los ojos del vidente o adivino están duplicados: con los del cuerpo ve el mundo material y con los otros el mundo invisible. Es él que señala las causas de las desgracias, si son los ancestros o los dioses los que, por estar ofendidos, castigan a los hombres. También detecta y combate las acciones de los brujos. El vidente es aquel que por medio de la adivinación puede saber lo que pasa en el mundo invisible y el que puede dar un diagnóstico, al mismo tiempo que algunas indicaciones para obtener la curación, la suerte y la anulación de los maleficios de los brujos (Martínez Montiel, 2011: 33).

Nuestras muestras textuales también están formadas por unos proverbios sacados de la obra y que nos acercan a la cultura malinké. Los proverbios se entienden gracias a su inclusión en el contexto de enunciación en el libro. En sentido general, estos proverbios se entienden directamente por el contexto y por la traducción literal. Pero no es fácil encontrarles correspondencias en español, porque su carácter específico está vinculado a la tradición y a los costumbres de la sociedad malinké. Además, sus significados no se obtienen por la suma de las palabras que las componen, es decir que no admiten una traducción literal.

- Predicción de errores

Partiendo de lo dicho, podemos pronosticar algunos errores que puedan cometer los alumnos a la hora de hacer una «traducción comunicativa» para ELE y evitar la tensión entre la distancia interlingüística. La falta de correspondencia entre sentidos de palabras y el carácter específico de los proverbios pueden conducir a:

- ❖ Errores léxico-semánticos:

El nivel léxico-semántico es uno de los niveles de la lengua que suele causar más dificultades en la comunicación porque la capacidad de usar el léxico de una lengua demanda un cierto nivel de conocimiento de esta. Dada la naturaleza lingüística de la obra, el primer error que puede cometer el alumno es un error léxico-semántico por una mala comprensión de los significados que las palabras o expresiones adquieren dentro del tejido textual o simplemente por calco léxico. La falta de equivalencia léxica que hemos detectado en nuestro análisis de las similitudes y diferencias entre las lenguas es un claro ejemplo de lo que avanzamos: el texto demuestra que «año» se dice «sol», «asamblea» equivale a palabra, «amar con locura» corresponde con «amar a tragar», etc.

- ❖ Errores morfosintácticos

El calco léxico al que hemos aludido puede también llevar los alumnos a hacer un calco de elementos y reglas que se relacionan en la oración, para mantener el mensaje original del texto o las estructuras y reglas de los enunciados. Como ejemplo podemos citar el uso de las preposiciones cuya omisión o acuñación indebida en el texto producido puede crear ambigüedades o dejar la oración sin sentido. Como ilustración, tenemos las muestras textuales siguientes: «estos burladores de bastardos de hijos de puta», «atrevido pedir a acostar Salimata». Por otra parte, los proverbios también pueden ser fuentes de

errores morfosintácticos porque, a veces presentan fenómenos gramaticales (estructura sintáctica, tiempo, modo y otros puntos gramaticales) que pueden diferir de una lengua a otra.

❖ Errores pragmáticos

Una competencia pragmática insuficiente, es decir, el desconocimiento de los presupuestos socioculturales y lingüísticos que rigen los usos de la lengua objeto en contexto, puede provocar la comisión de errores pragmáticos. Eso puede verse en los ejemplos sobre la concepción de la muerte y del embarazo que difiere entre las dos lenguas. Además, podemos mencionar la falta de correspondencia de significado literal entre los proverbios por pertenecer a realidades socioculturales diferentes. Sobre este punto, es menester tener un buen conocimiento del mundo de ambas lenguas, el contexto del enunciado y la intención comunicativa del emisor. Aunque sea entendible la traducción literal de los proverbios, desde un nivel pragmático no es adecuado en español. A modo de ejemplo, tenemos este proverbio basado en una metáfora de origen zoomórfico: «La hiena aunque sea desdentada, su boca jamás será un camino de paseo para el cabrito» (muestra (b)), cuya posible equivalencia en español no se relaciona con el mundo animal. Por otra parte, el uso de las figuras literarias por parte del autor puede inducir a la producción de enunciados incorrectos desde el punto de vista pragmático: «La verdad hay que decirla tan dura como sea, porque enrojece las pupilas pero no las rompe» (muestra a).

2.2. EL ANÁLISIS DE ERRORES Y LA INTERLENGUA

El estudio de los fenómenos lingüísticos que ocurren durante el proceso de enseñanza-aprendizaje-adquisición de L2/LE no es solamente una prerrogativa del AC. Al llegar a los años 70, la corriente teórica del AC conoce su momento de declive por las críticas de autores como Chomsky quien, al poner en tela de juicio los fundamentos teóricos del behaviorismo en el que se basa el AC, da un nuevo giro a los estudios sobre la adquisición de lengua. Entre otros argumentos que surgieron en contra del AC se pueden destacar los siguientes:

1. La teoría del AC sobre la interferencia no explica todos los errores cometidos por los aprendientes.

2. Las propuestas sociolingüísticas y psicolingüísticas advierten sobre la existencia de otras razones que explican los errores que cometen los alumnos de lengua extranjera.
3. Los planteamientos didácticos del AC no consiguen que los alumnos eviten os errores.

Habida cuenta de estas deficiencias señaladas, surgió en 1967 el Análisis de Errores (AE) como alternativa al AC gracias al artículo fundacional de S. P. Corder: *The significance of leaner's error*. A palabras de Akbar Khansir (2012:1029), el AE es:

a type of linguistic analysis that focuses on the errors learners make. It consists of a comparison between the errors made in the target language and that target language itself. Error analysis emphasizes the significance of learners' errors in second language. It is important to note here that Interferences from the learner's mother tongue is not only reason for committing errors in his target language⁷.

Eso quiere decir que, el AE no parte de la comparación entre la lengua nativa del alumno y su lengua meta sino más bien de las producciones lingüísticas del alumno para encontrar en ellas los errores, analizarlos, explicar su origen y valorar su gravedad. En otras palabras, el AE parte de un corpus que son las producciones reales (orales o escritas) de los alumnos en su lengua meta y lo contrasta con los usos correctos de los nativos de esa misma lengua. Este planteamiento metodológico empírico se debe a que para el AE, los errores son parte del sistema que se aprende. Por lo tanto, en vez de ser rechazable, el error pasa a ser parte integrante del proceso de aprendizaje de L2/LE; es muestra de que el aprendiz reflexiona sobre lo que está aprendiendo, hace operaciones cognitivas, comprueba o refuta hipótesis sobre la lengua meta.

Como vemos, Chomsky con su teoría mentalista, da un nuevo paso en las ciencias lingüísticas y particularmente a los estudios sobre el aprendizaje de nuevas lenguas al considerar el error como una desviación inevitable y positiva ya que es el resultado de un proceso de operaciones cognitivas y naturales que efectúa el alumno. Esto implica que, cada respuesta del alumno es bien pensada aunque contenga un error. De hecho, al analizar los errores de los aprendices, el profesor puede conocer las dificultades de los alumnos y saber en qué etapa de su aprendizaje están; además permite elaborar currículos

⁷ El AE es un tipo de análisis lingüístico que estudia los errores cometidos por los aprendientes. Consiste en una comparación entre el error cometido en la lengua meta y la propia lengua meta. El AE se ocupa de la significatividad del error en la lengua meta. Es importante saber que la comisión de los errores no se explican solamente por la interferencia de la lengua materna en la lengua meta. (traducción nuestra)

o estrategias pedagógicas destinadas a solventar las dificultades lingüísticas de los alumnos, quienes podrán poner su atención en puntos precisos de su aprendizaje.

De modo que, el AE se contrapone a la idea del AC según la cual el error en el aprendizaje de L2 se debe exclusivamente a la interferencia de la lengua materna sobre la L2 y revela que también puede reflejar estrategias universales de aprendizaje. Sobre este punto, las teorías cognitivistas o mentalistas afirman que existen reglas de aprendizaje comunes a todos los aprendientes de segunda lengua que hacen que: « la adquisición de una L2 [sea] un proceso de construcción creativa según el cual los alumnos se aproximan a la lengua meta mediante la formación y la comprobación de hipótesis que conducen paulatinamente a la generación de reglas» (Alexopoulou, 2007). Por este motivo, los errores en la L2 han de justificarse por otra razón que no sea la interferencia. A este respecto, Erdoğan (2005:265) nos enseña que: «with the field of error analysis, it has been understood that the nature of errors implicates the existence of other reasons for errors to occur. Then, the sources of errors can be categorized within two domains: interlingual transfer, and intralingual transfer». Dicho de otro modo, Erdoğan nos dice que la naturaleza de los errores evidencia la existencia de otras razones que explican la comisión de errores que son la transferencia interlingual y la intralingual.

En efecto, el hecho de que se haya comprobado con el AE que la influencia de la lengua materna en las producciones lingüísticas de los hablantes no nativos es mucho menor además de que existe un estructura mental universal que posibilita la adquisición de lenguas ha permitido reconsiderar hasta qué grado la lengua materna es responsable de los errores. A este propósito, Dulay, Burt y Krashen, (1982:102), aportan las siguientes aclaraciones: «in the area of grammar, including syntax and morphology, the incidence of error that are traceable to characteristics in the first language is relatively low- around 4% to 12% for children, and from 8% to 23% for adults⁸». Es así como llegamos a la conclusión de que existen dos categorías de errores: los errores interlinguales y los errores intralinguales. Por errores interlinguales se entiende la transferencia de elementos lingüísticos provenientes de la lengua materna o de otras lenguas aprendidas o conocidas en nuestra lengua meta. Pueden provenir de todos los niveles de la lengua en contacto con la lengua meta: fonológico, morfológico, gramatical y léxico-semántico (y también

⁸ En el área de la gramática, incluyendo la sintaxis y la morfología, la incidencia del error debido a las características de la lengua materna es relativamente baja- alrededor de 4% a 12% para los niños y de 8% a 23% para los adultos. (Traducción nuestra).

en el nivel pragmático si aceptamos la existencia de este). En cambio, los errores intralingüales caracterizan aquellos errores causados por un aprendizaje deficiente de la lengua extranjera. No dependen ni de la L1 ni de ninguna otra lengua que posee el alumno ya que son parte de los errores de desarrollo (developmental errors). Richards (1970) los clasifica en cuatro tipos:

1. Overgeneralization o hipergeneralización en español: se refiere a la generalización indebida de algunas reglas de la gramática de la lengua meta.
2. Ignorance of rule restrictions o ignorancia de las restricciones de las reglas: es la aplicación de una regla de la lengua meta en un contexto en que no se puede aplicar.
3. Incomplete application of rules o aplicación incompleta de reglas: ocurre cuando el hablante no nativo no consigue desarrollar correctamente una estructura para construir una frase correcta.
4. False concepts hypothesized o asociación cruzada: se produce cuando el alumno no llega a distinguir dos o más formas próximas en la lengua meta.

A pesar del gran avance que supuso el nacimiento del AC, los estudiosos de la adquisición de LE/L2 no se contentaron con las aportaciones de esta teoría. Igual que el AC, el AE también sufrió unas críticas, no obstante, sigue siendo una teoría valiosa. Los estudios avanzados sobre las actuaciones lingüísticas de los aprendices permitió el nacimiento del concepto de Interlengua.

Según Djandué (2015: 5), «cronológicamente, el concepto de interlengua se abre camino a finales de los años 60 y principios de los 70 del siglo pasado, en la transición que conduce del Análisis Contrastivo al Análisis de Errores». Los estudios sobre la interlengua nacieron a raíz de las investigaciones realizadas sobre la adquisición de idiomas y las etapas del proceso para apropiarse la lengua meta. El término fue acuñado por Selinker (1972). Para explicar el concepto de interlengua (IL), prosigue Djandué, se puede proceder a la descomposición de la palabra. Así, tenemos:

el prefijo latín Inter- [que] significa “entre” o “en medio”; [consiguientemente] la interlengua no puede ser más que la producción de quien se mueve entre dos o más lenguas y no puede usar las nuevas sin que influyan la o las otras bajo la forma de errores interlingüísticos (debidos a la interferencia de otras lenguas) además de errores intralingüísticos (en el interior del mismo sistema de la lengua meta) también constitutivos del fenómeno que intentamos definir.

A partir de esta definición, podemos retener que la IL es un sistema lingüístico intermediario y aproximativo a la lengua meta y específico de un hablante no nativo o un

aprendiente de LE. Esta característica le valió ser denominada de varias maneras: «competencia transitoria» (Corder, 1967), «dialecto idiosincrásico» (Corder, 1971), «sistema aproximado» (Nemser, 1971), «sistema intermediario» (Porquier, 1975)» (Fernández, 1990: 14). La autora va más allá de recordar esta diversidad terminológica e intenta deslindar los significados que subyacen a cada denominación y que traducen la idea o concepto de interlengua. Así, sabemos que:

con los términos «lengua» y «sistema» (interlengua y sistema aproximado, intermediario) se alude a la entidad abstracta y organizada que se desprende de las producciones de los aprendices de la lengua. Con el de «competencia» se le atribuye al aprendiz intuiciones sobre la gramaticalidad de su lengua. La noción de «dialecto» define la relación que guarda la lengua del aprendiz con la lengua meta [...]. La idea de evolución es literal en el atributo «transitorio». «Aproximados» son para Nemser los estadios sucesivos que se sustituyen unos a otros en el camino hacia la lengua meta. En el prefijo «inter» se refleja la misma idea en el estadio entre la L1 y la L2. Estos sistemas son además «idiosincrásicos», propios del aprendiz de una lengua, con reglas iguales a las de la lengua meta, pero con otras específicas que no pertenecen ni a L1 ni a la L2 (pp.14-15).

Como podemos ver, la noción de IL encierra todas estas acepciones que arrojan luz sobre lo compleja y amplia que es. De estas acepciones podemos retener que la idea de evolución inherente a este sistema lingüístico intermediario propio deja entrever que se trata de un proceso, es decir que no es definitivo. Evoluciona y cambia a medida que el alumno va avanzando en su aprendizaje y adquiriendo nuevas estructuras o recibiendo datos lingüísticos. A partir de este momento, entabla un proceso cognitivo o mental que le permite formular hipótesis sobre esos datos y ponerlos en práctica. En otros términos, al recibir el *input* de un hispanohablante, el hablante no nativo establece una conexión cognitiva entre sus conocimientos previos y la información nueva. Una vez asociada la información previa con la nueva, el alumno enjuicia las reglas gramaticales o los usos de su lengua meta para efectuar un *output*, siempre intentando que coincida con el buen uso en esta lengua.

Por otra parte, es importante precisar que, aunque la IL es un sistema intermedio entre la lengua materna y la L2/LE, difiere de estos dos sistemas lingüísticos. Como lo explica Fernández (1990), citando a Frauenfelder et al. :

este sistema [...] es diferente de la LM (aunque se encuentren en él algunas huellas) y del de la LO; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro ya que contiene reglas que le son propias; cada aprendiente (o grupo de aprendientes) posee, en un estadio de su aprendizaje, un sistema específico.

Sin embargo, el hecho de que sea un sistema específico no significa que se encuentran en él tan solo estructuras erróneas. La IL puede contener estructuras no erróneas. Sea como sea, el alumno en tanto que principal creador de este sistema

lingüístico lo entiende y establece sus propias reglas gramaticales, que a veces se pueden interpretar sobre la base de las de la lengua meta. Por esta razón, se la considera como una «clase especial de dialecto».

Esta decisión se apoya en las dos consideraciones siguientes: en primer lugar, el habla espontánea utilizada por los alumnos para comunicarse tiene auténtico sentido en cuanto que es sistemática, regular y, en consecuencia, se la puede describir, en principio, mediante un sistema de reglas, es decir, tiene una gramática. El habla espontánea del que aprende una lengua segunda tiene calidad de lenguaje y posee una gramática. En segundo lugar, puesto que cierto número de oraciones de esa lengua son isomorfas con algunas de las oraciones de la lengua objeto y tienen la misma interpretación, al menos algunas de las reglas necesarias para dar cuenta de la lengua del alumno serán las mismas que las que explican la lengua objeto (Corder 1971: 64).

Como consecuencia de lo expuesto, se pueden destacar las siguientes características de la IL⁹:

1) es un sistema individual, propio de cada aprendiente, 2) media entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno, 3) es autónomo, se rige por sus propias reglas, 4) es sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos, 5) es permeable al aducto, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio, 6) está en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta.

Además, se destaca también otra característica de la IL que se llama fosilización. Por fosilización se entiende aquel fenómeno propio de los hablantes no nativos que consiste en usar recurrentemente, formas, estructuras o reglas erróneas que deberían de haber superado en un estadio de su proceso de aprendizaje-adquisición de la lengua. Según el Diccionario de términos claves ELE: «la fosilización es el fenómeno lingüístico que hace que el aprendiente mantenga en su interlengua, de manera inconsciente y permanente, rasgos ajenos a la lengua meta, relacionados a la gramática, la pronunciación, el léxico, el discurso u otros aspectos comunicativos». La consecuencia directa de esta acción es la comisión de errores en diferentes niveles (gramatical y pragmático) de la lengua objeto. Las causas de este fenómeno están estrechamente relacionadas con las estrategias de aprendizaje tales como la transferencia sobre todo en su vertiente negativa llamada interferencia lingüística (de la cual hablaremos en el siguiente apartado) entre la lengua materna o las otras conocidas por el alumno y la lengua meta. También, se pueden añadir las estrategias de hipergeneralización que tienden a dejar formas o uso fosilizados.

En resumidas cuentas, podemos decir que los errores forman parte del proceso de aprendizaje-adquisición de una lengua. Los planteamientos teóricos del AC, del AE y de

⁹ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm

la IL han permitido resaltar el origen y las razones de la comisión de errores por parte de los aprendientes de idiomas. Nos han permitido también saber que son inevitables y dan cuenta de los procesos cognitivos que establecen los hablantes no nativos a la hora de comunicarse, sea de manera oral o escrita. Es importante también resaltar que estos estudios han posibilitado la clasificación de los errores, lo que permite abordar mejor el estado de la cuestión y determinar sus implicaciones didácticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.2.3. Clasificación de errores

Para estudiar el comportamiento lingüístico y sociocultural de un hablante no nativo y tener una visión objetiva de su actuación en la lengua meta, se pueden usar diferentes técnicas dependiendo de los objetivos que plantee el estudio. Estas técnicas se vinculan a las formas en las que se despliega la lengua, expresión (oral y escrita) y comprensión (auditiva y lectora), y nos permiten compilar los datos necesarios para identificar, describir y clasificar los errores producidos por el informante. Muchos estudiosos han propuesto una clasificación general de los errores basándose en algunos criterios. Al respecto, Santos Gargallo (2004: 404) nos dice que «los criterios adoptados para el análisis de y la categorización de los errores de un hablante no nativo vienen determinados por el objetivo(s) de la investigación». Ella nos propone una clasificación hecha a partir de los estudios de Corder (1973) y Vázquez (1986, 1991, 1999). Nosotros optaremos por seguir la propuesta de Santos Gargallo, adecuada a los objetivos de esta investigación. Así pues, nuestro criterio de análisis será el etiológico por que engloba los errores ligados a la interferencia lo cual coincide con el objeto de estudio este trabajo.

Criterio	Tipos de errores
<ul style="list-style-type: none"> • Criterio Etiológico 	<ul style="list-style-type: none"> • Intralinguales • Interlinguales • De simplificación • Globales/Locales

Tabla 3: Criterios aplicados a la clasificación de los errores (Santos Gargallo, 2004: 404-405)

2.3. LA INTERFERENCIA

A partir de todo lo que hemos desarrollado hasta aquí, podemos deducir que la interferencia ocupa un lugar importante dentro del proceso de aprendizaje-adquisición de L2 / LE, porque aparece muy a menudo citada como fuente de error que afecta a las producciones lingüísticas de los alumnos. Muchos estudiosos coinciden en que cuanto más similares sean las lenguas, más interferencia habrá, mientras que, de lo contrario, habrá menos interferencia. Eso demuestra que la distancia entre lenguas (y culturas) desempeña un papel importante en la adquisición de lenguas y en la competencia comunicativa del usuario de lengua extranjera. Por eso, dedicaremos el siguiente apartado, precisamente, a la distancia interlingüística e intercultural.

2.3.1 Distancia interlingüística e intercultural

Según Jingsheng (2008: 46-47):

El idioma es sólo uno de los múltiples códigos utilizados en los contactos de la vida cotidiana y forma parte de la cultura como todo un sistema de signos. Las diferencias en cuanto a la orientación cultural, los valores, los conceptos, las normas sociales y los modos de ser, en mayor o menor grado entre diferentes comunidades lingüísticas y culturales conllevan otras diferencias en el proceso de la codificación y descodificación, en los actos lingüísticos y extralingüísticos, en las reglas pragmáticas, etcétera.

Dicho de otro modo, el autor nos explica que la lengua es un componente de la cultura y que la manera de hablar y entender una lengua depende de la cultura a la que se asocia y del conjunto de las ideas y conceptos vinculados a la visión del mundo de sus hablantes. Entonces, cabe preguntarse ¿por qué muchos estudiantes piensan que con dominar las reglas gramaticales de una lengua y aprenderse de memoria una serie de palabras podrán hablar y comunicarse de manera eficaz en su lengua objeto? Está claro que esta no es así, porque un idioma es más que gramática y vocabulario, está inserto en un contexto social y cultural definido. De hecho, no se puede pensar una lengua sin su cultura.

Recientemente, la relación entre lengua y cultura ha cobrado importancia en la enseñanza de lengua, sobre todo teniendo en cuenta que el alumno actual forma parte de un mundo globalizado y pluricultural y que lo que se espera de él es que sea un mediador intercultural. De manera que en su proceso de socialización en una lengua extranjera intervienen muchos factores. Aparte de las destrezas que debe desarrollar para adquirir un aprendizaje significativo, el alumno ha de concienciarse de que la lengua que estudia mantiene una relación de interdependencia con la cultura en la que se habla. La noción

de cultura que se aborda en este trabajo se refiere a la cultura vista como «un conjunto de pautas de conducta, un guía para que [los] alumnos de lengua extranjera, [...], puedan desenvolverse en una cultura o sociedad que le es ajena y de la que se verán obligados a descifrar significados, interpretar intenciones o descubrir [...] mensajes implícitos» (Leiva Aguilera, 2017). Por lo tanto, lengua y cultura son dos realidades indisolubles porque, como añade la autora, «la lengua expresa cultura y la cultura se adquiere a través de la lengua». Esta correlación hace que las pautas lingüísticas y culturales difieran de una lengua-cultura a otra. Esto es lo que se llama distancia entre lenguas-culturas. A palabras de Clouet (2018: 60):

Cuando hablamos de distancia lingüística y cultural en el proceso de adquisición de segundas lenguas, nos referimos a la diferencia tipológica entre dos o más lenguas, es decir, al grado de semejanza o divergencia cultural, estructural, léxico, etc. que entre ellas se da. [...] La distancia puede ser considerada como un fenómeno meramente lingüístico, según el grado de diferencias lingüísticas objetivas entre dos lenguas; o como un fenómeno psicolingüístico y sociocultural que viene determinado por el modo en el que los aprendices perciben la relación entre su lengua / cultura primera y la lengua / cultura meta.

Clouet, menciona un aspecto importante al definir la distancia lingüística y cultural. Señala que esta distancia es un fenómeno psicolingüístico y sociocultural, o sea, una operación cognitiva en el que influye la capacidad del alumno de interpretar la relación entre las lenguas en contacto y de determinar los límites entre su propia lengua-cultura y la lengua-cultura meta. Consecuentemente, esta correlación influye sobre el grado de adquisición de segundas lenguas; la cual depende en gran medida de la capacidad del alumno de «deshacerse» de los hábitos lingüísticos y socioculturales de su lengua materna y de las otras lenguas que conoce en su actuación como hablante no nativo. Además, esta distancia lingüístico-cultural tiene su impacto en la competencia comunicativa del alumno.

Huelga decir que la dificultad relacionada con el aprendizaje de idiomas tiene que ver con las diferencias y distancias entre culturas. En eso, coincidimos con Clouet (2018: 59) cuando afirma que «el concepto clave en el estudio de la distancia entre lenguas es la distancia entre culturas, o sea, el de la competencia cultural, la cual se ve necesariamente reflejada en el uso que el alumno hace de la lengua extranjera». Aquí se hablaría más bien de competencia intercultural, es decir, «la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad

actual, caracterizada por la pluriculturalidad¹⁰» (Diccionario de términos clave ELE del Instituto Cervantes).

Cabe subrayar que a día de hoy, los estudios sobre la distancia lingüística y cultural y los impactos de la variación cultural en el aprendizaje de lenguas son escasos aunque existe un esfuerzo por parte de algunas instituciones en programar sus cursos teniendo en cuenta la distancia lingüística existente entre las lenguas en contacto en el aprendizaje. En el ámbito de la traducción, también, existe un peculiar interés acerca de esta cuestión de índole lingüística. En el mundo de ELE, se podría hacer un esfuerzo más consistente dado el interés creciente que está suscitando la lengua española. Un paso sería el desarrollo de trabajos de investigación y currículos centrados en fenómenos pragmáticos con principios de comportamiento específicos. Por ejemplo, de la misma manera que se están llevando a cabo trabajos sobre el español y lenguas asiáticas como el chino, se podrían realizar trabajos empíricos sobre las lenguas-culturas de alumnos africanos de español dado que la lengua española conoce un gran auge en los países subsaharianos y que estos alumnos, mayoritariamente, no tienen las posibilidades de realizar una inmersión lingüística y cultural en países de habla hispana. Por ello, como los alumnos en contexto de adquisición están más expuestos a adquirir la competencia comunicativa y los parámetros culturales que la condicionan, dirigir estos trabajos a alumnos en contexto de aprendizaje les permitirá optimizar sus competencias en español. Asimismo, sería un punto de partida para acercar África a España y dar a conocer, desde la perspectiva de la enseñanza de lenguas, las realidades lingüísticas y culturales africanas que dificultan el proceso de enseñanza-aprendizaje-adquisición de ELE.

Por último, la distancia interlingüística e intercultural influye sobre el aprendizaje y adquisición de la lengua al ocasionar la transferencia de elementos lingüísticos y culturales provenientes de la lengua nativa o conocidas del alumno a la lengua meta. Esta transferencia puede ser positiva o negativa (interferencia).

2.3.2 La interferencia lingüística y cultural

Todo individuo socializado (independientemente de algunos factores psicológicos) adquiere una competencia lingüística entendida esta como:

el conocimiento articulado y codificado de las convenciones fonéticas, léxico-gramaticales, y semánticas que comparte una misma comunidad lingüística en determinado momento de la

¹⁰ https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

lengua. Esta competencia lingüística incluye, además, los mecanismos de interpretación de las expresiones lingüísticas posibles y el potencial combinatorio de las unidades léxicas que componen el vocabulario de una lengua (Soria Clivillés, 1993: 5).

Sin embargo, resulta que el aprendizaje de una lengua-cultura es un proceso psicolingüístico en el tendemos a asociar nuestros conocimientos lingüísticos previos a las de la lengua meta. Es un mecanismo de aprendizaje (lógico) al que recurre cada aprendiente de idiomas, consciente o inconscientemente en un momento dado de su aprendizaje. La primera consecuencia de este proceso asociativo de conocimientos es la transferencia. Esta puede ser positiva, es decir que no se produce ningún error ya que los elementos lingüísticos transferidos coinciden en ambas lenguas. Eso se puede explicar por la existencia de universales lingüísticos. Sin embargo, cuando esta transferencia genera errores, hablamos de transferencia negativa o interferencia.

Existe una discusión entre los estudiosos acerca de lo que se puede considerar como interferencia. Domínguez Vázquez (2001) hace un estudio sobre el «maremágnun terminológico» que gira en torno al mismo concepto de interferencia lingüística: «calco», «préstamo», «error» y «cambio lingüístico». Afirma que se puede encontrar una multitud de definiciones para esta noción y también en función de las disciplinas que la estudian. Asimismo, explica que la interferencia es el uso de un término haciendo un calco estructural o el uso de neologismo. La definición de Rodríguez está sujeta a controversia ya que para algunos estudiosos, el préstamo no tiene incidencia en la lengua y pertenece a otro «hecho lingüístico», mientras que la interferencia, muchas veces asociada al error, es negativa. A pesar de este desacuerdo, parece haber un consenso sobre el hecho de que la interferencia en el aprendizaje de idiomas es un fenómeno psicológico y está relacionada con el bilingüismo-multilingüismo y con el error. De hecho, volvemos a la distancia lingüística y se considera que la interferencia se vincula al «grado de similitud existente entre lenguas: mientras más parecidas sean éstas, habrá una mayor posibilidad de que se produzca facilitación y a medida que aumenten las diferencias entre las mismas, más factible será que el resultado sea interferencia o transferencia cero» (Domínguez Vázquez (2001). Por otra parte, Buitrago, et al., (2011: 725) afirman que:

la similitud de estructuras lingüísticas (no necesariamente con la lengua materna), favorecen la aparición de la interferencia, la que, según Gadre (2006), es generada más por la lengua vehicular que por la lengua materna en contextos multilingües, entendiéndose por lengua vehicular aquella cuyo uso comunicativo es más permanente.

No obstante, esta afirmación según la cual la proximidad entre lenguas facilita la adquisición de la lengua se puede poner en tela de juicio. Algunos estudios (Robles

Garrote (2016), Kovács (2014), Rienda y Nieto Núñez (2018)) han mostrado que en el caso de lenguas afines, el proceso de enseñanza-aprendizaje puede revelarse difícil. Al respecto, Greco (2006) explica que «el proceso de aprendizaje de lenguas afines se desarrolla de forma peculiar, con una elevada facilidad inicial para la comprensión, pero con una marcada tendencia hacia fenómenos de contaminación, y una propensión sucesiva hacia el distanciamiento». En el caso de los aprendices senegaleses en LECH, la lengua vehicular de que habla Gadre es la lengua francesa, lengua administrativa y de instrucción. Como veremos, esta lengua por ser cercana al español es a veces la fuente de transferencia tanto positiva como negativa en sus producciones, sin olvidar la propia complejidad lingüística del texto trabajado.

Por añadidura, la dificultad vinculada a la producción oral o escrita en el aprendizaje de lengua extranjera y a la situación de contacto de lenguas bilingüismo/multilingüismo puede ser debido a los aspectos estructurales de la lengua. Al respecto, Buitrago, et al. (2011:725), subrayan que «los factores estructurales internos (es decir, de la parte formal de la lengua) indican los aspectos que contienen un nivel de complejidad en el aprendizaje debido a vacíos fonéticos, cambios en las funciones morfémicas, densidad sintáctica e insuficiencia léxica de la lengua objeto». Por esta razón, se ha clasificado la interferencia lingüística en dos categorías: externa e interna. La primera, también llamada interferencia interlingüística, se refiere a las desviaciones debidas a la influencia de estructuras de otras lenguas conocidas, mientras que la segunda también conocida como interferencia intralingüística remite a las desviaciones estructurales, morfológicas dentro de la lengua que se aprende.

Además, es importante saber que el estudiante utiliza estrategias de transferencia diferentes cuando habla y cuando escucha la lengua meta. Precisamente, al expresarse un hablante no nativo, se ajusta a los significados y estructuras de su lengua materna o de alguna otra lengua conocida, mientras que cuando recibe información, percibe las formas y extrapola los significados de una de sus lenguas conocidas, sea la materna u otra que ha aprendido, para comprender el significado del mensaje. A este propósito, Domínguez Vázquez, (2001) afirma que:

no podemos perder de vista en ningún momento que el individuo transfiere no sólo las *formas* y los *significados* de su propia *lengua y cultura* sino también la *distribución* de estas formas y sus significados a la lengua y cultura extranjera. Pero este fenómeno no se produce solamente activamente al intentar hablar el idioma y desenvolverse en la nueva cultura, sino también, pasivamente, al tratar de comprender la lengua y la cultura según la practican los nativos.

Por otra parte, cuando hablamos de interferencia, no solo hay que tener en cuenta factores meramente lingüísticos o psicolingüísticos. Existen rasgos extralingüísticos que se pueden considerar como condiciones vinculadas a la interferencia pragmática. En efecto, los miembros de una colectividad lingüística construyen su sociedad bajo supuestos y reglas que reflejan su manera de ver el mundo y de determinar las relaciones interpersonales de acuerdo con sus propias realidades culturales. Estos supuestos operan en la interacción y en dimensiones tales como los modos de comunicación verbal y no verbal y las actitudes interpersonales. De este modo, aprender una lengua-cultura es saber comportarse con bases en los principios socioculturales establecidos por la comunidad de habla. Esto no significa aculturarse sino que es una forma de saber ser dependiendo del contexto.

Estas determinaciones socioculturales, extralingüísticas o pragmáticas, ancladas en la memoria colectiva de cada comunidad de habla, desempeñan un papel importante en el proceso de socialización en otra lengua y en la comunicación intercultural. Tanto es así que su dominio es capital para cada alumno que quiera desenvolverse eficazmente en una comunidad lingüística. De lo contrario, se producen actos de habla ilocutivos fácilmente interpretables de manera negativa.

Los trabajos acerca de la transferencia de tipo pragmático son recientes. Según Galindo Merino (2005:291):

la dimensión pragmática en los casos de transferencia se ha incorporado a la investigación con posterioridad, durante los años 70, de la mano de disciplinas como la Pragmática, el Análisis del Discurso, la Etnografía de la Comunicación, y la Etnometodología. Paralelamente, la aplicación del concepto de *competencia comunicativa* a la enseñanza de idiomas favoreció el desarrollo de trabajos sobre la dimensión pragmática del aprendizaje, y en consecuencia, sobre los procesos de transferencia presentes.

Hablamos de interferencia pragmática «cuando quienes aprenden otra lengua aplican a ésta los supuestos y las pautas de conducta que rigen en otra lengua adquirida» (Escandell Vidal, 2009: 99). Al recurrir a esta estrategia de aprendizaje, el alumno corre el riesgo de cometer errores por la transferencia de principios comunicativos propios de otro sistema lingüístico, aunque sus enunciados puedan ser gramaticalmente correctos. Las disfunciones pragmáticas se deben a 5 razones de acuerdo con Ishihara y Cohen (2010: 77):

Pragmatic divergence due to insufficient pragmatic ability¹¹:

¹¹ Divergencia pragmática ocasionada por una competencia pragmática insuficiente

1. Negative transfer of pragmatic norms;
2. Limited grammatical ability in the L2;
3. Overgeneralization of perceived L2 pragmatic norms;
4. Effect of instruction or instructional materials.

Pragmatic divergence due to learner choice:

5. Resistance to using perceived L2 pragmatic norms.

Las consecuencias de estas desviaciones pragmáticas son el choque cultural, los malentendidos, las malinterpretaciones o incomprensiones (descortesía, brutalidad, rudeza...), etc. Según, Torres (2017: 473), «las inadecuaciones, especialmente las sociopragmáticas, pueden ser malinterpretadas y achacadas a la personalidad del individuo en vez de a una competencia lingüística insuficiente». Por tanto, además de las otras competencias ya mencionadas en el trabajo, es imprescindible para el alumno tener una competencia pragmática, la cual le permite evitar las incomprensiones o ser juzgado erróneamente.

Efectivamente, como señala Torres (2017: 473) al mencionar las inadecuaciones sociopragmáticas, existen dos tipos de interferencias pragmáticas: la interferencia pragmlingüística y la interferencia sociopragmática. La interferencia pragmlingüística es «el uso en una lengua de una fórmula propia de otra, con un significado del que carece en la primera» (Escandell Vidal, 2009: 99). Añade que atañen a «los aspectos más convencionalizados y más ritualizados de las relaciones interpersonales». Estos son los conjuntos de fórmulas fijas establecidas en el seno de un grupo social que le permite mantener una cohesión sobre ciertas situaciones comunicativas: saludar, despedirse, dar el pésame, pedir disculpas, etc. Dado su carácter convencional, las interferencias pragmlingüísticas son más fáciles de detectar sobre todo cuando se sabe de qué cultura provienen y en qué situación comunicativa se usan.

En lo que respecta a la interferencia sociopragmática, se refiere al «traslado a otra lengua de las percepciones sociales y las expectativas de comportamiento propias de otra cultura» (Escandell Vidal, 2009: 103). Dicho de otro modo, consiste en extrapolar, indebidamente, formas de conductas propias de una cultura a otra. Un caso que nos puede servir de ejemplo es el modo de saludarse entre personas o las manifestaciones de respeto

-
1. Transferencia negativa de normas pragmáticas
 2. competencia gramatical limitada en la L2
 3. Hipergeneralización de las normas pragmáticas de la L2
 4. Efecto de la instrucción o de los materiales de enseñanza
- Divergencia pragmática ocasionada por la elección del alumno
5. Resistencia a usar las normas pragmáticas de la L2 (traducción nuestra).

hacia una persona mayor. En la cultura musulmana, a diferencia de las formas más universales de saludo, no es aceptable hacer estrechamiento de manos, ni los besos o abrazos entre un hombre y una mujer que no tienen lazos de sangre. En la comunidad senegalesa, es normal no mantener el contacto visual cuando hablamos con una persona mayor como signo de respeto y de buena educación, agacharse al saludarla o al servirle agua. Como afirma Escandell Vidal (2009: 107), «lo que muestran todos estos ejemplos es que cada cultura impone a sus miembros un conjunto de normas y principios que determinan qué tipo de conducta social se espera de ellos en cada situación».

En resumen, es sumamente importante tener en cuenta los elementos pragmáticos (pragmalingüísticos y sociopragmáticos) porque cada alumno llega al aula con su bagaje cultural que puede diferir de las manifestaciones culturales de la lengua meta. Por eso, el trato de las interferencias pragmáticas es un punto central dentro del proceso de enseñanza y demanda un conocimiento sobre las culturas implicadas en aquel y sus puntos de contraste. El enfoque comunicativo en este caso es muy útil en la medida en que se pone al alumno en situaciones donde tenga que actuar como si fueran situaciones reales de la cotidianidad, y así se le prepara para emplear en su contexto, usos convencionalizados en la lengua objeto.

2.4. LA LITERATURA NEGROAFRICANA DE EXPRESIÓN FRANCESA

En África, la literatura se ha desarrollado desde las primeras sociedades. Esta literatura era fundamentalmente oral y contaba con todos los géneros salvo la novela. Esta realidad fue cambiando con las circunstancias históricas que tuvieron lugar en el continente, dando lugar a la literatura escrita. De manera que, la expresión literatura africana se refiere a tres tipos: la literatura oral de carácter popular, la literatura escrita en lenguas vernáculas y la literatura escrita en lenguas extranjeras europeas de la que vamos a tratar en los próximos apartados, y más precisamente de la francófona.

2.4.1. Contexto histórico y características de la literatura negroafricana francófona

Antes de ir indagando sobre el tema, parece conveniente contextualizar este tipo de literatura dentro de su ámbito de pertenencia: los estudios poscoloniales. Estos son el movimiento teórico poscolonial y el movimiento literario poscolonial. Para entender el propósito de estos movimientos, es preciso comprender el concepto «poscolonial» que se suele concebir como el periodo posterior a la colonización pero que va allá de esta reducción simplista. En efecto, el término «poscolonial» se refiere a «all the culture

affected by the imperial process from the moment of colonization to the present day¹²» (Ashcroft, Griffiths, Tiffin, 2002: 2). Por consiguiente, los estudios poscoloniales son el conjunto de las producciones literarias y de investigación referidas a las antiguas colonias europeas que salieron a la luz tras la descolonización. Tanto el la teoría poscolonial como la literatura poscolonial tienen como objetivo:

[buscar] en la traducción el medio de procurarse la agencia necesaria para afirmar la cultura y la individualidad autóctonas, confinadas o negadas en el proceso de imposición canónica occidental y dificultades en medio de la brutal invasión textual de occidente que se da a través de los medios de comunicación (Carbonell I Cortés, 1997: 29).

Como vemos en la cita anterior, la perspectiva poscolonial está relacionada con la actividad traductora. Tanto es así que la traducción se considera una metáfora de la escritura poscolonial en el sentido de que en el proceso de escritura se da la trasposición de sistemas no meramente lingüísticos sino también culturales, con el fin de «abolir» las relaciones de fuerza entre dominantes/subalternos. De esta manera, la escritura poscolonial es un acto político. Al respecto, Gentile (2012: 1393) afirma que:

al utilizar la lengua del antiguo colonizador, el escritor poscolonial «traduce» sus cultura en la cultura dominante. Este proceso de escritura poscolonial o de traducción invierte las posiciones en la jerarquía de dominancia cultural. La lengua del antiguo dominador se transforma en un vehículo de la cultura colonizada.

Esto es una de las características de la literatura poscolonial negroafricana en general; un espacio donde se reflejan las realidades sociopolíticas, socioculturales y lingüísticas tras la colonización.

En la zona francófona, la literatura pasó por unas etapas estrechamente ligadas a las cuestiones sociopolíticas de los países: la literatura anticolonial (periodo colonial) y la literatura poscolonial.

El anticolonialismo literario empezó, según Saganogo (2008), con la publicación de *Batouala* (1921) del martiniqués René Maran quien abre la marcha hacia la reivindicación identitaria, lucha y tema que después desarrollaron los intelectuales de la *Négritud*. La *Négritud* fue un movimiento literario y político que nació en los años 1930 cuyo máximo representante fue el poeta, ensayista y político senegalés Léopold Sédar Senghor. El grupo de la *Négritud* luchaba por la revalorización de la conciencia negra. Este movimiento supuso un gran cambio en la vida literaria africana y sobre todo en el

¹² Toda la cultura afectada por el proceso imperial desde el periodo de la colonización hasta la fecha. (Traducción nuestra).

ámbito francófono. Tanto es así que algunos estudiosos como Akrobou (2007b), periodizan la narrativa negroafricana a partir de esta fecha.

A partir de 1960, empezó la ola de las independencias en África. La descolonización suponía para los africanos el retorno a los valores africanos pero en comunión con los valores modernos occidentales. Pero el futuro en el que se proyectaban se vio estorbado por las nuevas realidades neocoloniales y los nuevos gobiernos traicionan las expectativas de los ciudadanos. Empezó a desarrollarse una temática comprometida con la realidad social cotidiana para denunciar los abusos y el mal gobierno. Es el inicio de la literatura del desencanto.

Independientemente de los periodos, se puede notar un denominador común a la narrativa de escritores negroafricanos francófonos. Nos referimos a la influencia de la literatura oral en los textos escritos que da lugar a un mecanismo estilístico que deja su huella en la obra. Eso se percibe por la presencia de elementos característicos de la palabra oral tradicional: proverbios, canciones, adivinanzas, etc.

El trabajo estilístico no se limita a la inclusión de la oralidad. Los escritores se valen también de elementos lingüísticos como las figuras retóricas para dar mayor expresividad a su discurso. Estos usos no convencionales de la lengua les permiten adentrarse en su lengua materna para darle un color local a su narración, pero también para transmitir mensajes que, por pertenecer a una realidad sociocultural diferente a la de la lengua de escritura, no se pueden expresar con ella. Así, pues, su literatura es un lenguaje que, a palabras de Akrobou, (2010: 192):

se enriquece con voces y formas de expresión locales, modificando incluso la sintaxis de las lenguas europeas para que se adapte a la estructura de la lengua materna. Por lo tanto, los géneros se africanizan integrando narración y actuación en una reinención cuyo resultado final es valioso y enriquecedor.

Hablando de africanización de los géneros, no se puede olvidar la influencia que la lengua materna ejerce sobre la lengua extranjera, tanto en los escritores como en los mismos hablantes africanos que en su día a día reinventan o mezclan las lenguas apropiándose las. No es extraño, por ejemplo, hallar en el léxico francés palabras 'senegalesas' inventadas para referirse a algún hecho propio. Esta hibridación, además de ser una marca de la situación lingüística a nivel individual y colectivo, ha sido utilizada por muchos escritores como instrumento de lucha identitaria al mantener la tensión entre su legado africano y el europeo.

Otra característica que se puede apreciar en la producción literaria de estos escritores es la referencia a África, a sus tradiciones y costumbres. Pero, sobre todo, es una literatura comprometida con las realidades sociales, políticas, culturales, económicas del continente, sin importar las delimitaciones geográficas.

Todos los aspectos señalados, que forman parte de la dinámica narrativa de los escritores negroafricanos francófonos, merecen ser tenidos en cuenta en la medida en que son dificultades reales para el lector extranjero y mucho más para el alumno senegalés de ELE.

2.4.1.1. Ahmadou Kourouma y «*Les Soleils des Indépendances*»: presentación del autor y de su obra

Ahmadou Kourouma nació en 1927 en Boundiali, una ciudad situada al norte de Costa de Marfil. Su nombre significa guerrero en malinké, su etnia de origen. Hizo su bachillerato en Bamako (Mali) donde su participación en las luchas estudiantiles le valió ser reclutado en el ejército francés. Así, entre 1950 y 1954, sirvió en el ejército francés durante la guerra en Indochina tras lo cual se trasladó a Francia para seguir sus estudios de matemáticas. En 1960, regresó a su país donde sufrió las represalias del presidente dictador Felix Houphouët Boigny por sus ideas comunistas y sus críticas al régimen. Fue encarcelado y después vivió muchos años en el exilio en diferentes países: Argelia (1964-1969), Camerún (1974-1984) y Togo (1984-1994). Regresó a Costa de Marfil, pero, por razones de salud volvió a Francia donde murió en 2003 en Lyon.

Ahmadou Kourouma es conocido como uno de los mejores escritores africanos. En 1970, se publicó su primera novela, *Les soleils des Indépendances*, una sátira contra los regímenes poscoloniales. La obra conoció un gran éxito entre sus lectores y la crítica. Pero, al inicio, ninguna editorial quiso publicarla y lo condenaron al ostracismo.

Frente a esta desilusión de poscolonización, Kourouma coge su pluma y denuncia. Así, a partir de las peripecias de Fama, el personaje principal de la obra, Kourouma nos dibuja los trastornos sociales ocasionados por los eventos coloniales y poscoloniales.

Les soleils trata la historia de Fama, un príncipe malinké despojado y último descendiente del linaje Doumbouya de Horodougou porque su mujer no puede dar a luz. Fama había nacido en la opulencia y el honor, pero, se vio reducido a la nada y obligado a vivir de la mendicidad, yendo de funeral en funeral para sustentarse. Ya no es dueño de

nada sino de su palabra, que usa para insultar los años de las independencias. Esta es la historia de Fama y de los años de las independencias: decadencia, ruina y desilusión.

2.4.1.2. La malinkización de la obra

Los Soles es una obra atípica que rompe con el modelo clásico de escritura. Por eso, casi medio siglo después de su publicación, suscita interés por parte de muchos estudiosos. La forma es la clave del éxito de *Les Soleils*. Esto es, un francés «malinkizado» o, dicho de otro modo, la malinkización del francés. Pero, ¿qué es la malinkización?

Para entender el concepto de malinkización, podemos proceder a la descomposición de la palabra cuya raíz malinké, sabemos que remite a la lengua, etnia y cultura malinké, localizada en África del oeste, y al sufijo «ción» que alude a la idea de proceso. De manera que, malinkización significa la acción o efecto de hacer que algo sea o parezca malinké. Para más precisión, se pueden citar las palabras del propio autor, quien, en una entrevista con Magnier (1987) dice lo siguiente: «pour *Les Soleils de Indépendances*, je pensais en malinké et le problème était de retraduire, de transmettre la démarche intellectuelle qui était faite en malinké¹³». Así, desde su propia voz, Kourouma nos habla de su proceso de elaboración narrativa que, concretamente, consiste en un proceso estilístico de traducción deliberada y literal del malinké al francés. Valga como ejemplo el título de la obra *Les Soleils des Indépendances* para referirse a «los años de las Independencias»; o la primera frase de la obra: «Il y avait une semaine qu'avait fini dans la capitale Koné Ibrahima, [...]». (Kourouma, 1970:1). (Hacia una semana que había acabado en la capital Koné Ibrahima). Así es como se expresaría en malinké que: «hacia una semana que había fallecido en la capital Koné Ibrahima». Esta frase que abre la obra del escritor marfileño Ahmadou Kourouma anuncia al lector la complejidad del universo literario y lingüístico al que se va a enfrentar a lo largo de la lectura de *Los Soles de las Independencias*.

En efecto, Kourouma intenta acercar el mundo malinké al público-lector mediante la mezcla consciente de dos lenguas distintas. Se trata pues de un hibridismo lingüístico que da muestra de dos tipos de discurso: un discurso narrativo en lengua oral, característica de los pueblos africanos, el malinké, y un discurso escrito en lengua

¹³ Para escribir *Los soles de las Independencias*, pensaba en malinké y el problema era cómo traducir, transmitir mi proceso intelectual hecho en malinké. (Traducción nuestra)

francesa. A este respecto, Akrobou (2007a: 17), hablando de la escritura de Kourouma, explica el proceso traductivo del autor que se da en tres pasos:

primero Kourouma escribe a partir de su lengua materna, traduciéndola al lenguaje narrativo (en este caso la lengua francesa). Luego, el escritor se apoya sobre la oralidad que ha transcrito en el espacio novelístico. Al final transcribe el fruto de esta combinación entre el idioma malinké y la lengua francesa produciendo lo que se llama un «idiolecto personal», es decir una forma de expresión personalizada.

Entonces, a la luz de lo dicho, vemos que la obra kouroumiana una a traducción *per se* que produce una «encrucijada lingüística». Allende ese aspecto, dada la traducción directa malinké-francés a la que procedió el autor, podemos hasta decir que *Les Soleils de las Indépendances* es, en parte, una recopilación de interferencias tanto lingüísticas como pragmáticas, porque se desvían la gramática y usos lingüísticas de su lengua de escritura.

2.4.2. Perspectiva de una literatura poscolonial francófona aplicada a ELE

En el aula de ELE, la traducción puede resultar muy ventajosa si es empleada adecuadamente y permite establecer puentes de comunicación intercultural. La traducción aplicada a la enseñanza de lenguas existe desde tiempos remotos. Sin embargo, las teorías y propuestas didácticas encaminados a mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje-adquisición de lengua han negado su eficacia como instrumento didáctico. Paradójicamente, se ha producido recientemente un cambio de paradigma que propugna la traducción pedagógica, es decir, la traducción con fines didácticos como recurso en el proceso de enseñanza aprendizaje. A propósito, el *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas* (MCER) lo incluye como posible estrategia de mediación entre lenguas y culturas y propone entre otras «actividades de mediación escrita: la traducción literaria (novelas, obras de teatro, poesía, libretos, etc.)» (2002: 85).

Siguiendo esta línea, nuestro propósito en este apartado es justificar y dar la importancia didáctica a los textos poscoloniales en el aula de ELE como vehículo de mediación intercultural para legitimar su uso en un contexto senegalés plurilingüe y pluricultural.

En el aula de ELE en Senegal se ponen en marcha diferentes técnicas para acercar al alumno a la lengua-cultura que aprende. Un común denominador a todas las universidades en las que se imparte el español es el recurso a la traducción directa o

inversa. Ahora bien, la tarea de traducir se vuelve complicada cuando se añade a la dificultad del propio proceso, la complejidad del texto fuente: un texto poscolonial.

Sin embargo, consideramos que en un contexto sociocultural como el Senegal y teniendo en cuenta que los factores socioculturales influyen en el proceso de aprendizaje, sería inapropiado limitar la mediación cultural a la traducción pedagógica de textos franceses al español. La francofonía es un espacio plural. Los rasgos que adquiere la lengua francesa en el habla de los usuarios no franceses (poscoloniales) hacen que cobre una identidad diferente, mestiza e híbrida. Mucho se ha discutido sobre la apropiación-adaptación del francés en los países subsaharianos. Al respecto, Caitucoli (2007: 54) nos explica que:

si on peut envisager de s'appropriier un objet matériel et choisir de le conserver tel quel, de le posséder sans l'adapter, il n'en est pas de même pour les objets sociaux en particulier les langues: il est impossible de s'approprier une langue sans l'approprier d'une manière ou d'une autre¹⁴.

De modo que, si se puede concebir la hibridación lingüístico-cultural de los textos literarios poscoloniales como una representación de las manifestaciones lingüísticas de los pueblos poscoloniales, es preciso tenerlos en cuenta en los programas de enseñanza de lengua, para favorecer la mediación intercultural y el desarrollo de la competencia comunicativa mediante la traducción. Por ello, nosotros vamos a trabajar con un fragmento de Kourouma para que el alumno vea la diferencia intercultural y sepa que no se puede traducir literalmente y también ver el tipo de errores que se cometen para prevenirlos.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO¹⁵

3.1. SOBRE EL CORPUS Y LOS INFORMANTES

En este capítulo, vamos a presentar y analizar los errores cometidos por los alumnos en sus traducciones para acercarnos al conocimiento que tienen del español. Para ello, les hemos propuesto una traducción de un fragmento de *Les soleils*. Este fue escogido con la intención de conocer las estrategias de comunicación de los alumnos ante la hibridación

¹⁴Si consideramos que se puede apropiarse de un objeto material y optar por conservarlo lo tal como es, por poseerlo sin adaptarlo, no sucede lo mismo con los objetos sociales particularmente las lenguas: es imposible apropiarse de una lengua sin adaptarla de una forma u otra. (traducción nuestra).

¹⁵ Todos los apéndices con el material que se ha empleado para esta investigación se pueden encontrar aquí: <https://drive.google.com/file/d/1alb17uWV3GoWmG380DKWgp9kTA3Vgk6A/view?usp=sharing>

lingüística del texto, poniendo especial interés en los mecanismos de interferencia y los errores que provocan. De esta manera, la idea principal a la hora de escoger este fragmento era que tuviera los elementos lingüísticos característicos de la hibridación lingüística para someter a los alumnos a una realidad lingüística característica de los países africanos francófonos y ver cómo lo expresan en lengua española. Además, hemos tenido cuidado para escoger un fragmento que tiene usos lingüísticos muy parecidos al wolof, *lingua franca* del Senegal que dominan los alumnos, para que puedan tener un referente.

En total, disponemos de 6 traducciones. El menor número de informantes del esperado se debe a que muchos estudiantes no quisieron prestarse a la traducción por razones personales y otros por la cuestión del anonimato aunque se les había prometido no divulgar sus datos personales. La recolección de datos se desarrolló de la manera siguiente: hemos contactado con una alumna de grado del departamento de LECH a quien hemos explicado los objetivos de este trabajo. Ella aceptó formar parte de la experiencia y le propusimos que pasara a su vez la información y el texto a los miembros de su clase y recogiera las traducciones. De los quince alumnos previstos, solo seis cumplieron con sus palabras.

Los informantes son un grupo de estudiantes senegaleses de lengua española con las siguientes características: estudiantes en la Universidad Gaston Berger de Saint-Louis en último año de Licenciatura en el Departamento de Lengua Española y Civilizaciones Hispánicas (LECH) del año académico 2019-2020. Son informantes cuyas edades se sitúan entre los 22 hasta los 24 años con un nivel de español lengua extranjera B1 y nunca han estado en contexto de inmersión. Los estudiantes han dispuesto de más de un mes (fecha de entrega 28 de marzo) para reflexionar sobre el texto y hacer la traducción.

Aunque esperábamos un mayor número de traducciones, el número que recibimos es suficiente para nuestro propósito, porque no se trataba de analizar los errores sino de constatar que estos se producen por interferencia lingüística en estos contextos de hibridación lingüística y hacer una propuesta didáctica para tratarlos. Así pues, aunque son seis traducciones, hemos podido analizar 101 errores, por lo que consideramos que es una muestra suficiente para un trabajo de estas características.

3.2. CLASIFICACIÓN, DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DE LOS ERRORES

Aunque este estudio se concentra en la relación lengua-cultura e interferencia y su vínculo en la comisión de errores en la traducción pedagógica, vamos a proceder primeramente a un análisis cuantitativo de los errores cometidos antes de centrarnos en los de origen interlingüístico y describirlos.

Después de analizar las traducciones de los alumnos, observamos diferentes desviaciones tanto sistemáticas como no sistemáticas en sus producciones. Contamos 101 errores repartidos entre los seis textos producidos. Observamos que los errores interlinguales representan un mayor porcentaje y están muy ligados al sistema lingüístico híbrido del texto de partida. El siguiente gráfico (Fig. 1) muestra el reparto y porcentaje de los errores cometidos.

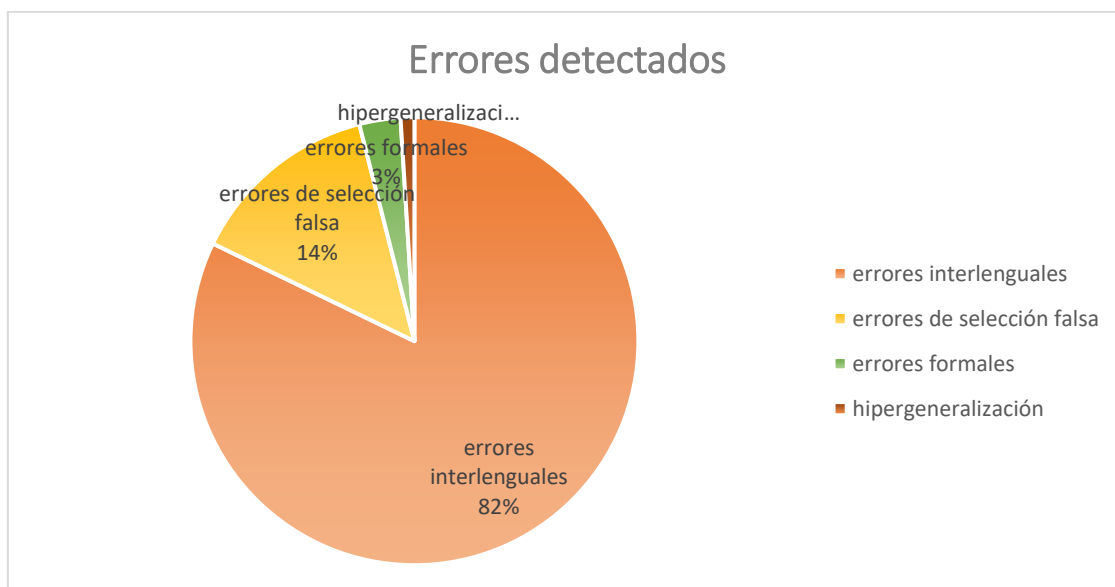


Fig. 2

Como vemos, los errores interlinguales representan un 82% del conjunto de los errores cometidos en las traducciones. El análisis de este gráfico nos lleva a plantear la hipótesis siguiente: la generalización de los errores interlinguales cometidos por los alumnos tienen que ver con su lengua de instrucción, el francés, y el desconocimiento de la distancia interlingüística e intercultural entre las lenguas en contacto; aspectos que comprobaremos en las siguientes líneas. El gráfico siguiente (Fig. 2) muestra el reparto de los errores interlinguales cometidos por cada uno de los alumnos.

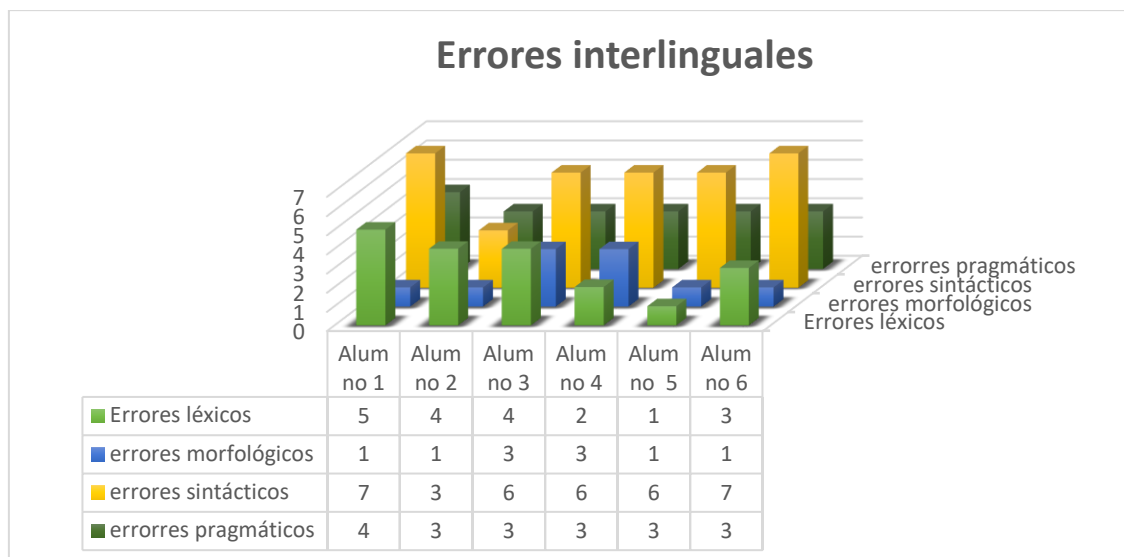


Fig. 2

La traducción es un ejercicio intelectual que puede desvelar las estrategias de comunicación de los estudiantes y reflejar el grado de adquisición de la lengua de aprendizaje mediante la comprobación de sus output. La producción de los alumnos revela el recurso a la transferencia lingüística y al calco sintáctico como estrategias de comunicación que afecta a su competencia comunicativa en español. La causa de estos errores interlingüísticos se puede explicar también por la falta de conocimientos de las reglas pragmáticas, el análisis incorrecto de las estructuras oracionales, una mala comprensión del texto original o simplemente por la relación de parentesco existente entre el francés y español que hace que muchos alumnos formen sus propias reglas sobre la lengua española por analogía con el francés. Estos elementos se ven afectados por la naturaleza híbrida del texto de origen y la distancia lingüística que mantiene con el español. Es lo que vamos a comprobar clasificando los errores en categorías según su naturaleza.

Errores léxicos	En español	Descripción
*Corto/corta	Pequeño (de poca estatura)	En lugar de pequeño/a para referirse a una persona de poca estatura por analogía con el francés.
*Rondo	Gordo	En lugar de gordo. Aquí se produce un extranjerismo mediante la combinación del sustantivo francés 'rond' y la terminación -o para marcar el género masculino en español.

*Malingue	Enclenque	Extranjerismo no incorporado en el idioma español por influencia de la palabra francesa 'malingre' que significa enclenque.
*Viejo	Anciano	En vez de anciano por influencia del francés en el que la palabra viejo se usa tanto para objetos como para personas que tienen muchos años.
*Redonda	Gorda	Por analogía con el francés en el que para designar a una persona gorda también se dice «redonda» como eufemismo.
*Como conclusión	Finalmente	Uso poco frecuente en español para decir en conclusión (o similares) por interferencia con el francés 'comme conclusion'
*Antiguo	Anciano	En lugar de anciano, por influencia del francés que lo usa como sustantivo refiriéndose a una persona de edad y notable.

Errores morfológicos	En español	Descripción
*Una tocón	Un tocón	Femenino en lugar de masculino por interferencia con el francés 'une souche'.
* No le creímos	No le creyeron	Sobregeneralización por analogía del pronombre indefinido francés 'on' cuyos referentes en español son múltiples.
*Indemnizó Fama	Indemnizó a Fama	Omisión de la preposición «a» imprescindible cuando el CD se refiere a una persona.
*Era un bajito	Era un hombre pequeño	Omisión del sustantivo que precede al adjetivo «bajito» por calco morfológico del sintagma malinkizado en el que el adjetivo «bajito» está sustantivado.
*Les /las rechazó	Los rechazó	Leísmo y laísmo en lugar de «los» cuando el pronombre desempeña una función sintáctica de CD y con antecedente compuesto por dos palabras de género diferente.
*unos billetes y colas de más.	Unos billetes y, además, unas nueces de cola.	Uso inapropiado de la locución adverbial «de más» en lugar del adverbio «además» antepuesta al sustantivo, por calco morfológico e interferencia con el francés.

Errores sintácticos	En español	Descripción
----------------------------	-------------------	--------------------

*Era un corto y rondo como una tocón, cuello, brazos, puñados y espalda de luchador, rostro duro de piedra que había gritado, se excitaba como un grillo agobiado y se subía sobre la punta de los pies para igualar a Fama.	Había gritado un hombre rechoncho como un tocón, tenía los brazos, puños y hombros de un luchador y la cara rígida como una piedra, se excitaba como un grillo asustado y se ponía de puntillas para la misma altura que Fama.	Calco estructural de la oración original que provoca la formación algunos errores de omisión y de colocación errónea de palabras y de los verbos.
*¡Trajín general ! ruido causado por la llegada de la manada de los búfalos en la broca.	¡Conmoción general ! como el alboroto que causa la llegada de una manada de búfalos en el bosque.	Análisis incorrecto del sentido de la oración y calco sintáctico de la estructura malinkizada.
*El mayor de la ceremonia pidió perdón a todos los musulmanes para Fama.	El mayor de la ceremonia pidió perdón a todos los musulmanes en nombre de Fama.	Análisis incorrecto y calco sintáctico de la oración de origen.
*Era para el honor por que había luchado.	Había luchado por el honor.	Uso inadecuado de la proposición «para» en lugar de «por», por interferencia con el francés en el que no se distinguen por y para, y uso redundante de la preposición por+ la conjunción subordinante que, para expresar motivo.

Errores pragmáticos	En español	Descripción
*Nuestras orejas están hartas de oírte hablar.	Estamos hartas de oírte hablar.	Traducción literal de los enunciados malinkizados, gramaticalmente correctos, pero con un valor comunicativo distinto en malinké y en español.
*No conoces la vergüenza/ No sabes la vergüenza/Nada te da vergüenza.	No tienes vergüenza.	
*La verdad hay que decirla por muy dura que sea, porque enrojece las pupilas pero no las rompe.	La verdad adelgaza pero no quiebra.	
* Enfríate/enfría/desmotiva/se enfría/refresca el corazón.	¡Calmaos !	Traducción literal del enunciado «refroidissez le coeur» literalmente «refrescaos el corazón» para decir «calmaos».

Después de haber clasificado los errores y haberlos descrito, podemos proceder a su análisis.

El análisis cuantitativo de los errores que hemos hecho nos ha permitido advertir que los errores de origen interlingüístico son los más frecuentes. Entre ellos destacan los de interferencia de tipo léxico, morfológico, sintáctico y pragmático. La comprobación de las traducciones de los alumnos también refleja que estos errores son comunes con unas excepciones poco relevantes. Esta distribución de los errores nos permite concluir que los errores más frecuentes son la elección léxica, el análisis erróneo de las estructuras oracionales, el calco de las estructuras sintácticas y el desconocimiento de las pautas lingüísticas y pragmáticas que rigen las lenguas en contacto en el proceso de traducción.

En lo referente a la elección léxica, esta se ve influida por la lengua de instrucción de los alumnos quienes recurren muy a menudo a la transferencia léxica como estrategia comunicativa, al establecer relaciones de analogía entre significados pertenecientes a dos lenguas que tienen una etimología común. Entre estos errores destacamos los que atañen al uso de los adjetivos de descripción física: corto*/pequeño, cara dura*> cara rígida, rondo*> gordo, etc. y la confusión léxica entre los adjetivos viejo, antiguo y anciano para referirse a una persona de mucha edad.

Los errores morfológicos obedecen a una traducción literal tomada de la lengua francesa y se adaptan morfológicamente a la lengua de llegada. Como resultado de este proceso, se expresa con las palabras de la lengua meta la estructura de partida desviando las normas codificadas del español: une souche>*una tocón, indemnisa Fama>*indemnizó Fama, el leísmo y el laísmo, etc.

Observando los errores sintácticos, podemos decir que se deben a un proceso de calco estructural. Podemos deducir que los alumnos ignoran las restricciones en las formas de construcción sintáctica debidas a las diferencias lingüísticas. En efecto, después de hablar con los alumnos solo uno admite conocer los conceptos de interferencia y de distancia lingüística por sus propias lecturas, los demás ignoran completamente estos conceptos. A la luz de sus traducciones, podemos acertar que el conocimiento de estos conceptos tiene su importancia y peso en el comportamiento lingüístico de los alumnos. El alumno (alumno 2) que confirmó conocer los conceptos tiene una producción más aceptable que la de sus compañeros. Dicho esto, es de notar que todos los errores sintácticos cometidos por los alumnos atañen a las estructuras malinkizadas. Teniendo en cuenta esto, podemos

suponer que la mayor distancia lingüística que se da entre el malinké y el español que entre el francés y el español puede estar en el origen del análisis incorrecto de estas estructuras sintácticas y de la comisión de los errores sintácticos, como el que tenemos en esta oración: *¡Trajín general ! ruido causado por la llegada de la manada de los búfalos en la broca> ¡Conmoción general ! como el alboroto que causa la llegada de una manada de búfalos en el bosque.

Por último, para los errores pragmáticos comunes a todos los alumnos, podemos suponer que se trata de una incompreensión del significado de los enunciados también malinkizados que está en el origen de las traducciones literales, gramaticalmente correctas pero sin un valor comunicativo. Aquí, la hibridación lingüística impide a los alumnos interpretar adecuadamente el sentido de los enunciados. Todos los alumnos cometieron el mismo error: traducción literal del proverbio, de las figuras estilísticas pleonismo y metáfora y de una forma de hablar típica marfileña y burkinés respectivamente: *La verdad hay que decirla por muy dura que sea, porque enrojece las pupilas pero no las rompe/ *Nuestras orejas están hartas de oírte hablar/ *Enfríate el corazón/ *No conoces la vergüenza.

Finalmente, concluimos que el mayor obstáculo para estos alumnos senegaleses para desarrollar una competencia comunicativa en español es la lengua francesa que interfiere sistemáticamente en su producción. A parte de esto, podemos avanzar que los alumnos no han comprendido el texto en su conjunto por causa del fenómeno de hibridación lingüística. Esta incompreensión ha podido causar los errores léxicos y pragmáticos y la disfunción morfosintáctica. También es posible suponer que los alumnos hayan optado por el sistema lingüístico más conocido y aproximado al español, el francés, como estrategia para compensar su incompreensión. En cualquier caso demuestra que los alumnos no adoptan la distancia lingüística necesaria que les pueda ayudar a hacer una traducción comunicativa, es decir, aproximarse al máximo a las normas lingüísticas y pragmáticas que rigen la lengua objeto.

3.3.PROPUESTA DIDÁCTICA

3.3.1. Introducción

Después del análisis que hemos realizado de las traducciones de los alumnos y que nos permitió destacar los errores más frecuentes, hemos considerado que lo más adecuado será proponer un taller cuyo objetivo será un tratamiento didáctico de los errores de interferencia léxica, morfosintáctica y pragmática, cometidos por los alumnos.

3.3.2. Contexto

Es importante antes de poner en práctica una propuesta didáctica, conocer el perfil del alumnado al que va dirigido.

La propuesta se desarrollaría en Senegal, con un grupo homogéneo de alumnos de español como lengua extranjera con un nivel B1, según el *Marco Común Europeo de Referencia*. Hemos asignado este nivel a estos alumnos basándonos en su carrera y en la prueba de traducción. Está destinada a los seis alumnos que han realizado la traducción del fragmento de texto seleccionado para constatar los errores debidos a la hibridación lingüística del texto. Aunque se puede ampliar para un alumnado más numeroso, como una clase de Trabajo Dirigido (TD) y adaptando los contenidos al número de alumnos.

El taller se desarrollaría durante tres días repartidos en tres sesiones, de 1h30 las dos primeras y de 2h de duración la última. Hemos repartido el taller en sesiones para poder dedicar a cada tipo de error el tiempo necesario para poder tratarlos.

3.3.3. Presentación de la propuesta didáctica

Para la elaboración de nuestro taller didáctico, hemos tenido en cuenta los tipos de errores predichos en el marco teórico y que se confirmaron con las traducciones de los estudiantes. La elección de un hacer un taller se debe, en primer lugar, a que no pretendemos programar un curso de traducción pedagógica para estudiantes senegaleses de español, sino solo ofrecer un tratamiento didáctico, mediante la traducción pedagógica, de las dificultades específicas que detectamos en las traducciones de los alumnos.

Las actividades que se proponen en este taller siguen el enfoque por tareas. Esta elección se debe a que creemos que para un tipo de alumnado en contexto de no inmersión es preciso basar el aprendizaje en un uso real de la lengua y no limitarse solo a un aprendizaje de estructuras gramaticales. Por ello, consideramos que esta va a ser más adecuada, sobre todo teniendo en cuenta el tipo de estudiante que tenemos, es decir,

francófono, que suele transferir las pautas lingüísticas y culturales de sus lenguas conocidas; mayormente del francés, al español. Por tanto, para ayudar a los alumnos a acercarse al español limitando sus errores muy ligados a su condición francófona, optamos por incluir aspectos lingüísticos, socioculturales y situaciones comunicativas encaminadas a que aprendan gramática y vocabulario en contexto y a que puedan desenvolverse en situaciones reales de comunicación. Para conseguir el objetivo fijado, fomentaremos el trabajo colaborativo, para cambiar la dinámica habitual con la que se suele trabajar en las aulas de traducción directa e inversa. Consideramos que esto nos ayudará a sacarle máximo partido al taller y es una buena manera para promover la interacción, aspecto que no se trabaja mucho en el aula.

El taller se divide en tres sesiones tituladas: «*cara rígida o cara dura*», «*Vamos, no nos jodas...*» y «*Wolof Ndiaye¹⁶ ha dicho*» que sirven respectivamente para trabajar los errores léxicos, los errores pragmáticos y morfosintácticos.

3.3.4. Descripción de la propuesta didáctica

A continuación, detallamos en la tabla siguiente los componentes de la propuesta.





Título	Tu taller de lengua-cultura.
Objetivos	<p>General: Usar la traducción como herramienta de comunicación y de aprendizaje del español.</p> <p>Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ser consciente de la relación lengua-cultura • Potenciar la competencia pragmática. • Conocer los principios de la sintaxis española teniendo en cuenta los errores que se pueden cometer en tanto que alumnos francófonos. • Desarrollar la competencia léxica, usando el léxico en contexto • Mejorar el lexicón fraseológico. • conocer el lenguaje coloquial.
Destinatario y nivel	Alumnos senegaleses francófonos con un nivel B1 que no han tenido una inmersión lingüística en un país hispanohablante.
Destrezas	Comprensión oral y escrita, Expresión oral y escrita y Traducción directa.

¹⁶ Wolof Ndiaye es en la cultura wolof lo que Cervantes es en la española. Es el máximo representante de la palabra sabia wolof. En wolof, cuando se usa un proverbio, se suele decir «Wolof Ndiaye ha dicho» y apelamos al proverbio.

Contenidos y áreas de trabajo	Contenidos	Áreas de trabajo	
	Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • uso de las preposiciones en español. • estructura y análisis sintáctico de oraciones en español. 	
	Léxico	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con la descripción física de una persona. • Verbos relacionados con la descripción física: <i>ser, llevar y tener</i>. • Léxico fraseológico y coloquial 	
	Nocio-funcional	<ul style="list-style-type: none"> • Saber describir una persona. 	
	Sociolingüística y cultural	<ul style="list-style-type: none"> • Expresiones idiomáticas relacionadas con el cuerpo humano. • Refranes españoles. • Comparaciones estereotipadas para descripciones físicas. • Expresiones malsonantes. 	
	Discursivo	Géneros orales	Interacción entre compañeros.
Géneros escritos		Traducción directa del fragmento de texto: A, Kourouma, <i>Les soleils des Indépendances</i> , 1970.	
Metodología	Enfoque por tareas.		
Dinámica	<ul style="list-style-type: none"> • Individual, • por parejas 	<ul style="list-style-type: none"> • en grupos. • grupo-clase 	
Materiales	Fotocopia del fragmento de texto, copias de las actividades, pizarra, videos y proyector, fotografías.		
Temporalización	Tres sesiones: dos sesiones de 1h30 y una de 2h		
Actividades	Diferentes actividades de tipo oral, escrita e interactiva.		
Tarea final	Realización de un producto: traducción completa del fragmento de texto.		

3.3.5. Evaluación

La evaluación es parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para este taller, evaluaremos el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de criterios de calificación. También evaluaremos el taller mediante un cuestionario que nos permitirá ponderar todo el proceso formativo a la vez que aportará tanto al profesor como al alumno, datos para valorar su actuación. Así pues, no habrá ningún examen final, solo se evaluarán la asistencia, la participación, las actividades y la tarea final de la última sesión. Los criterios de calificación son las siguientes:

-  Asistencia y participación (20%).
-  Actividades y expresión e interacción oral (20%).
-  Actividades de expresión escrita (20%)
-  Tarea final (40%).

Para este último criterio, se utilizará la rúbrica propuesta Bárcena y Álvarez Álvarez (2015) que nos parece más adecuada para calificar la traducción, actividad final que realizaran los alumnos. La adaptaremos según los puntos que queramos corregir.

Rúbrica de evaluación de la traducción final



Competencia	Nivel 1 (0-2)	Nivel 2 (3-4)	Nivel 3 (5-6)	Nivel 4 (7-8)	Nivel 5 (9-10)
Comprensión	No se entiende el texto original: numerosos contrasentidos, distintos sentidos, adiciones innecesarias y omisiones importantes.	Contrasentidos numerosos y falta precisión. Adiciones innecesarias y omisiones importantes.	Ambigüedad, matices no reproducidos y adiciones y omisiones reiteradas.	Contrasentidos poco comunes o inexistentes. Adiciones y omisiones ocasionales y poco importantes.	Sin contrasentidos y adiciones y omisiones que no repercuten negativamente en la comprensión del texto.

Expresión	La expresión no es natural en la lengua de llegada. Errores de reformulación, ortográficos, de puntuación, gramaticales, sintácticos, morfológicos y léxicos. Repeticiones, falta de coherencia y cohesión, encadenamiento discursivo.	Errores de reformulación, gramaticales, ortográficos, léxicos y de puntuación repetidos. Falta de coherencia y cohesión.	Errores morfológicos y sintácticos. Repeticiones y calcos reiterados.	Errores de reformulación, gramaticales y léxicos poco comunes. Calcos esporádicos.	Buen encadenamiento discursivo, texto con coherencia y cohesión.
Pragmático	Referencias culturales mal solucionadas, problemas metalingüísticos, inadecuación y descuidos.	Mala adaptación a la cultura meta.	Connotaciones diferentes y problemas metalingüísticos importantes.	Inexistencia de problemas derivados del contexto. Problemas metalingüísticos leves.	Adaptación adecuada al contexto, a los destinatarios, teniendo en cuenta la cultura de los mismos y la intención del texto.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DEL TALLER

1. ¿Cuánto te han gustado las actividades?

Mucho.	<input type="checkbox"/>	Bastante	<input type="checkbox"/>	Un poco.	<input type="checkbox"/>	Nada.	<input type="checkbox"/>
--------	--------------------------	----------	--------------------------	----------	--------------------------	-------	--------------------------

2. ¿Qué más te ha gustado?

	Mucho.	Bastante.	Un poco.	Nada.
Trabajar con temas sociocultural y sociolingüístico.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Practicar la gramática.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar la expresión e interacción oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar la comprensión auditiva.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajar individualmente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Trabajar en parejas				
Trabajar en grupo				

3. ¿Qué te parecieron las actividades?

	Muy difícil	Normal	Fácil	Muy fácil
Sobre la descripción física de personas.				
Sobre los refranes				
Sobre las expresiones malsonantes				
Sobre gramática				

4. ¿Qué has aprendido con estas actividades?

He aprendido a...	Muy bien	Bien	Regular	Necesito mejorar
Hacer la descripción física de personas				
Usar los equivalentes de algunos refranes del wolof y del francés en españolas.				
Usar en su contexto, algunas expresiones malsonantes en español.				
Construir frases sintácticamente correctas en español.				
Reflexionar sobre mi proceso de traducción y a evitar las traducciones literales.				

5. ¿Piensas que hay algo que mejorar sobre esta tarea? Déjanos tu comentario.

--

CAPÍTULO 4: CONCLUSIONES

El trabajo que hemos iniciado tiene como objetivo constatar los errores cometidos por los alumnos en su traducción de textos en contextos de hibridación lingüística y la actuación de la lengua francesa como factor de interferencia y, finalmente, buscarle tratamiento didáctico a estos errores. Para ello, hemos planteado una serie de preguntas cuyas respuestas nos permitiría validar lo expuesto y elaborar nuestra propuesta didáctica. Estas preguntas son: a) ¿cómo los aprendientes asocian sus conocimientos previos con la información del texto? b) ¿Cuáles son los orígenes de los errores que cometen? y por fin c) ¿qué comportamiento lingüístico y cultural debe adoptar el aprendiente frente al texto?

Antes de contestar a estas preguntas, hemos procedido al repaso de algunas aportaciones teóricas principalmente las de la Lingüística Contrastiva. Por otra parte, hemos revisado la teoría literaria poscolonial negroafricana para determinar sus implicaciones y consecuencias en el proceso de traducción para ELE.

La revisión teórica sobre los tres modelos de investigación de la LC a saber el AC, el AE y el modelo de IL nos ha permitido comprender mejor el papel del error dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje-adquisición de lengua y relativizar su visión negativa. Si el AC tiene una visión más o menos negativa del error y busca repelerlo, el AE y el modelo de la IL tienen una visión mucha más positiva del error. Así pues, desde su perspectiva, el error forma parte del proceso de aprendizaje de lengua y, contrariamente a la visión negativista del método conductista de la enseñanza de lenguas, estos lo ven como parte integrante del proceso, es decir, inevitable y positivo; como índice del nivel de progreso del alumno y facilitador del proceso de enseñanza en la medida en que se vuelve un punto de partida para la elaboración de currículos y toma de estrategias pedagógicas destinadas a solucionar las dificultades lingüísticas de los alumnos, a la vez que permite a estos últimos focalizarse en puntos precisos de su aprendizaje.

Uno de los puntos importantes de los tres modelos, aunque no lo aprehenden de la misma manera, es la interferencia. Nuestra revisión teórica nos ha ofrecido la oportunidad de calibrar la interferencia dentro del proceso de aprendizaje y en qué niveles de la lengua actúa. Primeramente, con el AC sabemos que la lengua nativa del alumno influye mucho sobre las producciones lingüísticas de los alumnos en el sentido de que las conexiones cognitivas que aplican los alumnos cuando se comunican en su lengua meta refleja la presencia de los componentes lingüísticos de su lengua materna. No obstante,

se ha podido comprobar que no solo esta lengua materna interfiere en la lengua objeto de aprendizaje sino también todas aquellas lenguas conocidas del alumno. Este proceso de interrelación de información lingüística es debido, a veces, a las similitudes entre lengua. De cualquier modo, los alumnos, transfieren consciente o inconscientemente particularidades lingüístico-culturales de una lengua a otra, lo que causa la comisión de errores. Ahí interviene el concepto de distancia lingüística e cultural. Esto es, el grado de similitudes y diferencias lingüístico-culturales y la forma en que los alumnos de lenguas extranjeras perciben la relación entre las lenguas en contacto.

Tras este recorrido de la teoría lingüística acerca del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras y entorno al error como incidencia del proceso, analizamos la producción literaria en el que se basa nuestro estudio: La literatura negroafricana de expresión francesa. En efecto, consideramos importante hacer este pequeño recorrido sobre esta producción literaria aludiendo a su acampo de estudio, contexto de nacimiento, característica y al autor de la obra que nos incumbió estudiar; porque son elementos que determinan el estilo de escritura y el fenómeno de hibridación lingüístico-cultural que constituye el obstáculo principal durante la traducción.

Otro punto esencial de este trabajo ha sido la parte sobre el análisis contrastivo entre estructuras malinkizadas extraídas de la obra de Kourouma y la lengua española. Esto nos permitió destacar principalmente la distancia lingüística entre el malinké y el español y poder pronosticar los posibles errores que puedan cometer los alumnos. Señalamos que el pronóstico que hemos establecido concuerda con los resultados que obtuvimos después de analizar las traducciones de los seis alumnos. Estos son: errores léxico-semánticos, errores morfo-sintácticos y errores pragmáticos.

El análisis realizado sobre la traducción de los alumnos ha confirmado y revelado que los errores interlingüísticos que han representado un 82% de los errores son los más frecuentes y ocasionados por la condición híbrida lingüístico-cultural del texto. Aparte de esto, el análisis ha revelado que los alumnos recurren muy a menudo a la lengua francesa como estrategia de comunicación y fuente de error. Esto nos permite contestar a las dos primeras preguntas que planteamos en este trabajo: a) ¿cómo los aprendientes asocian sus conocimientos previos con la información del texto? b) ¿Cuáles son los orígenes de los errores que cometen? Responderemos por analogía con su lengua de instrucción: la lengua francesa que es una de las fuentes de errores. Por otra parte, el

análisis reveló que la hibridación lingüística es también un gran obstáculo para los alumnos. A partir de los errores cometidos deducimos que otra fuente de los errores es la malinterpretación de las estructuras oracionales. Asimismo, hemos concluido que es posible que los alumnos hayan optado por el sistema lingüístico francés, más próximo al español como estrategia para remediar su incompreensión.

Esta constatación nos lleva a la conclusión de que hay una incapacidad por parte de estos alumnos de establecer relaciones entre el texto y su conocimiento del mundo hispánico y de adoptar la distancia lingüístico-cultural necesaria para la mediación intercultural que permite la traducción en el aprendizaje de ELE. Así llegamos a la última pregunta que planteamos en este trabajo, es decir, ¿qué comportamiento lingüístico y cultural debe adoptar el aprendiente frente al texto? Nosotros consideramos que hace falta que los alumnos tengan consciencia de la distancia lingüística y cultural entre las lenguas en contacto y de sus propios procesos cognitivos de relacionar informaciones lingüísticas previas con las nuevas y así ponderar las ventajas y e inconvenientes de este proceso. Para ello, se debe incluir sistemáticamente en los currículos de didáctica, contenidos en relación con estos factores lingüísticos, psicolingüísticos y sociocultural.

En lo que a nosotros respecta, hemos hecho una propuesta para un diseño de actividades didácticas bajo forma de taller para responder la pregunta principal de este trabajo: ¿cómo proponer en el aula de ELE un tratamiento didáctico de los errores producidos por los alumnos en estos contextos de hibridación lingüística textual?

Así pues, en el diseño de nuestra propuesta, se ha adoptado una perspectiva contrastiva entre el wolof, *lingua franca* de Senegal, el francés, mayor fuente de interferencia y la lengua española. Se ha privilegiado el enfoque por tareas para fomentar situaciones comunicativas que reflejan un uso real de la lengua española, y el trabajo colaborativo para que, juntos reflexionan sobre su proceso de aprendizaje y tomen decisiones adecuadas. Por experiencia propia, consideramos que para un contexto de aprendizaje como el senegalés, hace falta un replanteamiento didáctico de las formas de impartir estas clases de traducción directa e inversa muy tradicional: preparación del texto en casa y presentación del trabajo en clase. Pensamos que esta metodología debe ser precedida por un programa previo de aprendizaje que se adecue al contexto de aprendizaje y al perfil del alumnado. Esto implica una revisión del programa de español en Senegal desde el colegio.

4.1. PROPUESTAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES

A medida que avanzamos en este trabajo, han surgido algunas preguntas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de ELE en Senegal de manera general y en el nivel universitario en particular. Las propuestas que apuntamos aquí creemos que son de interés investigativo y puedan ayudar a mejorar la enseñanza-aprendizaje del español en Senegal. Basándonos en nuestra experiencia personal, nos permitimos avanzar que las dificultades que encuentran los alumnos a la hora de comunicarse sean de manera oral o escrita están ligadas al método de aprendizaje con el que se le inicia al español, lo cual sigue siendo muy tradicional, basado en el aprendizaje de la gramática. A eso añadimos el uso de materiales didácticos anticuados y alejados a la realidad sociolingüística y cultural de los alumnos. Así, los alumnos no están entrenados para usar la lengua como instrumento comunicativo y llegan a la universidad con carencias. Teniendo en cuenta lo expuesto, se podrían hacer trabajos de revisión del currículo y programa de español en Senegal para proponer estrategias encaminadas a mejorar la enseñanza y aprendizaje del español en Senegal.

Otra propuesta relacionada con este trabajo es estudiar hasta qué punto el francés lengua oficial y de instrucción en Senegal influye en la actuación lingüística de los alumnos. Un dato curioso que se ha resaltado en este trabajo es que no se ha encontrado ningún tipo de interferencia lingüística causado por el wolof *lingua franca* en dicho país. De este modo, un trabajo de esta índole podría ayudar a centrar mejor las prioridades metodológicas en las aulas.

Finalmente, como habíamos subrayado anteriormente, es importante, a día de hoy emprender estudios sobre la distancia lingüística y cultural y los impactos de la variación cultural en el aprendizaje de lenguas. El interés creciente que suscita el aprendizaje del español en algunos países africanos hace imprescindible realizar trabajos empíricos sobre las lenguas-culturas de alumnos africanos de español.

BIBLIOGRAFÍA

Kourouma, A. (1970). *Les Soleils des Indépendances*. Paris: Seuil.

Akbar Khansir, A. (2012). Error analysis and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies* 5. 1027-1032. Recuperado de <http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol02/05/22.pdf>

Akrobou, E. (2007a). La traducción de la oralidad y de la cultura a través de la escritura narrativa de Kourouma. *Puentes* 7, 15-20. Recuperado de <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub7/02-Ezechiel-Akrobou.pdf>

— (2007b). De la traducción de la oralidad y de la cultura a través de la escritura narrativa de Kourouma. *Culturas Populares. Revista Electrónica* 4, 1-11. Recuperado de <http://www.culturaspopulares.org/textos4/articulos/agba.pdf>

— (2010). La cuestión de la traducción literaria francófona: el caso de la narrativa negroafricana. En P. Blanco García (Ed.), *El Cid y la Guerra de la Independencia: dos hitos en la Historia de la Traducción y la Literatura*. (pp. 191-197). Madrid: Instituto Universitario de Lenguas Modernas y Traductores. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/lengua/iulmyt/pdf/cid/17_akrobou.pdf

— (2013). La traducción en la didáctica de lenguas: «la traducción pedagógica». *Revue Ivoirienne de Langues étrangères (RILE)*, 1-10. Recuperado de http://www.rile-univ.org/numero6/EZECHIEL_AKROBOU.pdf

Alexopoulou, A. (2007). Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes de griego de LE/ E. *Actas XVI Congreso AIH*. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/aih_xvi_cd_1.htm#

Ashcroft, B., Griffiths, G. y Tiffin, H. (2002). *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literature*. London: Routledge. Recuperado de https://books.google.es/books?id=jbWfXUBmK_AC&pg=PA4&hl=fr&source=gbv_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

Bayo, S. (2014). *Manual Mandinka / Español*. Barcelona: Wanáfrica. Recuperado de <https://edicioneswanafrika.com/wp-content/uploads/2016/06/Mandinka-Esp-MUESTRA.pdf>

Blede, L., (2006). *Les interférences Linguistiques dans Les Soleils de Indépendances d'Ahmadou Kourouma*, Paris: Publibook. Recuperado de https://books.google.es/books?id=bxd4_zemlqAC&pg=PA13&hl=fr&source=gbs_toc_r&cad=3#v=onepage&q&f=false

Buitrago, S. H., Ramírez, J. F. & Ríos, J. F. (2011). Interferencia lingüística en el aprendizaje simultáneo de varias lenguas extranjeras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 2 (9), 721 - 737. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v9n2/v9n2a16.pdf>

Caitucoli, C. (2007). Ahmadou Kourouma et l'appropriation du français : théorie et pratique. *Synergie Afrique Centrale et de l'Ouest* 2, 53-70. Recuperado de <https://gerflint.fr/Base/Afriqueouest2/claude.pdf>

Carbonell I Cortés, O. (1997). *Traducir al otro: Traducción, Exotismo Poscolonialismo*. Cuenca: Ediciones de la Universidad Castilla-La Mancha. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=OROzbBmEfL0C&printsec=copyright&hl=fr#v=onepage&q&f=false>

Civallero, E. (2018, julio 03). Signos y trazos en África. [Bibliotecario]. Recuperado de <https://www.bibliotecario.org/2018/07/palabras-ancladas-x-signos-y-trazos-en.html>

Clouet, L. (2018). Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística / cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. *Didáctica. Lengua y Literatura* 30, 57-72. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5209/DIDA.61954>

Consejo de Europa. (2002). *Marco Común Europeo de Referencias para las Lenguas (MCER)*. Madrid: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Corder, S.P. (1991). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. 63-76. Recuperado de <https://raulfernandezjodar.jimdofree.com/app/download/5666611716/Dialectos+idiosincrasicos.pdf?t=1494144375>

Desmet, C. (2018). La reivindicación de la identidad: cuando el escritor se vuelve traductor. En D. Rodríguez Vergara, J. A. Martínez Moreno (Ed.), *Exploración de principios y prácticas actuales en la enseñanza y aprendizaje de lenguas*. (pp. 315-331). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=fmR8DwAAQBAJ&pg=PA320&lpg=PA320&dq=rel>

[exificaci%C3%B3n&source=bl&ots=pN3npYX0K5&sig=ACfU3U0QoNp19MWY9Z6u8JG1ITwbtZhUEA&hl=fr&sa=X&ved=2ahUKEwiW6Jr82YzpAhUOlxQKHeJIAI8Q6AEwB3oECAgQAQ](https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-08.pdf)

Djandué, B. D. (2005). La interlengua en la acción pedagógica del profesor marfileño de ELE. *Revista Electrónica del Lenguaje* 2, 1-20. Recuperado de <https://www.revistaelectronicalenguaje.com/wp-content/uploads/2015/10/vol-02-08.pdf>

Domínguez Vázquez, M^a. J. (2001). En torno al concepto de interferencia. *clac5*. Recuperado de <http://webs.ucm.es/info/circulo/no5/dominguez.htm>

Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982). *Language Two*. New York: Oxford University Press.

Escandell Vidal, M. V. (2009). Los fenómenos de interferencia pragmática. *Expolingua* 9, 95-110. Recuperado de https://marcoele.com/descargas/expolingua1996_escandell.pdf

Fernández, S. (1990). Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Recuperado de https://www.academia.edu/9272231/Interlengua_y_an%C3%A1lisis_de_errores_en_el_aprendizaje_del_espa%C3%B1ol_como_lengua_extranjera

Fornieles Alcaraz, J. y Bañón Hernández, A. M. (2009). Entrevista a Adama Samassekou, presidente de la Academia Africana de las Lengua (ACALAN). *TONOS Revista Electrónica de Estudios Filológicos* 18. Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum18/secciones/entrevista-1-adama.htm>

Galindo Merino, M^a. M. (2005). La transferencia pragmática en el aprendizaje de ELE. En Universidad de Oviedo (Ed.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. (pp. 289-297). Oviedo: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/16/16_0289.pdf

González, D. S. (2019). Eufemismos sobre la muerte en el Diccionario de la Lengua Española y en el diccionario de uso del español. *Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología* 2, 12-23. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/ReDILLeT/article/view/27130>

Greco, S. (2006). *Lenguas afines*. *RedELE: Revista electrónica de didáctica Español Lengua Extranjera* 6, 10p. Recuperado de <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/72179>

Ishihara, N. y Cohen, A. D. (2010). *Teaching and learning pragmatics: where language and culture meet*. Harlow: Pearson. Recuperado de <https://epdf.pub/teaching-and-learning-pragmatics-where-language-and-culture-meet.html>

Jingsheng, L. (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico* 11. 45-56. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=433747602004>

Kovács, R. (2014). *La rentabilidad del error en el aprendizaje de lenguas afines: italiano y español* (Trabajo de fin de máster). Universidad de Oviedo. Recuperado de http://digibuo.uniovi.es/dspace/bitstream/10651/29755/3/TFM_Kov%C3%A1cs%20Ren%C3%A1ta.pdf

Kristeva, J. (1981). *Le Language, cet inconnu. Une initiation à la linguistique*. Paris: Seuil.

Leiva Aguilera, A. M^a. (2017). *Lengua, cultura e interculturalidad en el aula de L2*. Múnich: GRIN Verlag. Recuperado de <https://www.grin.com/document/356590>

Magnier, B. (1987). Akhmadou Kourouma. LITAFCAR.org. Recuperado de <http://www.littafcar.org/actualites/907/archives--entretiens-avec-ahmadou-kourouma/> (Consultado el 01-05-2020).

Martínez Montiel, L. M. (2011). El exilio de los dioses: religiones afrohispanas. En *Tres grandes cuestiones de la Historia de Iberoamérica: ensayos y monografías*. (pp. 1-228). Madrid: Fundación Ignacio Larramendi. Recuperado de <http://www.larramendi.es/i18n/consulta/registro.do?id=1155>

Nomo Ngamba, M. (2005). Una visión comparada de las literaturas negroafricanas poscoloniales en lenguas europeas. *Tonos digital: Revista Electrónica de Estudios Filológicos* 10, 337-361 Recuperado de <https://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/estudios10.pdf>

Piñel, R., Moreno, C. (1994). La lingüística contrastiva y el análisis de errores en la enseñanza del español a alumnos de lengua materna alemana. En S. Montesa Peydró, P.

Gomís Blanco (Ed.), *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera I*. (pp. 119-126). Santander: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/05/05_0117.pdf

Ramón García, N. (2001). Lingüística contrastiva y traducción. En A. Barr, J. Torres del Rey, M. del Rosario Martín Ruano (Ed.), *Últimas Corrientes Teóricas en los Estudios de Traducción y su Aplicación*. (pp. 617-623). Salamanca: Universidad de Salamanca. Recuperado de <https://buleria.unileon.es/handle/10612/9268>

Rienda, J. y Nieto Núñez, N. M^a. (2018). Lingüística contrastiva y lenguas cognadas en el contexto del aula de ELE en Brasil. *Porta Linguarum* 30, 103-115. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10481/54041>

Richards, J. C. (1970). *A non-contrastive approach to error analysis*. San Francisco: ERIC. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED037721.pdf>

Robles Garrote, P. (2016). La transferencia pragmática en el aprendizaje de lenguas afines: análisis de interacción escrita en español e italiano. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 68, 322-349. Recuperado de <https://doi.org/10.5209/CLAC.54533>

Santos Gargallo, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. (pp. 391-410). Madrid: SGEL. https://www.academia.edu/7658562/An%C3%A1lisis_de_los_errores_en_la_interlengua_de_hablantes_no_nativos_de

Soria Clivillés, M^a. B. (1993). *Teoría comunicativa de la metáfora en lengua inglesa* (Tesis doctoral). Universidad de Granada. Recuperado de <https://digibug.ugr.es/handle/10481/14419>

Torres, M. P. (2017). Aproximación sociopragmática y pragmalingüística a la formulación de buenos deseos y felicitaciones en español. *Pragmalingüística* 1. 467-489. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/revista/1055/A/2017>

Valenzuela Manzanares, J. (2002). Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. *Carabela* 51, 27-45. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_027.pdf

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE LA PROPUESTA

Barcena, R. M. y Álvarez Álvarez, S., (2015). *Rúbrica de evaluación de traducciones*. Universidad de Valladolid. Facultad de Traducción e Interpretación. Recuperado de: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/16925>

Bouallal, K., (2015). Los refranes, una propuesta didáctica en clase de gramática. En Instituto Cervantes (Ed.), *La enseñanza del español en el Magreb: oportunidades y retos* (pp. 96-102). Rabat: I Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (I CELEM). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rabat_2015/16_bouallal.pdf

Mohd Hayas, K., (2009). Algunas propuestas didácticas actuales sobre la enseñanza del léxico: para un mejor tratamiento del aprendizaje del vocabulario. *Aplicaciones y experiencias didácticas* (353-367). Manila: I Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP). Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/23_aplicaciones_10.pdf

Ramos Oliveira, A. M., (2008). Jerga, palabrotas y expresiones malsonantes en la clase de español LE. En Instituto Cervantes de Rio de Janeiro (Ed.), *Actas del Simposio internacional de didáctica «José Carlos Lisboa*. (pp.423-431). Rio de Janeiro: Instituto Cervantes. Recuperado de https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/43_ramos.pdf

Tarantino Parada, V., (2020). La descripción de personas. laclasedeele.blogspot.com. Recuperado de <https://www.laclasedeele.com/2016/11/la-descripcion-de-personas.html> (Consultado el 28-05-2020).

APÉNDICES

Apéndice 1, 2, 3:

Material que se ha empleado para la investigación y propuesta didáctica:

<https://drive.google.com/file/d/1alb17uWV3GoWmG380DKWgp9kTA3Vgk6A/view?usp=sharing>

Apéndice 4:

Propuesta didáctica: <https://drive.google.com/file/d/1H-ONBg-cgVlzx44v68XxfWGsbl13F8Gk/view?usp=sharing>