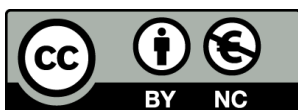


LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL
ESPAÑOL EN CONTACTO CON EL FRANCÉS Y EL
YEMBA EN CAMERÚN EN VISTA A UNAS
PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Jeanne Edith Djessi Mongo



<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.ca>

Aquesta obra està subjecta a una llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial licence



TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN
CONTACTO CON EL FRANCÉS Y EL YEMBA EN
CAMERÚN EN VISTA A UNAS PERSPECTIVAS
PEDAGÓGICAS**

Jeanne Edith Djessi Mongo

2022



TESIS DOCTORAL

**LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL EN
CONTACTO CON EL FRANCÉS Y EL YEMBA EN CAMERÚN EN
VISTA A UNAS PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS**

Jeanne Edith Djessi Mongo

2022

**PROGRAMA DE DOCTORADO EN CIENCIAS HUMANAS, DEL PATRIMONIO
Y DE LA CULTURA**

Dirigida por : Dr. Francesc Roca Urgell

Dr. Jean – Romain Kouesso

Tutor : Dr. Francesc Roca Urgell

**Memoria presentada para optar al título de Doctor “Mención Internacional” por la
Universitat de Girona**

LISTA DE PUBLICACION DERIVADA DE LA TESIS :

MONGO, E. (2007): Recopilació d'algunes llengües parlades pels immigrants camerunesos a Catalunya. G.A.L.I (Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració) www.udg.edu/gali

KOUESSO, J. y MONGO, E. (2017) : Langues du Grassfields-Est en contexte de migration: attitudes linguistiques de la diaspora. Chap. 12 dans le livre : Les Grassfields du Cameroun : Des fondements culturels au développement humain; Cerdotola. Université de Dschang.

ÍNDICE DE ABREVIATURAS:

AC: Análisis Contrastivo

AE: Análisis de Errores

AECID: Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.

ASL: Adquisición/Aprendizaje de Segundas Lenguas

ATL: Adquisición Terceras Lenguas

CE: Compréhension Ecrite

CECRL: Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

CO: Compréhension Orale

E/A: Enseñanza/Aprendizaje

EE: Expression Ecrite

E/L4: Español como cuarta lengua

E/LE: Español como Lengua Extranjera

ENS: Escuela Normal Superior

EOC: Expression Orale en Continu

EOI: Expression Orale en Interaction

FLM: Francés como Lengua Materna

FLS: Francés como Lengua Segunda

FLE: Francés como Lengua Extranjera

IL: Interlengua

IMP: Imperfecto

L1/LM: Lengua Primera / Lengua Materna

L2/LS: Lengua Segunda / Segunda Lengua

L3: Lengua Tercera / Tercera Lengua

L4: Lengua Cuarta / Cuarta Lengua

LA: Lingüística Aplicada

LC: Lingüística Contrastiva

LE: Lengua Extranjera

PA: Pretérito anterior

PC: Passé Composé

PPC: Pretéritos Perfecto Compuesto

PPS: Pretérito Perfecto Simple

PS: Passé Simple

PQP: Pretérito pluscuamperfecto.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación

CRITERIOS DE FORMATO DE LA TESIS DOCTORAL EN LA UNIVERSIDAD DE GIRONA

ANEXO 3: Modelo de certificado de dirección de tesis



El/la Dr. Francesc Roca Urgell, de la Universitat de Girona,

DECLARO:

Que el trabajo titulado *La enseñanza y el aprendizaje del español en contacto con el francés y el yemba en Camerún en vista a unas perspectivas pedagógicas*, que presenta Jeanne Edith Djessi Mongo para la obtención del título de doctora, se ha realizado bajo mi dirección y que cumple los requisitos para poder optar a Mención Internacional.

Y para que así conste y tenga los efectos oportunos, firmo el presente documento.

A red, stylized signature or mark, possibly representing the name of the director, Francesc Roca Urgell.

Girona, 26 de marzo de 2022

AGRADECIMIENTOS:

A través de estas líneas quiero expresar mi agradecimiento a todas las personas e instituciones que han posibilitado la realización de esta tesis doctoral.

- Me gustaría expresar en primer lugar mi profunda gratitud a mi director, Francesc Roca por ser la primera persona a quien me dirigí, recién llegada en la ciudad de Girona quien me orientó en la elección del “Màster en Ensenyament d’Espanyol i de Català com a Segones Llengües” y por su apoyo incondicional a lo largo de mi carrera como estudiante, lectora y ahora como profesora de español en Francia. Sin él no habría sido posible la redacción y finalización de esta tesis.
- Gracias a mi codirector, el profesor Kouesso Jean-Romain, quien siempre me animó a acabar la tesis, por sus incansables palabras desde la distancia y por las muchas horas de supervisión y trabajo que tuvimos en su despacho en la universidad de Dschang.
- Y sobre todo a mi querida familia que siempre han creído en mí, siempre han estado a mi lado y me han apoyado en todo el camino.
- A mi segunda madre Mme Amougou Monique, mi madre adoptiva, quien fue para mí una fuente de motivación en la enseñanza del español y la que me guió y me orientó a lo largo de toda mi carrera.
- Mi más profundo agradecimiento a todos aquellos profesores y profesoras de la universidad de Dschang que me ayudaron en diversos momentos en esta ardua tarea; en especial al profesor Djomo por su insistencia y valiosos consejos para animarme en terminar la tesis. A Kom Médard por su apoyo incondicional, al jefe del departamento de LEA, Tandia Rousseau. A Ladislas Nzesse que siempre estuvo dispuesto a escucharme. Al profesor, Joseph Teguezem, mi colega en español, Sime Hortense y al ex-decano Robert Djimi por sus preciosos consejos.
- A mis queridos amigos y amigas, Edith Ebongue, Sylvie Nembot, Jordi Valentí, Dovy Yumbem, Elise Melieumi, Paul del decanato, Foti Foko, Jonas Ndjebong, Henri Wandja, Honorine Kapea, Rodrigue Ateufack, Mbah Jean, Linda Asunción. Gracias a todos por sus inestimables consejos y cariño.
- También quiero dar un especial agradecimiento a DUBOIS por su inestimable ayuda y consejos, siempre dispuesto a escuchar mis dudas, muchas, y mis ideas a lo

largo de esta odisea.

- Permítanme ofrecerles un recuerdo especial al nuestro querido decano de la Facultad de Letras de la universidad de Dschang el profesor Maurice Tsalefac (que tristemente ya no está con nosotros) y que contribuyó mucho en esta investigación por su comprensión, su simplicidad, su humildad, su apoyo constante y su colaboración cuando lo necesitaba).

Y centrándome ya en los auténticos protagonistas de esta tesis, quiero agradecer:

- A todos los estudiantes de la universidad de Dschang como les suelo llamar cariñosamente “mis niños y niñas” y a todos los participantes / informantes en la investigación, incluidos los profesores de la Educación Secundaria por su entera disposición en realizar las pruebas escritas, encuestas y entrevistas. Gracias a todos vosotros quienes me habéis inspirado constantemente a lo largo de mi trayectoria como lectora para la realización de esta tesis. Nunca estaré lo suficientemente agradecida y sin vosotros esto no hubiera sido posible. Este trabajo está dedicado a todos mis queridos estudiantes de esta emblemática universidad de Dschang. Pienso especialmente a Judawo Meguila, Narcisse Fomekong, Teguedong, Lionel Guechoua, Mistranche Nguepynsse, Laure Makeugne, Franck Tsamo, Julienne Atso, Herman Labou, Carelle Fotsing, Hector Fomba, Christian Noutsawo, Boris Sango, Ngadi Kwa, Tchofo Fabrice, Armand le charmant.

- También a los dos Rectores de dicha universidad, el profesor Fomethé y el profesor Nanfosso quienes me brindaron la oportunidad de quedarme después de la finalización de mi lectorado con un contrato de colaboración.

- Y por último, agradecer también a la universidad de Burdeos que me ha facilitado la formación suficiente para llevar a cabo esta investigación. Mi agradecimiento especial a Sabine Tinchant y a Jean -Michel Devesa.

- Doy las gracias a aquellas personas que me han proporcionado algunas informaciones muy importantes para la elaboración de esta tesis doctoral. A todos ellos muchísimas gracias.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

| | |
|---|-----------|
| LISTA DE PUBLICACION DERIVADA DE LA TESIS :..... | I |
| ÍNDICE DE ABREVIATURAS: | II |
| AGRADECIMIENTOS: | IV |
| ÍNDICE DE CONTENIDOS | VI |
| ÍNDICE DE TABLAS: | XI |
| RESUMEN: | XII |
| RESUMÉ:..... | XIV |
| ABSTRACT:..... | XVI |
| RESUM :..... | XVIII |
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| 0.1 Contexto en Camerún/Dschang..... | 4 |
| 0.2 Justificación de la tesis..... | 6 |
| 0.3 Organización de la tesis | 10 |
| CAPÍTULO 1. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y PRESENTACIÓN DE LAS LENGUAS OBJETO DE ESTUDIO..... | 13 |
| 1.1 Diversidad lingüística de Camerún | 13 |
| 1.1.1 Datos lingüísticos | 13 |
| 1.1.1.1 Datos y repartición de las diferentes lenguas | 17 |
| 1.2. Políticas lingüísticas..... | 19 |
| 1.2.1. Políticas coloniales | 19 |
| 1.2.1.1. Alemania | 21 |
| 1.2.1.2. Francia..... | 22 |
| 1.2.1.3. Inglaterra..... | 25 |
| 1.2.2. Políticas del gobierno de Camerún desde la independencia hasta hoy | 26 |
| 1.2.3. Consecuencias..... | 28 |
| 1.2.3.1. Lenguas en peligro de extinción | 30 |
| 1.2.3.2. Afectación de las políticas lingüísticas a la región de Dschang | 33 |
| 1.3. Actitudes lingüísticas | 35 |
| 1.3.1. Papel social de las lenguas nacionales | 36 |
| 1.3.2. Actitudes de los hablantes hacia las lenguas nacionales | 39 |

| | |
|---|------------|
| 1.4. Presentación de las lenguas objeto de estudio | 40 |
| 1.4.1. El francés..... | 41 |
| 1.4.1.1. Estatus del francés..... | 42 |
| 1.4.1.1.1. El francés como L1 (FLM) | 42 |
| 1.4.1.1.2. El francés como L2 (FLS)..... | 43 |
| 1.4.1.1.3. El francés como LE (FLE) | 43 |
| 1.4.1.2. Otros estatus del francés | 44 |
| 1.4.1.3. Niveles de apropiación del francés | 46 |
| 1.4.1.4. Las variedades del francés..... | 48 |
| 1.4.1.4.1. Variante estándar / norma exógena..... | 48 |
| 1.4.1.4.2. Variante vernácula / norma endógena..... | 48 |
| 1.4.1.5. El francés “mesolectal” como interlengua | 49 |
| 1.4.1.6. Lenguas híbridas..... | 51 |
| 1.4.2. El yemba..... | 55 |
| 1.4.2.1. Situación geográfica del país bamileke..... | 55 |
| 1.4.2.2. Situación lingüística..... | 56 |
| 1.4.2.3. La lengua yemba..... | 58 |
| 1.4.2.3.1. Variación dialectal | 58 |
| 1.4.2.3.2. Sobre la estandarización del yemba..... | 60 |
| 1.4.2.3.3. Situación del francés y del español en la región de los Grassfieds o en la “zona yemba”..... | 61 |
| 1.4.3. El Español | 63 |
| 1.4.3.1. Consideraciones generales | 63 |
| 1.4.3.2. El español en la Universidad de Dschang | 68 |
| 1.4.3.3. Los problemas de la enseñanza del español en Camerún | 70 |
| 1.4.3.3.1. Recursos..... | 70 |
| 1.4.3.3.2. Formación Metodológica..... | 71 |
| 1.4.3.3.3. Factores internos | 75 |
| 1.4.3.3.4. Factores externos..... | 75 |
| 1.4.3.3.5. Factores sociolingüísticos..... | 78 |
| 1.5. Conclusión..... | 79 |
| | |
| CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO | 83 |
| | |
| 2.1. Adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos bilingües y multilingües | 84 |
| 2.1.1. Adquisición y aprendizaje de una lengua: bases conceptuales | 84 |
| 2.1.1.1. La lengua materna: un concepto ambiguo..... | 85 |
| 2.1.1.2. Lengua segunda / Lengua extranjera..... | 88 |
| 2.1.1.3. Formas y tipos de adquisición del bilingüismo / multilingüismo | 90 |
| 2.1.2. Dimensiones sociales del bilingüismo | 92 |
| 2.1.2.1. Modelos o programas de educación bilingüe / multilingüe | 93 |
| 2.1.2.2. Variables sociales relacionadas con el bilingüismo..... | 95 |
| 2.1.2.2.1. Actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico | 96 |
| 2.1.2.2.2. Factor social y estatus entre las lenguas | 96 |
| 2.1.2.2.3. Actitudes y creencias entre las lenguas en relación con la pertenencia al grupo y la identidad cultural..... | 99 |
| 2.1.3. Dimensiones psicolingüísticas del bilingüismo | 102 |
| 2.1.3.1. La Hipótesis de Interdependencia Lingüística..... | 103 |
| 2.1.3.2. La Hipótesis del Umbral..... | 105 |
| 2.1.3.3. La cuestión de la adquisición incompleta | 108 |
| 2.1.3.4. Adquisición de terceras lenguas (ATL) o de lenguas adicionales..... | 111 |
| | |
| 2.2. La lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera..... | 115 |
| 2.2.1. Conceptos básicos..... | 115 |
| 2.2.1.1. El Análisis Contrastivo | 116 |
| 2.2.1.2. El Análisis de Errores | 120 |
| 2.2.1.3. La Interlengua | 124 |

| | |
|---|------------|
| 2.2.1.4. La importancia de la interlengua y la utilidad del análisis contrastivo y del análisis de errores para nuestro estudio | 127 |
| 2.3. Conclusión | 129 |
| CAPÍTULO 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA | 131 |
| 3.1. Antecedentes y estado de la cuestión | 131 |
| 3.1.1. Análisis contrastivo..... | 131 |
| 3.1.2. Estudios de lenguas africanas..... | 133 |
| 3.1.3. Objetivos, preguntas e hipótesis | 137 |
| 3.1.3.1. Los objetivos..... | 137 |
| 3.1.3.2. Preguntas de investigación..... | 138 |
| 3.1.3.3. Hipótesis | 139 |
| 3.2. El estudio | 141 |
| 3.2.1. Presupuestos | 141 |
| 3.2.2. Informantes..... | 142 |
| 3.2.3. Obstáculos | 144 |
| 3.3. Metodología | 145 |
| 3.3.1. Planteamiento de la investigación..... | 147 |
| 3.3.2. Los datos | 147 |
| 3.3.2.1. El corpus | 147 |
| 3.3.2.1.1. Textos escritos | 148 |
| 3.3.2.1.2. Encuestas..... | 149 |
| 3.3.2.2. Otras fuentes de datos..... | 151 |
| 3.3.2.2.1. Entrevistas | 152 |
| 3.3.2.2.2. Observaciones en el aula | 153 |
| 3.3.2.2.3. Diario/experiencias en el aula..... | 154 |
| 3.4. Conclusión | 155 |
| CAPÍTULO 4. COMPARACIÓN GRAMATICAL ENTRE ESPAÑOL, FRANCÉS Y YEMBA .. | 157 |
| 4.1. Tiempo y aspecto en las formas verbales | 157 |
| 4.1.1. Tiempo y aspecto en español y en francés | 160 |
| 4.1.1.1. El aspecto..... | 161 |
| 4.1.1.2. Tiempos del pasado en francés y español | 163 |
| 4.1.1.2.1. Francés: <i>Imparfait, passé composé</i> y <i>passé simple</i> | 163 |
| 4.1.1.2.2. Contraste entre el PPC y el PPS en español y francés | 164 |
| 4.1.2. El sistema verbal del yemba..... | 168 |
| 4.1.2.1. Principios de conjugación en Bamileké..... | 168 |
| 4.1.2.2. Los verbos | 170 |
| 4.1.2.3. Construcción de las formas verbales..... | 172 |
| 4.1.2.3.1. Los marcadores del aspecto y del tiempo..... | 174 |
| 4.1.2.3.2. Sistema temporal del yemba..... | 174 |
| 4.1.2.3.2.1. Los diferentes tiempos verbales..... | 175 |
| 4.1.2.3.2.2. Usos y delimitación de los tiempos de pasado..... | 179 |
| 4.1.2.4. Modo verbal..... | 182 |
| 4.1.2.5. Aspecto verbal..... | 182 |
| 4.2. Síntesis del análisis contrastivo | 185 |
| 4.2.1. Diferencias en la expresión del aspecto y del tiempo | 185 |
| 4.2.2. Procedimientos para expresar el pasado en yemba..... | 187 |

| | | |
|---|---|------------|
| 4.2.3. | La oposición pretérito perfecto / <i>passé composé</i> vs. pretérito indefinido / <i>passé simple</i> | 188 |
| 4.2.4. | Cuadro del sistema temporal de pasado | 189 |
| 4.3. | Conclusión | 190 |
| CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS ERRORES | | 193 |
| 5.1. | Descripción y análisis de los errores | 193 |
| 5.1.1. | Visión general de los errores | 195 |
| 5.1.2. | Análisis de los errores por niveles | 196 |
| 5.1.2.1. | Grupo 1 (nivel A2) | 196 |
| 5.1.2.2. | Grupo 2 (nivel B1) | 199 |
| 5.1.2.3. | Grupo 3 (nivel B1+) | 206 |
| 5.1.2.4. | Resultados | 208 |
| 5.1.3. | Discusión | 214 |
| 5.1.3.1. | Causas interlingüales e intralingüales | 214 |
| 5.1.3.2. | Causas extralingüísticas | 217 |
| 5.2. | Conclusión | 222 |
| CAPÍTULO 6: ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO | | 225 |
| 6.1. | El estudio | 226 |
| 6.2. | La encuesta | 227 |
| 6.2.1. | Análisis global | 228 |
| 6.2.1.1. | Alumnado | 228 |
| 6.2.1.2. | Profesorado | 234 |
| 6.2.2. | Análisis por bloques de preguntas | 239 |
| 6.2.2.1. | Repertorio lingüístico | 239 |
| 6.2.2.1.1. | Alumnado | 239 |
| 6.2.2.1.2. | Profesorado | 243 |
| 6.2.2.2. | Creencias y actitudes relativas a las lenguas locales | 245 |
| 6.2.2.2.1. | Alumnado | 245 |
| 6.2.2.2.2. | Profesorado | 247 |
| 6.2.2.2.3. | Discusión | 249 |
| 6.2.2.3. | Prácticas docentes en ELE | 252 |
| 6.2.2.3.1. | Alumnado | 252 |
| 6.2.2.3.2. | Profesorado | 253 |
| 6.3. | Las clases observadas | 254 |
| 6.3.1. | Desarrollo de una clase de ELE | 257 |
| 6.3.2. | Cuadernos de los alumnos | 258 |
| 6.4. | Conclusión | 260 |
| CAPITULO 7. CONCLUSIONS GENERALES | | 261 |
| 7.1. | Rappels | 261 |
| 7.1.1. | But, problématique et démarche méthodologique | 261 |
| 7.1.2. | L'organisation du travail | 262 |
| 7.2. | Vérification des hypothèses | 263 |
| 7.2.1. | Hypothèses générales | 263 |
| 7.3. | Discussions | 271 |

| | | |
|-------------|--|------------|
| 7.3.1. | Relations entre L1 langue maternelle locale versus L2 langue dominante étrangère ... | 271 |
| 7.3.2. | Croyances et représentations des langues en rapport avec l'apprentissage | 275 |
| 7.4. | Propositions pédagogiques | 277 |
| 7.4.1. | Enseigner l'espagnol selon une approche actionnelle plurilingue..... | 278 |
| 7.4.1.1. | La perspective actionnelle et la notion de tâche en classe d'espagnol comme langue étrangère..... | 278 |
| 7.4.1.2. | Comment enseigner la grammaire en classe d'espagnol? | 280 |
| 7.4.1.3. | L'évaluation en classe d'espagnol: Évaluer n'est pas dévaluer..... | 283 |
| 7.4.2. | Vers une approche plurilingue connectée avec les réalités camerounaises | 285 |
| 7.4.2.1. | Vers la valorisation des langues nationales | 285 |
| 7.4.2.2. | Vers une didactique plurilingue actionnelle | 289 |
| 7.5. | Perspectives de prolongement de la recherche..... | 295 |
| 8. | BIBLIOGRAFIA:..... | 297 |
| 9. | ANEXOS: | 317 |
| | ANEXO 1. TD ESPA 112: EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA SEMESTRE 1..... | 317 |
| | ANEXO 2. EXAMEN DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS: SESIÓN DE FEBRERO DE 2016 | 319 |
| | ANEXO 3. CUESTIONARIO ANÓNIMO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE TRILINGÜE ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE DSCHANG..... | 320 |
| | ANEXO 4. CUESTIONARIO ANÓNIMO DIRIGIDO AL PROFESORADO CAMERUNÉS DE ELE | 324 |
| | ANEXO 5. ALGUNAS BATERÍAS DE PREGUNTAS PLANTEADAS DURANTE LA ENTREVISTA ENTRE LOS PROFESORES..... | 329 |
| | ANEXO 6. PRODUCCIONES ESCRITAS DE LOS GRUPOS | 330 |
| | ANEXO 7. ROL DE LAS LENGUAS VERNÁCULAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL | 344 |
| | ANEXO 8. LOS DIFERENTES PROBLEMAS Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE / ENSEÑANZA DEL ELE | 352 |
| | ANEXO 9. MISE EN ŒUVRE PEDAGOGIQUE D'UNE SEQUENCE OU PLAN DE SEQUENCE | 358 |
| | ANEXO 10. TABLEAU DE SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT..... | 362 |
| | ANEXO 11. CUADERNOS DE LOS ALUMNOS | 369 |
| | ANEXO 12. MANUALES DE ESPAÑOL..... | 371 |
| | ANEXO 13. CERTIFICADO DE PRESENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE DSCHANG..... | 375 |
| | ANEXO 14. FOTOS CON LOS ALUMNOS..... | 376 |
| | ANEXO 15. GLOSARIO DEL YEMBA..... | 377 |

ÍNDICE DE TABLAS:

| | |
|---|-----|
| Tabla 1: Lenguas mayoritarias en Camerún..... | 17 |
| Tabla 2: Lenguas utilizadas en el ámbito nacional..... | 27 |
| Tabla 3: La situación de las lenguas indígenas en Camerún..... | 37 |
| Tabla 4: Regiones y ciudades del Oeste Camerún..... | 55 |
| Tabla 5: Los principales idiomas codificados de la región del te de Camerún y sus dialectos..... | 56 |
| Tabla 6: Los dialectos del idioma Yemba en su área lingüística y administrativa..... | 59 |
| Tabla 7: El español en Camerún..... | 65 |
| Tabla 8: Alumnos de español y alemán en la educación secundaria..... | 67 |
| Tabla 9: Estudiantes matriculados en la Universidad de Dschang 2011-2017..... | 69 |
| Tabla 10: Conjunto de documentos recogidos..... | 156 |
| Tabla 11: Conjugación de las formas invariables del verbo “lekɛɛ” | 170 |
| Tabla 12: Grupos verbales..... | 171 |
| Tabla 13: Conjugación de los verbos a radical C(V)VC: “letɔŋ” llamar (GI)..... | 172 |
| Tabla 14: Conjugación de los verbos a radical CV: ejemplo de “Lezi” comenzar (GII)..... | 173 |
| Tabla 15: Correspondencia entre los tiempos verbales y las referencias temporales..... | 177 |
| Tabla 16: verbos con auxiliares..... | 184 |
| Tabla 17: Diferencias entre los tiempos verbales de pasado en español y francés..... | 189 |
| Tabla 18: Valores de los tiempos de pasado: yemba, español y francés..... | 190 |
| Tabla 19: Número de informante por código y nivel..... | 194 |
| Tabla 20: Distribución global de todos los tiempos verbales de pasado utilizados..... | 208 |
| Tabla 21: Uso de tiempos verbales de pasado (PPC / PPS): participantes..... | 210 |
| Tabla 22: Uso de tiempos verbales de pasado (PPC / PPS): grupos..... | 211 |
| Tabla 23: Errores en la confusión PPC / PPS: total..... | 211 |
| Tabla 24: Errores en la confusión PPC / PPS: grupos..... | 211 |
| Tabla 25: Usos correctos e incorrectos de los tiempos verbales de pasado..... | 212 |
| Tabla 26: Síntesis de las características de nuestro estudio..... | 226 |
| Tabla 27: Lenguas maternas: estudiantes..... | 240 |
| Tabla 28: Grado de competencia en las lenguas vernáculas: estudiantes..... | 241 |
| Tabla 29: Lenguas maternas: profesores..... | 243 |
| Tabla 30: Grado de competencia en las lenguas vernáculas: profesores..... | 244 |
| Tabla 31: Organización y planificación de una clase de español de 1 h..... | 255 |
| Tabla 32: Organización del cuaderno de clase del alumno..... | 258 |

RESUMEN:

La falta de prestigio mundial de las lenguas locales africanas nos ha llevado a este estudio, que es una valoración personal y a la vez el resultado de una intensa experiencia como estudiante y luego como profesora de español en el sistema educativo camerunés. La tesis intenta explicar las dificultades que encuentran los estudiantes de la universidad de Dschang cuya lengua substrato es de origen bantú perteneciendo a la lengua de los participantes, es decir el yemba L1, el francés L2, el inglés L3 y que aprenden el español como LE/L4 en un contexto multilingüe. La pregunta inicial que constituye el hilo conductor que nos planteamos para emprender esta investigación es ¿cómo puede beneficiarse y/o qué puede aportar la lengua yemba en contacto con el francés en el aprendizaje y la enseñanza del español?

La tesis desarrolla y proporciona una visión general de la situación sociolingüística de Camerún y presta una especial atención a la situación general de las tres lenguas objeto de estudio. Luego, examina el marco teórico de adquisición/aprendizaje de segundas y terceras lenguas, así como algunos planteamientos epistemológicos sobre la educación en contextos multilingües, resaltando las diferentes hipótesis y los conceptos fundamentales. Se incluye también un estudio contrastivo de los tiempos del pasado con el objetivo de exponer las especificidades temporales y aspectuales del sistema verbal de la lengua yemba en contraste con el de las lenguas romances, en este caso, el español y el francés.

En la primera parte del bloque estrictamente lingüístico analizamos la interlengua y los errores gramaticales detectados en las producciones escritas relacionados con los tiempos verbales de pasado. Se examinan los casos más conflictivos y se dan las interpretaciones de los resultados del conjunto de nuestro corpus. El análisis ha manifestado que la asimilación de los tiempos de pasado es una parcela de la gramática del español que constituye un quebradero de cabeza para nuestros estudiantes hablantes de yemba, dado que cada grupo ha mostrado un comportamiento propio en el uso de estos tiempos verbales.

En la segunda parte, se da el análisis de las encuestas de carácter sociolingüístico, así como unas interpretaciones de los resultados que nos permiten indagar en qué medida las actitudes y las representaciones negativas hacia las lenguas maternas locales, junto con las prácticas vigentes en las aulas, inciden en el aprendizaje

del español como lengua extranjera. Los resultados de las encuestas nos han revelado qué creencias y representaciones presiden el marco cognitivo de nuestros profesores y estudiantes en relación con la enseñanza y aprendizaje del español (y de lenguas extranjeras). En cuanto a las lenguas locales, no hay una visión positiva respecto a su papel en la enseñanza y aprendizaje del español, ya que se considera que lo dificulta. Las actitudes y creencias lingüísticas que hemos puesto al descubierto favorecen la L2 (francés) en detrimento de la L1 (yemba) en la adquisición de la L4 (español).

Respecto a las prácticas docentes, hemos advertido una cierta diferencia entre lo que se pretende y la realidad del aula (“lo dicho” y “lo hecho”). Llama la atención que el enfoque comunicativo es conocido entre los docentes, pero, por razones diversas, su aplicación no está, ni mucho menos, generalizada y siguen prevaleciendo los métodos docentes tradicionales que ponen al profesor en el centro de la actividad en el aula. Esta falta de aplicación, combinada con la escasa valoración de las lenguas locales, provoca que, en la práctica, no se haya progresado demasiado en el proceso de aprendizaje y enseñanza del español en este contexto plurilingüístico y socialmente complejo.

Esta tesis ofrece una serie de conclusiones generales y subraya algunas propuestas e implicaciones didácticas de cara a mejorar la calidad de la E/A del E/LE en Camerún y apostando de esta manera por un enfoque plurilingüe orientado a la acción y conectado a las realidades del alumnado que facilite el éxito en la adquisición de L4 (español) y nos abra futuros caminos de investigación en este campo.

Palabras clave: Español como lengua extranjera, yemba, francés, contacto de lenguas, lenguas locales, lenguas oficiales, formas verbales de pasado, análisis de errores, actitudes lingüísticas, enfoque comunicativo, enfoque plurilingüe.

RESUMÉ:

Cette étude qui est à la fois un bilan personnel et le résultat d'une forte expérience en tant qu'étudiant de prime abord et de professeur d'espagnol dans le système éducatif camerounais, tire son origine du manque de prestige mondial des langues locales africaines. En outre, cette étude tente d'expliquer les difficultés que rencontrent les étudiants de l'Université de Dschang, dont la langue est d'origine bantoue, ainsi que la première langue (L1) des apprenants qui ont le yemba comme première langue (L1), le français comme deuxième langue (L2) et l'anglais comme troisième langue (L3), et qui apprennent l'espagnol comme une langue étrangère (LE), dans un contexte multilingue. La question fondamentale qui constitue le fil conducteur de cette recherche est la suivante : comment la langue Yemba en contact avec la langue française peut-elle bénéficier ou contribuer à l'apprentissage et à l'enseignement de la langue espagnole ?

En effet, cette investigation développe et propose une vue d'ensemble de la situation sociolinguistique au Cameroun et prête une attention particulière à la situation générale des trois langues constituant notre objet d'étude. Il examine ensuite le cadre théorique de l'acquisition/apprentissage d'une deuxième ou troisième langue, ainsi que les approches épistémologiques de l'éducation dans des contextes multilingues, mettant en évidence les différentes hypothèses et les concepts fondamentaux.

Ce travail présente également l'étude contrastive des temps du passé, dans l'optique d'exposer les spécificités temporelles et aspectuelles du système verbal de la langue Yemba, par rapport à celles des langues romaines, en l'occurrence, l'espagnol et le français.

D'une part, la première partie, plus pratique, et qui correspond au domaine de la linguistique, tente d'analyser les erreurs interlangues et grammaticales détectées dans les productions écrites liées aux temps du passé. Les cas les plus conflictuels sont examinés et des interprétations des résultats de notre corpus dans son ensemble, sont données. L'analyse a montré que l'assimilation des temps du passé est une partie de la grammaire espagnole qui constitue un casse-tête pour nos étudiants, locuteurs du yemba, étant donné que chaque groupe a montré des spécificités propres dans l'utilisation de ces temps.

D'autre part dans la deuxième partie, l'analyse des enquêtes sociolinguistiques sur le terrain et quelques interprétations en fonction des résultats sont données afin

d'étudier dans quelle mesure, les attitudes et représentations négatives envers les langues maternelles locales, ainsi que les pratiques actuelles en classe, peuvent avoir un impact sur l'apprentissage de la langue espagnole comme langue étrangère.

Les résultats des enquêtes nous ont révélées, d'une part, que croyances et représentations occupent encore le cadre cognitif de nos enseignants et étudiants par rapport à l'enseignement et à l'apprentissage de l'espagnol (et des langues étrangères). Et, concernant les langues locales, il s'avère que la vision reste négative dans le rôle qu'elles pouvaient jouer étant donné qu'elles ne sont pas mises en relation et ne sont traitées comme pouvant contribuer aux apprentissages. Il en résulte donc que les attitudes et croyances linguistiques favorisent la L2 (français) au détriment de la L1 (yemba) dans l'acquisition de la L4 (espagnol).

En revanche, en ce qui concerne les pratiques pédagogiques, nous avons remarqué une certaine différence entre ce qui a été déclarée lors de l'enquête et la réalité de la classe ("le dire et le faire"). Il est frappant que l'approche communicative soit connue des enseignants, mais, pour diverses raisons, son application reste encore fragile à s'installer dans les salles de classe étant donné que les méthodes pédagogiques traditionnelles qui placent l'enseignant au centre de l'activité et non l'élève comme acteur social continuent de prévaloir, ce qui ne peut que constituer un frein à l'enseignement et apprentissage de l'espagnol. Ce manque d'application, combiné à la faible appréciation des langues locales, signifie en fait que, dans la pratique, peu de progrès ont été réalisés dans le processus d'apprentissage et d'enseignement de l'espagnol dans ce contexte multilingue et socialement complexe.

En somme, cette thèse nous permet d'apporter une série de conclusions générales, tout en soulignant quelques propositions et implications didactiques afin d'améliorer la qualité de l'enseignement de l'espagnol au Cameroun. Sur cette même lancée, elle vise aussi une démarche plurilingue actionnelle connectée aux réalités des apprenants qui facilite l'acquisition de la L4 (espagnol) ouvrant ainsi des pistes de recherche futures dans ce domaine d'étude.

Mots-clés : Espagnol comme langue étrangère, yemba, français, contact des langues, langues locales, langues officielles, les temps du passé, analyse des erreurs, attitudes linguistiques, approche communicative, démarche plurilingue.

ABSTRACT:

This study, which is both a personal assessment and the result of an intense experience as a student first and later as a Spanish teacher in the Cameroonian education system, has its origins in the lack of global prestige of local African languages. The study attempts to explain the difficulties of Spanish students at the University of Dschang who speak a variant of Bantu encounter. More precisely, first language (L1) of learners who have Yemba as their first language (L1), French as a second language (L2), and English as a third language (L3), and who are learning Spanish as a foreign language (FL) in a multilingual context. The fundamental question in this research is: how can the Yemba language in contact with the French language benefit or contribute to benefit the Spanish language learning and teaching?

This article unravels and offers a view of the combination of the sociolinguistic situation in Cameroon and particular attention to the general condition of the languages that constitute our object of study. It then examines the theoretical framework of the acquisition/learning of a second or third language and the epistemological approaches to education in multilingual contexts, highlighting the different assumptions and fundamental concepts.

This research also deals with the contrastive study of past tenses, emphasizing the temporal and aspectual specificities of the verbal system of the Yemba language, compared to those of the Roman languages, in this case, Spanish and French. The first part, being more practical and corresponding to linguistics, tries to analyze the interlanguage and grammatical errors detected in the written productions linked to the past tense. The most conflicting cases are examined, and interpretations of the results of our corpus as a whole are given. The analysis has shown that the assimilation of past tenses is a part of Spanish grammar that constitutes a headache for our yembaphone students. Each group has established its particularities in the use of these tenses.

In the second part, the analysis of sociolinguistic surveys in the field and some interpretations according to the results are given to study to what extent the negative attitudes and representations towards the local mother tongues, as well as current classroom practices, can impact the learning of Spanish as a foreign language.

The results of the surveys have revealed that beliefs and representations preside over the cognitive framework of our teachers and students in the teaching and learning of

Spanish (and foreign languages). As for local languages, there is no positive view of their role in the teaching and learning of Spanish since it is considered to make it difficult.

The study shows that linguistic attitudes and beliefs favor L2 (French) to the detriment of the L1 (yemba) in the acquisition of the L4 (Spanish).

This research unveils discrepancies between the survey results and the classroom observations about teaching practices. But for various reasons, its application is far from widespread since traditional teaching methods that put the teacher at the center of activities in the classroom and that do not create situations implicating the student in their learning continue to prevail. This lack of innovation, combined with the scant appreciation of local languages, means that, in practice, not much progress has been made in teaching and learning Spanish in this multilingual and socially complex context.

In sum, this study highlights proposals and didactic implications to improve the quality of Spanish teaching in Cameroon, targeting a multilingual actional approach connected to the student's realities that facilitate success in the acquisition of L4 (Spanish) and ultimately opens avenues for future research.

Keywords: Spanish as a foreign language, yemba, french, languages contact, local languages, official languages, past tenses, error analysis, linguistic attitude, communicative approach, multilingual approach.

RESUM :

La falta de prestigi mundial de les llengües locals africanes ens ha portat a aquest estudi, que és una valoració personal i alhora el resultat d'una intensa experiència com a estudiant i després com a professora d'espanyol en el sistema educatiu camerunès. La tesi intenta explicar les dificultats que troben els estudiants de la universitat de Dschang la llengua substrat dels quals és d'origen bantú, com la L1 dels participants amb yemba L1, francès L2 i anglès L3 que aprenen l'espanyol com a LE/L4 en un context multilingüe. La pregunta inicial, que constitueix el fil conductor que ens plantejem per a emprendre aquesta recerca és: com pot beneficiar-se i/o què pot aportar la llengua yemba en contacte amb el francès en l'aprenentatge i l'ensenyament de l'espanyol?

La tesi desenvolupa i proporciona una visió general de la situació sociolingüística de Camerun i concedeix una atenció especial a la situació general de les tres llengües objecte d'estudi. Després, examina el marc teòric d'adquisició/aprenentatge de segones i terceres llengües, així com uns plantejaments epistemològics sobre l'educació en contextos multilingües tot destacant les diferents hipòtesis i els conceptes fonamentals. S'hi fa també un estudi contrastiu dels temps del passat amb l'objectiu d'exposar les especificitats temporals i aspectuals del sistema verbal de la llengua yemba en contrast amb el de les llengües romàniques, en aquest cas, l'espanyol i el francès.

A la primera part del bloc estrictament lingüístic, analitzem la interllengua i els errors gramaticals detectats en les produccions escrites relacionats amb els temps verbals de passat. S'hi examinen els casos més conflictius i s'hi donen les interpretacions dels resultats del conjunt del nostre corpus. L'anàlisi ha posat de manifest que l'assimilació dels temps de passat és una parcel·la de la gramàtica de l'espanyol que constitueix un problema important per als nostres estudiants yembàfons, atès que cada grup ha mostrat un comportament propi en l'ús d'aquests temps verbals.

A la segona part es dona l'anàlisi de les enquestes de caràcter sociolingüístic així com unes interpretacions dels resultats que ens permeten indagar en quina mesura les actituds i les representacions negatives envers les llengües maternes locals, juntament amb les pràctiques vigents a les aules, afecten l'aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera. Els resultats de les enquestes mostren quines creences i representacions presideixen el marc cognitiu dels nostres professors i estudiants en

relació amb l'ensenyament i aprenentatge de l'espanyol (i de llengües estrangeres). Pel que fa a les llengües locals, no es detecta una visió positiva en relació al seu paper en l'ensenyament i aprenentatge de l'espanyol, ja que es considera que el dificulta. Les actituds i creences lingüístiques que hem notat afavoreixen la L2 (francès) en detriment de la L1 (yemba) en l'adquisició de la L4 (espanyol).

Respecte a les pràctiques docents, hem advertit una certa diferència entre el que es pretén i la realitat de l'aula ("el que es diu i el que es fa"). Crida l'atenció que l'enfocament comunicatiu és conegut entre els docents, però, per raons diverses, la seva aplicació no està, ni molt menys, generalitzada i continuen prevalent els mètodes docents tradicionals que posen al professor en el centre de l'activitat a l'aula. Aquesta mancança, combinada amb l'escassa valoració de les llengües locals, provoca que, a la pràctica, no s'hagi progressat gaire en el procés d'aprenentatge i ensenyament de l'espanyol en aquest context plurilingüístic i socialment complex.

La tesi ofereix una sèrie de conclusions generals i planteja algunes propostes i implicacions didàctiques per millorar la qualitat de l'ensenyament de l'espanyol a Camerun i apostar per un enfocament plurilingüe orientat a l'acció i connectat a les realitats de l'alumnat que faciliti l'èxit en l'adquisició de L4 (espanyol) i obri futurs camins de recerca en aquest camp d'estudi.

Paraules clau: Espanyol com a llengua estrangera, yemba, francès, contacte de llengües, llengües locals, llengües oficials, formes verbals de passat, anàlisi d'errors, actituds lingüístiques, enfocament comunicatiu, enfocament plurilingüe.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se sitúa en el campo de la lingüística aplicada a la didáctica de lenguas y, más concretamente, en el ámbito de la lingüística contrastiva y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera. Ofreceremos una reflexión sobre los problemas y las dificultades que plantean la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en Camerún en contextos multilingües complejos como el de la Universidad de Dschang y plantearemos cómo llegar a una aplicación didáctica.

La pregunta inicial que nos planteamos para emprender esta investigación fue ¿cómo puede beneficiarse o qué puede aportar la lengua yemba en contacto con el francés en el aprendizaje y la enseñanza del español? Con esta base, las cuestiones principales que nos formulamos en la tesis son las siguientes:

- ¿Cuál es el impacto o el papel que ejerce la lengua materna yemba (LM/L1) y la segunda lengua francés (L2) en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE) por parte de estudiantes universitarios de yemba en un entorno geográfico específico, concretamente, la región de Dschang en Camerún?
- ¿Qué rol puede jugar el medio social y las creencias tanto de los profesores como de los estudiantes sobre sus lenguas maternas vernáculas en el aprendizaje y apropiación del español?
- ¿Qué lecciones y proposiciones pedagógicas podemos sacar de cara a mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje del español en un tal contexto multilingüe?

El interés por este tema parte de mis experiencias y observaciones en niveles educativos, desde la secundaria hasta la universidad. A medida que transcurría mi labor docente y mi formación en didáctica del E/LE se iba afianzando, he ido orientando mis inquietudes profesionales hacia el conocimiento de las dificultades que generalmente experimentan mis estudiantes. Dichas dificultades se manifiestan de forma reiterada y característica en los errores que aparecen en sus producciones orales y escritas, con independencia del tema tratado o del tipo de situación comunicativa. El contacto con esta interlengua me permitió tomar conciencia de los factores que inciden positiva o negativamente en el aprendizaje del español, como iremos viendo a lo largo de la tesis.

Podemos decir que el estudio ha despertado nuestra curiosidad y nos ha hecho plantear las siguientes reflexiones y preguntas:

- ¿Cuáles son las áreas de mayor dificultad, así como los problemas fundamentales a los que se enfrentan los aprendices de español en Camerún y sobre todo los aprendices del E/LE en la Universidad de Dschang cuya lengua materna es el yemba? ¿cuáles son los problemas mayores derivados en este contexto multilingüe a la hora de aprender el español y cómo mejorarlos?
- ¿Qué factores influyen negativa o positivamente en el éxito del aprendizaje del español?
- ¿Cómo enseñar la lengua de Cervantes a los alumnos que llevan desde el principio un dominio inconsistente en su lengua local materna y una competencia más o menos aceptable en su segunda lengua?¹
- ¿En qué medida las actitudes y creencias negativas hacia las lenguas vernáculas obstaculizan o impiden la apropiación y la enseñanza de una LE?
- ¿Hasta qué punto la introducción de las lenguas locales en la enseñanza favorecerá y consolidará el aprendizaje de otras lenguas?
- ¿Es necesario tener un dominio alto (tanto oral como escrito) en una lengua previa para que esta pueda ejercer algún tipo de influjo?, o sea, ¿el hecho de no tener una competencia óptima en su lengua materna puede causar algún tipo de incidencia en el aprendizaje de otras lenguas?

¹ En el contexto de multilingüismo que nos toca en el que los hablantes suelen estar sujetos a muchas dificultades de apropiación con las diferentes lenguas en contacto. Muchos locutores, al no tener un dominio consistente en su L1 (las lenguas locales) y al tener un dominio aproximativo en su L2 (el francés) por el simple hecho que, en la mayoría de los casos, lo han aprendido en la calle y de manera incompleta. Así, Echu (1999: 114) planteó la idea de que: “un bon nombre de jeunes camerounais s'approprient ou ont acquis le français tout simplement sur le tas et dans la rue, avec un contact et une utilisation plus ou moins restreinte ou limitée de la langue standard”. De ello sacamos que una mayoría de los cameruneses siente una enorme dificultad en comunicarse en los idiomas oficiales en la medida en que muchos los han aprendido en contextos informales, o sea, literalmente, en la calle, fuera de cualquier referencia normativa. Como ocurre en el aprendizaje de una lengua extranjera, los contactos que suelen tener el conjunto de los cameruneses con el estándar (salvo casos de los estudiantes durante los horarios de clases) suelen ser esporádicos y muy limitados, a tal punto que uno podría preguntarse cuántos de los pocos puristas que existen hablan realmente el francés estándar.

- En cuanto a la gestión de las lenguas, ¿en qué medida el contexto sociolingüístico puede constituir uno de los factores que dificulta o beneficia el aprendizaje del español en las escuelas camerunesas? Pues, dicho de otro modo, ¿la convivencia en un mismo espacio geográfico de muchas lenguas puede influir decisivamente a la hora de aprender un idioma?
- ¿Por qué la escuela como espacio fundamental no refleja esta realidad multicultural del país ignorando y negando a la vez la presencia de estas lenguas en el currículo escolar del alumno?
- ¿Puede el hecho de que las lenguas oficiales europeas aparezcan como símbolos de cohesión, igualdad y unidad nacional constituir un argumento válido y sólido para renunciar a nuestro patrimonio lingüístico?
- Partiendo de la base de la complementariedad de las lenguas, ¿es posible afirmar que el abandono o la prohibición de las lenguas locales en la enseñanza puede garantizar la supervivencia de las lenguas oficiales? En otras palabras, ¿la promoción de estos idiomas minoritarios puede constituir un freno debilitando al mismo tiempo la presencia de dichas lenguas europeas?
- ¿Por qué la programación de los cursos de lengua española tiene esencialmente una base gramatical y tradicional que hace únicamente hincapié en los aspectos formales?
- ¿Qué podemos hacer desde la escuela como punto estratégico para gestionar y mejorar el aprendizaje del español en contextos multilingües complejos como es el caso de Camerún?
- Dado el creciente proceso de globalización a nivel mundial que dificulta cada vez más la supervivencia de las lenguas minoritarias, nos preguntamos ¿si es factible y razonable hoy en día luchar por el mantenimiento y la revitalización de las lenguas minoritarias en la era de la globalización?

Asimismo, esperamos que la tesis provoque consecuencias como las siguientes:

A. Facilitar y mejorar el aprendizaje de español en su conjunto en contacto con el francés y el yemba en un contexto altamente multilingüe que es Camerún.

B. Abrir camino al Análisis Contrastivo (AC) y entre el español y otras lenguas locales, así como fomentar estudios comparativos entre otras lenguas extranjeras como el alemán, el italiano, etc. con las lenguas étnicas camerunesas (campos vírgenes que todavía están por explorar y descubrir).

C. Fomentar en los docentes y discentes una valoración y una actitud positiva hacia sus lenguas locales.

D. Proponer una nueva metodología de la enseñanza de ELE partiendo del enfoque comunicativo accional basado en una didáctica plurilingüe y pluricultural más acorde con el contexto sociocultural camerunés.

El hecho de que la enseñanza del español en Camerún haya aumentado considerablemente en los últimos años es un dato relevante que evidencia una demanda importante de la lengua española y, por lo tanto, de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, de manera que cabe esperar que la tesis dé lugar a aplicaciones útiles/relevantes en un futuro cercano.

0.1 Contexto en Camerún/Dschang

La relevancia de un trabajo como el que llevamos a cabo aquí se conecta con el innegable y creciente interés en los últimos años por el aprendizaje del español en contextos sociolingüísticos y educativos multilingües, con una marcada complejidad donde suelen surgir problemas de diversa índole. En este escenario, o sea en este mosaico babélico, el español se confronta y cohabita no solo con las lenguas oficiales, el francés y el inglés, sino también con las 280 lenguas nacionales y otros códigos híbridos como el “*pidgin english*” y el “*camfrancanglais*” (una mezcla artificial de francés, inglés y lenguas locales que resultan de fenómenos que nacen en situaciones de contacto de lenguas). Este tipo de habla busca una necesidad de afirmarse y de rebelarse y es considerada como “un habla [...] que reivindica una identidad camerunesa (*cam*) en un país oficialmente bilingüe (*franglais*)” (De Feral, 1993: 213; traducción propia).

Además, la mezcla y la alternancia de códigos que se observan con frecuencia entre los cameruneses constituyen una clara muestra de la convivencia e interacción entre lenguas bajo condicionantes sociales e individuales. Con independencia del dominio que tienen tanto de su lengua materna como de las lenguas oficiales, escasos son los alumnos que hablan sus lenguas maternas u otra lengua local sin introducir de vez en cuando algunas expresiones francesas e inglesas y viceversa.

A raíz de la política lingüística heredada, Camerún ha seguido siendo, hasta prácticamente la actualidad, muy dependiente lingüística y culturalmente de la metrópoli. Los manuales de programación de enseñanza del español en toda el África francófona obedecían a los criterios del antiguo maestro colonial francés, que privilegiaba las realidades exteriores, de modo que la enseñanza del español estaba desconectada de las realidades locales, sociales, económicas y culturales del aprendiz. Esta actitud de dependencia ha dificultado mucho el fomento de las lenguas locales (Sossouvi, 2004).

Desde el momento en que el conocimiento de las lenguas europeas oficiales es sinónimo de ser culto, de tener poder, prestigio y éxito asociado a la modernización y al desarrollo y es valorado especialmente por la élite, se produce una situación de desequilibrio y marginación respecto a las lenguas nacionales en lo referente a las condiciones que favorecen la progresión social. Estas lenguas reciben una estima mucho más baja y tienden a ser restringidas solamente a los contextos informales. Así pues, el contexto en el que se aprende el español en la mayoría de los países subsaharianos es comparable a lo que Bourdieu llama “*un marché linguistique*” donde cohabitan las lenguas oficiales, locales y algunas híbridas, sin olvidar que, más adelante, el alumno deberá enfrentarse a una nueva realidad lingüística y cultural, a saber, la introducción de otras lenguas extranjeras en su currículo escolar, como sucede en el caso de Camerún. Como consecuencia de esta situación, muchos alumnos suelen aprender las lenguas segundas y las lenguas extranjeras sin haber asentado previamente las bases sólidas de las distintas lenguas maternas, por lo que están, en realidad, inmersos en pleno proceso de apropiación y de construcción.

Otra situación preocupante que abordaremos en nuestro estudio es la carencia de estrategias docentes y de métodos inadecuados de enseñanza del español. Los alumnos no siempre consiguen comunicarse oralmente y por escrito porque no se aplican en las aulas las pautas que conduzcan al dominio de la competencia comunicativa y cultural.

Algunos profesores se resisten especialmente a cualquier intento de cambio metodológico. En otras palabras, y de acuerdo con Kem-Mekah:

“las prácticas y actuaciones docentes, es decir, el método/enfoque de enseñanza que prevalece en las aulas de E/LE en Camerún, probablemente sea de corte tradicional y estructural y no debe estar en consonancia con las nuevas metodológicas e innovaciones actuales en el campo de la didáctica de lenguas que se plantean para garantizar mejores resultados académicos” (Kem-Mekah, 2016: 142).

Nuestra guía práctica propone en primer lugar responder y adaptarse a la realidad lingüística del alumno, por lo que nos apoyaremos o tomaremos como punto de partida las reflexiones de Cummins (1979, 2002, 2005) para promover y apostar por el desarrollo y la enseñanza de la lengua materna, y reforzar lo positivo y beneficioso de semejante bilingüismo. Expresado de otra manera, el aprendizaje de E/LE debe llevarse a cabo en un contexto de bilingüismo aditivo, incluyendo las lenguas locales del aprendiz y no desde el principio del monopolio y soberanía de las lenguas oficiales (Moscoso García, 2013). Apostamos, pues, por la presencia de las lenguas maternas/locales en la enseñanza y también por la vía de un bi/multilingüismo aditivo que sienta las bases sólidas para un aprendizaje óptimo de otras lenguas, ya sean segundas o extranjeras, desde la escuela primaria hasta la secundaria. Siguiendo esta idea, aspiramos a contribuir a una “renovación” proponiendo una metodología contundente con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza de E/LE asegurando un aprendizaje eficiente y significativo en las aulas camerunesas.

0.2 Justificación de la tesis

Esta tesis es la continuación de las reflexiones que desarrollé en mi trabajo final de máster, (Mongo, 2009) donde planteé cuestiones que conciernen a mi ámbito personal y profesional como científica y que constituyen la motivación para profundizar en este tema.

Ante todo, cabe aclarar que el estudio parte de una valoración personal de las dificultades que encuentra generalmente el alumnado camerunés en la adquisición del español como lengua extranjera en un contexto genuinamente multilingüe y multicultural. Por lo tanto, es fruto de varias observaciones y experiencias que se

remontan a los inicios de nuestra trayectoria, primero como alumna de E/LE en la enseñanza secundaria, después como estudiante universitaria y más tarde como docente desde 2010, año de nuestra incorporación hasta la fecha actual mientras desempeñaba las funciones de lectora de español primero por la AECID y luego en colaboración con la Universidad de Dschang en Camerún, mi país de origen.

La idea surgió cuando empecé a cursar el Máster en Enseñanza de español y de catalán como segundas lenguas en la Universidad de Girona. Las lecturas de dos grandes autores fueron determinantes en la elección del tema. El primero es Cummins con trabajos como Cummins (1979, 2002, 2005), que ejercieron una gran influencia en mi pensamiento y me empujaron a adoptar unas profundas reflexiones sobre la realidad de la E/A del E/LE en Camerún como discente/docente. Buena parte de nuestra investigación parte de la hipótesis de este autor según la cual, si no se ha llegado previamente a cierto umbral de competencia en la lengua materna, la introducción de otra lengua puede tener efectos negativos en el desarrollo cognitivo del niño. Por el contrario, si se cuenta con un nivel relativamente elevado de competencia en la primera lengua y también en una segunda lengua, la situación de bilingüismo le proporcionará ventajas cognitivas. El segundo autor que supuso un estímulo fue el lingüista madrileño Moreno Cabrera en obras como, Moreno Cabrera (2009, 2011), que fueron claves para acrecentar y afianzar mi postura al respecto. Hay que reconocer que sus contundentes teorías y planteamientos en cuanto a las manipulaciones, discursos e ideologías que se fundamentan en prejuicios y mitos falsos sobre las lenguas, y que son ampliamente asumidos y difundidos por gran parte de la sociedad, y a la hegemonía opresora de algunas lenguas sobre las demás fueron fuente de gran inspiración.

Además, algunas actitudes que voy a detallar a continuación muy enraizadas que experimenté y de las que fui testigo en el aula, me interpelaron directamente y fueron las que me animaron a actuar de forma urgente.

Dicho esto, a principio de curso solía hacer encuestas para saber qué percepción tenían mis estudiantes sobre sus lenguas locales. Una de las preguntas era: *¿“Cuántas lenguas hablas”?* Cada año me llevaba una gran sorpresa con las respuestas: aproximadamente un 70% de los alumnos incluían todos los idiomas de su repertorio lingüístico, la mayoría de los cuales eran lenguas europeas, sin mencionar una sola vez sus lenguas maternas locales. Cuando se les preguntaba sobre el porqué de no nombrar estos idiomas, recibía, entre otras, las siguientes respuestas: *“Esas no son lenguas... son dialectos, no se las pueden considerar igual como el francés, el inglés, el español o*

hasta el chino ... que sí que son lenguas ... las muestras son “patois”. El término *patois*² es menos que un dialecto; dentro de la jerarquización tenemos primero, lenguas, dialectos y al final viene el *patois*.

Tras esta primera encuesta, hicimos otra para conocer la opinión de los alumnos y profesores de E/LE en los distintos institutos de la ciudad de Dschang. Versaba sobre el papel de las lenguas vernáculas en el aprendizaje/enseñanza de otras lenguas y del E/LE en particular, intentando descubrir si estas lenguas constituyen una facilidad/dificultad a la hora de aprender/enseñar el español. La pregunta era: *¿Piensa que las lenguas maternas/locales ayudan/facilitan o dificultan la E/A de E/LE?* Algunas respuestas obtenidas me volvieron a sorprender, lo que reforzó mi convicción y el detonante que me empujó en la redacción de esta tesis.

Por lo que pudimos leer opiniones como las siguientes:

“Estas lenguas no tienen nada que ver con la escuela, no me sirven, son muy diferentes, no me traen nada, no me ayudan en nada para el aprendizaje del español y mucho menos para otras lenguas.....cómo pueden ser útiles si no se escriben, ni siquiera tienen gramáticas ni diccionarios”.

Visto así, y para muchos, estos idiomas son inútiles. Incluso algunos dijeron no haber hecho nunca la conexión/relación entre su lengua local y el aprendizaje del español.

Cuando se dice que estas lenguas no ayudan a aprender otro idioma, se está confirmando el enraizamiento del discurso colonial³ en el inconsciente/imaginario colectivo e incluso social⁴, según el cual el francés es considerado como la única lengua de cultura y de prestigio. Este colonialismo cultural se traduce en un “colonialismo lingüístico mental” que, como indica Moreno Cabrera (2011: 50) es una de las principales

² El *patois* es una variedad lingüística esencialmente oral de uso restringido. Destaca por su falta de prestigio, siendo relegado y reservado a las situaciones familiares y más informales, por lo que en la esfera pública carecían de estatus cultural o social (<https://es.wikipedia.org/wiki/Patois> consultado el 26/01/2017)

³ Lo primero que buscó la política educativa colonial fue fomentar la idea de inferioridad y de negación en el espíritu del colonizado, para lograr posteriormente una mejor asimilación de la cultura “superior”. La enseñanza consistía en inculcar la superioridad del colonizador a los colonizados y a hacer que ellos mismos contribuyeron a su propia explotación. Y, esto solo se pudo conseguir desvalorizando la cultura autóctona.

⁴ Entendemos por imaginario social, término que se usa habitualmente en las ciencias sociales, un concepto creado por Cornelius para designar las representaciones sociales en sus instituciones (https://es.wikipedia.org/wiki/Imaginario_social consultado el 26/01/2017)

causas de la extensión de unas lenguas en detrimento de otras. El colonialismo lingüístico mental se puede caracterizar como la inducción, en los colonizados culturalmente, de la creencia de que su lengua y cultura son inferiores, y mucho menos ventajosas y útiles que las del colonizado, de manera que, en ocasiones, se decide que es mejor transmitir a los hijos la lengua del colonizador con el fin de que tengan mejores oportunidades y accedan al bienestar político, económico y cultural asociado con el estado del colonizador y al que pocas veces llega el colonizado. De este modo, el proceso educativo imperialista ha conseguido convencernos a los hablantes de que la lengua y la cultura propias no merecen la pena.

A raíz de estas encuestas, había llegado a la conclusión de que, conscientemente e inconscientemente, la percepción que el alumno/profesor camerunés tiene de sus lenguas locales suele ser bastante negativa, pues no son conocidas y pasan por ser idiomas primitivos, poco estructurados y sin interés. En relación con esta idea, en Kouesso y Mongo (2017) desarrollamos el concepto de “*intériorisation de la dévalorisation des langues chez les enfants*” para explicar el proceso por el cual algunos hablantes de lenguas minoritarias han interiorizado el sentimiento de vergüenza y de desprecio hacia sus idiomas étnicos y señalar cómo esta desvalorización puede frenar el desarrollo cognitivo de una “*bilingüedad*” y tener consecuencias nefastas en el aprendizaje y en la construcción de la identidad individual. Partimos de estas experiencias para tomar conciencia de la cuestión y concluir que responder a tales creencias erróneas e infundadas se hacía cada vez más urgente. De aquí, nació el interés por llevar a cabo este trabajo, que constituye el hilo conductor de esta investigación y que trata de uno de los problemas cruciales en la enseñanza/aprendizaje y en el desarrollo cognitivo.

Además, decidí redactar esta tesis por la escasez o, mejor dicho, la casi inexistencia bibliográfica en este campo. Nadie ha abordado el papel de las lenguas locales (lenguas bantúes) en la enseñanza y el aprendizaje en contacto con el español y del francés (lenguas románicas) en un territorio tan complejo y heterogéneo como es el caso de Camerún. Frente a este vacío científico, me sentí implicada y aludida, ya que estamos enseñando la lengua de Cervantes en este país africano y deseamos contribuir a una mejor calidad de la E/A E/LE.

Dicho lo cual, el trabajo está directamente relacionado con mis propias vivencias en relación con el tema y brinda la oportunidad de encontrar soluciones a las cuestiones y reflexiones ya planteadas más arriba.

0.3 Organización de la tesis

La tesis se divide en siete capítulos:

El capítulo uno nos presenta la cartografía lingüística y la situación sociolingüística de Camerún. Esta presentación es pertinente porque da una idea del contexto lingüístico en que los estudiantes de la Universidad de Dschang aprenden el español, que, como es general en Camerún, está marcado por un multilingüismo extremadamente complejo. En la segunda parte de este capítulo prestamos especial atención a la situación general de las tres lenguas objeto de estudio.

El capítulo dos examina el marco teórico de adquisición/aprendizaje de segundas y terceras lenguas (ASL y ATL) que contemplamos en la tesis. Primero hacemos unos planteamientos epistemológicos sobre la educación en contextos multilingües, haciendo hincapié en la relación entre el bilingüismo y la adquisición del lenguaje, el Análisis Contractivo (AC), el Análisis de Errores (AE), la Interlengua (IL) y el papel que desempeña la L1/LM en el proceso de E/A, resaltando las diferentes hipótesis y los conceptos fundamentales.

El capítulo tres contiene las bases metodológicas de nuestra investigación. Se formulan los objetivos, hipótesis y preguntas de trabajo y se describen las características del estudio, la metodología empleada y las fuentes de datos de que nos hemos servido.

El capítulo cuatro nos lleva a la parte más práctica de la tesis, que aborda en primer lugar el estudio contrastivo de los tiempos del pasado. Nos detendremos en presentar los sistemas verbales de las lenguas objeto de estudio con el objetivo de exponer las especificidades temporales y aspectuales del sistema verbal de la lengua yemba en contraste con el de las lenguas romances, en este caso, el español y el francés. Puesto que la alternancia entre el pretérito indefinido frente al pretérito perfecto constituye la base en el que nos vamos a apoyar, delimitaremos bien dichos conceptos e intentaremos extraer los rasgos distintivos fundamentales de cada tiempo en las producciones escritas que analizaremos.

Seguidamente, en el capítulo cinco, que corresponde a la parte gramatical, analizaremos la interlengua y los errores gramaticales detectados en las producciones escritas relacionados con los tiempos verbales de pasado. Se examinan los casos más conflictivos y se dan las interpretaciones de los resultados del conjunto de nuestro corpus.

El capítulo seis se da el análisis de las encuestas de carácter sociolingüístico y de unas interpretaciones acorde con los resultados de la investigación para poder indagar en qué medida las actitudes y las representaciones negativas hacia las lenguas maternas locales pueden incidir en el aprendizaje de otras lenguas y, por ende, del español.

Por último, el capítulo siete da cuenta de todo lo que se ha expuesto. En él se hace una síntesis definitiva de los aspectos principales del trabajo en forma de conclusiones generales, se repasan las discusiones y orientaciones pedagógicas que se desprenden de la tesis, y se subrayan algunas propuestas e implicaciones didácticas que pueden mejorar la calidad de la E/A del E/LE en Camerún. Planteamos así cómo abrir futuros caminos de investigación. La lista de referencias bibliográficas y los anexos cierran la tesis.

CAPÍTULO 1. CONTEXTO SOCIOLINGÜÍSTICO Y PRESENTACIÓN DE LAS LENGUAS OBJETO DE ESTUDIO

La enseñanza y el aprendizaje del español en un contexto genuinamente multicultural, plurilingüe y multiétnico en Camerún plantean grandes retos y desafíos sobre los que nos intentaremos aportar alguna luz sobre las soluciones. Para comprender mejor la situación de Camerún y la problemática que constituye el hilo conductor de nuestro trabajo, merece la pena, en esta primera parte, prestar atención a la diversidad lingüística del país en general y poner especial atención sobre las diversas lenguas presentes en su territorio, así como los diferentes contextos, roles y estatus sociales que cada una desempeña en la sociedad. Por consiguiente, analizaremos los distintos problemas sociolingüísticos derivados de este proceso y trataremos de hacer nuestra modesta contribución a la comprensión de las dificultades más comunes que constituyen en general una gran preocupación en el aprendizaje del español en Camerún y en la Universidad de Dschang en particular.

En la primera parte de este capítulo dos presentamos la situación lingüística del Camerún con datos concretos actuales y con observaciones generales e históricas. Posteriormente, daremos a conocer la situación social de las diferentes lenguas objeto de nuestro estudio (a saber, el francés, el yemba y el español) y visualizaremos los diferentes papeles que juegan cada una de ellas en la E/A del E/LE.

1.1 Diversidad lingüística de Camerún

La visión general del paisaje lingüístico actual en Camerún evidencia la situación muy compleja y enigmática que presentamos a continuación.

1.1.1 Datos lingüísticos

África es un continente lingüísticamente y culturalmente muy rico y diverso. Tras la colonización, ha heredado casi todas las lenguas internacionales europeas (francés,

inglés, español, portugués y alemán), que se unieron a la gran multitud de lenguas locales, por lo que para muchos pueblos africanos, la convivencia con diversas lenguas desde la infancia es una situación habitual. Situado en la costa oeste de África, Camerún representa lo que muchos llaman “el África en miniatura”, por su variedad étnica, cultural, geográfica y lingüística.

El francés y el inglés son lenguas oficiales. El francés es la lengua hablada frecuentemente en Yaundé (capital política) y en Dúala (capital económica), dos ciudades que están situadas en la parte francófona. Junto a las dos lenguas oficiales, se cuentan numerosas lenguas locales con sus principales lenguas regionales⁵.

Las principales lenguas vehiculares son las mayoritarias en cada región. Dentro de las más importantes, tenemos el ffuldédé (o peul), que es hablado en toda la parte norte del país y algunos países del oeste de África⁶, el fang y el basaa en el centro-sur del país y en partes del centro de África como Gabón y Guinea Ecuatorial, el pidgin-english en toda la parte anglófona, en las grandes ciudades francófonas y en algunos países africanos de habla inglesa como en Nigeria, el dúala y el basaa en toda la costa del litoral y el ghomala al oeste del país (véase Boum Ndongo-Semengue y Sadembouo: 1999: 67). Todas estas lenguas aparecen en la vida cotidiana de muchos ciudadanos cameruneses en diferentes grados, tanto por lo que hace a su frecuencia en el uso, como por lo que hace a los ámbitos sociales en los cuales pueden intervenir. Dicha repartición de las lenguas mayoritarias vehiculares ayuda a pensar y trazar una política lingüística concreta mediante la introducción de algunas lenguas locales en el sistema educativo camerunés.

Así pues, Camerún es un país altamente plurilingüe: con solamente unos 26 millones de habitantes, se hablan cerca de 280 lenguas locales. Ninguna de estas

⁵ Por ejemplo, en Yaundé cada barrio y cada calle es un reflejo de esta variedad. En el barrio de Mvog-Ada, la gente se saluda en ewondo o en bulu, mientras que en Txinga lo hacen en bamileké y en la Briquetterie, la gente se comunica normalmente en fulfuldédé. La gente también nos puede hablar en francés o en inglés, las dos lenguas oficiales del país, y si reconoce vuestro origen, nos podría saludar en español. Hay restaurantes que se llaman *Paloma Blanca* y *Paquita*, y el bar que está cerca del campo de fútbol se llama *Camp Nou*.

⁶ El fulfulde (*phylum niger-congo-kordofanien*) es un idioma transfronterizo que asume las funciones de idioma nacional, idioma oficial, de los medios de comunicación y de la religión. En África Occidental (Burkina Faso, Gambia, Guinea Bissau, Malí, Mauritania, Senegal) se habla peul o pular, y en África Central (Camerún, Nigeria, Chad, RCA) se habla el fulfulde. En Camerún, esta lengua asegura la vehicularidad entre varios grupos étnicos en el norte del país.

lenguas vernáculas aparece como dominante y, por lo tanto, difícilmente ninguna de ellas podría ser reconocida como oficial⁷.

Para poner orden a este verdadero *Tour de Babel*, dentro de este rico y complejo mercado lingüístico, el gobierno ha preferido aplicar una política lingüística “exoglósica” oficializando únicamente el francés, lengua oficial de más o menos el 75% de la población, y el inglés, lengua oficial con el 25% de la población. La gran variedad de lenguas del país ha determinado una política lingüística que favoreció el empleo generalizado de la lengua extranjera (francés o inglés) en detrimento de las lenguas locales. Se practica, pues, en Camerún, lo que llamamos “el bilingüismo oficial” entre el francés e inglés. Este bilingüismo ha sido institucionalizado, entre otras cosas, para la conservación y la integración de la unidad nacional. El sistema educativo del país hace de este bilingüismo oficial una prioridad ideológica que no favorece la aparición y promoción de las lenguas indígenas. La exclusión de estos idiomas en la enseñanza ha conllevado la exclusión de un gran número de jóvenes de la zona rural en la escuela moderna. Constatamos también que esta ausencia de lenguas africanas en la escuela coincide con los grandes fracasos y abandonos escolares que ponen de manifiesto las estadísticas.

En cuanto a la educación, existen dos subsistemas: el sistema anglófono, basado en el modelo anglosajón, y el sistema francófono, basado en el modelo francés. Aunque se utilizan simultáneamente, un sistema bilingüe es también operacional al nivel de las universidades, donde los estudios se realizan en inglés y francés, pero ninguna de las lenguas locales se enseña en la escuela. Además, en la educación secundaria se introduce el aprendizaje de una tercera lengua entre las que se denominan “lenguas vivas” y que hacen referencia a una lengua no ambiental que puede ser el español, el alemán, el árabe o el italiano. En la enseñanza superior resulta muy significativo, aparte de las lenguas vivas mencionadas, el interés que demuestran los estudiantes

⁷ Según la FAO (2020), la población total de Camerún es aproximadamente de 26.545.863 millones de habitantes, con una superficie de 475 000 km² y con diez provincias: dos que forman la parte anglófona (Norte-oeste y Sur-oeste) y las ocho restantes forman la parte francófona (Norte, Extremo Norte, Adamaoua, Oeste, litoral; centro, Este y Sur). Dentro de su repartición etnolingüística tenemos los grupos fangs con un (19.5%); los bamilékés y bamouns con un (18.3%), otros grupos como los gbayas, los bakas con un (15.9%), los dualas, lumdus y bassas con un (14.5%), los peuls (9.4%), los tikars (7.2%), los mandarar (5.5%), los makas (4.7%), los chambas (2.4%), los m’boums (1.3%), los hausas (1.2%) y los franceses (0.1%). <https://www.fao.org/statistics/es/>

cameruneses por la lengua catalana, que ya se puede estudiar en la Universidad de Yaundé. Ahora bien, como explica claramente Mónica Molina:

“La variant estàndard del francès i de l’anglès no és precisament la que s’usa amb més freqüència a la vida diària, sinó variants populars que també incideixen en el retrocés de les llengües nacionals i vehiculars tradicionals” (Molina, 2001:4).

De hecho, el francés hablado por los cameruneses está muy influenciado por los préstamos de las lenguas locales. Si el inglés y el francés son los superestratos, las lenguas camerunesas locales constituyen los substratos y su influencia es tal que existen muchas variedades del francés hablado y escrito. El léxico y la fonología resultan particularmente afectados, desvelando así según la zona de los hablantes unos acentos regionales muy notables. A nivel morfológico y sintáctico, ha habido algunos estudios que han examinado casos de interferencias de las lenguas cameruneses dentro del francés e inglés.

La cohabitación de una multitud de lenguas ha dado lugar también a lo que llamamos “*langues composites*”. En Camerún, la más representativa es el *pidgin – english*⁸, que funciona como una lengua vehicular y ha experimentado un proceso de criollización; es decir, se ha convertido en la lengua materna de muchos niños que lo adquiere en seno del núcleo familiar. Aparte, tenemos otra “*langue composite*”: el “*camfranglais o francamglais*”, que es la mezcla de palabras derivadas del francés, del inglés y de las lenguas autóctonas, y es una de la más usada por los jóvenes y adolescentes en medio escolar y universitario. El *franfulfulde* (camfulfulde), que

⁸ Se trata de una variante aprendida en la calle y según Biloa (2008: 31) no está relacionada con ningún idioma camerunés o africano, sino que nació del esfuerzo de algunos analfabetos cameruneses por hablar el inglés estándar, convirtiéndose al final en el denominado *bush english*. Sirve además como lengua franca entre la gente porque cada uno tiene su propio idioma materno y en Camerún, hay al menos cuatro millones de hablantes, siendo alrededor de un 80% los cameruneses anglófonos que lo utilizan. El 40% de los francófonos suele recurrir también a ella, por ejemplo, cuando dos personas no hablan el mismo idioma. El *pidgin-english* hablado por los anglófonos y el que hablan los francófonos no son idénticos, ya que existen diferencias fonéticas y léxicas, lo que a veces complica la intercomprensión. Los puristas lo consideran como un obstáculo para aprender inglés, así como el *camfranglais*, considerado también como una barrera para aprender el francés.

consiste en el uso simultáneo o mezcla de francés y fulfulde, también entra en la categoría de lenguas híbridas⁹.

1.1.1.1 Datos y repartición de las diferentes lenguas

Dada la diversidad lingüística que acabamos de señalar, hay un hecho preocupante que cada vez más llama la atención: la gran cantidad de idiomas que ya no existen y aquellos que están en peligro de desaparecer¹⁰. Se estima que el número de idiomas con al menos 100.000 hablantes nativos en Camerún es de 22, según la siguiente tabla:

| | Denominación | Número de hablantes |
|-----------|---------------------|----------------------------|
| 1 | Francés | 12.500.000 |
| 2 | Inglés | 3.500.000 |
| 3 | Pidgin | 2.000.000 |
| 4 | Beti | 2.000.000 |
| 5 | Fulfulde Adamaoua | 668.700 |
| 6 | Ewondo | 577.700 |
| 7 | Yemba | 300.000 |
| 8 | Ghomálá | 260.000 |
| 9 | Basaa | 230.000 |
| 10 | Bamun | 215.000 |
| 11 | Medumba | 210.000 |
| 12 | Bulu | 174.000 |
| 13 | Kom | 170.000 |
| 14 | Mafa | 136.000 |
| 15 | Lamnsó' | 125.000 |
| 16 | Fé'éfé'é | 123.000 |

⁹ Biloa (2010: 23-32) lo presenta como una de las lenguas francas de Camerún junto al *pidgin-english* y al *camfranglais*. El franfulfulde es hablado principalmente en la zona norte de Camerún entre los jóvenes y otra clase social. Por ejemplo, en la Universidad de Ngaúndere es la lengua, la más utilizada en el espacio estudiantil.

¹⁰ Como consecuencia, se ha notado que cada año desaparecen varias de estas lenguas y culturas vernáculas, por la disminución o desaparición numérica de sus locutores y portadores naturales. Este hecho no ha dejado de llamar la atención de las élites y de los observadores, ya que, como indica Koné (2005), resulta cada vez más evidente que el fomento de la enseñanza de estas lenguas, además de prevenir tan dramática pérdida, representa el mejor medio para establecer en las jóvenes generaciones el vínculo entre la identidad cultural y la identidad nacional.

| | | |
|----|-----------|---------|
| 17 | Fang | 110.000 |
| 18 | Oroko | 105.000 |
| 19 | Masana | 103.000 |
| 20 | Akoose | 100.000 |
| 21 | Kako | 100.000 |
| 22 | Ngiemboon | 100.000 |

Tabla 1: Lenguas mayoritarias en Camerún (fuente: Kouesso 2008: 265)

Esta tabla ilustra la posición de cada idioma cuyos hablantes están principalmente representados en Camerún. Hay que precisar que la lengua beti agrupa a otros grupos lingüísticos como el etón, el ewondo, y el fang y se debe notar que el beti se habla en el sur y este del territorio camerunés, y también es un idioma con vocación interregional, ya que se extiende más allá de las fronteras de Camerún, particularmente en Gabón y Congo, países limítrofes con Camerún en la actualidad.

No hace falta decir que no todos los idiomas en la tabla tienen el mismo estatus social. “*El pidgin-english*” que mencionamos antes es una lengua híbrida derivada del francés, inglés y lenguas endógenas. Se utiliza como un medio de comunicación en las grandes urbes (Dúala, Yaundé), lugares de encuentro de comunidades de diversas expresiones, así como en las regiones de habla inglesa de Camerún. Los idiomas heredados de la colonización, especialmente el francés y el inglés, se erigen en idiomas oficiales y se usan en la comunicación nacional e internacional. El bilingüismo oficial francés-inglés es desigual, se practica principalmente en la comunicación internacional, en la administración y en la instrucción. El idioma alemán ha desaparecido oficialmente de la comunicación y solo se enseña en la secundaria y superior como segunda lengua extranjera. En este contexto tan complejo y ambiguo, las lenguas nacionales siguen siendo una gran preocupación. El contacto entre las lenguas camerunesas y las lenguas europeas conduce inevitablemente a la cohabitación, condición favorable para el desarrollo de ciertas hablas híbridas como las mencionadas anteriormente: “*pidgin-english*”, “*camfranglais*” o “*franfulfulde*”.

Una vez expuesta la torre de babel que representa el país, para entender mejor la cuestión de las lenguas y las diferentes políticas lingüísticas desarrolladas, debemos remontarnos al período colonial, un período caracterizado por el conflicto entre las administraciones coloniales, por un lado, y los misioneros, por otro lado. ¿Cuál fue la política lingüística y educativa de las diferentes potencias coloniales en juego? Es lo que veremos enseguida.

1.2. Políticas lingüísticas

En este apartado repasamos las distintas políticas lingüísticas coloniales que practicaron las tres grandes potencias europeas en Camerún y lo que emprendieron los gobiernos cameruneses después de la independencia.

1.2.1. Políticas coloniales

Todo empezó en la conferencia de Berlín celebrada por las potencias europeas en 1884-1885, donde se repartieron por zonas de influencia el succulento pastel que es el continente africano. Situado en África Central, Camerún ha tenido una historia especial: puesto en 1884 bajo el protectorado alemán después de la Primera Guerra Mundial y tras la derrota alemana, fue colocado bajo el mandato de la Sociedad de las Naciones (SDN) luego bajo tutela francesa y británica en 1919. Las dos potencias practicaron políticas diferentes, una en el Camerún oriental (francés) y la otra en el Camerún occidental (británico). El país obtuvo la independencia en 1960 y, tras un referéndum, el ex-Camerún británico se juntó con el Camerún francés y, desde el 1 de octubre de 1961, forman la República Federal de Camerún, que el 20 de mayo 1972 se convirtió en una República Unida.

La historia revela que los primeros contactos entre Camerún y las naciones occidentales se produjeron hacia 1472, cuando los portugueses descubrieron el país. Las lenguas locales se caracterizaban fuertemente por la tradición oral y eso debilitó en gran medida la expansión de las lenguas endógenas. Gracias a los primeros misioneros, el proceso de desarrollo de las lenguas nacionales en Camerún fue gradualmente puesto en marcha por la intensificación de la forma escrita. Las primeras formas de políticas lingüísticas fueron implementadas por la iglesia mediante las “estrategias evangelistas”. Llegada a Camerún en 1841, la Misión Bautista de Londres, fundada por el inglés William Carey aparece como la primera Misión cristiana en entrar en el territorio. De la misma manera que la iglesia, la escuela también tuvo que enseñar instrucción religiosa a los estudiantes. Esta estrategia de evangelización contribuyó al desarrollo de la alfabetización de las poblaciones indígenas no solo en las lenguas camerunesas, sino también en las lenguas coloniales extranjeras (véanse, Mveng 1985 y Tabi-Manga 2000).

La cuestión actual de la enseñanza de las lenguas camerunesas es producto de la historia de este país, donde encontramos dos poderes en contacto dentro del medio escolar: el político y el religioso. Las diferentes potencias que colonizaron Camerún aplicaron al principio unas políticas lingüísticas diferentes, pero que al final tuvieron algo en común: **“prohibir el desarrollo de la cultura africana, destruir los sistemas simbólicos y limitar el acceso de los africanos al verdadero conocimiento”**.

La intención de los alemanes era introducir el alemán en la escuela como lengua predominante, haciendo hincapié en la adaptación cultural y favoreciendo las lenguas africanas. Los ingleses fueron más tolerantes, practicaron la “administración indirecta” o la política del *“laissez-faire”*, es decir, una política de diferenciación en lo lingüístico por la flexibilidad que consistió en fomentar el uso de las lenguas nacionales y las propias culturas indígenas. Por el contrario, la “administración directa” practicada por Francia optó por el sistema de aculturación, caracterizada por un etnocentrismo cultural exagerado y un desprecio total de las lenguas locales, reprimiendo a toda costa todos los actos y manifestaciones culturales presentes. Asimismo, se procuró desde un principio enseñar al africano en la lengua “civilizadora”. Esta política se desveló más radical y preconizaba abiertamente una ideología “asimilacionista”. Se apoyó sobre argumentos no científicos para prohibir el empleo de las lenguas indígenas en la escuela, porque según la administración colonial estaba convencida de la imposibilidad de “difundir por medio de una lengua primitiva las adquisiciones de una civilización moderna”.

Después de la derrota de Alemania en la Primera Guerra Mundial, este poder imperial se ve obligado a abandonar sus colonias, particularmente *Kamerún*, en beneficio de los estados victoriosos que fueron Inglaterra y Francia. Tan pronto como los aliados tomaron el control de la colonia, el alemán, el idioma oficial de comunicación, dejó de existir oficialmente en favor del francés e inglés, coexistiendo junto con las lenguas nacionales prohibidas en todos los campos. La política de germanización dio paso a un nuevo tipo de política discriminatoria a la que deberán someterse los idiomas nacionales: la política del idioma francés y la política del idioma inglés.

Dentro del ámbito religioso, los objetivos de los misioneros fueron diferentes. La escuela les parecía un instrumento adecuado para convertir las masas al cristianismo. Convencidos de la importancia de la comunicación en el evangelio, optaron por las lenguas locales. Las misiones protestantes fueron aún más lejos, ya que su objetivo era devolver a cada individuo convertido la aptitud para leer la Biblia en su lengua materna.

Las lenguas locales se impusieron, más bien, como medio y asignatura de enseñanza. La meta propuesta era que el alumno fuese capaz de leer, escribir y calcular en su propia lengua. Desafortunadamente, bajo la presión del poder político colonial, los misioneros abandonaron paulatinamente el uso de las lenguas camerunesas en la enseñanza en beneficio de la lengua del colonizador.

Después de las independencias, el gobierno camerunés no adoptó una posición diferente. La opción clara del bilingüismo oficial adoptada por las autoridades camerunesas otorgó a las lenguas extranjeras el estatus más elevado, apartando y sacrificando así definitivamente las lenguas locales del medio escolar.

1.2.1.1. Alemania

Durante la era colonial alemana, la administración colonial animó el uso del alemán, aunque los misioneros alemanes y los misioneros presbiterianos americanos prefirieron las lenguas indígenas como el basaa, el bulu, el dúala, el ewondo y el mungaka para enseñar y evangelizar. A pesar de la naturaleza subdesarrollada del sistema escolar público alemán en Camerún, los colonizadores intentaron imponer el uso del alemán en escuelas, ejerciendo una presión constante sobre los misioneros. En 1897, por ejemplo, el gobernador von Puttkammer ordenó a los misioneros utilizar el alemán en las escuelas en vez de los idiomas indígenas. A pesar de ello, durante el período colonial alemán, los idiomas indígenas continuaron gozando de una buena posición. En esta época, el sultán Njoya de Bamún¹¹ estandarizó el sistema de escritura en lengua Bamún en 1896 y abrió escuelas en las que esta lengua fue usada como medio de instrucción.

Según Bitja'a Kody (2004), si algunos detractores han descrito la política lingüística alemana como negativa en Camerún, ha sido porque tuvieron un período relativamente corto durante el cual no fueron capaces de poner en práctica y aplicar una política lingüística dinámica capaz de transformar el paisaje lingüístico del país y, además, no contaba con una tradición colonial como Francia e Inglaterra.

Impulsada por el deseo de difundir los valores alemanes en las escuelas camerunesas, la colonización alemana estuvo marcada por “la política de germanización” y el deseo de imponer la lengua alemana en todas las escuelas. Se

¹¹ Fue rey en la parte oeste del país con el Bamún como lengua local.

adoptaron estrategias como la subvención para alentar a las sociedades misioneras a adherirse a esta política. Los idiomas locales tolerados en las escuelas antes de 1890 simplemente fueron prohibidos. Los esfuerzos reales para “germanizar” a la población no condujo a nada y eso al final dejó a los “*kameruneses*” sin ningún conocimiento efectivo del alemán. En 1914 estalló la primera guerra mundial que causó la retirada del “*Kamerún*” de la autoridad colonial alemana en beneficio de los franceses e ingleses.

1.2.1.2. Francia

Bajo la tutela francesa (1916-1960), la política lingüística fue inequívocamente la del “afrancesamiento”, o sea, fue llamada “política de asimilación” lo que derivó en una marginalización sin excepción de las lenguas locales. Esta política tenía dos objetivos principales: llevar la “civilización” y predicar la supremacía del idioma francés contra la marginación total de todos los idiomas locales¹². Se institucionalizó en una serie de textos en Bitjaa Kody (2001a: 4-5) y Mveng (1985), es decir, las Órdenes de 1 de octubre de 1920, de 20 de diciembre, 1920 y 26 de diciembre de 1924. Todos coincidieron en la prohibición de los idiomas locales y su exclusión del sistema educativo. Los Decretos de octubre y diciembre de 1920 lo dejaron en claro: “*la langue française est la seule en usage dans les écoles. Il est interdit aux maîtres de servir avec leurs élèves des idiomes du pays.*” La política de germanización iniciada por Alemania fue reemplazada por la política francesa de asimilación. Este último, no fue solo para amenazar y expulsar todo deseo de eventos culturales entre los pueblos colonizados, sino también para inculcar al colonizado los valores occidentales en detrimento de los valores locales y hacer que fuera un tipo de “francés-extranjero” “*français d’outre-mer.*” Bitjaa Kody resume esta política de la siguiente manera:

“sous le mandat et la tutelle française, (1916-1960), la politique linguistique a été celle de la francisation sans équivoque contre une marginalisation sans exception des langues locales des domaines générateurs de prestige et de revenus économiques”(Bitjaa Kody, 2004: 4).

¹² La escuela colonial tenía tres objetivos: civilizar, afrancesar y formar a la elite local (Okome, 2007).

Las instrucciones del gobierno colonial contenidas en los numerosos textos oficiales expresaron mejor estas advertencias a las misiones cristianas en contra de la enseñanza de los idiomas locales en sus escuelas.

La situación de la lengua en el Camerún francófono durante este período colonial se caracterizó por el conflicto lingüístico perpetuo entre los misioneros, que persistieron en el uso de las lenguas indígenas, y la administración colonial francesa Stumpf (1979) y Bitja'a Kody (1999), que tomó una serie de medidas dirigidas a promover el francés, relegando los idiomas indígenas al olvido. En 1917, la administración colonial francesa instituyó una subvención especial para las escuelas que utilizaran el francés como la lengua de instrucción y todas las escuelas que enseñaban en idiomas indígenas fueron cerradas.

Esta persecución lingüística y sistemática hizo del francés la única lengua para la educación. La política lingüística francesa tuvo éxito porque la administración colonial francesa asumió la responsabilidad y la centralización exclusiva en la educación. Todo ello resume la fuerte voluntad de los franceses en prohibir todo tipo de idiomas locales en favor del francés, considerado como el único idioma de uso oficial. Por ejemplo, bajo la administración del Comisionado CARDE, las escuelas privadas incluso fueron obligadas a impartir instrucción en francés para ser reconocidas institucionalmente: “Solo se podía reconocer a las escuelas privadas como aquellas que enseñaban exclusivamente en francés, puesto que la enseñanza de cualquier otro idioma estaba prohibida”.

La introducción sistemática del francés en las escuelas permitió cancelar la influencia alemana y frenar la expansión de las lenguas nacionales o locales, como el dúala y el “*pidgin-english*”. Para los franceses, difundir el idioma francés en las escuelas tenía una doble importancia; era, por un lado, un “deber patriótico” y, por otro, una “acción civilizadora”. Por lo tanto, todo idioma camerunés en su esfera se convirtió en competencia para el francés, y dejarlo existir y desarrollarse reducía la influencia e incluso la autoridad del poder dominante. Esta ideología se oficializó en la Carta Circular del Gobierno de 8 de diciembre de 1921, que estableció que:

“Ninguna escuela puede funcionar ni está autorizada si la enseñanza no se imparte en francés.... la educación del idioma local en Camerún está formalmente prohibida.”

Todas estas disposiciones favorecieron la apertura de escuelas públicas donde solo se enseñaba el idioma francés. Esto también dio lugar a muchos conflictos con las misiones cristianas, ya que las autoridades religiosas interpretaron las directivas del gobierno de manera diferente. Aquella advertencia masiva del 8 de diciembre enviada el 15 de febrero de 1921 por el Administrador Principal de la circunscripción de Dúala al director de la Misión Protestante en Dúala en que este último atestiguaba las dificultades de aplicar dicha política francesa.

Las autoridades coloniales francesas se vieron sometidas a una fuerte presión por parte de las Naciones Unidas, lo que les obligó a relajar su política lingüística y dar un poco de espacio a las lenguas indígenas. Las iglesias católicas y protestantes, después de este cambio de criterio inducido por las Naciones Unidas, para que Francia flexibilice su regulación sobre el uso de las lenguas en las instituciones educativas, insistieron en la necesidad de utilizar los idiomas locales para que la evangelización fuera más efectiva, tal como afirma Kouesso (2008: 267). Los idiomas nacionales de Camerún solicitados para este fin conocieron sin duda un ligero auge.

Finalmente, el Alto Comisionado de la República modificó ligeramente la aplicación de la política de idioma francés en Camerún. A modo de ilustración, en 1949 se otorgó la posibilidad de que las lenguas locales fueran una disciplina de enseñanza de la misma manera que las otras lenguas coloniales. A pesar de todo, esta situación continuó hasta la independencia. Los idiomas nacionales de Camerún siguieron siendo marginados, incluso por sus hablantes nativos, especialmente en las ciudades donde cada día vemos que están perdiendo terreno gradualmente a favor de los idiomas importados. Con respecto al ritmo de desaparición extremadamente rápido que están sufriendo ciertos idiomas nacionales del mapa lingüístico del país, Kouesso (2008) cuenta tres idiomas (dulu, nagumi, yeni) declarados extinguidos en Camerún. Del mismo modo, doce idiomas se encuentran actualmente en peligro de extinción, ya que actualmente son hablados por menos de 50 locutores, principalmente adultos y ancianos. También son motivo de preocupación los idiomas baldemi, bikyo, bihuo, tapón, busuu, dama, luo, ndai, ngong, oblo, pam y zumaya.

En definitiva, durante su estancia en Camerún, los franceses implementaron una política de aculturación que se caracterizó por una dura y firme oposición a toda clase de manifestaciones culturales y el carácter asimilador de esta política se tradujo, en la práctica, en un control estricto de la enseñanza y un desprecio total de las lenguas africanas autóctonas. A esta política le ha faltado tener tolerancia y flexibilidad hacia

estos idiomas locales, ya que la única lengua ideal, válida y digna de ser aprendida era el idioma francés.

1.2.1.3. Inglaterra

Al final de la Primera Guerra Mundial, la Liga de las Naciones confió la parte occidental del “*Kamerun*” alemán al Imperio Británico. Este territorio inglés fue compartido entre Nigeria y el actual Camerún.

Los británicos llevaron a cabo la política de la “ley indirecta” (“*indirect rule*”) o “*laissez-faire*”¹³. Bajo el mandato británico, algunas lenguas indígenas como el bafut, el duala, el kenyang y el mungaka fueron utilizados conjuntamente con el inglés en las escuelas (Bitja'a Kody, 1999: 82). Algunos historiadores afirman que en el sistema educativo británico las lenguas locales fueron empleadas como lenguas de instrucción durante los primeros cuatro años de la educación primaria, mientras que el inglés fue usado durante los cuatro años siguientes. A pesar de esta actitud de permisividad, la educación en lengua vernácula declinó bastante en esta época y el número de escuelas y de alumnos educados en estas lenguas cayeron drásticamente, como muestra que después de 1959, la mayoría de los niños de primaria recibieron las clases exclusivamente en inglés. De hecho, esto no fue una sorpresa, puesto que el 27 de septiembre de 1958 un decreto ministerial publicado por el gobierno autónomo de Camerún meridional (parte anglófona) instituía el inglés como lengua única de instrucción en las escuelas primarias anglófonas (Todd, 1983: 167).

En líneas generales, las autoridades coloniales británicas determinaron las directrices principales, dejando la aplicación de la voluntad metropolitana a las autoridades locales, pero manteniendo el control sobre todos los ámbitos de la economía (comercio, explotación económica y recursos mineros) y de la administración europea

¹³ En el ámbito administrativo, la política de “*laissez-faire*” consiste en dejar a las autoridades indígenas la responsabilidad de administrar las poblaciones según sus tradiciones, a condición que estas no choquen con los principios de la civilización británica. Se caracterizó en gran parte por la tolerancia y la flexibilidad, permitiendo hasta cierto punto el estudio y cultivo de las lenguas locales, siempre y cuando sus intereses no estuviesen amenazados. Fue una especie de sistema de “gobierno indirecto” que se caracterizó por el nombramiento de un gobernante o jefe tradicional africano al frente de su pueblo, mientras que el poder real lo detentaba el representante regional británico.

en el territorio. La política discriminatoria inglesa fue sistemática, como se muestra en la circular del Director de Educación del primer gobierno autónomo de Camerún británico del 27 de septiembre de 1958 recogido por Bityaa Kody:

“Although the mother tongue of children may be used to assist the instruction, English is to be the medium of instruction in primary schools and all text books used are to be in English [...] Although there is to be restriction in the use of bali and duala in religious instruction, these languages are not to be any precedence over mother tongues” (Bityaa Kody, 1993:122).

La política discriminatoria heredada por los alemanes se mantuvo. Los idiomas locales se utilizaron principalmente con el propósito de evangelizar a las poblaciones y el idioma inglés sirvió como medio de comunicación oficial en los círculos escolares y administrativos. Algunos idiomas nacionales (dúala, bakweri, mādumba, ewondo, ghomálá, ngomba) fueron también enseñados como una unidad de materia o curso, por lo que se beneficiaron en este momento de una atención particular. Los colonizadores ingleses fueron más o menos conciliadores y tolerantes con el uso de las lenguas camerunesas en las escuelas. Desde 1915, fecha de la creación del mandato británico, el gobierno mantuvo el monopolio de la gestión de las escuelas y en algunas de ellas, misionarias y rurales, se permitían impartir las clases en lenguas locales.

1.2.2. Políticas del gobierno de Camerún desde la independencia hasta hoy

El periodo colonial finalizó con la independencia del país a principios de la década de los 60 del siglo pasado. En este nuevo marco surgen cuestiones como las siguientes: ¿significaría la independencia la ruptura económica, política, lingüística y cultural con la metrópoli o sería solo un simple cambio de aros?; ¿qué destino se reservaría a las lenguas nacionales tradicionalmente discriminadas desde la independencia de la antigua colonia hasta hoy?

Cuando Camerún obtuvo su independencia, el francés fue proclamado la lengua oficial en el Camerún francófono y el inglés asumió el mismo estatus en la parte de habla inglesa. En la reunificación del 1 de octubre de 1961, el bilingüismo oficial fue

instituido en la nueva república federal. Camerún, como muchas otras colonias africanas, optó, frente a la torre de babel, por las lenguas europeas, que eran las más neutrales porque no pertenecían a ningún grupo étnico y han seguido siendo hasta hoy el único vehículo y vínculo de transmisión y de abertura hacia el resto del mundo. Lamentablemente, no han sido únicamente los poderes coloniales los que han desechado totalmente las lenguas indígenas del sistema escolar y las han llevado a un precario estado, sino las propias autoridades políticas camerunesas¹⁴ que no quisieron ni dar prioridad ni desarrollar el uso de las lenguas nativas. Esta indiferencia por las lenguas está justificada por el deseo de mantener, especialmente en el caso de Camerún, la dicha estabilidad política, el equilibrio regional, asimismo como consolidar la unidad y la integración nacionales y luchar contra cualquier forma de tribalismo o de conflicto entre etnias. Según dicho pensamiento político, la enseñanza de ciertos idiomas indígenas en escuelas podría generar algunos conflictos inter-étnicos.

Casi la mitad del tiempo de enseñanza semanal (41.67% de 30 horas) son asignados a las lenguas oficiales. La tabla 2 nos indica los diferentes ámbitos donde se utilizan las lenguas (✓ significa Sí, ✗ significa No):

| Nº | Ámbitos Públicos | Lenguas Oficiales | | Lenguas Indígenas | Camerún Pidgin English |
|----|--------------------|-------------------|---------|-------------------|------------------------|
| | | Inglés | Francés | | |
| 1 | Prensa escrita | ✓ | ✓ | ✗ | - |
| 2 | Radio | ✓ | ✓ | - | - |
| 3 | Televisión | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ |
| 4 | Educación | ✓ | ✓ | - | ✗ |
| 5 | Políticas | ✓ | ✓ | ✗ | - |
| 6 | Música | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 7 | Juzgados | ✓ | ✓ | ✗ | - |
| 8 | Iglesia | ✓ | ✓ | - | ✓ |
| 9 | Exámenes públicos | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ |
| 10 | Administración | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ |
| 11 | Ficción/literatura | ✓ | ✓ | ✗ | - |
| 12 | Fuerzas Armadas | ✗ | ✓ | ✗ | ✗ |

¹⁴ La educación desarrollada por las antiguas potencias coloniales tenía como objetivo principal inculcar y formar a toda costa a una minoría de africanos con ideales y valores morales totalmente ajenos a la cultura propia. Estos puñados de privilegiados, elitistas y marionetas, llamados también “*les évolués, les petits blancs ou les négres blanchis*” (negros blanqueados), fueron formados y destinados a servir al orden colonial después de la independencia. Ellos se identificaron con la metrópoli, llegando hasta negar y despreciar su propia cultura en beneficio de la europea (Sossouvi, 2001:21).

| | | | | | |
|----|----------------------------|---|---|---|---|
| 13 | Relaciones Internacionales | ✓ | ✓ | ✗ | ✗ |
| 14 | Negocios /Comercios | ✓ | ✓ | ✗ | ✓ |
| 15 | Comunicación cultural | - | - | ✓ | ✓ |

Tabla 2: Lenguas utilizadas en el ámbito nacional

Los datos, que hablan por sí mismos, muestran despreocupación por las lenguas indígenas y falta de consideración hacia ellas. Frente a la impotencia que genera esta situación, algunos lingüistas han llegado hasta calificar los idiomas oficiales de “asesinos de idiomas indígenas”, y culpan al gobierno de defender algún tipo de “lingüicidio”. Se nota, pues, que en Camerún, las cuestiones sobre las lenguas nacionales no son tomadas seriamente en cuenta, más bien son asuntos secundarios y clasificadas como menos importantes¹⁵.

Por lo tanto, teniendo en cuenta la situación crítica a la que está viviendo las lenguas nacionales del país, muchos han llegado a la triste conclusión que el Estado camerunés está participando a un genocidio lingüístico, puesto que no tiene realmente una política lingüística concreta, sino más bien un calco o la continuidad de las diferentes políticas coloniales heredadas del antiguo maestro. Crítico con esta política lingüística, Tabí-Manga (2000:121) destaca, además de la insuficiencia estratégica de la promoción del bilingüismo oficial y su no inscripción en un proyecto educativo global, según el autor, “este bilingüismo oficial no plantea un enfoque integrador del multilingüismo camerunés y no toma en cuenta la situación plurilingüe del país”.

1.2.3. Consecuencias

Durante los casi setenta y cinco años (entre 1884 y 1959) en que Camerún estuvo dominado por potencias coloniales extranjeras, los colonizadores llevaron a cabo políticas lingüísticas acordes a sus intereses políticos, culturales y económicos. Como bien comenta Sossouvi (2001), las potencias coloniales europeas tenían una visión clara

¹⁵ La actitud negativa del gobierno hacia las lenguas indígenas es similar a la que vemos en algunos países africanos donde, según el rey etíope Haile Selassie, los idiomas étnicos constituyeron una barrera a la puesta en práctica acertada de los proyectos del Estado-Nación, de manera que él mismo declaró la literatura en “*Afaan Oromoo*” (lengua local del país) como ilegal y se aseguró de que la literatura existente en dicha lengua fuera destruida.

y una voluntad sistemática y absoluta de acción entre ellas: “prohibir el uso de las lenguas indígenas, y difundir la lengua de la colonia”.

La escuela tenía como objetivo principal inculcar los valores occidentales a los alumnos en detrimento de los valores endógenos, por lo que ahí se situó el problema de la gestión de los idiomas locales. La educación es el medio más apropiado para alienar, puesto que eso permite interiorizar valores y modelos desconocidos a pueblos generalmente oprimidos. En el sistema educativo de la colonización francesa, hubo una voluntad sistemática y absoluta de destruir los sistemas simbólicos de los africanos y particularmente la exclusión casi total de las lenguas maternas de la enseñanza y de la administración. Sadjo lo explica en estos términos:

“la enseñanza no tenía el objetivo de formar personas cultas y capaces de innovar, sino fomentar la “desculturización”. Lo primero que buscaron en el espíritu e imaginario del colonizado fue enraizar fuertemente la idea de inferioridad, de negación y el menosprecio de las lenguas vernáculas para lograr posteriormente una mejor asimilación de la cultura “superior”. La enseñanza consistía en inculcar la superioridad del colonizador a los colonizados y hacer que ellos mismos contribuyeran a su propia explotación. A través de los programas educativos, se enseñaron a los jóvenes cameruneses que sus padres eran unos charlatanes vagos, gente salvaje y bárbaro, y que, mediante la escuela, se les daba una oportunidad para acceder a la civilización; les propusieron incluso cambiar de ancestros. Esta enseñanza consistía en un desprecio total hacia la sociedad africana, poniendo en entredicho su historia, sus tradiciones y sus costumbres. Y esto solo se pudo conseguir desvalorizando la cultura autóctona” (Sadjo, 1999: 48).

La autora concluye que la escuela ha sido, durante la colonización, el lugar donde los jóvenes cameruneses iban a deshacerse de su “africanidad” y a transformarse en gente crítica con respecto a su propia cultura tradicional. No cabe la menor duda de que la política de asimilación francesa ha contribuido particularmente a frenar el desarrollo y el fomento de los idiomas nacionales de Camerún.

El periodo postcolonial no ha supuesto una mejora para el estatus de las lenguas y culturas endógenas. Las políticas lingüísticas implantadas en los países africanos desde la independencia hasta hoy han continuado teniendo un impacto negativo en el estatus y

la supervivencia de las lenguas locales, que, además, se ha extendido a la educación y a las campañas de alfabetización: los altos índices de repetición, de abandono y de fracaso escolar son las muestras tangibles y claras de la ineficacia de los sistemas educativos africanos.

1.2.3.1. Lenguas en peligro de extinción

La situación actual, consecuencia de las políticas coloniales en el mundo, no resulta, en este sentido, muy halagüeña, por lo que urge una reacción tal como se ve con estas siguientes palabras:

“Lorsqu’un vieillard meurt, c’est une bibliothèque qui brûle”
(Amadou Hampatá Ba)

“Lorsqu’une langue disparaît, c’est tout un pan de l’imaginaire mondial qui est à jamais perdu, c’est un appauvrissement de l’humanité, un rétrécissement de la conscience” (Raphaël Confiant)

Partiendo de estas citas, así como de esta otra, que define mejor la cuestión *“Nos langues sont nos vies”* (Gilbert Dalgalian, 2005), he de precisar que la supervivencia de lenguas minoritarias y la evolución del plurilingüismo siempre han sido punto de mi interés. En mi trabajo de Máster, había abordado los problemas de la introducción de las lenguas autóctonas en la enseñanza en Camerún, pensando detenidamente sobre la necesidad de tener en cuenta la lengua nativa o materna del alumno en la escuela, puesto que, el desarrollo cognitivo del niño o niña tiene que asentarse primero en su L1 para luego incorporar la L2 y otras LE, apostando así por una educación multilingüe y una revalorización de las lenguas locales.

Visto desde este ángulo, toda sociedad tiene una serie de puntos de referencia que constituyen su identidad. La pluralidad de estas identidades hace de la humanidad un universo muy complejo, por lo que, la lengua resulta de la manifestación viva de la cultura, o sea, un *“act of identity”* a través de la cual cada comunidad expresa su particular idiosincrasia cultural:

“L’error de partida és de pensar que les llengües són exclusivament mitjans de transmissió d’informació. Són molt més que això. Són mitjans d’identificació i de caracterització de la personalitat i de la idiosincrasia d’una comunitat o col·lectivitat que comparteix determinats pressupòsits, finalitats i unes determinades pautes de comportaments” (Moreno Cabrera, 2003:10).

De igual manera, a lo largo de los siglos, se ha establecido un vínculo entre lenguaje, identidad étnica y cultura. En realidad, en los contactos entre las culturas europeas y africanas en general y camerunesa en particular se están cuestionando la supervivencia de las lenguas en la era de la globalización y de la modernidad. Actualmente, el reconocimiento de que las lenguas de los grupos minoritarios están desapareciendo a un ritmo mucho más acelerado que en los siglos pasados es unánime, especialmente en las zonas socioeconómicamente más vulnerables del mundo (véanse Nettle y Romaine 2000, Skutnabb-Kangas 2000, Crystal 2001, Hagège 2002 o Tsunoda 2005).

Parece que la curva ascendente de mortandad lingüística se inició en el siglo XVI, tras el desarrollo de las políticas expansionistas y colonizadoras de Europa, y ya en el presente, se sostiene que la muerte de lenguas está vinculada a procesos macroeconómicos globales. Como indica Moreno Cabrera (2011), los idiomas más hablados en el mundo (inglés, mandarín, ruso, hindi-urdo, español, portugués, árabe, francés, suajili y hausa) corresponden a grupos con poder político y económico que han promovido, en las diferentes regiones, una política lingüística (tácita o expresa) destinada a eliminar otros idiomas. Estos idiomas dominantes también son vistos como mecanismos para alcanzar una mejor calidad de vida, por las condiciones socioeconómicas especiales que los promocionan en detrimento de las lenguas más locales.

Por esta razón, el autor afirma que no es una exageración decir que la diversidad lingüística y cultural del planeta está gravemente amenazada, porque una gran mayoría de lenguas son habladas por comunidades muy pequeñas. A este respecto, existe consenso entre los especialistas en cuanto a que lo que más preocupa no es solo la desaparición masiva de idiomas, sino también la celeridad con la que se está produciendo el proceso y la enorme cantidad de lenguas amenazadas en el presente:

“Estudis anuncien que al segle XXI desapareixerà entre el 50 % i el 90 % de les llengües que avui es parlen. Ens estem quedant sense patrimoni lingüístic. No són dades exagerades, aquestes dades s'extreuen d'estudis molt seriosos” (Junyent, 2017).

La inquietud aumenta porque la extinción de los idiomas minoritarios se vincula con la pérdida de la diversidad cultural e incluso algunos autores defienden que, con estos, desaparecen muchos conocimientos ancestrales de inapreciable valor para la humanidad (Harrison 2007, Evans 2010). Este problema es muy patente y palpable en África, y Camerún no constituye una excepción a esta tendencia.

Al examinar la situación lingüística en la mayoría de los países de África¹⁶ y más allá, constatamos que las lenguas dominantes, impuestas por el estado (en la educación, los medios de comunicación, el gobierno, etc.) han continuado ganando terreno a expensas de las lenguas minoritarias, que son abandonadas por los miembros de la comunidad y son menos transmitidas de generación en generación. El miedo a la extinción debe tomarse en serio porque, en la actualidad, se considera que una lengua puede sobrevivir cuando sus hablantes alcanzan el número de cien mil. A partir de estas consideraciones, muchos lingüistas han concluido que unas doscientas lenguas están amenazadas de desaparecer de la faz de la tierra¹⁷. O estas lenguas se multiplican por medio de la reproducción, o bien, llegan, se convence a un mayor número de gente para transmitir las de generación en generación (cosa que todavía no es el caso en Camerún); de no ser así, estarán en grave peligro de desaparecer.

¹⁶ Según SIL muchas lenguas están cada vez más amenazadas de desaparición en el continente africano. Es el caso del bulom, lengua usada por unas seis mil personas no solo en Guinea Conakry, sino también en Sierra Leona. Asimismo, podemos añadir entre otros al kanembu en Níger; aunque las estimaciones dan a conocer que son unas dos mil personas las que la practican (Koné, 2005).

¹⁷ La preocupación se extiende al globo entero, y se supone que una decena de idiomas de cinco o seis mil catalogados en el mundo muere cada año. Ello acarrea indudablemente una pérdida irreparable para el patrimonio cultural de nuestro planeta. El problema afecta menos a Europa donde, solo se encuentra un 3% de las lenguas habladas en el mundo. La mitad de las lenguas en proceso de desaparición se ubica en Asia-Pacífico, especialmente, en Nueva-Guinea donde hay un millar de lenguas. La desigualdad de la repartición no tiene que ver sólo con el aspecto geográfico, sino también con la cantidad de usuarios. En efecto, se calcula que el 96% de las lenguas es practicado por solo un 4% de la población mundial. El 80% está en un solo país, mientras que una veintena de las lenguas es el medio de expresión de varios centenares de millones en muchos países (Koné, 2005:37).

En un estudio sobre la vitalidad de las lenguas en Camerún, Bitjaa Kody pronostica que en el 2200 las áreas rurales de Camerún podrían ser monolingües hablando solamente en francés e identifica diecinueve lenguas muertas en el país desde 1983 (año de la publicación del Atlas Lingüístico de África Central). A raíz de eso, vemos que esta muerte más o menos programada resultaría por la falta de hablantes y por la carencia de transmisión, como lo señala:

“Les langues camerounaises sans exception, ont amorcé à des degrés divers, une pente descendante qui les entraîne inexorablement vers une disparition certaine, à court terme pour certaines, à long terme pour d’autres. Parmi les facteurs sociaux qui accélèrent la disparition des langues camerounaises, l’auteur identifie la politique du bilinguisme officiel, les médias audiovisuels, l’urbanisation et son corollaire qu’est l’exode rural, les mariages interethniques” (Bitjaa Kody, 2004:300).

1.2.3.2. Afectación de las políticas lingüísticas a la región de Dschang

El problema y la problemática de las lenguas maternas en Camerún quedan bien reflejados en la región de Dschang. El bilingüismo oficial instaurado después de las ficticias independencias de 1960 (dieron paso a un “neocolonialismo”) ha sido una herramienta de control de los mismos colonos para ocultar, o, mejor dicho, tapar el verdadero multilingüismo que se vive en el país y aparte de llevar nuestras lenguas autóctonas al olvido y algunas a la extinción. Los resultados de la política imperialista de la “*table rase*” fueron y siguen siendo catastróficas y devastadoras, dado que la decadencia de las lenguas de Camerún ya no es sombra de ninguna duda.

Podemos considerar la colonización como la primera causa de abandono y negación de nuestros idiomas. Una vez que la independencia (política) ganó en 1960, el virus del imperialismo continuó con sus efectos negativos. Los nuevos administradores locales han continuado o incluso ampliado la brecha, sin duda para mostrar a sus “jefes blancos” que eran dignos de la confianza depositada en ellos y que podían perpetuar sus obras y su voluntad. Los administradores locales no tomaron ninguna iniciativa para restaurar y promover los idiomas locales y, a mi juicio, el gobierno, no hace lo

suficiente, o sea, no se realizan acciones encaminadas a preservar y revitalizar dicho patrimonio lingüístico.

Además, estamos presenciando a nivel oficial, lo que se llama un “genocidio de idiomas locales” porque el país se sigue definiendo como un estado bilingüe¹⁸ fuertemente centralizador, donde, al igual que con el antiguo amo, solo caben el francés y el inglés, que son reconocidos oficialmente. Tristemente, este reconocimiento significa la ausencia de cualquier otra lengua y de ahí la muerte planificada de los idiomas locales.

Sobre el rol de la escuela en esta guerra de lenguas, es una evidencia que la escuela en su papel social y como centro de difusión del conocimiento y de fabricación de la conciencia se ha convertido en un instrumento de homogeneización nacional en detrimento de las lenguas minoritarias. En consecuencia, las lenguas como habilidades para ser adquiridas están en el corazón del debate público. Los idiomas autóctonos simplemente ya no existen porque, al concentrar todos sus esfuerzos en la promoción del bilingüismo francés, el estado ha olvidado estas lenguas nativas, demostrando así que solamente necesita las lenguas y culturas extranjeras para su desarrollo.

Ahora bien, y sabiendo que las actitudes no son inamovibles y, por tanto, en ocasiones, pueden variar en función de determinadas influencias. ¿Qué actitudes lingüísticas presentan los cameruneses respecto a su lengua local?, y ¿qué relevancia tienen las actitudes lingüísticas en la preservación o recuperación de una lengua minoritaria?

El siguiente apartado tiene como objetivo destacar la importancia de dichas actitudes lingüísticas para comprender mejor la situación sociolingüística de las lenguas locales en Camerún y una de las razones claves para su introducción en la enseñanza.

¹⁸ Aunque Camerún profesa ser bilingüe, el bilingüismo es desigual a favor del francés. Esto se refleja actualmente en las numerosas reivindicaciones independentistas en las regiones anglófonas, donde constatamos a nuestro pesar que tal bilingüismo, percibido por algunos como una astucia para enmascarar el rechazo del biculturalismo, también ha llevado a la marginación, más bien, a la discriminación y la “francofonización” cultural de los anglófonos. Por eso, algunos intelectuales de habla inglesa creen que detrás de esa pantalla o disfraz del bilingüismo se esconde la negativa del estado a ver en los anglófonos la voluntad de ejercer una influencia cultural significativa en el país.

1.3. Actitudes lingüísticas

Las actitudes lingüísticas de los hablantes son fundamentales para tratar el papel de las lenguas minoritarias locales. En una situación de contacto lingüístico, el hecho de que un hablante elija una u otra lengua o la use de una manera determinada puede derivar de las actitudes lingüísticas, cuyo origen se encuentra en un conjunto de factores sociales e individuales, que es preciso estudiar desde una perspectiva psicosocial. Según Baker (1992:26-30), la salud de la lengua, de una comunidad, de un dialecto o de una variante lingüística se puede diagnosticar a través de las actitudes.

En el campo de las actitudes lingüísticas se distinguen dos escuelas de pensamientos. La primera, basada en los principios del conductivismo, analiza las actitudes a partir de las respuestas lingüísticas del hablante frente a un estímulo, es decir, a una lengua, una situación o a determinadas características sociolingüísticas. Esta perspectiva identifica la actitud del sujeto con el comportamiento. Las actitudes se encuentran entonces en las respuestas de la gente en distintas situaciones y en las interacciones reales de los hablantes (véanse Appel y Muysken 1996, Fasold 1996 o Moreno Fernández 1998). La otra perspectiva es la mentalista, que es de naturaleza psicosociológica y considera que las actitudes son una disposición mental, un estado interno que, a partir de un estímulo, puede generar como respuesta distintas formas de comportamiento del organismo (véase Appel y Muysken 1996). La mayoría de los investigadores optan por un enfoque mentalista.

La “actitud lingüística” se define en sentido amplio y flexible como cualquier índice afectivo, cognitivo o conductual de reacciones evaluativas hacia diferentes variedades de lengua o sus hablantes (véase Bouchard Ryan et al, 2000). De acuerdo con Fasold (1996), la actitud es un estado de alerta para responder de una manera particular. Cuando se presenta un estímulo, la actitud provoca en nosotros una tendencia a actuar de cierta manera. Son básicamente opiniones, ideas o creencias, que se refieren, por una parte, a la percepción que tiene el individuo sobre la lengua en sí, y por otra, a la relación entre lengua y sociedad.

Las situaciones de contacto de lenguas en general suelen producir prejuicios y traducirse con frecuencia en actitudes y comportamientos negativos y positivos de los miembros de la comunidad hacia las lenguas que les rodean. A la hora de analizar la actitud de los hablantes ante la lengua dominante/ mayoritaria/fuerte/prestigiosa frente a la lengua minoritaria/débil/étnica/no prestigiosa, entran en juego distintas motivaciones.

En numerosas ocasiones, algunos tienden a valorar de manera negativa su idioma local, a considerarlo inferior a la lengua mayoritaria de la sociedad, y la suelen ver como poco o nada útil e incluso como una barrera al ascenso social. Por lo tanto, los miembros de este grupo padecen un proceso de asimilación o aculturación que les conducirán al final a la sustitución lingüística o abandono de la lengua minoritaria para abrazar la lengua mayoritaria del mismo modo.

Los estudios sobre actitudes lingüísticas nos ayudarán en este trabajo a conocer las opiniones y los prejuicios lingüísticos primero hacia las lenguas locales y después hacia los hablantes o grupo social de estas lenguas para, al final, saber cuáles son los principales obstáculos que encontramos en su puesta en marcha desde la escuela. Las actitudes positivas o negativas, favorables o desfavorables hacia las lenguas pueden ser un indicio suficiente e importante en el futuro en cuanto a la inclusión de dichos idiomas en la enseñanza en Camerún.

El estudio de las actitudes lingüísticas explica el comportamiento de los individuos dentro de la sociedad, que, en ciertos casos, no coincide con lo que dicen o expresan de manera “explícita”, incurriendo en lo que puede entenderse como una clara contradicción. En Kouesso y Mongo (2017) preguntamos a los padres acerca de si les gustaría que sus hijos hablaran su lengua materna local (referido a una lengua de la familia Grassfield). Los encuestados manifestaron casi por unanimidad una actitud favorable, pero los resultados del estudio reflejaron una diferencia clara entre la actitud hacia la lengua y su uso en la práctica: casi todos los informantes (90%) expresaron el deseo de que sus hijos dominaran su lengua étnica (pregunta: “*Aimeriez –vous que vos enfants apprennent à parler votre langue maternelle d’origine*”?), pero el porcentaje descendió al 10% alto cuando se les preguntó por la lengua que empleaban con frecuencia con sus hijos en realidad (pregunta: “*Quelle(s) langue(s) parlez – vous fréquemment à la maison avec vos enfants*”?). En otras palabras, les gustaría que sus hijos hablaran una lengua del Grassfield, pero muchos ni siquiera la emplean en casa.

1.3.1. Papel social de las lenguas nacionales

La siguiente tabla presenta la situación de las lenguas indígenas en el conjunto del país:

| Estatus de la lengua | Número de lenguas |
|--|--------------------------|
| Lenguas estandarizadas | 166 |
| Enseñadas en la escuela primaria | 36 |
| Traducciones de la Biblia | 18 |
| Traducciones del Nuevo testamento | 40 |
| Traducciones de la parte de las escrituras | 30 |
| Lenguas extinguidas | 4 |
| Lenguas casi extinguidas | 11 |
| Lenguas vivas | 270 |
| Total número de lenguas | 285 |

Recopilado de *Lenguas del mundo* (2002-2003) www.ethnologue.com

Tabla 3: La situación de las lenguas indígenas en Camerún

Las lenguas indígenas aparecen restringidas al uso oral y están reservadas mayoritariamente a espacios privados, círculos rurales y familiares, mientras que las lenguas oficiales, siendo las más dominantes, se utilizan en ámbitos públicos. Tal situación nos lleva a la acertada opinión de Bitja'a Kody en estos términos:

“Les langues nationales sont réduites à un usage oral, grégaire et familial. Leur fonction emblématique n'est exploitée qu'à des fins politiques ponctuelles lors des campagnes électorales. Aucune de ces langues n'est utilisée ni dans l'administration, ni dans la presse écrite, ni dans la publicité, ni à la télévision nationale, ni dans l'enseignement formel, ni dans les campagnes d'alphabétisation financées par le budget de l'Etat” (Bitja'a Kody, 2001:11).

Algunas lenguas regionales mayoritarias se utilizan parcialmente en un tiempo de emisión semanal muy limitado y en cadenas de radio provinciales para difundir algunas instrucciones gubernamentales y programas de alfabetización. En paralelo, el gobierno de la República de Camerún no financia ya la investigación sobre las lenguas locales desde 1990 y no existe ningún organismo del Estado encargado de la protección y la promoción de estas lenguas. La amenaza de las lenguas locales se ve especialmente en ciudades donde los jóvenes tienden a emplear los idiomas oficiales cada vez más. Según el mismo autor, los resultados de un estudio anterior realizado sobre el porcentaje de uso de la lengua en la ciudad de Yaúnde reveló que el 32% de gente entre 10 y 17 años no hablaban ninguna lengua indígena local, por lo que usaban el francés como principal

lengua de comunicación. Difícilmente podrá esta población, que aumenta en una escala exponencial, transmitir las lenguas locales a las generaciones futuras.

Las lenguas maternas están perdiendo terreno progresivamente en favor de las oficiales, incluso en el ámbito familiar. Por ejemplo, el espacio geográfico de los idiomas regionales ewondo y dúala se reduce diariamente bajo la proyección del francés y son ya ignoradas por las jóvenes generaciones en las zonas donde fueron mayoritarias hace más de veinte años.

Fishman enfatiza en la importancia de la transmisión intergeneracional de una lengua para garantizar su éxito:

“la falta de transmisión de una lengua de generación en generación es, un factor significativo que contribuye a la pérdida de ella, puesto que tal carencia de transmisión conduce a “cada vez menos usuarios y usos en cada generación” (Fishman, 1991:22).

Por otra parte, cabe destacar que según los resultados de un estudio llevado a cabo por Bitja'a Kody en algunos centros urbanos francófonos, por lo menos el 95% de los niños en edad de escolarización hablan francés (un francés fuertemente “dialectalizado o pidginizado”) y, en cuanto a los niños que no van a la escuela, solo el 50% que viven en zona rural hablan francés. Esta estadística confirma el lugar del francés como lengua importante de comunicación. Constatamos además que los idiomas locales han sido reducidos a ámbitos muy restringidos de la comunicación hasta en comunidades donde el índice de alfabetización en lenguas oficiales es bajo, ya que las lenguas indígenas no son utilizadas ni en los “tribunales consuetudinarios”, ni en los hospitales, ni en las unidades administrativas ni en los medios de comunicación.

Otro ejemplo de actitud negativa es que todavía hay un gran número de personas que etiquetan sus lenguas indígenas como “dialectos” o “*patois*” de menor valor, incluyendo la perspectiva o connotación peyorativa de que no alcanzan la categoría de lengua. Esta devaluación, que suele llegar a un desprecio por parte de los propios hablantes, acentúa la falta de estima y su relego a un estatus muy bajo frente a otras variantes lingüísticas. Es común observar ciertas actitudes de descalificación y de desprestigio hacia estas lenguas, de manera que, su uso suele ser considerado socialmente como inadecuado y, al mismo tiempo, se crea un complejo de inferioridad o de burla hacia las personas que las utilizan como vehículo de expresión.

1.3.2. Actitudes de los hablantes hacia las lenguas nacionales

Desde la época colonial, hemos visto con tristeza como en la escuela todos los estudiantes que se aventuraron a hablar su lengua materna fueron severamente castigados, incluso por los propios profesores cameruneses, y, además, muchos padres deseaban que se enseñaran a sus hijos en el idioma importado, es decir el del colonizador. La experiencia ha demostrado también que la mayoría de los padres en Camerún parecen ser generalmente hostiles hacia la introducción en edad temprana de las lenguas locales. Muchos piensan que retrasaría el aprendizaje de sus hijos, por lo que prefieren escolarizarlos en lenguas oficiales y, más precisamente, en escuelas e institutos bilingües (inglés-francés).

Viéndolo así, será complicado convencer a las familias de que sus actitudes negativas hacia sus lenguas maternas tienen consecuencias irreparables, puesto que estas actitudes no ayudan ni favorecen su introducción en la enseñanza sino que debilitan cualquier tipo de éxito en el futuro.

En la misma línea, las encuestas que hicimos en clase corroboraron la idea que tienen los estudiantes de su lengua materna, que está cargada de connotaciones negativas, y vimos igualmente que una gran mayoría solían tener dificultades hasta en nombrarlas. Algunos universitarios¹⁹ las consideraban no como lenguas, sino más bien

¹⁹ Con respecto a este tema y teniendo en cuenta mi propia experiencia, puedo decir que me costó muchísimo asimilar este hecho. Para mí, y para muchos cameruneses, todas las lenguas africanas eran dialectos que pertenecían meramente al patrimonio folclórico del país, por lo que siempre utilizaba este término para hablar de mi propia lengua que es el Dúala. Además, el hecho de pertenecer a una familia “mixta”, mis padres me decían siempre que no necesitaba mi lengua materna para mi educación y mi futuro, dado que era las lenguas europeas las que tenía que dominar perfectamente. Implícitamente y de manera consciente o inconsciente, pensaba que estos idiomas no tenían el mismo valor y prestigio que las occidentales. Pero al final, me di cuenta de que estaba completamente equivocada, lo que me llevó a cambiar mi perspectiva hacia estas lenguas locales. En este mismo sentido, y como mejor lo explica Moreno en su libro “La dignidad e igualdad de las lenguas” el hecho de que algunas sean ágrafas o que no tengan gramáticas no quiere decir que no sean lenguas. Primero, hay que decir que, desde el punto de vista estrictamente lingüístico, estos idiomas son tan dignos y tan capaces de constituir la base de una lengua estándar como el español o el francés, poseyendo entre tanto una rica variedad lingüística. Aparte de eso, otro elemento que me ayudó a deconstruir dicho discurso erróneo y estas falacias sobre las lenguas vernáculas fueron mis clases de “*Les llengües del món*”, de “*Plurilingüisme*”, y los trabajos que hice sobre el wolof y el soninké desde el GALI (“*gabinet d’assessorament lingüístic per a la immigració*”) en la Universidad de Girona fueron claves en la valorización de estas lenguas.

como dialectos o “*patois*” al utilizar términos “desvalorizantes” para calificarlas como lenguas estigmatizadas, poco atractivas, peligrosas, inferiores, etc. Según algunos, no se las pueden equiparar con las lenguas europeas, ya que carecen de escritura, de gramática y de literatura.

De hecho, la visión general sobre las actitudes lingüísticas en Camerún es extrapolable a la región de Dschang. Los datos indican que las actitudes lingüísticas de los estudiantes yembáfonos hacia las lenguas oficiales son positivas en términos generales, dado que se perciben usualmente como una herramienta para lograr beneficios prácticos y útiles a nivel nacional e internacional. En cuanto a las lenguas locales, la poca presencia de estas lenguas minoritarias en los medios masivos de comunicación y en la escuela se añade al entorno social con mensajes de desprestigio hacia estas lenguas, ya sea de forma explícita o por mera omisión e ignorancia de su existencia. Todo ello ha contribuido al desprecio y a la falta de consideración entre los adolescentes, lo que ha agravado aún más su invisibilización, reforzando de esta manera una actitud y percepción negativa con respecto a estas últimas.

No podemos olvidar de mencionar los factores de tipo político que han contribuido e influido también en la construcción de las actitudes lingüísticas negativas hacia las lenguas locales en Camerún, ya que se promulgaron políticas lingüísticas para consolidar las lenguas oficiales marginando las demás lenguas existentes en el territorio. En consecuencia, la situación de las lenguas locales frente a las lenguas oficiales mantiene constantemente un carácter conflictivo producto de un continuo proceso de encuentros y desencuentros.

Ahora bien, y considerando que el aprendizaje del español es concomitante o simultáneo con el francés y/o el inglés y con la presencia de idiomas nacionales e híbridos, es pertinente, para potenciar su aprendizaje, ver cómo se “gestionan las lenguas” en este contexto lingüístico altamente heterogéneo. Es lo que abordamos en los apartados que siguen.

1.4. Presentación de las lenguas objeto de estudio

El contexto multilingüe que acabamos de presentar contiene situaciones complejas y diversas para las diferentes lenguas. La lengua francesa, altamente dominante en tal escenario, asume varios papeles (lengua oficial, vehicular e incluso vernácula) además

de lengua materna (FLM), lengua segunda (FLS) y lengua extranjera (FLE). El gran número de las llamadas lenguas nacionales o locales (más de 250) que abundan y colorean el espacio lingüístico y, junto a ellas, destaca la existencia de lenguas en evolución o híbridas, muy alejadas de la norma, que cubren necesidades comunicativas concretas. Además, no se debe olvidar la presencia de las lenguas extranjeras, a saber, el español, el alemán o el árabe.

Así, en el perfil lingüístico del ciudadano camerunés están interiorizadas, desde muy joven, por lo menos tres a cuatro lenguas en su vida cotidiana. Estas lenguas les han de resultar de gran ayuda a la hora de aprender cualquier otro idioma extranjero. De aquí, que como, veremos más adelante, nos preguntemos qué papel juega en este rico mercado lingüístico la lengua española como LE, tanto en el contexto social como en el académico. Nuestro estudio se centra en el E/A del español como LE (en este caso, cuarta lengua) por parte de aprendientes cameruneses yembáfonos con yemba (L1), francés (L2) e inglés (L3). El principal objetivo es averiguar qué beneficios y ventajas aporta el conocimiento del yemba en el proceso de aprendizaje y enseñanza del español. Más específicamente, el segundo objetivo encierra la pregunta que consiste en saber en qué medida la L1 y la L2 desempeñan un papel o una influencia más importante en la E/A del E/LE.

1.4.1. El francés

El francés es la lengua dominante y asume diversas funciones en la sociedad camerunesa. Por eso, su estatus resulta muy complejo y ambiguo, y su enseñanza en contextos escolares heterogéneos es ciertamente un proceso complicado en el que hay que tomar en cuenta muchos factores para poder comprenderlo. En este apartado prestamos atención a varios de ellos planteándonos cuestiones como: ¿es el francés en Camerún una L1, una L2 o una LE?, ¿qué tipo o qué variedad de francés se habla en Camerún?, ¿qué papel desempeña el francés en la E/A del español?, ¿cuál es la base o el soporte en el cual el estudiante camerunés se apoya para aprender el español?, o ¿existe una “interlengua” en francés?

1.4.1.1. Estatus del francés

1.4.1.1.1. El francés como L1 (FLM)

Según Dabène (1994), la lengua materna (LM) es un concepto ambiguo, aunque parece obvio a primera vista (¿no posee cada individuo un LM que constituye uno de los rasgos de su identidad?) La definición de este concepto en Camerún es problemático, ya que conlleva una serie de ambigüedades que resultan muy confusas y borrosas, y puede llegar a perder toda definición y aplicabilidad.

Entre los criterios que surgen cuando se habla de LM, el primero se basa en la etimología y remite al idioma hablado por la madre o por el entorno parental inmediato. Otro criterio relacionado con este es la anterioridad de la apropiación, colocando así la LM en primer lugar en el orden de adquisición. Otro parámetro es su modo de adquisición, que se describe como natural o inconsciente, puesto que, según Krashen (2015) uno lo aprende sin darse cuenta. Así, la L1 se define como el lenguaje de la primera socialización del niño. Es la lengua que, conforme a Besse, se adquiere:

“dès le plus Jeune âge par simple interaction avec la mère et plus largement avec l’environnement familial, langue qui est supposée mieux maîtrisée que toute autre acquise ou apprise ultérieurement” (Besse, 1978:13).

En Camerún, el francés representa, para algunos, su LM porque a veces es aprendido “*sur le tas*”, concretamente en situaciones informales, sobre la marcha y en la calle, es decir, que el joven aprendiz que toma el francés como lengua materna no siempre lo ha aprendido con respeto a las reglas normativas básicas impuestas por la gramática, ya que los padres, “primeros instructores”, no disponen, en su mayor parte, de una competencia lingüística que supere el nivel medio o “*mesolectal*”. A raíz de este tipo de adquisición temprana, resulta bastante difícil para el instructor corregir los errores que los niños hayan asimilado durante la adquisición, lo que comprometerá finalmente las bases de una adquisición estandarizada del francés, o sea, como medio de enseñanza y como materia enseñada en las escuelas.

1.4.1.1.2. El francés como L2 (FLS)

Por otra parte, el francés es también una L2 en la medida en que se aprende después de la LM. En el orden de adquisición y dominio, el francés se posiciona después de la LM que se define como un primer idioma. Ngalasso define la L2 como:

“nécessairement et exclusivement par rapport à un individu au moins bilingue (et) s’oppose aux autres langues dans une hiérarchie fondée sur un ordre à la fois chronologique (succession dans le processus d’acquisition) et logique (degré de maîtrise)” (Ngalasso, 1992: 33).

Como resultado, el francés es una L2 para muchos cameruneses porque, impuesta por una política lingüística colonial a través de la escuela y el ejército, no forma parte ni representa a la mayoría de los cameruneses en su primera socialización.

Pese a su estatuto de lengua oficial exclusiva, el francés no se puede considerar ni como Lengua Materna (LM) ni como Lengua primera (L1) sino más bien como segunda lengua (L2); porque cada persona nace y crece con, al menos, una lengua autóctona. Este FLS, tiene una doble función de escolarización y de socialización, y por lo tanto, está cerca de la FLM, ya que “*la langue est à la fois but et moyen d’enseignement d’elle-même et des autres disciplines*” (Nisubire, 2003:218-219). Algunos agregan factores sociolingüísticos y psicolingüísticos para definir el estatus del francés enseñado (Miled, 2003), así como otros aspectos relacionados con el orden de adquisición y el grado de dominio del idioma que se enseña.

1.4.1.1.3. El francés como LE (FLE)

El francés también es un idioma extranjero: “Cada idioma que no es el primero es un idioma extranjero mientras disfruta de un estatus privilegiado” (Cuq, 1991:99). A diferencia de la LM, la LE no es la primera lengua de socialización, no es la primera en el orden de adquisición del lenguaje, la relación entre el aprendizaje y la adquisición se invierte a favor de la primera y el criterio de pertenencia ocupa menos espacio.

En Camerún, aunque el francés goza de un estatus oficial e institucional, solo para algunas personas entra en un proceso de adquisición. Sucede que, para los africanos en general y los cameruneses en particular, en su uso cotidiano de la lengua,

muchos no se “reconocen” en la lengua de Voltaire, dado que no refleja su verdadera identidad cultural y acusa al “sentimiento de pertenencia a otra cultura que la lengua francesa no puede concebir ni expresar”. El hablante se siente delante de un instrumento extraño que quiere y debe remodelar para poder nombrar y diferenciar este entorno, lo que conducirá, como consecuencia, a la creación de un tipo de francés endógeno. Estas son las principales razones que hacen del francés impuesto y enseñado en África negra un “idioma extranjero”. Los diversos procesos que experimenta este francés en su “apropiación y vernacularización” demuestran su carácter “extranjero” en la mayoría de los países de la francofonía y especialmente en Camerún. Si este idioma de origen extranjero, se convirtiese funcionalmente en la lengua de todos los africanos en su praxis diaria, debería, según el mismo autor, transformarse y adaptarse. Makouta-Mboukou lo expresa en estos términos:

“qu’il se l’approprie, qu’il l’adapte à sa culture, à l’environnement qu’il côtoie, c’est-à-dire qu’il finisse par se donner une variété “vernaculaire”, une sorte d’interlangue grâce à laquelle ils pourront communiquer avec les autres, se reconnaître et se particulariser” (Makouta-Mboukou, 1973: 81).

1.4.1.2. Otros estatus del francés

El francés tiene otro estatus social como idioma “oficial, privilegiado y hegemónico”. Es el idioma oficial utilizado en todos los actos administrativos: publicación y difusión de reglamentos, textos legales, diplomáticos o administrativos, decretos y ordenanzas, correspondencia entre gobierno o administración y ciudadanos, parlamento, justicia, ejército e instituciones escolares y universitarias. El francés es el idioma oficial en Camerún que se encuentra, al igual que el inglés, en los servicios públicos y refuerza su supremacía sobre las lenguas locales, lo que augura su regresión y el riesgo de extinción.

Este francés oficial adquiere asimismo el estatus de lengua privilegiada, es decir, disfruta de un lugar más importante que una mera lengua extranjera, a pesar de que no sea LM de todos sus hablantes. La lengua francesa aparece, pues, como una lengua “hegemónica”, un signo de modernidad para algunos o una forma de crear la diferencia para los demás, esta manifestación del “acomplejado colonizado” no deja de tener

consecuencias: muchos están preocupados por su influencia en los idiomas nacionales; de hecho, ven el grave riesgo de una pérdida de identidad cultural.

Por otra parte, es la lengua vehicular “franca” de gran comunicación que permite la intercomprensión entre comunidades con diferentes lenguas maternas. En Camerún, el francés supera el marco de las áreas lingüísticas y las comunidades interregionales y experimenta un gran avance en la zona de habla inglesa, convirtiéndose así en uno de los pocos países en el mundo donde gana la batalla al inglés.

Esta vehicularidad externa que rompe las barreras lingüísticas y trasciende las divisiones étnicas lo convierte en un idioma verdaderamente popular y es en esta variedad del francés donde se encuentran los “camerunismos”, los particularismos regionales y los fenómenos de mestizaje debidos a las interferencias lingüísticas. Este tipo de francés toma ventaja convirtiéndose en lengua franca y nacional que representa “el idioma de todos los cameruneses en sus actividades diarias”.

Para la mayoría de los francófonos del África negra, el francés es, ante todo, un simple instrumento de comunicación, puesto que los hablantes tienden a poner más énfasis en la transmisión del mensaje y no en la calidad lingüística de sus declaraciones. Por eso, “hablar bien” (“*bien parler*”) significaría en este contexto: “*transmettre des messages clairement, d’une manière économique, au moyen de tours appropriés aux diverses situations qui composent notre vie quotidienne*” (Wagner, 1969: 169). Este francés, considerado solo como medio de comunicación o transmisión, no necesariamente predice o anuncia su “naturaleza cualitativa o cuidadosa” del hecho de que busca eliminar del discurso todas las “restricciones gramaticales sin eficacia informativa” (traducción mía de Manessy 1992: 11). Esta falta de calidad o facilidad de comunicación que notamos, es, según Mendo Ze, debida a la ignorancia de las reglas esenciales y de las estructuras inmanentes en la lengua francesa,²⁰ así como la ausencia de reconocimiento de una lengua local aceptada por unanimidad y por la mayoría en el ámbito nacional. Todo esto le hace un daño irreparable dándole un color desagradable al dicho idioma.

En este tipo de comunicación, no se observa ningún respeto por las restricciones formales impuestas por el estándar de la escuela; los únicos elementos seleccionados

²⁰ Eso incluso se puede explicar tanto por la ausencia de la palabra correcta como por el sentimiento de inseguridad lingüística que suelen tener los hablantes con una competencia bastante limitada del francés estándar, pero que, al final, consiguen entenderse o al menos comprenderse siempre y cuando el discurso se adapte a lo que quiere decir.

son funcionales porque llevan información. En tal contexto, el único objetivo es hacerse entender por los demás y el aspecto formal del discurso no es una prioridad. El hablante se expresa de manera efectiva y, sobre todo, pragmática, haciendo que el aspecto formal y gramatical del discurso sea secundario. Por tanto, todo se interpreta, señala Manessy (1994-b), en la “dimensión comunicativa” que tiene solo una función utilitaria. Es, en definitiva, un tipo de francés que cada hablante se ha ido construyendo conforme a las interacciones cotidianas.

1.4.1.3. Niveles de apropiación del francés

El contacto o interacciones entre los idiomas nacionales y el francés ha dado lugar a diversas formas de apropiación debido a las interferencias de los sustratos lingüísticos, lo que ha generado una impresionante creatividad léxica, semántica y estilística entre los usuarios que lo utilizan. Por esta razón, los diferentes niveles de apropiación van desde los más prestigiosos y normativos hasta los más rudimentarios y mixtos. Bickerton (1975) hace hincapié en tres niveles, tipos o competencias de lengua: el acrolectal, el mesolectal y el basilectal.

El nivel acrolectal es respetuoso con las normas académicas. Este tipo de francés tiene muchos términos o apelaciones como: “*bon français, français soutenu, français académique, français supérieur, français élevé, français standard, français del haute société, français utilisé en milieu élitiste; devant une élite bourgeoise, français raffiné ou bien français du campus, français des longs crayons en encore le gros français*”. Es el francés de los contextos formales y oficiales y corresponde al estándar del francés escrito representado en las obras de referencia importadas de los países de la Francofonía como *Le Petit Robert, Le Bon Usage* etc.). Este francés, solo pertenece a la gente con una educación universitaria: aquellos que han tenido la oportunidad de estudiar son los que tienen acceso a este tipo de registro, que colorea fuertemente los discursos de los intelectuales y de la clase dirigente. Lo más interesante aquí, es la movilidad expresiva de los que la dominan, siendo capaces de expresarse a la vez con el registro acrolectal y coquetear también con el registro mesolectal en circunstancias en las que un francés demasiado alto “*gros français*” sería percibido como “*esnob*” pretencioso y sintomático de una aculturación muy mal vista y mal vivida por ciertos sectores de la sociedad. Si bien, algunos lo admiran, la gran mayoría lo rechaza porque

es demasiado rígido y hermético para muchos cameruneses, que lo conciben como algo desconectado de sus prácticas lingüísticas cotidianas. Algunas personas dicen preferir este francés sostenido, una forma de mostrar su deseo de no mezclarse con la gente, pero casi nunca lo hablan en sus contactos diarios.

El francés mesolectal es la lengua de la clase media alfabetizada. De acuerdo con Biloa (2004 [2003]: 66), es la encarnación de una expresión comúnmente aceptada en todo el país. Es comúnmente denominado “*le français moyen, le français simple, le français normal, le français familier, le français du quartier, le français courant, le français commun*”. Este francés común a todos, es el auténtico y verdadero practicado por la gran mayoría de los francófonos.

El francés mesolectal o medio es el resultante de la mezcla del francés estándar y de los idiomas locales, representa verdaderamente la lengua popular implantada en Camerún y su destino está ligado a la evolución sociocultural de sus locutores, estén o no escolarizados. Ahora bien, cabe precisar que, aunque este tipo de francés esté lleno de particularismos y se diferencie del francés hablado en Francia o en las escuelas francesas, hay intercomprensión con otros hablantes de francés.

El basilectal es la variedad menos estructurada lingüísticamente y participa de un registro altamente vernáculo donde el dominio de la lengua francesa es el más bajo y rudimentario. La mayoría de los hablantes de este nivel lo han adquirido en un periodo escolar demasiado corto sin haber consolidado antes las habilidades lingüísticas, u otros que lo han aprendido simplemente en un contexto externo, espontáneo e informal, lejos de cualquier control escolar, y por lo tanto, normativo. El francés basilectal está marcado por un gran número de préstamos en lenguas vernáculas y muestra procesos de pidginización e incluso de criollización. Su empleo se suele extender a poblaciones recién urbanizadas, lejos de sus raíces rurales y en contextos claramente mestizos donde el código híbrido tiende a convertirse en el idioma de gran parte de la población, especialmente en los intercambios interétnicos propios de grandes centros urbanos.

En vista de todo ello, podemos afirmar que el francés camerunés es un continuum lingüístico que va del francés basilectal al francés acrolectal pasando por el francés mesolectal. Esta clasificación nos ha permitido hacer una descripción muy importante para visualizar el francés hablado en Camerún, que ha generado una especie de norma local endógena y ha sido objeto de trabajos científicos con el propósito de desnudarlo para sacar “un cierto rostro científico” al habla de la mayoría de cameruneses.

1.4.1.4. Las variedades del francés

Las variantes de la lengua francesa presentes en Camerún van de la estándar o norma exógena a la vernácula o norma endógena. La cohabitación entre las normas formales con las informales para asegurar una verdadera integración lingüística y social ha hecho del francés camerunés un idioma “pluricéntrico”. Conviene señalar este aspecto porque la variante mayoritaria, y con posible incidencia en el aprendizaje del español, es vernaculizada, dialectalizada o, más bien, “pidginizada”.

1.4.1.4.1. Variante estándar / norma exógena

El francés estándar ligado a la norma exógena, recogido en gramáticas y diccionarios, y propio de todas las instituciones académicas, legales, políticas, económicas e ideológicas, es una variedad en la que la mayoría de los hablantes reales no se reconocen. De hecho, les conduce a “rebelarse”, dado que este tipo de habla, el francés “normativo” y estándar, aparece, de facto, como una pura ilusión o utopía, (“*une leurre*”) y es percibido como puramente ideal y virtual, como una “abstracción de la escuela” sentida como inaccesible y no rentable, y, en último término, como “una fantasía”. Adoptar este tipo de francés fuera de los ámbitos formales equivaldría a la autoexclusión y al rechazo de los demás.

1.4.1.4.2. Variante vernácula / norma endógena

El francés “pidginizado” o endógeno es la variedad más ampliamente difundida, y, en general, la más entendida por todos los hablantes. Convertida en vehículo para la expresión interétnica de una gran parte de la población y considerada como la más compartida y la más practicada socialmente, es la que vibra en sintonía con la mayoría y traduce verdaderamente la cotidianidad de muchos hablantes que se reconocen en ella. Parece como si este tipo de habla se hubiese liberado de las redes normativas originales y se hubiera quitado un peso de encima, desnudándose y desapareciendo completamente de la dictadura del francés estándar.

Para sobrevivir a esta realidad y no ser víctima de una extinción total, la lengua de Molière ha tenido que “bajarse a la calle”, o sea, someterse a un proceso de “dialectalización” en contacto con las lenguas locales. Así que ha podido llegar a un público mucho más amplio, expresar mejor las identidades culturales del país y transmitir realidades culturales específicas, así como originales, que la variante estándar no puede traducir ni reflejar. Nos preguntamos entonces si en tal mosaico babélico y totalmente informal, es posible y viable hablar de un francés formal estándar. Se ve que, en este contexto, resulta difícil llegar a dominar perfectamente el francés estándar si uno se limita a la educación de la calle y del hogar, por lo que la tendencia hacia la vernacularización es clara.

1.4.1.5. El francés “mesolectal” como interlengua

El francés camerunés “como variedad mesolectal de una comunidad” resultado de un doble proceso de apropiación y de vernacularización se puede relacionar con el concepto de interlengua que presentaremos luego. En el aprendizaje de una lengua extranjera hay que considerar la existencia de la interlengua (cap. 3) o idiolecto o sistema lingüístico de transición que el hablante va formando a medida que aprende y perfecciona una lengua diferente de su lengua primera. Esta interlengua comparte o combina rasgos tanto de la L1 como de la L2. El francés endógeno sería un tipo de “criollo camerunés” o más bien una especie de “interlengua” que, en términos de Makouta-Mboukou (1973:30), terminaría siendo considerado como “su propia lengua materna”.

Los errores o interferencias resultan inevitables y forman parte de fenómenos frecuentes e inconscientes que constituyen los elementos que encontramos en diferentes situaciones de adquisición y aprendizaje de lenguas. Igualmente en un contexto de multilingüismo como el que nos concierne, en el que los hablantes suelen estar sujetos a muchas dificultades de apropiación con las diferentes lenguas en contacto y solamente una minoría de los ciudadanos “*savent parler, lire et/ou écrire le français standard*”. De Feral (1994) avanza en esta línea subrayando el hecho de que muchos hablantes no tienen un dominio consistente de su L1 (lenguas locales) y solo un dominio aproximativo en la L2 (francés):

“les erreurs commises sont dues aux interférences des langues nationales et/ou véhiculaires sur le français et une acquisition imparfaite, insuffisante, inachevée et non guidée du français/anglais et de leurs langues premières locales” (De Feral, 1994:38).

La poca o pobre exposición a la lengua meta (en este caso, el francés estándar), seguida de un aprendizaje insuficiente e imperfecto, ha generado una simplificación y un empobrecimiento a la hora de expresarse, creando a la vez inseguridad lingüística. Podemos afirmar que la aparición de la nueva lengua no refleja exactamente ni el francés ni una lengua local, sino más bien un sistema que engloba elementos lingüísticos de las dos lenguas que es calificado como lengua intermedia, una idea con puntos de contacto con el concepto técnico de “interlengua” en adquisición. O sea, el francés camerunés, bajo la presión de la norma estándar y de las lenguas nacionales locales, se ha convertido finalmente en una especie de interlengua que no es nada más que un “continuum de mesolectal” o un conjunto de francés medio común a todos y, que no obedece ni al núcleo basilectal ni a la gramática acrolectal. Asimismo, es un sistema permeable, expuesto a modificaciones constantes, por lo que resulta ser dinámico, creativo, sistemático e inestable.

De acuerdo con la tesis defendida por el Biloa (2004) según la cual durante el proceso de apropiación de la nueva lengua meta referida aquí a la lengua francesa, o sea al estándar, el alumno parte de un punto a otro que va desde su L1 (francés aproximativo, endógeno, vernácula) hasta llegar, superando “errores”, al dominio de su L2 o lengua de destino (francés acrolectal). Por tanto, la interlengua que constituye el francés endógeno aproximativo cambia frecuentemente, definiéndose como una variable que vive continuamente en una constante inseguridad lingüística. Las formas estructurales (fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas) de tal tipo de francés, aparte de ser inestables y no definitivamente fijas, son también fruto o reflejo de la movilidad social, cultural y política de sus hablantes de clase media en plena expansión y evolución.

El concepto de interlengua, también ha surgido en muchos estudios sobre contextos multilingües complejos y en comunidades inmigrantes, razón por la cual hemos coincidido en su definición con otros autores. Una de las características de la interlengua según Tasone (2001: 475), citado en Muñoz Carrobles (2013), en el caso de comunidades inmigrantes es que la interlengua de los adultos normalmente se fosiliza,

es decir, llega un momento en que dicha variedad deja de desarrollarse y no alcanzaría la plena identificación con la lengua meta. El autor apunta que “la interlengua es vista como un sistema lingüístico separado, claramente diferente tanto de la lengua nativa del hablante como de la lengua meta que se aprende, pero ligada a ambas por identificaciones interlingüísticas en la percepción del aprendiz”. El mismo autor concluye que la inestabilidad, variabilidad y permeabilidad observada en esa interlengua, hace muy difícil controlar y definir con precisión un estándar endógeno local fijo, visto que no goza de estabilidad formal, por lo que sigue estando y experimentando un continuo y constante proceso de apropiación y de construcción.

Desde el punto de vista sociolingüístico, asistimos al nacimiento o a la creación de una nueva lengua que es la síntesis o suma de sistemas que no es ni basilecto ni acrolecto, sino un “continuum de mesolecto”. En otras palabras, los rasgos del francés corriente y colectivo definido con el término de “mesolectal” se ha convertido en una “interlengua” que corresponde a un conjunto de estados sucesivos de la lengua y que está sujeta a cambios progresivos orientados hacia el francés acrolectal en pro de la integración social.

Estando sumergido en este babel lingüístico, el alumno camerunés no se apoyará realmente en el francés estándar, sino en un francés vernácula mesolectal que se ha empapado del color local y se ha convertido en su lengua familiar. Este panorama sociolingüístico nos da la perspectiva fundamental para acercarnos a la realidad del proceso de adquisición del español como LE y a comprender mejor el viaje cognitivo que hace el estudiante “yembáfono” a la hora de apropiarse del español. La “interlengua mesolectal vernácula” será la base o el principal soporte en torno al cual el aprendiente partirá a la hora de aprender el español, una nueva lengua que se irrumpe en su ya rico y complejo repertorio lingüístico.

1.4.1.6. Lenguas híbridas

Aunque no forman parte de nuestro estudio, no podemos cerrar este apartado sin comentar brevemente las lenguas híbridas. El contacto entre la lengua impuesta y los idiomas locales ha propiciado el nacimiento o aparición de nuevas variedades lingüísticas híbridas o mestizas que se alimentan y se enriquecen mutuamente.

A la hora de hablar de lenguas en contacto, Thomason es clara y recoge tipos de resultados o de “nuevas” lenguas que surgen tras una situación de contacto: pidgins, criollos y lenguas mixtas bilingües (Thomason 2001:461). Las variedades mixtas suelen surgir bajo unas condiciones determinadas en la que las comunidades bilingües necesitan una lengua intragrupal o étnica y crean, a raíz de esto, un código relativamente estable, fruto de la competencia en las dos lenguas “fuente” (Muñoz Carrobles, 2013). Mongo y Kouesso lo expresan así:

“Le contact avec une autre variante distincte à la LM (langue première L1 ou d’origine) génère souvent dans la plupart de cas, pas seulement en contexte de migration des conflits qui émergent clairement dans le discours de l’individu. Le choix d’une langue dans le cercle familial et intime (LM. L1) et l’autre dans la vie sociale et laboral (LS. L2), provoque une hybridation linguistique qui est souvent un indicateur de la double appartenance ou d’une ambiguïté identitaire qui part la suite donne naissance à la formation des “variétés ethniques”. Cette variété ethnique mixte est originaire de la pénétration présence du français, espagnol, anglais etc....selon le contexte dans nos langues nationales/ locales ou vice versa” (Kouesso y Mongo, 2017:3).

Las lenguas resultantes del contacto permanente entre las lenguas identitarias locales y las lenguas institucionales van ganando terreno e incluso se están arraigando con firmeza en la vida cotidiana de muchos cameruneses, pues se están convirtiendo en idiomas vehiculares a gran escala. Queffellec (2008:4) afirma que estas lenguas son un: “medio pragmático encontrado por los africanos para resistir el dominio de las lenguas imperialistas.” Estos códigos mixtos o híbridos²¹ son utilizados por estudiantes y jóvenes más o menos escolarizados para resistirse al riesgo de asimilación y aculturación que acechan a los hablantes huérfanos de su lengua materna, al tiempo que les proporcionan funciones vehiculares y de identidad. Al trascender esta diversidad étnica y sociocultural, el “*pidgin-english*” y el “*camfranglais*” permiten a sus locutores

²¹ Esta apropiación vernacular se manifiesta en diferentes zonas a través del *camfranglais*, el *pidgin-english* y el *franfulfulde* en Camerún, el *nouchi* en Costa de Marfil, y el *espanglish* (español africano) en Guinea Ecuatorial etc. Otras realidades de creación de nuevos procedimientos léxicos, son el portuñol, el *singlish* (variedades habladas por los habitantes de Singapur de lengua primera malaya o china) o el rumañol.

marcar una identidad camerunesa propia y sentirse a la vez más visible, ya que muchos no se reconocen en las lenguas oficiales enseñadas en las escuelas y consideradas como lenguas de los ex-colonizadores.

El “*camfranglais*” se inscribe en el contínuum del francés hablado en Camerún y es una práctica social cuya complejidad sólo es comparable con los problemas socio-identitarios. Muñoz Carroble (2013:336) en relación con la comunidad rumana de Madrid, apunta que “esta necesidad identitaria de algunos miembros de la comunidad de habla inmigrante de dotar de un nombre la identidad étnica nueva mixta que comparte a la vez rasgos de la cultura de origen y de la sociedad de establecimiento”. Se afirma cada vez más porque se presenta como un deseo de afirmar o construir una identidad perdida o confusa. Este tipo de habla suele ser síntoma inequívoco de las actitudes de rebeldía de los hablantes. La validación y la aceptación de esta práctica confiere a este grupo un reconocimiento, una cierta visibilidad y, por lo tanto, una existencia real (Marcellesi 2003). El ser humano necesita categorizar y nombrar la compleja realidad que lo circunda, por lo que atribuirle un nombre específico es “existir”. Como señala Calvet (2011), nombrar es “una manera de existir”.

La lengua híbrida tiende a desmarcarse y a construirse hacia la innovación y la desviación y refleja una manifestación más visible de las reivindicaciones de los grupos de jóvenes en búsqueda de una identidad generacional propia. Con esta actitud, los jóvenes estudiantes, vendedores, etc. pretenden escapar de la rigidez que les impone el francés estándar o acrolectal, reconocidos como las lenguas de los colonizadores, de la élite y de una clase de intelectuales burgueses que ya no representan ni sus intereses ni sus anhelos. La lengua híbrida refleja el deseo de afirmación de la identidad y la necesidad de autoafirmación dentro del grupo. Esta hibridación revela implícitamente el deseo de unidad compartiendo una lengua común que supere los conflictos latentes y las divisiones étnicas, geográficas e incluso sociales. Aunque sea percibida por algunos como algo peyorativo, se está arraigando cada vez más profundamente en las costumbres y prácticas diarias de muchos cameruneses, que se afirman tras ella y la reivindican como símbolo y emblema. En este sentido, opinamos que esta jerga ya desempeña un papel muy importante en el proceso de vernacularización del francés y con este resultado, puede que contribuya a la creación de una nueva lengua camerunesa en el futuro.

Los códigos híbridos parecen proyectarse como lenguas prometedoras del futuro. El hecho de que estas lenguas se hayan convertido en prestigiosas socialmente, sobre

todo en algunas grandes ciudades, responde a una necesidad de participar activamente en la definición de “una nueva identidad urbana, incluso nacional”. Los puristas y los profesores, especialmente muy susceptibles en cuestiones relativas a la norma, siguen siendo muy reacio a su uso. Sin embargo, la negativa a reconocerlos y tomarlos en cuenta en la enseñanza no llevará mucho tiempo en la medida en que muchos docentes son usuarios pasivos (con sus alumnos, con sus hijos e incluso con sus colegas...) y la escuela se ha convertido en su principal lugar de adquisición.

Madeline Borgomano intentó definir y dar algunos motivos de la proliferación de estas lenguas, según ella “bastardas”, en estos términos:

“si l’Afrique a été violée par la colonisation et par la langue française, les bâtâds se réveillent. Mais ils ne violent pas, eux, ils tentent de pénétrer en douceur, de posséder à leur tour cette langue usurpatrice et, (...) de lui faire de beaux enfants” (Borgomano, 1998:42).

Como sostiene Sophie Alby todos los procesos vinculados con la lengua suelen ir intrínsecamente ligados a la cuestión de identidad, dicho mejor de “construcción de la identidad”:

“le contact des langues est aussi celui des cultures, et les communautés concernées par ce phénomène sont dans des situations de construction ou de re-construction identitaire dont le changement linguistique est un des signes” (Alby, 2001: 58).

Debemos estar atentos a esta nueva dinámica y reconocer las lenguas híbridas con tinte “endógeno” y darle un cierto crédito, puesto que no es un fenómeno lingüístico trivial ni casual, sino consecuencia de un verdadero reclamo y una reinvención perpetua de un pueblo en busca de su propio espacio e identidad. Además, no es descartable que algunas se conviertan en idiomas del futuro, como sucedió con el swahili, un código mixto que se ha convertido en idioma oficial o dominante de varios países del África de los grandes lagos.

1.4.2. El yemba

Nos detenemos ahora en una lengua local que es L1 de nuestros aprendices y que forma parte de nuestro estudio: el yemba. Nuestro interés está puesto en los beneficios y las ventajas que el conocimiento de dicho idioma puede suponer en el proceso de apropiación del español.

1.4.2.1. Situación geográfica del país bamileke

Presentamos en primer lugar la situación geográfica y lingüística del país bamileke que pertenece a la región del Oeste, denominada también como la “región de los Grassfields” o “Tierras Altas” y que comprende las ocho regiones que vemos en la siguiente tabla:

| Regiones | Ciudades |
|-----------------|-----------------|
| Koung-Khi | Bandjoun |
| Menoua | Dschang |
| Bamboutos | Mbouda |
| Mifi | Bafoussam |
| Haut-Nkam | Bafang |
| Nde | Bangante |
| Noun | Foumban |
| Hauts-Plateaux | Baham |

Tabla 4: Regiones y ciudades del Oeste Camerún

Esta región cubre un área de 6000 km² reagrupados con montañas cuya altitud varía entre 1500-1700 m para los puntos más altos y según Domche (1984: 32) es una de la más accidentada de Camerún. Climáticamente, está situada entre el clima del desierto y el clima ecuatorial. La sequía de uno y la humedad constante del otro son factores que influyen en la geografía de la región, que ofrece a sus visitantes una flora variada, un bosque denso en el Haut-Nkam, la Menoua y el Ndé, la sábana en el Departamento del Noun y el Mifi, las altas montañas en el Koung-Khi y el Bamboutos. Todo esto puede explicar también la densidad lingüística que abunda en la región.

En el plano económico, es una de las regiones más importantes de Camerún. Gracias a su suelo volcánico, existen cultivos alimenticios como el maíz, el ñame, los

tubérculos, etc. y cultivos de exportación como el cacao o el café. En cuanto a la fauna, hay varios animales salvajes en los bosques e, hidrográficamente, cinco ríos riegan la región: el Mifi, el Nkam, la Menoua, el Nde y el Noun.

1.4.2.2. Situación lingüística

Este apartado muestra las áreas lingüísticas de la región oeste de Camerún en que hay dialectos representados por idiomas codificados como el fé'fé', el ghomálá, el kwa, el medumba, el megaka, el nda'nda', el ngombale, el ngyembon, el yemba y el Jhupaməm. Para dar una mejor visibilidad a todo esto, hemos resumido los dialectos y su ubicación geográfica en la siguiente tabla:

| Grupo | Lengua | Código ALAC- ALCAM | Dialectos | Comunidades |
|------------------------------|---------------|-----------------------------------|--|--|
| Bamiléké- central | Ngombale | 920 | Penyu, babadjou, bamessingue | Bamboutos |
| | Megaka | 930 | | Bamboutos |
| | Ngomba | 940 | Bamesso, bamendjinda, banete | Bamboutos |
| | Ngyembon | 951 | Balatchi, bamoungong, batcham, bangang, balessing | Menoua |
| | Yemba | 952 | Yemba-Est,yemba- central,yemba-Ouest, yemba-Sud, yemba-Sud-Est | Menoua |
| | Ghomálá' | 960 | Ghomálá'-Ouest (ngemba), ghomálá'- Nord, ghomálá'- Sud | Mifi,Koung- khi, Hauts- plateaux, Menoua, Bamboutos, |
| | Fé'fé' | 970 | Fé'fé'-Nord, fé'fé'-central | Haut-nkam |
| | Nda'nda' | 905 | Nda'nda', -Ouest, nda'nda'- Est, nda'nda'-Sud | Nkoung-khi, Hauts- plateaux, Nde,Haut- Nkam |
| | Kwa' | 901 | Mbyam, kwa | Nde |

| | | | | |
|-------------|----------|-----|----------------------------------|--------------------|
| Noun | ʃhupaməm | 991 | | Noun, Bamboutos |
| | Medumba | 996 | Bahouac, bangoulap, bandounga | Nde |

Tabla 5: Los principales idiomas codificados de la región del oeste de Camerún y sus dialectos según los datos de Binam Bikoi et al (2012: 97)

De acuerdo con Binam Bikoi et al. (2012), citado por Kouesso (2009), los idiomas esta región se presentan en su ubicación geolingüística de la siguiente manera:

- El ghomálá y sus variantes. Se hablan especialmente en los Departamentos de la MIFI, Koung-Khi, Hauts-Plateaux (Altas Montañas), Menoua-Este y partes de Bamboutos. Los principales centros culturales son: Bafoussam, Bandjoun, Baham, Bamendjou, Batie y Bansoa.

- El fé'fé', se habla en el suroeste y en el Haut-Nkam, en las ciudades de Bafang, Bana, Bankou, Kekem y sus periferias.

- El nda'nda' es el idioma hablado en el Departamento del Nde y en las localidades de Bangoua, Batchingou, Bangou, Batoufam, Bandrefam, Bamena, Balengou y Bazou.

- El Yemba y dialectos que se hablan en el Departamento de la Menoua alrededor de la ciudad de Dschang, en particular en los distritos de Dschang y Fongo-tongo en Fokoue, Bamendou, Bafou, Baleveng, Baloum, Fomepea, Fondonera, y Fombap Fontsa-Toula.

- El medumba está más cerca del idioma ʃhupaməm. Es la lengua del Departamento del Nde y sus principales regiones son Bangangte y Tonga.

- El kwa hablado por los Bakouas, se habla entre el Departamento del Nde y la región del Litoral. Su área lingüística se extiende a ambos lados de la jefatura de Batougtou.

- El megaka, el ngyembon, el ngomba y el ngombale se hablan principalmente en el Departamento de Bamboutos.

- Fhupamem es el idioma hablado en todo el Departamento del Noun y en la isla ubicada en Bapi en el Departamento de la Mifi.

Los bamileke serían descendientes de los Baladis, un pueblo con orígenes con el antiguo territorio de Egipto, y están ubicados administrativamente en las regiones de habla francesa del oeste y del noroeste de Camerún. Según Toukam (2008), hay cinco

subgrupos lingüísticos bamileke, generalmente llamados “semibantúes”: el Ghomala, que se habla en la gran área de la MiFi; el Medumba, hablado en el Departamento del Nde; el fé'fé', en el Haut -Nkam; el Yemba, en el Departamento de la Menoua; y el Ngomba en el Departamento de Bamboutos. De todos ellos, el elegido para esta investigación es el yemba, como avanzamos en la introducción.

1.4.2.3. La lengua yemba

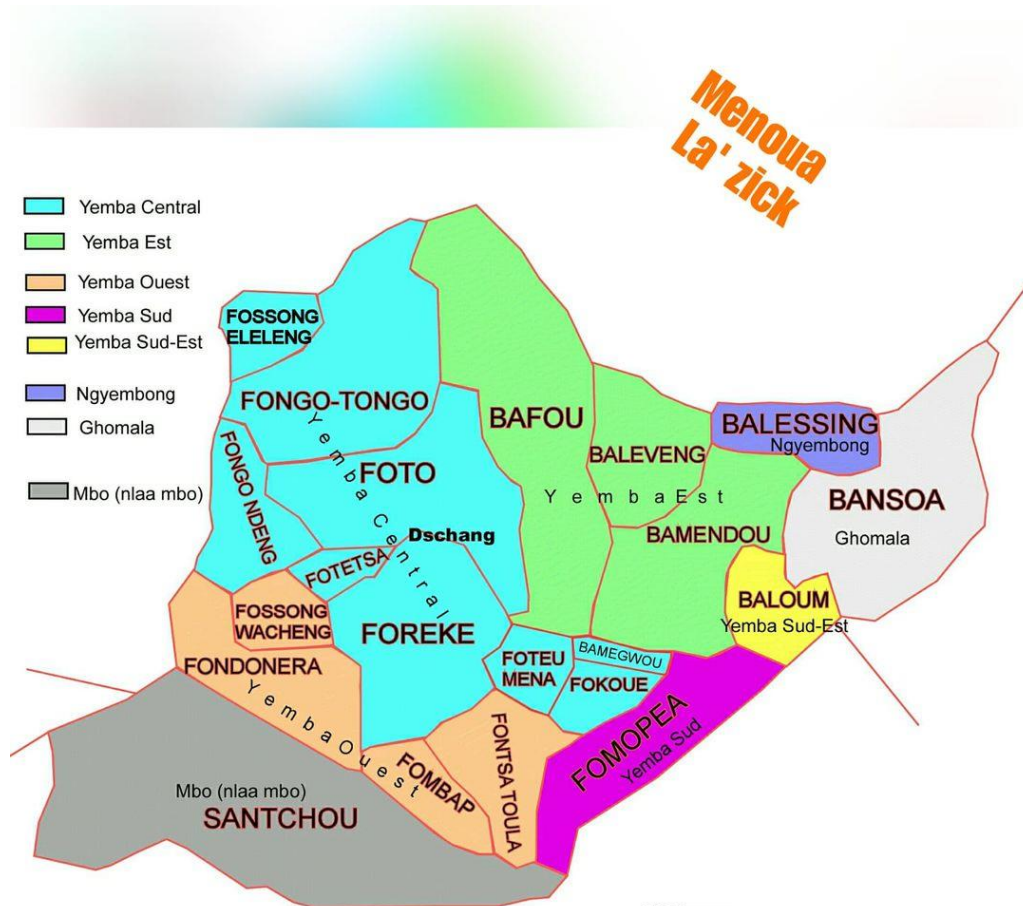
A continuación presentamos la situación dialectal y social de la lengua objeto de nuestro estudio.

1.4.2.3.1. Variación dialectal

El yemba es una lengua del Bamileke-central hablada en el Oeste de Camerún, concretamente en el Departamento de la Menoua. Antes llamado “Dschang”²², Bamileke-Dschang o Atsan, el yemba pertenece al grupo Grassfield-Este de las lenguas bantúes²³. De acuerdo con Dieu et Renaud (1983), el código lingüístico del yemba en el *Atlas linguistique du Cameroun* (ALCAM) es el 952. La imagen y la tabla siguiente dan la situación y clasificación de las lenguas Grassfield y del yemba cuyo número de locutores según Kouesso (2009) a fecha de 2008 se aproximaba a 413.418 sin contabilizar los que viven en zonas rurales que rondan a 255.000 hablantes.

²² Dschang es el nombre de la ciudad, de origen alemán y que, por su clima fresco y sus altas montañas, fue elegida capital política durante el periodo colonial alemán.

²³ L'Est-Grassfield appartient à la sous-branche bantoue du Grassfield qui est comprise dans la branche bantoue. Cette branche est l'une des branches de la sous-famille des Bantoides, de la famille Bénoué-Congo du sous-phylum Niger-Congo et du phylum Niger-Kordofan (*Atlas linguistique du Cameroun*, 1993.)



| Zona dialectal | Dialectos | Regiones |
|----------------|--|----------|
| Yemba-Sud | Fomepia | Menoua |
| Yemba-Ouest | Fondonera, foubap, fossong-wentcheng, fontsa-toula | Menoua |
| Yemba-Est | Baleveng, bafou | Menoua |
| Yemba-central | Foto, dschang, foreke, fongo-ndeng, Fotetsa, bamendou, fongo-tongo, Fokoue | Menoua |
| Yemba Sud-Est | Baloum | Menoua |

Fuente: NCAM Dieu et Renaud (1983) según Nanfah (1998)

Tabla 6: Los dialectos del idioma Yemba en su área lingüística y administrativa

La tabla presenta los dialectos del Yemba en sus respectivas esferas lingüísticas. Todos los idiomas de esta zona están divididos en cinco áreas dialectales concentradas geográficamente y administrativamente en la región de la Menoua. En cuanto a los estudios sobre el yemba, Kouesso (2009) subraya que la lista literaria muestra alrededor de cincuenta publicaciones divididas en tres categorías amplias: obras populares, libros

o trabajos educativos y publicaciones científicas. Estas son las más representativas en este campo incipiente y se dividen en varios campos, siendo los principales son la fonética, la fonología, la morfología, la dialectometría y la estandarización. Los estudios sobre sintaxis y lexicología no están avanzados.

1.4.2.3.2. Sobre la estandarización del yemba

La tesis doctoral de Kouesso (2009) es un intento por constituir la base de un sistema de escritura que permitiese la estandarización de la ortografía del yemba y facilitase su normativización. Es preciso señalar que la mayoría de las lenguas de la zona “grassfields” presentan una gran disparidad en cuanto a su nivel de estandarización. Frente a la inestabilidad ortográfica del yemba y la gran variación de sus dialectos, Kouesso ha tratado de proporcionar un sistema de escritura/ortográfico uniforme y estable, un aspecto que representa un gran reto a fin de garantizar una entrada saludable y un resultado ideal en el desarrollo de la lengua en general y en el mundo de la comunicación escrita en particular. En este momento crucial e histórico de la reintegración oficial de las lenguas nacionales en el sistema educativo y en otros circuitos modernos de comunicación escrita, no queda en duda la urgencia de desarrollar unas normas ortográficas y un sistema de escritura, estableciendo al mismo tiempo una sola variante como forma escrita estándar junto con un modelo de ortografía viable y fiable.

Este autor parte de una encuesta sociolingüística para definir la base dialectal sobre la cual debe descansar el sistema ortográfico de la lengua yemba. El dialecto de referencia estándar principal identificado, dentro de los diferentes polos dialectales, es la variante bafou o yemba-Est, en la que tendrá que construirse o apoyarse para crear un sistema de escritura y de ortografía. Visto que la introducción oficial de las lenguas nacionales de Camerún en el sistema educativo y otros circuitos modernos de comunicación escrita es ya una realidad, la estandarización de un sistema de escritura es un aspecto fundamental. El establecimiento de un único código ortográfico aceptado y utilizado por toda la comunidad aparece, por tanto, como la clave para el surgimiento de una lengua yemba escrita y estandarizada. Esta norma servirá de referencia para escritores, gramáticos, pedagogos, estudiantes y todos los usuarios en esta lengua.

Por último, y en cuanto a la zona dialectal de nuestro corpus, debemos notar que la variedad más hablada por nuestros aprendientes y la que predomina es la del yemba-Est y del yemba-Central, dado que la mayoría provienen de la zona de Bafou, Foto, Dschang, Foreke, Bamendou, Fokoue y Fongo Tongo.

1.4.2.3.3. Situación del francés y del español en la región de los Grassfields o en la “zona yemba”

En general, la región del oeste Camerún tiene una gran diversidad cultural y lingüística, y es en esta heterogeneidad donde evoluciona la lengua oficial francesa, que es vehicular en la zona urbana (junto al “*pidgin-inglés*” y, en menor medida, el inglés) y tiene mucho peso en la escritura, pero que es fuertemente competido a nivel oral por otros idiomas en función de cada ciudad o departamento. Esta dinámica es la que se está produciendo en esta región.

La cohabitación del francés como lengua vehicular con las lenguas locales ha dado lugar a varios particularismos y acentos regionales, puesto que hoy en día es fácil reconocer e identificar el origen étnico de un locutor escuchándolo hablar. Los cuatro principales acentos fonéticos regionales son: el acento Bamileke (oeste), el acento del norte, el acento bassa/dúala (centro y litoral) y el acento beti/bulu (centro/ sur). Es lo que indica De Feral cuando afirma que:

“les gens du Littoral n’ont pas l’accent “lourd” des Bamilikés, ils parlent clairement, ils ont un accent neutre. Les Ewondos ont une intonation chantante, mais parfois trainante. Les Nordistes prononcent [s] au lieu de [ʃ] et [z] au lieu de [ʒ] et ils roulent les [r]” (De Feral, 1991: 210).

El acento bamileke se caracteriza por una articulación posterior debida a que gran parte de los sonidos de la lengua materna se articulan en la cavidad oral. Como indica Sadjo (1999), las consonantes apico-dentales /r/, /l/, /n/ tienen un carácter evasivo cuando aparecen en posición implosiva. En la tribu “bamileke”, la /r/ casi no existe y cuando leen en español palabras que la lleva, suelen reemplazarla por la /k/ o elidirla:

| | |
|------------|----------------------|
| (1) mármol | [ma'mo] o [mak'mo] |
| puerta | [pwe'ta] o [pwuk'ta] |
| gol | [go'] |
| legal | [lega'] |

Gervais Mendoze por su parte ha hecho un estudio exhaustivo del acento bamileke afirmando que:

“L’accent bamiléké se caractérise par une articulation postérieure. Une grande partie des sons de la langue s’articule dans la partie postérieure de la cavité buccale. Par conséquent les sons postérieurs dont l’articulation est mieux maîtrisée par le locuteur natif Bamiléké” (Mendoze, 1990: 27).

Esto sirve como muestra de que no hay un francés o un solo estándar de francés en Camerún, sino diversas variedades con características léxicas, semánticas y morfosintácticas propias y con particularismos fonéticos y acentos regionales que identifican las diferentes comunidades lingüísticas. En la zona yemba la fonología de las lenguas locales interfiere con las tres lenguas coloniales (francés, inglés y alemán).

Respecto al español, no se han detectado particularidades específicas en la zona yemba porque todavía no existe un español propio de los “Grassfields”, como no existe un español particular y perteneciente a cada zona lingüística del país. Algunos lingüistas hispánicos como Belinga Bessala (1996:130), en relación con la influencia de las lenguas locales a la hora de aprender el español, ha sostenido que: “los alumnos que aprenden los idiomas extranjeros como el español tienden a apoyarse en las estructuras de sus lenguas nativas, que ejercen serias interferencias”. Nguendjo (2013), por su parte, ha demostrado que algunos aspectos en la pronunciación de los aprendices yembáfonos distan del modelo fonético español debido a la interferencia con sus lenguas maternas/locales.

Pasamos a hora a conocer la situación en el Camerún actual del español, la lengua meta de nuestro estudio.

1.4.3. El Español

En este apartado presentaremos y reflexionaremos sobre la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en Camerún, partiendo de algunos datos y de toda la documentación que hemos rastreado en internet para poder dar luz a esta cuestión. Veremos cuál es su historia y su evolución, cuál es su sitio en el sistema educativo y cuáles son las dificultades encontradas en el proceso de E/A. Estas cuestiones previas nos servirán como punto de anclaje para el seguimiento de nuestra investigación, así como ahondar en una de las hipótesis planteadas en nuestra introducción a saber: ¿cómo influye la metodología y las prácticas docentes en la enseñanza y aprendizaje del español?

1.4.3.1. Consideraciones generales

En ciertos países africanos no hispanófonos y en gran mayoría francófonos, como Senegal, Gabón, Costa de Marfil y Camerún, se enseña el español como una de las lenguas vivas. Según su clasificación, esta lengua es un verdadero polo de atracción y en los últimos años ha conocido una subida espectacular: cada año aumenta el número de estudiantes que elige este idioma como primera opción, tanto en la enseñanza media como en la superior. A este respecto, no sería dato perdido señalar que compite con el alemán y ocupa ya la tercera plaza detrás del francés y del inglés. Sin embargo, el avance notable de la enseñanza del español en Camerún no debe llevarnos a obviar las dificultades que encuentran los docentes y los discentes que carecen muy a menudo en el ejercicio de su función profesional de todo tipo de apoyo material.

La enseñanza del español (lengua viva) fue introducida en Camerún en 1951 por los franceses bajo su protectorado y todos los programas, manuales y métodos de enseñanza utilizados fueron heredados de la antigua colonia sin una adaptación a las necesidades y a las realidades locales. Por eso, dicho sistema escolar resultó ser claramente y sencillamente un simple calco del de Francia. Cabe señalar también que los contenidos de enseñanza de estos materiales didácticos hasta fecha reciente obedecían a los criterios del antiguo maestro colonial francés, que privilegiaba las realidades exteriores y la enseñanza del español quedaba desconectada de las realidades

locales, sociales, económicas y culturales africanas²⁴. Las informaciones que aparecían en los manuales eran muy antiguas, con un lenguaje muy arcaico, con ejercicios de gramática-traducción²⁵ y llenas de estructuras y fórmulas gramaticales que, lejos de generar motivación y un aprendizaje óptimo, más bien suscitaban un efecto contrario en el alumno.

Las lenguas extranjeras (o vivas) que ofrecen todos los institutos cameruneses y que cuentan con un mayor número de alumnos y profesores en todos los niveles educativos son el alemán, el español, el italiano y el árabe. Estas lenguas se enseñan en el subsistema francófono a partir del tercer curso del bachillerato (tercer año de la enseñanza secundaria). La enseñanza secundaria consta de dos ciclos: el primero se hace en 4 años y se termina con el diploma de BEPC (certificado de estudios de primer ciclo); el segundo ciclo o ciclo de especialización se hace en 3 años y se termina con el Bachillerato (y selectividad). En la enseñanza superior, los estudiantes que han obtenido el Bachillerato de la serie literaria A tienen la posibilidad de matricularse en una de las universidades estatales en que se enseña el español. Como se recoge en la tabla 7, en Camerún existen 6 universidades del estado y se enseña el español en cuatro: Yaúndé²⁶, Dúala, Dschang y Marúa. Los estudios en estas universidades se limitaban hasta hace poco al Máster, pero ahora llegan hasta el doctorado. Se puede concluir que la enseñanza del español se ha arraigado verdaderamente en el sector educativo camerunés, sobre todo en el subsistema educativo francófono.

²⁴ Además, la imagen de España era una mera deformación esperpéntica llena de prejuicios y viejos tópicos. El marroquí Benyaya (2006:10) lo comenta en estos términos: “En los centros marroquíes, se venía utilizando un material didáctico arcaico e inadecuado, que conservaba todavía esa imagen trasnochada y tópica de la España “flamenca y torera”.

²⁵ Se ha planteado el problema de la enseñanza del español a partir o con la ayuda del francés. De modo que una clase de español era más o menos una clase de traducción del francés al español y viceversa.

²⁶ Es precisamente en la Universidad de Yaundé I, la primera fundada en Camerún, donde se concentra el gran foco del hispanismo camerunés. Existe un Departamento de Estudios Ibéricos, Iberoamericanos e Italianos dependiente de la Facultad de Artes, Letras y Ciencias Humanas. Desde el curso 1995-96 hubo también un lectorado de catalán, financiado por la Generalitat de Cataluña. El catalán es una asignatura optativa en los dos primeros cursos de la licenciatura de español, junto con el italiano y el latín, y registra una media de 60 alumnos en primero y 30 en segundo. A estos, debemos sumar la ENS (Escuela Normal Superior dedicada a la formación de futuros profesores de ELE), que es una institución que pertenece oficialmente a la Universidad de Yaundé I y tiene dos centros, el de Yaúnde y el de Marúa, en el norte.

| Institución Universitaria | Carrera/Grado | Postgrado | Departamento |
|--|---|---|--|
| Universidad de Dschang | Filología trilingüe (francés, inglés, español) | Másteres en especialidades traducción, lengua/literatura española/hispanoamericana. | Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas |
| Universidad de Yaundé I | Filología hispánica | Másteres en especialidades lengua española/literatura/civilización española/hispanoamericana/Hispanoafriicana. | Departamento de Estudios Ibéricos, Iberoamericanos e Italianos |
| Universidad de Dúala | Filología hispánica | Máster en especialidad lengua española/literatura española/hispanoamericana/ Hispanoafriicana | Idem |
| Universidad de Marúa | Filología hispánica | Máster en especialidad lengua española/literatura/civilización española/hispanoamericana/Hispanoafriicana | Idem |
| Escuela Normal Superior de la Universidad de Yaundé I (ENS) | Escuela de formación del profesorado de la educación secundaria | Cualquiera que haya logrado a las oposiciones recibe una formación de profesor de ELE cuyos números de años varían según el nivel académico/escolar del alumno. Nivel bachillerato (3 años para ser profesor de colegios, 5 para ser docente de institutos). Nivel licenciatura (dos años para ser profesor de institutos). Conviene precisar que, en muchas zonas rurales y sobretodo en centros privados, a veces, y por falta de profesorado, algunos directores de colegios suelen reclutar a recién diplomados para impartir clases de español en sus centros sin haber recibido ninguna | Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas |

| | | | |
|---|------|--|------|
| | | formación en didáctica o haber estado en la ENS. | |
| Escuela Normal Superior de Marúa (ENS) | Idem | Idem | Idem |

Fuente: “El español en Camerún”, Godínez González, Martínez Hernando y Rodríguez Dopico (2006)

Tabla 7: Datos del español como carrera en las Universidades públicas Camerunesas

En cuanto a las motivaciones por elegir este idioma, si en un principio el alemán superaba al español como primera lengua extranjera en Camerún, ahora podemos decir que la tendencia se ha invertido, y eso a pesar de que los recursos que destinan las autoridades y organizaciones alemanas a la difusión y promoción de su lengua son significativamente superiores a los que destina España²⁷. Conforme al artículo citado arriba escrito por las lectoras del AECID en Camerún (2006), las razones de este cambio y del interés creciente por el español pueden ser varias. Destacan, primero, el prestigio internacional de la lengua de Cervantes y el número más importante de profesores de español en comparación con los de alemán. Además, la lengua española no tiene el estigma de lengua colonial que aún puede conservar el alemán, y que desde luego tienen el francés y el inglés. El estudiante que se acerca al español lo hace con una mirada limpia de connotaciones, consciente de que es la lengua de más de 400 millones de personas en el mundo. Parece también evidente que para los alumnos cameruneses el temor a la lengua de Goethe puede difícilmente ser una elección natural y espontánea frente al parentesco lingüístico entre el castellano y el francés, su identificación a la música y su supuesto romanticismo. El desarrollo de los medios de comunicación²⁸, por

²⁷ A juicio de Ríos Rojas (2008: 61), el español o castellano aparece como el gran vencedor de la llamada guerra de los idiomas. Es forzoso admitir, en efecto, que hoy el estatus del español en el mundo como lengua extranjera y lengua nativa es alto (Chaudron, 1998: 19). El español se habla como primera o segunda lengua en medio centenar de países donde no disfruta del estatus de cooficialidad, y también se estudia como lengua extranjera en cerca de cien estados, pasando así a ser la segunda lengua más estudiada del mundo después del inglés (Instituto Cervantes 2008).

²⁸ Otras de las motivaciones para aprender español suelen ser la popularidad de las telenovelas sudamericanas y de la música latina, desde la salsa al reggaetón. El fenómeno de las telenovelas

otra parte, ha hecho que el ciudadano camerunés tenga acceso a informaciones sobre España, un país que hasta hace no tantos años era un completo desconocido en estos lugares. No podemos pasar por alto la influencia que el fútbol ha tenido en este acercamiento a la realidad española: todo el mundo en Camerún sabe que hay un jugador camerunés llamado Eto'o que jugaba en un equipo llamado F.C. Barcelona, y todo el mundo sigue la liga española de fútbol como propia. Igualmente, podemos apuntar como causa de este incremento del interés por la lengua de Cervantes el hecho de que sea una lengua románica muy parecida tipológicamente al francés y la cercanía con Guinea Ecuatorial, con la que el país comparte su frontera sur. Por tanto, no parece tan sorprendente que los cameruneses, obligados por sus programas educativos a estudiar una lengua extranjera en la secundaria, se decanten por el español (Godínez González y al., 2006).

En la tabla 8, se resalta cómo ha ido aumentando, desde los años 1999 hasta 2005, el número de alumnos de español con respecto al de alemán, que se ha quedado relativamente estable en la educación secundaria y que goza de buena salud:

| Alumnos | Año 1999 | Año 2001 | Año 2003 | Año 2005 |
|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Español | 35642 | 36276 | 40822 | 62430 |
| Alemán | 30871 | 34966 | 38700 | 40227 |

Tabla 8. Alumnos de español y alemán en la educación secundaria (Fuente , Ibid)

Según el informe del Instituto Cervantes de 2007 en el mundo, Camerún cuenta ya con 193.018 estudiantes de ELE en la educación secundaria. Siendo de este modo el cuarto país del África Subsahariana con más alumnos de español y el undécimo país del mundo con más alumnos de E/LE. Cabe notar que el número es aproximado y que las cifras no se refieren a todos los niveles de enseñanza, incluida la no reglada, y se ciñen a

hoy en día se ha convertido en algo preocupante en seno de muchas familias camerunesas. La influencia de estas telenovelas no sólo está en el poder que tienen de paralizar las actividades cotidianas para sentar a millones de personas frente al televisor, sino al momento crítico en la que las suelen emitir en los horarios picos cuando los maridos y los hijos regresan del trabajo o del colegio y eso provoca o genera conflicto en muchos hogares. Los hombres se sienten abandonados y se quejan de que sus mujeres o hijas ya no les atienden cuando están enganchados delante de estos culebrones. La influencia es tal que hemos visto algunas parejas separarse a raíz de estos conflictos contruidos sobre ilusiones falsas. Además, las telenovelas crean moda y frases populares y también han provocado entre las jóvenes camerunesas una avalancha de registros de niñas nacidas en el mundo bajo el nombre de estas famosas actrices de culebrones como Thalía, Mari Mar, Rubí, etc.

los datos disponibles en cada uno de los países, que no son ni completos ni exhaustivos.

Finalmente, cabe subrayar que, los departamentos de estudios ibéricos en las universidades estatales contaron durante el curso académico 2010-2011 con 1475 estudiantes en Yaundé I, 308 en Marúa (cuyo departamento se abrió en 2008), 397 estudiantes en Dschang (con un departamento que funciona desde 1995) y casi 480 en Dúala (abierto desde 1994), lo que da un total de casi 3000 estudiantes entre las cuatro universidades. Resulta importante añadir que, al lado de las universidades públicas, existe un gran número de institutos universitarios privados que imparten clases de español y que desde 1994 existe una asociación camerunesa de Hispanistas (ACH) que reúne tanto a los profesores de institutos y colegios como a los profesores universitarios.

1.4.3.2. El español en la Universidad de Dschang

En cuanto a la situación del español en la ciudad de Dschang, como en todas las ciudades camerunesas, el español se estudia tanto en los institutos y colegios estatales como en la universidad. En la universidad, el idioma español se estudia junto con el francés y el inglés en la especialidad trilingüe, donde es la lengua más representativa. Cuando en 1995 se abrió el departamento de lenguas extranjeras aplicadas (LEA) la opción española se limitaba a la diplomatura (3 años) por falta de profesores²⁹ y los estudiantes que terminaban sus estudios tenían que ir a Duála o a Yaúnde para cursar el Máster o el doctorado. En el curso 2014-15 se abrió el ciclo de máster (1 y 2) y el siguiente año el de doctorado (1 y 2).

En el departamento de LEA existe el “Hispano club LA CASTELLANA”, del que forma parte el conjunto de estudiantes y que suele encontrarse cada miércoles por la tarde y organiza, bajo mi coordinación, un sinfín de actividades culturales y académicas y para promover la lengua y cultura española³⁰. También celebra, anualmente (en

²⁹ Desde su fecha de apertura en 1995 hasta 2009, solamente había dos profesores titulares de español, luego uno se jubiló y se quedó el otro. Mi llegada como lectora en 2010 fue de un gran apoyo para la unidad y actualmente tenemos dos profesores titulares fijos con la colaboración de otros profesores que acuden a impartir sus clases provenientes de diversas universidades del país como el de Yaúnde, Dúala y Marúa, pero, aun así, visto la gran cantidad de demanda en E/LE se sigue notando esta falta de profesores de español en dicha unidad.

³⁰ Antes de la anulación de los lectorados, este club gozaba de la colaboración y la participación de la Embajada Española en Yaúnde

mayo), la Semana Cultural de España en Camerún. Durante esta semana, se suele proyectar películas, conferencias, debates, obras de teatro y poesía, karaoke, juegos de conocimientos en lengua y literatura española, grupos de lecturas de obras de la literatura española e hispanoamericana, jornada gastronómica (denominada “día de la chica castellana” con típicos platos españolas y camerunesas) culminándose al final con una gala y entrega de los diferentes premios.

Tenemos en la siguiente tabla, el listado confeccionado a partir de nuestra propia lista de estudiantes matriculados desde 2011 hasta 2017 y facilitado por el centro informático que se encarga de recoger datos de todos los estudiantes matriculados en la Universidad.

| Año académico | 2011-12 | 2012-13 | 2013-14 | 2014-15 | 2015-16 | 2016-17 |
|------------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| Nivel 1 (Diplomatura) | 153 | 161 | 164 | 168 | 171 | 180 |
| Nivel 2 (Diplomatura) | 129 | 138 | 141 | 147 | 149 | 155 |
| Nivel 3 (Diplomatura) | 115 | 117 | 121 | 124 | 129 | 133 |
| Máster 1 | 0 | 0 | 15 | 18 | 19 | 21 |
| Máster 2 | 0 | 0 | 7 | 11 | 13 | 15 |
| Doctorado 1 | 0 | 0 | 1 | 3 | 6 | 7 |
| Doctorado 2 | 0 | 0 | 0 | 2 | 3 | 4 |
| Total | 397 | 416 | 449 | 473 | 490 | 515 |

Tabla 9: Estudiantes matriculados en la Universidad de Dschang 2011-2017

Este cuadro muestra perfectamente cómo han aumentado los matriculados en E/LE en la Universidad de Dschang desde 2011 hasta 2017, de tal manera que, habiendo empezado con un total de 397 matriculados en el curso 2011-12, sumando ahora los de máster y doctorado, llegamos a unos 515 estudiantes en el curso 2016/-17.

Valgan los datos optimistas que se desprenden de esta tabla para hacernos una idea de la buena salud que goza la lengua de Cervantes. Es ya un hecho que, en esta región, como en tantas otras camerunesas, no cesa de avanzar como lengua de preferencia en la enseñanza, dado que el alumno camerunés la elige con mucho entusiasmo, amor y hasta llega a tener una cierta pasión por la misma.

1.4.3.3. Los problemas de la enseñanza del español en Camerún

Tras este breve recorrido por el lugar de la lengua española en tierras, no podemos obviar los numerosos problemas de toda índole (didácticos, metodológicos, económicos, sociolingüísticos, etc.) que dificultan su enseñanza y aprendizaje.

1.4.3.3.1. Recursos

En cuanto a este tema, Belinga Bessala constata que:

“uno de los mayores problemas que encaran los docentes de E/LE en Camerún, es el gran número de alumnos por aula (cien alumnos). Es muy difícil hacer un buen seguimiento de cien alumnos en cada aula de E/LE. Al lado de este problema, se halla otro, que es la escasez del material didáctico adecuado y pertinente para desarrollar los aspectos tanto de la competencia gramatical como los de la competencia comunicativa. Hay también un gran desconocimiento, en el plano de la práctica, de los diferentes métodos y técnicas de enseñanza de E/LE. Al margen de los métodos de gramática y traducción del método audiolingual, muchos docentes entrevistados (un 95%) desconocen los demás métodos y técnicas de enseñanza de idiomas extranjeros” (Belinga Bessala, 1996:129).

Conviene subrayar que algunas de las mayores dificultades que señalaremos a continuación son compartidas en su tiempo por otros investigadores subsaharianos tratando de la situación y la realidad del español en África. Los trabajos como los de Kem-Mekah (2016), Sadjo (1999) y Belinga Bessala (1996) en Camerún, Djangue (2012) en Costa de Marfil, Caro (2011) en Gabón, y Agbodoyetin (2011) y Sossouvi (2004) en Benín concluimos que los principales males comunes residen en:³¹

³¹ En el caso de Gabón destacan la falta de material adaptado, la escasa investigación sobre el terreno, la multitud de problemas prácticos (aulas incómodas, ruido, calor, impuntualidad) y la resistencia de los profesores locales, incómodos ante un método que les genera inseguridades (Caro 2011: 32-37).

- La falta de actualización metodológica y de los manuales didácticos, la escasez o carencia de materiales y recursos didácticos y de libros de carácter general, y el uso exclusivo del libro de texto como único material didáctico.

- La falta de bibliotecas destinadas al español y la falta de recursos para integrar las TICs en las aulas.

- Las dificultades relativas a la poca preparación del profesorado en materia didáctica y las dificultades profesionales del profesorado. La baja calidad de la formación y del nivel general de los alumnos, la precaria condición social de los profesores, junto a la corrupción a gran escala y la desvalorización de los títulos, etc.

- El número elevado de alumnos en las aulas, al no seguir el ritmo de evolución de los efectivos, las aulas se han encontrado en la incapacidad de acoger a todos los alumnos, de ahí, la ya referida masificación de las salas de clase.

- El poco o débil papel que desempeña España en la ardua tarea de la difusión del español en Camerún y en África negra subsahariana es otro hándicap fundamental.

- La falta de concordancia entre lo dicho (textos que sustentan la práctica docente) y lo hecho (la actuación docente) y el poco uso de la lengua meta en el aula.

1.4.3.3.2. Formación Metodológica

A partir de un análisis de la actuación docente, Belinga Bessala (1996), citado por Kem-Mekah (2016), realiza una investigación sobre la situación de la enseñanza del español en Camerún y como principal problema destaca el hecho de que la enseñanza de E/LE sigue al pie de letra el enfoque tradicional de gramática/traducción. Este autor concluye que la enseñanza del español en Camerún tiene muchas insuficiencias debidas, primero, al contexto social, con un número exponencial de alumnos en el aula y, segundo, a la propia actuación docente. Además, señala que la formación docente tiene insuficiencias, dado que se nota la poca formación del profesorado en didáctica, en tanto que disciplina que permite a los futuros docentes conocer los diferentes enfoques para elaborar sus programas de enseñanza, unidades didácticas, etc. Asimismo, piensa que hay una gran desconexión entre los enfoques didácticos y la realidad contextual camerunesa. Por eso,

apunta que los conocimientos didácticos que se imparten a los profesores no tienen ninguna relación con la práctica docente. En este sentido, el mismo autor afirma que los conocimientos teóricos que se imparten en la ENS no guardan ninguna relación con la propia actuación docente. Algunos profesores se quejan de no saber cómo enseñar una lengua extranjera con alumnos concretos cuando llegan al terreno, pues, la teoría aprendida no les sirve en su enseñanza del E/LE. No existe en su formación un curso ni de lingüística aplicada ni de sociolingüística. El segundo problema, que no es menor, es la falta de preparación del profesorado en materia didáctica, lo que se evidencia por la ruptura entre los textos que sustentan la enseñanza y la práctica docente. Además, los futuros educadores no suelen conocer los diferentes enfoques para elaborar sus programas de enseñanza a corto o largo plazo, teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos.

A este respecto, Benítez Rodríguez (2010) llegó a la conclusión de que “en realidad lo que se hace en clase dista mucho de ser lo que se preconiza, lo que se recomienda”. Las dificultades de poner en práctica el método comunicativo se deben a numerosos factores, entre los cuales el autor destaca el número pletórico de los alumnos en el aula (más de 50 alumnos en algunas clases) y la “carencia en formación didáctica en la enseñanza de lenguas extranjeras, por lo que se extrapola el modelo gramatical de estudio del francés”.

Otro aspecto que queremos evocar y detallar aquí es el problema de la calidad del profesorado. Refiriéndose al caso marfileño, Djandue comenta:

“a pesar del creciente interés por el aprendizaje de segundas lenguas, los profesores de lenguas verdaderamente profesionales son muy escasos, ya que al percibir salarios muy bajos³², se ven generalmente obligados a trabajar en varios colegios e institutos, por lo cual, muchas veces deben impartir 42 horas de clases (o más) a la semana. De esta forma no actualizan sus conocimientos y por supuesto no hacen más que repetir las mismas cosas de un lugar a otro y año tras año. Por otra parte, estos profesores tampoco han recibido una formación adecuada para el desempeño de la tarea de la enseñanza de segundas lenguas, ni han recibido entrenamiento

³² En cuanto a la poca o mala remuneración de los profesores, es importante señalar que la mayoría de los estudiantes recién salidos de la ENS suelen esperar más de 4 años sin salarios y encima se les suelen enviar en zonas rurales muy alejadas de su familia para ejercer como profesores de E/LE.

didáctico que les permita desempeñar su trabajo con rigor y eficacia. Encontramos, por ejemplo, el fenómeno tanto gravísimo como lamentable de que algunos profesores de filosofía “se convierten” en profesores de lengua (alemán o español), sin haber realmente estudiado estas lenguas, ni haberlas aprendido en sus países de origen. Por lo tanto, al carecer de la competencia lingüística necesaria y de la habilidad para enseñar una segunda lengua, estos profesores imparten a los alumnos muchos conocimientos erróneos. Igualmente, se encuentra el grupo de profesores de lengua que se niega a cambiar sus métodos de enseñanza y que rechaza participar en cualquier curso de puesta al día de métodos de enseñanza, jornadas didácticas o en los escasos seminarios departamentales o nacionales de profesores que se organizan con grandes dificultades una vez al año. Prefieren utilizar estas horas para “ganar dinero”, y dedicar el tiempo previsto para la formación a alguna tarea mejor remunerada que la enseñanza” (Djandue, 2012:167-168).

Muy a menudo, con sueldos bajos que no bastan para su subsistencia, muchos profesores de colegios privados e institutos de las zonas rurales que hemos observado enseñan sin haber recibido formación pedagógica y no tienen posibilidad de asistir a los escasos seminarios que organizan los inspectores de pedagogía³³. Vemos que muchos de ellos desconocen e ignoran las diferentes metodologías vigentes de enseñanza y de didáctica general. Aparte de esto, solemos asistir en un mismo escenario o espacio a la

³³ Foti Foko, profesor de español en un instituto de la ciudad de Buea (parte anglófona del país) me expresó el mismo diagnóstico en estos términos: “en Camerún los profesores de español se reparten en dos grupos: los profesionales y los “aficionados”. El grupo de los profesionales está constituido por gente académicamente capacitada para enseñar el español. Se trata principalmente de hombres y mujeres graduados en la Universidad de Yaúnde 1 (la Facultad de Letras, y la Escuela Normal Superior (ENS) que forma, entre otros, a los profesores de español de enseñanza media), y muy secundariamente de personas salidas de universidades extranjeras. Cabe señalar que este grupo es relativamente reducido, y esto favorece la existencia del segundo. Son los “aficionados aventureros” de la enseñanza que, sin ninguna formación universitaria o profesional, pretenden enseñar el español. Por lo general, son antiguos alumnos que flirtearon con el español en los institutos y colegios, pero que dejaron de estudiar por varias razones (sociales, económicas o políticas), o gente que por haber pasado algún tiempo en un país de habla española (España, Guinea Ecuatorial, o cualquier nación hispanoamericana) ha adquirido inconscientemente el habla sin ningún conocimiento científico. En cierta medida, todo esto perjudica también la enseñanza del español”.

presencia de viejos profesores que bebieron de los métodos antiguos y no quieren o no pueden cambiar junto a profesores jóvenes dispuestos a innovar en sus clases, lo que lleva a la cohabitación de prácticas docentes opuestas: las tradicionales y las modernas. La realidad del terreno y la actuación del docente formado en la ENS evidencian unas claras carencias didácticas, puesto que al acabar los estudios se empieza a dar clases en un colegio o instituto sin haber recibido ninguna formación pedagógica o didáctica.

En tal contexto resultaría difícil, si no imposible, crear clases dinámicas y comunicativas que tengan alguna relación con las situaciones reales de la vida diaria del alumno. De una u otra manera, nos encontramos con clases puramente teóricas concebidas con el único objetivo de preparar a los alumnos de cara a los diferentes exámenes. En relación con este asunto³⁴, pude comprobar que los alumnos de un instituto de la ciudad de Dschang conocían de memoria una serie de verbos irregulares y unas listas de palabras y frases hechas. Esta anécdota no me sorprendió, puesto que refleja tristemente el estado de la E/A del E/LE en algunos centros de enseñanza secundaria. En la misma línea, Kem-Mekah sentencia que:

“se ve, pues, que, a pesar del esfuerzo y determinación del profesorado, la clase acaba siendo, metafóricamente, una especie de laboratorio informático en el que se graban las reglas de gramática en los ordenadores (proceso de memorización de las reglas por los alumnos) en lugar de usar las reglas gramaticales para comunicarse” (Kem-Mekah, 2016: 94).

³⁴ Durante nuestra investigación que realizamos como observadora en los diferentes institutos y liceos de la ciudad de Dschang y cuyos resultados aparecerán más adelante. Se pone de manifiesto cuál es la metodología empleada por los profesores de enseñanza secundaria de E/LE en que, en la mayor parte de los casos, hacen esencialmente hincapié en el desarrollo de la competencia gramatical. Muchos se limitan a enseñar reglas gramaticales y listas de vocabulario donde predomina o es casi omnisciente en términos de Doumbia (2006) “la hegemonía del libro de texto”. Al observar detenidamente la situación, echaba en falta el uso de una comunicación auténtica y real en el aula, más bien, hemos notado una pobreza metodológica y una escasez de materiales didácticos. Destacamos, pues, la falta de diversificación en los materiales didácticos y sobre todo la variación en las actividades de aprendizaje, puesto que el profesor priorizaba más la forma escrita sobre la hablada.

1.4.3.3.3. Factores internos

Otro aspecto que quiero destacar aquí observado *in situ* es la obsesión por parte de muchos profesores por acabar el programa dictado y planificado por el Ministerio, lo que tiene una incidencia negativa en la práctica y a la actuación docente, puesto que no dan cabida o dan poca importancia a las actividades comunicativas que según algunos profesores es una pérdida de tiempo. Las siguientes palabras de un profesor de E/LE al terminar una de sus clases de bachillerato lo confirma:

“tenemos el programa del curso que nos viene del Ministerio y nuestro objetivo al iniciar el curso es preparar al alumnado para que pueda ser capaz, al final del año, de enfrentarse a los exámenes oficiales y aprobar; el resto no me interesa, ya que con lo que gano y la presión que tengo no puedo y no quiero esforzarme más....el poco tiempo que me queda es para mis clases en los diferentes colegios privados y mis clases privadas de refuerzo escolar....el país va así y no soy quien para cambiarlo.... no puedo hacer nada...(..) Mira... hace mucho que he perdido fe y vocación en esta ingrata profesión”.

En general, los exámenes oficiales suelen consistir en un texto seguido de unas preguntas de comprensión/expresión escrita, una redacción y una lista de actividades de gramática/vocabulario. Desgraciadamente, este tipo de ejercicios estrictamente diseñados en torno a la gramática y al léxico no ayuda mucho a fomentar la lengua real en este contexto y nos invita a replantear una nueva evaluación de lenguas extranjeras.

En el mismo sentido, y criticando la manera en la que está diseñado los diferentes exámenes oficiales, Belinga Bessala (1996:133) señala que “la función principal de la evaluación del aprendizaje del español es comprobar el grado de dominio de la gramática enseñada”. Manga y García Parejo (2007:338) coinciden en esta cuestión, comentando que la investigación etnográfica realizada en las aulas de E/LE les han “permitido verificar hasta qué punto un sistema diseñado alrededor de diferentes títulos y exámenes oficiales condiciona las prácticas docentes”.

1.4.3.3.4. Factores externos

El otro obstáculo fundamental que condiciona drásticamente al aprendizaje de la lengua es el débil papel que desempeña España en la difusión del español en Camerún y en África³⁵. Si bien el español goza de una gran aceptación entre los cameruneses, el entusiasmo que suscita en los primeros estadios de aprendizaje suele enfriarse en los niveles superiores ante la escasez de oportunidades que ofrece en el mundo laboral, salvo la enseñanza, y la poca implicación de España, a diferencia de su rival Alemania.

La ayuda económica para la difusión del español en África es deficiente en comparación con la que concede Alemania para la difusión de su lengua en Camerún. Molina Domínguez y Maruny Curto (2002) subrayan que este problema siempre ha molestado a los hispanistas cameruneses, que lamentan el casi desinterés que manifiesta España vía AECID, puesto que sus colegas germanistas están más bien dotados con la DAAD (Servicio Alemán de Intercambio Académico y el Instituto Goethe). Mbarga (1995:244) va más lejos diciendo que el apoyo de España en la difusión del español es muy poco y que esto afecta directamente al aprendizaje de la lengua.

Es una pena que España no tenga una buena política de promoción y difusión de su lengua y de su cultura en los países africanos. Esta invisibilidad y marginalidad se traducen en la falta de apoyo institucional a la enseñanza del español en la parte subsahariana, mientras que el aprendizaje del español en el norte de África está más ligado a cuestiones de prioridad diplomática. Las cifras son elocuentes, según el Anuario del Instituto Cervantes 2006 2007, África ocupa la tercera posición absoluta en el total de estudiantes en el mundo, por detrás de América y Europa, y, con alrededor del triple de su inmediato seguidor. De hecho, si África ocupa el tercer lugar en el estudio de 2006, lo hace gracias al aporte de estudiantes de español subsaharianos y seguirá ocupando la tercera posición, incluso descontando los estudiantes del norte de África.

Cabe destacar que el apoyo más decisivo a la enseñanza del español en países subsaharianos por parte de instituciones españolas fue durante el curso 2010-11, cuando la Agencia Española de Cooperación Internacional y de Desarrollo (AECID) llegó a

³⁵ En el país, solo existe una biblioteca en el centro cultural de la Embajada de España en Camerún, en la ciudad de Yaundé. Este centro suele organizar muchas actividades de difusión de la lengua y cultura española e hispanoamericana como la organización anual de la Semana Cultural de España en las diferentes universidades, entrega de premios, clases y exámenes de DELE, etc. Desgraciadamente, la crisis económica que golpeó España en 2012 provocó el cierre temporal del Centro Cultural Español y la reducción drástica hasta la cancelación total de los puestos de lectorados y, finalmente, la desaparición de las becas AECID.

convocar 33 lectorados en la región subsahariana. Camerún recibió 4, con nuevos lectores para las universidades de Marúa y Dschang (donde fui destinada). Desgraciadamente, al poco tiempo de llegar al poder el gobierno del Partido Popular en 2012, fueron cancelados drásticamente por supuestos motivos “económicos”. Se rompieron los convenios firmados entre los dos países y dejaron huérfanos de profesores a centenares de estudiantes apasionados. Las becas de posgrado y becas de lectorado que AECID concedía a estudiantes, artistas y profesores de español en el África subsahariana han desaparecido por completo. El balance provisional del cierre de lectorados AECID en la región en 2012 señala que algunos de los antiguos lectores, como fue nuestro caso, han podido ser contratados, aunque en peores condiciones, por sus respectivas universidades, al margen de los acuerdos con la AECID. Fue una de las alternativas en Costa de Marfil, Camerún, Ghana, Kenia, Senegal y Sudáfrica para retenerlos, pero eso supuso la desaparición de la enseñanza del español en los departamentos universitarios de Mali, Mauricio, Níger, Togo y Uganda. Por su parte, Cabo Verde cerró en 2012, pero ha vuelto a abrirse, y en Gabón y Tanzania, estos recortes fueron desastrosas para la enseñanza del español en estos respectivos países.

De hecho, esta cooperación era una muy buena iniciativa por parte de la AECID para los jóvenes españoles recién licenciados y doctorandos en filología o traducción, ya que servían a la difusión del E/LE y al mismo tiempo seguían formándose cogiendo experiencia sobre el terreno. En contrapartida, a partir de estas ayudas, la mayoría de los profesores africanos aprovechaban las becas de posgrado para venir a España y poder defender su tesis doctoral. Ahora mismo, aventurarse en este proyecto puede ser una larga odisea. Las palabras del senegalés Ndoye lo resumen todo:

“cómo seguir enseñando con amor y pasión el español si para un profesor conseguirse un visado para una estancia de reciclaje lingüístico y/o didáctico en España “es la hostia”³⁶ (Ndoye, 2007b).

³⁶ El hecho de que la mayoría del profesorado de E/LE en Camerún no son nativos y la imposibilidad para muchos de viajar y estar algún tiempo en un país de habla hispánica para mejorar su competencia lingüística es otra dificultad añadida al problema. En referencia a los doctorandos e investigadores, sus condiciones son muy tristes y deplorables. Desde que España anuló las becas y los lectorados, muchos de ellos deben buscarse la vida para poder ir a investigar a España. La gran paradoja y lo insostenible de esta situación es que cuando alguien cumple todos los requisitos costeando de su propio bolsillo los gastos de viaje y de estancia, la Embajada no cesa de ponerles obstáculos y dificultades. Añadido a eso, cabe señalar que

Estos datos contundentes confirman y acentúan la posición marginal y secundaria que ocupa la región subsahariana africana en relación con el apoyo institucional a la enseñanza del español por parte de MAEC-AECID.

1.4.3.3.5. Factores sociolingüísticos

El último aspecto que queremos señalar tiene que ver con factores sociolingüísticos. ¿Es posible afirmar que el contexto o la diversidad lingüística y cultural tiene un impacto relevante en el proceso de aprendizaje del E/LE en Camerún? Es decir, hay que ver en qué medida la convivencia en un mismo marco geográfico de muchas lenguas influye decisivamente a la hora de aprender una nueva lengua, en este caso, el español.

Belinga Bessala (1996:130) sostiene que la variedad lingüística de Camerún se presenta como uno de los elementos que dificultan el aprendizaje del español porque “los alumnos que aprenden los idiomas extranjeros como el español tienden a apoyarse en las estructuras de sus lenguas nativas, que ejercen serias interferencias”. En la misma línea, Mbarga (1995:246) señaló que se puede afirmar que la multiplicidad de lenguas nacionales y oficiales “es un factor importante que dificulta el aprendizaje del español”. Por su parte, Nguepi (2007:3) llega a la conclusión de que las “variedades dialectales contribuyen a facilitar, a la par que dificultan, el aprendizaje del español en los institutos y universidades”.

Este aspecto es y está en el punto de mira de la problemática planteada en la introducción. Queremos ahondar en él para demostrar en qué medida el contexto sociolingüístico facilita o dificulta el aprendizaje del español en Camerún, y a partir de los resultados obtenidos, elaborar unas guías de implicación didáctica tanto desde la actuación del profesor en el aula como desde el aprendizaje autónomo del alumno.

algunos “viejos” profesores que llevan décadas ejerciendo se creen unos semidioses, por encima del bien y del mal. Algunos se han acostumbrado a poner aún más trabas a estos jóvenes/doctorandos que quieren defender su tesis doctoral, alegando por ejemplos pretextos de que si no van a estar como mínimo tres meses en España, no podrán defender la tesis. Desgraciadamente, tampoco se facilita ni se les guía para nada en esta ardua tarea y muchos, a raíz de todo ello, suelen abandonar el sueño de ser llamado algún día “doctor”.

1.5. Conclusión

En este capítulo hemos caracterizado la situación lingüística del Camerún con datos concretos actuales y con observaciones históricas generales. Esto nos ha permitido comprender la génesis del contexto de marginalidad en que se encuentran las lenguas locales y el papel que ha jugado la escuela desde la colonización como freno para el desarrollo de la cultura africana. También hemos presentado la situación sociolingüística del francés, del yemba y del español, así como la creación de variedades híbridas, para delimitar los papeles e influencias que pueda haber en la E/A del E/LE en el contexto social y académico.

La situación del español en Camerún es, a grandes trazos, muy parecida a la de los países de África subsahariana negra. Laurent-Fidèle Sossouvi, al tratar del aprendizaje de este idioma en Benín, otro país francófono del África occidental, lo resume en estos términos:

“El aprendizaje del español en la enseñanza secundaria está influido por el hecho de que esta lengua no desempeña un papel significativo en la vida diaria de los benineses. Los alumnos tienen una exposición más bien escasa al español, pues su enseñanza / aprendizaje solo se desarrolla durante unas horas semanales en un contexto institucional y artificial, como una sala de clase, donde no se percibe la necesidad comunicativa auténtica, típicamente asociada a las lenguas nacionales y el francés. Otros factores, tales como la escasez de materiales didácticos adecuados, un gran número de alumnos por clase en el sector público, la falta de una política de promoción del español, la escasez de profesores y la extrema formalidad del contexto de aprendizaje del español, dificultan el uso de métodos de orientación comunicativa” (Sossouvi, 2004:213).

El sistema de enseñanza del español en Camerún, cuyas raíces se remontan a la época colonial, fue diseñado acorde al modelo de la antigua metrópoli. Desde la independencia del país en 1960 hasta hoy en día, se han producido algunos avances para adaptarlo a las necesidades y realidades locales con vistas a mejorar dicha enseñanza. El hecho de que se enseñe al iniciar la secundaria prueba su definitivo enraizamiento en un país donde sus ciudadanos muestran una gran pasión e interés y lo aprecian como lengua cercana al francés.

A las dificultades propias de infraestructura y organización (materiales didácticos inadaptados, masificación por aula, poca implicación de la administración española, etc.) se suma que el método de enseñanza no se ajusta al perfil del aprendiz, a su realidad social, a sus gustos, a sus necesidades, a sus preferencias ni a sus capacidades (Benítez Rodríguez, 2010). Algunos modelos de gramática-traducción siguen todavía vigentes en la práctica y, como bien recoge Isabel Solé:

“hasta relativamente poco tiempo, hablar de “lengua” era hablar fundamentalmente del conocimiento de sus aspectos estructurales y formales, de su análisis. Hablar de lengua y, sobre todo, enseñarla, se identificaba con hablar y enseñar gramática” (Solé, 1994:5).

Habiendo recorrido y explorado el estado de la cuestión y la amplia literatura de E/LE, hemos llegado a la conclusión de que muchos países africanos, especialmente subsaharianos, padecen, aunque con diversa incidencia, las mismas dificultades en lo que a la enseñanza del español se refiere. El dilema metodológico de llevar el método comunicativo a las aulas de E/LE sigue vigente y, junto a otras causas, sigue entorpeciendo la E/A de E/LE en Camerún. El realismo o, mejor dicho, el pragmatismo en la materia recomiendan buscar nuevas orientaciones didácticas que adapten y contextualicen la enseñanza del español a las realidades socioculturales y sociolingüísticas de África en general y de Camerún en particular, y que integre tanto las exigencias comunicativas como las académicas.

En este sentido, resulta fundamental tomar conciencia de la importancia y de las ventajas que conllevan las lenguas nacionales para el desarrollo del país. Las recomendaciones sacadas en la última edición del coloquio de la “*Pan-African Writer’s Association (PAWA)*”³⁷ están en consonancia con nuestra posición, como el catedrático Beban Sammy Chumbow de la Universidad de Dschang, especialista en lingüística africana, resumió en su ponencia:

“the development and emergence agenda of Africa depends crucially on the development and use of African languages in partnership with the

³⁷ El “24th International African Writer’s Day”, cuyo tema fue “*Language, Library and Book Industry: The urgent agenda for Africa’s Destiny*” se celebró con el tema *Language, Library and Book Industry: The urgent agenda for Africa’s Destiny*” el 5 de diciembre de 2017 en Accra (Ghana) y reunió cerca de 450 participantes, entre los cuales habían destacados escritores y africanistas de diversas partes del mundo.

foreign official languages which presently monopolize this role in most countries of Africa. He gave tangible examples to the effect that the exclusive use of official languages (English, French, Portuguese etc.) for Africa's development initiative, led to the marginalization and exclusion of the majority of Africans, especially the rural population who speak essentially or uniquely an African language. Using examples of African writers and African languages, he buttressed his ideas and as solutions presented language of the heart (African languages) in partnership with language of the head (official languages) in the short and medium run but favoring languages of the heart ultimately. He buttressed his submission by the historical evidence that no country, no empire, no civilization has ever emerged using only foreign language for its development".

La incorporación de estas lenguas nacionales en el currículo educativo es un factor que puede afectar positivamente el éxito académico en general y se debe tener en cuenta la E/A de E/LE en Camerún y, en nuestro caso particular, para comprender el viaje cognitivo que recorre el estudiante yembáfono a la hora de apropiarse del español. En los próximos capítulos presentamos el marco teórico y las hipótesis de trabajo que nos han de permitir avanzar en nuestra investigación.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

El presente trabajo ofrece una aproximación a las peculiaridades de los procesos de adquisición y aprendizaje de una lengua extranjera adicional (el español) como L4 en un entorno multilingüe e intenta delimitar en qué medida el aporte de la L1 (el yemba) es importante en este desarrollo. En la primera parte de este capítulo definimos los conceptos teóricos básicos idóneos para nuestra investigación, incluyendo reflexiones acerca de la adquisición del E/LE en contextos bi- y multilingües. Nos detendremos particularmente en aquellos aspectos relacionados con el efecto de los conocimientos lingüísticos previos y la experiencia anterior de aprendizaje como inicio de un proceso educativo que nos lleve hacia un multilingüismo aditivo, es decir, permitir que el desarrollo de la L2³⁸ y otras lenguas adicionales se produzcan sin que vaya en detrimento de la L1. Siendo nuestro contexto multilingüe y nuestros hablantes plurilingües, y considerando, según Jessner (2005), que el término multilingüismo³⁹ cubre varios significados, incluido el del bilingüismo, partiremos de su enfoque para describir nuestro caso.

Dado que este trabajo se inscribe en el marco de la “contrastividad”, en la segunda parte repasaremos los modelos de análisis en los que nos basaremos: el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y el estudio de la interlengua (IL). Dentro del contexto de E/A que actualmente nos ocupa, y en la que se enmarca esta investigación, la LM/L1 (lengua primera, materna, nativa y de origen) se refiere al idioma de uso de la región de Dschang de un grupo de estudiantes que se identifica aquí con el yemba. En relación con la noción de L2/LS, se identifica aquí con el francés, que no es la L1/LM de nuestros hablantes sino, como hemos indicado, la lengua dominante

³⁸ Es preciso aclarar que la denominación L2 tiene un doble significado, primero lo emplearemos como concepto genérico para referirnos a cualquier lengua posterior a la L1, luego en este estudio corresponde también al francés como segunda lengua de nuestros aprendices.

³⁹ Como aclara el MCER (Marco común europeo de referencia) con multilingüismo se hace referencia a la coexistencia de varias lenguas en un mismo ámbito y a un mismo nivel, mientras que el plurilingüismo es el conocimiento de varias lenguas por parte de un mismo individuo o grupo de individuos. El primero requiere una decisión política y afecta a las instituciones. Mientras que el plurilingüismo describe un hecho subordinado a diferentes causas, bien naturales (origen, familia) o bien adquiridas (aprendizaje de lenguas) y afecta al individuo, incluye a personas con una competencia mínima en la L2.

o lengua oficial que se beneficia de un estatus privilegiado. La LE, que corresponde a la L4 de los estudiantes, es la lengua objeto de aprendizaje y de estudio, y se relaciona también a la lengua meta que se enseña en un medio “exolingüe” de la que el discente tiene una competencia limitada; es decir, que el contacto con la lengua no es inmediato y cotidiano, sino que está fuera del contexto pedagógico.

2.1. Adquisición y aprendizaje de lenguas en contextos bilingües y multilingües

Vygotsky (1962), citado por Moscoso García (2013), puso de manifiesto que existe una relación muy estrecha entre el pensamiento y la lengua nativa, de forma que, si impedimos el desarrollo de esta, estamos coartando el desarrollo cognitivo del niño. Y en relación con los fundamentos teóricos de la educación bilingüe, Cummins (1979) ha destacado que cuando se estimulan los dos idiomas convenientemente, se adquiere un mejor desarrollo lingüístico, cognitivo y académico.

Este dato es significativo y muy relevante, puesto que nos ayudará a comprender la problemática que nos hemos planteado dada la realidad plurilingüe extremadamente complicada en la que nos encontramos en la adquisición de terceras lenguas condicionadas, no solo por la lengua materna, sino también por otras lenguas adquiridas anteriormente.

2.1.1. Adquisición y aprendizaje de una lengua: bases conceptuales

Puesto que consideramos fundamental delimitar y definir previamente algunas cuestiones fundamentales en las que nos apoyaremos en esta investigación, nos detenemos ahora en el marco conceptual del término “lengua materna” (LM), una noción que ya hemos citado en capítulo 1.

Como hemos podido apreciar, en aquellos países donde, por circunstancias históricas, la realidad plurilingüe de tradición oral fue totalmente negada porque se ha usado la lengua colonial como medio de escolarización, se han planteado grandes retos en cuanto a la apropiación y el aprendizaje de otras lenguas al margen de las lenguas maternas de los alumnos. Así, en muchas zonas del mundo en las que conviven dos o

más idiomas, precisamente como ocurre en Camerún, la definición del término LM suele resultar ambiguo e impreciso.

2.1.1.1. La lengua materna: un concepto ambiguo

¿Qué significa ser nativo de una lengua y quién es hablante nativo de una determinada lengua?

En esta definición “La primera lengua que un ser humano aprende a hablar es su lengua nativa; y, por lo tanto, es un hablante nativo de esa lengua” (Bloomfield 1933:43) se destaca la importancia del orden de aprendizaje: el criterio de anterioridad determina que la lengua nativa equivale a la lengua materna, la primera lengua adquirida de forma natural. En la misma línea, Bailly (1984), designa la LM como lengua primera (L1), por ser la lengua en la que un individuo aprende a expresarse y a comunicar antes de contemplar la apropiación de otras lenguas.

La siguiente definición, más larga y precisa, apunta al nivel y conocimiento alcanzado por el hablante desde el aspecto gramatical de la lengua:

“el locutor nativo es el sujeto que habla su lengua materna, considerando que ha interiorizado las reglas gramaticales de su lengua, es decir, que puede formular sobre los enunciados emitidos juicios de gramaticalidad de sinonimia y de paráfrasis; es decir, que es capaz de distinguir las oraciones correctas gramaticales.” (Dubois et al 1973:409).

Lo que destacamos de esta idea es que el hablante nativo debe haber interiorizado los mecanismos de descubrimiento que van a configurar su bagaje cognitivo y metalingüístico.

Rintell y Mitchell proponen otro criterio que alude a que la cualidad esencial del hablante nativo es la capacidad de responder automáticamente, ya sea a nivel oral o escrito, sin necesidad de buscar la palabra o expresión más adecuada:

“a native speaker’s facility with the language allows him to respond spontaneously, whether orally or in writing, without the need to search for the most appropriate, or the most correct, word or phrase” Rintell y Mitchell, 1989: 248).

En este caso, según Paradis en Singh:

“un individuo siendo multicompetente en las diferentes lenguas que le rodea, puede acabar ya no siendo hablante de ningún idioma reconocido (...). Entonces tal persona (ya) no es hablante nativo de ningún idioma” (Paradis en Singh, 1998:210).

Cook (1999:186), retomando el criterio de anterioridad, señala que el “hablante nativo por nacimiento” es “alguien que ha aprendido una lengua durante (su) infancia y los idiomas aprendidos después nunca pueden ser idiomas nativos, por definición”.

Hay diferentes criterios para calificar una lengua como materna, dado que depende de diferentes conceptos según las circunstancias del contexto sociolingüístico o institucional al que se aplique el término. Davies (2003) y Dabène (1994) subrayan que el concepto de hablante nativo de una lengua es en realidad una noción ambigua, compuesto y complejo, aunque a priori el término parece obvio y claro, puesto que ser nativo de una lengua supone que se ha adquirido perfectamente desde la primera infancia y es considerada como siendo el que uno domina o conoce mejor. Lozano (2012) establece que la LM es básicamente “la primera lengua que el hablante ha adquirido y en la cual se considera que posee una competencia más alta, en general”. Esta se conoce también como la primera lengua.

De estas citas anteriores, y sin que esté exento de dificultades, consideramos que la LM es aquella que se utiliza en el país de origen del locutor y que este adquiere desde la niñez a la hora de aprender el lenguaje. De forma que la lengua yemba es la L1 de aquellos que la hablan antes de empezar a estudiar el francés en la escuela primaria como lengua oficial⁴⁰. Así pues, el yemba es la LM de nuestros estudiantes, ya que la consideran como el idioma de la primera socialización, hablado desde la infancia por el entorno parental inmediato, y su apropiación ha sido temprana y precoz, anterior al francés, que consideran como su segundo idioma aprendido después.

De acuerdo con ello, se desprende que nuestros aprendices yembáfonos tienen una base gramatical o sea un conocimiento implícito de su LM, (el natural en el seno familiar) pero no necesariamente con instrucción gramatical que se enseña en la escuela.

Algunos autores han atribuido a la LM/L1 denominaciones como: lengua natural, nativa, principal, dominante, preferida, mayoritaria, nacional, vernácula, de pertenencia,

⁴⁰ Se reconocerá que para la gran mayoría de africanos francófonos la lengua materna o primera sigue siendo la lengua autóctona, aunque no se enseñe en la formación de base, cuando el francés y el inglés compiten con ella en la estructuración mental del niño (Kone, 2005.)

de partida o, finalmente, lengua de origen. Sin embargo, términos como lengua principal, de partida, mayoritaria, dominante y lengua preferida no siempre coinciden en muchos países multilingües colonizados. En nuestro caso, la lengua materna, vernácula y de origen, que se ha adquirido primero, ha pasado a una posición secundaria frente a otra que se ha aprendido más tarde. Y menos aún, es considerada como lengua de partida ni preferida ni tampoco la que se usa “preferentemente y perfectamente”. Desde esta perspectiva, parece que la LM con el tiempo deja de ser la primera desde el punto de vista de uso preferente o de mejor dominio (oral y escrito), y puede llegar a ocupar el tercer o último rango, sobre todo, si tanto los padres como otros miembros de la comunidad autóctona no están cerca para participar en la construcción del proceso de autoconservación y de transmisión generacional.

Se suele partir del hecho de que cada hablante, antes de aventurarse o iniciarse en el aprendizaje de otra lengua, ya dispone por definición de un conocimiento completo y consolidado de su L1; es decir, que comienza la adquisición de una L2 después de haber sido usuario perfecto de su LM. Por esto, el conocimiento anterior o previo de una lengua constituye una aportación fundamental en la adquisición de otras lenguas. Pero, ¿qué ocurre cuando el aprendiz posee un umbral de competencia inferior o bajo de su L1, o sea, cuando la LM (yemba) del alumno todavía no está bien consolidada y tampoco dispone de un dominio avanzado y consistente en su L2 (francés)? Entonces, el aprendiz no tiene o no ha podido llegar a un umbral alto de competencia en su LM, o sea, la lengua adquirida desde el nacimiento no conlleva haber desarrollado o alcanzado un buen nivel o un umbral alto en el sentido de Cummins (1979, 2002, 2005).

La mayoría de las lenguas africanas son ágrafas, es decir, tienen un carácter predominantemente oral y no son estandarizadas, pues, solamente unas pocas habían creado un sistema de escritura. En muchos casos, “la falta de competencia en el dominio de los aspectos estrictamente lingüísticos” frena la adquisición completa y puede igualmente constituir el origen de numerosas dificultades en el aprendizaje de otras lenguas. Manejar una lengua es dominarla, es decir, conocerla bien y ser capaz de expresarse en ella a nivel oral y/o escrito. Nuestros hablantes yembáfonos tienen una alta competencia oral (o sea, un alto grado de comprensión y de producción oral en yemba) a pesar de no haberla desarrollado por escrito y de ignorar una formalización de las estructuras morfosintácticas y léxicas.

En definitiva, conviene ser consciente de que ser un hablante nativo de una lengua no presupone tener un dominio absoluto de tal lengua. En casos como los que tratamos,

es la L2 la que mejor domina el aprendiz en diversos dominios de uso y, lamentablemente, su L1 no está sólidamente consolidada y, en algunos aspectos, sigue estando en proceso de desarrollo y de construcción.

2.1.1.2. Lengua segunda / Lengua extranjera

El término LE/L2 tampoco resulta tan sencillo de delimitar como se piensa. Usualmente, se hace una distinción entre los conceptos de lengua extranjera y de segunda lengua. A primera vista, se puede entender por Lengua Extranjera (LE) aquella que no se habla como lengua propia y natural de un país o nación. Para Besse (1987:14), la LE puede considerarse “comme une langue acquise (naturellement) ou apprise (institutionnellement) après qu’on a acquis au moins une langue maternelle et, souvent, après avoir été scolarisé”. En la misma línea, Dabène (1994:19) nos da las siguientes definiciones de la LE: “la langue maternelle d’un groupe humain dont l’enseignement peut être dispensé par les Institutions d’un autre groupe, dont elle n’est pas la langue propre” y añade que “une langue sera d’autant plus étrangère qu’elle est absente de l’univers de l’apprenant et que le contact institutionnel que celui-ci entretient avec elle n’est accompagné d’aucune acquisition extra-institutionnelle”. Por su parte, Lozano (2012) la define como la lengua que “se aprende después de al menos una L1 bien sea en un contexto natural o de enseñanza guiada”.

En cuanto a la segunda lengua (L2/LS) Santos Gargallo (1999:21) la considera como “aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende”, mientras que una LE es “aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional”. Por tanto, se puede establecer que una L2 es la que se aprende en el contexto en la que es hablada, por ejemplo, un hispanohablante que aprende inglés en EE.UU., y la LE es la que se aprende en un contexto en el cual no es usada con regularidad, por ejemplo, el francés en España o el español en Camerún.

Las nociones de adquisición y de aprendizaje también son relevantes. Baralo (1996), basándose en Krashen, hace una clara diferenciación entre los dos términos (lo inconsciente vs. lo consciente) en el sentido de que considera que la LM se adquiere de manera inconsciente, ya que implica un proceso más natural en todos los contextos (hogar, escuela,...) y la LE se aprende de manera consciente y en un contexto

académico o formal. Además, el proceso de la LE requiere esfuerzos y reflexión lingüística, pues, implica todo el sistema cognitivo y es más estructurado. Se aprenden así las estructuras lingüísticas y, en último término, la competencia escrita. En consecuencia, suele resultar más fácil comprender una LE que hablarla con fluidez. El término “adquisición” se usa, entonces, para describir el desarrollo gradual de una lengua, utilizándola con naturalidad y espontaneidad en las situaciones comunicativas, y la expresión “aprendizaje” se aplica al proceso consciente de acumulación de conocimiento del vocabulario y de la gramática de una lengua (Yule, 1998).

En términos generales, las lenguas no nativas suelen llamarse segundas lenguas, entendiendo por tal toda lengua no materna, y la lengua extranjera es, en principio, la lengua de un país del que no se es nativo y del que el aprendiz no tiene un contacto cotidiano. La LE puede ser la tercera o la cuarta de un hablante.

En el contexto general de Camerún, la denominación más acertada para la lengua francesa, aunque sea de naturaleza extranjera e impuesta a costa de las verdaderas lenguas autóctonas, es una lengua segunda, aunque para algunos pueda ser también materna y para otros, en su forma estándar, resulte ser una lengua extranjera, ya que muchos no la reconocen como “suya”.

En este escenario, el contexto peculiar en el que se mueven nuestros estudiantes yembáfonos se caracterizaría así:

- Conocen al menos tres lenguas que compiten entre ellas (y, además, algunas vehiculares e híbridas)
- Son hablantes nativos de yemba (L1/LM)
- Conocen el francés (nivel mesolectal) como L2, ya que lo emplean solo en contextos formales y en el entorno escolar
- Tienen el inglés como L3
- Aprenden el español como LE/L4

A partir de ello cabe constatar la situación siguiente:

•La L1/LM es la lengua que el aprendiz maneja más débilmente. Solo tienen un dominio oral; saben leerla, pero no escribirla, ya que la apropiación no se ha hecho todavía de manera completa en este nivel. Es una lengua local de tradición oral, además, de dominada, discriminada y marginada a nivel nacional.

•La L2/LS coincide con la lengua dominante, prestigiosa, mayoritaria y vehicular, pues es la lengua de la instrucción y no equivale aquí ni a lengua

extranjera (LE) ni a lengua de origen (LM). Esta L2 es la lengua de partida para la transmisión de saberes, puesto que facilita el contacto y es el idioma del que el hablante dispone de más conocimientos y capacidades para comunicarse con facilidad y fluidez.

- La LE suele identificarse a la lengua objeto de aprendizaje o la lengua meta (“*langue cible*”) y coincide aquí con el español, ya que su aprendizaje se produce de modo estrictamente académico.

2.1.1.3. Formas y tipos de adquisición del bilingüismo / multilingüismo

En la gran mayoría de países del mundo se habla más de una lengua. Desde sus primeros pasos en el proceso de adquisición de la lengua materna, el individuo se encuentra frente a otras lenguas con las que tiene que relacionarse de alguna manera. Este entorno hace de él un bilingüe o un multilingüe. La situación se acentúa en el caso de nativos de países que han sido colonizados los últimos siglos y tienen, por ende, una lengua oficial que constituye el medio de intercambio en la comunidad⁴¹.

Existen diversas formas de llegar a ser bilingüe, pero en el caso de nuestros hablantes, no podemos considerarlos como bilingües equilibrados o “balanceados”,⁴² ya que no poseen una competencia equivalente ni han logrado un dominio de ambas lenguas. Podemos decir que son bilingües dominantes en el sentido de que tienen una competencia superior en una de las lenguas, pero en nuestro caso no sería la LM, el yemba, sino su L2 que corresponde aquí al francés. En esta lucha entre las diferentes lenguas que entran en su repertorio lingüístico, el francés es la lengua que prevalece y

⁴¹ Podemos mencionar, como ejemplo, nuestra propia experiencia, ya que desde la infancia, en casa hablábamos el dúala, una lengua local perteneciente a la zona litoral del país, que es la lengua de los padres y que era también el medio de comunicación por excelencia en la familia junto al francés dialectal; pero para el intercambio con los amigos y los demás locutores del entorno donde vivíamos, era imprescindible recurrir a otras variedades o mezclas del francés como el *camfranglais*, y a veces, el *pidgin-english* cuando fuimos a vivir en la zona anglófona. A estas lenguas y desde la enseñanza primaria, tuvimos que añadir en el mismo contexto institucional el inglés, otra lengua del colonizador, y luego el español como LE en la enseñanza secundaria.

⁴² Distintos autores han hablado de la posibilidad de clasificar a los bilingües en “balanceados” /equilibrados (L1=L2) y “dominantes” (L1>L2). Un bilingüe balanceado posee una competencia equivalente en ambas lenguas y es el que viene desde la infancia. El bilingüe dominante, en cambio, tiene una competencia superior en una de las dos lenguas, generalmente en su LM.

que domina mejor el aprendizaje, y, como veremos en el capítulo cinco, aparece como la que tiene más influencia en el aprendizaje del español.

Para un yembáfono, el yemba (LM) es la lengua que habla desde la infancia en la familia, y al ingresar en la escuela se encuentra con una L2, el francés, que representa la lengua de la enseñanza y también la lengua de la sociedad que la rodea. En estas circunstancias se produce el desequilibrio de función y uso entre la lengua de la casa y la de la escuela y asistimos a un tipo de adquisición incompleta en la que la L2 se adquiere mientras la L1 aún no está fuertemente consolidada. La L1 puede ser suficiente como medio de comunicación básica, pero la lengua aprendida en la escuela asume más funciones (contactos más formales y funciones sociales de más alto nivel). Esto lleva a una situación en que los hablantes bilingües (o multilingües) emplean la lengua A en contextos informales y la lengua B en contextos formales.

El bilingüismo social o colectivo se refiere a la existencia de dos lenguas en un mismo territorio o también puede definirse como la capacidad de una persona para comunicarse en dos lenguas y alternarlas de manera independiente. Según Sigúan y Mackey (1986), las causas del bilingüismo suelen responder a factores extralingüísticos o a razones históricas, sociales y culturales: expansionistas, como en el caso de América, de unificación, en la cual un grupo de poder impone su idioma y situaciones como el poscolonialismo, la inmigración y el cosmopolitismo.

El contacto y la coexistencia de lenguas en comunidades plurilingües dan igualmente lugar a situaciones de diglosia, donde hay un desequilibrio entre las variedades lingüísticas de la comunidad. En nuestro caso, el francés es la lengua dominante; la más prestigiosa o variedad alta/superior, o sea, la fuerte, mientras que las otras lenguas, es decir, las vernáculos, en este caso el yemba, quedan en una posición secundaria, menos prestigiosa y marginada, como variedad baja/inferior o sea la débil. Este desequilibrio se suele manifestar así.

- La lengua A es usada en las situaciones comunicativas formales (comunicación oficial, actos públicos, enseñanza, leyes y actos jurídicos, literatura culta, etc.), cuenta con una norma fija que regula su uso, se adquiere en la escuela, tiene una tradición literaria escrita y goza de mayor estabilidad y prestigio.
- La lengua B es utilizada en ámbitos limitados y en situaciones informales como lengua de comunicación familiar y coloquial, se adquiere en la familia, pero no se completa con el estudio en la escuela, en la que no se le suele dar

cabida y, por ello mismo, habitualmente carece de un modelo definido de empleo.

Otro tipo de bilingüismo es el que se sigue de las relaciones de status sociocultural, como veremos en las dimensiones sociales del bilingüismo (§ 2.1.2), donde cada lengua tiene sus ventajas y desventajas, como señala Lambert (1972):

- Bilingüismo aditivo: las dos lenguas son prestigiosas y se valoran por igual, considerándose el bilingüismo como un enriquecimiento cultural.
- Bilingüismo sustractivo: una lengua se valora más que la otra y el bilingüismo es percibido como una amenaza de pérdida de identidad.

El bilingüismo que corresponde a los hablantes que estudiamos es de varios tipos. Nuestros aprendientes viven en una situación de bilingüismo no equilibrado porque no poseen la misma fluidez en las dos lenguas. Siendo nativos de lenguas minoritarias, se encuentran en un bilingüismo substractivo, en el que aprender francés implicaría el abandono de su primera lengua y la iría sustituyendo por la nueva. Por lo tanto, es un bilingüismo dominante en el que una lengua es más valorada que la otra. También se observa un bilingüismo incompleto en el que la lengua materna no es la que se consolida y la dominante, sino al contrario.

2.1.2. Dimensiones sociales del bilingüismo

Etxebarria, (1986) distingue el bilingüismo según la relación entre el lenguaje y el pensamiento, según la competencia alcanzada en ambas lenguas, según la edad de adquisición de las dos lenguas y según el estatus sociocultural de las dos lenguas y la pertenencia al grupo junto a la identidad cultural. Con respecto a esto último, y sin infravalorar las demás variables que intervienen, todos los estudios han coincidido en el hecho de que no es posible estudiar el bilingüismo en el individuo, sin tener en cuenta la función y el estatus de las lenguas que se usa en la comunidad a la que pertenece. El medio sociolingüístico en que se desarrolla la experiencia bilingüe, el lugar que ocupan las lenguas y su valoración o actitud en el entorno son factores significativos que intervienen en el proceso de aprendizaje y pueden influir positiva o negativamente en la apropiación de una lengua y, por ende, en el desarrollo cognitivo del niño.

Dado que el ser humano es social por definición, y en muchas investigaciones sobre el aprendizaje en general se ha demostrado la importancia de la socialización, es muy importante observar cómo la variable “factor social” o de “orden psicosocial” incide en el aprendizaje de una LE. Por eso, en este apartado, nos vamos a centrar en los factores que intervienen en el desarrollo del bilingüismo, tanto en el ambiente social (ideas, creencias, actitudes) como en los programas educativos.

2.1.2.1. Modelos o programas de educación bilingüe / multilingüe

Los programas de educación bilingüe se suelen desarrollar en contextos multiculturales y multilingües. La mayoría de los estados del mundo tienen ciudadanos que pertenecen a lenguas y culturas diferentes, de modo que el multilingüismo es un fenómeno general y el monolingüismo, una excepción. Este multilingüismo responde a situaciones de diversa índole: una de ellas, y la más importante por las repercusiones que tiene en el ámbito educativo, es el de la emigración a los países occidentales industrializados, otra es la presencia de diversos grupos culturales y lingüísticos en un mismo estado, y otra, finalmente, la producida por la colonización acompañada por la instalación de la lengua y la cultura de la metrópoli. Los programas bilingües tienen todavía una aplicación limitada en los sistemas educativos, ya que la mayoría de escolares son educados en la lengua del grupo cultural y lingüísticamente dominante. Pero, con el aumento de los derechos y libertades para las minorías culturales y lingüísticas y con la necesidad de formar ciudadanos conocedores de lenguas y culturas diferentes, los programas bilingües y biculturales se convertirán, probablemente, en uno de los fenómenos educativos más considerables de nuestro tiempo.

La diferente combinación y componentes de los modelos de enseñanza bilingüe ha dado lugar a cuatro tipos de programas, cada uno de ellos con objetivos y resultados distintos: segregación, submersión, mantenimiento e inmersión. Los dos primeros no desarrollan la competencia de los escolares en las dos lenguas (L1 y L2) y producen bajos niveles de rendimiento académico; son programas con bajo grado de éxito que acaban promoviendo bilingüismo sustractivo. Los dos últimos consiguen alumnos bilingües y biculturales, ofrecen ciertas garantías de éxito escolar y suelen derivar en un tipo de bilingüismo aditivo. Fossilizaremos el contraste en las diferencias entre el modelo aditivo y el sustractivo de Lambert (1974).

En los programas de submersión el vehículo de la instrucción es la lengua dominante (L2) con una imposición paralela de la cultura que representa. Su objetivo final es la asimilación, a través de la pérdida de la lengua y cultura propias. Pese al aumento de sensibilidad en la mayor parte de países industrializados, sigue siendo un sistema muy extendido. La mayoría de los escolares no desarrollan suficiente competencia en L2, lo que les impide progresar hacia metas educativas elevadas en las que se ven favorecidos los miembros de la cultura dominante. Arnau (1992:14) explica a través de la interrelación de factores socioculturales y educativos los bajos logros de estos escolares: los educadores no están preparados para atender sus necesidades lingüísticas y algunos de ellos consideran de poco valor la lengua y cultura que poseen, se da poco tiempo a una instrucción especial que garantice el dominio de la L2, los alumnos han de aprender los contenidos académicos a la vez que la lengua de instrucción, son evaluados de acuerdo con las normas de los niños de lengua y cultura mayoritaria, y se les atribuye dificultades de aprendizaje que no son propias sino creadas por la escuela y por el conjunto de los factores sociales.

Este modelo submersivo se ha aplicado en muchos países africanos a través de la lengua colonial y también suele implantarse en países con mucha población inmigrante, donde la minoría inmigrante se escolariza en la lengua del país de llegada con solo algunas horas de refuerzo en la lengua meta. Los resultados solo son buenos para una élite que conecta con los valores de ese modelo educativo y son pocos los escolares que consiguen las metas de la educación (secundaria y universitaria) a la que llegan los de la cultura dominante.

Los programas aditivos de mantenimiento fomentan el aprendizaje de la cultura y la L2 sin la pérdida de la propia lengua y cultura, y están dirigidos a minorías lingüísticas y culturales. Su objetivo es el bilingüismo y el biculturalismo mediante la supervivencia de la lengua y cultura del grupo minoritario. Generalmente, estos programas comienzan utilizando la L1 como vehículo de instrucción e incorporan progresivamente la L2 en la enseñanza de los contenidos escolares. El currículo se imparte en ambas lenguas hasta el final de la escolaridad.

Desde perspectivas sociológicas, políticas, económicas y psicoeducacionales se ha argumentado a favor de estos programas porque “promueven individuos bilingües y biculturales, desarrollan una auto imagen positiva de si mismos y preservan la identidad y solidaridad de estos con su comunidad” y porque, además, se les considera de alto grado de éxito escolar (Arnau, 1992:15).

Los resultados de cada tipo de programa son claramente diferentes. El modelo aditivo promueve individuos bilingües y biculturales y es beneficioso en la medida en que la segunda lengua no llega a sustituir a la primera y los alumnos alcanzan un nivel umbral alto en ambas lenguas, con las consiguientes ventajas cognitivas para la adquisición de lenguas adicionales. El modelo de submersión en ningún caso, tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares, ni en el currículum ni en su práctica educativa. De hecho, la L1 minoritaria se ve a menudo como la causante de dificultades académicas y como impedimento para aprender la L2. Este es el programa con que se han de enfrentar muchos niños y niñas que forman parte de las minorías étnicas y culturales y está detrás de muchos fracasos escolares. Con el paso del tiempo, los alumnos encuentran cada vez menos interesante el contexto escolar y la educación, nunca llegan a dominar bien ni la segunda lengua ni la suya propia, y, al no dominar el instrumento que los vehicula, suelen tener dificultades para asimilar los contenidos. En suma, podemos destacar que en un modelo aditivo lo que se le transmite al niño es su éxito, mientras que en un modelo sustractivo frecuentemente se les hace sentir cómplices de su fracaso.

2.1.2.2. Variables sociales relacionadas con el bilingüismo

Dentro de las principales variables relacionadas con el bilingüismo, la presencia de una L2 dentro del ambiente en que un individuo se desenvuelve tiene implicaciones tanto sociales como psicológicas y puede afectar o influir en el desarrollo académico-cognitivo y social de los sujetos bilingües. Acabamos de ver como la interrelación o correlación existente entre los factores socioculturales y los educativos son cruciales para explicar el fracaso o el éxito en los programas de educación bilingüe. Las variables como el entorno sociocultural, el estatus de los idiomas en la comunidad y la actitud, valoración o creencias que se tiene de las lenguas implicadas son factores a tener en cuenta si queremos alcanzar un completo éxito en educación bilingüe⁴³.

⁴³ Autores como Wong-Fillmore (1991) han elaborado un modelo de aprendizaje de una L2 basado en el contexto social. Entre los contextos educativos destacan el ambiente escolar, los métodos de enseñanza, el tiempo dedicado al estudio de la L2. La correlación que encontró esta variable y el éxito en el aprendizaje llegó hasta en la práctica funcional de la lengua.

2.1.2.2.1. Actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico

Nos preguntamos ahora cómo los factores actitudinales y motivacionales influyen en el aprendizaje lingüístico. De acuerdo con lo expuesto y siguiendo la terminología de Lambert, los estudios de las actitudes de los sujetos son un indicador de los pensamientos, creencias, preferencias y deseos de la comunidad. En este sentido, Baker (1992:9) señala que los estudios de actitud proporcionan indicadores sociales y creencias cambiantes y oportunidades de éxito en la aplicación de la política⁴⁴.

A la hora de estudiar las variables que inciden en el aprendizaje de segundas o terceras lenguas han despertado un interés especial las actitudes lingüísticas y, más concretamente, cómo influyen en el aprendizaje los factores actitudinales y motivacionales. Los investigadores pioneros en este tipo de investigación son Robert C. Gardner y William E. Lambert, que como indica Sánchez y Sánchez (1992), iniciaron esta temática en 1959. De acuerdo con Lambert, las investigaciones realizadas en situaciones de contacto lingüístico de dos o más grupos lingüísticos, muestran que el tipo de motivación que tienen los sujetos determina su grado de competencia lingüística.

Aparte, es sabido también que el contacto que un niño puede tener con los distintos sistemas lingüísticos dentro de su ambiente social se da de varias maneras. El tipo de interacción que el niño tenga con las lenguas que lo convertirán en bilingüe depende de la relación entre ellas dentro del medio social. La naturaleza del contacto influirá psicológicamente en su organización cognitiva y en la competencia lingüístico-comunicativa que desarrolle para cada una de sus lenguas.

2.1.2.2.2. Factor social y estatus entre las lenguas

En cuanto a la posición o estatus de cada lengua en contacto y la relación entre ellas dentro del entorno social, vemos que, entre las diversas lenguas que coexisten o conviven en un país, siempre hay unas que gozan de prestigio y otras que no. Es más, por lo general, hay una lengua dominante: la de mayor prestigio y hablada por el grupo

⁴⁴ El estudio de las actitudes lingüísticas ha estado y está siendo el punto de partida de investigadores como Lambert y Tucker (1972), Genesee, Lambert y Holobow (1986), Baker (1992), Fernández Paz (2001), Álvarez y *al* (2001), Huguet (2001, 2005), González Riaño y Huguet, (2002) o Lasagabaster (2003).

de poder. Esta lengua dominante puede tener o tiene, como sucede en muchos países colonizados, el estatus de lengua oficial en comparación a las lenguas autóctonas, que, desafortunadamente, pasan a ser lenguas desprestigiadas y dominadas.

Si ambas lenguas están valorizadas socialmente, el niño podrá sacar el máximo provecho para su desarrollo cognitivo y, como resultado, puede adquirir una bilingüedad aditiva, pero cuando el idioma materno (L1) está desvalorizado, el desarrollo cognitivo del niño puede verse frenado y, en casos extremos, incluso retardarse con respecto al niño monolingüe. Entonces estaremos frente a una bilingüedad sustractiva (Lambert, 1981)⁴⁵.

La propuesta sociolingüística de Lambert se relaciona con las actitudes lingüísticas de las personas que se convierten en bilingües porque cree que es determinante para adquirir una lengua. Según el autor, no se puede aprender o incorporar una lengua que, en el fondo, no se quiere aprender. Por eso, acentúa que la manera en que las personas llegan a ser bilingües explica las características de su bilingüismo. Si una persona se incorpora al conocimiento de una nueva lengua que no es percibida como una amenaza para el mantenimiento de la lengua y cultura propias, el bilingüismo puede llegar a ser aditivo. Al contrario, si la incorporación a una nueva lengua se hace de manera “obligada” y es percibida como una amenaza para el mantenimiento de la propia lengua y la propia cultura, el bilingüismo puede llegar a ser sustractivo. En la primera situación, las actitudes positivas hacia la segunda lengua son el motor de su aprendizaje y, por tanto, se dan las condiciones de transferencia mutua de habilidades entre la primera y la segunda lengua del hablante que afectan positivamente a su sistema cognitivo. Así sucede en los programas de inmersión en los que alumnado perteneciente a un grupo lingüístico de alto prestigio participa de manera voluntaria, como los anglófonos en Canadá. En la segunda situación ocurre todo lo contrario. La

⁴⁵ Para comprender por qué una persona puede ser bilingüe aditiva o sustractiva, Lambert (1974, 1981) introdujo un doble sentido al término “bilingüismo” haciendo una distinción entre el “bilingüismo aditivo”, que tiene efectos positivos, y el “bilingüismo sustractivo”, que los tiene negativos, y explicar así los resultados divergentes que existen en la educación bilingüe, especialmente cuando hay cambio entre la lengua del hogar y la de la escuela. El bilingüismo aditivo del tipo L1 + L2 valorizadas armónicamente implica mantener dos o más lenguas a nivel individual y social, sin pérdida de la LM a favor de la L2 y conlleva tener una actitud positiva hacia dos lenguas. El bilingüismo sustractivo, con el tipo de fórmula L2 - L1 desvalorizada respecto a la L2, no tiene como meta agregar una lengua, sino restar, sustraer la L1 de las habilidades lingüísticas de un hablante e implica el uso transitorio de dos lenguas, a nivel individual y social, con la eventual pérdida de la lengua materna a favor del segundo idioma.

existencia de actitudes negativas hacia la L2 dificulta su aprendizaje y si esta persona no tiene posibilidades, por ejemplo, desde la educación formal, de desarrollar su propia lengua, no desarrolla competencia ni en una ni en otra y, por tanto, su bilingüismo puede ser substractivo; es el caso de las minorías étnicas y ciertos grupos de emigrantes.

En relación con el desarrollo cognitivo del niño, cuando se usan dos lenguas en una misma comunidad, Hamers y Blanc (1983: 25) adoptan la misma postura que Lambert (1974) cuando apuntan que “el tipo de bilingüalidad resultante del contacto de lenguas no solo dependerá de la edad de adquisición de las lenguas, sino también del entorno sociocultural y del estatuto que tienen los dos idiomas en la comunidad considerada”. En este sentido, los términos “bilingüismo aditivo” (*additive bilingualism*) y “bilingüismo sustractivo” (*subtractive bilingualism*) reflejan dos realidades diferentes. Si se valoran las dos lenguas, el niño se beneficiará a nivel cognitivo y podrá desarrollar una bilingüalidad aditiva, correspondiente a un desarrollo equilibrado de la bilingüalidad. No obstante, si no es así y la lengua materna está desvalorizada, el niño podrá encontrarse limitado en su desarrollo cognitivo y en situación de desventaja cognitiva, desarrollará la L2 a expensas de la L1 y se dará la bilingüalidad sustractiva.

La “bilingüalidad sustractiva” también se ha relacionado con el “semilingüismo”, caracterizado por el hecho de que una persona muestra deficiencias en el terreno lingüístico y no consigue llegar al nivel de un hablante nativo en ninguna de sus dos lenguas, quedándose en un estado incompleto de desarrollo y dominio del lenguaje a nivel cognitivo. Por eso, la motivación de los niños y niñas para aprender la L2 enlaza directamente con sus actitudes hacia los hablantes de la L2. El autor indica también que los niños de lengua minoritaria pueden adoptar cuatro maneras distintas de identificación con la L2:

- Identificación armoniosa, tanto con la cultura de la L1 como con la de la L2
- Identificación con la cultura de la L2, rechazando la L1.
- Identificación con la cultura de la L1, rechazando la L2.
- Fracaso en la identificación de ambas culturas.

Evidentemente, un objetivo que los programas educativos deben considerar y explicitar, especialmente cuando el alumnado posee una LM minoritaria, es cómo

generar una identificación armoniosa con ambas lenguas y compaginar la motivación y las actitudes con un método educativo adecuado al contexto, ya que, el desarrollo de un bilingüismo “aditivo”, depende en gran medida de las condiciones socioculturales y de la valoración de las lenguas en el medio. En la misma línea, Tucker concluye que:

“los factores sociales, más que los pedagógicos, condicionarán probablemente la secuencia óptima de lenguas. Así pues, en situaciones en que la lengua familiar está desprestigiada por la comunidad en general, en que muchos maestros no son miembros del mismo grupo étnico que los alumnos y que no son sensibles a sus valores y tradiciones, en que no hay una presión en la familia que incite a mantener el aprendizaje de la lectoescritura y el lenguaje, y en que la educación primaria universal es una realidad, sería aconsejable empezar la escolaridad en su lengua vernácula... A la inversa, cuando la lengua familiar es altamente valorada, cuando los padres incitan activamente a aprender la lectoescritura y cuando se sabe que el niño tendrá éxito, parecería más apropiado empezar la escolaridad en su segunda lengua” (Tucker, 1977:39-40).

A partir de estas reflexiones de sumo interés para nuestro estudio, se ve claramente la interrelación que existe entre los factores socioculturales y educativos, así como entre las actitudes hacia las lenguas y el aprendizaje lingüístico.

Para acabar, insistimos en que la bilingüidad es positiva cuando las dos lenguas son valoradas de la misma manera en el ambiente que rodea al niño, ya que además de su LM, el sujeto puede usar la otra, obteniendo los máximos beneficios de la experiencia bilingüe. Puede apreciarse en él una flexibilidad cognitiva enriquecida, en comparación con la cognición de los niños monolingües. En cambio, la bilingüidad negativa aparece en niños que se ven obligados a aprender una L2 en un ambiente donde su LM está devaluada. Si la relación entre el desarrollo del bilingüismo y el desarrollo cognitivo del niño no está bien gestionado y dirigido, puede haber una incidencia negativa en el proceso de aprendizaje en general.

2.1.2.2.3. Actitudes y creencias entre las lenguas en relación con la pertenencia al grupo y la identidad cultural

Al tratar la noción de lengua de origen y de pertenencia a la identidad cultural; un aspecto muy importante que suele ponerse también de relieve en la didáctica de las lenguas es la pertenencia al grupo y la identidad cultural, como factores que intervienen en el desarrollo del bilingüismo y la “actitud e imagen”, concretamente las de “carácter actitudinal” que cada individuo adopta con respecto a las diferentes lenguas con las que tiene contacto. La lengua es una seña de identidad de una comunidad. Cuando esta identidad se ve negada, en los grupos afectados aparecen, a veces, sentimientos separatistas, que pueden alcanzar una dimensión política. Entonces, las lenguas se vuelven objeto de defensa por el grupo, que la considera amenazada⁴⁶.

En muchas comunidades bilingües, la lengua se convierte en un símbolo de identidad y de unidad cultural con profundas raíces históricas que, al ser utilizada y apreciada por los hablantes, adquiere una posición privilegiada y prestigiosa por parte del grupo y será objeto de valorización y de revalorización, (Siguan y Mackey 1986). Es el caso de las lenguas territoriales como el vasco, el catalán y el gallego. Por ejemplo, la lengua catalana representa un símbolo de identidad para los catalanes y a lo largo de los años, este sentimiento de pertenencia con una fuerte consciencia étnica ha adquirido un valor importante y se ha traducido por una actitud positiva hacia su lengua, razón por la cual siempre la reivindican y es objeto de continua defensa y de promoción⁴⁷.

⁴⁶ Estamos completamente de acuerdo con Moreno Cabrera cuando, a propósito de las lenguas minoritarias en España, afirma que “cuando la promoción de lenguas minorizadas tiene éxito, el españolismo empieza a hablar de imposición” y “el españolismo lingüístico considera que todo lo que no sea invertir en potenciar e incrementar la hegemonía del español en todos los campos supone una contribución al retraso social, a la devaluación cultural, a la conflictividad política y al deterioro económico. Por ello, para esta ideología, la inversión y la aplicación de esfuerzos de promoción de lenguas distintas del castellano, como el euskera, pone en peligro la cohesión y el desarrollo sociales e introduce motivos para la politización y la conflictividad. Cuando estos esfuerzos por promover lenguas distintas del castellano tienen el más mínimo éxito, el españolismo empieza a hablar de imposición y de retroceso social, dado que mantiene que solo el pleno dominio o hegemonía del castellano puede asegurar la cohesión y el progreso social” (Entrevista a Moreno Cabrera en <https://www.txalaparta.eus/es/noticias/> : cuando la promoción de lenguas minorizadas tiene éxito el españolismo empieza a hablar de imposición, consultada el 13/07/2019).

⁴⁷ Cuanto más autoconfianza tengan los hablantes de lenguas minoritarias de su identidad etnolingüística, más probabilidad hay de que valoren positivamente la promoción de su lengua de origen. El sentido de unidad, la lealtad, autopercepciones, sentimientos, creencias y la existencia de una consciencia étnica muy fuerte como valores positivos que ayuda a preservar y transmitir una lengua (Baker 2001).

Si, al contrario, la lengua no adquiere este valor y es considerada como “desvalorizante” y nefasta para el aprendizaje, asistimos a situación muy extrema en el que un individuo tenga que renunciar a su lengua materna. Lo más doloroso aquí es que se avergüence de ella hasta el punto de no poder transmitirla, asumiendo así el efecto nocivo en cuanto al desarrollo intelectual del niño. Este ha sido, como ya hemos indicado en el capítulo anterior, uno de los objetivos principales de la política de asimilación francesa, que, entre otros resultados, ha provocado que los padres cameruneses sean, en general, hostiles hacia la introducción en edad temprana de las lenguas locales en la enseñanza y que muchos creen que dicha transmisión puede obstruir el avance escolar de sus hijos. Igualmente, en Camerún, no existe un consenso general a favor de la preservación de la diversidad lingüística, y, además, las lenguas minoritarias no parecen ser una preocupación principal de las autoridades ni tampoco de sus hablantes. Un segmento muy importante de la población sigue pensando que la enseñanza y la alfabetización en lenguas locales son una pérdida de tiempo y resultan incompatibles con el aprendizaje de lenguas europeas⁴⁸.

Nosotros compartimos y coincidimos sin reservas en que, para acceder a un bilingüismo positivo, se debe previamente valorizar la lengua materna de la comunidad étnica al que uno pertenece, o sea, mostrar una actitud positiva hacia ella. Por lo tanto, en el marco en el que nos movemos, el objetivo es buscar cómo generar un equilibrio con ambas lenguas sin tener que renunciar o perder el aprecio por sus propias lenguas y culturas para que todo se quede intacto y armonioso en términos de Lambert. Cuando una persona o una sociedad rechazan o renuncia a su lengua, está renunciando y perdiendo su propia identidad cultural. Esta actitud negativa hacia la lengua no solo afecta al desarrollo del bilingüismo, sino que provoca fracaso escolar en comunidades pertenecientes a minorías lingüísticas. Pensamos, acorde con Baker (1992), que aprendizaje y actitudes se retroalimentan, por lo que la familia, la escuela y los medios de comunicación son claves: la escuela puede, por sí misma, incidir en las actitudes hacia una lengua, sea esta minoritaria o mayoritaria.

⁴⁸ La actitud de los padres y el ambiente del hogar también influye en la construcción del tipo de bilingüismo. Si en el entorno familiar hay más de una lengua con diferentes estatus, las ideas y las representaciones que ejercen en el medio social suelen influir bastante en la decisión de una familia a la hora de elegir la lengua en que aprenderá su hijo. De hecho, sabemos que las actitudes de tipo desfavorable y degradante hacia alguna lengua no ayudan a su transmisión y, por tanto, no facilitan una enseñanza eficaz y efectiva.

En un estudio llevado a cabo en el País Vasco con alumnado de 5º y 8º de EGB, Madariaga (1994) concluye que, sin infravalorar las demás variables que intervienen en el resultado final, las de orden psicosocial y especialmente las de carácter actitudinal son las que mayor protagonismo tienen en un rendimiento adecuado en euskera e indica que esta variable está matizada por el medio sociolingüístico en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje (familia, escuela). Estos resultados muestran la conveniencia de que el medio escolar y el medio familiar trabajen conjuntamente para crear una actitud positiva en aquellos casos en que el alumnado provenga de una cultura diferente. El centro escolar debe hacer sentir a las familias el respeto y la aceptación de su cultura a través de la representación de la L1 de sus hijos e hijas. De esta forma se liberan prejuicios y se vive la L2 no como una imposición sino como un derecho, aunque la elección inicial haya estado condicionada por las circunstancias del sistema educativo.

Para cerrar este apartado, subrayamos que factores sociales como la clase social, la política educativa, las creencias y actitudes compartidas socialmente y relativas a las lenguas en contacto, el ambiente del hogar y el papel de los padres son variables significativas para contribuir a generar situaciones propicias para el desarrollo del bilingüismo que, a la vez, tienen un éxito efectivo y eficiente en el aprendizaje. A continuación pasamos a otro aspecto clave de nuestro estudio: ¿qué nos aportan los factores estrictamente lingüísticos del bilingüismo en un contexto altamente multilingüe?

2.1.3. Dimensiones psicolingüísticas del bilingüismo

Vygotsky (1962) concluyó que existían estrechas interrelaciones entre la lengua y el aprendizaje y también que el nivel de “madurez” que los alumnos desarrollan en su primera lengua se convierte en un prerrequisito para aprender una lengua adicional. Sobre esta base, me gustaría llamar la atención precisamente sobre el papel de la lengua materna en el proceso bilingüe y de cómo se desenvuelve cognitivamente el aprendizaje.

De entre las teorías que más estrechamente afectan a la enseñanza bilingüe destacan, a principios de los 80, dos teorías fruto del análisis del proceso de aprendizaje de las lenguas: la de la interdependencia y la de los umbrales. Para lograrlo, vamos a centrarnos sobre el marco teórico donde se asientan los beneficios de la educación

bilingüe y nos referiremos a hipótesis que sustentan esta interrelación como las de Cummins, y revisaremos, asimismo, algunos resultados de investigaciones en los que se muestra evidencia empírica de dichos planteamientos.

Para los lingüistas y los docentes de lenguas y, más en los colegios e institutos bilingües, es importante conocer la relación existente entre el desarrollo de la primera lengua y el aprendizaje de una segunda lengua, reconociendo el rol que pueden ejercer en el desarrollo efectivo del bilingüismo en edades tempranas. Es preciso considerar que el estudiante no aborda el aprendizaje de la LE desde un vacío lingüístico, sino a partir de un sustrato o unos conocimientos previos. Por esta razón, varios autores han teorizado sobre ello. Es el caso de Cummins, que estableció que la competencia comunicativa de la LM/L1 era igual de fundamental, o más, para aprender una L2. De ahí su Hipótesis de la Interdependencia.

2.1.3.1. La Hipótesis de Interdependencia Lingüística

La distinción entre bilingüismo aditivo y bilingüismo sustractivo de Lambert (1974) fue enormemente útil para desarrollar políticas educativas en el ámbito de la educación bilingüe, pero psicolingüísticamente decía poco sobre lo que se “sumaba” o se “restaba” en las personas bilingües. La respuesta vino de la mano de Jim Cummins, quien, a partir de numerosos datos empíricos (adquisición del lenguaje en bilingües familiares, procesamiento de la información en personas bilingües, evaluación de programas de educación bilingüe, edad de llegada de criaturas inmigrantes y tiempo para adquirir la lengua de la escuela, etc.) propuso la Hipótesis de Interdependencia Lingüística, que se apoya en la convicción de que existen procesos mentales subyacentes al aprendizaje de la LM comunes a los del aprendizaje de una L2 o una LE y según la cual:

“en la medida que la instrucción en Lx es efectiva para promover competencia en Lx, la transferencia de esta competencia a la Ly ocurría si existe una exposición adecuada a la Ly (o bien en la escuela, o bien en el entorno) y una motivación adecuada para aprender la Ly” (Cummins, 1981:29).

El autor insiste en el “entorno o input”. En la primera versión (Cummins 1979) decía que si el entorno inmediato del aprendiz proporcionaba suficiente cantidad de

estímulos para que la L1 se mantuviera, entonces la exposición intensiva a la L2 en contextos académicos, produciría un rápido desarrollo de la L2, sin ocasionar efectos perjudiciales a L1. En caso de que la L1 no esté suficientemente desarrollada fuera de los contextos de instrucción formal, la exposición prolongada a la L2 obstaculizará el desarrollo de L1 y esto, a su vez, entorpecerá el desarrollo de la situación bilingüe (Salazar, 2005).

De ahí la teoría de Cummins cobra mucha importancia y es de gran interés, pues explica que existiría una interdependencia de desarrollo en la competencia de la L1 y la L2 en el sentido de que la competencia en esta última es función de la L1 en el comienzo del aprendizaje bilingüe. Es decir, que para que exista un desarrollo óptimo de la competencia lingüística en la L2, incluso en edad precoz, es necesario que previamente el niño haya adquirido un buen nivel de desarrollo en su lengua materna. Si esta exigencia no se cumple, una escolaridad bilingüe podría implicar un pobre desarrollo tanto en la lengua materna como en la L2.

Esta teoría tiene gran alcance en el campo de la educación bilingüe, dado que, como el propio autor indica, los factores lingüísticos antes señalados unidos a factores socioculturales serían determinantes en el desarrollo cognitivo del niño bilingüe. En otras palabras, el autor niega la existencia de competencias separadas entre las lenguas de la persona bilingüe y propone la existencia de “una competencia subyacente común” a las lenguas que utiliza una persona plurilingüe. Su propuesta enfatiza las capacidades relativas al uso del lenguaje frente a las características formales de los diferentes sistemas lingüísticos, y, desde esta perspectiva, considera que existe una capacidad común relacionada, no con el uso de las lenguas, sino con el uso del lenguaje como instrumento común de toda la especie humana.

En cuanto a la noción de competencia plurilingüe y pluricultural, se avanza en la misma línea afirmando que una misma persona no dispone de una colección de competencias para comunicar de manera separada, independiente o aislada la una de la otra, sino de una competencia plurilingüe y pluricultural que engloba el conjunto de los repertorios lingüísticos de que dispone (Vila, Siqués y Roig 2006). Dicho de otra manera, existe un único sistema que engloba la competencia multilingüe. Hoy en día, sabemos que ni las lenguas se aprenden una detrás de la otra ni se almacenan de forma diferente, sino que lo que ya se sabe desde una lengua es el trampolín para saber más

cosas de otra lengua y así sucesivamente, de modo que a mayor conocimiento⁴⁹ de lenguas, mayores posibilidades de aprendizaje de nuevas lenguas.

La hipótesis de la interdependencia es un pilar fundamental para desarrollar el bilingüismo y para el planteamiento de espacios de inmersión en lengua extranjera como en los contextos escolares. Si no hay un apoyo en la lengua materna, la inmersión o enseñanza en lengua extranjera será muy débil. Veinticinco años después de esta propuesta, existen más de 150 investigaciones que apoyan la existencia de una competencia subyacente común al uso de las lenguas que hace una persona bilingüe o multilingüe (véanse Cummins 2002 o Vila, Siqués y Roig 2006).

En vista de todo esto, no cabe duda de que, desde esta perspectiva, las personas bilingües o trilingües son las que están mejor situadas para desarrollar, en un futuro próximo, competencias en nuevas lenguas, puesto que hay una relación de dependencia mutua que se transfiere cuando entran en contacto varias lenguas.

2.1.3.2. La Hipótesis del Umbral

Al igual que la Hipótesis de la Interdependencia, la Hipótesis del Umbral nos ayudará a cambiar nuestra perspectiva acerca del aprendizaje de una L2, a una edad muy temprana. Según Salazar (2005), la exposición temprana un niño a una L2 sin haber afianzado su L1/LM completamente, se convierte en un factor desventajoso en su desarrollo cognitivo y académico. Por tanto, fomentar e incrementar los umbrales de competencia lingüística en la LM de los estudiantes es un factor para obtener buenos resultados en el aprendizaje de una L2.

La Hipótesis del Umbral plantea que, para transferir habilidades adquiridas en una lengua a otra lengua, se precisa un “umbral mínimo” de competencia en una de las dos. Si se alcanza este nivel mínimo de competencia, el bilingüismo no tendrá ningún efecto cognitivo negativo. Los efectos cognitivos negativos se darán en los individuos que no

⁴⁹ Este conjunto de conocimientos puede afectar de manera positiva el nuevo aprendizaje y puede llegar a constituirse en una plataforma cognitiva que facilite el desarrollo de destrezas en LE. Las situaciones de lenguas en contacto, particularmente aquellas que se suscitan en escenarios educativos vinculados a la enseñanza-aprendizaje de los idiomas extranjeros, ofrecen un vasto panorama de oportunidades para que el aprendiz emplee parte del conocimiento lingüístico construido previamente en lengua materna en beneficio del aprendizaje/adquisición de la lengua meta. (Salazar y Delmastro, 2004; Salazar, 2005).

hayan alcanzado el nivel mínimo de competencia lingüística en ninguna de las lenguas, y las dominen peor que los hablantes nativos, lo que se expresa en término de semilingüismo (Cummins 1979; Toukomaa-Kangas 1977). Esta teoría plantea que el nivel de dominio en ambas lenguas determina el desarrollo cognitivo de la persona y sus habilidades académicas⁵⁰. Si el desarrollo lingüístico se interrumpe en alguna lengua cuando se está fomentando un bilingüismo temprano, puede haber consecuencias cognitivas negativas para alguna de las dos lenguas o para ambas, llevando al semilingüismo, que se refleja en un déficit de competencia lingüística en una o ambas lenguas como la falta o escasez de vocabulario, gramática incorrecta o dificultades para expresar conceptos abstractos (Cummins, 1981).

Por otro lado, existen también “umbrales” mínimos de competencia lingüística necesarios para que existan ventajas cognitivas en el niño bilingüe. Si la competencia se detiene en lo que Cummins (1983) llama primer umbral de competencia, habría riesgo de desventajas cognitivas; en cambio, cuando el niño accede a un segundo umbral, el bilingüismo influiría positivamente en su desarrollo cognitivo. Toukomaa y Skutnabb-Kangas (1977) señalan que la competencia bilingüe por debajo del umbral mínimo es suficiente para la comunicación ordinaria, pero no para las operaciones lógicas que, requiriendo la intervención del lenguaje, son, en muchos casos, la base del éxito escolar. Cummins (1979) distingue entre dos niveles de conocimiento lingüístico: uno llamado *BICS (Basic Interpersonal Communicative Skills)*, que recoge todas las capacidades y funciones lingüísticas empleadas para comunicarse en el ámbito de la vida diaria, y otro

⁵⁰ Hasta los años 60, el bilingüismo aparecía como nocivo en cuanto al desarrollo intelectual del niño. De hecho, hubo muchas corrientes o tesis favorables al monolingüismo que se realizaron con la intención previa de encontrar las consecuencias negativas de una situación de bilingüismo. Se difundieron ideas según las cuales el bilingüismo llevaría a un dominio incompleto de las dos lenguas, o sea, que el aprendizaje de una segunda lengua acarrearía una serie de déficits. De esta manera, se sostenía que ciertos bilingües no podían llegar a dominar sus dos idiomas y en consecuencia eran “semilingües”, al mismo tiempo que se hablaba bastante peyorativamente del “semilingüismo”. Algunos llegaron a pensar que el bilingüismo retrasaría la adquisición del lenguaje en el niño. El primer estudio con rigor metodológico que permitió comparar en forma válida a monolingües con bilingües fue realizado en 1962 por Peal y Lambert. Los resultados de los tests aplicados constataron una cierta superioridad intelectual en los bilingües plasmados en una mayor flexibilidad cognitiva que, en opinión de los autores, era efecto del paso constante de un sistema de símbolos a otro. A partir de esto, se han realizado muchas investigaciones con el objeto de determinar si existe relación entre el bilingüismo y el desarrollo cognitivo. Los estudios de Balkan (1983), Cummins y Gulutsan (1983), Okoh (1980) y Bain (1975) demostraron que los niños bilingües podían obtener resultados significativamente superiores.

de orden cognitivo-conceptual y académico denominado *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*), que es necesario para llevar a cabo con éxito tareas abstractas y descontextualizadas como pueden ser las escolares. Mientras el primero descansa en elementos como la pronunciación, el vocabulario y la gramática que hacen posible la expresión y la comprensión con un soporte contextual; el segundo estaría compuesto por aspectos cognitivos, lingüísticos y metalingüísticos referidos a la capacidad para procesar información y lenguaje descontextualizado⁵¹. De acuerdo con la hipótesis del umbral, serán necesarios unos niveles mínimos de *CALP* para que el niño obtenga resultados escolares satisfactorios. La hipótesis de interdependencia también está relacionada con el *CALP*, puesto que las capacidades en ambas lenguas son interdependientes y el niño tiene una competencia subyacente común que aplica a procesar información y a aprender, ya sea en L1 o en L2.

Podemos concluir que, desde un punto de vista educativo, el *BICS* es una condición necesaria pero, no suficiente para el éxito académico: los alumnos necesitan dominar mucho más que el lenguaje diario para acceder al currículo escolar. El umbral más bajo de competencia bilingüe es suficiente para evitar los efectos cognitivos negativos, pero conseguir un segundo nivel resulta necesario para “acelerar” el desarrollo cognitivo⁵².

Si bien la hipótesis del umbral y la de la interdependencia han recibido ciertas críticas (Díaz 1985, Siguan y Mackey 1986, Orti 1988), resulta innegable su aportación para explicar resultados aparentemente contradictorios, así como su eficacia indudable en la elaboración de programas de educación bilingüe cuyo objetivo es el desarrollo de ambas lenguas. La distinción entre bilingüismo aditivo/sustractivo propuesto por Lambert, al integrarse a la hipótesis del umbral y a la hipótesis de la interdependencia, adquiere ahora todo su sentido.

La mayor parte de los estudios sobre educación bilingüe realizados antes de la segunda Guerra Mundial se centraban en sujetos de grupos minoritarios con lenguas

⁵¹ De acuerdo con esta premisa, se vio que el grupo bilingüe, que presentaba mayor fluidez, tenía significativamente más capacidad para analizar las ambigüedades en la estructura de la frase que los bilingües que no demostraban tanta fluidez, igual que los monolingües.

⁵² En caso de que así lo pareciese, estaríamos ante una “fachada lingüística”. Skutnabb-Kangas y Toukomaa advirtieron que, aunque padres, maestros y los mismos niños consideran que el sueco de los niños inmigrantes finlandeses es bastante fluido, los tests en sueco que requieren operaciones cognitivas complejas demostraban que esa fluidez superficial era hasta cierto punto una “fachada lingüística”.

minoritarias y de bajo prestigio sociocultural que llegaban a la escuela con un nivel pobre en su L1, que fue drásticamente sustituida por la L2 porque no era objetivo de enseñanza. Esta situación suele provocar, según Vila:

“que aquests escolars no transfereixen capacitats d'una llengua a l'altra, ni que avancin en el domini de l'ús del llenguatge en no participar de situacions amb suport contextual en les quals puguin aprendre a dominar la L2” (Vila, 1985:24).

El resultado final desembocará en un semilingüismo, que, en el mejor de los casos, puede carecer de efectos positivos o negativos, y en el peor de los casos, tendrá efectos cognitivos negativos.

Contrariamente, los estudios iniciados en los años sesenta iban referidos a niños y niñas de lengua mayoritaria que procedían de medios socioculturales favorecidos y asistían de forma voluntaria a programas de cambio de lengua L1-L2, llevando a la escuela un buen desarrollo lingüístico en L1. Esta situación llevaría a una transferencia a la L2 de las habilidades cognitivas lingüísticas ya adquiridas en L1, y consiguientemente, a alcanzar un bilingüismo aditivo con efectos cognitivos positivos.

A propósito de las comunidades con lenguas minoritarias, la relación que hace Cummins entre *BICS* y *CALP*, me resulta de gran interés desde el punto de vista educativo. Haber adquirido un *BICS* de manera satisfactoria en su LM (cuando la enseñanza se imparta en la LM) o en la L2 (cuando el niño, en el caso de submersión) no domine su LM y recibe una enseñanza exclusivamente en la lengua mayoritaria, no implica forzosamente haber adquirido una competencia en el *CALP*. La clave y lo fundamental aquí para cualesquiera transferencias de competencias entre las L2/LE o lengua mayoritaria es “haber adquirido el nivel *CALP* en su LM”. Las dos nociones teóricas de Cummins resultan altamente relevantes para el éxito del bilingüismo, puesto que corroboran la conexión entre el desarrollo cognitivo y el nivel de los umbrales de competencia lingüística en LM y los relacionan con la obtención de buenos resultados en el aprendizaje de la L2.

2.1.3.3. La cuestión de la adquisición incompleta

En este apartado insistimos en la cuestión de la adquisición incompleta o, según algunos autores, semilingüismo, que concierne a hablantes con un nivel umbral inferior o bajo⁵³. Las cuestiones que cabe plantearse tienen que ver con lo que debe entenderse como competencia completa/incompleta o nivel adecuado y los tipos de programas escolares acabarían favoreciendo formas aditivas o sustractivas de bilingüismo.

El concepto de adquisición incompleta se desarrolló en los EE.UU. a partir de datos esencialmente de individuos bilingües de lenguas minoritarias con bajo dominio de la lengua⁵⁴. Se les describía como grupo de inmigrantes que, a menudo, no alcanzaban de adultos un dominio nativo de la L1, es decir, que no tenían el mismo nivel de competencia y de habilidad lingüística que individuos monolingües o bilingües competentes de la misma edad. Además, sus patrones gramaticales no convergían con los de los hablantes nativos monolingües porque su habla presentaba simplificación e influencia de la L2, con consecuencias cognitivas y académicas perjudiciales (Montrul 2006, Skutnabb-Kangas y Toukomaa 1977) y, en definitiva, no eran capaces de hablar, con un nivel adecuado, ninguna de las dos lenguas.⁵⁵

Estos hallazgos “negativos” contrastan con un número considerable de estudios que sugieren que el bilingüismo puede influenciar positivamente el funcionamiento académico y cognitivo, como hemos citado anteriormente. En relación con la hipótesis de Cummins, existen niveles umbrales de competencia lingüística que, si son alcanzados por el niño en ambas lenguas, evitarán desventajas cognitivas y permitirán que los aspectos beneficiosos del bilingüismo influyan en su funcionamiento cognitivo y académico. Esto significa que, si un niño está expuesto a la segunda lengua sin antes haber alcanzado el umbral de competencia en la lengua materna, se corre el riesgo de ser semilingüe, es decir, de no desarrollar en su totalidad ninguna de las dos lenguas. Entonces, el niño bilingüe en situación aditiva tendrá niveles relativamente altos de

⁵³ El propio Cummins reconoce que la hipótesis del umbral plantea problemas y adopta una postura crítica, dado que es la más especulativa y difícil de evaluar de forma precisa, y dice poco acerca de cómo se relacionan entre sí las habilidades en la L1 y la L2. Podría, por tanto, considerarse que él mismo acepta la importancia limitada de la teoría. Sin embargo, a pesar de las fuertes críticas recibidas, parece seguir siendo un modelo teórico atractivo para la investigación del bi/plurilingüismo

⁵⁴ El concepto de “semilingüismo” no implica en ningún caso que la lengua de los niños de lengua minoritaria sea deficiente (Skutnabb-Kangas y Toukomaa, 1977).

⁵⁵ Investigadores como Grosjean (1989) o Cook (2003) han criticado este término de adquisición incompleta y las etiquetas de semilingües o alingües aplicadas a aquellos hablantes de dos lenguas que no se acercaban al modelo de hablante monolingüe, y han utilizado el término semihablante.

competencia en ambas lenguas, mientras que en situaciones sustractivas muchos bilingües pueden tener, en ambas lenguas, niveles inferiores a los de los nativos.

La aceptación de una competencia subyacente común *CUP* entre la *CALP* tiene consecuencias fundamentales de tipo educacional. Existe el riesgo de que se produzca un desarrollo deficiente de ambas lenguas cuando la primera no ha completado su desarrollo. Si el *CALP* no ha sido adquirido en suficiente medida en la L1, el desarrollo de *CALP* en la L2 se verá afectado de forma negativa (Toukomaa y Skutnabb-Kangas, 1977; Cummins, 1979). En otras palabras, un nivel pobre de *CALP* en la L1 conduce inevitablemente a un nivel pobre de *CALP* en la L2.

El marco teórico de Cummins incorpora tres nociones, Hipótesis del Umbral, Interdependencia y Semilingüismo, tratando de explicar la relación entre ciertos tipos de bilingüismo y de desarrollo cognitivo, con el fin de describir el éxito o fracaso en el aprendizaje de una lengua extranjera. Se llega así a tres clases de bilingüismo:⁵⁶

1. Bilingüismo limitado (umbral más bajo): competencia pobre en ambas lenguas.
2. Bilingüismo desequilibrado: niño muestra una competencia adecuada para su edad en una de las lenguas, pero no en la otra.
3. Bilingüismo equilibrado (umbral más alto): desarrollo apropiado de las dos lenguas para la edad del hablante; un alto nivel de competencia en LM llevaría a un alto nivel de competencia en la L2.

El primer tipo puede ser identificado con el semilingüismo y comportaría efectos negativos a nivel cognitivo, el segundo, en principio, no afectaría ni positiva ni negativamente el desarrollo cognitivo, y el tercero proporcionaría ventajas cognitivas.

En resumen, la teoría de Cummins sobre los umbrales y la interdependencia en el desarrollo aparece como una buena herramienta para explicar algunos resultados (no siempre) de éxito o fracaso en el aprendizaje de LE y tiene una utilidad innegable de cara a la elaboración de un modelo de la educación bi/plurilingüe, siendo determinante

⁵⁶ El umbral más bajo puede perjudicar la calidad de la interacción con el entorno educativo y tener efectos negativos tanto cognitivos como académicos. El umbral más alto lleva a una competencia bilingüe. Esta forma aditiva de bilingüismo influye positivamente el funcionamiento cognitivo. Con un umbral alto de competencia bilingüe, se espera que los niños de los programas de inmersión desarrollen niveles altos de habilidades en la L2 y se aprovechen de los beneficios cognitivos de su bilingüismo.

para los efectos de la experiencia bilingüe en el desarrollo cognitivo futuro. Así, podemos asumir que lo más importante, en una educación bi/plurilingüe, es promover una competencia lingüística que alcance el umbral máximo. Para ello es necesario que la LM se mantenga, de un modo u otro, a lo largo de toda la escolaridad, ya que permitirá desarrollar óptimamente el potencial académico y cognitivo del niño de lengua minoritaria⁵⁷. Extendiéndolo al aprendizaje de L3 o de LE, resulta bastante plausible la idea de que los alumnos que cuentan con un buen manejo de dos lenguas alcanzarán más fácilmente una mayor competencia en una tercera lengua que aquellos que no parten de tal situación. A continuación, abordamos esta cuestión.

2.1.3.4. Adquisición de terceras lenguas (ATL) o de lenguas adicionales⁵⁸

Pese a ser un incipiente campo de investigación comparado con la Adquisición de segundas lenguas (ASL), la Adquisición de Terceras Lenguas (ATL) está recibiendo un creciente interés por parte de los estudiosos de los procesos de adquisición de lenguas extranjeras (Cenoz et al., 2001, De Angelis, 2007, entre otros). Dado que en nuestro estudio el español es L4, nos importa descubrir qué pueden aportar las lenguas previas o conocidas en los aprendices de ELE, cómo les puede influir el conocimiento de dos o más lenguas y si realmente es necesario el conocimiento formal de la L1 para aprender mejor la LE.

La mayoría de los trabajos que evalúan la influencia interlingüística en la adquisición de un nuevo idioma se ha centrado, hasta hace pocos años, en la influencia de la L1. Los estudios en adquisición de terceras lenguas y de lenguas adicionales no han merecido tanta atención hasta el momento:

“despite the claim that third language acquisition and tertiary language learning [...] and multilingualism, rather than second language acquisition

⁵⁷ En situaciones de lengua minoritaria, un prerequisite para lograr un nivel umbral alto de competencia bilingüe es mantener las habilidades en la L1. Además, los resultados obtenidos por Lasagabaster (2001a) apoyan en gran medida la hipótesis de que la modalidad de enseñanza conocida como inmersión total en la lengua minoritaria no obstaculiza el desarrollo de la competencia lingüística en la lengua mayoritaria.

⁵⁸ Adquisición de terceras lenguas o de lenguas adicionales (*Third or additional language acquisition*) es, según De Angelis (2007), lo más adecuado, pues se refiere al aprendizaje de cualquier lengua después de una L2, sin indicar ninguna preferencia por ninguna en particular.

(SLA) and bilingualism, are the real-life norm in most societies, many researchers themselves do not seem to follow this trend at least not with regard to publications” (Hufeisen y Marx, 2004:141).

La influencia de la L1 en la L2, no es el único factor a tener en cuenta, sino que hay muchas otras variables lingüísticas y extralingüísticas. En ocasiones, y según Lozano (2012) las lenguas no nativas desempeñan un papel más importante y, además, se puede dar una influencia combinada de dos o más idiomas.

En la misma línea, en cuanto a la tipología lingüística, las investigaciones en adquisición en terceras lenguas ponen de manifiesto que normalmente ejercen mayor influencia aquellas lenguas que son tipológicamente más cercanas o afines a la lengua meta. Por ejemplo, Ahukana *et al* (1989) descubrieron que la influencia del inglés (L2) en la adquisición del francés (L3) era mayor que la del igbo, la L1 de los estudiantes nigerianos cuyo aprendizaje se analizó. En su estudio con estudiantes nativos de español y vasco, Cenoz (2001b) señaló que el español es más influyente que el vasco en la adquisición del inglés. Esto muestra que el hablante muchas veces se deja influenciar por la lengua que percibe como más próxima tipológicamente.

Aparte, el nivel de competencias en las lenguas previas puede resultar determinante en la adquisición de una L3, donde, en general, la influencia será mayor por parte de las lenguas en las que el aprendiz posee un nivel alto y a las que está más expuesto⁵⁹. La adquisición de terceras lenguas ofrece una mayor complejidad y está condicionada no solo por la LM sino también por las LE anteriormente adquiridas. Herdina y Jessner (2002) entienden la adquisición de terceras lenguas como un proceso complejo que requiere diferentes habilidades por parte del aprendiente en comparación con el proceso de adquisición de segundas lenguas. Los autores expresan la convicción de que la investigación en este campo supone retos especiales y proponen un modelo dinámico de adquisición que refleja una visión holística del multilingüismo que

⁵⁹ En cuanto a este aspecto, lo hemos comprobado en nuestra encuesta cuando hicimos a nuestros estudiantes estas preguntas: ¿crees que tu LM te ha ayudado a aprender el español?, o la otra es decir, ¿qué idiomas de los que hablas sientes que es el que influye más cuando estás aprendiendo el español? De lo que casi todos opinaron que el yemba les pareció completamente alejado del español y que no pueden establecer ninguna conexión o asociación con su lengua local. Al contrario, el francés fue la más influyente debido a que es la que usaba más y la que estaba más expuesta, así como la que presentaba un nivel de competencia más elevada y alta. Intentaremos presentar los resultados de dicha encuesta en el capítulo 6 de nuestro trabajo.

explicaría la complejidad del fenómeno. Asimismo, dan los rasgos distintivos propios o característicos de la adquisición de terceras lenguas, en lo que examinan una nueva dimensión de la influencia interlingüística, lo que supone un importante cambio en los paradigmas tradicionales de adquisición de lenguas extranjeras.

Respecto al aprendizaje de una L3 adicional, Pérez Vidal y Roquet Pugés (2014) señalan que el conocimiento de dos lenguas favorece la adquisición de una tercera. Los estudios que tratan sobre el tema indican que el bilingüismo, o el hecho de poseer dos lenguas, puede servir de “trampolín” o de “factor facilitador” al momento de adquirir una lengua adicional (Cenoz, 2003). Además, según Ortega (2009), las pruebas acumuladas demuestran que el conocimiento de dos o más lenguas puede acelerar la adquisición de otra lengua adicional y el aprendiz polígloto disfruta de un vocabulario bastante amplio, que le facilita el aprendizaje de otras lenguas. De este modo, la madurez de aprendizaje en la L1 no solamente se relacionaba con el desarrollo de la L2, sino, en general, con el aprendizaje de otras lenguas.

Sobre la cuestión de si el multilingüismo es una ventaja o un inconveniente, ya hemos indicado que la mayoría de la población mundial conoce más de dos lenguas, aunque no se posea una competencia equilibrada y fluida en todas ellas, hecho que sugiere una cierta facilidad general para adquirir lenguas adicionales. Sin embargo, los conocimientos multilingües no suelen tenerse muy presentes, aun sabiendo que puede ser relevante en la adquisición de una nueva lengua. Los siguientes términos respaldan la importancia del conocimiento multilingüe:

“third language acquisition in the school context and trilingual education are not new phenomena but are becoming more widespread because of the trend to introduce a foreign language from an earlier age and a second foreign language at the end of primary school or in secondary school and the increasing use of minority languages in education in many parts of the world” (Cenoz y al., 2001:10).

Del mismo modo, la competencia bilingüe no se ha visto siempre con buenos ojos por parte de los estudiosos de los procesos de adquisición de lenguas. Una revisión bibliográfica nos permite ver que se han mantenido posturas muy diversas sobre el fenómeno. Las más antiguas sostenían que el bilingüismo tenía efectos nefastos sobre el desarrollo lingüístico posterior y la inteligencia de forma general. Los bilingües se consideraban como

hablantes defectuosos (Herdina y Jessner, 2002) y, curiosamente, una de las explicaciones de su deficiencia lingüística eran las posibles interferencias que ocurrían entre sus dos lenguas. Cenoz y Genesee (1998), Herdina y Jessner (2002) o De Angelis (2007) identifican el estudio de Peal y Lambert (1962) como un punto de inflexión en la investigación del bilingüismo. Estos autores mostraron, mediante la comparación de dos poblaciones de niños monolingües y bilingües equilibrados en una escuela canadiense, que los bilingües presentaban ventajas cognitivas frente a los monolingües. Baker (1993:279) asegura que cuando dos lenguas se desarrollan bien, el bilingüismo tiende a producir más ventajas cognitivas que desventajas. Solo cuando las dos lenguas del niño están pobremente desarrolladas, puede atribuirse la culpa al bilingüismo. Vigotsky también advirtió que los niños bilingües tienen dos maneras de describir el mundo y, por lo tanto, disponen de percepciones e interpretaciones más flexibles que los monolingües. A esta habilidad se le ha denominado pensamiento creativo o divergente (García, 2009:96; Marsh, 2009:3) y establece definitivamente que:

“los niños bilingües o plurilingües son más flexibles y creativos en su pensamiento y más capaces de imaginar soluciones alternativas (...), trascender las fronteras de las palabras y establecer una mayor variedad de conexiones y significados siempre que sus diferentes lenguas estén bien desarrolladas” (Lorenzo, Trujillo y Vez, 2011:68).

En general, numerosos estudios (véanse Thomas 1988, Bild y Swain 1989, Zobl 1992, Cenoz y Valencia 1994, entre otros) demuestran que los multilingües gozan de mayor conciencia metalingüística y que la desarrollan a edad más temprana que los monolingües. Los resultados de estos estudios indican que el bilingüismo no repercute negativamente en el proceso de adquisición de una lengua adicional, sino más bien todo lo contrario: en la mayoría de los casos, el bilingüismo, no es la suma aislada de la competencia en una y otra lengua, sino que conlleva una competencia interdependiente que se construye y se vehicula a través del uso de las dos lenguas, favorece la adquisición de una tercera lengua. La conclusión general radica en que los conocimientos lingüísticos previos influyen en la adquisición de otras lenguas, produciendo una transferencia lingüística y/o de aprendizaje, y son parte fundamental en la ATL (Cenoz, 2003; De Angelis, 2007, entre otros).

2.2. La lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera

Los fundamentos teóricos sobre los que nos basaremos en esta investigación son el análisis contrastivo (AC), el análisis de errores (AE) y la interlengua (IL), que aplicaremos a una serie de producciones escritas realizadas por estudiantes universitarios de español como lengua extranjera. La elección de los tres modelos se debe a que resulta innegable la influencia que tiene la lengua de origen en el aprendizaje de la lengua meta y en los errores que los aprendientes tienden a cometer. Este enfoque nos resulta útil en la medida en que estamos en una situación de contacto lingüístico con individuos que conocen varias lenguas y nos permitirá avanzar en una de las preguntas que nos hemos formulado en la introducción: ¿cómo puede beneficiarse o qué puede aportar la lengua yemba en contacto con el francés en el aprendizaje y la enseñanza del español?

Como señala Santos Gargallo (1993), estos modelos son eslabones de una misma cadena en la que los nuevos conceptos se engarzan como consecuencia lógica de los hallazgos previos, suponiendo, por tanto, una superación, y no un rechazo de los mismos. De este modo, presentaremos primero el AC (entre L1, L2 y LE), en el que se integran los principios teóricos y los procedimientos metodológicos que, según Corder (1973), caracterizan el AE y llegaremos a la Hipótesis de la IL de Selinker (1972), en cuanto a los procesos psicolingüísticos que subyacen al aprendizaje de una LE.

2.2.1. Conceptos básicos

El aprendizaje/adquisición de lenguas segundas (L2) y de lenguas extranjeras (LE) es una rama de la Lingüística Aplicada (LA), disciplina científica que nace con el propósito de estudiar y analizar los fenómenos lingüísticos que genera el uso del lenguaje en la sociedad. Desde el primer momento, la LA se ha vinculado a la enseñanza de las lenguas, el área en que más se ha puesto en práctica, donde intenta dar respuesta a los problemas planteados en el aprendizaje de lenguas. Uno de sus objetivos básicos es facilitar el proceso de adquisición de segundas lenguas, para lo que hay que atender tanto al proceso de enseñanza como a los procesos cognitivos de aprendizaje. Si únicamente atendiéramos a los procesos de aprendizaje, tendríamos una descripción parcial del objeto de estudio, por lo que debemos añadirles factores de carácter

pedagógico (metodología) y de carácter ambiental (contexto en el que se adquiere la segunda lengua). La LA es el vínculo entre la actividad teórica y la práctica de la ciencia, dirigida a la resolución de los problemas en la enseñanza de lenguas: es científica y educativa.

En cuanto a la Lingüística Contrastiva (LC), la enseñanza de una lengua extranjera plantea una serie de cuestiones que no son fáciles de resolver. La LC ha jugado y juega un importante papel en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera, puesto que sus planteamientos han estado motivados a menudo por el interés en responder a cuestiones propias de la adquisición de una segunda lengua. Los tres modelos de análisis (AC, AE e IL) se enmarcan en esta perspectiva o disciplina, que busca comparar dos o más sistemas lingüísticos para determinar y describir sus diferencias y similitudes. Se parte implícitamente de una orientación sincrónica y su objetivo es una gramática contrastiva que permita predecir no solo las estructuras de la lengua meta que presentarán más dificultades para los estudiantes, sino también cuál será la naturaleza y gravedad de estas en el proceso de aprendizaje:

“[La lingüística contrastiva se centra en] las características conflictivas de las lenguas, tanto si están genéticamente relacionadas como si no, y su objetivo es una gramática contrastiva, que reúna bajo una forma única las gramáticas descriptivas de dos lenguas, al tiempo que permita predecir con cierta exactitud que partes de la estructura presentarán dificultades para los estudiantes, y cuál será la naturaleza de estas dificultades en el proceso de aprendizaje” (Santos Gargallo, 1993:26).

2.2.1.1. El Análisis Contrastivo

Debemos recordar de nuevo que nuestro estudio se centra en la E/A del español como LE en este caso como cuarta lengua (L4) por parte de aprendientes cameruneses de yemba (L1 yemba) cuya segunda lengua es el francés (L2) y la tercera lengua el inglés (L3) y tiene como uno de sus objetivos averiguar en qué medida la L1 y la L2 pueden ejercer una influencia en la E/A del E/LE. Para alcanzar los objetivos descritos en esta investigación, se hizo imprescindible un análisis contrastivo con el fin de identificar las diferencias y similitudes entre el sistema de las diferentes lenguas implicadas y su equivalente con el yemba, puesto que creemos que representa un elemento fundamental que se debe considerar en el proceso de adquisición de segundas lenguas.

Pensamos que a través de este análisis podríamos determinar las causas del alto índice de errores detectados en el empleo de las estructuras morfosintácticas (de los tiempos de pasado). Cuáles son los procesos psicolingüísticos que llevan a los aprendientes a cometer estos tipos de errores relacionados e identificar los casos que les podrían resultar problemáticos para extraer una serie de conclusiones significativas de cara a la realización de una propuesta pedagógica, así como obtener pistas para una enseñanza más eficaz.

El Análisis Contrastivo nace de la preocupación didáctica por los errores cometidos en el proceso de aprendizaje de una LE y de las soluciones propuestas para intentar evitarlos. Este enfoque ve la luz a mediados del siglo pasado, al amparo del estructuralismo norteamericano y de la psicología conductista. Fries y Lado⁶⁰ postularon que la comparación entre la lengua materna del alumno y la lengua meta determina las diferencias y similitudes entre ambas, de manera que se podrán predecir las zonas de dificultad en todos los niveles del sistema de la lengua en palabras de Fries:

“los materiales que dan mejores rendimientos son aquellos que se basan en la descripción científica de la lengua que se ha de aprender y que habrá que compararse cuidadosamente con otra descripción paralela de la lengua nativa del aprendiz” (Fries (1945:9).

Con el AC, se intenta prevenir la formación de los malos hábitos originados por las diferencias de los sistemas contrastados y describir la naturaleza de las dificultades y los posibles errores. Lado (1973) señala que en el procedimiento general de la comparación entre la estructura de la lengua materna y la de la lengua meta hay que saber si las estructuras contrastadas:

- 1) se manifiestan de la misma manera en la forma,
- 2) tienen el mismo significado y
- 3) tienen un sistema de distribución semejante.

⁶⁰ Santos Gargallo (1993) señala que estos autores establecieron las bases teóricas del AC, pero para Losada Durán (2001), el fundador del AC fue Robert Lado con su libro *Linguistics across Cultures* publicado en 1957. Los que le precedieron (principalmente, Weinreich 1953 y Haugen 1956) hicieron aportaciones a esta rama de la lingüística, pero centraron sus esfuerzos en analizar el bilingüismo de los emigrantes que vivían en Estados Unidos de América.

En cuanto a los grados de dificultad, Weinreich (1974) defiende que cuanto mayor sea la diferencia entre los sistemas, o cuanto más numerosos sean los patrones y las formas mutuamente exclusivos en cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia.

Los principios fundamentales del AC descansan en el convencimiento de que, mediante la comparación sistemática de la lengua y cultura, podemos predecir y describir las estructuras que causarán dificultad en el aprendizaje y las que no entrañarán dificultad. En el marco del AC está comúnmente aceptado que la L1 del aprendiente juega un papel decisivo en el proceso de ASL gracias a la transferencia, un mecanismo por el cual el hablante utiliza elementos propios de su L1 en el uso de la L2⁶¹. La transferencia se basa principalmente en la idea de que la L1 funciona como un filtro que va a condicionar la L2; es decir, el aprendiz va a recurrir a sus conocimientos lingüísticos de la lengua materna para emplearlos en el aprendizaje de la L2. En algunas situaciones, esto puede facilitar el aprendizaje (transferencia “positiva”), pero si induce a error, se considera que lo aprendido en la L1 obstaculiza el aprendizaje de la L2 y es una transferencia “negativa” o interferencia lingüística. La interferencia se define como:

“[...] la utilización en una lengua de elementos léxicos, morfológicos, sintácticos y/o pragmáticos específicos de otra lengua distinta. Se le llama también transferencia negativa, ya que la transferencia positiva es la influencia facilitadora de la lengua primera para el aprendizaje de la segunda lengua. [...]” (Diccionario de Lingüística Moderna, 2004).

Esto hace inferir que la base psicológica de cualquier análisis contrastivo se apoya en la teoría de la transferencia. De modo que esta “transferencia lingüística” no solo parece inevitable, sino que también es imprescindible en el proceso de adquisición de una L2. Por tanto, entendemos por “transferencia” la representación de un determinado proceso lingüístico que utiliza el conocimiento de la L1 para el aprendizaje de la L2 y que se sirve del concepto de gramática de la L1 para entender los nuevos de la L2. Martínez Agudo va en la misma línea y la define como:

⁶¹ Esto implica que los hábitos de la lengua materna impiden al aprendiz de alguna manera adquirir los hábitos de la lengua segunda (Corder 1971). La interferencia interlingual se entiende generalmente como una influencia sistemática de la lengua materna, tanto cuando el alumno la percibe la lengua meta, como cuando la produce.

“un fenómeno lingüístico que consiste simplemente en el empleo estratégico de los recursos lingüísticos disponibles de la lengua nativa para suplir las deficiencias o limitaciones de conocimiento de la lengua objeto de estudio” (Martínez Agudo, 2004:93).

En la misma línea, Jackson (1981) plantea que una transferencia lingüística puede ser positiva o negativa y lo relaciona, respectivamente, con la similitud entre la L1 y la L2 en ciertas estructuras internas y con la existencia de grandes diferencias o la falta de correspondencia entre estructuras. Las diferencias (transferencia negativa o interferencia) serán fuente de posibles errores y constituirán las áreas de dificultad.

Al principio el AC era una teoría lingüística general⁶² que tenía como meta construir una gramática contrastiva que englobase una descripción de las similitudes y diferencias entre la L1 y la lengua meta. Así, se podría establecer una jerarquía de correspondencias en los distintos niveles de análisis lingüístico para graduar las dificultades en el aprendizaje, remediar las posibles interferencias y aplicarla al aprendizaje y a la enseñanza de lenguas. Con el paso del tiempo, se empezaría a cuestionar la validez de esta teoría y a discutir su utilidad pedagógica.

Los estudios de AC se reafirmaron en la idea de que las lenguas nativas son causa de un comportamiento verbal inadecuado (Larsen-Freeman y Long, 1991/1994:94). Como reacción a estas ideas, se pasó a considerar, siguiendo las aportaciones chomskianas, que las actuaciones verbales incorrectas podían tener su origen en la Gramática Universal (GU) que, debido a su naturaleza innata, podía funcionar independientemente de cualquier lengua anterior adquirida. Las principales críticas hacia el análisis contrastivo radican en que no se basa en un corpus de errores producidos por los alumnos de la L2 y en que no todos los errores sistemáticos se producen por la interferencia interlingual⁶³.

⁶² Wardhaug (1970) diferencia entre una “versión fuerte” y una “versión débil” de la teoría. La fuerte, expuesta por Lado (1957) permite predecir los errores a través de la comparación, mientras que la débil, en la que se insieren los trabajos de Stockwell, Bowen y Martin (1965), diagnostican y explican las causas de los errores.

⁶³ Buena parte de las críticas procede del generativismo, claramente opuesto al conductismo. Desde la perspectiva chomskiana, la adquisición de lenguas no es resultado de la formación de hábitos, sino de la formación de reglas, que se sigue de la predisposición del ser humano para deducir y fijar las propiedades de las lenguas a partir del input a que está expuesto. La reestructuración dinámica de estas reglas irá madurando el conocimiento lingüístico de la L2 aproximándolo gradualmente al nivel de un nativo (cfr. Larsen-Freeman y Long, 1994). Muchos

Sin embargo, el declive del AC no significa ignorar su valor como un punto de arranque de la glosodidáctica del aprendizaje ⁶⁴ y como inicio de un nuevo paradigma científico: el análisis de errores orientado hacia la descripción de la interlengua. Como señalan Larsen-Freeman y Long (1994), se han seguido haciendo análisis contrastivos y sigue habiendo interés por poder determinar con exactitud “dónde y cuándo” se puede esperar una influencia de la L1 tal y como señala Penadés:

“la metodología para la enseñanza de la L2 asociada a la lingüística contrastiva nunca ha dejado de utilizarse; es más, en la actualidad parece que se ha dado hasta una revalorización de la misma, y de la propia lingüística contrastiva, incluso por lo que atañe a partidarios de explicar la adquisición de la segunda lengua sin acudir a la teoría conductista, fundamento originario de la lingüística contrastiva” (Penadés, 1999:8).

2.2.1.2. El Análisis de Errores

El paso al Análisis de Errores no supone el rechazo absoluto del modelo anterior. El AC no explica gran parte de los errores cometidos por los estudiantes de una lengua extranjera, pero sí proporciona una serie de información que el AE puede confirmar o falsear. Hay dos posturas entre los lingüistas: los que piensan que el AC es un método de investigación inapropiado e insuficiente y debería ser reemplazado por el AE, y los que opinan que el AC debe trabajarse de forma paralela con el AE porque ambos

lingüistas, convencidos de la utilidad del AC, se proponen ajustarlo al modelo generativista y aplican la contrastividad a las reglas de la LM y las de la LE. En concepciones de enseñanza/aprendizaje más orientadas a la didáctica, el modelo lingüístico generativista también fue abandonado paulatinamente por su gran componente teórico. (cfr. Santos Gargallo 1993).

⁶⁴ “(...) L’approche contrastive, en tant que description comparée de deux langues, et dégagée de son ancrage behaviouriste initial, apparaît pédagogiquement utile au moins sous deux formes. D’abord, dans les explications fournies par les manuels ou les enseignants, qui éclairent l’apprentissage par des informations contrastives adaptées : l’activité même de l’enseignant, s’il connaît la langue maternelle des apprenants, est explicitement ou implicitement contrastive, lorsqu’il s’y réfère pour structurer son guidage pédagogique. Ensuite, dans les descriptions contrastives approfondies à l’intention d’enseignants, de futurs enseignants ou d’étudiants avancés : elles sont alors destinées moins à servir de base à des méthodes ou à des programmes de langue qu’à synthétiser et détailler, sous forme contrastive, des différences de fonctionnement déjà connues pour l’essentiel.” (Besse y Porquier, 1991:11).

modelos se retroalimentan, con lo cual los resultados conseguidos serán mucho más completos. Vez Jeremías apunta lo siguiente:

“mientras el análisis contrastivo trata de predecir las posibles dificultades o facilidades que se presentarán, sobre la base de la comparación de la descripción de la lengua base (L1) y la lengua de referencia (L2), el procedimiento de analizar los errores sigue, por su parte, una metodología «a posteriori» con la que intenta descubrir la causa de tal o cual error” (Vez Jeremías, 2004:148).

Es obvio que son métodos de trabajos diferentes, pero no incompatibles, dado que tanto el AC como el AE tienen la misma finalidad: la de analizar la lengua del estudiante de una L2. Posiblemente, la principal diferencia de ambas hipótesis radica en el concepto de “error” que defienden: el error pasa de tener una connotación negativa y ser condenado a ser visto como una herramienta o estrategia útil para explicar el proceso de aprendizaje. Dentro del AE, cometer un error se considera una estrategia cognitiva propia de la adquisición de una lengua. Desde esta perspectiva, pasa a ser no solo un fenómeno inevitable, sino útil y necesario. El estudio de errores tiene efectos beneficiosos en la metodología de enseñanza de lenguas porque orienta al docente sobre dónde debe hacer hincapié en su labor profesional, porque da pistas a la hora de crear materiales de enseñanza útiles y adecuados y porque facilita la creación de pruebas objetivas de examen.

El Análisis de Errores surge a finales de los años sesenta y supone el paso intermedio entre los estudios contrastivos y los de interlengua. Las primeras formulaciones teóricas se deben a Corder (1967/1992:37-38). Movido por un espíritu más descriptivo que predictivo, el AE se centra en lo que el alumno realmente hace, sin prestar atención a lo que hará o podrá hacer, a diferencia del AC. Los errores cometidos por el aprendiente (corpus de datos) son la base del trabajo y no se busca la explicación a través de la comparación estructural entre dos sistemas de lengua completos (la lengua materna del estudiante y la lengua meta), sino que se origina una comparación de la lengua transitoria (Chomsky) o la interlengua (Selinker) en un sistema lingüístico independiente. Por lo tanto, el aprendiz se convierte en protagonista del estudio y la atención se dirige a producciones concretas de los hablantes, alejándose ligeramente de posturas demasiado abstractas. Además, los análisis de los errores de estudiantes de una

L2 pusieron de manifiesto que muchos de los errores no se debían a una transferencia negativa de la L1.

Por ende, resulta ineludible la necesidad de revisar y ampliar el concepto de interferencia y para ello, se parte del análisis de la producción oral y escrita del hablante no nativo. Corder lo expresa tal cual al afirmar que:

“a partir del estudio de los errores del estudiante, estamos en condiciones de inferir la naturaleza de su conocimiento, en un punto determinado de la trayectoria de su aprendizaje, así como de descubrir lo que todavía le queda por aprender. Al describir y clasificar sus errores elaboramos un cuadro de los rasgos de la lengua que le están causando problemas de aprendizaje” (Corder, 1973/1992:267-268).

No obstante, Santos Gargallo (1993) plantea algunas cuestiones como lo que determina el cambio de modelo y cuáles son las ventajas que ofrece el AE. Destaca los siguientes valores fundamentales:

- Supone una contribución significativa a la LA; eleva el estado del error y amplía el ámbito de sus fuentes (los errores son vistos como signos positivos de que el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo). Muestra a los profesores y a los investigadores en qué punto de aprendizaje está el alumno y cuáles son las estrategias que está poniendo en práctica.

- Erige una jerarquía de dificultades enseñando las prioridades en la enseñanza.

- A partir de todo este proceso, se crea material de enseñanza que resulta más útil y adecuado que el anteriormente usado.

- Ofrece test que resultan imprescindibles para determinados objetivos y niveles.

El modelo de AE supone un importante cambio en la concepción de “error” y en la perspectiva que se tiene del aprendiente. Los errores pasan a considerarse no únicamente como algo que hay que evitar, sino como índices del proceso del alumno en el camino del aprendizaje; además, funcionan al servicio del profesor, ya que resultan indicadores de las áreas que pueden ofrecer más dificultad para los aprendientes y, en consecuencia, del momento del proceso en que se encuentra. Incluso el alumno, en palabras de Larsen-Freeman y Long:

“ya no es un mero receptor pasivo del input de la lengua meta, sino que juega un papel activo, procesando, generando hipótesis, comprobándolas y refinándolas para determinar el nivel último de la lengua meta que va a alcanzar” (Larsen-Freeman y Long, 1991/1994:64).

Los errores muestran que los aprendientes van asimilando reglas con aspectos parecidos a los de su propia lengua, a los de la lengua meta o a los de otra lengua y que los conceptos y conocimientos lingüísticos están disponibles, ya sean conectados a la L1, a la L2 o a algo que no es distintivo ni de la L1 ni a la L2 y que es propiamente idiosincrásico. Por eso, de acuerdo con Fernández López (1997) no es riguroso hablar de errores sino de producciones idiosincrásicas reveladoras del proceso de adquisición.

Hoy en día, muchos profesores con experiencia han dejado la propuesta conductista en favor de la competencia lingüística y se inclinan a sostener la perspectiva de que el error es una señal de avance en el proceso cognitivo, aunque el aprendiente no sea consciente de ello. Cometer errores es, pues, una estrategia que se emplea tanto por los niños que adquieren su lengua materna como por los individuos que aprenden una segunda lengua (Santos Gargallo 1993, Fernández López 1997). En palabras de Porquier (1997:23), “on n'apprend pas sans faire d'erreurs et les erreurs servent à apprendre.” El hecho de considerar los errores como un mecanismo inherente al proceso de adquisición y aprendizaje supone la pérdida del miedo al error. Esta nueva concepción del error es clave en el campo de la adquisición-aprendizaje de la lengua, tanto desde el punto de vista teórico, como en el práctico y en las orientaciones metodológicas⁶⁵.

El análisis de errores se extendió desde la competencia gramatical hasta el efecto comunicativo de los errores, para conseguir medir mejor la competencia global de los estudiantes (competencia gramatical y competencia comunicativa) incorporando nuevos criterios de índole pragmática, sociocultural, etc. Dicho de otro modo, el AE pasa de focalizar su atención en la corrección gramatical a centrar sus esfuerzos en valorar los

⁶⁵ Dans une perspective communicative qui procède par hypothèse et correction, la faute ne peut être considérée que comme moment d'une stratégie d'enseignement/apprentissage. Comme il s'agit, en principe, de corriger les performances des élèves, s'ils ne faisaient pas de fautes, il n'y n'aurait pas de correction. Or, tout apprentissage passe par un système d'hypothèses et de corrections (et d'autocorrections), de sorte que la faute peut être considérée non pas nécessairement comme une erreur, mais comme un indice utile pour évaluer la démarche et les conditions d'enseignement/apprentissage.

errores en función de su efecto comunicativo y, manteniendo la distinción entre competencia y actuación propuesta por Chomsky, se sostiene que el aprendizaje de una lengua extranjera se basa tanto en la competencia lingüística como en la competencia comunicativa. La concepción del error como herramienta de aprendizaje y como manifestación de la evolución del aprendiz da paso ahora al concepto de interlengua.

2.2.1.3. La Interlengua

La Hipótesis de la Interlengua (IL) supone considerar el análisis y la descripción de la totalidad de la producción del aprendiente, es decir, va más allá de la consideración aislada de los errores y busca caracterizar el sistema integral que va madurando el aprendiz. Santos Gargallo da la definición siguiente:

“la Interlengua es el sistema lingüístico del estudiante de una L2, que media entre la lengua nativa (L1) y la lengua meta (L2), cuya complejidad se va incrementando en un proceso creativo que atraviesa sucesivas etapas marcadas por las nuevas estructuras y vocabulario que el alumno adquiere” (Santos Gargallo,1993:75).

La activación de la IL se produce cuando el individuo percibe una lengua que no es la materna y, automáticamente, tiende a asociarla con sus conocimientos o estructura cognitiva. Es a partir de ese momento cuando realiza hipótesis sobre las reglas gramaticales, usos, etc. Según Besse y Porquier (1991:225): “l’interlangue comporte au moins des règles de la langue-cible, des traces de règles de la langue maternelle, et des règles qui n’appartiennent ni à l’une ni à l’autre.” Este concepto fue desarrollado por Corder y Nemser (1971) y Selinker (1972) bajo diferentes denominaciones (sistema aproximativo, sistema intermediario, dialecto idiosincrásico, dialecto transicional, lenguaje no nativo, sistema lingüístico no nativo, conocimiento intermediario, etc.) que son sinónimos para describir las características del sistema lingüístico de los aprendices de una L2 o LE.

La caracterización de la interlengua que damos a continuación muestra el proceso por el cual atraviesan los aprendices durante el aprendizaje de una lengua no nativa y que, por tanto, difiere de la lengua materna y de la lengua que se está estudiando:

Sistematicidad. Al ser un sistema lingüístico, posee reglas que tanto pueden derivarse de la L1 como de la L2 o incluso pertenecer exclusivamente a la IL del aprendiz. En todo caso, estas reglas son aplicadas sistemáticamente por el estudiante al haber sido internalizadas.

Permeabilidad. El hecho de que el aprendiz aplique sistemáticamente reglas internalizadas no quiere decir que el proceso sea cerrado y que no puedan añadirse nuevas reglas. Muy al contrario, el aprendiz reorganizará sus conocimientos para incluir nuevas reglas observadas del entorno o aprendidas en clase y que serán internalizadas y sistematizadas y marcarán el paso a un nuevo estadio en el desarrollo de la IL.

Inestabilidad. La inclusión de nuevas reglas o su no internalización provoca periodos de inestabilidad hasta que son aplicadas correctamente. Esta inestabilidad incluye la posibilidad de regresión, es decir, aplicar la regla o parte de esta incorrectamente, como en un estadio anterior, hasta que se asienta.

Fosilización. En un sistema que se va construyendo mediante modificaciones que lo acercan a la L2 y que marcan los diferentes estadios de aproximación a esta, existe la posibilidad de arrastrar ciertos errores durante estadios posteriores a los que podríamos considerar como naturales. Esto es lo que entendemos como fosilización. Generalmente, aparece cuando un aprendiz considera que su nivel de conocimiento de la L2 es suficiente para sus necesidades y, por tanto, se estanca al desaparecer la motivación por mejorar y pulir errores mediante la práctica.

El proceso de aprendizaje/adquisición de segundas lenguas tiene que ver no solo con el conocimiento de la lengua materna, sino también con la naturaleza de la lengua meta y con otros factores. En la interlengua de los aprendices se observan cinco procesos centrales: la transferencia lingüística, la transferencia de la instrucción, las estrategias de aprendizaje, las estrategias de comunicación y la hipergeneralización del material lingüístico. Estos procesos están ligados al fenómeno de fosilización, ya que este procede de uno o más de los procesos mencionados. El fenómeno de fosilización⁶⁶

⁶⁶ Para Selinker, los fenómenos lingüísticos fosilizables son las unidades lingüísticas, reglas, etc., que los hablantes de una lengua materna concreta tienden a conservar en su interlengua, sin importar la edad del aprendiente o la cantidad de instrucción que haya recibido. Ello puede significar que no se pueda afirmar con seguridad que un aprendiente expuesto a la L2 de manera continuada pueda avanzar regularmente hacia el dominio de la misma, pues hay que tener en cuenta que las estructuras fosilizables permanecen de manera latente y pueden emerger en la interlengua aun cuando se creían erradicadas. Por eso, es importante la idea de vincular la

es un concepto clave en la Hipótesis de la interlengua como mecanismo que existe en la estructura psicológica latente.

Hakuta (1976) reduce el sistema específico del aprendizaje a tres procesos centrales: la transferencia lingüística, la supergeneralización de las reglas y la simplificación de la lengua meta⁶⁷. Este autor considera que el sistema del aprendizaje presenta una interacción entre las dos lenguas y que la transferencia de la lengua materna no es el único fenómeno que actúa en el proceso de adquisición de lenguas.

Parece difícil negar el efecto de la interferencia interlingual en la adquisición de segundas lenguas, ya que el desarrollo de ciertas estructuras lingüísticas está estrechamente ligado a la lengua materna, y, aunque se den pocos errores interlinguales o se descubra el orden natural de la adquisición de ciertos elementos, no hay garantías de que todos los mecanismos se deban a la estrategia cognitiva universal. Pero Taylor (1974) recuerda que, aunque no se puede ignorar la influencia de la lengua materna, hay que tener mucho cuidado para no sobrevalorar la influencia de la transferencia o la interferencia en el proceso de la adquisición de segundas lenguas. Más tarde y con el resultado de su estudio empírico, expresa que ni la transferencia ni la interferencia de la LM son las únicas manifestaciones de la interlengua. Él cree que la transferencia puede ser un punto de referencia alternativo cuando un aprendiz intenta expresar algo que supera su competencia lingüística en la L2. Para este autor, la transferencia aparece mucho más en el sistema de los principiantes que en los aprendices del nivel intermedio, los cuales cometen más errores de hipergeneralización⁶⁸. Visto así, la transferencia de la lengua materna pasa de ser origen de todos los errores a ser estrategia compensativa que

fossilización a procesos de estrategias, ya que supone considerarla como parte de las soluciones que el alumno adopta ante problemas de aprendizaje de la L2 y ante situaciones comunicativas.

⁶⁷ En la interlengua, se muestra que existen estrategias universales comunes a todos los aprendices: simplificación, generalización, transferencia, hipercorrección, paráfrasis, uso abusivo de ciertas formas y no utilización de ciertas construcciones. Estas estrategias funcionan como instrumentos suplementarios empleados alternativamente por los aprendices, con el fin de poder producir información lingüística en la lengua objeto cuando se sienten incapaces de comunicarse con sus conocimientos lingüísticos limitados.

⁶⁸ Autores como Dommergues y Lane (1976) sostienen, por lo contrario, que los errores interlinguales o los intralinguales no tienen que ver con la capacidad o el nivel de la competencia del aprendiz y concluyen que casi la mitad de los errores morfosintácticos de su estudio empírico son errores de analogía (hipergeneralización) cuya causa es independiente de si el aprendiz domina mucho o poco la L2. Por otro lado, estos autores confirman que existen muchos errores en la L2 que no se pueden atribuir a la interferencia interlingual o a la intralingual, ya que en el mismo error se observan ambos fenómenos.

se utiliza cuando el aprendiz intenta expresar algo y se enfrenta a la falta de conocimiento de la L2.

Al ser considerado como un sistema permeable, expuesto a modificaciones constantes, por lo cual, resulta dinámico y creativo⁶⁹, y equiparado a un dialecto idiosincrásico, el concepto de “Interlengua” resulta el término más apropiado para indicar que el aprendiz se encuentra en un estado de aprendizaje, es decir, en un estado que no es la L1, pero tampoco la L2.

2.2.1.4. La importancia de la interlengua y la utilidad del análisis contrastivo y del análisis de errores para nuestro estudio

El hecho de que nuestro estudio verse sobre el aprendizaje y la enseñanza del español en un contexto multilingüe complejo con atención al yemba, el francés y el español hace que las tres aproximaciones teóricas que hemos presentado adquieran un papel central. Gran parte de nuestro trabajo se basa en la conjunción, superposición e interrelación entre los tres modelos y los vemos como métodos complementarios e integradores que nos permiten llegar a verificar, describir y explicar mejor las áreas de dificultad y los errores producidos por nuestros aprendices.

Es importante aclarar, en primer lugar, el valor que damos a la Interlengua, dado que en el capítulo uno hemos avanzado que es un concepto que cobra un doble sentido. El primero de ellos se refiere a la IL de nuestros estudiantes. Aquí intentaremos comprobar si existen diferencias importantes o similitudes y si hay rasgos lingüísticos similares entre las tres lenguas objeto de nuestro estudio. En el capítulo cinco apuntaremos una descripción de la “IL morfosintáctica” que nos ha de permitir saber cuáles son los problemas de aprendizaje con los que nos vamos a topar y, además, nos brindará la oportunidad de diseñar alternativas para la enseñanza de estos puntos potencialmente conflictivos. Esta IL se entenderá, en nuestro caso, como un contínuum o una intersección entre la L1, la L2 y la L4 por la que avanzan los estudiantes. A partir de la caracterización del sistema intermedio como un dialecto idiosincrásico o transicional (Corder 1971) cuya gramática consta de reglas compartidas con otras gramáticas y de reglas que le son propias, descubriremos los diferentes estadios

⁶⁹ Corder y Nemser (1971) sostienen que la IL es un sistema dinámico y creativo, semejante al proceso de adquisición de la L1.

evolutivos o diferentes etapas de aprendizaje por los que van pasando los aprendices hasta llegar a la lengua meta, el español.

El segundo sentido alude al francés mesolectal, que corresponde a una visión externa al individuo y se refiere a la variante de lengua de una comunidad que tiende asimismo a apropiarse del francés estándar, o sea del francés acrolectal en un tal contexto.

En cualquiera de los casos y en términos generales, la IL aparece un sistema lingüístico intermedio que, en la medida en que está interiorizado, evoluciona, se puede hacer cada vez más complejo y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Es un sistema diferente al de las lenguas implicadas, con reglas propias y con carácter permeable, inestable y expuesto a modificaciones constantes.

Respecto al Análisis de errores y al Análisis Contrastivo, subrayamos que el análisis complementario entre los dos sirve tanto para tener un panorama más completo de la naturaleza de los errores y del aprendizaje de la LE, como para conocer si la lengua materna es o no la causa principal de los errores cometidos. En realidad, los tres modelos tienen como denominador común el objetivo final de poder ser aplicados a la búsqueda de un método de enseñanza eficaz y significativo, lo cual beneficia tanto a los investigadores como a los docentes y discentes.

La adopción de esta perspectiva en nuestra investigación se debe al interés por identificar los errores morfosintácticos comunes que resultan más difíciles para los estudiantes yembáfonos. Por tanto, resulta oportuno saber que:

“l’analyse d’erreurs a alors un double objectif, l’un théorique: mieux comprendre les processus d’apprentissage d’une langue étrangère ; l’autre pratique : améliorer l’enseignement. Ils s’articulent l’un à l’autre: une meilleure compréhension des processus d’apprentissage contribue à la conception de principes et de pratiques d’enseignement mieux appropriés, où sont reconnus et acceptés le statut et la signification des erreurs” (Besse y Porquier, 1991:216).

El AC proporciona el conocimiento de las diferencias y similitudes entre la lengua materna y la lengua meta, y puede considerarse, para el profesor, como el primer paso en la identificación de los problemas del alumno. El estudio contrastivo detallado de las tres lenguas, enfocado a describir y comparar las principales características de los tiempos verbales del pasado del francés, del español y del yemba, y, sobre todo, a

ilustrar las diferencias y los contrastes, aporta la base para empezar a comprender los eventuales problemas. Nuestro interés no se limita a comparar los tres sistemas para identificar las interferencias en los errores que analizamos, sino que también busca resaltar las características lingüísticas de las dos lenguas románicas. La visión de conjunto (comparación entre gramáticas y tipos de errores) pondrá de manifiesto las diferencias entre las lenguas y nos ayudará a determinar las dificultades con que topan nuestros aprendices de español. Esta preocupación didáctica es la razón del estudio contrastivo entre el francés, el español y el yemba que nos hemos planteado en el presente trabajo.

Respecto al papel de la LM/L1, ninguno de los tres modelos de análisis cuestiona el papel que juega la L1 en la adquisición y el aprendizaje de la L2: todos conceden importancia a la LM en la apropiación de una LE. El papel mediador de la lengua materna se revela en la interlengua del alumno como un proceso de transferencia que puede ser positivo o negativo y, en cualquier caso, de gran importancia como capacidad cognitiva. Contextualizado así, el AC cobra más interés al desestimar el efecto únicamente negativo de la L1 y valorar que el hecho de conocer una lengua puede facilitar la adquisición y el aprendizaje de otra. Las afirmaciones y conclusiones que formularemos en este trabajo deben interpretarse teniendo en cuenta esta idea de que la L1 es importante en la adquisición de lenguas adicionales.

2.3. Conclusión

En este capítulo hemos presentado los términos claves del estudio, que giran en torno al bilingüismo y al multilingüismo, y a la adquisición de lenguas. Hemos visto que la L1 constituye la base para la evolución lingüística. En términos generales, y según las hipótesis de Cummins (1979, 1981), la adquisición de lenguas viene facilitada por las ventajas cognitivas que proporciona la experiencia anterior, en el sentido de que cuanto más alto es el nivel alcanzado en las lenguas adquiridas, mayor es la probabilidad de que haya influencia positiva. Igualmente, hemos visto que los factores actitudinales y motivacionales influyen en el aprendizaje lingüístico: las actitudes positivas hacia la L2, en este caso, la lengua de escolarización, y hacia la propia lengua (L1) en el sentido de no verla amenazada por la escolarización en una lengua distinta son factores positivos para el desarrollo lingüístico y cognitivo. Recalamos, pues, que “los factores

lingüísticos” junto con “los factores socioculturales” son determinantes en el desarrollo cognitivo que puede alcanzar un niño bilingüe.

También hemos hecho un recorrido histórico por las aportaciones de tres modelos teóricos (el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua) y hemos insistido en el papel de la LM/L1 en la adquisición de una L2/LE y de lenguas adicionales. Hemos comprobado que el AC es un medio válido para localizar y comprender los errores lingüísticos cometidos por los alumnos, puesto que enseñar un idioma extranjero requiere conocer las diferencias entre la lengua materna y la lengua meta. El AE permite tratar con problemas concretos de aprendizaje y proporciona las bases para caracterizar la IL, entendida como el sistema lingüístico o dialecto idiosincrásico que va desarrollando el aprendiz. Todos los hallazgos y avances en la investigación de ASL y de ATL, tienen una repercusión directa en la didáctica de las lenguas extranjeras, así como en la práctica diaria del profesor dentro del aula. Dicho esto, vamos a acabar con las palabras de Pastor Cesteros cuando afirma que:

“el aprendizaje de segundas lenguas se alimenta de la información que proporciona la investigación lingüística con el fin de rentabilizar y mejorar los resultados de la enseñanza de segundas lenguas” (Pastor Cesteros, 2004:140).

Los capítulos que siguen corresponden a la parte más práctica de la tesis. En el capítulo tres, presentamos las características básicas (metodología, preguntas de investigación e hipótesis) de nuestro estudio y en los siguientes capítulos, ofrecemos el estudio contrastivo de los tiempos de pasado, el análisis de errores, de las encuestas para luego finalizar con las conclusiones generales.

CAPÍTULO 3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN, HIPÓTESIS Y METODOLOGÍA

En este capítulo mencionaremos los antecedentes de nuestra investigación, formularemos los objetivos, las premisas y las preguntas de investigación, así como la hipótesis principal, y describiremos la metodología de trabajo y la constitución del corpus de datos que hemos creado.

3.1. Antecedentes y estado de la cuestión

Los antecedentes relativos a la lingüística contrastiva entre dos o varias lenguas y, en lo que nos interesa aquí, especialmente con las lenguas africanas, constituyen el marco en el que trabajaremos y nos permitirán situarnos en relación con los estudios realizados en este campo y aportar nuestro granito de arena.

3.1.1. Análisis contrastivo

Dentro de la Lingüística Aplicada (LA), tenemos la Lingüística Contrastiva (LC) con los trabajos de precursores como Fries (1945) y Lado (1957), que dieron un empuje considerable a los estudios de adquisición de segundas lenguas basados en el modelo del Análisis Contrastivo (AC). En los años sesenta llegaría el Análisis de Errores (AE) con Corder (1967) y, posteriormente, el desarrollo de la Teoría de la Interlengua (IL) con Selinker (1972).

Las investigaciones referentes a la lingüística contrastiva cuentan con numerosos resultados, ya que es un campo que ha generado una abundante bibliografía en las últimas décadas y donde los estudios comparativos con francés y español son también considerables. Aparte del francés, se han hecho bastantes estudios comparativos entre el español y muchas otras lenguas como el inglés, el italiano, el portugués y el chino, etc. Todos los trabajos con finalidad didáctica han recurrido al AC y al AE para explicar las dificultades a que se enfrentan los alumnos de E/LE en el momento de adquirir una

L2/L3 o LE. Dentro de LA, tenemos también grandes precursores españoles que se han dedicado a la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) (véanse Santos Gargallo, 1993, 2004; Sánchez Lobato y Santos Gargallo, 2004; y referencias allí citadas). En el marco de la Adquisición de Terceras Lenguas (ATL), y pese a ser un incipiente campo de investigación comparado con la ASL, hemos encontrado igualmente diversos trabajos y publicaciones relacionados con los procesos de adquisición de una lengua extranjera adicional en un contexto multilingüe: Herdina y Jessner (2002), Cenoz et al. (2001) o De Angelis (2007), entre otros.

La adquisición de terceras lenguas está condicionada no solo por la lengua materna, sino también por la influencia de las lenguas previas adquiridas anteriormente. En este sentido, la L1 no será la única que influye en la adquisición y aprendizaje de una nueva lengua, que pasa a verse como un proceso acumulativo en el que pueden intervenir todas las lenguas aprendidas por el hablante. Además, poseemos una pre-competencia en otras lenguas gracias a nuestra capacidad para el lenguaje y a nuestros conocimientos lingüísticos previos.

Una de las principales áreas de interés ha sido la interferencia interlingüística en L3 proveniente de otras lenguas distintas de la L1 y los resultados constatan, en general, una influencia considerable de esas lenguas no nativas (véanse Franceschini, 2000; Flynn et al., 2004).

Todo ello demuestra que el AC sigue dando buenos resultados y sigue siendo una herramienta válida y útil, puesto que un acercamiento al sistema de la lengua materna de los alumnos siempre ayuda a entender más en profundidad el viaje cognitivo que hacen nuestros estudiantes. En palabras de la lingüista catalana Sánchez:

“és obvi que no tots els problemes lingüístics provenen de la interferència amb la primera llengua: alguns són generals en qualsevol aprenentatge d’una segona o, fins i tot, d’una primera llengua. Però sí que hi ha determinats errors que s’entenen més bé si es compara la gramàtica del català amb la de l’altra llengua” Sánchez (2001: 7).

Los estudios contrastivos resultan aún más provechosos cuando se trabaja en un contexto multilingüe, ya que los resultados se pueden extrapolar a otros grupos en el mismo campo y pueden incidir directamente tanto en la elaboración de una programación acorde a las necesidades de los estudiantes como en el trabajo diario. En la misma línea, Penadés señala lo siguiente:

“la metodología para la enseñanza de la L2 asociada a la lingüística contrastiva nunca ha dejado de utilizarse; es más, en la actualidad parece que se ha dado hasta una revalorización de la misma, y de la propia lingüística contrastiva, incluso por lo que atañe a partidarios de explicar la adquisición de la segunda lengua sin acudir a la teoría conductista, fundamento originario de la lingüística contrastiva” (Penadés, 1999: 8).

3.1.2. Estudios de lenguas africanas

Tras citar el terreno conceptual en el que nos vamos a situar, conviene ahora hacer una breve reseña de los estudios contrastivos entre el francés, el español y las lenguas africanas realizadas hasta la fecha de hoy. Además, teniendo en cuenta que nuestra tesis indaga sobre el papel o el impacto que puede ejercer el yemba como lengua local en el aprendizaje del español, es idóneo establecer la relación entre trabajos anteriores y el mío a la hora de ver en qué medida podemos extraer resultados concluyentes para avanzar en el campo.

La escasez de investigación en este terreno es patente, sobre todo entre el español o el catalán y tales lenguas. Los trabajos comparativos hasta hoy no han prestado tanta atención a estas lenguas, mientras que las publicaciones en relación con el francés, el inglés y las lenguas indígenas están ya muy avanzadas. Las siguientes palabras de C. Junyent vienen a confirmar el gran vacío que existe en este ámbito referido a las lenguas africanas que han sido relegadas al olvido en las diferentes universidades españolas: “Durant segles Àfrica ha estat desconeguda pels europeus, i així passa encara al nostre país, a causa de la falta de tradició en els estudis africans” (Junyent, 1986: cap 1).

Los primeros en interesarse por los idiomas locales fueron los misioneros, que lo hicieron unas veces por razones científicas, aunque escasas, y otras por razones religiosas y prácticas, es decir, utilizarlas para transmitir la palabra del evangelio. Según fechas y número de participantes en estos estudios, podemos citar a los alemanes, Bleek, Meinhof, Struck, Hoffmann, Möhlig, o Heine, entre los más destacados, seguidos por los ingleses o angloamericanos como Greenberg, Crabb, Guthrie, Westermann, etc. y también, los franco-belgas y franceses Homburger, Coupez, Delafosse, Meillet, Meeussen, etc. (véase Bolekia Boleká, 2008: 9-11). Todos estos

investigadores mostraron un interés especial hacia las lenguas africanas en general y hacia las bantúes en particular.

En cuanto a los africanistas españoles y catalanes, trabajos como los de los profesores De Granda (Universidad de Valladolid) y Junyent (Universitat de Barcelona) constituyen una primera incursión científica en este campo⁷⁰. La Universitat de Girona cuenta con el *Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració* (GALI) desde donde investigadores de la citada universidad y del grupo de investigación *Grup de Lèxic i Gramàtica*⁷¹ como Gràcia, Lamuela, Roca o Serra han vehiculado trabajos sobre las lenguas de los inmigrantes presentes en Cataluña entre las cuales hay varias africanas como el fula y el wólof (Orozco y Roca, 2003), el soninké y el mandinga (Contreras y Gràcia, 2003) o el berber/amazig (Lamuela, 2002).

Entre los investigadores africanos que se han preocupado por estudiar las lenguas autóctonas en relación con el español, hemos encontrado primero el profesor guineano J. Bolekia Boleká de la Universidad de Salamanca, quien se ha interesado mucho por las lenguas bantúes y particularmente el bubi de Guinea Ecuatorial (véanse Bolekia Boleká, 2008). Debemos también mencionar al camerunés Ambadiang, profesor en la Universidad Autónoma de Madrid, quien desde la morfología flexiva y derivativa esbozó un estudio comparativo entre los diversos componentes de la lengua gunu en el marco del grupo “yambassa”, una lengua hablada en Camerún en relación con el español (Ambadiang, 1990).

Asimismo, destacamos cuatro tesis doctorales que aluden también al tema. La primera es la del camerunés Mohamadou. En Mohamadou (1994), se hace un estudio contrastivo entre los niveles fonéticos y fonológicos del español y del fulfulde, una de las lenguas locales hablada mayoritariamente en el norte de Camerún. La primera parte, compuesta por los cuatro primeros capítulos, describe y compara los sistemas vocálicos y consonánticos de ambas lenguas. La segunda parte compuesta por los capítulos quinto

⁷⁰ G. de Granda (1966, 1994, 1998, 1999, 2002) es especialista en el folclore y la tradición afroamericana, fue responsable de estudios pioneros sobre lenguas criollas y ha escrito varios libros de referencia en lenguas africanas. En cuanto a Carme Junyent (1992, 1986, 1989, 1992, 1996, 1998), se doctoró en la Universitat de Barcelona con la tesis “*La Classificació de les llengües d'Àfrica: el bantu i una hipòtesi (més) sobre la seva expansió* (1992) y dirige el “*Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades*” (GELA: <http://www.gela.cat/doku.php?id=gela>) de la misma universidad. Es autora de una amplia obra sobre la situación de las lenguas del mundo, especialmente en África, y sobre la diversidad lingüística.

⁷¹ Actualmente denominado “*Grup de Llengües, Gramàtica i Discurs*” (<https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/lgd/presentacio>).

y sexto, está dedicada al estudio fonológico comparado, esto es, a las posibles combinaciones de fonemas en ambos idiomas y a los rasgos suprasegmentales. La tercera y última parte compuesta por el capítulo séptimo va encaminada a desarrollar una metodología para la correcta pronunciación del español en el aprendizaje que de esta lengua puede hacer un fulfulde hablante.

Más adelante, tenemos la del beninense Sossouvi, que se dedica no al estudio contrastivo sino al análisis de errores en el aprendizaje de español (Sossouvi, 2004). Se trata de la interpretación de los errores de cien alumnos benineses de español como lengua extranjera (LE) y, de manera específica, de sus causas en el contexto de multilingüismo social e individual de Benín. De sus conclusiones sugiere la necesidad de revisar el concepto de interlengua y de error, tal y como se usa habitualmente en los estudios sobre la adquisición de LE, y, además, aporta instrumentos teóricos de muchísima relevancia para el conocimiento o la reflexión en torno a los procesos de aprendizaje lingüístico en contextos multilingües.

El tercer trabajo es de Koné, quien recoge mejor y de manera exhaustiva la producción científica de los estudios contrastivos francés-español-lenguas locales ivoirienses. En su tesis doctoral (Koné, 2005) estudia, desde un punto de vista comparativo, las divergencias entre las lenguas diulá, beté, senufó, añí-baulé y la española (haciendo un estudio exhaustivo de cada lengua que abarca los campos fonológicos, léxico y morfosintáctico). Inicialmente, propone una explicación de los métodos comparatistas utilizados y después hace un análisis de errores más exhaustivo. Se analizan, por tanto, los errores detectados en el corpus, que tienen que ver con la influencia de la lengua extranjera sobre la materna y con el influjo de la lengua materna sobre la extranjera. De ahí, señala no solamente la influencia del francés sobre el aprendizaje del E/LE sino también la de los principales idiomas ivoirienses como posibles fuentes de errores en español.

Otra tesis en este campo, la hemos encontrado en Francia y es de la gabonesa Mboumba. En Mboumba (2011) intenta explicar las dificultades a que se enfrentan los estudiantes gaboneses en el aprendizaje de español como lengua extranjera y contrasta tres idiomas: francés, español y punu, una lengua bantú hablada en el sudoeste de Gabón y en la República del Congo. De hecho, el trabajo desarrolla y proporciona una visión general de la situación sociolingüística de Gabón y plantea los conceptos del lenguaje nativo, idioma extranjero, fijándose en los modelos analíticos como el AC, el AE y la interlengua (IL). Al final, nos da una visión de los tres idiomas, español, francés

y punu, como sistemas autónomos, con sus propias características que tienen ciertas similitudes.

La última tesis de investigación, novedosa en su área, es la de Landa Buil (2010) cuyo trabajo contrastivo español-swahili versa sobre la adquisición del sintagma determinante. Ella estudia el sintagma determinante (SD) en posición de sujeto (SU), atributo y objeto directo (OD) en la interlengua (IL) española de nativos de swahili, cuya lengua substrato es de origen bantú, al igual que la L1 de los participantes del estudio que tienen el inglés como (L2) aprendiendo español (L3) en un contexto de enseñanza reglada.

El profesor Nguendjo ha escrito un artículo donde se centra detenidamente en los rasgos vocálicos y consonánticos que caracterizan la lengua oral de los estudiantes de la Universidad de Dschang, casi todos bantúes, nativos de la región del oeste de Camerún y francófonos (Nguendjo, 2013). De esta manera, alcanzó la conclusión de que algunos aspectos en la pronunciación de los aprendices distan del modelo fonético español debido al contacto e interferencia con sus lenguas maternas/locales.

Los trabajos mencionados son referencias importantes y constituyen parte del cuerpo teórico que nos ha servido para aventurarnos en la realización de esta tesis. Huelga destacar que nuestra intención aquí no es analizarlos críticamente, sino evidenciar su existencia en relación con las lenguas africanas. La mayoría de ellos son estudios contrastivos centrados en el componente fonológico y en los análisis de los errores, y solo unos pocos (Koné 2005 y Nguendjo 2013) han mostrado del papel que puede desempeñar la interferencia o la influencia de las lenguas locales como posibles fuentes de errores en el aprendizaje del español.

Dado que nuestro trabajo no es el primer estudio contrastivo español-francés-lengua africana, creemos interesante aportar una nueva perspectiva que incluya algún aspecto morfosintáctico (tiempos de pasado), pues este componente ha sido poco estudiado en comparación con el fonético o fonológico. Además, tratar el tema del aprendizaje del español en contacto con el francés y el yemba, así como presentar en su conjunto las situaciones concretas pertenecientes a las realidades culturales, geográficas y lingüísticas de estas lenguas, nos puede llevar a grandes sorpresas y resultados muy reveladores.

3.1.3. Objetivos, preguntas e hipótesis

A la luz de las reflexiones personales y habiendo delimitado y planteado el problema a raíz de los hechos identificados más arriba, vamos ahora a formular los objetivos, las preguntas y las hipótesis que van a constituir el hilo conductor de nuestra investigación.

3.1.3.1. Los objetivos

Esta tesis tiene como propósito reflexionar profundamente sobre el proceso de E/A de ELE en Camerún y analizar las variables que pueden incidir en ello. Por lo que los objetivos generales, el primero, de carácter lingüístico y el segundo, de carácter sociolingüístico, son:

1. Identificar la influencia del yemba en el aprendizaje de E/LE
2. Construir una imagen positiva de las lenguas nacionales / locales

Para llegar a estos objetivos generales nos marcamos una serie de subobjetivos más concretos:

- Conocer científicamente el yemba
- Comparar, presentar y describir las tres lenguas de estudio
- Caracterizar la interlengua de los yembáfonos así como detectar, clasificar y analizar los errores más frecuentes en relación con los tiempos verbales del pasado de la interlengua de los aprendices siguiendo fundamentalmente el “criterio de recurrencia” o si se prefiere de “frecuencia”, a fin de prevenirlos y anticiparlos.
- Conectar los errores de interlengua con propuestas prácticas

Como el aprendizaje del español en Camerún se da en un contexto multilingüe, presentaremos, describiremos y analizaremos someramente las tres lenguas objeto de estudio y, sobre todo, ilustraremos las diferencias y similitudes de tal manera que se pueda aportar una base para empezar a comprender los eventuales errores reales, posibles y esperables que encontrarán nuestros estudiantes al aprender el español,

apuntar cómo solucionarlos e incluso saber cómo diseñar contenido curricular. Procuraremos conectar las lenguas vernáculas de los estudiantes con el aprendizaje del E/LE adaptándolo a las realidades sociolingüísticas del país y, en consecuencia, nuestra intención última es “deconstruir y desmitificar el discurso colonial construyendo a la vez una imagen positiva y favorable de las lenguas camerunesas locales consideradas como sustrato indispensable al aprendizaje no solo del español sino de otras lenguas”.

El logro de los objetivos de este trabajo contribuirá, primero, a no dar la espalda a la rica diversidad cultural y lingüística del país, apostando así por un multilingüismo aditivo que dé cabida a todas ellas, y al mismo tiempo, potenciar la coexistencia entre las lenguas oficiales europeas y las lenguas camerunesas étnicas. Además, queremos mejorar tanto la formación del profesorado como la propia enseñanza del español y adaptarlo realmente al contexto camerunés.

En concreto, este trabajo pretende refutar científicamente determinadas ideas y prejuicios erróneos e insostenibles, bastante arraigados en el imaginario no solamente individual sino colectivo y social de muchos cameruneses y africanos. Así como demostrar que los idiomas y las variedades lingüísticas no pueden ser designados en términos de superioridad o inferioridad innatas según prejuicios populares ni con criterios como ser mejores o peores que otras. Por último, pretendemos despertar el interés de los discentes y docentes cameruneses por sus lenguas maternas locales para que “sigan estando todos orgullosos de hablarlas, de estudiarlas hasta de investigarlas” puesto que tal y como lo decía el lingüista Moreno Cabrera: “estas lenguas son tan dignas e iguales como las otras lenguas europeas”.

3.1.3.2. Preguntas de investigación

Habiendo delimitado y formulado los objetivos a raíz de los hechos identificados más arriba, nos planteamos ahora preguntas como las siguientes:

- P1: ¿Qué puede aportar la lengua materna del estudiante (en este caso, el yemba), considerada como una lengua local al aprendizaje/enseñanza del español?

▪P2: ¿Qué beneficios y ventajas aporta el conocimiento del yemba en el proceso de apropiación del español?

▪P3: ¿Qué papel juega el francés como L2 y cuál es su impacto en el aprendizaje y el dominio del español?

▪¿En qué medida las ideas, creencias y actitudes que adoptan los aprendices y los profesores hacia sus lenguas vernáculas pueden tener una incidencia o influencia en el dominio y el aprendizaje del español, así como en la calidad de la enseñanza?

▪¿Cómo influye la metodología y las prácticas docentes en dicho aprendizaje?

▪¿Cómo mejorar la E/A del español en contacto con el yemba y el francés en un contexto multilingüe?

A la luz de estas preguntas, el presente trabajo suscita las hipótesis que detallamos a continuación.

3.1.3.3. Hipótesis

La pregunta básica de investigación y los interrogantes que esta comporta nos conducen a formular una serie de hipótesis. La primera hipótesis versa sobre la teoría del umbral de Cummins (2002: 607), que defiende que el desarrollo de la competencia en una segunda lengua depende, en parte, del tipo de competencia desarrollada en la lengua materna cuando empieza la exposición intensiva a la segunda lengua. Dicho de otra manera, un buen desarrollo de las habilidades cognitivas en la L1 provee una buena base para el desarrollo de la L2, lo contrario producirá efectos negativos. De acuerdo con esto, planteamos la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1:

La adquisición incompleta y la falta de formación gramatical en la L1 (yemba) influirán negativamente en el aprendizaje de una L4 (español)

Un input pobre en la L1 crea o provoca una inseguridad lingüística. En un contexto de “plurilingüismo sustractivo” donde la L2 (francés), lengua de la sociedad y de la educación, se hace dominante y la exposición a la L1 (yemba) se ve reducida y empobrecida hasta resultar insuficiente para alcanzar un dominio completo en ese idioma, se puede esperar una influencia negativa en el aprendizaje de otras lenguas.

La segunda hipótesis que planteamos atiende a la variable de proximidad tipológica, en este caso, entre dos lenguas románicas: el francés y el español. El francés es un idioma cercano a la lengua española y, por lo tanto, las características comunes entre ambas pueden influir en la E/A de E/LE.

Hipótesis 2:

La L2 (francés) ejerce una influencia mayor que la L1 (yemba) en la adquisición de la L4 (español).

Es posible que en los errores de tipo gramatical se produzca una influencia de la lengua francesa en el aprendizaje del español. La distancia tipológica del yemba haría que su influencia fuese menos importante y que el aprendizaje de E/LE se basase más en su conocimiento del francés.

La tercera hipótesis se conecta con factores socioculturales y educativos. Siguiendo a Tucker (1977) y Lambert (1981), la interrelación existente entre los factores socioculturales y los educativos condiciona la secuencia óptima de aprendizaje de idiomas, de manera que la experiencia bilingüe o multilingüe resulta beneficiosa. Entonces, las variables significativas como el trasfondo sociocultural del aprendiz, la política educativa, los factores actitudinales y motivacionales compartidas socialmente y relativas a las lenguas en contacto, junto con el ambiente del hogar y el papel de los padres, serán de enorme importancia para adquirir una lengua. Formulamos la hipótesis así:

Hipótesis 3.

Las actitudes y creencias lingüísticas favorecen la L2 (francés) en detrimento de la L1 (yemba) en la adquisición de la L4 (español)

Se comprobará si las ideas, creencias y actitudes que adoptan los aprendices y los profesores hacia sus lenguas locales tienen incidencia/influencia en la apropiación y aprendizaje del español. Se centra, pues, la atención en las representaciones vinculadas con la L1/LM del alumno.

La cuarta y última hipótesis está relacionada con la actuación docente y la cultura de enseñanza que expresamos en estos términos:

Hipótesis 4: La introducción de un enfoque comunicativo con atención en el estudiante y en su L1 (yemba) facilita el éxito en la adquisición de L4 (español)

La cultura y las prácticas educativas vigentes en las aulas basadas en métodos tradicionales, que no prestan atención a las lenguas locales y a los nuevos enfoques de enseñanza no estimulan un aprendizaje eficaz y significativo de la lengua meta. En consecuencia, estas prácticas pueden ser consideradas como fuentes de errores y pueden dificultar el aprendizaje del español.

Habiendo formulado detenidamente la problemática y las diferentes hipótesis, presentamos a continuación algunas premisas o nociones previas en las que nos vamos a apoyar para comprender mejor en qué contexto lingüístico se mueven los estudiantes de la Universidad de Dschang para aprender el español y así poder avanzar de manera más segura en la redacción de esta tesis.

3.2. El estudio

La tesis está basada en dos estudios, dentro de los cuales el primero es de carácter lingüístico basado en textos escritos y el segundo de carácter sociolingüístico mediante unos cuestionarios y otras fuentes de datos complementarios.

3.2.1. Presupuestos

Tal y como acabamos de señalar y habiendo asentado previamente las bases de nuestro trabajo, es pertinente recordar el universo sociolingüístico muy diverso en el que el estudiante camerunés aprende español y, los distintos retos tanto internos como externos a los que muchos se enfrentan.

El discente debe gestionar, en un primer término, varias herramientas cognitivas de su lengua materna local, focalizada en la adquisición de conocimientos no escolares y la comunicación dentro de la familia, que precisamente, en este caso, solo posee una competencia oral reducida. Luego viene el francés y el inglés empleados para la adquisición de los conocimientos escolares y también utilizados en algunos contextos formales. Seguidamente, están los idiomas híbridos, que se utilizan con mucha frecuencia en contextos informales entre amigos, en la ciudad, en el barrio, en la calle y en el mercado, etc. Y, más tarde, surge el español, un nuevo idioma usado únicamente en contexto académico que se suma asimismo a esta rica experiencia. Es precisamente dentro de este ambiguo y complejo paisaje lingüístico donde el aprendiz camerunés deberá manejarse para adquirir nuevos conocimientos y habilidades.

De todo esto, cabe destacar igualmente que el contexto de aprendizaje de español de nuestros aprendices es en plena fase de apropiación tanto de su LM, de la que todavía no tienen un dominio óptimo, sino superficial, como de su L2, también que está “en construcción”. En otras palabras, el joven estudiante camerunés vive, como hemos indicado en el capítulo uno, en un contexto lingüísticamente heterogéneo “en plena construcción” por lo que una pregunta del tipo, ¿cómo puede apropiarse del español en tal contexto? Es absolutamente pertinente. A continuación, presentamos el perfil de los sujetos sometidos a nuestra investigación.

3.2.2. Informantes

Nuestra investigación se divide en dos partes: la parte lingüística se centra exclusivamente en el corpus escrito que forma el primer grupo de informantes que son los estudiantes a través de sus redacciones; para la parte sociolingüística nos aprovechamos de unas encuestas en las que decidimos dar el protagonismo a otro grupo de informantes, que integran tanto los estudiantes como a los profesores siendo los actores principales en la E/A del español.

En cuanto a la parte lingüística, diseñada en forma de comentario morfosintáctico, nos detendremos particularmente sobre el uso de los tiempos de pasado que representan unos aspectos gramaticales más conflictivos en un contexto universitario de no inmersión de E/A de lenguas en contacto. Como características y criterios de selección, la investigación se ha realizado entre estudiantes francófonos de E/LE de la región de Dschang que tienen el yemba como LM/ L1, el francés como L2/LS, el inglés como L3 y el español como LE/L4. Partiendo de este corpus, vamos a tratar de analizar los errores morfosintácticos y la interlengua en las producciones escritas de un grupo de aprendices yembáfonos con características homogéneas. Hemos elegido el componente morfosintáctico porque en el seguimiento de los errores (tanto longitudinales como transversales) que hemos ido comprobando en trabajos escritos y orales de nuestros estudiantes de trilingüe español de la Universidad de Dschang, hemos observado que el capítulo más problemático, más productivo y difícil a veces de clasificar es el de la morfosintaxis (flexión nominal, verbal y sintaxis). Por lo tanto, nos pareció imprescindible, dedicar una gran parte de nuestro estudio a este ámbito, para poder entender mejor y con más profundidad el viaje cognitivo que hacen nuestros estudiantes a la hora de apropiarse de la lengua de Cervantes.

Hemos seleccionado participantes que tienen un conocimiento óptimo de su L1 (yemba) vía un cuestionario para medir su nivel de lengua, una buena competencia en su L2 (francés), un nivel aceptable en su L3 (inglés) y un buen nivel en su LE (español) y que sean de lo más homogéneos posible. Conviene precisar que la mayoría tienen un perfil lingüístico similar: son bantúes, nativos de la región del oeste de Camerún conocida como *Grassfields* o *país Bamileké*, francófonos y estudiantes principiantes del nivel 1 en la Universidad de Dschang. Todos se están especializando en letras trilingües: español/francés/inglés, a lo que pretendemos, en este sentido, observar el uso que hacen estos últimos de un aspecto gramatical concreto: los tiempos de pasado. De edad comprendida entre los diecisiete y veintiún años y antes de entrar en la universidad, ya habían recibido 5 años de instrucción reglada en la secundaria sobre lengua española, lo que corresponde al nivel B1 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER).

En relación con la parte sociolingüística, decidimos trabajar igualmente con otro grupo de informantes repartido entre los estudiantes y los profesores de secundaria mediante unas encuestas seguidas de unas entrevistas con estos últimos. Respecto al perfil de los estudiantes, tienen las mismas características que acabamos de presentar,

con la única diferencia en cuanto al número que esta vez son unos 350 universitarios en total que participaron en la encuesta, repartidos entre los tres niveles de especialidad trilingüe español. Cabe señalar que, al contrario de los informantes de la parte lingüística, que exclusivamente tenían como LM local el yemba, en esta encuesta sociolingüística, participaron los estudiantes de los tres niveles de varias y distintas lenguas locales. Partimos del hecho de que nuestro objetivo era indagar o mejor dicho, conocer las opiniones e ideas que tienen estos últimos de sus lenguas locales y no concretamente sobre el yemba, razón por la cual la muestra es global y el número de encuestados es mucho más considerable. En cuanto a los profesores de E/LE, participaron unos 16 encuestados de diferentes lenguas étnicas que trabajan en distintos colegios e institutos tanto privados como públicos de la ciudad. Aprovechamos igualmente de la presencia de este grupo para hacerles unas breves entrevistas.

3.2.3. Obstáculos

El principal obstáculo que encontré fue la poca existencia de gramáticas en las lenguas bantúes que más nos interesaban. Los escasos materiales solían ser pocos accesibles (la mayoría estaban en Francia), eran muy antiguos y con informaciones poco exhaustivas.

Como ejemplo en este sentido, el único libro que encontré sobre el Dúala (mi lengua local/materna) y en el que me apoyé cuando trabajé sobre ella, es la gramática de Ittmann (1939). Respecto al yemba, la lengua objeto de nuestro estudio, la única gramática completa que encontramos, y que engloba todas las lenguas de la familia bamileké, es la de Nissim (1975), muy antigua y ya descatalogada. Además, a menudo cuando en una lengua había estudios sobre la morfología, no los había sobre sintaxis, y viceversa. E incluso de algunas lenguas lo único que existe es un silabario. Constatamos también que no se ha publicado ningún trabajo completo de ninguna lengua local camerunesa: casi el 100% de ellas se transmitieron oralmente y la escritura de algunas sigue siendo embrionaria.

Desde el punto de vista administrativo (permisos oficiales de la Universidad para la recogida de los datos, problema de acceso a la información o no disponibilidad de los encuestados) no hemos encontrado ningún obstáculo, puesto que formamos parte de la institución y el objeto de nuestro estudio son nuestros propios estudiantes. Gracias a ello, pudimos llevar la investigación hasta su destino final.

3.3. Metodología

Como aclaración previa es importante señalar que me baso en la metodología que se suele usar para el AE, que sigue siendo fundamentalmente la propuesta por Corder (1967, 1971) y que puede ser desglosada en los siguientes pasos: selección de informantes, recopilación de datos, identificación, descripción y clasificación, explicación y evaluación. También, hemos tenido en cuenta la sistematización de estos aspectos que hace Santos Gargallo:

“las investigaciones lingüísticas que afectan a la interlengua de los estudiantes de una L2 han de tener rigurosidad, ser exhaustivas en el corpus de datos y principalmente fidedignas en la interpretación y empíricamente verificables en las conclusiones” (Santos Gargallo, 2004:400).

En cuanto a la recopilación del corpus y los procedimientos utilizados para obtener las muestras de la IL, la misma autora, citada por Galindo (2004:11), afirma que: “pour obtenir un corpus de données avec un niveau de fiabilité le plus haut possible, c’est fondamental de considérer les composants suivants dans l’analyse”:

- Determinación de los aspectos que se pretende analizar;
- Descripción del perfil de los informantes;
- Selección del tipo de prueba que permitirá lograr los objetivos planteados, asimismo, la elaboración y realización de dicha prueba;
- Identificación de los errores, su clasificación de acuerdo con una taxonomía previamente establecida, la explicación de cada error y la valoración de su gravedad con los criterios establecidos;
- Programación de técnicas para el tratamiento de los errores en el aula;
- Determinación de las implicaciones didácticas en la enseñanza.

En nuestra investigación tenemos en cuenta esta sistematización. Como se puede notar, prestamos una atención particular a la metodología del AE teniendo en cuenta las propuestas de varios autores. No prescindiremos de la ayuda del AC, puesto que consideramos que los dos modelos de análisis tienen la misma orientación investigadora y son complementarios, puesto que son considerados como instrumentos pedagógicos y como recursos didácticos para tratar los errores de interferencias lingüísticas de manera

eficaz. En un contexto de aprendizaje tan rico, lingüísticamente hablando como el de Camerún y desde una aproximación de la enseñanza centrada en el alumno, la combinación del AC con el AE unida a la IL resultará muy importante porque permitiría al alumnado reflexionar sobre sus propios errores. En este sentido, Salazar afirma que:

“el estudio de los casos más comunes de transferencia negativa permite al docente de LE predecir los contextos lingüísticos en los cuales los estudiantes son susceptibles de cometer errores, lo cual contribuye a aplicar las estrategias preventivas requeridas en cada caso” (Salazar, 2006:50).

Por otro lado, y respecto al cómo vamos a tratar y hacer el análisis, podemos afirmar que estamos ante un estudio cualitativo, con algunas referencias cuantitativas, tanto en lo relativo al aspecto morfosintáctico elegido como a las cuestiones sociolingüísticas.

Concretamente, en la parte lingüística del corpus, intentaremos hacer un trabajo de identificación, clasificación y análisis seguido de un comentario de las muestras de los errores recogidos, estudiando a la vez la frecuencia numérica de los mismos. Dicho de otro modo, presentaremos, primero, las producciones de cada informante, luego las analizaremos de manera detallada en su respectivo grupo para después cruzar el análisis de las producciones del grupo en su conjunto, y, al final, buscaremos las explicaciones de las posibles fuentes de errores e interpretaremos los resultados.

En relación con la parte sociolingüística, analizaremos los datos tanto cuantitativos como cualitativos para obtener informaciones relevantes más completas y exhaustivas acerca del tema estudiado, partiendo de los discursos de los informantes y de la observación del entorno. Los datos proporcionados por las encuestas se completarán con otras fuentes de datos que se analizarán con más detalles en el capítulo seis.

Dicho esto, intentaremos hacer un análisis general de cada ítem deteniéndonos en las preguntas centrales de los tres bloques para luego realizar una síntesis/resumen de las diferentes respuestas recurrentes correspondientes a cada ítem y, posteriormente, se presentarán los resultados obtenidos, organizados en forma de tabla en término de frecuencia y porcentaje.

3.3.1. Planteamiento de la investigación

Esta investigación se ha planteado de forma progresiva durante el transcurso de nuestra labor docente como lectora desde 2010, año de nuestra incorporación hasta la fecha de hoy. A lo largo de esta experiencia enriquecedora, solíamos proceder a un tipo de investigación en acción en el aula con perspectiva utilitaria, cuyo propósito era averiguar las fuentes y causas de posibles errores que puedan cometer nuestros estudiantes de yemba en su aprendizaje del español como lengua extranjera. Por este motivo nos centramos en la enseñanza reglada de idiomas, es decir, en lo que ocurre en el aula, puesto que la adquisición de una segunda lengua en el medio natural es más difícil de analizar y controlar.

La recogida de los datos se realizó, por lo tanto, con un deseo y una intención meramente pedagógicos, queriendo indagar sobre los aspectos más problemáticos que encuentran nuestros alumnos a la hora de aprender el español y sobre el origen de algunos de estos errores encontrados. Se pretende así que tomen conciencia de cómo afectan sus errores a la comunicación y de cómo funciona el sistema lingüístico de su IL en relación con las normas de uso del E/LE y aportar las posibles soluciones para prevenirlos. Para extraer la información dando voz y protagonismo a nuestros estudiantes, partimos de sus producciones escritas a la que sumamos unas encuestas y las experiencias que íbamos adquiriendo mediante el contacto directo durante estos últimos años.

3.3.2. Los datos

Este apartado incluye un análisis del material de investigación que nos ha proporcionado el conjunto de datos lingüísticos y sociolingüísticos que serán relevantes en la validación de los resultados.

3.3.2.1. El corpus

En esta sección presentamos las características del corpus en el que nos hemos apoyado y que diseñamos nosotros mismos con el fin de que sea lo más conveniente posible para nuestros objetivos. El corpus principal en el sentido estricto está constituido de textos

escritos en forma de redacciones de los exámenes y de los cuestionarios. El resto (a saber, entrevistas, observaciones en clase, diarios procedentes de nuestras experiencias en el aula) nos sirvieron como base para identificar los tipos de errores y para los problemas que se pueden tratar y representan otras fuentes de datos que configuran nuestro corpus.

3.3.2.1.1. Textos escritos

Con el objetivo de poder manejar eficazmente los datos, seleccionamos 21 producciones escritas extraídas de las copias de exámenes realizadas durante la sesión de febrero 2016⁷². En relación con la prueba de examen, tuvimos en cuenta los datos que nos podrían resultar válidos para nuestro estudio. Así que, para confeccionar dicha prueba, nuestra experiencia docente nos sirvió de gran ayuda. Es preciso recordar que desde 2010, año de nuestra incorporación a la Universidad de Dschang, hasta hoy, tenemos, entre las diferentes asignaturas que hemos ido impartiendo, la asignatura denominada “Expresión y Comprensión Oral y Escrita”⁷³ que nos ha permitido familiarizarnos con las producciones orales y escritas de nuestros informantes, los errores que cometen y las

⁷² Entre los 164 estudiantes matriculados en aquel curso, junto con los repetidores, el número de los que solían asistir frecuentemente a clase oscilaba entre 110 y 125. La selección de unas copias de las pruebas de evaluación de algunos estudiantes, nos permitió formar un corpus de datos para llegar, tras su análisis, a conclusiones que se puedan referir a todos los aprendices de E/LE en situaciones similares.

⁷³ Véanse en Anexo 1. Nuestra programación del curso con un volumen horario de 40 repartido en cuatro horas semanales a lo largo del semestre académico. El objetivo de esta asignatura es que los estudiantes aprendan a usar el español de manera eficiente, desarrollando las cuatro destrezas de la competencia comunicativa de la lengua. Así, las clases eran esencialmente prácticas y estaban diseñadas para reflexionar sobre los aspectos lingüísticos problemáticos de la lengua española y para fomentar la interacción y la participación entre los aprendices a través de situaciones reales de comunicación, actividades de simulación, juegos de roles, debates, exposiciones orales o discusiones en grupos pequeños (en binomios o en “*ilôts*”) en los que cada estudiante opinaba y argumentaba sobre un tema a partir de expresiones o estructuras previamente trabajadas en clase. O bien, opinar sobre temas generales en relación con la actualidad del país como la venta ambulante de los medicamentos, el tema de la corrupción generalizada en el país, el fenómeno de las telenovelas y su impacto en los hogares, etc. En el mismo sentido, procurábamos, igualmente, analizar y explotar documentos e imágenes de diversa índole relacionados con la vida real cotidiana del estudiante. En cuanto a la producción escrita, solíamos proponer diferentes redacciones individuales sobre un tema determinado o sobre aspectos tratados en los textos.

dificultades que encuentran en situaciones concretas de comunicación. Para establecer el tema de redacción, tuvimos en cuenta que se tratara de temas que facilitaran al estudiante una expresión libre, no limitada por restricciones impuestas, de modo que muchas de ellas consistían en contar experiencias personales.

La prueba de examen (véase Anexo 2) consistía en redactar un texto o una composición sobre experiencias que el estudiante hubiese vivido en un viaje, en una excursión, en la universidad, en una fiesta, en familia, etc. en un pasado no muy remoto (el año presente o el anterior). Además, elegimos un texto escrito porque deja a cada aprendiz la libertad y la creatividad de utilizar los recursos lingüísticos que posee o tiene interiorizado en E/LE.

Asimismo, los temas señalados favorecen y facilitan la producción escrita, dando la oportunidad a cada uno de contarnos su experiencia personal. Por lo tanto, nuestro propósito, en este caso, era estimular a escribir con espontaneidad, para poder averiguar, así como confirmar sus niveles lingüísticos en cuanto al dominio de algunas estructuras gramaticales⁷⁴.

Esta tarea nos permitió, como ya apuntamos en los objetivos del estudio, identificar cuáles son las áreas de dificultad, así como los problemas fundamentales de los estudiantes. El criterio empleado es la recurrencia de los errores gramaticales, puesto que consideramos que el análisis de una IL no debe hacerse únicamente desde la posible interferencia de la LM, sino también, y, sobre todo, por las dificultades de los elementos gramaticales de la lengua meta.

Procedimos igualmente de este paso a una encuesta tanto a nuestros estudiantes como a algunos profesores de español, seguido de unas entrevistas con los últimos.

3.3.2.1.2. Encuestas

Las encuestas y cuestionarios son procedimientos útiles para recopilar información sobre las dimensiones afectivas de la enseñanza y el aprendizaje, tales como puntos de vista, actitudes, motivaciones y preferencias, permitiendo al profesor recopilar gran

⁷⁴ No tratamos todas las subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa y nos centramos en los errores gramaticales de tipo morfosintáctico. El corpus en general, suele dar un banco de datos que puede servir para cualquier consulta y dar una visión panorámica de los errores.

cantidad de información de una manera relativamente rápida (Richards y Lockhart, 1998:19). Nuestro estudio no se centra exclusivamente en el corpus escrito, sino que recurrimos igualmente en esta investigación a unas encuestas sociolingüísticas a fin de obtener una muestra mucho más significativa y rica para el estudio. Los datos obtenidos desde estas diferentes fuentes se organizaron en diferentes categorías. Cada una de las respuestas aportadas por los cuestionarios, entrevistas, y observaciones se clasificaron dentro del grupo que más convenía. El análisis de estos datos se realizará siguiendo unos ítems bien precisos con un factor común entre ellos

En cuanto a las características, diseñamos una encuesta sociolingüística que se apoya a partir de un cuestionario repartido en tres bloques temáticos con distintas preguntas⁷⁵:

- El primer bloque trata de los repertorios lingüísticos y el grado de competencia/dominio en lenguas vernáculas⁷⁶ tanto oral como escrito de nuestros estudiantes y de algunos profesores del corpus.

- El segundo bloque aborda las actitudes, ideas y creencias que forman parte del imaginario colectivo del estudiante y del profesor de E/LE en Camerún en relación con sus lenguas locales y de la E/A de E/LE, e insiste en las representaciones que estos últimos tienen de sus lenguas maternas. Por eso, quisimos averiguar qué idiomas de los que hablan nuestros aprendices influyen más cuando están aprendiendo el español. Este bloque busca indagar sobre el rol o la importancia de estos idiomas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y del español en particular⁷⁷.

- El tercer bloque versa sobre la metodología y estrategia de enseñanza-aprendizaje; dificultades de aprendizaje, y de algunos puntos o aspectos de

⁷⁵ No hicimos preguntas sobre el dominio/competencia con el *camfranglais* para evitar respuestas políticamente correctas y no poder garantizar la autenticidad y veracidad de las respuestas, ya que, aunque prohibido en todo el recinto de la universidad, es la lengua comúnmente hablada y compartida por la mayoría de estos jóvenes universitarios.

⁷⁶ Este aspecto será indicador en nuestro trabajo dado que, dependiendo del grado de dominio y competencia en su LM, eso nos puede indicar las posibles influencias o interferencia de esta lengua o del francés en la E/A del E/LE; veremos si tienen algún conocimiento o base sólida en su LM o, al contrario, si resulta pobre y básico dicho conocimiento adquirido, y en qué medida las hacen servir o no.

⁷⁷ Algunos estudiantes no comprendían la pregunta relacionada con el papel de las lenguas locales en el aprendizaje del español, y otros demostraban muy poco interés en esta parte porque no veían ningún beneficio ni conexión inmediata entre el español y su lengua local.

gramática identificados como dificultades reales y problemáticas para nuestros aprendices de E/LE.

Así pues, la motivación del cuestionario era poner de manifiesto datos sobre el perfil de los estudiantes y de los profesores, así como de sus actitudes hacia las lenguas locales, teniendo una estrecha conexión con los objetivos e hipótesis de la tesis mencionada más arriba.

El uso del cuestionario resultó indispensable, dado que quisimos indagar sobre las ideas, creencias y actitudes que adoptan los discentes y los docentes hacia sus lenguas vernáculas y ver en qué medida éstas últimas pueden tener una incidencia o influencia en el dominio y el aprendizaje del español, así como en la calidad de la enseñanza con el fin de averiguar si las representaciones vinculadas con la LM del alumno resultan cruciales en cualquier tipo o proceso de adquisición de otras lenguas. Por lo que se refiere a la descripción del cuestionario, el primero está dirigido a estudiantes universitarios de diferentes lenguas locales y del yemba en particular (Anexo 3), y el segundo al profesorado de distintas lenguas nacionales (Anexo 4).

Los cuestionarios de los estudiantes eran anónimos y fueron rellenados en clase para así evitar el riesgo de verlos responder a muchas preguntas siguiendo el modelo del compañero y también evitar que se les olviden al llevárselos a su casa. Procedimos de esta forma, para garantizar la entrega y demostrar asimismo la veracidad y la autenticidad de los resultados.

En el caso de los profesores, fue más sencillo, debido a su permanencia en un solo sitio y la existencia de un horario fijo. En algunos casos fuimos a visitarles a sus centros para poder obtener una muestra significativa para el estudio y, en otros, coincidíamos en la universidad y les entregábamos las encuestas, que solían leer y completar eficazmente debido a su familiaridad con el tema. Además, ciertos cuestionarios fueron enviados por correo electrónico a colegas y amigos profesores de E/LE de fuera de la ciudad.

3.3.2.2. Otras fuentes de datos

Teniendo en cuenta nuestros objetivos, aparte de la encuesta, optamos también por la entrevista, puesto que permiten ir más allá de los resultados de las encuestas y la observación en clase, como otras fuentes de datos que hemos utilizado para recoger

información. Como indica Calderón (2013), estos dos procedimientos cualitativos se complementan y pone en relación las declaraciones o discursos de los profesores con sus actuaciones. Igualmente, recurrimos a otros recursos como los diarios en forma de fichas y cuadernos de clase (ver Anexo 10).

3.3.2.2.1. Entrevistas

Las entrevistas fueron otras herramientas que decidimos utilizar con el objetivo de interactuar con algunos profesores y sacar más datos relevantes sobre las raíces de las actitudes hacia sus lenguas locales. Y, aparte de eso, hemos querido conocer sus estilos de aprendizaje, ver sus actuaciones como docente, los contenidos, métodos y estrategias de enseñanza y la didáctica que forman, por otra parte, otra pieza fundamental como consecuencia en este trabajo. Partimos de la definición de la entrevista que nos describe Alonso como:

“un proceso comunicativo por el cual un investigador extrae una información de una persona (...) que se halla contenida en la biografía de ese interlocutor, entendiendo aquí biografía como el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por el entrevistado” (Alonso, 1998:68).

Las entrevistas y algunas conversaciones mantenidas trataban abiertamente sobre el repertorio lingüístico de los profesores y sobre las actitudes y creencias respecto a las lenguas vernáculas en la E/A de las lenguas extranjeras y sobre si estas lenguas pueden constituir unas fuentes de errores o tener una incidencia/influencia en la apropiación y el aprendizaje del español, y, al final, sobre su formación y experiencias profesionales con el español. Otras preguntas versaban también sobre sus antecedentes, el desarrollo de sus clases, cómo observan el aprendizaje de sus estudiantes y qué es lo más relevante para ellos en este contexto.

Hemos mantenido en total de seis entrevistas en grupo y dos individuales (Anexo 5), que se hicieron una vez recogidos los resultados de los cuestionarios, así que hemos repetido algunas preguntas que no fueron bien detalladas en la encuesta comenzando con preguntas generales para, luego, enfocar las específicas para nuestros objetivos.

3.3.2.2.2. Observaciones en el aula

Con el propósito de ir refinando nuestra meta y de determinar el grado de congruencia y de consistencia entre lo dicho y lo hecho, creímos conveniente averiguar igualmente más profundamente a partir de unas observaciones en el aula, para poder así argumentar con datos válidos y convincentes nuestro planteamiento. Así, realizamos también algunas observaciones en diferentes institutos privados y públicos de las ciudades de Dschang, Yaundé y Duala⁷⁸ con el fin de, por un lado, averiguar la actuación en el aula y, por otro lado, analizar cómo los planteamientos didácticos se reflejaban en dichas actuaciones en las clases de español observadas. Mi presencia como observadora resultaba a veces incómoda para algunos alumnos, puesto que influía en su actitud en clase, pero tras explicar el objetivo de mi presencia, se rebajaba la presión y ya no suponía un obstáculo para el buen funcionamiento de la clase.

Según Dörnyei (2008), la observación nos proporciona informaciones directas y no de segunda mano, puesto que, en el terreno educativo, este método de recogida de datos resulta especialmente interesante para explorar las diferentes dinámicas de la clase donde se producen procesos orientados al aprendizaje. Durante las observaciones en clase, hojamos y consultamos algunos cuadernos (*cahiers du cours*) de los alumnos a fin de rastrear y verificar un poco las prácticas docentes del profesor y los contenidos de cada lección a lo largo del curso académico. Esta acción desveló datos sorprendentes en cuanto a la acción/actuación del profesor y al papel pasivo/activo de los actores implicados (profesores como aprendientes), como explicaremos en el análisis e interpretación de los resultados en el capítulo seis.

Con este procedimiento, pudimos complementar, como subrayan Colás y Buendía (1998), el punto de vista de las personas implicadas (creencias, actitudes y experiencias vividas, así como los postulados que forman parte del imaginario colectivo de los actores de la E/A del E/LE en Camerún) con la aplicación práctica en la clase (cultura del aula, supuesta metodología vigente que la sustenta). Estas observaciones en clase de

⁷⁸ La ciudad donde tuvimos una participación más activa y significativa fue Dschang, ya que era y es el mundo escolar donde me movía y, además, había entablado muchas relaciones con profesores de E/LE de los diferentes centros de la ciudad. Algunos siguen su formación de doctorado en la Universidad, dando, además, clases en la misma institución; otros son antiguos estudiantes míos recién salidos de la Escuela Normal Superior (ENS) que ya ejercen en los distintos institutos y colegios. Estas colaboraciones nos ayudaron sobre el terreno, facilitaron la aplicación de los cuestionarios y nos permitieron llevar el proyecto a buen puerto.

español fueron útiles para determinar el grado de congruencia y de fiabilidad entre las opiniones de los profesores con sus prácticas docentes.

3.3.2.2.3. Diario/experiencias en el aula

Otra fuente importante de datos corresponde a nuestras experiencias docentes, dado que, como apunta Chaudron:

“las experiencias de la clase dan pie a una reflexión crítica sobre el proceso de enseñanza y proporcionan información sobre las posibles estrategias de intervención o de cambio aplicables al aula” (Chaudron, 2000:127).

El procedimiento que seguimos a la hora de recolectar los datos partía de mi experiencia con estudiantes de diferentes niveles y de los diarios que solíamos diseñar en forma de fichas procedentes de nuestras observaciones y experiencias en el aula, donde se identificaban los tipos de errores cometidos por nuestros informantes⁷⁹. Estas fichas de errores constituyeron, desde 2010, la primera fuente de datos útiles para iniciar esta investigación y fueron un instrumento para responder mejor a los intereses primeros de nuestros estudiantes, puesto que les ayudaron a tomar conciencia de sus errores, así como de su propio proceso de aprendizaje.

Además, nos brindó igualmente la oportunidad como docente de detectar, clasificar y analizar los errores más frecuentes siguiendo el criterio de recurrencia y de tratarlos, a la hora de corregir, de manera colectiva. Durante esta etapa, iba recogiendo aquellos errores que, de manera reiterada y característica, aparecían en las producciones escritas y orales de los estudiantes cuando intentaban construir significados en E/LE. Después de la recogida de los errores, solía elaborar un tipo de diario en forma de fichas que me servían igualmente a registrar mis pensamientos, logros, problemas, sentimientos y actitudes, además de mis impresiones sobre los diferentes elementos que

⁷⁹ Los diarios del profesor son crónicas escritas o grabadas de experiencias docentes y suelen recoger acontecimientos e ideas para la reflexión posterior: reacciones personales de lo ocurrido en clase, preguntas u observaciones sobre problemas relativos a la docencia, descripción de aspectos significativos de las clases o ideas para el futuro, etc.

forman parte del aprendizaje en el aula y fuera de ella.

En este aspecto, y siempre con una intencionalidad pedagógica, así como para su tratamiento didáctico, iba creando un corpus o lista de errores extraído de forma dirigida/formal y, algunas veces, espontánea/ informal bajo distintos procedimientos, el principal de los cuales era a partir de redacciones libres y de pruebas en exámenes y otras actividades escritas y orales. Este tipo de diario de profesor nos sirvió como recopilación inicial de los aspectos problemáticos (sobre todo de los errores más frecuentes) que nos permitió reflexionar profundamente a fin de despertar la conciencia lingüística entre todos los estudiantes a la vez que eran conscientes de cómo trabajaban y de lo que estaban aprendiendo en clase y de poder orientarles y preparar las clases en función de sus estilos, necesidades e intereses.

Respecto al uso y la importancia del diario en clase, Galindo afirma que:

“los profesionales de la enseñanza de lenguas podrán conocer mejor cómo poner en práctica el método más eficaz, y al tiempo más delicado, de mejorar la capacidad de los aprendices de L2 para que estos puedan salir de su ambiente educativo más cerrado y participar como ciudadanos plurilingües en un mundo enormemente complejo y exigente como es el nuestro” (Galindo, 2007:5).

Los diarios en forma de fichas que elaboré constituyeron una herramienta idónea para mi investigación, ya que fueron basados a partir de una experiencia en el aula y fueron vinculados íntimamente con el proceso de aprendizaje de la lengua. Por lo tanto, podemos decir que recogieron mejor al mismo tiempo que reflejaron fielmente lo que sucedía en clase.

3.4. Conclusión

El hilo conductor de esta tesis es averiguar qué puede aportar la lengua materna del estudiante, en este caso el yemba, considerada también como una lengua local en el aprendizaje del español y su objetivo principal es identificar la influencia del yemba en el aprendizaje de E/LE y construir, simultáneamente, una imagen positiva de estas lenguas nacionales. Para ello, nos hemos marcado unos objetivos concretos relacionados con el entorno lingüístico de los aprendientes y nos hemos formulado una

serie de preguntas de investigación y de hipótesis relacionadas con las tres lenguas objeto de nuestro estudio, con las actitudes lingüísticas de los docentes y discentes y la metodología empleada en el aula de E/LE.

Para avanzar en el estudio, hemos partido de un corpus de datos procedentes de producciones reales de los estudiantes, de cuestionarios y entrevistas, así como de observaciones de aula y material didáctico (cuadernos y diarios o fichas). El corpus siguiente que se recoge en la tabla 10 nos proporciona la cantidad de muestras tanto de tipo lingüístico como sociolingüístico:

| Corpus utilizado | Números |
|--|----------------|
| Copias de exámenes de los estudiantes nivel 1 | 21 |
| Cuestionarios para los estudiantes (nivel 1, 2, 3) | 350 |
| Cuestionarios para profesores | 16 |
| Entrevistas con los profesores | 8 |
| Clases observadas | 6 |
| Cuadernos de alumno institutos | 5 |
| Diarios / fichas de clase | 1 |
| Total | 407 |

Tabla 10. Conjunto de documentos recogidos

Hablando de las limitaciones de tipo metodológico que hemos encontrado en la recogida de datos, podemos decir que no las hemos encontrado dado que habíamos construido una relación de confianza y de cercanía con nuestros informantes, razones por las cuales todos se ofrecieron para llevar a buen puerto el estudio

Ahora bien, como proyecto futuro, sería muy interesante ampliar el mismo estudio con distinto enfoque a una muestra más representativa que engloba estudiantes y profesores de todas las regiones del país.

Dicho esto y volviendo a nuestro trabajo, vamos a poder evaluar y analizar todos aquellos aspectos que consideramos relevantes y necesarios en cuanto a la meta final que perseguimos para mejor responder a la problemática planteada más arriba.

CAPÍTULO 4. COMPARACIÓN GRAMATICAL ENTRE ESPAÑOL, FRANCÉS Y YEMBA

En este capítulo comparamos gramaticalmente el español, el francés y el yemba. Presentaremos, en primer lugar, los sistemas verbales de cada una de las lenguas, para proceder, posteriormente, al análisis comparativo de los tiempos de pasado. Expondremos con especial atención las especificidades temporales y aspectuales del sistema verbal de la lengua yemba en contraste con el de las dos lenguas románicas. Puesto que la alternancia entre el pretérito perfecto simple (PPS) frente al pretérito perfecto compuesto (PPC) constituyen la base en la que nos apoyaremos, intentaremos extraer los rasgos distintivos fundamentales de cada tiempo verbal. Las conclusiones alcanzadas aquí nos servirán para proceder al análisis de errores gramaticales y de la interlengua de nuestros aprendices yembáfonos de los capítulos que siguen.

4.1. Tiempo y aspecto en las formas verbales

El verbo, como núcleo de la predicación oracional, está inextricablemente vinculado a las nociones de tiempo y aspecto. A la hora de aprender el español, a muchos estudiantes no les resulta fácil deslindar los conceptos de tiempo y aspecto verbal. Para muchos de ellos, el aspecto es un matiz que no consiguen ver claro o que suelen unir a un “marcador textual”; otros lo confunden al tiempo, produciéndose vacilación y confusión en la forma verbal. Las categorías de tiempo y aspecto constituyen un capítulo polémico en la teoría gramatical general y en la lingüística española en particular. Estas nociones han sido y siguen siendo objeto de una inmensa bibliografía especializada y la mayoría de ellos coincide en considerar la expresión del tiempo y del aspecto como un tema extremadamente complejo que varía enormemente de una lengua a otra. Es lo que vemos en estas palabras:

“Tense and aspect are no doubt some of the most intriguing phenomena in natural language. They reflect the different ways time is conceptualized by a speech community. It remains unclear, however, why there exists such an amazing variety of ways to express these concepts and why tense and aspect generally constitute the most difficult part of the

linguistic system for non native language learners, even if the target is genetically very close to the native one (Vet y Veters, 1994: 1).

La categoría del aspecto es prácticamente indisociable de la del tiempo, dado que es a través de este como podemos expresar el aspecto. Las dos nociones no se oponen, sino que se complementan: la noción de aspecto se vincula esencialmente a la “*durée*” y esto es lo que la distingue del tiempo.

En las lenguas románicas la existencia y la naturaleza del aspecto constituyen un escollo difícil de superar en la enseñanza de la lengua. Por lo tanto, no es fácil encontrar una categoría gramatical en la que las discrepancias entre los lingüistas sean tan llamativas como las que es posible hallar en el caso del aspecto. Las discrepancias en torno a la categoría del aspecto se derivan de varias confusiones, siendo las dos más importantes a saber la distinción entre aspecto léxico y aspecto gramatical: el aspecto léxico es una categoría léxico-semántica íntimamente vinculada al verbo y a su significado, y que el contexto puede orientar; el aspecto gramatical, por el contrario, se realiza mediante mecanismos formales (modificadores, desinencias, etc.).⁸⁰

El aspecto morfológico (igualmente llamado “flexivo”, “flexional” o “desinencial”; RAE, 1973) se expresa mediante desinencias verbales. De acuerdo con tratamientos gramaticales actuales, distingue entre varias formas de conjugación de los verbos y los divide en tiempos perfectivos e imperfectivos: el aspecto perfectivo o realizado indica que el proceso se presenta en toda su globalidad, es decir, que el principio, el medio y el final están, implícitamente, marcados en el proceso; el aspecto imperfectivo o incompleto muestra el proceso en su desarrollo, sin marcar límites de principio ni final.

En este sentido, existe un amplio consenso sobre el hecho de que la oposición entre el pretérito imperfecto (por ejemplo, *cantaba*) y el pretérito indefinido (por ejemplo, *cantó*) es de naturaleza aspectual y del tipo imperfectivo versus perfectivo. El pretérito imperfecto presenta la acción en desarrollo sin referirse a su comienzo ni a su término, por lo que es un tiempo imperfectivo, pero el indefinido presenta el proceso de forma global, implicando límites de principio y final. Por este motivo, el aspecto

⁸⁰ Respecto a la naturaleza léxica o gramatical del aspecto, cabe mencionar, a modo de ilustración, los estudios de gramáticos franceses como (Imbs, 1962), (Grévisse, 1980) y (Messaoudi, 1985). En este sentido, Grevisse (1980:702) piensa que: “l’aspect du verbe est le caractère de l’action considérée dans son développement, l’angle particulier sous lequel le déroulement (le procès) de cette action est envisagé”.

progresivo, el aspecto iterativo y el continuo o durativo se consideran modalidades del aspecto imperfectivo.

El aspecto gramatical es muy importante porque se basa en una diferencia de punto de vista sobre el proceso que se describe, y expresa los valores pertinentes independientemente del aspecto léxico del verbo. Se puede considerar así que el aspecto flexivo o gramatical tiene mayor alcance que el aspecto léxico.

La distinción entre los dos tipos de aspectos es fundamental en la adquisición o el aprendizaje de segundas lenguas. En su tratamiento didáctico se deben tener en cuenta no solo los valores semánticos y su realización morfosintáctica, sino también la propia naturaleza de las lenguas. Las lenguas románicas son herederas del latín y la realización del aspecto está estrechamente vinculada al tiempo y resulta especialmente visible sobre todo en la esfera de los tiempos de pasado, hecho que contribuye a conferirle un cierto carácter “especial o irregular”. Sin embargo, en otras lenguas, el papel del aspecto es más predominante, como sucede en yemba, donde es crucial la distinción en si el tipo de proceso realizado es *accompli/perfectif* o *inaccompli/imperfectif*.

La mayoría de lenguas africanas no se conjugan tanto en términos de tiempo, sino de aspecto, sirviéndose de recursos que se van combinando para clarificar mejor el contexto de la acción. El yemba combina marcadores o morfemas aspectuales para expresar las diferentes etapas y momentos en que se ha desarrollado una acción o si está en su principio o en su final. El español y el francés, en cambio, disponen de formas especialmente diseñadas para expresar la relación o sucesión de una acción en relación con otra, y de formas que aportan un rasgo de contacto, informando de la cercanía o no de la acción. De este planteamiento, se derivan dos corolarios: uno de tipo formal y otro que subyace, a nivel pragmático de uso de la lengua.

Las diferencias en las formas verbales entre yemba y lenguas románicas son claras. Las lenguas románicas poseen una estructura gramatical completa y rica en formas flexivas, pero el yemba pertenece al grupo de lenguas no flexivas. En yemba, los marcadores aspectuales constituyen una de las principales estrategias lingüísticas y, respecto al tiempo, como en muchas lenguas africanas y asiáticas, no hay ninguna flexión que indique el tiempo de referencia y se recurre a medios léxicos como los adverbios. Por consiguiente, podemos aventurar que al estudiante yembáfono le va a resultar complicado discriminar entre los valores de tiempo y de aspecto y emplear correctamente las formas verbales simples y compuestas con que se expresan en español o en francés.

Este estudio contrastivo tiene un doble objetivo: por una parte, pretende extraer las características temporales y aspectuales del sistema verbal español en general, así como de los pretéritos perfectos compuesto y simple en particular; y, por otra, identificar las semejanzas y diferencias entre las tres lenguas involucradas con el objetivo de poder aportar propuestas didácticas.

4.1.1. Tiempo y aspecto en español y en francés

Como acabamos de decir, los tiempos verbales del español y los del francés tienen el mismo origen, pero forman dos sistemas independientes. En lo que respecta a la adquisición de los tiempos pasados del español, los estudiantes de habla francesa suelen tener dificultades cuando el uso de los tiempos verbales difiere en ambas lenguas. Por ejemplo, en la oposición entre pretérito imperfecto e indefinido, no es raro caer en elecciones erróneas, y en lo que respecta a la elección entre pretérito perfecto y pretérito indefinido, los usos apropiados e inapropiados a menudo coexisten dentro de la misma secuencia: aparentemente, los alumnos alternan los dos tiempos sin un criterio preciso.⁸¹ Ante esta realidad, surge la duda de si los errores de nuestros estudiantes se deben a una representación inadecuada de las categorías de la lengua meta, de la lengua materna, de otras lenguas o por problemas metodológicos.

En este apartado describimos los tiempos pasados del francés *passé simple* (PS), *passé composé* (PC) e *imparfait* (IMP) y el pretérito perfecto simple (PPS), el pretérito perfecto compuesto (PPC) y el imperfecto (IMP) del español. Intentaremos visualizar las representaciones que cabe asociar a estos tiempos y ver igualmente cómo los expresa el yemba.

Por su parte, Bertinetto describe el aspecto como “une catégorie non déictique fournissant des informations sur le déroulement des procès et sur leur distribution dans le temps” y los tiempos verbales como:

“Des coalescences morphologiques dans lesquelles sont combinées une information temporelle déictique (la catégorie temps) et une information

⁸¹ El grado de precisión varía de un alumno a otro, de una situación de comunicación a otra, de un tipo de texto a otro y de un tipo de actividad didáctica a otra, como se observa en el análisis de errores del capítulo cinco.

temporelle non déictique (la catégorie aspect). La catégorie temps contribue à la localisation des énoncés, soit à partir de l'intervalle de l'allocution soit à partir d'un autre intervalle pertinent et saillant" (Bertinetto, 2000:410).

Las informaciones aspectuales pueden incorporarse de dos maneras distintas: a través de la morfología verbal y los tipos de proceso. En el primer caso, en lo que respecta a las lenguas románicas, la distinción fundamental es la de la perfectividad frente a la imperfectividad: un tiempo verbal es visualmente perfecto si resalta la globalidad del proceso; es imperfectivo si destaca por su curso o proceso interno.

4.1.1.1. El aspecto

En la tradición gramatical francesa, se ha dado una cierta controversia acerca del aspecto, pero no se ha profundizado en la cuestión como en español. Esto se debe, en parte, al hecho de que la mencionada categoría no se considera esencial en el sistema verbal francés. En efecto, un examen de los estudios que han tratado el tema (Imbs, 1962; Grévisse, 1980) permite observar el escaso interés por el aspecto en comparación con el dedicado al tiempo. Así pues, el sistema verbal francés se percibe como predominantemente temporal y ofrece un rico y amplio abanico de formas que expresan varios matices temporales (formas simples, compuestas y sobrecompuestas) por lo que existe una gran divergencia de concepciones al respecto.

Los gramáticos franceses discrepan sobre la realización del aspecto en la lengua, lo cual originó en su momento varias confusiones. Las dos principales, a las que nos hemos referido anteriormente, tienen que ver con la no distinción entre el aspecto como categoría gramatical y categoría léxica, por una parte, y con la no distinción entre tiempo y aspecto, por otra parte, Dubois et al. definen así el aspecto verbal:

“L'aspect est une catégorie grammaticale qui exprime la représentation que se fait le sujet parlant du procès exprimé par le verbe (ou par le nom d'action), c'est à dire la représentation de sa durée, de son déroulement ou de son achievement" (Dubois et al, 1973: 53).

Esta definición muestra claramente una dicotomía entre los dos tipos de aspecto: los perfectivos o realizados (*accompli*), que presentan la acción en su totalidad, y los

imperfectivos o incompletos (*inaccompli*), que tienen en cuenta el desarrollo o la finalización del proceso.

Para Comrie, un verbo se considera como conjugado en perfectivo si:

“The verb presents the totality of the situation referred to without reference to its internal temporal constituency. The whole of the situation is presented as a single analysable whole with beginning, middle and end rolled into one” (Comrie, 1976: 6).

Podemos decir a partir de esta definición que el aspecto perfectivo considera el proceso expresado por el verbo en su totalidad, sin hacer referencia a las diversas etapas de su curso. Pues, traduce acciones completas y acabadas, lo que se equivale en español y en francés con los PPS y PPC.

Y el mismo autor describe el imperfectivo como:

“The imperfective looks at the situation from inside, and as such is crucially concerned with the internal structure of the situation, since it can both look backwards to the beginning of the situation and look forwards to the end of situation, and indeed is equally appropriate if the situation is one that lasts through all time, without any beginning and without any end” (Comrie, 1976: 10).

Esta definición enfatiza el hecho de que el uso de una etapa (cualquiera que sea) del curso dentro de un proceso en la conjugación de un verbo, ya sea por flexión o por medio de una forma lexicalizada, se asocia con el aspecto imperfectivo. Esta definición también clasifica los procesos atemporales que marcan el carácter habitual en el aspecto imperfectivo. En el orden de los aspectos imperfectivos, tenemos:

- Incoativo: informa sobre el principio de la realización del proceso sin tener en cuenta de las otras etapas del desarrollo de la acción.
- Iterativo: da cuenta de las acciones que se repiten o que empiezan.
- Progresivo o continuativo: para Essono (1998:164), expresa “le procès en cours de réalisation. Il fait ressortir le déroulement de l’action exprimée par le verbe sans tenir compte ni de son début, ni de sa fin”. El progresivo se desmarca de las otras formas aspectuales en el hecho de que no se focaliza

al momento de la ejecución del proceso (principio o final) sino en el proceso de realización.

- El habitual: según Dubois et al (1973: 242) “On appelle habituel, l’aspect du verbe exprimant une action qui se produit habituellement, qui dure et qui se répète habituellement”.
- El completivo: pone el acento “sur le fait que l’action est déjà accomplie. En ceci, il se rapproche du perfectif, la différence demeurant en ceci qu’au complétif, allusion est faite à la fin du procès, c’est à dire à une étape du déroulement du procès”.

4.1.1.2. Tiempos del pasado en francés y español

Presentaremos los tiempos verbales de las dos lenguas románicas (PPC/PPS/IMP) siguiendo un enfoque comparativo entre el francés y el español. Llegaremos a la conclusión de que los tiempos del francés presentan un “semantismo idéntico” al de su equivalente morfológico español.

4.1.1.2.1. Francés: *Imparfait, passé composé y passé simple*

La lengua francesa tiene un número relativamente grande de tiempos verbales para expresar los acontecimientos pasados, mientras que solo el presente permite expresar los hechos y acontecimientos presentes. Según su morfología, estos tiempos compuestos se pueden dividir en tres grupos con: 1) formas simples (PPS e IMP), 2) formas compuestas (PPC, PA y PQP⁸²) construidas a partir de formas simples, y 3) formas sobrecompuestas construidas a partir de formas compuestas. Estas últimas no las vamos a tratar porque son las menos utilizadas hoy en día. Dos de los tiempos que nos interesan son la PPS y la PPC.

Para hacer un análisis de estos tiempos verbales, cabe recordar que nuestro trabajo está, ante todo, dirigido a proponer soluciones a los problemas didácticos planteados por el aprendizaje / la enseñanza de los tiempos pasados relacionados con nuestros estudiantes. En general, observamos en francés que la bibliografía sobre el estudio de

⁸² Pretérito anterior y pluscuamperfecto.

estos tiempos verbales nos indica que en las parejas PPC/IMP y PPS/IMP, el primero predomina tanto en los discursos tanto orales como escritos. Partiendo de las características definitorias de los tiempos verbales (perfectividad o *accompli* e imperfectividad o *non accompli*), podemos definir nuestros tres tiempos de la forma siguiente:

IMP: [+ pasado; + imperfectivo/ *inaccomplissement* no cumplido / no acabado]

PPS: [+ pasado; + perfectividad / *accomplissement* cumplido / acabado]

PPC: [+ pasado; + perfectividad / *inaccomplissement* no cumplido / no acabado]

Habiendo presentado brevemente estas dos formas de pasado, nos vamos ahora a detener más bien en la oposición entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto que suele constituir una fuente de confusión y de errores para nuestros estudiantes razón por la cual resulta idóneo hacer un contraste entre ambos tiempos.

4.1.1.2.2. Contraste entre el PPC y el PPS en español y francés

La identificación del PPS y del PPC es a menudo una fuente de error para cualquier estudiante francófono: se suele asimilar el primero (PPS) al del “*passé composé*” francés. Las causas principales de estos errores suelen ser las siguientes:

- A diferencia del *passé simple*, que se usa solo en la narración literaria o discurso histórico escrito, por su parte el pretérito indefinido español se usa en la lengua hablada y en la prensa, así como en el nivel literario.
- El valor aspectual *accompli* y perfectivo del pretérito indefinido y el pretérito perfecto significaría para un estudiante de habla francesa que sus respectivos usos se asimilan a menudo al *passé composé* francés.
- El uso que los hispanohablantes hacen de estas dos formas verbales puede generar igualmente confusión entre los estudiantes francófonos.⁸³

⁸³ Hay una variación dialectal importante. Por ejemplo, solo en el caso de las variantes habladas en España, en el español de Galicia y de Asturias, hay una fuerte preferencia por el uso del pretérito indefinido en lugar del pretérito perfecto (*Esta mañana se reunió con Juan, Esta mañana conocí a Juan*), en contra del uso general del español (*Esta mañana se ha reunido con Juan, Esta mañana he conocido a Juan*). En variante americanas el uso del pretérito indefinido

En cuanto a los valores y usos de los tiempos pasados en ambas lenguas, en el español peninsular, el PPS y el PPC se usan comúnmente, tanto en la lengua oral como en la escrita. La elección entre los dos tiempos es la enunciación, es decir, la visión que se quiere comunicar al hablante. El pasado simple declara la existencia de un evento pasado separado del presente del hablante. Con el pasado compuesto, el locutor habla de un evento que declara completado (gracias al participio pasado que transmite la imagen de un evento realizado), pero adjuntándolo al momento en que habla (con el uso del auxiliar *haber* en presente). El locutor se siente implicado por los efectos de la acción completada y usará este tiempo, siempre para subrayar la relación con el presente.

En francés, la distinción original entre los dos tiempos es la misma que en español, pero el uso ha resultado en la desaparición o “muerte” del *passé simple* (PS) tanto en la lengua oral como en la escrita si el estilo no es *soutenu* (culto) por lo que el PS es mayoritariamente reemplazado por el PC.

De este modo, al tomar o “mezclar” juntos estos dos tiempos, podremos entender mejor porque comparten similitudes y diferencias. Recordemos que ambos tienen en común la instrucción temporal del tiempo de pasado, indican acciones pasadas y terminadas y pueden presentar la misma realidad mediante las dos formas aunque denotan perspectivas diferentes.

En general, el PPS se define como un tiempo que expresa de manera completa y global la totalidad de un evento colocando el proceso completamente en el pasado en relación con el momento de la enunciación. Por eso, se suele ver como “verdadero” tiempo del pasado debido a que el PPS está completamente cortado respecto al presente, y, por tanto, los límites de la duración del proceso son fijos, las acciones están completadas y, además, los eventos se suelen seguir cronológicamente, en consonancia con lo que denota su valor *accompli*. En cambio, el IMP nos da la impresión de un efecto *ralenti* (frenazo) contrariamente al PPS que hace que la historia progrese de manera dinámica.

El PPC también ubica la acción en el proceso del pasado, pero no siempre de la misma manera que el PPS. Hay una diferencia importante en su perfectividad, es decir, en su instrucción aspectual de *accompli* o de realización. Estamos frente a un hecho en relación con el presente y en un espacio actual más grande que incluye el espacio donde

estamos (termina ‘aquí’), por lo que el oyente entiende que un evento presentado en pretérito perfecto se localiza en un pasado que tiene relación o vínculo con el presente. Este tiempo verbal sirve, pues, como puente entre el pasado y el presente, expresando en este, las consecuencias o resultados de un evento que acaba de suceder según Aménos:

“il est apte à être utilisé pour résumer, pour rendre compte dans le présent; on rend compte de l’actualité au passé composé et au présent; on se sert du passé simple si l’on fait allusion à un événement historique, c’est-à-dire un événement trop ancien pour qu’on puisse le considérer comme faisant partie de l’actualité la limite temporelle qui sépare l’histoire de l’actualité étant du reste variable...” (Aménos, 2010: 155).

En cuanto a los tiempos del pasado en español, Matte Bon (1995), en su gramática de español para extranjeros, establece la oposición del aspecto flexivo entre indefinido/perfecto/imperfecto de la siguiente forma: la oposición pretérito indefinido / pretérito perfecto (pasado en el presente) es algo exquisitamente lingüístico, que se da en el nivel en el que la lengua remite a sí misma y no en su dimensión referencial. Si se intenta, a toda costa encontrar en el mundo real del que hablamos una oposición que no existe en él se caerá, inevitablemente en aproximaciones y errores como creer que el pretérito imperfecto (pasado en el presente) se refiere a acciones más recientes. No hay que buscar esta oposición en las acciones y los acontecimientos extralingüísticos en sí, sino en lo que hace el hablante con ellos al evocarlos lingüísticamente. Entonces:

- El pretérito indefinido presenta los acontecimientos como centro del interés e implica suponer los límites inicial y final del evento.
- Con el imperfecto, nos referimos al contexto, describimos las circunstancias o las acciones habituales del pasado; el imperfecto sirve para crear un marco contextual o evocar una situación (los hechos ya no interesan en sí, sino tan solo en la medida en que crean una situación)
- Con el pretérito perfecto (pasado en el presente o pasado inmediato de sucesos recientes), el enunciadorexpone hechos pasados que le interesan por su relación con el presente de la enunciación, ya sea porque siguen vigentes, expliquen el presente, etc.

Sobre el pretérito perfecto, Matte Bon (1995:114) subraya que en realidad se trataba más de un tiempo de presente que de pasado, ya que es una manera de hablar de

cosas pasadas, presentándolas como algo que, en el contexto considerado, no nos interesa en sí, sino en su relación con el presente.

En definitiva, las dos formas verbales del español (PPC/PPS) indican hechos terminados y se oponen en el espacio temporal en el que el hablante decide situar la misma realidad: el espacio actual con el momento del habla incluido (al que pertenece al PPC) o el espacio no actual que no abarca el momento del habla (al que pertenece el PPS).

A la luz de lo visto, destacamos que, a pesar de tener un origen común, los tiempos verbales del español y del francés forman actualmente dos sistemas independientes. Los dos constan de dos tiempos de perfectivo (un pasado simple y un pasado compuesto) capaces de producir un efecto de delimitación en un evento y de indicar que este evento es anterior, pero las funciones específicas asignadas a cada uno pueden variar en un idioma y en el otro. Las diferencias entre los pasados radican en que el *passé simple* y el pretérito perfecto expresan formas diferentes de resolver la competencia entre el tiempo simple que en el español europeo ha llevado a una distinción sobre la extensión y localización temporal del evento. En cuanto a las discrepancias entre ambos tiempos, Aménos destaca:

“En revanche, en français, cette compétition a produit un affaiblissement du passé simple et une forte tendance à la spécialisation énonciative de chaque temps verbal. La connexion prévue dans le sémantisme du passé composé français peut être accomplie à travers le type de texte: le passé composé a des usages narratifs beaucoup plus étendus que ceux du ‘pretérito perfecto’, mais ils ont lieu dans des types de discours qui gardent les traces de l’énonciation. En dehors de ces types de discours, c’est-à-dire, dans les textes écrits intrinsèquement déconnectés de l’énonciation, c’est le passé simple qui s’impose; l’usage du passé composé dans un récit littéraire donne à celui-ci un air de journal intime, de lettre personnelle ou d’oralité transcrite. L’usage du passé simple français est quasiment limité aux discours narratifs (c’est-à dire, aux discours orientés aux relations temporelles), ce qui n’est pas le cas du ‘pretérito indefinido’ espagnol” (Aménos, 2010: 337).

De ahí el debilitamiento o muerte anunciada del *passé simple* francés y una fuerte tendencia a la especialización enunciativa de cada tiempo verbal, quedando limitado a

los discursos narrativos (es decir, los discursos orientados a las relaciones temporales), contrariamente al pretérito indefinido en español.

4.1.2. El sistema verbal del yemba

Positiva en unos casos, negativa en otros, la influencia de la lengua materna en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera es incuestionable. Con esto en mente y antes de entrar en un análisis pormenorizado del tiempo y del aspecto, es recomendable proceder a una breve introducción del verbo en yemba, dado que está estrechamente ligado a los conceptos que vamos a analizar. Empezaremos con informaciones generales sobre los principios de conjugación en bamileké, grupo de lenguas al que pertenece el yemba.

4.1.2.1. Principios de conjugación en Bamileké

Las formas verbales del Bamileké no presentan ningún tipo de variación o de incidencia relativa a la clase nominal o el número, pero sí son sensibles a múltiples matices relacionados con el modo, el aspecto y el tiempo, así como a la realización del tono:

(1) a. ⇒ *wèn*: la persona se convierte (“*personne devient*”)

b. ⇒ *Wě̃n nú n̄ši*: la persona ha bebido agua (“*la personne a bu de l’eau*”)

El yemba es, como muchas lenguas africanas, una lengua tonal, lo que supone que un cambio de tono puede implicar un cambio de significado importante. El yemba distingue dos tonos: el alto (H) y el bajo (B). El tono léxico tiene influencia en la conjugación de las formas verbales. La diferencia de tono distingue entre verbos del grupo I (con tono alto) y del grupo II (tono bajo):

(2) a. ⇒ **I-** *mé ‘dú?*: he plantado (“*J’ai cultivé*”)

b. ⇒ **II-** *mé dù? ù:*: he torcido (“*j’ai tordu*”)

Por tanto, la conjugación de los diferentes modos, tiempos y aspectos del verbo se caracterizará por la intervención de varios procesos gramaticales como la presencia de uno o más auxiliares, el uso de prefijos y sufijos, y un patrón tonal específico para cada forma verbal (resultado del juego entre los prefijos y sufijos).

El sistema de tiempos es más complejo que en francés o español. Por ejemplo, en el modo indicativo, el más desarrollado desde este punto de vista, se distinguen no menos de cinco tiempos de pasado y cinco de futuro. Además, hay diferentes modos, algunos de los cuales coinciden con formas de la tradición románica: indicativo, imperativo, (y en general el injuntivo), subjuntivo, condicional, infinitivo y consecutivo (o revolutivo) que se aplica cuando varios verbos coordinados se siguen uno al otro. El tiempo y el modo pueden realizarse bajo diferentes valores aspectuales que presentan modalidades de acción o estados descritos como lo usual, lo progresivo, lo atenuativo, lo iterativo o lo frecuentativo, entre otros. Por lo tanto, el esquema del estudio de la conjugación verbal en indicativo dentro del grupo bamileké podría ser el siguiente:

○ MODO INDICATIVO

-Actual

-Actual *accompli* (acabado)

-Actual *inaccompli* (inacabado)

▪ Pasado

-El pasado inmediato ocurrido en la misma jornada

-El pasado reciente o cercano (en la víspera o pocos días)

-El pasado lejano

-El pasado muy lejano o remoto

-Una vez en el pasado

▪ Futuro

-Futuro general y futuro impreciso

-Futuro de la misma jornada

-Futuro a partir del día siguiente

-Futuro lejano (un día al otro)

-Futuro muy lejano o remoto

En yemba los nombres no experimentan ningún cambio morfológico para indicar género o número. De manera paralela, el verbo no concuerda ni se flexiona

como en francés y español, y se emplean morfemas o partículas léxicas para expresar las variaciones de tiempo y aspecto. Estos elementos pueden ser posverbiales o preverbiales y varían según el grupo verbal y los modos, como se muestra en la tabla siguiente con el verbo “*lekuu*” (huir) en que se coloca el prefijo “*le*” al radical “*kuu*”. En este caso, el morfema “prefijo” “*le*” no es un morfema “libre” sino que está ligado al infinitivo “base verbal” “*kuu*” que corresponde al verbo “*lekuu*”.

| Presente del discurso | Imperativo | Pasado (1) | Futuro (1) |
|-----------------------------------|--------------------------|--|---------------------------------------|
| <i>meŋ kuu</i> ⇒ yo huyo | <i>kuu</i> ⇒ huye | <i>meŋ á ku</i> ⇒ yo he huido | <i>meŋ á kuu</i> ⇒ yo huiré |
| <i>o kuu</i> ⇒ tú huyes | <i>a a ku</i> ⇒ huya | <i>o á ku</i> ⇒ tú has huido | <i>o á kuu</i> ⇒ tu huirás |
| <i>a kuu</i> ⇒ él/ella huye | | <i>a á ku</i> ⇒ él/ ella ha huido | <i>a á kuu</i> ⇒ él / ella huirá |
| <i>pek kuu</i> ⇒ nosotros huimos | <i>pe a ku</i> ⇒ huyamos | <i>pek á ku</i> ⇒ nosotros hemos huido | <i>pek á kuu</i> ⇒ nosotros huiremos |
| <i>pe kuu</i> ⇒ vosotros huís | <i>pe a ku</i> ⇒ huid | <i>pe á ku</i> ⇒ vosotros habéis huido | <i>pe á kuu</i> ⇒ vosotros huiréis |
| <i>po kuu</i> ⇒ ellos/ellas huyen | <i>po ku</i> ⇒ huyan | <i>po á ku</i> ⇒ ellos/ellas han huido | <i>po á kuu</i> ⇒ ellos/ ellas huirán |

Tabla 11: Conjugación de las formas invariables del verbo “lekuu”

4.1.2.2. Los verbos

Según Kouesso (2009:211-212), los verbos yemba forman una categoría con un sistema aparentemente complejo, pero en realidad muy simple. Entre los verbos se distinguen el grupo de verbos con tono alto o grupo I (GI) y el grupo de verbos con tono bajo o grupo II (GII). Esta distinción se establece esencialmente de acuerdo con el tono del radical de la base verbal, que puede ser simple (radical con la forma canónica CV(C)) o derivada (radical más un sufijo con estructura silábica -CV o -V). La clasificación en uno u otro grupo se hace a partir de las formas infinitivas. Hay dos formas infinitivas en yemba en

que cada forma expresa, o sea marca una insistencia sobre el carácter permanente de la acción o puede traducir un tipo de tiempo concreto, presente, pasado, futuro etc., la primera forma asocia el radical verbal con el prefijo *le-*, mientras que la segunda forma lo asocia con el radical silábico homográfico *Ń-*. Los dos grupos de verbos se caracterizan así:

- Verbos con tonos altos: el radical del verbo lleva el tono H. Estos verbos mantienen su tono independientemente del tono del prefijo. Tanto si está precedido por un prefijo a tono B como *le-*, como si lo está por la nasal silábica *Ń-*, que es de tono H, el radical se mantiene claramente con un tono H. Ejemplos:

(3) a. *le-* + *ták* ⇒ *leták* “destruir”; b. *Ń-* + *ták* ⇒ *ń-ták* “destruir”.
 (prefijo) (radical) (prefijo) (radical)

- Los verbos con tonos bajos: el radical del verbo lleva un tono B y este tono se mantiene así cuando el prefijo es B, pero si es H, el tono del radical se eleva y se realiza como un tono medio (M). Ejemplos:

(4) a. *le-* + *kaŋ* ⇒ *lekaŋ* ‘elegir’; b. *Ń-* + *kaŋ* ⇒ *ńkāŋ* ‘elegir’.
 (prefijo) (radical) (prefijo) (radical)

La siguiente tabla resume la distribución de los grupos verbales en yemba. Los verbos ilustrativos de cada grupo verbal se presentan en infinitivo 1 (2ª columna) e infinitivo 2 (3ª columna):

| Prefijos Grupos | Infinitivo 1 (prefijo <i>le-</i>) | Infinitivo 2 (prefijo <i>ń-</i>) | Traducción |
|-----------------------------|--|---|-------------------|
| Verbos a tonos altos | <i>Lekāp</i> | <i>ńkáp</i> | “cosechar” |
| | <i>lekɔŋ</i> | <i>ńkɔŋ</i> | “raspar” |
| | <i>Letā</i> | <i>ńtá</i> | “adivinar” |
| | <i>lepét</i> | <i>ńbét</i> | “curar” |
| Verbos a tonos bajos | <i>lema’</i> | <i>ńmā’</i> | “tirar” |

| | | | |
|--|--------------|-------------|------------------|
| | <i>lekɔŋ</i> | <i>ŋkɔŋ</i> | “amar” |
| | <i>Lezip</i> | <i>ŋzɪp</i> | “despellejar” |
| | <i>Lefu</i> | <i>Éfū</i> | “pedir prestado” |

Tabla 12: Grupos verbales:

4.1.2.3. Construcción de las formas verbales

Los tiempos verbales en yemba pueden estar marcados por uno o más morfemas de forma continua o discontinua. Algunos de estos morfemas funcionan como unidades libres, y otros como afijos que pueden variar según su grupo verbal, así como los modos. Los morfemas que aparecen antes de la base verbal (morfemas preverbiales o preradicales)) aparecen en forma de prefijos, son los más productivos y numerosos, en general, son bastante estables morfológicamente. Los morfemas posverbiales (posradicales) se manifiestan en forma de sufijos vocálicos y suelen variar en función del grupo tonal y de la estructura silábica del radical del verbo.

Los elementos de segmentación cambian según la estructura de la base verbal, pero teniendo en cuenta la estructura de la sílaba final de la base y la última vocal o incluso consonante. En las siguientes tablas (13 y 14), presentamos los morfemas de conjugación de los verbos en modo indicativo (formas en tercera persona del singular) de acuerdo con Kouesso (2009: 334):

| Modo | Tiempos verbales | Morfemas preverbiales | Bases verbales | Morfemas posverbiales | Ejemplos |
|-------------------|------------------|-----------------------|----------------|-----------------------|--|
| Indicativo | Pres | ∅ | <i>tɔŋ</i> | -ɔ | <i>A tɔŋɔ</i> “llama” |
| | P1 | Á | <i>tɔŋ</i> | | <i>A á tɔŋ</i> “ha llamado” |
| | P2 | á+ŋ- | <i>tɔŋ</i> | | <i>A á ntɔŋ</i> “ha llamado” |
| | P3 | <i>Ke</i> | <i>tɔɔŋ</i> | | <i>A ke tɔɔŋ</i> “llamó” |
| | P4 | <i>Le</i> | <i>tɔɔŋ</i> | | <i>A le tɔɔŋ</i> “había llamado” |
| | P5 | <i>lē+ń-/kũŋ+n-</i> | <i>tɔŋ</i> | | <i>A lē ŋtɔŋ</i> “ya había llamado” |

| | | | | | |
|--|----|----------------------------|------------|--|---------------------------------------|
| | P6 | <i>Lé</i> | <i>tɔŋ</i> | | <i>A lé tɔŋ</i> “ya había llamado” |
| | F1 | <i>Ā</i> | <i>tɔŋ</i> | | <i>A ā tɔŋ</i> “va a llamar” |
| | F2 | <i>ā+kó/ piŋ- /ghu</i> | <i>tɔŋ</i> | | <i>A ā kó tɔŋ</i> “va a llamar” |
| | F3 | <i>ā+shu’/ lu</i> | <i>tɔŋ</i> | | <i>A ā shu’ tɔŋ</i> “llamará” |
| | F4 | <i>ā+fú/ lá’</i> | <i>tɔŋ</i> | | <i>A ā fú tɔŋ</i> “llamará” |

Tabla 13: Conjugación de los verbos a radical C(V)VC: “letɔŋ” llamar (GI)

| Modo | Tiempos verbales | Morfemas preverbiales | Bases verbales | Morfemas posverbiales | Ejemplos |
|------------|------------------|-----------------------------|----------------|-----------------------|---|
| Indicativo | Pres | ∅ | <i>Zi</i> | - <i>i</i> | <i>A zii</i> “comienza” |
| | P1 | <i>Á</i> | <i>Zi</i> | | <i>A á zi</i> “ha comenzado” |
| | P2 | <i>á+n-</i> | <i>Zi</i> | | <i>A á nzi</i> “ha comenzado” |
| | P3 | <i>Ke</i> | <i>Zi</i> | - <i>i</i> | <i>A ke zii</i> “comenzó” |
| | P4 | <i>Le</i> | <i>Zi</i> | - <i>i</i> | <i>A le zii</i> “había comenzado” |
| | P5 | <i>lē+ n-/kɛn+n-</i> | <i>Zi</i> | | <i>A lē nzi</i> “ya había comenzado” |
| | P6 | <i>Lé</i> | <i>Zi</i> | | <i>A lé zi</i> “ya había comenzado” |
| | F1 | <i>Ā</i> | <i>Zi</i> | | <i>A ā zi</i> “va a comenzar” |
| | F2 | <i>ā +kó/ piŋ- /ghu</i> | <i>Zi</i> | | <i>A ā kó zi</i> “va a comenzar” |
| | F3 | <i>ā +shu’/ lu</i> | <i>Zi</i> | | <i>A ā shu’ zia</i> “comenzará” |
| | F4 | <i>ā+fú/ lá’</i> | <i>Zi</i> | | <i>A ā fú zi</i> “comenzará” |

Tabla 14: Conjugación de los verbos a radical CV: ejemplo de “Lezi” comenzar (GII): Kouesso, (2009:324)

4.1.2.3.1. Los marcadores del aspecto y del tiempo

En las lenguas africanas, el aspecto de una acción, es decir, su realización o incumplimiento, parece ser más importante que el tiempo. La lengua yemba debe ser vista desde este ángulo y estudiada conjuntamente bajo estos dos conceptos. Dalby expresa la conexión entre tiempo y aspecto en estos términos:

“It is not surprising if systems of aspects in various languages are analysed as tense systems, because the “normal” use of perfective aspect will presumably be to refer to events which have occurred in the past, because events going on that time of speaking will not be completed” (Dalby, 1969:10).

Por su parte, Wieseemann (1986) afirma que varios idiomas tienen tres formas verbales, y que las marcas diferenciales (en su mayoría afijos) que están estrechamente relacionadas con el radical verbal son las marcas de aspecto. La lengua yemba, al igual que otras lenguas africanas como el tikar, el bangwa, el nguiembon (por nombrar solo algunos) descritas por este autor, también tiene tres formas verbales principales.

4.1.2.3.2. Sistema temporal del yemba

Dubois et al (1973: 483) definen el tiempo como una categoría gramatical generalmente asociada con el verbo y que traduce varias categorizaciones del tiempo “real”. La categorización más frecuente es la que opone el presente (o momento de la enunciación ‘ahora’), el no presente (o ‘antes de ahora’) y futuro (o ‘después de ahora’). Los tiempos verbales del yemba se mueven en estos tres ejes principales: el del pasado, el del presente y el del futuro) y, en este aspecto, coincide con las lenguas románicas.

No obstante, no hay que olvidar que no todas las lenguas siguen esta distinción. La división en presente, futuro y pasado no es común a todos los idiomas, como observa Lyons:

“...tense itself is not found in all languages; and...the opposition of “past”, “present” and “future” is not simply a matter of tense” (Lyons, 1968: 304).

Algunas categorizan presente y futuro como un único tiempo gramatical

distinguiendo entonces entre “pasado” y “no-pasado”, y otras introducen diferencias entre pasado lejano y pasado reciente o futuro inmediato y futuro reciente, unas especificaciones que, como hemos visto, están en algunas de las formas verbales yembas. En su descripción de la lengua Nguienbon (que pertenece a la misma familia que el yemba), lo resume de esta forma:

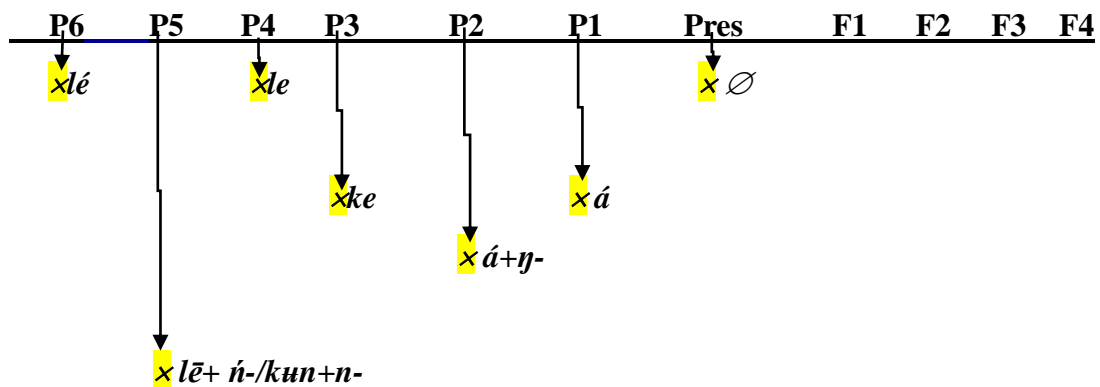
“The time spectrum in Nguienbon is symmetrical with respect to the moment of speaking. Semantically, there are three future tenses and three past tenses in addition to the unmarked present tense” (Anderson, 1980:11).

Y Mfonyam (1988:673), a propósito de la lengua Bafut, advierte que “the bafut language, according to its verbal system or verb forms divides up the time line into nine tenses”.

4.1.2.3.2.1. Los diferentes tiempos verbales

Las formas mostradas por los verbos se correlacionan con los tiempos verbales especificando, el momento en que se produce una acción en relación con el momento de la enunciación, que es una categoría deíctica. Cada idioma categoriza el tiempo real a su manera y lo proyecta sobre la noción de tiempo verbal. El yemba distingue tres períodos principales: el presente, el pasado (P) y el futuro (F). Los dos últimos pueden subdividirse en distintos momentos a los que corresponden formas verbales particulares, resultando en una división temporal con algunos momentos cuyos límites entre sí pueden resultar un poco difusos, excepto con el presente, que se define claramente como el presente cuyo momento o tiempo de la acción (TA) coincide con el tiempo de la locución (TL).

Una primera subdivisión temporal permite tener el pasado 1 (P1), el pasado 2 (P2), el pasado 3 (P3) y el pasado 4 (P4). El futuro 1 (F1), el futuro 2 (F2), el futuro 3 (F3) y el futuro 4 (F4), pero a ellos se pueden añadir dos tiempos más de pasado cuya delimitación a veces resulta ambigua: el pasado 5 (P5) y el pasado 6 (P6). Estos tiempos permiten expresar acciones que han tenido lugar en un momento indeterminado, pero cuyas repercusiones son perceptibles en el momento en que se habla. En un esquema lineal como el siguiente (que incluye los morfemas pertinentes), se puede pensar que el P5 cubre el espacio del P1 hasta del P4, mientras que el P6 cubre el del P4:



En la representación gráfica de estos once tiempos tenemos, a ambos extremos, P6 y F4, que se consideran, respectivamente, como el pasado y el futuro más lejanos del presente (momento del enunciado). Esta representación se basa en la rigidez de los diferentes tiempos del futuro y del pasado. El yemba establece un claro contraste entre los dos pasados inmediatos (P1, P2) con diferencias de horas, seguido de los pasados recientes (P3, P4) con diferencias de días y, al final, con dos pasados remotos (P5, P6). Lo mismo se proyecta hacia el futuro, con sus distintos espacios. A primera vista, esta distribución establece una repartición bien rígida y precisa de los espacios temporales, puesto que se refieren a períodos y momentos muy específicos en los casos del P1 hasta el P4, pero no totalmente, ya que el P5 y el P6 se superponen entre sí, por lo que no es posible decir exactamente donde empieza el P5 y donde acaba o limita con el P6.

En general, la correspondencia entre los tiempos verbales y las referencias temporales se puede representar de la siguiente forma:

| Tiempos verbales | | Referencias temporales | Ejemplos con el verbo “Lezi” comenzar |
|------------------|---|--|--|
| PRESENTE | Prés = Ø “presente” | Momento de la locución | <i>A zii</i> Él -pres –comenzar <i>Il commence</i> “Comienza” |
| PASADO | P1= <i>á</i> “pasado inmediato y próximo 1” | Menos de 2 o 3 horas de la misma jornada | <i>A á zi</i> Él-P1-comenzar <i>Il a commencé il y a quelques heures</i> “Ha comenzado hace pocos minutos” |
| | P2= <i>á+η-</i> “pasado inmediato y próximo 2” | Entre 2 o 3 horas y media jornada | <i>A á ηzi</i> Él-P2-comenzar <i>Il a commencé il y a quelques heures</i> “Ha comenzado hace pocas horas” |
| | P3 = <i>ke</i> “pasado reciente y cercano 1” | Entre 1 o 2 días | <i>A ke zii</i> Él- P3-comenzar <i>Il a commencé hier</i> “Ayer comenzó” |
| | P4 = <i>le</i> “pasado reciente y cercano 2” | Al menos 3 días | <i>A le zii</i> Él- P4-comenzar <i>Il avait commencé il y a trois jours</i> “Había comenzado hace tres días” |
| | P5 = <i>lē + n- /kun+n-</i> “pasado lejano y remoto” | Expresa el tiempo lejano | <i>A lē nzi</i> Él- P5-comenzar <i>Il avait déjà commencé il y a longtemps</i> “Ya había comenzado hace mucho tiempo” |
| | P6 = <i>lé</i> “pasado muy lejano e incierto” | Expresa el tiempo muy lejano | <i>A lé zi</i> Él-P6-comenzar <i>Il avait déjà commencé il y a très longtemps</i> “Ya había comenzado hace años” |

| | | | |
|---------------|---|---|---|
| FUTURO | F1= <i>ā</i> “futuro inmediato 1 en horas” | Al menos después de 2 o 3 horas | <i>A ā zi</i> Él-F1-comenzar <i>Il va commencer</i> “Va a comenzar” |
| | F2= <i>ā +kó / piŋ- /ghu</i> “futuro inmediato 2 en horas” | Entre 2 o 3 horas y media jornada (después) | <i>A ā kó zi</i> Él-F2-comenzar <i>Il va commencer</i> “va a comenzar” |
| | F3 = <i>ā +shu’ / lu</i> “futuro cercano 1 en días” | Después de 1 o 2 días | <i>A ā shu’ zi</i> Él-F3-comenzar <i>Il commencera</i> “comenzará” |
| | F4 = <i>ā+fú / lá’</i> “futuro cercano 2 en días” | Al menos después de 3 días | <i>A ā fú zi</i> Él-F4-comenzar <i>Il commencera</i> “comenzará” |

Tabla 15: Correspondencia entre los tiempos verbales y las referencias temporales⁸⁴

Los siguientes ejemplos ilustran el funcionamiento del pasado P3 con verbos de tono alto (*lekāk* ‘alegrarse’) y bajo (*lekak* ‘amenazar’) (Kouesso 2009:215):

- (5) a. *A ke kákē* ⇒ él P3 alegrarse - P3 ⇒ “(Él) se ha alegrado” (*il s’est réjoui*)
 b. *A ke kākē* ⇒ él P3 amenazar -P3 ⇒ “(Él) ha amenazado” (*il a menacé*)

El tiempo de pasado P3 está marcado por el morfema libre *ke* que precede al radical del verbo y el tono H sobre el radical del morfema afijo *-ē* en (5a) y por el mismo morfema libre *ke* ante el radical del verbo y el tono M sobre el radical y el morfema afijo *-ē* en (5b). En (6) tenemos los mismos verbos en el mismo P3, pero en condicional:

- (6) a. *A ke ŋkák* ⇒ él P3 Condit-alegrarse ⇒ “si se alegrara” (*s’il se réjouissait*)
 b. *A ke ŋkāk* ⇒ él P3 Condit-amenazar ⇒ “si amenazara” (*s’il menaçait*)

⁸⁴ Estos son los tiempos del indicativo. El condicional solo usa ocho tiempos (presente, P2, P3, P4, F1, F2, F3 y F4) mientras que el imperativo se despliega solo en presente con dos personas.

Igual que en (5), el morfema *ke* precede a los radicales verbales, que tienen los tonos H y M. El afijo *-ē* ya no aparece, pero está el prefijo *η-*, que es la variante velar de la nasal homográfica *Ń-* que acompaña a los tiempos verbales en el condicional (salvo en el F1).

4.1.2.3.2.2. Usos y delimitación de los tiempos de pasado

El yemba tiene una división tripartita del tiempo que toma como punto de referencia el momento de habla, que es desde donde el locutor puede referirse a las diferentes especificaciones de pasado y de futuro. Podemos delimitar los diferentes tiempos pasados, que son los que se relacionan con las distinciones que hemos visto acerca del francés y del español, en los siguientes espacios:

a) Pasado inmediato y próximo en menos de 2 y 3 horas en la misma jornada (P1: á)

Es la primera subdivisión del pasado y está marcado morfológicamente por el morfema o marcador temporal *á*. Este tiempo se utiliza para describir una acción que acaba de ocurrir en menos de 2 o 3 horas del mismo día en el momento de habla, por lo que corresponde a un pasado muy próximo con una fuerte vinculación con el presente, dado que la acción se sitúa en un periodo de tiempo que todavía no se ha acabado y en ningún caso puede usarse para describir una acción fuera de este marco de tiempo:

Ejemplos :

(7) a . Il **PI PER** manger viande ⇒ Ha comido carne hace pocos minutos

A á p̄fē mbap a á w̄ azō mezīzī méshó 'ó lé.

“Il a mangé de la viande il y a quelques minutes”

b. Il **PI PER** couper bois ⇒ Ha cortado la leña hace pocos minutos

A á c̄p n̄tswīη a á w̄ azō mezīzī méshó 'ó lé.

“Il a coupé le bois il y a quelques minutes”

b) Pasado inmediato y próximo entre 2 o 3 horas en la misma jornada (P2: á+η-)

Este tiempo está marcado morfológicamente por dos morfemas combinados *á+η-* y se utiliza para describir una acción que tuvo lugar entre 2 o 3 horas y media jornada:

Ejemplos :

(8) a. Il **P2 PER** manger viande ⇒ Ha comido carne hace pocas horas
A á p̄fē mbap a á wō azō meleŋ méshó'ó lé.
“Il a mangé de la viande il y a quelques heures”

b. Il **P2 PER** couper bois ⇒ Ha cortado la leña hace pocas horas
A á cōp ntswīŋ a á wō azō meleŋ méshó'ó lé.
“Il a coupé le bois il y a quelques heures”

El P1 y el P2 describen acciones que han ocurrido en el mismo día del enunciado y solo están separados con unas diferencias de minutos u horas. Por lo tanto, no se pueden utilizar para describir acciones que tuvieron lugar el día anterior al enunciado. Estos dos tiempos corresponden al *passé composé* del francés o al pretérito perfecto del español y puede ir con los marcadores temporales como los equivalentes a : *ahora, hoy, esta mañana, esta tarde, esta noche, hace poco, hace menos de 1 o 2 horas / hace 2 o 3 horas, hace un rato, hace pocos minutos / horas, etc.*

c) Pasado reciente y cercano en un espacio de 1 a 2 días de diferencia (P3: ke)

Este tiempo está marcado morfológicamente por el morfema libre *ke* y se utiliza para describir una acción que ha tenido lugar en 1 o 2 días antes del momento de habla:

Ejemplos:

(9) a. Il **P3 PER** manger viande ⇒ Ayer/anteayer comió carne
A ke p̄fē mbap ezóó/A ke/le p̄fē mbap alé' zéé
“Il a mangé de la viande hier/avant-hier”

b. Il **P3 PER** couper bois ⇒ Ayer/anteayer cortó la leña
A ke cōp ntswīŋ ézōō/A ke/le cōp ntswīŋ alé' zéé
“Il a coupé le bois hier/avant-hier”

d) Pasado reciente y cercano de al menos 3 días de diferencia (P4: le)

Está marcado morfológicamente por el morfema *le* y describe una acción que tuvo lugar al menos 3 días antes del momento de la enunciación:

Ejemplos:

(10) a. Il **P4 PER** manger viande ⇒ Hace tres días comió / había comido carne
A ke / **le** pʃé mbap a á wɔ́ élḗ' tét.
“Il a / avait mangé de la viande il y a trois jours”

b. Il **P4 PER** couper bois ⇒ Hace tres días cortó / había cortado la leña
A ke / **le** cóp ntswīŋ a á wɔ́ élḗ' tét.
“Il a / avait coupé le bois il y a trois jours”

Es preciso aclarar que el P3 y el P4 describen acciones que han ocurrido el día o los días anteriores del enunciado y solo están separados con unas diferencias de días. Por lo tanto, no sirven para describir acciones del mismo día del enunciado. En francés estos dos tiempos pueden equipararse al *passé composé* o al PQP. En español, sería incorrecto verlos como pretérito perfecto, y equivaldrían, mejor, al pretérito indefinido o al pluscuamperfecto. Se combinan con marcadores temporales como: *ayer, anoche, anteayer, el otro día, hace menos de 1 o 2 días / hace 2 o 3 días, etc.*

e) Pasado lejano y remoto (P5: le + ŋ-/kun+ ŋ-)

Este tiempo está marcado morfológicamente por la combinación de morfemas *le+ ŋ- /kun+ ŋ-* y se utiliza para describir una acción que tuvo lugar en un pasado distante y alejado:

Ejemplos :

(11) a. Il **P5 PER** manger viande ⇒ Ya había comido carne hace mucho tiempo
A **le** pʃé mbap a á zi ŋgwó.
“Il avait déjà mangé de la viande il y a longtemps”

b. Il **P5 PER** couper bois ⇒ Ya había cortado leña hace mucho tiempo
A **le** cóp ntswīŋ a á zi ŋgwó.
“Il avait déjà coupé le bois il y a longtemps”

f) Pasado muy lejano e incierto (P6: lé)

Este tiempo está marcado morfológicamente por el morfema *lé*. Sirve para acciones que tuvieron lugar en un pasado muy remoto, incluso incierto e impreciso:

Ejemplos :

(12) a. Il **P6 PER** manger viande ⇒ Ya había comido carne hace mucho tiempo /
hace años

A lé pʃé mbap a á zi ηgwó/ wō meŋgu’.

“Il avait déjà mangé de la viande il y a très longtemps / Il y a des années”

b. Il **P6 PER** couper bois ⇒ Ya había cortado leña hace mucho tiempo/
hace años

A lé cóp ntswīη a á zi ηgwó/wō meŋgu’.

“Il avait déjà coupé le bois il y a très longtemps / Il y a des années”

El P5 y el P6 describen acciones lejanas o muy alejadas y suelen ser los tiempos más utilizados en los cuentos e historias remotas por lo que son incompatibles con marcadores temporales como: *hoy, ayer, hace dos días, el mes pasado o el año pasado*; sus marcadores son los que expresan tiempos remotos o inciertos como *hace años, hace mucho tiempo, en aquellos tiempos/años, etc.*

4.1.2.4. Modo verbal

Los modos verbales representan las diferentes formas en que el hablante concibe y presenta la acción expresada por el verbo. Esta acción puede, entre otras, ser cuestionada, afirmada como real o eventual. En yemba, hay tres modos personales (indicativo, condicional e imperativo) y uno impersonal (el infinitivo).

4.1.2.5. Aspecto verbal

El aspecto se define generalmente como una categoría gramatical que describe un proceso o un estado que, a través de diversos medios, opone a diferentes valores: único/repetitivo, estativo/progresivo, realizado/incompleto, espontáneo/durativo, incoativo/terminativo, completo/parcial, etc.⁸⁵

⁸⁵ En Bangwa, una lengua cercana al yemba, existe la expresión del perfecto de una situación persistente que describe “un aspect qui décrit une situation ou une action qui a commencé dans le passé et se déroule encore au moment où l’on parle et il est exprimé par un groupe adverbial, et est compatible avec le passé, le présent et même le futur, car l’action s’étend sur toutes ces

En yemba, el aspecto se materializa tanto a nivel verbal como a nivel oracional. A nivel verbal, solo nos interesa distinguir dos modos de manifestaciones morfológicas del aspecto: el primero no tiene una marca específica y es inherente al valor intrínseco de la base fuera de cualquier contexto o tiempo verbal; el segundo, por sus propias marcas aspectuales, están disociadas de la base verbal y del tiempo verbal.

Partiendo de Kouesso (2009: 216-218) distinguimos entre aspectos inherentes y aspectos realizados explícitamente:

a) Aspecto inherente. Algunos verbos en yemba revelan sus valores de aspecto mediante su propio contenido léxico. Así, por ejemplo, el verbo *lezi* ‘comenzar’ marca lo incoativo, es decir, una acción que entra en el proceso de su realización, mientras que *lemak* ‘terminar’ expresa el terminativo, es decir, una acción que acaba de realizarse o completarse. Pero las formas verbales generalmente muestran tanto un valor temporal como un cierto valor aspectual y es difícil de separar las marcas individuales de cada uno de los valores. Si, por ejemplo, los tiempos del pasado marcan lo acabado, el presente y los tiempos del futuro marcan lo que no está acabado. En las oraciones en (13), las formas verbales nos indican el aspecto *accompli* (13a) y el aspecto *inaccompli* (13b), aunque no tengan marcas de aspecto, solo de tiempo:

- (13) a. *A á pε* (P1) ⇒ ha recogido “*Il a ramassé*”
 b. *A ā shu’ pε* (F3) ⇒ recogerá “*Il ramassera.*”

b) Aspecto explícito. En contraste con las formas aspectuales inherentes al tiempo verbal, las formas aspectuales explícitas tienen sus propios marcadores, que aparecen antes o después de la base verbal, o antes y después bajo la etiqueta de un morfema discontinuo. Los ejemplos en (14) tienen algunos marcadores de aspecto con respecto a la base verbal. El verbo usado es *leta* ‘buscar’ en la tercera persona del singular del P1. El aspecto apuntado aquí se indica entre paréntesis al final de la oración :

périodes” (Nguendjio, 1989). Esta marca del progresivo se expresa así: “*il mange depuis hier*” (“come / está comiendo desde ayer”), de lo que intuimos que se puede equiparar al pasado progresivo.

(14) a. A á **le ntā'** ⇒ (espóntaneo) ha buscado inmediatamente

“*Il a aussitôt fouillé*”

b. A á **nɔŋɔ ntā'ā** ⇒ (simultáneo) estaba buscando

“*Il était entrain de fouiller*”

c. A á **pū ntā'** ⇒ (totalitivo) ha buscado completamente

“*Il a entièrement fouillé*”

d. A á **ta'ta'e** ⇒ (restrictivo) solo ha buscado

“*Il a seulement fouillé*”

e. A á **le nná' ntā'ta'e** ⇒ (atenuativo) solo ha buscado un poco

“*Il a seulement un peu fouillé*”

De estos ejemplos, se desprende que la realidad morfológica del aspecto en yemba es a la vez simple y compleja: simple porque se basa únicamente en el auxiliar del verbo (14a, c, e), o en la reduplicación del verbo (14d, e). Hay que tener igualmente en cuenta que, los verbos auxiliares aparecen en infinitivo (esquema ‘*le-* / *Ń-* + base), que se integran en la distribución de verbos de tono alto y verbos de tono bajo y que la morfología varía según los tiempos verbales, como ilustran los ejemplos de la siguiente tabla:

| Auxiliares | | | Tiempos | | | |
|--------------|---|-------|---------|------|-----|------|
| Infinitivo 1 | Infinitivo 2 | Grupo | P1 | P2 | F1 | F2 |
| Lepú | mbú “entièrement” completamente | I | Pū | Mbú | Pū | Mbú |
| lená' | nná' “un peu” un poco | I | nā' | nná' | nā' | nná' |
| Lezé | nzé “encore” otra vez | I | zε | nzé | Zé | zé |
| Lepiŋ | mbiŋ “après” después | II | Piŋ | Mbiŋ | Piŋ | Piŋ |
| lenɔŋ | nnɔŋ “en train de” está +gerundio | II | nɔŋ | nnɔŋ | nɔŋ | nɔŋ |
| lele | nde “subitement” de repente | II | le | nde | le | le |

Tabla 16: verbos con auxiliares:

Esta tabla nos revela un hecho particular del comportamiento tonal de las formas infinitivas de los auxiliares. Hemos visto en la tabla 12 que los radicales de los verbos llevaban un tono M en el infinitivo 1 y un tono H en el infinitivo 2, mientras que los radicales de los verbos con tono B llevaban un tono B en el infinitivo 1 y un tono M en el infinitivo 2. No es este el caso en esta tabla, puesto que los verbos auxiliares muestran un tono H en los radicales de los verbos a tono H, y un tono B en los radicales de los verbos a tono B, independientemente de la forma infinitiva. Podemos concluir que el aspecto en yemba es también una realidad compleja, ya que puede asociarse a uno o varios marcadores, además de reduplicar la forma verbal. Esto es lo que sucede en (14e) donde no solo aparecen juntos con los marcadores *le* y *nná'*, sino que están igualmente asociados con la reduplicación del verbo principal para expresar el atenuativo. Además, algunos marcadores de aspecto tienen formas discontinuas, en (14b) por ejemplo, el marcador *nɔŋɔ* que conoce una vocal de expansión *ɔ* del radical está acompañado por la expansión de la vocal del radical del verbo principal.

4.2. Síntesis del análisis contrastivo

Tras el repaso del sistema temporal y aspectual de las tres lenguas objeto de estudio, creemos necesario realizar un breve análisis contrastivo entre ellas respecto al tiempo y el aspecto. Una de las principales diferencias entre las lenguas africanas y las románicas en relación con las interpretaciones temporales y aspectuales es que las primeras son más bien de tipo “aspectual” y las segundas, de tipo “temporal”. Así, por ejemplo, el español es, frente al yemba, una lengua preeminentemente temporal y deíctica. Mediante la comparación entre las diferencias más notables (y también coincidencias) entre el yemba y las dos lenguas románicas, esperamos estar en buena disposición de detectar posibles dificultades y facilitar su aprendizaje por parte de nuestros estudiantes yembáfonos.

4.2.1. Diferencias en la expresión del aspecto y del tiempo

La diferencia más clara entre el yemba y las lenguas románicas respecto a las formas verbales es que en yemba, el verbo no se vincula a un paradigma complejo de flexión en rasgos de tiempo, aspecto, modo, persona y número como el del francés y, sobre todo,

el español. En las dos lenguas románicas, las especificaciones de tiempo, aspecto y modo se realizan mediante un morfema sufijado a la base o tema verbal. Sin embargo, en yemba, eso se manifiesta mediante la propia forma verbal y la combinación con partículas que se colocan delante o detrás del verbo,

El yemba concede un papel más central al aspecto. En esta lengua se tiene más en cuenta si el tipo de proceso realizado es perfectivo o imperfectivo y se proyecta sobre el tiempo en el que tiene o ha tenido lugar. La combinación con una serie de marcadores aspectuales constituye una de las principales estrategias lingüísticas para expresar las diferentes etapas y momentos en que se ha desarrollado una acción o proceso para identificar si está al principio o al final. La presencia de las partículas temporales y aspectuales puede tener, además, consecuencias fonológicas como la variación en el tono.

Finalmente, en yemba, el contexto acaba de proporcionar y determinar el marco temporal preciso del evento mediante expresiones o marcadores temporales en contraste con las lenguas románicas, donde el morfema verbal de tiempo es suficiente para fijar bien la interpretación temporal de pasado, presente o futuro respecto al momento de habla. Por tanto, la conjugación verbal (obligatoria e indispensable) vía la variación flexiva del verbo es el recurso fundamental en español y en francés, a diferencia del yemba.

En cuanto al contenido aspectual, algunos verbos del yemba marcan el aspecto a partir de valores integrados léxicamente en la raíz verbal (aspectos inherentes) y otros lo marcan mediante unos morfemas discontinuos que van delante y/o detrás del verbo o en ambos sitios (aspecto explícito). La diferencia fundamental entre los tres sistemas es el aspecto. El sistema verbal yemba no está marcado solamente y exclusivamente por un morfema temporal-aspectual, sino que incluye morfemas de tiempo y morfemas de aspecto; la combinación de las dos categorías, de igual importancia, asegura la coherencia en el interior del sistema. En este sentido, el yemba concede al aspecto un papel más protagonista que en las lenguas románicas. En francés y en español, el aspecto es una categoría gramatical que se manifiesta esencialmente en pasado y que es indisoluble del tiempo, pues los dos están integrados en el mismo morfema.

4.2.2. Procedimientos para expresar el pasado en yemba

Ahora bien, ¿cuáles son las estrategias que utilizan el yemba para expresar los tiempos pasados? En esta lengua, el valor temporal de pasado se manifiesta o se despliega alrededor de la base o radical verbal por medio de una serie de morfemas temporales que pueden ser preverbiales (prefijos) o posverbiales (sufijos), o ambas a la vez, y que varían según la tipología del verbo y del tono.

Cuesta encontrar en yemba solo una equivalencia de las formas verbales del pasado en español como en francés. Por ejemplo, una oración que denota una acción terminada en el pasado puede equivaler tanto al pretérito indefinido, al pretérito perfecto o al imperfecto en español, y en francés, podría equipararse al *passé composé*, *passé simple* o *imparfait*. Lo que determina en español el uso de un tiempo de pasado u otro dependerá en algunos casos de la presencia de expresiones temporales como: *hoy*, *este año*, *este día*, *el año pasado*, etc. y de la intención del hablante, así como del contexto.

En cambio, para determinar la equivalencia o el uso de formas equivalentes a la oposición PPC/PPS en yemba, hay que fijarse ante todo en si los morfemas expresan una acción que abarca el momento del habla o de la locución en menos de dos o tres horas (P1), entre dos o tres horas y media jornada (P2), en uno o dos días (P3), al menos tres días (P4) o si expresa un tiempo lejano (P5) o un tiempo muy lejano o remoto (P6). De modo que la noción de tiempo en yemba conlleva momentos específicos y precisos que no tienen correlatos o correspondencias con las dos formas verbales de pretérito en español y en francés.

Según RAE-ASALE (2009: 1728), el PPC corresponde a acciones enmarcadas en un ámbito temporal que comprende también el momento del habla, por lo que ha sido denominado, en ocasiones, pretérito perfecto de sucesos recientes, y también de pasado inmediato. La distancia temporal que permite caracterizar el punto temporal del que se habla, sin embargo, resulta variable y queda más indefinida que en yemba. El factor decisivo en este uso es que el período temporal al que corresponde la situación mencionada no haya terminado en el momento del habla (el día de hoy, la semana, el mes o el año actual) y que se especifiquen, frecuentemente, mediante expresiones temporales (*hoy*, *esta mañana/tarde/noche/semana*, etc.). En yemba, este tiempo que señala acciones o procesos relacionados con el presente, es decir, un período no terminado, puede representarse o darse de variados modos (véase tabla 15):

morfema *á* para el pasado inmediato y próximo de menos de dos y tres horas (P1) y morfema *á+η-* para el pasado próximo entre dos o tres horas en la misma jornada (P2).

Si el contexto o el espacio no son actuales y cubren acciones sucedidas en un periodo terminado y que no alcanza el presente, en español peninsular se usa mayoritariamente el PPS. Este espacio temporal puede abarcar un momento, un día, una semana, un año, un siglo, etc. y queda alejado discrecionalmente del ámbito del presente. Se alude así tanto a acciones muy cercanas y recientes como otras muy lejanas y remotas en el tiempo. En yemba, este tiempo también se expresa de distintas maneras: morfema preverbal *ke* para el pasado reciente y cercano de uno o dos días antes del momento del enunciado (P3); morfema *le* para el pasado reciente con al menos tres días de diferencia (P4); morfema *le+ η-/kun+ η-* para el pasado lejano (P5); y morfema *lé* para describir acciones de un pasado remoto e incierto (P6).

4.2.3. La oposición pretérito perfecto / *passé composé* vs. pretérito indefinido / *passé simple*

El español y el francés comparten sistemas verbales muy cercanos el uno al otro, dado que tienen un mismo origen, pero forman dos sistemas independientes. Ambas lenguas coinciden en tener formas de pretérito simple y compuesto, así como de imperfecto, pero hay algunas diferencias semánticas y de uso en los tiempos perfectivos. Estas variaciones, así como las diferencias entre el pretérito indefinido y el pretérito perfecto suelen constituir una fuente de confusión y de errores para nuestros estudiantes.

Respecto al uso, la diferencia radica en que el francés emplea la forma compuesta para el discurso y la forma simple para la narración, mientras que en español las dos son usadas frecuentemente, tanto en el discurso como en el relato. Las diferencias entre las dos lenguas románicas en los tiempos de pasado se reflejan en la tabla siguiente, basada en Aménos (2010:407)

| ESPAÑOL | FRANCÉS | |
|-----------------------|---|---|
| | Sistema A | Sistema B |
| PPC: Ha dormido | <i>Passé composé :</i> Il a dormi | <i>Passé composé :</i> Il a dormi |
| PPS: Durmió | <i>Passé composé :</i> Il a dormi | <i>Passé simple:</i> Il dormit |
| IMP: Dormía | <i>Imparfait:</i> Il dormait | <i>Imparfait:</i> Il dormait |
| PQP: Había dormido | <i>Plus-que-parfait :</i> Il avait dormi | <i>Plus-que parfait :</i> Il avait dormi |

Tabla 17: Diferencias entre los tiempos verbales de pasado en español y francés:

La tabla visualiza el funcionamiento de la alternancia entre forma simple y forma compuesta. La representación que el francés tiene del PPS español es doble: un sistema de uso mayoritario (Sistema A), que corresponde al *passé composé* y se refiere a las situaciones de comunicación oral y de comunicación escrita que reflejan un cierto rastro de oralidad (cartas, diarios íntimos, algunos géneros periodísticos, etc.), y el Sistema B, que corresponde a géneros exclusivamente escritos y literarios (novela, algunos géneros periodísticos narrativos e historias remotas y cuentos). En otras palabras, en francés siempre se utiliza el *passé composé* para referirse a cualquier acción producida en el pasado, ya sea reciente o remota y llegue o no hasta el presente, lo que no se ajusta siempre a lo que sucede en español.

4.2.4. Cuadro del sistema temporal de pasado

A modo de resumen, ofrecemos en la siguiente tabla un sucinto repaso de los tiempos verbales de las tres lenguas, señalando las coincidencias o equivalencias y señalando las diferencias según nuestro criterio. Una comparación como esta, que confronta los seis tiempos del yemba con los cuatro del francés y del español, nos proporciona una cierta ayuda a la hora de identificar más fácilmente las posibles dificultades por las que atravesará el estudiante yembáfono de español.

| Yemba | Español | Francés |
|---|---|--|
| - P1: pasado inmediato en menos de 2 o 3 horas de la misma jornada - P2: pasado inmediato entre 2 o 3 horas de la misma jornada (Estos dos pasados tienen vínculos con el presente) | Pretérito Perfecto compuesto (PPC) | <i>Passé composé</i> |
| - P3: pasado reciente de 1 o 2 días. - P4: pasado reciente de al menos 3 días. (Estos dos pasados tienen vínculos con el pasado reciente) | PPS en el P3 y PPS o PQP en el P4 | PPC en el P3 (principalmente) y PPC o PQP en el P4 No se da aquí el uso del <i>passé simple</i> ” (sustituido en el uso por el <i>passé composé</i> o PPC en casi todos los contextos). |
| - P5: pasado lejano - P6: pasado muy lejano (Estos dos pasados tienen vínculos con el pasado lejano) | Todas las formas del tiempo remoto que traducen una temporalidad pasada y alejada del presente como principalmente al PQP que expresa el pasado del pasado. | Todos los tiempos pasados principalmente al PQP |

Tabla 18: Valores de los tiempos de pasado: yemba, español y francés

4.3. Conclusión

La atención principal de este capítulo se ha centrado en describir las características de las formas verbales temporales en las tres lenguas implicadas en nuestro estudio y en verificar que el yemba expresa los valores gramaticales de tiempo y de aspecto mediante mecanismos gramaticales diferentes a los del español y del francés y que, en ocasiones, cubre matices más precisos y complejos que estas dos lenguas.

La descripción de las características morfológicas del sistema verbal yemba nos ha permitido establecer la comparación pertinente con el sistema de las lenguas

románicas, recogiendo las equivalencias y las discrepancias. Primero hemos destacado que el yemba, como en muchas lenguas africanas, no se conjugan tanto en términos de tiempo, como de aspecto, de manera que la combinación entre morfemas y especificaciones léxicas independientes aclaran mejor el contexto interpretativo de las acciones y procesos. Después hemos señalado que el tiempo no está gramaticalizado como un sufijo flexivo verbal y que las mismas proyecciones temporales que se realizan así en las lenguas románicas se expresan mediante un cierto número de morfemas que varían según el grupo verbal. De este modo se identifican en yemba hasta once formas temporales distintas (seis de ellas de pasado) en el modo indicativo. Los seis tiempos de pasado, el aspecto gramatical que estudiamos en esta tesis, distinguen entre el pasado próximo e inmediato con diferencias de horas (P1 y P2), pasado reciente y cercano con diferencia de días (P3 y P4), pasado lejano (P5) y pasado remoto e inseguro (P6). En lo referente al aspecto, mientras en francés y en español esta categoría está vinculada al morfema de tiempo y solo aparece claramente desarrollada en las formas de pasado, en yemba constituye una categoría fundamental e independiente que proyecta la oposición básica perfectivo/imperfectivo, diversas esferas temporales gracias al contenido inherente o elementos léxicos y gramaticales (morfemas, tonos) explícitos.

La comparación con las lenguas románicas revela que el sistema verbal del yemba maneja más detalles y precisiones tempo-aspectuales. Podemos prever, así, que un estudiante yembáfono no deberá de encontrar demasiadas dificultades en el empleo de las formas verbales de pasado en español o francés, puesto que en las tres lenguas hay formas temporales de pasado que le pueden servir como punto de partida o de referencia. Partiendo de este postulado, el profesor podrá sintetizar y orientar su enseñanza para hacer comprender a sus alumnos la interpretación adecuada de los tiempos verbales del español. Así, es probable que la correcta identificación del sistema verbal yemba contribuya a comprender el sistema dimensional y temporal del español (y del francés).

En el siguiente capítulo comprobaremos esta cuestión mediante el análisis de los errores gramaticales en producciones escritas relacionados con el uso de las formas verbales de pasado, deteniéndonos en los casos más conflictivos y ofreciendo unas interpretaciones de los resultados en el conjunto de nuestro corpus.

CAPÍTULO 5. ANÁLISIS DE LOS ERRORES

En este capítulo analizamos los principales errores gramaticales cometidos en las producciones escritas relacionados con el uso de los tiempos verbales de pasado, especialmente en lo referente a la oposición entre pretérito indefinidos y pretéritos perfectos en español y a su posible asimilación con el *passé composé* del francés.

Presentaremos, primero el análisis de las producciones de los informantes divididas en tres grupos o niveles. Después, ofreceremos una interpretación de los datos en conjunto, cruzando y comparando los datos para acabar de definir las propiedades del grupo y de la situación global de nuestros aprendices. Al final, indagamos sobre las explicaciones de las posibles fuentes de errores y concluimos con una interpretación de todos los resultados. Llegados a este punto, nos plantearemos si los errores morfosintácticos comentados se deben a una representación inadecuada de las categorías de la lengua meta, si proceden de la lengua materna o si, al contrario, se derivan de problemas metodológicos.

5.1. Descripción y análisis de los errores

Como ya mencionamos en el capítulo tres (apartado 3.3.2), el corpus objeto de nuestro estudio consta de 115 producciones escritas que respondían a la petición de redactar un texto sobre experiencias vividas en un viaje, en una excursión, en la universidad, en una fiesta, etc. durante el año en curso o el año anterior. Los formas que analizamos son de los tiempos verbales cuyo uso se ha revelado más problemático y corresponden a los errores más relevantes y frecuentes en el corpus (se han dejado de lado otros tipos de errores, sean verbales o no). A través del análisis de los errores cometidos en torno a la oposición entre el pretérito perfecto y el indefinido, estaremos en disposición de ver cómo se realiza esta oposición en la interlengua de los hablantes yembáfonos de español.

Para ser más eficaces en la manipulación de los datos, hemos recogido 21 copias de examen (véase Anexo 2) ⁸⁶ de estudiantes del nivel 1 inicial de diplomatura en trilingüe que cursaron cinco años de español en la secundaria, lo que corresponde al nivel B1. La tabla 19 muestra el código asignado a cada uno de los participantes en que nos hemos apoyado para el análisis más detallado, indicando el nivel de español de que dispone cada uno según el MCER (Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas). Precisamente, al analizar las redacciones, constatamos que, en realidad, algunos no se ajustaban a este nivel B1 y, por ello, hemos establecido una clasificación en tres niveles: desde A2 hasta B1+. Tres participantes mostraron un nivel alto aproximado al B2 que hemos identificado como grupo B1+ (intermedio-superior)⁸⁷. Cuatro participantes, por el contrario, mostraron tener consolidado un nivel más bajo (A2) de lo esperado. El resto reflejaban bien el nivel intermedio (B1) y forma el grupo principal en que se apoya nuestro estudio.

| Nº | INFORMANTES (CÓDIGOS) | NIVEL |
|-----------|----------------------------------|--------------|
| 1 | Y1 | A2 |
| 2 | Y2 | A2 |
| 3 | Y3 | A2 |
| 4 | Y4 | A2 |
| 5 | Y5 | B1 |
| 6 | Y6 | B1 |
| 7 | Y7 | B1 |
| 8 | Y8 | B1 |
| 9 | Y9 | B1 |
| 10 | Y10 | B1 |
| 11 | Y11 | B1 |
| 12 | Y12 | B1 |
| 13 | Y13 | B1 |
| 14 | Y14 | B1 |
| 15 | Y15 | B1 |
| 16 | Y16 | B1 |
| 17 | Y17 | B1 |

⁸⁶ Es preciso destacar que las 115 producciones escritas nos dan una muestra cualitativa general de los errores y acotarlo a los 21 elegidos nos permite trabajar en un marco más concreto (un año, una situación, una misma zona de origen, etc.) que, con una distinción en niveles adecuada, nos permite alcanzar conclusiones más ajustadas.

⁸⁷ Estos tres participantes estuvieron más expuestos a la lengua que los demás por motivos diversos: uno estuvo preparando el examen DELE y siguió un curso de español en el Centro Cultural de Yaúnde, otro había vivido en Guinea Ecuatorial durante dos años, y el tercero declaró tener un interés especial por aprender el español.

| | | |
|----|-----|-----|
| 18 | Y18 | B1 |
| 19 | Y19 | B1+ |
| 20 | Y20 | B1+ |
| 21 | Y21 | B1+ |

Tabla 19: Número de informante por código y nivel.

Los textos analizados oscilan entre las 143 palabras del más breve (Y5) hasta el más extenso con 430 palabras (Y21) y, de acuerdo con lo previsto, todos registran una variedad de tiempos verbales con un claro predominio de las formas conjugadas en pasado. El uso de las formas de pretérito perfecto compuesto (PPC) y de pretérito perfecto simple (PPS) confirma que la correcta delimitación entre uno y otro sigue siendo un quebradero de cabeza para los alumnos extranjeros que estudian la lengua española (RAE (1973: 466).

5.1.1. Visión general de los errores

El número total de formas verbales de pasado conjugadas por nuestros estudiantes de yemba alcanza la cifra de 521 (cf. Anexo 6). De estas, 353 corresponden a las formas de PPC y de PPS, lo que supone un 68% de la producción total, en línea con las previsiones del tipo de prueba. Estas cifras confirman la validez interna de la prueba, pues nos ha permitido obtener un resultado conforme con nuestros objetivos.

En los textos analizados se observa un número mayor de confusiones en el uso PPC en lugar del PPS. En el capítulo anterior hemos visto que en francés hay una preferencia por este tiempo por tanto, es plausible que el conocimiento de esta lengua (y puede que también de otras como el italiano, con la misma preferencia) influya en la tendencia mostrada por nuestros aprendices.

La tendencia por el uso del PPC es clara en los dos niveles de competencia más bajos, a saber el A2 y B1. En consecuencia, el primer dato apreciable, y esperable, es que, ante la tarea de narrar o contar una experiencia, se usa preeminentemente el PPC, con un porcentaje más o menos similar entre los participantes. En este contexto, el uso del PPC es seguido del IMP (con los verbos de estado) y del PPS. En el apartado siguiente ofrecemos el análisis detallado de los errores, especificando los datos concretos en el uso de cada tiempo y comentando los aspectos más relevantes. Ahora bien, vamos a describir antes las características de cada grupo de informantes y del tipo de errores que cometen en general.

5.1.2. Análisis de los errores por niveles

Como ya hemos indicado, se han dividido los participantes en tres grupos:

- Grupo 1: hablantes con un nivel de consolidación inicial equivalente a A2.
Grupo 2: hablantes con un nivel intermedio bajo en fase de consolidación equivalente a B1
Grupo 3: hablantes con un nivel intermedio-superior ya consolidado equivalente a B1+.

A continuación presentamos el análisis de errores en el uso de los tiempos verbales de pasado en cada uno de los grupos y detallamos las tendencias en cuanto a los aciertos y errores del grupo en cuestión, así como cualquier otro aspecto que sea pertinente y que iremos ejemplificando.

5.1.2.1. Grupo 1 (nivel A2)

El grupo 1 consta de cuatro informantes, que corresponden a los códigos Y1-Y4 (cf. Anexo 6 bloque 6.1). Los estudiantes de este nivel (A2) utilizaron mayoritariamente dos formas verbales del pasado, el PPC y el IMP; apenas emplearon el PPS en sus redacciones. Así pues, PPC e IMP es la pareja de tiempos con la que se mueven mejor y a través de la cual expresan los diferentes matices temporales y aspectuales. La forma de perfecto es la que más usan para narrar sucesos o experiencias personales de un periodo de tiempo pasado y se combina de manera muy natural y habitual con el IMP. Teniendo en cuenta que este grupo es propenso a emplear el PPC como preferido siendo escasísimo el uso del PPS en que observamos en algunas copias pocos aciertos con el verbo copulativo *ser*, los típicos ejemplos correctos son los siguientes:

“Me llamo XXXXX fue el año pasado cuando he entrado en la universidad de Dschang” (Y1)

“Pues, para mí fue un grande viaje, porque he hecho el mejor viaje de mi vida” (Y2)

“Entonces lo que me gusté más fue la manera donde los ancianos bailaban en sus uniformes tradicionales” (Y4)

Los errores frecuentes fueron, mayoritariamente, casos de mal empleo del PPC en lugar del PPS. Estos errores constituyen la parte cuantitativamente más elevada de las dificultades, dado que cuentan hechos que han ocurrido en el pasado y que aluden a un tiempo acabado con referencias vinculadas con los marcadores del pasado (“*el año pasado*”, “*hace dos años*” etc.) lo que corresponde, por lo tanto, al PPS. Así que, se puede notar que es la forma del PPC la que más se usa en este grupo y la que ocupa un porcentaje más alto de los errores. Lo que refleja un mayor dominio en el manejo del PPC en oposición con el PPS que resulta ser la forma menos empleada y la más difícil hasta desconocida para este grupo que trata de ignorar completamente su uso siendo, en realidad, la forma más adecuada en la narración. Veamos unos ejemplos en este grupo:

“Mis amigos y mi habemos viajado [hemos viajado] por una visita cultural el año pasado a Fúmban” (Y2)

“Me llamo XXXXX y voy a racontar [contar] un viaje que hace dos años que he hecho con mis compañeros para visitar el Cincuentenario de la ciudad de Buea y el puerto autónoma de Limbe” (Y3)

En cuanto a la confusión entre el IMP y el PPS, hemos detectado un error llamativo poco frecuente en la copia (Y4), en la primera frase: “*el año pasado me iba a una fiesta en Bafou...*” en que el alumno ya comete un error dando un valor durativo al verbo *iba* con el IMP en lugar del PPS, que es lo gramaticalmente esperable y aceptable. Además de este dato, hay una mayor preferencia por el uso del IMP, especialmente con los verbos de estado (sobre todo con los verbos *ser*, *estar* y *gustar*) y en muchos de estos casos no se han empleado correctamente el tiempo adecuado. He aquí algunos ejemplos:

“Hemos visto también el nuevo palacio quien ha [tiene] una forma de serpiente con dos cabeza y su paysage que me gustaba mucho” (Y2)

“Era una bonísima experiencia y un buen viaje junto con mis compañeros de clase para visitar esos....Al final estaba muy alegre porque el viaje era muy inolvidable” (Y3)

“Entonces, este era un momento muy special conmigo porque ha hecho más en este día, era un viaje de bomba” (Y4)

Aparte de los problemas con el uso de los tiempos verbales en que nos centramos, conviene destacar un hecho pertinente en los integrantes de este grupo. La mayoría muestra unas grandes dificultades que van desde la conjugación de algunos verbos irregulares con variación en la raíz, hasta errores de tipo fonético (reflejados gráficamente) en las desinencias de ambos tiempos pasando por “adaptaciones” de los verbos en PPC con el verbo *haber* como auxiliar, pero con la conjugación en PPS; registramos formas como: (*ha comencó, he comprendió, he descubrió, he hizo, ha duró, hemos decidieron, hemos llegaron* etc.). Asimismo, algunos fragmentos ponen de manifiesto un pobre dominio o uso de los conectores que dificultan la comprensión del texto⁸⁸, y, en general, hay evidentes carencias léxicas con el uso de muchas palabras procedentes del francés (*dansar, raconar, revisar, la addicion, obtención, fautas, revandicación, esprimirse*) etc.⁸⁹

De manera general, y tal como acabamos de comentar, este grupo es muy propenso a usar el PPC como tiempo preferido en el primer plano narrativo y el imperfecto en un segundo plano de descripción, dejando de esta forma poco espacio (casi nulo) al PPS. Se reafirma lo apuntado al principio en el sentido de que casi todos los participantes de este nivel no saben emplear otros tiempos del pasado que no sean el PPC y el IMP (con los verbos de estados y copulativos como: *ser, estar*, y el verbo *gustar*) para expresar el pasado. Apenas manejan el PPS, circunscrito mayoritariamente al verbo *ser* para poder narrar historias reales en pasado y raramente se usa el PQP, que expresa un hecho anterior y que creemos que muchos desconocen. También se advierte falta de conocimiento de la relación entre los tiempos verbales y los marcadores temporales, puesto que utilizan el pretérito perfecto con expresiones como: *el año pasado, la semana pasada* o *hace dos años*, que, con su valor deíctico, apunta claramente hacia el pretérito indefinido, pero que en francés suele corresponder al uso del *passé composé*. Así pues, el uso del PPS representa un punto débil de este grupo, que sobregeneraliza el PPC.

⁸⁸ Por ejemplo, el texto de la copia Y4 nos resultó muy ambiguo y difícil de entender con un mayor número de incorrecciones de toda índole tanto léxicas como gramaticales, lo que refleja que este alumno todavía no es capaz de estructurar bien su texto y de diferenciar los distintos usos de los tiempos verbales.

⁸⁹ Dado que son lenguas formalmente similares y genéticamente próximas, nuestros sujetos tienden a adaptar palabras francesas a la fonología y morfología españolas, así como palabras españolas a la fonología francesa. Estas adaptaciones, reflejadas en nuestro corpus, muestran el intenso grado de interferencia del francés, consistente con la dinámica sociolingüística típica de Camerún (y del África subsahariana en general), que suele favorecer la mezcla de códigos.

5.1.2.2. Grupo 2 (nivel B1)

Este es el grupo mayoritario de 14 informantes: Y5-Y18 (cf. Anexo 6 bloque 6.2). En este nivel observamos ya la presencia de formas variadas de los tiempos pasados, aumentando considerablemente el uso de las tres más usadas: el PPC, el PPS y el IMP. En este sentido, el PPC deja paso progresivamente al PPS y los dos tiempos funcionan en alternancia con el IMP con los verbos de estado como ya vimos con el grupo 1 (A2). En lo que se refiere a la alternancia entre PPC y PPS, los aprendices siguen mostrando vacilaciones en la selección de las dos formas, lo que indica una tendencia recurrente a usar el PPC en vez del PPS. Así pues, el tipo de error que acumula un mayor número de fallos consiste en el empleo inadecuado de la forma del PPS por el PPC.

Si nos detenemos en las copias, observamos algunos aciertos, aunque sigue habiendo confusiones en cuanto al uso correcto en la alternancia PPC / PPS y a veces de persona. Veamos estos ejemplos:

“Este año académico ha sido un momento memorable donde incrementé mis conocimientos sobre cosas o nociones que por una parte, no dominaba y por otro, no sabía es decir que durante el año, he aprendido muchas nuevas cosas, y he mejorado las que aún había dudas” (Y6)

“Me recuerdo de ese día cuando obtuvo mi bachillerato y mis padres decidieron de enviarme en la Universidad. Era mi primera vez de viajar. Fui con mi hermano en la estación de autobús donde hemos reservado nuestros billetes” (Y8)

“El año pasado, me fui a la Universidad de Dschang por una primera vez después de la obtención [haber conseguido] mi Bachillerato. Me fue a la Universidad el día 25 de septiembre de 2014.....Fue el año en que he aprendido nuevas cosas tan a la Universidad que en la Sociedad” (Y18)

Ahora bien, los errores de confusión se han ido desplazando en la oposición PPC / PPS siendo el tipo de error mayoritario más extendido en el corpus de este grupo. Por ejemplo, en la copia Y6 (con 10 PPC y 13 PPS), como es de esperar, sobresalen los usos erróneos en la alternancia PPC / PPS donde se han mezclado los dos tiempos con algunos marcadores temporales que no corresponden al tiempo requerido como: “*este año académico*”, lo que plantea muchas contradicciones y confusiones constantes en el manejo de ambos tiempos verbales dentro del mismo discurso. En la misma línea, la

copia Y8 (con 9 PPC y 10 PPS) concentra igualmente los errores entre la oposición PPC / PPS con unas confusiones constantes y usos inapropiados en ambos tiempos. El alumno intenta recordar el primer viaje que hizo al irse a la Universidad, que es una acción ocurrida en el pasado y por consiguiente necesita el PPS. Sin embargo, los errores cometidos delatan una elección inadecuada que se repite de manera bastante sistemática y consistente en todo este grupo.

Además, en muchos de los casos suele haber localizadores temporales explícitos que, gracias a su carácter deíctico, sirven de guía o pista en la elección del tiempo pasado (“*el año pasado*”, “*este año*”, “*el año académico pasado*” etc.). En estos errores se ve la interferencia de la L2 (francés) que se sobrepone a la identificación del localizador o indicador que conecta con el tiempo del habla y es un indicio clave. Vemos que los alumnos no suelen fijarse en ello y lo ignoran en toda su narración. Es un rasgo habitual en las redacciones de este grupo, especialmente en las copias Y9, Y11, Y14, Y15 o Y17.

Vemos así que este grupo B1 está manifestando fluctuaciones y confusiones persistentes, tanto en lo cuantitativo como en lo cualitativo, en la selección del PPC / PPS. El error más recurrente es una sobreproducción del PPC, debido a que, probablemente, esta es una forma ya conocida y plenamente adquirida en su interlengua, y el PPS resulta ser una forma más problemática que todavía no ha sido bien asimilada.

Veamos más ejemplos. En la copia Y11, hemos podido contabilizar en total 12 PPC y 5 PPS en la que como es de costumbre, se producen menos aciertos que desaciertos en el uso del PPS por el PPC incluso en presencia de localizadores temporales claros que servirían de indicador para elegir la forma correcta: “*el año pasado para mí ha sido mi primera vez de llegar en la universidad precisamente a Dschang en el oeste del Camerún y me ha pedido una composición sobre mi experiencia*”. En la copia Y15, hemos localizado 19 PPC y 3 PPS. De la misma manera que en el caso anterior, este alumno ha sobreutilizado inútilmente y de una manera exagerada la forma del PPC sin ni siquiera tener en cuenta el marcador temporal “*el año pasado*” referente a un hecho terminado en el pasado para servirle de orientación. No hay prácticamente ninguna forma de PPS (solo tres), lo que vuelve a reflejar los constantes titubeos y confusiones del aprendiz a la hora de usar los tiempos pasados con una clara tendencia a utilizar el PPC en vez del PPS.

El análisis de otras redacciones reproduce la misma tendencia. Las copias Y16 (16PPC y 3PPC), la Y17 (8PPC y 6 PPS) o la Y18 (15 PPC y 6 PPS) contienen un porcentaje de errores de confusión del PPC en vez del PPS similar al de las copias precedentes y utilizan inútilmente este tiempo sin importar la presencia del conector temporal: todos intentan trasladar o narrar su relato como si se tratara de un pasado reciente vinculado al presente (algo inadecuado al contexto dado).

Un error que cometió Y18 que nos llamó la atención fue el hecho de usar dos veces de forma errónea el pronombre demostrativo: “aquel año ha sido el año de la madurez porque tenía la obligación de vivir sola” y “este señor me ha impresionado aquel día con su manera de dar la clase y era así que me ha puesto al trabajo y por fin he sacado 13/20 al semestre”. Este error lo registramos igualmente en Y13: “aquel día, mi madre me ha acompañado”. Es sabido que el demostrativo *aquel*, en oposición con *este*, se suele utilizar para referirse a una persona o una cosa que ha sido mencionada en un lugar lejano del discurso, o, en este caso, a un hecho de un pasado remoto y, por lo tanto, suele requerir o exigir la forma del PPS en lugar del PPC como se ha aplicado en estas dos frases.

Respecto a la presencia del IMP, notamos un uso frecuente con los verbos de estado (*ser, estar, gustar, haber, tener*) y otros verbos como (*ir, salir, hacer, saber, poder, hablar, buscar, bailar, conocer, pensar, etc.*). Cabe destacar que no se han encontrado mayores errores de confusión entre el IMP y el PPS y entre el IMP y el PPC en estos verbos, un hecho observado también en el grupo 1. He aquí algunos ejemplos que muestran que los aprendices han producido frases correctas con el IMP como: “no sabía que podía existir, no conocía el lugar, faltaba poco, pensaba que..., hacía muy bien, enseñaba su clase, salía con mi amiga, explicaba las lecciones, pedía donde ir, los estudiantes hacían, cosas que no dominaba, trabajaba en clase, esperaba que....etc.”). Asimismo, han empleado correctamente el verbo *tener*, sobre todo con la perífrasis verbal “*tenía / tenían que (tenía que estudiar)*” y con el verbo *hacer* (“*hacía muy bien su trabajo*”).

Aparte de los típicos errores de confusión entre *tener/haber* y *estar/ser*, las mayores equivocaciones se han detectado con los verbos de estado, *estar* y *ser* en que han predominado las confusiones entre el IMP y el PPS. A la hora de elegir la pareja correcta, los alumnos han optado más por la forma *era / estaba* del IMP en lugar de la forma *fue, fui / estuve, estuvo* del PPS. He aquí algunos ejemplos:

“La clase de esta señora era las variedades de la lengua española” (Y7) “Hemos despertado a las siete de la mañana y el viaje duró tres horas y era en el mes de septiembre” (Y8)

“Era mi primera vez de ir en la capital política de nuestro país y eso me encantaba mucho y estaba contenta durante este viaje que duró cinco horas” (Y13)

“El año pasado, he hecho un viaje para la ciudad de Yaúnde para hacer un examen, que era muy importante para mí” (Y15)

“El diciembre pasado, estaba a Baham para las vacaciones de navidad, Baham que es pueblo en el Oeste de Camerún” (Y17)

Pero hemos detectado también casos puntuales en que se ha empleado equivocadamente el IMP en lugar del PPC. Un ejemplo concreto lo registramos en la copia Y10 en que hemos detectado un total de 36 formas del pasado y donde el IMP mostró su mayor presencia con unas 25 formas (a veces mal empleadas), seguido por 6 del PPC y 5 del PPS. Parece que este alumno quiso narrar su relato desde el “plano descriptivo” y es por eso que pensamos que hace un uso exagerado del IMP teniendo igualmente en cuenta que era correlativo con el sintagma *cada día* que denota “habitualidad”, un valor temporal reiterativo característico del IMP. Además, el hecho de tener en localizador temporal referente al tiempo presente, como “este año en la universidad de Dschang estaba un poco complicada” y otra frase, “lo que he hecho de concreto este año fui el aprendizaje de la lengua española...” mencionado aquí dos veces con dos distintas formas verbales inadecuadas en lugar de emplear el PPC. Tal como hemos señalado, estas referencias temporales expresan situaciones concebidas en función de un intervalo que empieza en cierto punto del pasado y termina en el momento del habla que está vinculado con el presente. Esto refleja también que este aprendiz todavía no es capaz de distinguir las “acciones pasadas con referencia al presente” frente a las “acciones pasadas acabadas que no tiene vínculo con el presente” y finalmente las “acciones durativas y habituales en el pasado”.

El uso del IMP en lugar del PPC es un tipo de error que no suelen cometer mucho los hablantes francófonos en general, ya que su empleo es muy parecido al “*imparfait*” del francés, lo que denota un triple fallo en la aplicación de estos tiempos verbales.

Otro aspecto pertinente que conviene mencionar en relación con el empleo erróneo del IMP lo encontramos en Y13. En su redacción, registramos en total unas 30 formas del pasado de la siguiente manera: 7 PPC, 14 IMP, 8 PPS y 1 PQP. Se observa lo que vimos en casos anteriores: muchas desviaciones totalmente arbitrarias en cuanto al uso de los tiempos pasados y sobrepresencia del IMP. Merece la pena destacar aquí algunas construcciones arriesgadas y mucho más complejas que este participante hizo correctamente, aunque estas formas no entran en nuestro trabajo: el uso del imperfecto del subjuntivo la forma como *si* + imperfecto de subjuntivo (“*como si estuviera en un avión*”), la correlación de tiempos entre indicativo y subjuntivo (“*la única cosa que no me gustó fuera que mi hermana no hiciera nada en casa...*”). Y13 y Y15 coinciden en intentar asociar la forma “*cuando + IMP*” con un valor durativo, aunque en este caso, se quería expresar un hecho puntual que corresponde a “*cuando + PPS*”:

“Cuando llegaba allí, todo estaba extraño para yo y solo para cruzar la carretera no era fácil, tanto el tráfico era intenso” (Y13)

“Cuando llegábamos a casa, mi hermana y su marido habían cocinado algunas comidas tradicionales...” (Y13)

“Cuando llegaba en la ciudad el martes con mi amigo, porque hemos viajado el lunes por la noche” (Y15)

Intuimos que este error puede deberse a la metodología o estilo de aprendizaje de “*una puesta en práctica de una regla*” aplicada en clase por el profesor de E/LE a la hora de aclarar el uso de este marcador, que resulta a veces ambiguo para nuestros locutores⁹⁰. Esto nos debe incitar a repensar la enseñanza de la gramática para facilitar la comprensión del uso de estos tiempos verbales en nuestros distintos institutos de Educación Secundaria.

⁹⁰ En una de las clases que observamos, un profesor, al explicar cómo distinguir el uso del PPC y del IMP, dijo que debían fijarse en algunas palabras que puso en la pizarra y explicó que “con las palabras de la izquierda usamos el PPC, y con las de la derecha el IMP”. En cuanto al marcador, *cuando* dijo que puede ser interpretado como un marcador temporal de frecuencia y, por tanto, inducir el imperfecto (como en “*cuando era pequeño*”, “*cuando tenía doce años, me enfadaba mucho con mi hermana*”). Pero sabemos también que introduce la narración y entonces introduce el indefinido (“*cuando cumplió 22 años se trasladó a Roma*”). Es un dato importante visto que en muchas de nuestras redacciones el marcador *cuando* fue sobreutilizado con el imperfecto, aunque a veces era una narración que requería el uso del pretérito indefinido.

En la misma línea, merece la pena comentar otra estructura (oraciones condicionales) compleja que utilizó el alumno Y15 y en la que detectamos la posible interferencia del francés como L2: “*Mi amigo y yo estamos pensando si teníamos dinero volveremos a viajar en la capital*”. Suponemos que este alumno, estando condicionado por su L2 quiso decir esta frase en francés, que traducimos: “*Mon ami et moi pensons que si nous avons de l’argent, nous voyagerons à nouveau dans la capitale*”. Este tipo de error suele observarse incluso hasta en los niveles más avanzados del aprendizaje del español, ya que nuestros locutores, teniendo el esquema de la lengua francesa grabado en sus mentes, suelen reproducir las estructuras de dicha lengua para construir frases en español. Esto se debe, como ya lo dijimos anteriormente, a que el francés es la lengua que dominan mejor a nivel gramatical con referencia a sus lenguas maternas, que solo hablan en casa.

A la luz de esto, es cierto que hay similitudes entre algunas estructuras del francés y sus correspondientes españolas. Es decir, para expresar la idea de condición realizable, el francés utiliza la misma estructura y los mismos tiempos verbales que el español, por ejemplo: “*Si j’ai de l’argent, j’achèterai une voiture*”, “Si tengo dinero, compraré un coche”. Tenemos el presente de indicativo en la oración subordinada y el futuro de indicativo en la principal, tanto en francés como en español. Pero la estructura de estas frases es distinta cuando hay que expresar la idea de condición irrealizable o probable. En este caso el francés emplea en la subordinada el imperfecto o el pluscuamperfecto de indicativo (“*Si j’avais de l’argent, j’achèterai une voiture*”), pero el español emplea en la subordinada los tiempos pasados de subjuntivo en la estructura española (“*Si tuviera dinero, compraría un coche.*”). La confusión que cometen los alumnos es utilizar el imperfecto o pluscuamperfecto de indicativo en la estructura española. Es decir, “*Si yo tenía dinero, compraría un coche*”, en vez de “*Si tuviera dinero, compraría un coche*”. Entonces, retomando el ejemplo, creemos que Y15 quiso decir “*Mi amigo y yo estamos pensando si tuviéramos dinero, volveríamos a viajar en la capital*”.⁹¹

⁹¹ La expresión de una idea de futuro o una hipótesis después de una conjunción de tiempo o de un pronombre relativo también resulta problemática para nuestros estudiantes, ya que los usos difieren en francés y en español. En francés, después de una conjunción de tiempo (*quand, dès que, etc.*) o de un pronombre relativo, se usa generalmente el futuro de indicativo: “*Quand j’aurai de l’argent je m’achèterai une voiture*”, “*Dès que je verrai mon père, je l’embrasserai*”, “*Quand je serai un majeur, je voyagerai à travers le monde*”. Cada vez que hay que expresar una idea de futuro en las oraciones temporales o la hipótesis en español, los alumnos suelen

Entre las principales conclusiones proporcionadas por el análisis de las producciones de este grupo cabe señalar, ante todo, que, en contraste con el grupo 1, donde el PPS era muy poco empleado, aquí hay un uso importante de las tres formas de pasado, aunque se mantiene la clara tendencia en apoyarse en el PPC como forma preferida para narrar experiencias.

La oposición PPS / PPC sigue apareciendo como un problema importante y es fuente de la mayoría de errores, con sobregeneración del PPC (selección del PPC en lugar del PPS, especialmente), como comentaremos más adelante (véase apartado 5.1.3.) Por tanto, en este nivel, la distinción entre los dos tiempos de pasado aún no está consolidada y, probablemente, se opta por el PPC porque se percibe como más fácil y cercano debido a las semejanzas con la lengua dominante que se maneja mejor. A diferencia del nivel A2, el PPS es parte relevante del conocimiento gramatical de los aprendices, pero su papel aún no está definido, ya que no solo es sustituido por el PPC, sino que en ocasiones toma, inadecuadamente, el papel del PPC. La presencia de marcadores temporales no es aún interpretada como una pista que facilite o guíe la selección de la forma verbal porque las confusiones entre los dos tiempos se mantienen en presencia explícita de un localizador explícito referido a un tiempo reciente o remoto.

Participantes como Y9, Y11, Y14, Y15 o Y17 emplean a menudo marcadores de tiempo pasado como: *el año académico pasado, el 5 de mayo 2014, el diciembre pasado, hace dos años*, etc., pero no lo combinan con el PPS, sino con el PPC. Y viceversa. Aunque menos abundante, algunos aprendices utilizan el PPS en una oración para referirse a eventos pasados con resultado presente y que, según el contexto, tiene relación con el presente, siendo correcto el uso del PPC. En las producciones de, por ejemplo, Y10, Y12 o Y17 hay marcadores de pasado reciente con uso del PPS. Esta situación evidencia que hay una inseguridad en el dominio de las dos formas de pasado, no percibiéndose la oposición o neutralizándola dentro de un mismo texto.

En lo referente al PQP, las producciones recogidas en este grupo (5, en total) han sido, todas ellas, correctas: *“me había gustado, había participado, había hecho, había encontrado”* (Y7) y *“había cocinado”* (Y13).

reproducir el esquema francés, utilizando el futuro de indicativo, en vez del presente de subjuntivo. Estas frases traducidas al español por nuestros alumnos, quedarían de la siguiente forma: “Cuando tendré dinero, compraré un coche”, “En cuanto veré a mi padre, le abrazaré”, en vez de “Cuando tenga dinero, compraré un coche”, “En cuanto vea a mi padre, le abrazaré”.

Otro tipo de error destacable (35 ocurrencias) de este grupo, y común a muchos aprendices de español, es la concordancia incorrecta del verbo *gustar*. En este error, hay transferencia literal del verbo francés “*aimer*”.⁹²

5.1.2.3. Grupo 3 (nivel B1+)

El grupo 3 es el minoritario, con solo tres componentes Y19, Y20, Y21 (cf. Anexo 6 bloque 6.3). En consonancia con el nivel más alto, en las producciones escritas de estos informantes el índice de errores es realmente bajo, sugiriendo que las formas de pasado se han estabilizado o se están estabilizando, llegando incluso a mostrar un buen manejo de otros tiempos verbales. A pesar de haber detectado algunos fallos menores, se aprecia, en general, un cambio cualitativo en la utilización de los tres tiempos verbales sin el uso abusivo del PPC al que nos habíamos acostumbrado los otros dos grupos. Por lo tanto, podemos pensar que los aprendientes no están eligiendo arbitrariamente las distintas formas, sino que comienzan a reconocer los valores subyacentes al uso adecuado de los tiempos pasados.

El análisis de los porcentajes de errores (apartado 5.1.2.4.) reflejará la mejora considerable de este grupo en cuanto a los contrastes verbales de pasado. En su conjunto, hemos detectado solo un fallo menor de empleo del PPC en lugar del PPS como se ve en este ejemplo:

“Entonces, en este viaje lo que más me ha gustado fueron los habitantes que estuvieron muy amables y acogedores con nosotros” (Y21)

⁹² La estructura argumental del verbo *gustar* es particular en español respecto a sus equivalentes habituales en lenguas como el francés o el inglés. El argumento interpretado con el papel temático de tema suele ser posverbal, pero es el sujeto, pues concuerda con el verbo en persona y número. En los errores advertidos se hace concordar al verbo con el argumento experimentante: “*La clase que he gustado <me ha gustado> era la clase de variedad del español* (Y10)”. Este error también se produce entre los participantes de nivel inicial. En el verbo francés “*aimer*” el experimentante coincide con el sujeto gramatical “(*j’aime le bon vin / vous aimez les enfants*)”, pero en español es un dativo. La estructura argumental y la sintaxis de verbo *gustar* es similar a la del verbo “*plaire*” “(*Ce garçon ne me plaît pas du tout*)”.

En general se aprecia, un cambio cualitativo en la utilización de los tres tiempos verbales, y además, la correlación de los tiempos pasados o el uso del PPS aumentan considerablemente conforme crece el grado de competencia en español. Asimismo, nos ha sorprendido el hecho de que todos los usos del PPS en las tres copias han sido bien empleados y apropiados al contexto. En cuanto al uso del PPC, su presencia es prácticamente nula, lo que nos ha resultado sorprendente después de ver los errores cometidos por los grupos anteriores.

La expresión escrita de estos participantes está bastante desarrollada y registramos muchas formas complejas como la perífrasis verbal durativa de gerundio ‘estar + gerundio’ (*estaba contando*) y una forma de subjuntivo bien empleado (“*quizá algún día vuelva por allí otra vez para pasarlo bien con mis amigas ya que fue un viaje inolvidable*”) en Y19, lo que demuestra un buen dominio de la lengua y un vocabulario bien variado. En la misma línea, advertimos estructuras de gerundio como “siguen viviendo”, “estuvimos conviviendo” y una forma del condicional (“nos gustaría”) en Y20. En estos textos el uso de los distintos tiempos de pasados resulta bien apropiada.

Para acabar, un dato que merece la pena mencionar es el inicio de la redacción de Y21: “*Hola amiga, te voy a contar un viaje que hemos hecho hace poco⁹³ con mi novio*” siendo el texto, el más largo con unas 430 palabras. Hay un total de 28 formas de pasado (2 PPC, 4 IMP y 22 PPS) y vemos alguna construcción compleja en relación con la correlación imperfecto de subjuntivo / condicional para expresar la hipótesis en esta frase: “*si tuviera que resumir mi viaje, diría que fue el mejor viaje de mi vida sin ninguna duda...*”

En resumen, el grupo con el nivel de competencia más alto en español muestra un uso adecuado de los tiempos verbales en el momento de construir un texto narrativo. El uso del PPC es significativamente menor que el del PPS, tanto en comparación con los grupos anteriores como en cantidad absoluta (3 apariciones de PPC frente a 62 de PPS). Hay, además, otras evidencias de conocimiento de tiempos verbales como el

⁹³ Sabemos que los marcadores temporales como: “hace poco”, “hace un rato” se utilizan tanto con el PPS como con el PPC, siendo las dos posibilidades correctas según la intención del hablante. Como este ejemplo: “Lo vi hace poco / Lo vi hace un rato.

Lo he visto hace poco / Lo he visto hace un rato”

En este caso, con la frase del texto: “*Hola amiga, te voy a contar un viaje que hemos hecho hace poco con mi novio en su pueblo situado a 40 km de Dschang que se llama “Bandjoun”, creemos que nuestro locutor aquí, interpreta o percibe la acción del viaje que ha efectuado como algo cercano o próximo al presente, por eso utiliza el PPC.*”

pluscuamperfecto de indicativo y el condicional, que expresan relaciones temporales complejas, así como un uso adecuado de la correlación de tiempo indicativo/subjuntivo. También se ha empleado la perífrasis aspectuales como ‘*estaba* + gerundio siendo, construcciones verbales y oracionales relativamente complejas en un nivel intermedio.

En general, los datos recogidos en este grupo muestran una disminución progresiva del número de errores y, por tanto, un progreso relevante en la apropiación del español como LE. En la elección entre PPC y PPS, observamos una cierta propensión a optar por el PPS en caso de ambigüedad. Es decir, hay una reducción de los errores interlingüísticos que sugiere “una clara voluntad de huir de la interferencia del francés” de este grupo en comparación con los anteriores. Otro indicio del mejor nivel del grupo es el hecho de que los textos estaban bien cohesionados, con una buena distribución de los conectores discursivos seguidos de un correcto uso de los verbos.

5.1.2.4. Resultados

En este apartado representamos los resultados de las producciones de tiempos de pasado por parte de nuestros informantes en una serie de tablas y los comentamos. Primero damos la distribución total de las diferentes formas de pasado que se han empleado, para pasar, después, a los usos concretos de los dos tiempos que comparamos: el PPC y el PPS. Estos usos los clasificamos a partir de las producciones totales y de los errores cometidos, tanto en cifras absolutas como en porcentajes.

La primera tabla nos da una idea de la producción total de los diferentes tiempos de pasados que hemos detectado en el repertorio de cada grupo y se visualiza, conjuntamente, de esta forma:

| PARTICIPANTES | TIEMPOS DE PASADO | PPC | PPS | IMP | PQP |
|----------------------|--------------------------|---------------|---------------|---------------|--------------|
| Grupo 1 (4) | 90 | 40 | 13 | 34 | 2 |
| Grupo 2 (14) | 357 | 156 | 79 | 117 | 5 |
| Grupo 3 (3) | 75 | 3 | 62 | 7 | 3 |
| TOTAL (21) | 521 | 199 | 154 | 158 | 10 |
| TOTAL % | | 38.20% | 29,56% | 30.33% | 1.92% |

Tabla 20: Distribución global de todos los tiempos verbales de pasado utilizados

Los estudiantes yembáfonos hacen uso de varias formas de tiempos pasados del español, aunque en proporciones muy variables. Las formas verbales más utilizadas por parte de los tres grupos son, por este orden, el PPC (199 formas conjugadas: 38.20%), el IMP (158 ocurrencias: 30.33%), el PPS (154 apariciones: 29.56 %) y, al final, el PQP (10 ocurrencias: 1.92 %). Concediendo una primera atención a los usos de PPC y de PPS, vemos que, en total, estos dos tiempos cuentan con 353 apariciones, lo que supone el 67.75 % del total de formas conjugadas en pasado (521) en el corpus. En este marco, en el grupo 1 (nivel A2) se cuentan 40 producciones de PPC y 13 de PPS, es decir, un total de 53 entre las dos, que representa un 15.01 % de los 353; el grupo 2 (nivel B1) registra 156 producciones en PPC y 79 en PPS, con una suma de 235, el 66.57 %; y el grupo 3 (nivel B1+) ha dado 3 producciones de PPC y 62 de PPS, un total de 65, el 18.41%. Esta primera aproximación en cantidades globales ya apunta a una clara disminución del uso del PPC en el grupo de mayor nivel de conocimiento de la lengua.

La presencia del IMP es notable (30.32 %) especialmente en los dos primeros grupos, los de nivel más bajo, donde supera al PPS. En el grupo 1 las formas en IMP ascienden el 37.77% del total de formas verbales, y en el grupo 2 son el 32.77 %. Estos guarismos contrastan con los del grupo 3, donde solo llega al 9.33%.

En este sentido, conviene recordar los casos puntuales que hemos encontrado de IMP empleado erróneamente, como en los ejemplos siguientes, donde se emplea en vez del PPS:

“El diciembre pasado, estaba a Baham” (Y17), “el año pasado me iba” (Y4)

A lo largo de nuestro trabajo, hemos visto que la tendencia general radica en una mayor preferencia por el uso del IMP con los verbos de estado (*ser, estar, gustar, haber, tener*) y con verbos como (*hacer, saber, pensar* etc.). Estos últimos verbos se han utilizado correctamente en todos los grupos. Las mayores confusiones entre el IMP y el PPS se han detectado en el empleo con el binomio “*ser/estar*” donde los alumnos han optado más por la forma “*era / estaba*” en lugar de la forma “*fue, fui / estuve, estuvo*”.

De manera general, y como se ve en la tabla 20, este dato nos da una idea de las “estrategias de evitación o de escapismo” que mueven a los grupos iniciales, más propensos a usar el PPC como tiempo preferido en el primer plano narrativo y el IMP en un segundo plano de descripción, con lo que queda poco espacio para el PPS. En efecto, con tal de no enfrentarse con el PPS, cuando surge una duda o una dificultad, el

aprendiz yembáfono en fase inicial suele recurrir al PPC como primera solución para luego apoyarse en el IMP como segunda vía de escape o alternativa.

La relación con el uso del PQP es testimonial: en global es inferior al 2% de todas las producciones y solo en el grupo 3 supera este porcentaje y presenta el mismo nivel de uso que el PPC (ambos con el 4%). De hecho, las producciones recogidas en cuanto a este tiempo en todos los grupos eran correctas, salvo la copia Y4, que ha escrito mal el auxiliar “haber” con la forma “habió visitado”. De todas maneras, se ve que el PQP es un tiempo que no genera equivocaciones para nuestros locutores y , por lo tanto, está consolidado.

Cabe recordar que el objetivo principal de esta investigación es la oposición entre el PPC y el PPS. Los usos de estos dos tiempos verbales en particular están reflejados en las tablas siguientes, donde contabilizamos las ocurrencias de cada uno de ellos y los casos en que se ha producido el uso de uno en lugar del otro. En la tabla 21 damos los usos que ha hecho cada uno de los informantes y en la tabla 22 los agrupamos según los tres niveles:

| PARTICIPANTE | NIVEL | PPC | PPS | PPC × PPS | PPS × PPC |
|---------------------|--------------|------------|------------|----------------------|----------------------|
| Y1 | A2 | 11 | 2 | 1 | 1 |
| Y2 | A2 | 14 | 4 | 0 | 10 |
| Y3 | A2 | 6 | 1 | 0 | 6 |
| Y4 | A2 | 9 | 6 | 0 | 9 |
| Y5 | B1 | 7 | 2 | 2 | 0 |
| Y6 | B1 | 10 | 13 | 13 | 0 |
| Y7 | B1 | 8 | 5 | 4 | 1 |
| Y8 | B1 | 9 | 10 | 0 | 9 |
| Y9 | B1 | 10 | 2 | 1 | 4 |
| Y10 | B1 | 6 | 5 | 5 | 0 |
| Y11 | B1 | 12 | 5 | 4 | 2 |
| Y12 | B1 | 16 | 6 | 5 | 0 |
| Y13 | B1 | 6 | 8 | 0 | 6 |
| Y14 | B1 | 14 | 5 | 0 | 14 |
| Y15 | B1 | 19 | 3 | 1 | 16 |
| Y16 | B1 | 16 | 3 | 0 | 16 |
| Y17 | B1 | 8 | 6 | 1 | 8 |
| Y18 | B1 | 15 | 6 | 2 | 14 |
| Y19 | B1+ | 0 | 24 | 0 | 0 |
| Y20 | B1+ | 1 | 16 | 1 | 0 |
| Y21 | B1+ | 2 | 22 | 0 | 1 |
| TOTAL | | 199 | 154 | 40 | 117 |

Tabla 21: Uso de tiempos verbales de pasado (PPC / PPS): participantes

| GRUPO | NÚMERO DE INFORMANTES | PPC | PPS | ERRORES PPC × PPS | ERRORES PPS × PPC |
|----------------|------------------------------|------------|------------|--------------------------|--------------------------|
| Grupo 1 | 4 | 40 | 13 | 1 | 26 |
| Grupo 2 | 14 | 156 | 79 | 38 | 90 |
| Grupo 3 | 3 | 3 | 62 | 1 | 1 |
| TOTAL | 21 | 199 | 154 | 40 | 117 |

Tabla 22: Uso de tiempos verbales de pasado (PPC / PPS): grupos

Estas tablas nos facilitan una visión y comprensión global de los principales errores cometidos en sus producciones y se completan con las dos siguientes, que nos dan la distribución en porcentaje de los errores en los tres grupos

| GRUPO | CONFUSIÓN PPC + PPS | PPC × PPS | PPS × PPC |
|----------------|----------------------------|------------------|------------------|
| Grupo 1 | 27 | 0,63% | 16.58 % |
| Grupo 2 | 128 | 24.2% | 57.32 % |
| Grupo 3 | 2 | 0,63% | 0,63% |
| TOTAL | 157 | 25% | 75% |

Tabla 23: Errores en la confusión PPC / PPS: total

| GRUPO | CONFUSIÓN PPC + PPS | PPC × PPS | PPS × PPC |
|----------------|----------------------------|------------------|------------------|
| Grupo 1 | 27 | 3.7 % | 96.29 % |
| Grupo 2 | 128 | 29.68 % | 70.31 % |
| Grupo 3 | 2 | 50 % | 50 % |
| TOTAL | 157 | 25.47 % | 74.52 % |

Tabla 24: Errores en la confusión PPC / PPS: grupos

La tabla 24 revela que el número total de errores cometidos en el uso entre el PPC / PPS es 157, que equivale al 44.78 % de todas las formas conjugadas en estos tiempos (353). Esto evidencia que el dominio de estos tiempos verbales es un problema para nuestros estudiantes yembáfonos. La mayor cantidad de errores recogidos corresponde, lógicamente, al grupo 2, que aglutina dos terceras partes del total de participantes, pero de la comparación entre el grupo 1 y el grupo 3, que tienen una proporción semejante de participantes respecto al total (19.04 % y 14.28 %, respectivamente), se desprende una diferencia clara en la realización de errores: 17.21 % vs. 1.27%.

Respecto a la tipología de los errores, es importante advertir que unas tres cuartas partes (74.52%) corresponden al uso del PPC en lugar del PPS. En el grupo 1 (nivel A2), el número total de errores en la alternancia PPC / PPS es de 27, lo que supone el 17% del total de los errores (157). Prácticamente, todos los errores de confusión entre los dos tiempos son de uso del PPC en lugar del PPS: un total de 26 errores, lo que representa el 96.29% de las confusiones en este nivel y un 16,56% del total (157) de los

tres grupos. Solo hay un error de uso del PPS en lugar del PPC y su reflejo en porcentajes es, lógicamente, muy bajo, como se ve en las tablas. En este grupo la sobreutilización del PPC es, pues, clara. En este mismo sentido, la tabla 22 muestra que el PPC ocupa la mayoría de usos (40 de 53; el 75.47%) y es relevante que casi dos terceras partes de ellos (26 de 40; el 65%) sean erróneos (en lugar del PPS).

El grupo 2 (nivel B1) proporciona la mayoría de datos analizados y, en consecuencia, la mayoría de errores, pero va en una línea parecida de sobreutilización del PPC. El número total de errores en ambos tiempos es 128, lo que supone el 81.53% de los errores. Significativamente, el grupo cometió más equivocaciones empleando el PPC en lugar del PPS: 90 errores que corresponden al 70.31% de los errores del grupo (*grosso modo*, dos de cada 3 equivocaciones eran de este tipo) y al 57% del total. Los errores contrarios, es decir, uso del PPS en lugar del PPC, también son importantes, pero claramente inferiores. Estos datos confirman que el uso de estos tiempos verbales no está aún consolidado, y que el PPC es la forma preferida (156 frente a 79) y sigue siendo la opción elegida en caso de duda, pues más de la mitad (90 de 156, el 57.69%; véase tabla 22) son erróneos.

Finalmente, el grupo 3 (nivel B1+) solo presenta dos errores, que son de confusión entre los dos tiempos verbales en los dos sentidos posibles: un uso de PPC en lugar de PPS y un uso de PPS en lugar de PPC. La poca cantidad de errores (1,27% del total) hace que las conclusiones no resulten significativas, pero sí son reflejo de un progreso en el dominio de la oposición entre los dos tiempos. Esta habilidad en buen manejo del PPS, en contraste con los otros grupos, es correlativa con el mayor uso de esta forma verbal. El grupo con el nivel más alto es el único en el que la cantidad de producción del PPS supera, además notoriamente, al del PPC: 62 casos (82.66% de todos los tiempos de pasado) frente a 3 (4%), como se refleja en la tabla 20.

La comparación entre usos correctos e incorrectos de los dos tiempos verbales de pasado reafirma la sobreutilización del PPS y el progreso considerable del grupo con más nivel de lengua:

| GRUPO | USOS de PPC y PPS | ERRORES PPC × PPS | ERRORES PPS × PPC | ACIERTO de PPC | ACIERTO de PPS |
|----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|-----------------------|
| Grupo 1 | 53 | 1 | 26 | 14 | 12 |
| Grupo 2 | 235 | 38 | 90 | 66 | 41 |
| Grupo 3 | 65 | 1 | 1 | 2 | 61 |
| TOTAL | 353 | 40 | 117 | 82 | 114 |

Tabla 25: Usos correctos e incorrectos de los tiempos verbales de pasado

Esta tabla evidencia la gran diferencia entre el grupo de nivel B1+ respecto a los otros dos. Si observamos los datos de los dos primeros grupos, observamos, en primer lugar, que más de la mitad de las producciones de estos dos tiempos de pasado son erróneas: el 50.9 % (27 ocurrencias) en el grupo 1 y el 54.46% (128 ocurrencias) en el grupo 2. En segundo lugar, la sobreutilización del PPC aparece claramente como el error principal, ya que supone el 40.27% de todos los usos de los dos tiempos (116 errores de 288 utilizaciones): el 49.05% (26 de 53) en el grupo 1 y el 38.29% (90 de 235) en el grupo 2. Y, en tercer lugar, restringiéndonos a las utilizaciones del PPC (196 en total), los malos usos también son destacables, pues alcanzan el 59.18% (116 de 196): 65% (26 de 40) en el grupo 1 y 57.69% (90 de 156) en el grupo 2. El uso del PPS, que es el tiempo verbal cuyo uso resultaba más satisfactorio en el tipo de ejercicio, es menor, pero presenta mejores resultados. El uso inadecuado de este tiempo cubre solo 13.54% de todas las formas verbales producidas por el grupo 1 y el grupo 2 (39 sobre 288), un porcentaje sensiblemente inferior al de los errores de PPC (40.27%). Y dentro de todos los usos de PPS, el 42.39 % son errores (39 sobre 92): 1 error de 13 en el grupo 1 (7.69%) y, más significativamente, 38 de 79 en el grupo 2 (48.10%) en el grupo 2. Las diferencias entre estos dos grupos y el grupo 3 (nivel B1+) son muy acentuadas. En el grupo 3 solo hay 2 errores (uno de cada tiempo), es decir el 3.07% de los usos de estos tiempos (2 de 65), y se muestra un buen dominio del PPS, con solo el 1,61 % (1 de 62) de error. La elección errónea del PPC en lugar del PPS (es decir, la sobreutilización del PPC) es el 33.33% (1 de 3); a pesar de que la poca cantidad de ejemplos no facilita un resultado concluyente, este porcentaje es inferior al de los otros grupos (65% en el grupo 1 y 57.69% en el grupo 2).

En resumen, podemos concluir que el uso del PPC y del PPS no está consolidado en absoluto en los dos primeros grupos, donde los errores ocupan un espacio importante en su utilización. El error principal es la sobreutilización del PPC, que aparece como la solución “cómoda” para los tiempos de pasado. El conocimiento de la oposición entre los dos tiempos es incipiente en los grupos de nivel A2 y nivel B1 y provoca vacilaciones en los estudiantes, pero el uso del PPC, no exento de errores, se muestra más acertado que el del PPS. A medida que se avanza en el nivel de lengua, el porcentaje de sobreutilización del PPC como error principal va descendiendo, reflejando el progreso en el dominio de la distinción de tiempos y de sus condiciones de uso. En los dos primeros niveles el empleo del PPS constituye una clara dificultad (muy evidente en el grupo A2, donde su uso es muy escaso), por lo que vemos que en su IL

aún no se ha fijado la distinción y, a la luz de las producciones analizadas, el PPC tiene un mayor peso. En contraste, en el grupo B1+ ya se está superando esta dificultad.

Finalizaremos nuestro análisis con la posible identificación del origen de los errores en el próximo apartado.

5.1.3. Discusión

A continuación, pasamos a discutir el origen y la naturaleza de los errores cometidos por los tres grupos de participantes, distinguiendo entre causas lingüísticas y causas extralingüísticas, y veremos en qué medida podemos dar respuestas a las preguntas de investigación e hipótesis formuladas en el capítulo tres.

5.1.3.1. Causas interlinguales e intralinguales

Trataremos aquí de averiguar si las dificultades advertidas están causadas por el conocimiento lingüístico previo, es decir, por interferencia de la lengua materna o por otras lenguas aprendidas con anterioridad a iniciar el proceso de enseñanza/aprendizaje del español.

En el proceso de desarrollo de una L2, se hace muy difícil que los estudiantes se separen completamente de la gramática de la L1. Como resultado, el aprendiz suele transferir las categorías de la lengua materna que percibe como semejantes a las de la lengua meta. A veces, este conocimiento puede ser una ayuda (transferencia positiva), pero otras veces puede ser un impedimento y provocar asociaciones erróneas de forma y sentido (transferencia negativa o interferencia). La transferencia de categorías no tiene que ver con la similitud objetiva de los idiomas, sino con la manera como cada alumno representa mentalmente esa similitud. En el caso de la estructura verbal objeto de estudio, la coincidencia entre francés y español es mayor que entre yemba y español, pero a pesar de coincidir en gran parte, hay, como hemos visto en el capítulo precedente, valores diferentes, por lo que la transferencia no será necesariamente positiva.

Nuestro análisis de los errores en el uso de los tiempos verbales pone de manifiesto que el uso del PPS es más problemático que el del PPC en los dos primeros

niveles (A2 y B1) y que en el nivel superior (B1+) los errores han disminuido considerablemente. El error predominante es la sobregeneralización del PPC en los contextos de uso del PPS. Esta manera de enfrentarse a la oposición PPC / PPS refleja una transferencia del francés, que emplea el *passé composé* para referirse a acciones producidas en el pasado, ya sea reciente o remoto, y cubre los contextos de tanto el PPC como el PPS en español. De acuerdo con ello, podemos considerar que el PPC, pero no el PPS, es una forma verbal completamente incorporada en la interlengua de los aprendices de nivel A2 y B1. Los datos sugieren que el PPS está presente con una cierta relevancia en el nivel B1 (no se puede afirmar lo mismo respecto al nivel A2), pero sin consolidarse, por lo que, a pesar de contar con las dos formas, la oposición PPC / PPS aún no ha madurado en este nivel de interlengua. En contraste, la interlengua de los participantes con el nivel más alto, sí incorporaría ya esta distinción.

El uso de tiempos verbales ha variado de signo en cada nivel. Los participantes del grupo 1 (nivel A2) usaron mayoritariamente el PPC y el IMP, los del grupo 2 (B1) se desplazaron a la oposición PPC/PPS y usaron en menor medida el IMP y los del grupo 3 (B1+) optaron, correctamente, por el PPS en la oposición PPS/PPC. Por lo tanto, creemos que el tipo de errores que cometen los grupos A2 y B1 se han de clasificar como errores de interlengua⁹⁴ en la medida en que estamos ante errores inducidos por la transferencia negativa de una lengua del conocimiento previo que, en este caso, sería interferencia de la L2 francés. En este sentido, nuestro trabajo coincide con conclusiones similares de Amenos (2010), quien intenta demostrar que, en las etapas o fases iniciales, el aprendiz tiende a utilizar los tiempos verbales de la lengua meta del modo en que utilizaría los tiempos morfológica y semánticamente similares de su lengua materna. Esta tendencia se debilitaría a lo largo del proceso de aprendizaje siguiendo la lógica de un aprendizaje ascendente⁹⁵. A este respecto, Amenos apunta que:

⁹⁴ Los errores de los aprendientes se pueden clasificar en “errores de interlengua”, si se deben a influencia de lenguas anteriores, y “errores de intralengua” si proceden de la hipercorrección o la sobregeneralización de reglas de la lengua meta (véase Pastor Cesteros 2006: 104).

⁹⁵ Xiangwen Kong (2019) llega a conclusiones similares en su estudio con aprendices sinohablantes en la distinción entre el pasado indefinido y el imperfecto, donde, en los primeros acercamientos al idioma, los estudiantes tienden a usar el indefinido y, más tarde, el imperfecto. El imperfecto sería la forma verbal más difícil para los alumnos chinos.

“El primer tiempo de pasado del español que un aprendiz de lengua materna francesa tiende a utilizar es el pretérito perfecto, cuyo uso inicial parece seguir los patrones del *“passé composé”* (Amenos 2010: 456).

De modo a que:

“La cantidad de formas verbales de pasado adecuadas producidas por los aprendices va en aumento en los distintos niveles. Los aprendices de lengua materna francesa incorporan la producción de los tiempos de pasado de manera progresiva y no completamente lineal y en lo que se refiere al nivel A2, el tiempo de pasado dominante es el pretérito perfecto, mientras que el uso de indefinido, imperfecto y pluscuamperfecto es muy reducido; en B1 se extiende el uso del pretérito indefinido y, en menor medida, el del imperfecto y el pluscuamperfecto; la presencia de imperfecto y de pluscuamperfecto se acrecienta considerablemente a partir de los niveles superiores en el que se suele detectar “rastros de estrategias de evitación” de la lengua materna, que son en realidad un modo oculto de influencia de esta en los juicios sobre la lengua extranjera” (Amenos 2010:458-459).

Con lo que podemos concluir que esta estrategia suele ser frecuente en el nivel inicial, ya que los alumnos suelen buscar alternativas para solucionar sus dificultades y muchas veces les sirven de espejo su LM o la lengua que domina mejor, aquí representada por la L2. Por “contagio” de su L2, nuestros locutores cometieron errores interlingüísticos procedentes de esta lengua dominante. Igualmente, nuestro trabajo ha puesto de manifiesto que conforme aumenta el nivel de competencia en la LE, se observa una disminución en el empleo del PPC en favor del uso del PPS, combinándose progresivamente entre los dos planos PPC / PPS.

Así, las dificultades de nuestros estudiantes en el uso de los tiempos verbales de pasado son consecuencia de una transferencia negativa que no es achacable a la LM, sino a la L2. Todos los participantes son hablantes nativos del yemba, del cual tienen un dominio más oral que escrito, y su L2 es el francés, que tienen como lengua de instrucción y de enseñanza, y que dominan mejor. Las referencias gramaticales de nuestros aprendices son las de la lengua francesa, que tienen grabadas en sus mentes y han proyectado en las redacciones examinadas en este trabajo.

Estas conclusiones entroncan perfectamente con las preguntas de investigación que planteamos en la introducción y radicaba en ¿qué papel juega el francés como L2 y cuál es su impacto en el aprendizaje y el dominio del español?. Esta cuestión estaba conectada con nuestra segunda hipótesis sobre si la L2 (francés) ejerce una influencia mayor que la L1 (yemba) en la adquisición de la L4 (español) lo que iremos confirmando en el último capítulo siete.

Ahora bien, y desde una perspectiva pedagógica, también nos interesa conocer si el origen de estos errores interactúa con otro tipo de factores como, por ejemplo, el uso de materiales didácticos o de técnicas pedagógicas inadecuadas. Lo abordamos a continuación:

5.1.3.2. Causas extralingüísticas

El conocimiento lingüístico previo (la L1 y/o una L2) difícilmente podrá ser la única fuente generadora de errores o dificultades en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Martín 2000, Söhrman 2007). Las causas de los errores interactúan con factores extralingüísticos como los materiales didácticos empleados en la enseñanza. Reducir los errores vistos en los tiempos de pasado a la interferencia de la L2 sería simplificar nuestra interpretación

Como apunta (Fernández López, 1997) la metodología pedagógica induce a menudo a enfrentarse a errores de tipo intralingual. Esto nos impele, pues, a examinar la trilogía de los tiempos verbales: PPC / PPS / IMP en los materiales de español y a preguntarnos si resulta adecuado. Como mencionamos al principio de la tesis, una de las principales dificultades para enseñar y aprender español en Camerún es la inadecuación de algunos de los manuales empleados, así como la falta de métodos específicos y adecuados para cada contexto de enseñanza que, además, suelen estar contruidos desde el paradigma occidental, especialmente de Francia. En la misma línea, hay una profusión de métodos que inundan el mercado editorial año tras año, de manera que el interés se centra más en la herramienta que constituye el libro y, por supuesto, en su venta que en la propia enseñanza/aprendizaje del alumnado. En consecuencia, la actividad docente se transforma en una mera transacción comercial banal sin imaginar, a veces, el alcance de dicho daño en las diferentes partes implicadas.

Entrando en el terreno de la práctica docente y basándonos en nuestras clases de observación en institutos y liceos, constatamos las limitaciones de los materiales

didácticos empleados en clase y decidimos examinarlos y ver en qué medida respondía a nuestras expectativas acerca del tema de los tiempos pasados que nos conciernen. Los cinco manuales escolares consultados que actualmente sirven de apoyo en el aula de E/LE en secundaria en Camerún son los siguientes:

- *Nueva Didáctica del Español 1* (4ème): corresponde a 3º de ESO
- *Nueva Didáctica del Español 2* (3ème): corresponde a 4º de ESO
- *Nueva Didáctica del Español 3* (2nde): corresponde a 1º de bachillerato 1
- *Excelencia en Español* (1ère): corresponde a 1º de bachillerato 2
- *Majors en Espagnol* (Tle): que corresponde a 2º de bachillerato

Antes de seguir, presentamos brevemente los contenidos respecto a nuestros tiempos verbales de pasado que se puede comprobar en el anexo 12:

| <u>Contenidos Lingüísticos</u> | |
|---------------------------------------|---|
| Nueva Didáctica del Español 1 | <p>Este manual para los recién iniciados a la lengua española propone en líneas generales, reglas gramaticales con explicaciones en francés, es decir, que la explicación del tema gramatical que se pretende trabajar está en francés y al lado se pone la traducción en español. La fórmula de la metodología es: reglas + ejemplos + ejercicios. Por ello, la ejercitación se resume en tres palabras: completar, traducir y transformar según los elementos estudiados.</p> <p>En cuanto a la forma en qué se introduce los dos tiempos pasados PPC / IMP simultáneamente y se presenta de la siguiente manera peculiar: “¡Fíjate! el verbo español tiene, además de los que ya conocemos, un nuevo tiempo para expresar acciones en el pasado: EL PRETÉRITO IMPERFECTO. <i>Apréndete</i> este tiempo con los verbos regulares y también con los verbos SER, que es irregular”. Luego se sigue unos ejercicios de completar “tipo cuadro” conjugando los verbos según las tres formas verbales que faltan y la persona correspondiente y algunas actividades relacionadas con diálogos en la que se debe únicamente completar los verbos en infinitivos utilizando los tiempos verbales del pasado de forma correcta. De manera general, podemos decir que la mayor parte de los contenidos se focalizan más con el estudio del presente de indicativo, a veces por una duración que a menudo nos parece demasiado larga.</p> |

| | |
|---|--|
| <p>Nueva Didáctica del Español 2</p> | <p>Este libro, al empezar con el pretérito perfecto compuesto y el imperfecto los dos tiempos que se privilegian más en detrimento del pretérito simple siguiendo así un enfoque gradual de lo fácil o conocido a lo difícil y desconocido. De forma que no hemos encontrado unidades didácticas donde los tres tiempos se abordan en la misma lección. Como primera unidad, este manual integra el PPC ya que es bastante sencillo y el más asimilado. Empezando con las reglas de conjugación de los verbos regulares y los irregulares, ya que este tiempo se parece mucho al “<i>passé simple</i>” del francés. Luego, se presenta la forma y sus valores para después insistir en el uso y a continuación integrar los marcadores temporales en forma de lista que deben repetir y memorizar. Al final, los aprendientes aplican la forma del PPC dentro de varios ejercicios cerrados que suelen ser de conjugación que trata de completar los vacíos con elementos gramaticales estudiados. La unidad siguiente integra el IMP y se presenta del mismo modo que se hiciera con el tiempo anterior con la misma línea de presentación de los contenidos, y, por último, el tercer tiempo del pasado que se expone es el PPS siendo introducidos cada uno por separado sin contrastar posteriormente los tres tiempos. Cabe señalar que son ejercicios escritos que se trabajan individualmente lo que permiten la revisión de los contenidos estudiados.</p> |
| <p>Nueva Didáctica del Español 3</p> | <p>Igualmente, en este manual, hemos observado ciertos fallos en la medida de que primero se introducen los tres tiempos de manera independiente y de forma no combinada sin integrarlos conjuntamente entre ellos. Además, no se organizan en actividades para que los aprendientes puedan contrastar y a la vez darse cuenta por ellos mismos de las diferencias entre estos tres tiempos de manera a adquirir una cierta facilidad a la hora de producir oraciones en pasado en las que puedan compararse con el resto de tiempos del pasado.</p> |
| <p>Excelencia en Español</p> | <p>En líneas generales y al revisar este manual entre las actividades desarrolladas destacan la explicación de texto, el comentario de texto, la traducción, la gramática y la conjugación. Y, en relación con nuestro tema, predominan mucho más los tipos de tareas o ejercicios de sustitución del infinitivo a la forma del tiempo pasado requerido, tipos ejercicios de transformar frases según el modelo o completar huecos en blanco, completar la regla gramatical a partir de un ejercicio, transformar frases que aparecen en PPC y escribirlas en PPS siguiendo el modelo, o bien de traducir el texto siguiente en francés etc... No hemos apreciado ejercicios susceptibles de desarrollar las habilidades comunicativas y dentro de cada unidad en relación con los tiempos pasados, hay una sección gramatical en forma de recuadros con reglas gramaticales y explicaciones con algunos ejemplos.</p> |
| <p>Majors en Espagnol</p> | <p>Este libro de texto recopila una selección de niveles que va de la 4ème a T1e y es de lo más reciente e intenta organizar sus tareas de manera práctica como, por ejemplo, trabajar en</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>grupos y en parejas, así como algunos juegos interactivos, sin embargo, la mayoría de sus actividades siguen copiando los mismos modelos anteriores que habíamos mencionado. Por ejemplo, en la unidad didáctica donde aparece la combinación de todos los tiempos de pasados, este manual adopta unas definiciones separadas y sueltas siempre en forma de estructura gramatical muy cerrada y desconectada entre sí. Y en cuanto a las actividades que proponen, solo aparecen tareas de identificación como: (reconocer, anotar, y conjugar) en forma de ejercicio donde deben transformar los verbos que están en el texto al tiempo correcto (IMP / PPC / PPS) sin que se vea concretamente los vínculos o conexiones que se pueden entablar entre ellas dentro de un texto.</p> |
|--|--|

De manera general, es evidente y la predominancia del componente lingüístico centrado en la descripción gramatical (presentación de los contenidos, bastantes ejercicios y actividades basadas en la conjugación de los verbos y del léxico (francés/español) en detrimento de la parte cultural y comunicativa. Con respecto a los tiempos verbales del pasado, mayormente, no se propone simultáneamente cómo usar correctamente estos tres tiempos del pasado, sino que se concibe el aprendizaje como simples ejercicios de conocimiento de formas y dominio de estructuras gramaticales, descuidando la parte interactiva y el contexto (diálogos o textos) que son claves en la comprensión y diferenciación de los usos y valores de estos tiempos verbales, ya que el profesor puede intervenir haciendo ver a los estudiantes las diferentes formas y las diferencias en sus funciones y valores en cada caso.⁹⁶

Las actividades propuestas suelen ser meros ejercicios donde se pide a los alumnos que realicen tareas de rellenar huecos con descripciones muy sencillas, sin contexto y sin ninguna actividad cognitiva orientada específicamente. Estos tipos de actividades no se inscriben dentro del enfoque comunicativo, dado que son meramente repetitivas y mecánicas y pretenden fijarse en las estructuras gramaticales o verbos sin fomentar ningún tipo de diálogo o interacción libre que favorezca la creatividad e imaginación del alumno y active su capacidad de resolución de problemas. Estas tareas colocan al aprendiz en un escenario de competición en el que el objetivo final parece

⁹⁶ En nuestra observación de clases, que detallamos en el capítulo siguiente, hemos constatado fallos en la manera de impartir las clases de algunos profesores, que ponían hincapié en estructuras o listas de palabras claves que rigen uno u otro tiempo que, a veces, se recitaban o memorizaban como hojas de cálculo, y olvidaban la parte práctica e interactiva, crucial para desarrollar la competencia comunicativa.

ser, ver quién es mejor en dominar las estructuras gramaticales y las reglas de conjugación.

Desde nuestro punto de vista, es necesario situar la enseñanza/aprendizaje de los diferentes tiempos verbales de pasado en contextos en los que se evidencien los contrastes entre unos y otros, en los que los estudiantes puedan actuar e interactuar de manera creativa y en los que el profesor pueda intervenir subrayando los matices que conducen, de manera práctica, al uso de una u otra forma y contrastándolos adecuadamente. Muy pocos métodos y materiales se ajustan a estos criterios. Se echa muy en falta la presencia de tareas comunicativas en contextos reales para aprender a usar correctamente estos tiempos de pasado creando situaciones en la que el alumno sea el protagonista. Serían, concretamente, actividades como relatar o narrar hechos pasados o unos sucesos (vividos en casa o en otros lugares), hábitos o estados pasados donde se les haga trabajar en grupos o en pareja, simulaciones, vacío de información, así como los juegos de roles. Asimismo, se pueden formular preguntas efectivas como ¿qué hiciste durante las fiestas navideñas o fin de año?, ¿qué sucedió en una fiesta (familiar o con tus amigos/as) de la que tengas un buen recuerdo?, etc. Este tipo de actividades interactivas y abiertas, que estimulan el trabajo en grupo, pueden favorecer la fijación de reglas y el desarrollo de habilidades comunicativas sin centrarse demasiado en ir memorizando reglas que al final y, en definitiva, van aprendiendo y disfrutando al mismo tiempo.

Una vez destacada la importancia del método y advertidas las deficiencias en la realidad camerunesa actual, nos parece obvio que la persistencia de algunos errores no puede ser explicada solamente por causas interlingüísticas relacionadas con la LM o, en este caso, la L2 sino que causas extralingüísticas como la metodología y el tipo de materiales también estarían en la base de problemas intralingüísticos como puede ser la sobregeneralización de un tiempo verbal.

Estos resultados son claves para ahondar en nuestra cuarta hipótesis, centrada en la influencia de la metodología y las prácticas docentes en el aprendizaje de E/LE y que abordamos con más detalle en el capítulo siguiente.

5.2. Conclusión

En este capítulo hemos hecho una aproximación al nivel morfosintáctico del sistema lingüístico de nuestros hablantes yembáfonos aprendices de español, centrándonos en el conocimiento gramatical de la alternancia entre el pretérito perfecto simple (PPS) frente al pretérito perfecto compuesto (PPC) reflejado en los usos de diferentes tiempos verbales de pasado.

Hemos llevado a cabo un análisis de errores de las producciones escritas de un total de 21 participantes divididos en tres grupos de nivel de lengua (A2, B1 y B1+). El análisis ha manifestado que la asimilación de los tiempos de pasado es una parcela de la gramática del español que constituye un quebradero de cabeza para nuestros estudiantes yembáfonos. Cada uno de los grupos ha mostrado un comportamiento propio en el uso de los tiempos verbales: el grupo de nivel A2 apenas usó el PPS y repartió la expresión del pasado entre las formas de PPC y de IMP; el de nivel B1 desplazó la vacilación de uso a las formas de PPC y PPS, donde el uso excesivo del PPC era el principal error; y el de nivel más alto (B1+), por su parte, demostró disponer de una adecuada representación mental de los criterios de selección de PPC / PPS y prácticamente llegó a neutralizar la presencia de errores en el uso de PPS y PPC. Hemos comprobado que la adecuación en el manejo de las formas verbales responde a una progresión gradual y vacilante tanto cuantitativa (uso prácticamente inexistente del PPS en el nivel más bajo, vacilación y alternancia con el PPC en el nivel intermedio y uso hegemónico y prácticamente correcto en el nivel más alto) como cualitativamente (clara disminución del porcentaje de usos erróneos y aumento de los correctos a medida que se avanza de nivel).

El principal tipo de error detectado es la sobreutilización del PPC, que en la oposición PPS/PPC ocupa el lugar del PPS en buena parte de las producciones de los participantes. La fuente de este error se debe buscar en el conocimiento lingüístico previo de los hablantes, concretamente en la interferencia de su L2, el francés (aunque sea más dialectilizado o pidginizado que normativo). En francés, el uso del PPC (*passé composé*) es más amplio que en español y cubre contextos de uso del PPS en esta lengua. Así pues, el conocimiento de una L2 (francés) próxima tipológicamente a la lengua meta (español) no juega un papel facilitador, sino que produce un efecto contrario en la interlengua de los aprendices. La LM (yemba) tiene un sistema verbal diferente al de las lenguas románicas y en este aspecto morfosintáctico ejerce una menor

influencia en la interlengua de español. Esta caracterización encaja con otros estudios sobre la interlengua de hablantes francófonos, donde el uso del PPC también es dominante en los primeros estadios. Podemos reafirmar, pues, la idea de que el análisis contrastivo entre lenguas, el análisis de errores y el reconocimiento de la influencia de toda la experiencia lingüística previa, por tanto, se muestran como muy pertinentes para descubrir cómo es la interlengua de los aprendices de una LE.

Sin embargo, en el mantenimiento de estos errores en el uso de los tiempos verbales pueden influir también factores extralingüísticos como la inadecuación de los materiales didácticos y la metodología, que no estimulan la identificación de los valores distintivos de cada forma de una manera activa y facilitar el establecimiento de un error de carácter intralingual. Esta cuestión entronca con aspectos sociolingüísticos que tratamos en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 6: ESTUDIO SOCIOLINGÜÍSTICO

El capítulo anterior nos ha permitido concluir que los errores de nuestros aprendices se deben tanto a causas inter e intralingüales relacionadas con la LM y con la L2 como a causas extralingüales derivadas de problemas metodológicos y didácticos. En este capítulo abordamos las creencias, actitudes y estrategias de aprendizaje de los actores implicados, tanto los docentes como los discentes, pues consideramos que juegan un papel fundamental para lograr una enseñanza eficaz y eficiente.

Siendo conscientes del papel que ejercen las lenguas locales en el proceso de adquisición y aprendizaje de otras lenguas y partiendo del contexto lingüístico en que se desarrolla dicho aprendizaje, queremos averiguar si el contexto puede en sí mismo convertirse en una variable determinante a la hora de aprender el español. Nos hemos preguntado en qué medida las creencias y actitudes que adoptan los aprendices y los profesores hacia sus lenguas locales pueden tener una incidencia / influencia en la enseñanza del español. Para comprobar estas cuestiones, hemos realizado una encuesta de carácter sociolingüístico a nuestro grupo de estudiantes y de profesores. Junto al cuestionario, hemos recurrido también a algunas entrevistas y a la observación en clase, que nos ha ayudado a recoger los datos objetivos para corroborar o refutar los planteamientos iniciales y han servido para comprender algunos aspectos de los relatos de los entrevistados docentes y a contextualizar mejor las respuestas del cuestionario.

Este estudio de las creencias y representaciones de los agentes implicados nos permite descubrir cómo se concibe la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera en un contexto plurilingüe dominado sociolingüísticamente por el francés, como sucede en Camerún. ¿Qué opinión e imagen tienen el alumnado y el profesorado camerunés sobre las lenguas que conviven en su espacio lingüístico y qué valor conceden a esas lenguas, tanto en el ámbito educativo como en el social? Esta es la pregunta básica de esta parte del trabajo.

Por lo que en primer lugar vamos a presentar los datos recogidos para nuestro estudio y después nos centraremos en las diferentes encuestas y entrevistas realizadas para analizarlas y examinar los resultados. En tercer lugar, hablaremos de las clases observadas, cómo se desarrolla una clase de E/LE y cómo se presenta un cuaderno de alumno para luego terminar con la conclusión del capítulo.

6.1. El estudio

Nuestro estudio de carácter sociolingüístico se basa en cuestionarios, entrevistas y observaciones in situ, que nos han dado acceso también a cuadernos y a fichas de clase. Hemos contado con un total de 366 participantes (277 mujeres y 89 hombres), de los cuales 350 eran estudiantes (274 mujeres y 76 hombres) y 16 eran docentes (3 mujeres y 13 hombres). Los estudiantes eran universitarios repartidos entre los tres niveles de especialidad trilingüe español y pertenecían a distintas lenguas nacionales. Los 16 profesores de español también eran hablantes de diferentes lenguas étnicas y trabajaban en distintos colegios e institutos privados y públicos.

En la tabla siguiente resumimos las características de cada uno de los procedimientos empleados.

| PROCEDIMIENTO | | CARACTERÍSTICAS |
|--------------------------------------|-----|---|
| CUESTIONARIOS RECOGIDOS | 332 | Se han eliminado algunos que han resultado no válidos ⁹⁷ : 30 de los estudiantes y 4 de los profesores. |
| ENTREVISTAS | 8 | Tras la encuesta, realizamos 6 conversaciones individuales y 2 en grupo con los 12 profesores seleccionados. |
| CLASES OBSERVADAS | 6 | Hicimos observación en 4 clases de secundaria en Dschang (2 de 3ème, 1 de 1ère y al final, 1 de Tle), 1 de 2nde en Yaundé y 1 de Tle en Dúala |
| CUADERNOS ALUMNOS CONSULTADOS | 5 | Durante las observaciones, consultamos 5 cuadernos de alumnos de diferentes clases. |
| DIARIOS/FICHAS CLASES | 1 | Es un banco de datos o lista de errores recurrentes en forma de fichas diseñadas por mí misma. |

Tabla 26: Síntesis de las características de nuestro estudio

⁹⁷ No han terminado de rellenar el cuestionario.

6.2. La encuesta

La encuesta constaba de dos cuestionarios: el primero estaba dirigido a estudiantes universitarios de diferentes lenguas locales y del yemba en particular (Anexo 3) y el segundo, al profesorado (Anexo 4). La encuesta estaba dividida en los tres bloques temáticos siguientes:

- El primer bloque tiene 7 preguntas para el alumnado y otras 7 para el profesorado y trata de los repertorios lingüísticos y el grado de competencia / dominio en lenguas locales tanto oral como escrito.
- El segundo bloque, con 10 preguntas para el alumnado y 5 para el profesorado, versa sobre las actitudes, ideas y creencias que forman parte del imaginario colectivo de estudiante y profesor de E/LE en relación con sus lenguas nacionales y la enseñanza y aprendizaje del español e insiste en las representaciones que estos últimos tienen de sus lenguas maternas.
- El tercer bloque, de 6 preguntas para el alumnado y 12 para el profesorado, está dedicado a la metodología y estrategia de enseñanza-aprendizaje, a las dificultades de aprendizaje y a puntos o aspectos identificados como problemas reales para nuestros aprendices.

De este modo, quisimos averiguar que idiomas de los que hablan nuestros aprendices pueden influir más cuando están aprendiendo el español para tener una idea del rol o la importancia de estos idiomas en el aprendizaje de lenguas extranjeras, y del español en particular.

En global, trabajamos con un total de 47 preguntas, repartidas en 23 para el alumnado y 24 para el profesorado. Como ya hemos reflejado en la tabla, tuvimos que hacer una selección de los datos recogidos. Una vez realizada, nos hemos quedado con un total de 332 cuestionarios válidos para el estudio. De estos, 320 corresponden a estudiantes: 125 del nivel 1, 101 del nivel 2 y 94 del nivel 3. Las 12 encuestas válidas restantes son de profesores.

6.2.1. Análisis global

En este apartado, sintetizamos los resultados obtenidos a partir de la encuesta. Con el fin de hacer más sencilla y concisa la comprensión, procedemos a presentar las respuestas en forma de tabla, indicando, en el caso de las respuestas con varias opciones, la cantidad de respuesta y el porcentaje respecto al total. Presentamos primero los resultados entre los estudiantes y después los correspondientes al profesorado en término de frecuencia y porcentaje de cada enunciado.

6.2.1.1. Alumnado

El total de encuestas válidas es 320. A continuación presentamos las repuestas siguiendo la estructuración en tres bloques.

BLOQUE 1. Repertorio lingüístico

| PREGUNTAS / ITEMS | RESPUESTAS | NÚMERO Y PORCENTAJE |
|--|--|----------------------------|
| 1. ¿Cuál es o cuáles son tu/s lengua/s materna/s? | 24 lenguas (detalladas en la tabla 24) | |
| 2. ¿Qué tal hablas esta/s lengua/s? <input type="checkbox"/> Muy bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Nada | Muy bien | 80 (25%) |
| | Bien | 206 (64%) |
| | Un poco | 20 (6%) |
| | Nada | 14 (4%) |
| 3. ¿Qué tal escribes esta/s lengua/s? <input type="checkbox"/> Muy bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Nada | Muy bien (bamún, 1) (francés, 5) | 6 (1.9%) |
| | Bien (medumba, 1) (mbo'o, 1) | 2 (0.7%) |
| | Un poco | 6 (1.9%) |
| | Nada | 306 (96%) |
| 4. ¿Qué lengua/s hablas con frecuencia en casa y con la familia? | Solo en LM | 94 (29%) |
| | Solo en francés | 19 (6%) |
| | Más en LM que en | 150 (47%) |

| | | |
|---|---|-----------|
| <input type="checkbox"/> Solo la lengua autóctona <input type="checkbox"/> Solo el francés <input type="checkbox"/> Más la lengua autóctona que el francés <input type="checkbox"/> Más el francés que la lengua autóctona | francés | |
| | Más en francés que en LM | 57 (18%) |
| 5. ¿Cuál es el grado de dominio/competencia oral de tu idioma local? <input type="checkbox"/> avanzado <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> Bajo o nulo | Avanzado | 211 (66%) |
| | Medio | 92 (29%) |
| | Bajo/nulo | 17 (5%) |
| 6. ¿Cuál es el grado de dominio/competencia escrita de tu idioma local? <input type="checkbox"/> avanzado <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> Bajo o nulo | Avanzado | 6 (1.9%) |
| | Medio | 4 (1.2%) |
| | Bajo/nulo | 310 (97%) |
| 7. ¿Marca cuáles son las lengua (s) de comunicación escritas que dominas y utilizas mejor?, siendo 1 el que más domina y 5 el que menos: <input type="checkbox"/> El francés <input type="checkbox"/> El inglés <input type="checkbox"/> El español <input type="checkbox"/> Mi LM local <input type="checkbox"/> Otras lenguas (precisar) | Por orden de dominio: francés, inglés y español | 258 (81%) |
| | Por orden de dominio: francés, español e inglés | 59 (18%) |
| | Por orden de dominio: inglés, francés y español | 3 (0.9%) |

Cabe destacar que los tres estudiantes siendo anglófonos utilizan mejor, primero el inglés, el francés y el español en sus comunicaciones escritas.

BLOQUE 2. Actitudes y creencias lingüísticas

| PREGUNTAS / ITEMS | RESPUESTAS | NÚMERO Y PORCENTAJE |
|---|---|----------------------------|
| 8. ¿Qué opinas sobre el papel del francés en el proceso de aprendizaje del español? | Facilita y ayuda a aprender mejor el español y otras lenguas. | 281 (88%) |
| | Dificulta y complica el aprendizaje del español | 30 (9%) |
| | No saben / no responden | 9 (2.8%) |

| | | |
|---|--|-----------|
| 9. ¿Qué opinas sobre el rol de tu lengua materna local en el proceso de aprendizaje del español? | Complica o dificulta el aprendizaje del español y otras lenguas. | 297 (93%) |
| | Ayuda o facilita el aprendizaje del español y otras lenguas. | 13 (4%) |
| | No saben / no responden | 10 (3%) |
| 10. ¿Crees que tu LM local te ha ayudado a aprender el español? | NO | 301 (94%) |
| | SÍ | 19 (6%) |
| 11. ¿Crees que el francés te ha ayudado a aprender el español? | SÍ | 299 (93%) |
| | NO | 21 (7%) |
| 12. ¿Piensas que es más útil e importante aprender el francés, el inglés u otras lenguas europeas que tu lengua materna local? | SÍ | 278 (87%) |
| | NO | 42 (13%) |
| 13. ¿Piensas que el contexto sociolingüístico del país donde vives es favorable para aprender el español y otras lenguas extranjeras? | SÍ | 201 (63%) |
| | NO | 119 (37%) |
| 14. ¿Qué opinas sobre esta frase?: “Para mejor aprender una lengua extranjera, se debe dominar y tener primero una base sólida en la suya propia” | Totalmente de acuerdo | 32 (10%) |
| | De acuerdo | 51 (16%) |
| | Ni de acuerdo ni en desacuerdo | 143 (45%) |
| | Desacuerdo | 64 (20%) |
| | Totalmente en desacuerdo | 33 (10%) |
| 15. ¿Encuentras algunas ventajas en aprender a (hablar/leer/escribir/escuchar) en su lengua materna local? | SÍ | 298 (93%) |
| | NO | 22 (7%) |
| 16. ¿Encuentras algunas ventajas en enseñar estas lenguas en la escuela? | SÍ | 142 (44%) |
| | NO | 178 (56%) |
| 17. ¿Algunas sugerencias o deseos en relación con el aprendizaje/enseñanza de las lenguas locales? | Véanse Anexo 8 bloque 8.1 | |

Respecto a la pregunta 17, muchos de los encuestados no contestaron, sin embargo, ciertos alumnos emitieron algunas sugerencias que están recogidas en el anexo 8 (bloque 8.1) en forma de testimonios.

BLOQUE 3. Problemas y dificultades en la E/A del E/LE

| PREGUNTAS / ITEMS | RESPUESTAS | NÚMERO Y PORCENTAJE |
|---|--|----------------------------|
| 18. ¿Te gusta aprender español? <input type="checkbox"/> Mucho <input type="checkbox"/> Bastante <input type="checkbox"/> Poco <input type="checkbox"/> Nada | Mucho | 278 (87%) |
| | Bastante | 30 (9%) |
| | Poco | 10 (3%) |
| | Nada | 2 (0.6%) |
| 19. ¿Por qué decidiste estudiar español? | Quieren ser profesor / a. | 121 (38%) |
| | Se parece al francés y es muy bonita y más fácil que el alemán. | 88 (28%) |
| | Les gustan mucho la música y las telenovelas en español. | 68 (21%) |
| | Tenían buenas notas en español en el instituto. | 23 (7%) |
| | Otros ⁹⁸ | 20 (6%) |
| 20. ¿Organice los siguientes contenidos según la frecuencia con que más habéis trabajado en la clase de español?, siendo 1 el que más y 8 el menos: Aprender el vocabulario / Resolver tareas / Gramática / Estudio del texto / Hablar e interactuar / Escribir / Aspectos culturales de la lengua / Escuchar audios y ver vídeos. | 1) Gramática 2) Aprender vocabulario 3) Estudio de texto 4) Escribir 5) Resolver tareas 6) Hablar e interactuar 7) Aspectos culturales 8) Escuchar audios y ver vídeos. | 145 (45%) |
| | Los otros grupos sin mayor cambio con unos 113 / 320 hicieron lo siguiente: 1) Estudio de texto 2) Aprender vocabulario 3) Gramática 4) Resolver tareas | 113 (35%) |

⁹⁸ Entre el grupo de los otros salían los que les gustaban el fútbol, mencionando el equipo del Real Madrid o Barcelona y nombres de sus jugadores como Eto'o, Messi, Ronaldo. También algunos que querían ser como su profesora de español del instituto.

| | | |
|--|---|-----------|
| | <p>5) Escribir 6) Hablar e interactuar 7) Aspectos culturales 8) Escuchar audios y ver videos.</p> | |
| | <p>La otra minoría, unos 62 / 320 ordenaron de la misma forma igual que los demás grupos mayoritarios, con solo algunas pequeñas diferencias, pero coincidiendo en lo esencial.</p> | 62 (19%) |
| <p>21. ¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente te parecen ser buenas actividades para aprender el español?, siendo 1 el que más te gusta y 8 el menos: Aprender el vocabulario / Resolver tareas / Gramática / Estudio del texto / Hablar e interactuar / Escribir / Aspectos culturales de la lengua / Escuchar audios y ver vídeos.</p> | <p>Una mayoría de 148 / 320 han considerado ser buenas actividades las siguientes: 1) Escuchar audios y ver videos 2) Estudio de texto 3) Aprender vocabulario 4) Escribir 5) Aspectos culturales 6) Resolver tareas 7) Gramática 8) Hablar e interactuar.</p> | 148 (46%) |
| | <p>Los otros grupos igualmente sin mayor cambio con unos 122 / 320 hicieron lo siguiente: 1) Escuchar audios y ver videos 2) Estudio de texto 3) Aprender vocabulario 4) Aspectos culturales 5) Resolver tareas 6) Escribir 7) Gramática 8) Hablar e interactuar.</p> | 122 (38%) |
| | <p>Al final, la otra minoría con unos 50 / 320 ordenaron de la misma forma que los otros grupos mayoritarios, solamente detectamos algunas pequeñas diferencias insignificantes, pero coincidiendo en lo esencial.</p> | 50 (16%) |

| | | |
|--|---|-----------|
| <p>22. ¿Marca en orden dónde se encuentran tus principales dificultades, siendo 1 el que más te dificulta y 6 el que menos:</p> <p><input type="checkbox"/> En la gramática</p> <p><input type="checkbox"/> En el vocabulario</p> <p><input type="checkbox"/> En la comprensión oral / auditiva</p> <p><input type="checkbox"/> En la comprensión escrita/lectora</p> <p><input type="checkbox"/> En la expresión oral</p> <p><input type="checkbox"/> En la expresión escrita</p> | <p>La gran mayoría con 163 / 320 han ordenado de esta forma sus principales dificultades:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) En la expresión oral 2) En la gramática 3) En el vocabulario 4) En la expresión escrita, 5) En la comprensión oral / auditiva y 6) En la comprensión escrita y lectora. | 163 (51%) |
| | <p>El otro grupo, unos 119 / 320, clasificaron lo siguiente:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) En la expresión oral 2) En la expresión escrita, 3) En la gramática 4) En el vocabulario 5) En la comprensión oral / auditiva y 6) En la comprensión escrita y lectora. | 119 (37%) |
| | <p>Y al final, el resto con unos 44 / 320 ordenaron de la misma manera que los grupos mayoritarios solamente detectamos algunas pequeñas diferencias insignificantes pero coincidiendo en lo esencial.</p> | 44 (14%) |
| <p>23. ¿Qué crees que sobra o falta en esta encuesta?</p> | | |

La encuesta concluía con una pregunta de respuesta abierta (23. ¿Qué crees que sobra o falta en esta encuesta?) en la que se da al participante la posibilidad de dar rienda suelta a algo que le interesaría destacar o añadir. Se daba así la oportunidad de expresar problemas propios, dudas y necesidades. Muchos respondieron que no tienen “*nada más que añadir*” y otros pedían consejos o claves para aprender mejor el español: “*¿qué tengo que hacer para hablar y escribir mejor el español con facilidad?*” y los que preguntaban lo que deben hacer para pedir una beca de estudios para ir a España. Aparte de eso, ciertos alumnos señalaron algunas sugerencias que se puede apreciar en el anexo 8 (8.1) en forma de testimonios.

6.2.1.2. Profesorado

En el caso del profesorado la cantidad de encuestas válidas es 12. Los resultados son los siguientes:

BLOQUE 1. Repertorio lingüístico

| PREGUNTAS / ITEMS | RESPUESTAS | NÚMERO Y PORCENTAJE |
|---|--|----------------------------|
| 1. ¿Cuál es o cuáles son tu/s lengua/s materna/s? | Hemos recogido un total de 6 lenguas que vamos a detallar en la tabla 4. | |
| 2. ¿Qué tal hablas esta/s lengua/s? <input type="checkbox"/> Muy bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Nada | 8 de los 12 profesores encuestados hablan muy bien su LM. | 8 (67%) |
| | 4 / 12 hablan bien su LM. | 4 (33%) |
| 3. ¿Qué tal escribes esta/s lengua/s? <input type="checkbox"/> Muy bien <input type="checkbox"/> Bien <input type="checkbox"/> Un poco <input type="checkbox"/> Nada | Solo 1 (yemba) escribe bien su LM. | 1 (8%) |
| | Los demás, unos 11 / 12 no escriben nada su LM. | 11 (92%) |
| 4. ¿Qué lengua/s hablas con frecuencia en casa y con la familia? <input type="checkbox"/> Solo la lengua autóctona <input type="checkbox"/> Solo el francés <input type="checkbox"/> Más la lengua autóctona que el francés <input type="checkbox"/> Más el francés que la lengua autóctona | 10 / 12 solo hablan en su LM en casa y con la familia. | 10 (83%) |
| | 2 / 12 hablan más en su LM que en francés. | 2 (17%) |
| 5. ¿Cuál es el grado de dominio/competencia oral de tu idioma local? <input type="checkbox"/> avanzado <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> Bajo o nulo | 8 / 12 tienen una competencia oral avanzada de su LM. | 8 (67%) |
| | 4 / 12 tienen una competencia oral media de su LM. | 4 (33%) |
| | 0 / 12 tiene una competencia oral baja o nula de su LM. | 0 (0%) |
| 6. ¿Cuál es el grado de dominio/competencia escrita de tu idioma local? <input type="checkbox"/> avanzado <input type="checkbox"/> medio <input type="checkbox"/> Bajo o nulo | 0 / 12 tiene una competencia escrita avanzada de su LM. | 0 (0%) |
| | 1 / 12 tiene una competencia escrita media de su LM. | 1 (8%) |

| | | |
|---|--|----------|
| | Los demás 11 / 12 tienen una competencia escrita baja o nula de su LM. | 11 (92%) |
| 7. ¿Marca cuáles son las lengua (s) de comunicación escritas que domina y utiliza mejor? siendo 1 el que más domina y 5 el que menos: <input type="checkbox"/> El francés <input type="checkbox"/> El inglés <input type="checkbox"/> El español <input type="checkbox"/> Mi LM local <input type="checkbox"/> Otras lenguas (precisar) | 7 / 12 dominan y utilizan mejor el francés, el español y el inglés. | 7 (58%) |
| | 4 / dominan y utilizan mejor el francés, y el español. | 4 (33%) |
| | 1 / 12 dominan y utilizan mejor el francés, el inglés y el español. | 1 (8%) |

BLOQUE 2. Actitudes y creencias lingüísticas

| PREGUNTAS / ITEMS | RESPUESTAS | NÚMERO Y PORCENTAJE |
|---|--|----------------------------|
| 8. ¿Piensa que el contexto multilingüe complejo de Camerún dificulta el proceso de E/A de las lenguas extranjeras en general y del español en particular? | 9 / 12 opinan que el contexto camerunés es favorable al aprendizaje de lenguas extranjeras porque constituye una riqueza. | 9 (75%) |
| | En cambio, un 3 / 12 afirman que el contexto constituye un obstáculo en el aprendizaje de otras lenguas, ya que esta diversidad de lenguas causan interferencias lingüísticas en sus producciones. | 3 (25%) |
| 9. ¿Qué rol / papel puede jugar las lenguas vernáculas de sus alumnos en el proceso de E/A del español? | 7 / 12 piensan que las lenguas locales de sus alumnos ni ayudan ni facilitan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. | 7 (58%) |
| | 3 / 12 no tienen idea del asunto por no haberlas vinculadas nunca. | 3 (25%) |
| | 2 / 12 opinan que estas lenguas locales son fundamentales en el aprendizaje del español. | 2 (17%) |
| 10. ¿Piensa que el francés facilita y agiliza el proceso de aprendizaje/enseñanza del español? | 10 / 12 afirman que SÍ el francés facilita la E/A del español siendo, la lengua base en que se apoyan y ambos comparten | 10 (83%) |

| | | |
|---|---|---------|
| | similitudes entre ellas. | |
| | 2 / 12 opinan totalmente lo contrario, matizando que el francés suele ser fuentes de muchos errores e interferencias. | 2 (17%) |
| 11. ¿Piensa que la LM facilita y agiliza el proceso de aprendizaje/enseñanza del español? | 9 / 12 piensan que NO las LM locales no ayudan en la E/A del español. | 9 (75%) |
| | 3 / 10 opinan el contrario que SÍ, estas lenguas facilitan el aprendizaje del español. | 3 (25%) |
| 12. ¿Qué opina sobre esta frase?: “el alumno que tiene una buena base en su LM/local aprende más fácilmente las lenguas enseñadas en la escuela e incluso las lenguas extranjeras”: | 2 / 12 están totalmente de acuerdo. | 2 (17%) |
| | 3 / 12 están de acuerdo. | 3 (25%) |
| | 5 / 12 están ni de acuerdo ni en desacuerdo. | 5 (42%) |
| | 2 / 12 está en desacuerdo. | 2 (17%) |

BLOQUE 3. Problemas y dificultades en la E/A de ELE

| PREGUNTAS / ITEMS | RESPUESTAS | NÚMERO Y PORCENTAJE |
|--|--|----------------------------|
| 15. ¿En qué centro ejerce de profesor? | 10 ejercen en centros públicos y 2 en privados. | |
| 16. ¿Cuántos alumnos tiene por promedio en su clase desde que enseña? | La mayoría coinciden tener un promedio entre 90 / 110 alumnos. | |
| 17. ¿En su clase de español, trabaja más sobre las necesidades específicas de los estudiantes o más sobre un programa recomendado por el ministerio? | 10 / 12 sobre el programa recomendado por el ministerio | 10 (83%) |
| | 2 / 12 sobre las necesidades específicas de los estudiantes | 2 (17%) |
| 18. De las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escribir, leer, escuchar, hablar) ¿Cuál(s) es (son) la(s) que más trabaja en el aula de español? | 7 / 12 trabajan más sobre: Escribir, leer, escuchar, hablar | 7 (58%) |
| | 3 / 12 trabajan más sobre: Escribir, escuchar, leer, hablar. | 3 (25%) |
| | 2 / 12 trabajan más sobre: Escuchar, leer, hablar, escribir. | 2 (17%) |
| 19. ¿Qué materiales usa habitualmente en clase? | Todos pusieron el manual de texto y la pizarra. | 12 (100%) |

| | | |
|--|--|-----------|
| 20. ¿Cuán relevante es para usted seguir el libro de texto de la escuela? a. <input type="checkbox"/> Mucho b. <input type="checkbox"/> según la lección c. <input type="checkbox"/> raramente lo uso d. <input type="checkbox"/> No lo es | 11 / 12 utilizan MUCHO el libro de texto en su clase | 11 (92%) |
| | 1 / 12 lo utiliza según la lección. | 1 (8%) |
| 21. ¿Sabe utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información (TICs)? En caso afirmativo, ¿piensa que el uso de estos TICs ha mejorado el desarrollo de su clase? Justifique su respuesta. | 9 / 12 SÍ que saben utilizar los TICs, pero reconocen que por la falta de recursos tecnológico en el aula todavía no los han incorporado en sus clases. | 9 (75%) |
| | 3 / 12 afirman NO saber usar los TICs. | 3 (25%) |
| 22. ¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta durante la enseñanza del español? | Todos coincidieron 12 / 12 en “otros tipos problemas” como el número elevado de alumno por aula, seguido por la carencia de los materiales didáctico y formación docente. | 12 (100%) |
| 23. Organice los siguientes contenidos según la frecuencia con que se trabajan en clase; siendo 1 el que más y 8 el menos: Aprender el vocabulario / Resolver tareas / Gramática / Estudio del texto / Hablar / Escribir / Aspectos culturales de la lengua / Escuchar audios y ver videos: | La gran mayoría de los profesores, unos 7 / 12, han organizado los contenidos de la siguiente manera: 1) Gramática 2) Aprender vocabulario, 3) Estudio de texto 4) Escribir 5) Resolver tareas 6) Hablar e interactuar 7) Aspectos culturales 8) Escuchar audios y ver videos. | 7 (58%) |
| | Los otros grupos sin mayor cambio con unos 5 / 12 hicieron lo siguiente: 1) Estudio de texto 2) Aprender vocabulario, 3) Gramática 4) Resolver tareas 5) Escribir 6) Hablar e interactuar 7) Aspectos culturales 8) Escuchar audios y ver videos. | 5 (42%) |
| 24. ¿Organice los siguientes contenidos según el nivel de importancia para aprender, | 6 / 12 lo organizaron de esta forma: | 6 (50%) |

| | | |
|---|--|---------|
| <p>siendo 1 el que más y 8 el menos?: Aprender el vocabulario / Resolver tareas / Gramática / Estudio del texto / Hablar / Escribir / Aspectos culturales de la lengua / Escuchar audios y ver videos:</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1) Gramática 2) Aprender vocabulario, 3) Estudio de texto 4) Resolver tareas 5) Escribir 6) Hablar e interactuar 7) Escuchar audios y ver videos 8) Aspectos culturales. | |
| | <p>4 / 12 lo clasificaron así:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Estudio del texto 2) Aprender vocabulario, 3) Gramática 4) Resolver tareas 5) Escribir 6) Hablar e interactuar 7) Escuchar audios y ver videos 8) Aspectos culturales. | 4 (33%) |
| | <p>2 /12 lo ordenaron de esta manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Escuchar audios y ver videos 2) hablar e interactuar 3) Aspectos culturales 4) Gramática 5) Estudio del texto 6) Aprender vocabulario, 7) Escribir 8) Resolver tareas. | 2 (17%) |
| <p>25. ¿Qué es lo que se puede hacer para mejorar la E/A del español en Camerún?:</p> | <p>Estas dos preguntas (la 25 y 26) las hemos vuelto a formular en la entrevista y es lo que presentaremos en forma de testimonios y justificaciones en las tablas 8, 9, 10, 12.</p> | |
| <p>26. ¿Qué cree que sobra o falta en esta encuesta?</p> | <p>Como lo acabamos de decir, hemos recogido una gran variedad de opiniones de los profesores junto con las propuestas sacadas de las entrevistas que desvelaremos en las tablas ya mencionadas.</p> | |

6.2.2. Análisis por bloques de preguntas

Después del análisis global de las preguntas, nos vamos a detener ahora en las preguntas centrales de los tres bloques que constituyen el núcleo principal de nuestra investigación. Nos adentramos en estas cuestiones con el fin de llegar a conclusiones válidas para nuestro estudio. Presentaremos las reflexiones de los tres bloques resumiendo y organizando las respuestas en diversas tablas.

6.2.2.1. Repertorio lingüístico

El primer bloque trata de los repertorios lingüísticos y del grado de competencia / dominio en lenguas nacionales tanto oral como escrito. Mantendremos la separación entre los resultados proporcionados por los estudiantes y por los profesores.

6.2.2.1.1. Alumnado

Cabe destacar que han participado en la encuesta los estudiantes de varias lenguas locales, puesto que nuestro objetivo era indagar o mejor dicho conocer las opiniones e ideas que tienen estos últimos de sus lenguas locales y no concretamente sobre el yemba. Por esta razón, apreciamos una muestra más global y el número de informantes mucho más importante.

En cuanto al panorama de las lenguas locales presentes en el aula, aparte del yemba, que es la lengua más hablada en clase, hemos encontrado otras lenguas del mismo grupo Grassfields como el ngiemboon (también mayoritaria en clase)⁹⁹, el fe'fe, el ghomala, el medumba, el nda'nda', el bafang, el balengou y el bamún. Entre lenguas camerunesas de otros grupos no Grassfields están lenguas como el basa'a (centro-litoral), el dúala, el mbo'o, (litoral), el ewondo, el etón (centro-sur), el yambassa, el nyokon (centro), el ffulde (norte), el Mankon y el Bafut (lenguas de la parte anglófona en el noroeste) y, finalmente, el Bakweri (lengua de la parte anglófona en el suroeste). Hemos repertoriado asimismo tres lenguas de nuestros vecinos y pertenecientes a dos estudiantes de Gabón, cuyas LM eran el fang y el punu, y también la lengua sango de

⁹⁹ Otra gran parte de nuestros alumnos son procedentes de Batcham, Bangang y Mbouda pueblos vecinos de Dschang cuya lengua local se atribuye el Ngiemboon.

una estudiante procedente de la República Centroafricana. Ya vimos que estas lenguas se reducen exclusivamente al ámbito doméstico, relaciones sociales, informales y transacciones cotidianas y no podemos olvidar un hecho importante: algunos de los encuestados pusieron el francés como su LM. La tabla siguiente da el total de lenguas representadas en el aula con la cantidad de estudiantes que se identifica con cada una de ellas:

| LENGUAS | LOCUTORES |
|----------------|------------------|
| Yemba | 144 (45%) |
| Ngiemboon | 96 (30%) |
| Fe'fe | 15 (4.7%) |
| Ghomala | 12 (3.8%) |
| Medumba | 11 (3.4%) |
| Nda'nda | 3 (0.9%) |
| Bafang | 2 (0.6%) |
| Balengou | 2 (0.6%) |
| Bangoua | 1 (0.3%) |
| Bamún | 2 (0.6%) |
| Basa'a | 4 (1.2%) |
| Dúala | 2 (0.6%) |
| Mbo'o | 4 (1.2%) |
| Ewondo | 3 (0.9%) |
| Etón | 1 (0.3%) |
| Yambassa | 1 (0.3%) |
| Nyokon | 5 (1.6%) |
| Ffulde | 1 (0.3%) |
| Mankon | 1 (0.3%) |
| Bafut | 1 (0.3%) |
| Bakweri | 1 (0.3%) |
| Fang | 1 (0.3%) |
| Punu | 1 (0.3%) |
| Sango | 1 (0.3%) |
| Francés | 5 (1.6%) |

Tabla 27: Lenguas maternas: estudiantes

Esta tabla dibuja el panorama etnolingüístico en forma de “albúm” que representa nuestras tres clases de español. Las aulas son un buen reflejo de la imagen de la diversidad etnolingüística del país, visualizando distintos grupos lingüísticos presentes en forma de “microcosmos” de la sociedad camerunesa con diversas lenguas nacionales que constituyen el complejo paisaje lingüístico y dando la imagen de un gran *Carrefour* de lenguas¹⁰⁰.

Como era previsible, el yemba ocupa la primera plaza de las lenguas locales del corpus, donde hemos incluido el francés como LM para los 5 participantes que se identificaron únicamente como “francófonos” y no daban ninguna lengua local en su repertorio lingüístico. En este sentido, podemos recordar que el francés se ha convertido en lengua vehicular, materna de ciertos grupos, ocupando el lugar de la lengua local (v. Capítulo uno). Por lo tanto, se ve que la lengua oficial se incorpora dentro del paisaje lingüístico de la clase junto con las lenguas “endógenas”. De modo que, a partir de este cuadro, esta lengua “exógena” que es el francés, va compitiendo con otras lenguas locales, ocupando también una plaza importante y significativa en el panorama sociolingüístico de Camerunés.¹⁰¹

Respecto al grado de competencia / dominio en las lenguas presentes del repertorio lingüístico de los estudiantes, nos vamos a detener en la tabla 25 que intenta recoger las competencias tanto oral como escrita en lenguas locales.

| | Avanzado | Intermediario | Inicial / nulo |
|----------------------------|-----------------|----------------------|-----------------------|
| Competencia Oral | 211 (66%) | 92 (29%) | 17 (5%) |
| Competencia Escrita | 6 (1.9%) | 4 (1.2%) | 310 (69,9%) |

Tabla 28: Grado de competencia en las lenguas vernáculas: estudiantes

Según esta encuesta, el porcentaje de los estudiantes que tienen una buena comprensión y expresión oral en su LM local es muy elevado, al contrario de lo que percibíamos al

¹⁰⁰ En la encuesta algunos participantes manifestaron dominar o tener como LM dos lenguas locales. Esto es previsible en las parejas mixtas o heterogéneas en la cual el padre y la madre tienen dos lenguas étnicas distintas y ambos intentan que sus descendientes adquieran las lenguas desde pequeños.

¹⁰¹ Este hecho es también previsible y suele ocurrir en parejas mixtas o heterogéneas, en la cual el padre y la madre tienen dos lenguas locales distintas y adoptan el francés como lengua de comunicación y de interacción con los hijos, lo que comporta el nulo dominio o competencia en lenguas camerunesas en estos casos.

principio de nuestro estudio. A partir de los resultados, hemos distinguido tres grupos: los que tienen un buen dominio o nivel avanzado en su LM (66%), los que tienen un nivel intermedio de su LM (29%) y los que tienen un nivel inicial muy débil o nulo de su LM (5%). Los integrantes de este último grupo tienen una competencia muy limitada o pasiva de su patrimonio lingüístico endógeno y son incapaces de mantener una conversación coherente en su lengua local.

El dominio mayoritario de la LM local del primer grupo es congruente con el hecho de que la ciudad de Dschang es una de las ciudades del interior del país que, con su universidad, recibe muchos estudiantes procedentes de las regiones y pueblos periféricos. Este componente de “cercanía con los pueblos” ha jugado un papel crucial en el mantenimiento de las lenguas locales¹⁰².

Pensamos que si este estudio se hubiera realizado en las dos grandes capitales (Yaúnde o Dúala), los resultados hubieran sido, probablemente, distintos. En este contexto, el francés es la lengua que beneficia de un mayor prestigio y privilegio en las grandes metrópolis¹⁰³ y, por lo tanto, la gran mayoría de los alumnos la suele tener como LM en detrimento de su lengua local que va caminando hacia su progresiva pérdida o desaparición como ya lo señalaba Bijaa Kody.

En cuanto a la competencia escrita, aunque algunos han demostrado una capacidad de poder escribirlas (1.9% de nivel alto y 1.2% de nivel medio), notamos, como era de esperar, que la mayoría (casi el 97%) no saben escribir en estas lenguas teniendo una competencia nula y además, siendo de tradición oral, son denominadas lenguas ágrafas con una gramática inexistente en muchos casos.¹⁰⁴

¹⁰² Cabe destacar que frente a las otras comunidades que no tienen un gran apego hacia sus lenguas y culturas, las comunidades “Grassfields” o “Bamileke” en cambio, están reconocidas en todo el conjunto del país por ser una comunidad que tiene una conciencia mayor y más fuerte de pertenencia a su cultura y tradiciones. La lengua es una parte muy importante de este vínculo y resulta obligatoria transmitirla y preservarla para así conservar y salvaguardar la identidad étnica.

¹⁰³ Bijaa Kody (2001 :11) ya advertía sobre este hecho: “ces jeunes ont déjà abandonné leurs langues vernaculaires au profit de la langue d’intégration à la ville, alors que la langue locale ne fait que référence à un univers culturel traditionnel où l’individu est membre d’un groupe et en partage les valeurs. En ville, les solidarités ethniques s’estompent au profit de la promotion individuelle”.

¹⁰⁴ Con la pregunta 7 del cuestionario se advierte que la inmensa mayoría de los encuestados no marcan su lengua materna como lengua de comunicación escrita que domina y utiliza mejor, lo que nos revela la escasa competencia escrita que tienen de estas lenguas nacionales.

Así pues, la conclusión que podemos destacar a partir de estos resultados es que, la mayoría de nuestros encuestados hablan y entienden su lengua materna, pero son pocos los que la escriben.

6.2.2.1.2. Profesorado

El repertorio lingüístico que constituye las distintas lenguas camerunesas habladas por nuestros 12 profesores¹⁰⁵ son el yemba, el ngiemboon, el medumba, el ghomala, el bulu y el mbo’o.

| PROFESOR | SEXO | LENGUA (S) MATERNA(S) | FORMACIÓN ACADÉMICA Y PROFESIONAL¹⁰⁶ | EXPERIENCIA |
|-----------------|-------------|-----------------------------------|--|--------------------|
| P1 | M | Yemba | Estudios universitarios y formación en ENS | 11 años |
| P2 | M | Yemba | Estudios universitarios y formación en ENS | 7 años |
| P3 | M | Yemba | Estudios universitarios y formación en ENS | 5 años |
| P4 | M | Yemba | Estudios universitarios (3 años) | 2 años |
| P5 | F | Yemba / Nguiemboon | Estudios universitarios (2 años) | 1 año |
| P6 | M | Nguiemboon | Estudios universitarios y | 8 años |

¹⁰⁵ La mitad de los profesores que participaron en el estudio fueron estudiantes de la Universidad de Dschang.

¹⁰⁶ Por carencia de verdaderos profesores titulados que salen formados de la ENS, muchos colegios privados y algunos públicos suelen contratar a recién diplomados en letras hispánicas que no han podido acceder ni aprobar las oposiciones de la ENS. También se suelen contratar profesores que han tenido un pequeño conocimiento de español adquirido durante sus estudios de secundaria y pasaron a ser profesores “*vacataire*” sin haber tenido ninguna formación en didáctica.

| | | | | |
|------------|---|------------|--|--------|
| | | | formación en ENS | |
| P7 | M | Nguiemboon | Estudios universitarios (1 año) | 3 años |
| P8 | F | Nguiemboon | Estudios universitarios y formación en ENS | 1 año |
| P9 | F | Medumba | Estudios universitarios (3 años) | 3 años |
| P10 | M | Ghomala | Estudios universitarios y formación en ENS | 2 años |
| P11 | M | Bulu | Estudios universitarios y formación en ENS | 2 años |
| P12 | M | Mbo'ó | Estudios universitarios y formación en ENS | 4 años |

Tabla 29: Lenguas maternas: profesores

Habiendo presentado estos perfiles, la tabla siguiente presenta el grado de competencia / dominio en lenguas locales tanto oral como escrito:

| | Avanzado | Intermediario | Inicial / nulo |
|----------------------------|-----------------|----------------------|-----------------------|
| Competencia Oral | 8 (67%) | 4 (33%) | 0 (0%) |
| Competencia Escrita | 0 (0%) | 1 (8%) | 11 (92%) |

Tabla 30: Grado Grado de competencia en las lenguas vernáculas: profesores

Esta tabla demuestra, igual que vimos con los estudiantes, que la mayoría de los profesores han sido socializados primeramente en sus lenguas locales y son, como mínimo, bilingües, ya que tienen una buena competencia oral en su lengua materna local con la que se identifican¹⁰⁷ haciendo una clara distinción entre esta lengua local y

¹⁰⁷ Por ejemplo, P3 declaró “soy yemba y es mi LM, la lengua de mis padres y de mis antepasados, con la que me he criado desde pequeño.” Luego siguió en francés sacando este refrán: “*savoir d’où tu viens pour savoir qui tu es, et un africain sans attache avec le moindre village et sa langue maternelle est comme un cadavre chaud*”.

el francés que todos consideran como su segunda lengua. No hemos encontrado participantes que hayan perdido o no hablen su LM y tampoco que consideren el francés como su LM salvo en el caso P9 en que la entrevistada dijo tener un nivel intermedio en su LM, el medumba, y además, habiendo nacido en la capital Dúala de padres mixtos, ella no habla con fluidez y tiende a mezclarla con el francés.

Un dato relevante detectado en la entrevista con P5 es que esta persona considera que habla tres lenguas locales: “hablo la lengua de mi padre, que es mi primera LM, que es el yemba; también la de mi madre, que es mi segunda LM, que es el ngiemboon; y la de mi marido, que es el fe’fe, Entonces hablo tres lenguas diferentes”. Este tipo de afirmaciones traducen un tipo de conciencia lingüística y unos lazos afectivos vinculados con la fuerte dimensión identitaria que cobran las lenguas locales en la vida diaria de cada individuo.

Habiendo presentado el repertorio lingüístico de los dos grupos encuestados en su conjunto, hemos visto que tanto nuestros discentes como nuestros docentes son todos locutores plurilingües y tienen una buena competencia oral (comprensión y expresión). Esto nos lleva a preguntarnos sobre el rol que estas lenguas nacionales ejercen en el aprendizaje y ahondar sobre la mirada o pensamiento que estos actores tienen respecto al papel que pueden desempeñar estas lenguas en el aprendizaje y la enseñanza de otras lenguas.

6.2.2.2. Creencias y actitudes relativas a las lenguas locales

El segundo bloque de preguntas trata de las actitudes, ideas y creencias que forman parte del imaginario colectivo del estudiante y del profesor de español en Camerún en relación con sus lenguas locales e insiste en las representaciones que estos últimos tienen de sus lenguas maternas. El objetivo es averiguar qué idiomas de los que hablan nuestros aprendices influyen más y cuál es su importancia en el aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras, y del español en particular.

6.2.2.2.1. Alumnado

Como ya hemos señalado repetidamente, partimos de la idea de que un buen dominio de la lengua materna facilita o ayuda al aprendizaje de otras lenguas. A continuación,

presentamos algunas declaraciones y testimonios de nuestros estudiantes, que clasificamos en los tres grupos siguientes:

- Grupo 1 (minoritario): estima que su LM local ayuda y facilita el aprendizaje y la enseñanza de otras lenguas y del español en particular (cf. Anexo 7 bloque 7.2)
- Grupo 2 (mayoritario): opina lo contrario, es decir, se opone categóricamente porque estas lenguas no ayudan ni facilitan el aprendizaje y la enseñanza de otras lenguas y del español en particular (cf. Anexo 7 bloque 7.1)
- Grupo 3: que es también minoritario no opina.

Si nos detenemos un momento en la pregunta 9 (*¿qué opinas sobre el rol de tu lengua materna local en el proceso de aprendizaje del español?*), las respuestas obtenidas fueron casi unánimes y tajantes: el 93% del grupo 2 sostiene que estas lenguas ni facilitan ni ayudan a aprender mejor el español y otras lenguas, sino que lo dificultan y complican, por lo que no representan nada ni ejercen ningún papel. En la pregunta 10 (*¿crees que tu LM local te ha ayudado aprender el español?*) con la que un 94% de los encuestados afirman tajantemente que “NO”. Algunas respuestas que ilustran esta postura son las siguientes (cf. Anexo 7 bloque 7.1):

- “Creo que mi lengua materna no es lo suficientemente importante para convertirse en una lengua de la escuela” (Fragmento 2)
- “Mejor seguir aprendiendo el francés y el inglés y también el español que son lenguas internacionales...” (Fragmento 3)
- “No vale la pena enseñar nuestras lenguas no sirven para nada solo hablar con la familia” (Fragmento 4)

En cuanto al grupo 1, el minoritario, el 4% en la pregunta 9 sostiene, en cambio, que efectivamente estas lenguas ayudan y facilitan el aprendizaje del español y otras lenguas extranjeras. De igual modo, en la pregunta 10 un 6% responde con un “SÍ” sobre el efecto positivo de estas lenguas en el proceso de apropiación de otras lenguas. Reproducimos algunos fragmentos que hemos juzgado interesantes (cf. Anexo 7 bloque 7.2):

“Me parece una ventaja dominar mi lengua materna. Si domino mejor mi lengua materna esto me ayudaría o me resultaría más fácil hablar otras lenguas como el español” (Fragmento 1)

“Pienso que para aprender mejor una lengua extranjera hay que dominar primero su lengua materna, pues cuando una persona habla y entiende su lengua puede más o menos comprender fácilmente otras lenguas extranjeras” (Fragmento 5)

El grupo 3 representa un 3% de todos los encuestados y agrupa a los que no tienen opinión sobre la cuestión:

“Ignoro esta conexión...nunca había vinculado mi lengua materna con el español”.

6.2.2.2. Profesorado

A partir de las declaraciones recogidas en la encuesta (preguntas 9, 10, 11) y de las opiniones expresadas en las entrevistas (Anexo 5), hemos podido detectar igualmente tres grupos en cuanto a esta problemática:

- Grupo 1 (el más minoritario: 2 de 12): opina que las lenguas camerunesas ayudan y facilitan el aprendizaje y la enseñanza de otras lenguas y del español en particular, estando conectadas y complementándose unas a otras.
- Grupo 2 (mayoritario: 7 de 12): afirma que las lenguas nacionales no ayudan ni facilitan el aprendizaje y la enseñanza de otras lenguas y del español en particular porque son todas muy complejas y diferentes entre sí; en cambio, asegura que el francés es la lengua en la que los alumnos se apoyan y la que les ayuda a aprender el español y otras lenguas.
- Grupo 3 (3 de 12): afirma no tener idea u opinión sobre la cuestión, ya que nunca habían establecido una conexión entre el español y las lenguas locales.

En el anexo 7 bloque 7.3 se recogen algunas opiniones y respuestas recurrentes que hemos juzgado relevantes del grupo que considera que las lenguas maternas locales no ayudan ni facilitan el aprendizaje de las lenguas extranjeras y que es el francés la lengua que ejerce este papel facilitador. Extraído estas declaraciones:

“Sin embargo sobre el papel que puede jugar mi lengua materna en el aprendizaje del español y de otras lenguas, nunca me he hecho esta pregunta ni he encontrado la relación entre las dos, creo que el francés es un soporte, el yemba no... no lo es...” (P4)

“... pero que nadie nos engañe, estas lenguas camerunesas no tienen nada... digo bien nada que ver con el español y tampoco en la escuela porque nos va a complicar más las cosas aquí en la escuela si bastante ya tenemos todo complicado enseñando el español ... no puedo ni quiero imaginar lo que puede ocurrir con esas lenguas ...” (P11)

“Estas lenguas vernáculos ni facilitan ni ayudan en la clase de español, al contrario, pueden causar interferencias lingüísticas en las producciones escritas y orales de nuestros alumnos” (P6)

El anexo 7 bloque 7.5 recoge los puntos de vista del grupo 1, que opina, por el contrario, que las lenguas maternas locales ayudan y facilitan el aprendizaje de lenguas extranjeras:

“Creo que en el contexto de babel lingüístico en qué vivimos actualmente en Camerún, pienso que tanto las lenguas oficiales como las lenguas vernáculos pueden ayudar incluso facilitar el aprendizaje de otras lenguas....Además, siempre las lenguas se han relacionado entre sí y se han aprendido apoyándose o dependiendo de otra lengua en contacto” (P2)

“Además, el dominio de su lengua materna permite comprender el funcionamiento de las lenguas extranjeras partiendo de la suya propia.... Por lo que pienso que dominar su lengua materna no obstaculiza el aprendizaje sino que lo facilita” (P1)

“Creo que debemos hablar nuestra lengua materna porque la pérdida de la lengua materna implica perder una parte de sí mismo.... Por eso, él que domina su lengua materna posee mayores competencias y le ayudaría a desarrollar muchas estrategias sociales, cognitivas y lingüísticas” (P3)

Y una muestra de los que no establecen un vínculo entre las lenguas locales y el español (Anexo 7 bloque 7.4) es:

“Nunca he visto ni hecho la conexión entre el español y mi LM porque nunca he reflexionado sobre esta cuestión ni ver si podría haber similitudes.” (P12)

A la luz de estas opiniones, constatamos que, igual que en el caso de los aprendices, una buena parte de los profesores no ven una relación clara y significativa entre las lenguas vernáculas y el español.

6.2.2.2.3. Discusión

Ni los profesores ni los estudiantes encuestados atribuyen un valor positivo a la presencia de las lenguas locales en el aprendizaje de lenguas extranjeras y del español en particular. Si nos detenemos en los resultados de los estudiantes, advertimos que la distancia entre los que piensan que sus lenguas nacionales no tienen nada que ver en el aprendizaje y enseñanza del español y los que las ven como un apoyo en el aprendizaje es muy significativa.

A pesar de tener una competencia oral óptima en su LM local (véase tabla 28: 66%), constatamos, muy a nuestro pesar, que entre los estudiantes las lenguas endógenas están excluidas de su conciencia cognitiva y no representan nada en el aprendizaje de otras lenguas. Esta visión tiene un correlato en su introducción en la escuela. Los porcentajes de respuesta a la pregunta 16 (*¿Encuentras algunas ventajas de enseñar estas lenguas en la escuela?*) nos permiten comprobar que la mayoría (56%) afirma que no existen ventajas en enseñarlas en la escuela. Se confirma así que el francés sigue teniendo prestigio social y ejerciendo de lengua base y puente. Además, a partir de las respuestas recogidas en este cuestionario, se afianza la idea de que la lengua francesa sigue siendo considerada como un tipo de “lengua - refugio y lengua-trampolín” válida para la adquisición de los conocimientos, y, por lo tanto, es la lengua que ocupa el “espacio cognitivo” en la gran mayoría de los aprendices encuestados. La proximidad lingüística entre francés y español puede motivar y justificar este hecho. La baja conciencia sociolingüística y la escasa consideración hacia las lenguas locales radica en que no aprendieron a leerla ni a escribirla como si aprendieran el francés, el inglés o el español. Entonces, la imagen que tienen de estas lenguas autóctonas es más bien negativa por el simple hecho que no es la lengua de instrucción.

Los profesores encuestados reproducen también esta visión de los estudiantes, aunque con un porcentaje algo inferior (7 de 12, es decir, un 58.3%). Según ellos, el francés, como lengua oficial y “lengua de arranque”, es la lengua que permite establecer conexiones con el español u otras lenguas.

Así pues, el convencimiento de que las lenguas maternas locales no ayudan ni facilitan el aprendizaje de otras lenguas confirman el enraizamiento del discurso colonial que lleva al inconsciente colectivo de muchos africanos, y de los cameruneses en concreto de que “el francés es la única y exclusiva lengua de cultura, superior a las demás, la que todos tienen que aprender y a la cual deben asimilarse”. Muchos profesores desconocen o no ven que pueda existir una conexión entre sus lenguas locales y el español. Lo anecdótico que hemos recogido sobre algunos entrevistados que demostraron su “gran sorpresa” que se pueda encontrar un vínculo de este tipo entre ambas lenguas.

A partir de esos datos obtenidos estamos en disposición de responder a la Hipótesis 3 que nos formulamos en el capítulo tres que consistía en comprobar si las actitudes y creencias lingüísticas favorecen la L2 (francés) en detrimento de la L1 (yemba) en la adquisición de la L4 (español)

La hipótesis queda ampliamente confirmada entre los dos colectivos implicados: una mayoría notable (58.3%) del profesorado y un porcentaje aún mayor (93% / 94%) del estudiantado considera que las lenguas locales no juegan ningún papel en el aprendizaje de lenguas extranjeras. El francés aparece, en las opiniones expresadas por ambos colectivos, como una lengua útil en este sentido. En consecuencia, las lenguas étnicas quedan relegadas o apartadas del todo en la escuela y en el proceso de aprendizaje lingüístico.

Sin embargo, también hemos visto que existe una minoría que valora de forma positiva e inclusiva la importancia y la vitalidad de las lenguas camerunesas en la apropiación de otras lenguas y del español en particular. En este sentido se puede aportar el siguiente dato: a la pregunta 15 (*¿Encuentras algunas ventajas EN APRENDER a (hablar/leer/escribir/escuchar) en su lengua materna local?*) la gran mayoría de estudiantes (93%) opinaron que SÍ. Este entusiasmo por la LM decrece en la reformulación que se hace en la pregunta 16 (*¿Encuentras algunas ventajas EN ENSEÑAR estas lenguas en la escuela?*) donde las respuestas estuvieron más equilibradas: una ligera mayoría (56%) afirmaron que NO existen ventajas en enseñar las lenguas locales en la escuela frente al resto (44%) que consideraron que SÍ.

Dicho esto, y partiendo de los diferentes argumentos u opiniones recurrentes que se han emitido en esta encuesta correspondiente a las lenguas oficiales versus las lenguas nacionales, que se han manifestado en torno a estos dos códigos lingüísticos representados de la siguiente manera:

Partiendo de las dicotomías distancia/proximidad, utilidad/inutilidad, fácil/complicado, los resultados, opiniones y argumentos detectados a través de las encuestas, observamos que la lengua francesa se convierte en una “herramienta” (carácter “próximo, útil, facilitador e interdependiente”), es decir, adquiere una visión utilitarista, e incrementa su prestigio como algo indispensable para la apropiación de otras lenguas en las estrategias cognitivas de los estudiantes. En cambio, las lenguas locales simbolizan una dimensión afectiva asociada a una visión más bien identitaria y cultural que constituye un patrimonio a salvaguardar y, en paralelo, se percibe como algo complicado, complejo e inútil, y muy distanciado de las lenguas de la escuela. En conjunto, los estudiantes hicieron hincapié sobre el hecho de que, a pesar de tener una buena competencia oral, su lengua materna local sigue siendo algo inútil e innecesario para sus proyectos futuros, reforzando, una vez más, su carácter minoritario y minorizado. Además, las razones utilitarias respecto a las lenguas oficiales son más que evidentes y se manifiestan también con una fuerte motivación instrumental vinculada con los motivos profesionales.¹⁰⁸

Confirmamos, con esta encuesta, que la oposición lenguas nacionales vs. lenguas oficiales extranjeras se acaba traduciendo en exclusión del escenario pedagógico y de la actividad metalingüística del alumno. Se mantienen los prejuicios negativos hacia las lenguas locales propias, construyendo una ignorancia y desconocimiento total que parecen constituir el núcleo central de las representaciones compartidas por la mayoría de nuestros participantes. Este rechazo revalida lo que constatamos y mencionamos en la introducción (en el apartado justificación de la tesis) al mismo tiempo que corrobora la expresión brutal y violenta del papel que ha ejercido la “escuela colonial”, especialmente la francesa, en la memoria o imaginario colectivo de los cameruneses potenciando la idea de que sus culturas y lenguas no tenían en definitiva ningún valor e importancia en la escuela siendo el francés como la única y exclusiva lengua del saber supremo. Esta visión es clara entre los estudiantes y se extiende a los profesores en la medida en que, la gran mayoría, no han podido establecer una vinculación clara entre la actividad metalingüística o metacognitiva que ejercen las lenguas locales en el proceso de apropiación de otras lenguas y del español en particular, puesto que estos últimos las han excluido de su espacio educativo.

¹⁰⁸ La pregunta 19 del bloque 3 de la encuesta viene a afianzar esta visión utilitaria de las lenguas extranjeras europeas: una buena parte de los encuestados (un 37.8%; 121 de 320) afirmaron que la lengua española les gusta porque quieren ser profesor/a.

6.2.2.3. Prácticas docentes en ELE

El tercer bloque está dedicado a la metodología y estrategia de enseñanza-aprendizaje, así como a algunos puntos o aspectos identificados como dificultades reales y problemáticos que han encontrado nuestros encuestados en el terreno.

6.2.2.3.1. Alumnado

Como destacamos en el capítulo uno, las principales fuentes de dificultades que se encuentran en el aprendizaje y enseñanza del español son de índole diversa, desde carencias en materiales pedagógicos y falta de formación de los profesores, hasta las dificultades lingüísticas inherentes a cualquier tipo de aprendizaje de una LE. Respecto a los principales obstáculos estrictamente lingüísticos, hemos observado con la pregunta 22 (*¿Marca en orden dónde se encuentran tus principales dificultades, siendo 1 el que más te dificulta y 6 el que menos?*). Notamos que estas dificultades radican sobre todo en la expresión oral, en la gramática (conjugación, acentuación, pronunciación y, dentro del vocabulario, los falsos amigos) y en la expresión escrita. Vemos que esta pregunta con estos cuatro bloques representa un total de 163 / 320 y unos 51% en su mayoría.

Exponemos a continuación algunas de las dificultades recogidas en el anexo 8 bloque 8.1 que plantean afirmaciones que hemos juzgado interesantes:

“A mí me gusta la parte escrita y leer textos ..si yo hablo no hablaré bien y si cometo muchos errores mi profesor me va a castigar por eso prefiero escribir y hacer los deberes, leer textos y escuchar canciones en español antes que hablar” (Fragmento 1)

“También tenemos problemas para hablar en clase. Por ejemplo me molestaba mucho cuando el profesor me corregía cuando hablaba y mis compañeros se burlaban de mí...” (Fragmento 2)

“Queremos conocer los diferentes métodos y tener una biblioteca hispánica donde haya Internet y una sala audiovisual para mejor aprender el español y sobre todo hablar con fluidez porque en mi clase no solíamos hablar mucho por el número elevado de los alumnos en el aula ni escuchar videos y audios por falta de luz y electricidad” (Fragmento 3)

Dicho esto, vamos ahora a confrontar esta situación con la experiencia docente de algunos docentes.

6.2.2.3.2. Profesorado

En relación con la práctica docente, presentamos aquí algunas experiencias y estrategias pedagógicas acumuladas, así como las dificultades de aprendizaje que han detectado en el terreno nuestros profesores. Las conclusiones que damos están basadas en el cuestionario, en entrevistas con los profesores (anexo 5) y en testimonios propios. Para tener datos contextualizados y profundizar un poco sobre la cuestión, mantuvimos 8 entrevistas, 6 individuales y 2 en grupo, que trataban sobre los tres bloques del cuestionario (en el anexo 8 bloque 8.2 detallamos los comentarios más relevantes). Aquí destacamos:

“Lo que pasa es que, cuando cursé la ENS por falta de profesores de didáctica no nos han enseñado lo suficientemente cómo manejar las nuevas metodologías y técnicas de enseñanza. Tenemos una carencia en la formación del personal docente...” (P6)

“Y si añadimos los frecuentes cortes de luces, la falta de infraestructuras y la constitución de la clase misma con más de cien alumnos por clase eso no ayuda a poner un video o trabajar la expresión oral en clase siendo la parte más difícil que la escrita... ni siquiera tenemos espacio para poder movernos dentro del aula para controlar los trabajos ni averiguar que los estudiantes hayan entendido las lecciones...” (P12)

“Viéndolo así, esta carrera no apunta precisamente a la apropiación y al dominio de la lengua español sino que debemos ayudar al alumno a preparar y aprobar los exámenes...debemos intentar cumplir el extenso y largo programa cuyo foco principal es centrarse en la competencia gramatical y cultural y si empezamos a crear actividades de expresión oral no acabaremos nunca esta programación y nuestra clase se convertiría en un verdadero mercado ... es triste decir eso pero es la pura y dura realidad” (P7)

Grosso modo, las respuestas sacadas desde el cuestionario y las entrevistas han evidenciado las principales dificultades que encuentran diariamente nuestros profesores en el terreno. Podemos sacar la siguiente lista (clasificada por orden de importancia):

- Masificación y fuerte concentración de alumnos. Las aulas se han convertido en un laboratorio de actores desmotivados y frustrados: todos los

entrevistados sin excepción reclaman buenas condiciones de trabajo que puedan satisfacer lo suficiente como para lograr unos resultados óptimos. Igualmente, el gran número de estudiantes dificulta fomentar las tareas comunicativas, por lo que apuestan más por destrezas escritas y clases magistrales.

- Problemas didácticos. Hay carencias en recursos pedagógicos y financieros. Se quejan por la falta de materiales adecuados en todos los centros educativos de Camerún. La insuficiencia de medios económicos para comprar tales materiales, concretamente libros de texto y soportes audiovisuales, resulta ser un hándicap permanente y diario en las aulas.

- Ausencia de la práctica de español, formación insuficiente del personal docente y falta de formación pedagógica. Muchos se quejan de que, fuera de la clase, no están en contacto con la lengua española, no tienen posibilidad de estar expuestos a la lengua ni de poder practicarla. Piden que se fomenten viajes lingüísticos a España o a Guinea Ecuatorial, así como becas de estudios para una formación pragmática.

- Conveniencia de más libertad y creatividad pedagógicas frente a la obligación de respetar a rajatabla la hoja de ruta impuesta por el Ministerio de Educación.

Habiendo desarrollado estos problemas, en el apartado siguiente presentamos brevemente la situación detectada en los institutos secundarios tanto privados como públicos que hemos ido observando.

6.3. Las clases observadas

La observación de clases nos permite tomar contacto con el papel del profesor observado y profesor observador con el objetivo de analizar la práctica docente tanto desde una perspectiva propia como desde la del otro profesor. Eso ha permitido también ser un tipo de “*visites – conseils*” para ayudar a estos últimos. En la realización de dicha labor, indagamos sobre cuestiones generales de didáctica y metodología empleadas por algunos profesores y, precisamente, en relación con esta cuestión, hemos obtenido algunos datos importantes, como la relación entre “lo dicho” en la encuesta y

en la entrevista y “lo hecho” (“le dire et le faire”) de estos “profesores en acción”¹⁰⁹. En la siguiente tabla, podemos ver en forma de síntesis las grandes líneas o características del diseño de cómo se organiza y se desarrolla una clase de español.

| TIEMPO | FASES | ACTIVIDAD DEL PROESOR | ACTIVIDAD DE LOS ALUMNOS | CATEGORÍA DE LA TAREA |
|---------------|--|---|---|--|
| 10 min | Inicio curso | Primero intenta calmar a los alumnos luego escribe la fecha en la pizarra y procede a verificar la lista de ausencias y presencias y al final pregunta si han hecho los deberes de la víspera. | Algunos alumnos hablan entre ellos mientras que otros escuchan y responden a las preguntas de su profesor. | Rutina diaria efectuada en cada inicio de clase. |
| 15 min | Fase oral | Procede a corregir los deberes e introduce la nueva unidad didáctica y ordena a los alumnos (para los que tienen) abrir el libro de texto en tal página. Lectura del título del texto por el profesor luego da las instrucciones para la comprensión global del texto / acción de los personajes y al final corrige los errores de pronunciación si es necesario. | Los alumnos responden a las preguntas del profesor y luego participan leyendo el texto algunos voluntarios que hayan levantado las manos mientras otros siguen charlando entre ellos. | Otros rituales de verificación / comprensión / explicación / corrección. |
| 15 min | Fase escrita (“ <i>trace écrite</i> ”) | Pide silencio escribiendo en la pizarra la lista del vocabulario desconocido para los alumnos y procede a su traducción en francés. De paso explica una regla gramatical en relación con el texto. | Los alumnos copian al mismo tiempo lo que el profesor escribe en la pizarra. | Comprensión escrita |

¹⁰⁹ Así, durante nuestra observación advertimos ciertas contradicciones por parte de P9. En la entrevista apostaba por un aprendizaje por tareas basado en la recreación de situaciones reales en la que se practica el uso efectivo de la lengua meta, pero esto no se vio reflejado en su práctica docente. Percibimos que nos proporcionó “respuestas socialmente aceptables” para evitar de ser tildada de “profesora chapada a la antigua”.

| | | | | |
|--------|-----------|--|--|--|
| 10 min | Fase oral | Pregunta / interroga para comprobar la comprensión del texto. | Algunos alumnos responden individualmente, otros de manera colectiva las preguntas del texto. | Fase interrogativa e interactiva. |
| 10 min | Fase oral | Escucha la respuesta de los alumnos y verifica que todos hayan hecho y entendido los ejercicios del texto. Vuelve a pedir silencio en clase, recapitulando todo lo visto antes de dejar los deberes a hacer en casa. | Los alumnos siguen participando a la tarea y al final apuntan en su manual de texto los deberes dictado por el profesor. | Fase interrogativa / interactiva y cierre de la clase. |

Tabla 31: Organización y planificación de una clase de español de 1 h.

Señalamos ahora las grandes líneas o características similares que hemos observado en las seis clases de español a las que hemos asistido. En primer lugar, notamos que el libro de texto, la pizarra y el cuaderno del alumno son las principales herramientas que prevalecen en la clase. Los alumnos están imbuidos en una dinámica donde existe poca interacción con el profesor que está en el centro de la clase magistral, con una actitud algo dominante y autoritaria dentro de un ambiente demasiado formal en el que no se valora esta “dimensión afectiva” en el aula. El alumno, por su parte, se convierte en puro receptor, es decir, se limita a escuchar, leer, repetir, pronunciar bien las palabras, copiar de la pizarra, responder y, al final, hacer los deberes en casa. Hay poco espacio donde se fomente o se use la lengua en una situación de comunicación real en la que el profesor solo va suministrando reglas y contenidos. La metodología vigente sigue centrada en la repetición y la memorización de las estructuras trabajadas en clase y algunas veces en la traducción. Por ello, las actividades docentes ponen más énfasis en la parte escrita, siguiendo un esquema más teórico que práctico, reproduciendo rituales ya fijados y fijos de la clase. Es precisamente lo que habíamos advertido con los resultados de nuestra encuesta. Desgraciadamente, estos automatismos han sido interiorizados por todos los actores de la clase que están acostumbrados a esta rutina agotadora que provoca al final aburrimiento, agitación y desmotivación en el seno del aula.

6.3.1. Desarrollo de una clase de ELE

Observamos una clase de 3^{ème} en el Liceo clásico de Dschang durante dos sesiones en las que previamente habíamos acordado con el profesor trabajar sobre los tiempos verbales de pasado. Como son tiempos que no se enseñan conjuntamente, sino por separado, él eligió explicar el pretérito perfecto; intuimos que lo hizo porque es el tiempo que, según muchos profesores, es parecido al francés y más fácil de enseñar además de ser el más usado y productivo. Como de costumbre, el profesor comenzó con la corrección de los deberes anteriores de gramática y, luego, sin exponer previamente los objetivos y los contenidos del nuevo temario, se puso a explicar teóricamente los usos y funciones de este tiempo desde su libro siguiendo definiciones clásicas y tradicionales generalizadas en forma de listas interminables de categorías gramaticales, que según el docente, ejercían una influencia decisiva en la elección del pretérito perfecto. Esto obligaba a los alumnos a interiorizar estos marcadores temporales.

Desde el primer momento y durante toda la sesión, no hubo ninguna interacción del profesor con los alumnos. Cuando se dirigía a ellos, era para pedirles silencio o castigar a algunos (eran aproximadamente unos cien alumnos, lo que dificultaba trabajar y mantener la disciplina). El profesor iba desarrollando los contenidos, poniendo el foco en la forma y el significado mediante su manual de texto, del que no se separaba, y el uso de la pizarra. El manual y la pizarra eran los únicos materiales de trabajo (no había otros recursos complementarios en el aula), por lo que los alumnos se dedicaban meramente a copiar todo lo dicho y escrito.

Después de esta actividad memorística, los alumnos tenían primero que aprender la conjugación de los verbos regulares y luego de los verbos irregulares junto al participio, así como completar un cuadro conjugando estos verbos según el tiempo y la persona correspondientes. Como tarea final, tenían que hacer los típicos ejercicios cerrados de rellenar huecos poniendo el verbo adecuado y traducir un texto en pasado al francés. De hecho, los estudiantes, en muchas ocasiones, solían aprender de memoria y luego se olvidaban rápidamente, porque el conocimiento no estaba integrado ni anclado al contexto o situaciones reales que caracterizan el enfoque comunicativo. Por el contrario, la mayoría de las tareas que se presentaban al final de la unidad solo respondían a las estructuras aprendidas en clase. Echamos en falta algunas actividades o tareas comunicativas en contextos reales en las que el alumno pudiese expresarse construyendo, por ejemplo, frases a partir de unas listas de verbos relacionados con la

rutina o su cotidianidad, o bien reprodujese pequeños diálogos en pareja y explicase qué cosas ha hecho, qué le ha pasado hoy / esta semana / mes / año, o simplemente contase o relatase un viaje, una excursión o una fiesta a partir de su propia experiencia. Esta actividad permite fomentar la interacción oral en clase.

En otras palabras, y para ser más explícita, este profesor hacía básicamente hincapié en la lista de marcadores temporales que se asocian y se relacionan con la forma del pretérito perfecto, insistiendo en que los alumnos los tomarán como regla y referencia que les orientarían de cara a un texto o un ejercicio y, en consecuencia, haciéndoles depender demasiado de estos marcadores. A nuestro juicio, esto podría provocar más confusiones y dudas, especialmente si no hay una señal clara o ningún localizador temporal que guíe la elección. Es el caso, por ejemplo, de los adverbios *cuando* o *siempre* que suelen perder su validez en tales asociaciones, dado que no se atribuyen solo al imperfecto y pueden combinarse con otros tiempos de pasado como el indefinido. Estos tipos de prácticas mecánicas acompañadas de definiciones tradicionales con generalizaciones apresuradas suelen producir muchas más equivocaciones que aciertos entre los alumnos.

Habiendo desarrollado este aspecto en cuanto a la secuenciación de algunos contenidos trabajados en clase, vamos a ver a continuación qué nos dicen y cómo se presentan los cuadernos de clase consultados.

6.3.2. Cuadernos de los alumnos

Mientras observábamos las clases a las que asistimos, hemos ido consultando algunos cuadernos que constituyen las “marcas imborrables” (*traces mémorielles*) a fin de rastrear y verificar las prácticas docentes de los profesores y los contenidos de cada lección durante la clase. Estos contenidos, de manera general, se configuran de la siguiente forma (por orden de presencia):

| | CONTENIDOS |
|---|--------------------------------------|
| 1 | Vocabulario |
| 2 | Gramática |
| 3 | Conjugación |
| 4 | Civilización |
| 5 | Estudio del texto |
| 6 | Práctica e interacción con la lengua |

Tabla 32: Organización del cuaderno de clase del alumno

Así pues, las actividades de clases están centradas en la lengua en sí misma (*“ancrage linguistique”*) y no en la práctica (véanse Anexo 11 de algunos cuadernos de clase consultados). Notamos que los profesores dedican la mayor parte de su actividad al vocabulario, así como a las estructuras gramaticales y a la conjugación, que deben adquirir prioritariamente, según ellos. Sigue la parte de la civilización orientada al mundo hispánico (ningún rasgo de las realidades culturales camerunesas), luego viene la parte de estudio del texto que prepara al alumno para la comprensión lectora y escrita de los textos y al final, en la última posición, aparece la práctica y la interacción con la lengua. Esto confirma que todavía hay algunos profesores (los menos experimentados y los pocos preparados lingüística y didácticamente) que siguen alimentándose y siguiendo el paradigma de los métodos tradicionales. Visto así, podemos concluir corroborando las afirmaciones de P12, que lo decía de esta forma:

“Desgraciadamente, la enseñanza del español se ha quedado fijo...todo se han quedado fijo e inamovible...los profesores se han quedado fijos y, por lo tanto, los alumnos se quedan igualmente fijos...pues, todo se ha quedado fijo”.

Las conclusiones extraídas de las preguntas de la encuesta dedicadas a la práctica docente (tercer bloque), de las entrevistas mantenidas con los docentes y de las observaciones efectuadas en el aula nos dejan en disposición de poder responder a nuestra hipótesis 4. Esta hipótesis radicaba en indagar si la introducción de un enfoque comunicativo con atención en el estudiante y en su L1 (yemba) facilita el éxito en la adquisición de L4 (español).

No hemos podido corroborar esta hipótesis. Los métodos docentes tradicionales que ponen al profesor en el centro de la actividad en el aula, no recrean situaciones que impliquen al alumno e ignoran su L1 siguen vigentes de manera muy significativa en la docencia de español como LE en Camerún. El enfoque comunicativo es conocido entre los docentes, pero, por razones diversas, su aplicación no está, ni mucho menos, generalizada. Esta falta de aplicación, combinada con la escasa valoración de las lenguas locales, provoca que, en la práctica, no se haya progresado demasiado en el proceso de aprendizaje y enseñanza del español en este contexto plurilingüístico y socialmente complejo.

6.4. Conclusión

En este capítulo hemos analizado e interpretado las encuestas sociolingüísticas, entrevistas y observaciones en clases que hemos llevado a cabo y donde el protagonismo recaía en los dos actores principales implicados en el proceso de aprendizaje y enseñanza: el profesorado y el alumnado. Nos hemos centrado en el conocimiento y el papel de las lenguas locales y en la actividad docente en el aula. El papel que ejerce las lenguas locales en el proceso de adquisición y aprendizaje de otras lenguas. Y, por otra parte, la encuesta de carácter didáctico consistía en detectar los problemas en la enseñanza/aprendizaje de E/LE con los que se encuentran los profesores de lengua española y sus alumnos.

Los resultados de las encuestas nos han revelado qué creencias y representaciones presiden el marco cognitivo de nuestros profesores y estudiantes respecto a la enseñanza y aprendizaje del español (y de lenguas extranjeras). Respecto a las lenguas vernáculas, hemos observado que, al contrario de lo que percibíamos en el momento de plantear e iniciar este estudio, en general hay un buen dominio y competencia oral de su lengua materna. Sin embargo, no hay una visión positiva respecto a su papel en la enseñanza y aprendizaje del español, ya que se considera que lo dificulta. En consecuencia, hemos confirmado la hipótesis 3, que apunta a la preferencia por el francés como lengua útil en este sentido y, por extensión, como lengua de referencia en el espacio cognitivo y educativo del alumnado.

En relación con la práctica docente, hemos advertido una cierta diferencia entre lo que se pretende y la realidad del aula. Las clases observadas han puesto en evidencia las experiencias y estrategias pedagógicas empleadas. Llama la atención el papel preponderante del profesor y el papel y no colaborativo del alumno, que se limita a tomar apuntes y a escuchar al profesor sin ser auténtico protagonista de su propio aprendizaje. No se ha confirmado la hipótesis 4, que aboga por una actualización metodológica que aún aparece como pendiente de aplicar y de generalizar. La observación en el aula y las respuestas al cuestionario y los comentarios en las que han servido, en conjunto, para evidenciar las dificultades reales con que se encuentran diariamente tanto nuestros estudiantes como los profesores en el terreno y que abarcan aspectos de índole diversa (falta de materiales, masificación, actualización pedagógica, etc.).

CAPITULO 7. CONCLUSIONES GENERALES

Ce chapitre sept est une synthèse définitive des principaux aspects du travail sous forme de conclusions générales. Il est axé sur cinq points: rappels, vérification des hypothèses, discussions, propositions pédagogiques et les perspectives de prolongement de la recherche.

7.1. Rappels

Ces rappels portent essentiellement sur le but, la problématique et la démarche méthodologique, puis l'organisation du travail.

7.1.1. But, problématique et démarche méthodologique

Notre travail avait pour ambition de mener une réflexion sur l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol en contact avec le français et le yemba au Cameroun en vue de quelques perspectives pédagogiques. Il était question d'examiner l'impact de la langue yemba, LM de nos apprenants universitaires, dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'espagnol en contact avec le français.

Des questions corollaires se sont adjointes à la principale préoccupation, à savoir:

- Quel est le rôle de la langue maternelle yemba (LM/L1) et la deuxième langue française (L2) dans l'apprentissage et l'enseignement de l'espagnol comme langue étrangère (LE) ?
- Quel rôle l'environnement social et les croyances des enseignants et des élèves peuvent-ils jouer sur leurs langues nationales maternelles dans l'appropriation de l'espagnol?

- Quelles leçons et propositions pédagogiques pouvons-nous en tirer pour améliorer la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage de l'espagnol dans un tel contexte multilingue ?

-

L'étude linguistique a été faite auprès d'un échantillon constitué de 21 copies auxquelles nous avons appliqué une analyse contrastive, car l'objectif était d'identifier les erreurs récurrentes et leur origine. Ensuite, nous avons procédé à une étude sociolinguistique et didactique qui a été conduite à partir des enquêtes, entretiens avec les enseignants, observations dans les établissements secondaires ainsi que notre expérience d'enseignement sur le terrain.

Cela étant dit, la partie qui suit comprend un bref rappel du but de l'étude, la discussion des résultats obtenus suivis des implications didactiques.

7.1.2. L'organisation du travail

C'est en tant qu'enseignant d'espagnol langue étrangère à l'Université de Dschang que nous nous sommes lancés dans cette recherche. Nous précisons ceci pour signifier que ce sont nos expériences et observations de classes, face aux difficultés que rencontrent nos étudiants, vivant dans un contexte complexe multiculturel et multilingue qui ont motivé cette entreprise. Il va donc de soi, qu'à la fin de cette étude, nous puissions penser à voir comment les aider à trouver des solutions afin d'améliorer leurs rendements et performances dans leur apprentissage de l'espagnol.

Ceci dit, le chapitre zéro a présenté l'introduction et le cadre général de l'étude, suivi de la délimitation du sujet, la genèse, les motivations et l'organisation du plan du travail.

Le chapitre un est composé de deux parties. Il présente d'une part la cartographie linguistique, exposant le contexte sociolinguistique dans lequel se déroulent l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol au Cameroun, et d'autre part les différentes langues objet de notre étude.

Le chapitre deux nous a permis de définir les points de départ de l'étude et les concepts. Il a également permis de procéder à la formulation du cadre théorique de notre recherche.

Le chapitre trois a mis en perspective la revue de la littérature axée sur l'analyse contrastive et les études de langues africaines, la problématique, les objectifs ainsi que les principales hypothèses pour enfin finaliser avec la méthodologie utilisée.

Le chapitre quatre qui consistait à l'analyse contrastive nous a aidé pour décrire les données recueillies et à comprendre le fonctionnement de systèmes linguistiques des temps du passé respectifs de l'espagnol, du français et du yemba. Le point de départ de ce chapitre a donc été de comparer les systèmes morphosyntaxiques de l'espagnol, le français et le yemba. L'observation des différences entre les trois systèmes nous a aidées à identifier les principales difficultés que rencontrent les étudiants yembas, de même que les possibilités d'interférences entre les trois langues sur le plan morphosyntaxique.

Dans le chapitre cinq qui portait sur l'analyse des erreurs à partir des compositions écrites, nous avons concentré notre attention sur l'emploi des temps verbaux du passé. L'analyse des données collectées a consisté à catégoriser les erreurs significatives, les plus fréquentes, leurs origines et à mettre en évidence leurs pourcentages de récurrence. Partant de ce fait, l'analyse des productions des apprenants a montré, comme nous le supposions déjà, que les étudiants yembas ont de sérieux problèmes dans l'emploi de l'opposition passé composé / passé simple à cause de l'influence de leur seconde langue le français. Il en résulte également que la source de certaines erreurs provient du contexte d'enseignement et de la méthodologie appliquée en classe qui ne facilite pas véritablement la maîtrise de ces temps verbaux.

Le chapitre six pour sa part a traité de l'analyse des enquêtes sociolinguistiques collectées sur le terrain et leurs interprétations conformes aux résultats de la recherche afin de voir dans quelle mesure les pratiques de classe, les attitudes et représentations négatives envers les langues maternelles locales peuvent influencer l'apprentissage de l'espagnol.

Le chapitre sept, rend compte de tout ce qui a été exposé, fait une synthèse définitive des principaux aspects du travail sous forme de conclusions générales.

7.2. Vérification des hypothèses

7.2.1. Hypothèses générales

- **Hypothèse 1:**

Une acquisition incomplète et un manque de formation grammaticale dans la L1 (yemba) influenceraient négativement l'apprentissage d'une L2 (espagnol). Cette hypothèse est inspirée de la théorie des seuils et celle de l'hypothèse d'interdépendance de Cummins (2002: 607) qui laisse supposer la possibilité d'une relation entre les apprentissages des deux langues. Ces deux hypothèses postulent que le développement de la compétence dans une langue seconde dépend, en partie, du type de compétence développée dans la langue maternelle au début de l'exposition intensive à la langue seconde. En d'autres termes, un bon développement des compétences cognitives en L1 fournit une bonne base pour le développement de la L2, dans le cas contraire ; cela produira des effets négatifs.

Conformément à cela, nous n'avons pas trouvé d'arguments clairs ni pour confirmer ni infirmer cette hypothèse. Bien que nous avons affirmé que nos apprenants yembas manquent de cette base et formation grammaticale en leur langue maternelle qui pourrait mieux les aider à l'acquisition de l'espagnol. Nous pouvons néanmoins dire qu'il y a une bonne maîtrise et une bonne acquisition de la L1 (compétence orale); ce qui a été vérifié au chapitre six. Nous avons également repéré des exemples concrets de l'interférence de la L2 au chapitre cinq de notre étude. Nous n'avons donc pas détecté des preuves évidentes d'une influence (positive ou négative) de la L1, ce qui pourrait nous amener à nous projeter sur cette question dans le futur et voir si en accordant plus d'attention à la L1 et en améliorant l'attitude à son égard cela pourrait donner des résultats positifs dans l'acquisition des temps verbaux en espagnol.

Toutefois, nous avons présenté au chapitre un la situation linguistique du Cameroun et visualisé le rôle que jouent les différentes langues objet de notre étude, c'est-à-dire le français, le yemba et l'espagnol. Ceci nous a permis de comprendre le contexte éducatif, occupé linguistiquement par le français, obstruant ainsi l'enracinement des langues locales considérées comme marginalisées et pas aptes pour l'enseignement.

Le contexte de "bilinguisme de nature soustractive ou submersive" que nous avons également présenté au chapitre deux nous a confirmé en fait que le manque d'exposition à la L1 pourrait entraîner un désavantage ou effet négatif sur le plan cognitif dans l'apprentissage d'autres langues. Étant donné que le niveau de développement de la langue maternelle permet à l'enfant d'atteindre un niveau plus ou moins élevé de compétence dans la langue seconde.

C'est dans cette perspective que nous nous situons dans notre contexte de recherche, contexte éducatif institutionnel, dans lequel est abordé l'enseignement / apprentissage d'autres langues, où il est connu que la LM constitue la base ou le substrat linguistique à partir duquel se structurent les données de la LE. Mais contrairement à cette base, nous avons plutôt constaté dans cette étude que le yemba, langue maternelle de nos étudiants ne joue aucun rôle primordial voire déterminant dans le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'espagnol. En fait, elle ne constitue aucun socle fondamental sur lequel d'autres langues pourront être construites.

En réalité, nous sommes du même avis que (Makouta Mboukou, 1973: 93) quand il affirme que : "celui qui n'a pas appris à raisonner sur la parfaite ordonnance des schèmes structuraux de la langue maternelle ne saura jamais analyser l'organisation syntaxique de la langue étrangère".

- **Hypothèse 2:**

La seconde hypothèse concerne la variable de proximité typologique, en l'occurrence entre deux langues romanes : le français et l'espagnol. Le français est une langue proche de la langue espagnole et donc les caractéristiques communes entre les deux peuvent influencer l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol. Cette hypothèse stipule que "la L2 (français) exerce une plus grande influence que la L1 (yemba) dans l'acquisition de la L4 (espagnol)".

Il est possible que dans les erreurs grammaticales il y ait une influence de la langue française dans l'apprentissage de l'espagnol. L'éloignement typologique du yemba rendrait son influence moins importante et l'apprenant de l'espagnol se reposerait davantage sur sa connaissance du français.

Nous avons vérifié cette hypothèse au chapitre cinq en examinant en détail les erreurs grammaticales et interlangue dans les productions écrites liées aux temps passés, en analysant les plus conflictuelles faites par nos étudiants ainsi que les interprétations des résultats de notre corpus dans son ensemble.

Étant donné que l'objectif était de décrire les erreurs des apprenants yembas, le recours à l'analyse des erreurs comme modèle linguistique de référence et qui présente un intérêt didactique nous a paru le plus approprié, étant donné que nous avons utilisé une approche contrastive entre l'espagnol, le français et le yemba. Nous avons pu remarquer que les erreurs sont révélatrices non seulement dues à des causes intra et interlinguales ou d'interférences de la L2 qui apparaissent dans les productions écrites

de l'espagnol, mais aussi aux influences extralinguales liées à la méthodologie pratiquée en classe.

Ceci étant, à la question : quelle langue influence l'espagnol et pourquoi ? nous pouvons affirmer que la plupart des erreurs sont dues à l'omniprésence et à l'influence de la langue française dans l'enseignement / apprentissage de la langue espagnole. Ces interférences interviennent du fait que les apprenants recourent prioritairement aux compétences et savoirs construits antérieurement dans leur langue dominante qui diffère ici de la langue maternelle. La typologie linguistique a influencé ici fortement le choix de la langue de départ ; langues qui sont proches typologiquement de la langue cible d'où nous avons vu comment les apprenants yemba transfèrent les traits du français dans l'apprentissage de l'espagnol qui a été dominant dans leurs productions morphosyntaxiques (et lexiques).

Nos résultats indiquent donc que les erreurs produites par les apprenants dans l'apprentissage de l'espagnol sont influencées dans la grande majorité des cas, par les connaissances préalables de leur L2 qui s'avèrent être leur langue dominante et non leur LM langue locale maternelle. Le contraste entre l'espagnol, le français et le yemba pousse les apprenants à choisir le français; d'autant plus que le français et l'espagnol sont deux langues proches, de grande similitude par leur appartenance à la même famille éloignée du yemba; d'où l'influence permanente et persistante du français sur l'espagnol.

Dans le même sens, notre travail a coïncidé avec les conclusions similaires que nous avons observées chez Amenos (2010) recueillies dans son étude avec des francophones. En cela, il essaie de montrer que, dans les étapes ou phases initiales, l'apprenant a tendance à utiliser les temps verbaux de la langue cible de la même manière qu'il utiliserait les temps morphologiquement et sémantiquement similaires de sa langue maternelle. Cette tendance s'affaiblit tout au long du processus d'apprentissage, ce qui, on peut dire, suit la logique de l'apprentissage ascendant.

- Hypothèse 3:

La troisième hypothèse s'inspire du cadre théorique socio-psychologique et l'apport du milieu social reliés à l'apprentissage d'une langue seconde démontré par Tucker (1977) et Lambert (1981)

De ce fait, les variables significatives telles que le contexte socioculturel de l'apprenant, la politique éducative, les facteurs actitudinaux et motivationnels partagés

socialement et relatives aux langues en contact et le rôle que jouent les parents dans cet environnement seront d'une importance énorme pour acquérir une langue.

En ce qui concerne les relations ou interrelations entre l'apprentissage de la langue maternelle et de la langue seconde, cette hypothèse précise que "les attitudes et croyances linguistiques favorisent la L2 (français) au détriment de la L1 (yemba) dans l'acquisition de la L4 (espagnol)" a été largement vérifiée tout au long du chapitre six.

Cette théorie prétend essentiellement que la compétence d'un individu apprenant la langue seconde ou la langue étrangère est fonction de l'influence de son milieu socioculturel, les attitudes et les croyances qui serviront d'orientations dans l'apprentissage de langues.

Par conséquent, il est nécessaire de rappeler que l'efficacité de l'appropriation de l'espagnol en milieu plurilingue ne dépend pas seulement des influences interlinguales / intralinguales ainsi que des insuffisances matérielles ou de formation (chapitre cinq) mais elle est aussi liée aux variables telles que les représentations et croyances négatives tant des enseignants comme des étudiants. Ceci a été documenté et vérifié dans cette étude, plus précisément au chapitre six.

Appliquée à notre hypothèse, l'étude nous a donc permis de démontrer que les représentations ou perceptions négatives des langues locales identifiées comme un obstacle ou frein à l'apprentissage de l'espagnol d'où la validité du cadre théorique de cette hypothèse.

Par ailleurs, il se dégage de notre recherche que les savoirs des enseignants sur ce qu'est une langue, son enseignement - apprentissage, le rapport à leurs substrats linguistiques et à la culture d'enseignement - apprentissage déterminent les stratégies d'enseignement - apprentissage de la LE. Un professeur qui réfute ou dénie le rôle fondamental que jouent les langues maternelles comme langue de base de référence (cf. chapitre deux) dans l'enseignement des langues étrangères est préoccupant puisqu'ils reposent leurs interactions didactiques sur des croyances négatives qui ne servent et ne contribuent pas à l'apprentissage de l'espagnol déjà dans une situation bien complexe. Le chapitre six nous a permis également de mieux comprendre que les idées, croyances et attitudes que les apprenants et les enseignants adoptent envers leurs langues nationales ont un impact/influence sur l'appropriation et l'apprentissage de l'espagnol. Ce chapitre nous a aussi montré à travers les questionnaires et interviews adressés aux étudiants et aux professeurs que les croyances négatives circulent dans leur discours. En

fait, les témoignages que nous avons collectés, constituent, à notre avis, le socle des représentations et des schèmes qui bloquent le processus d'appropriation de l'espagnol.

Dans ce contexte, vu que la colonisation a inoculé à l'africain le venin du mépris de soi, et que ce discours idéologique de la colonisation a su créer cette idée négative du substrat linguistique en justifiant son exclusion du processus d'apprentissage et d'enseignement. Et ce, en affirmant comme nous l'avons si bien constaté dans les discours de nos locuteurs que "ça ne sert à rien puisque ces langues locales ne peuvent pas aider dans l'apprentissage de l'espagnol" ou bien ce type d'affirmation "non, c'est complètement différent car je n'ai jamais fait le rapprochement avec l'espagnol" ou encore "les langues nationales n'ont rien à voir avec l'école".

Nos résultats semblent donc confirmer notre hypothèse en lien avec les formulations théoriques de Tucker (1977) et Lambert (1981), selon laquelle le contexte d'apprentissage tout comme le milieu social dégage des attitudes qui servent de support à la motivation à apprendre la langue cible, ou plus encore constitue une base motivationnelle menant à la compétence et déterminant la persistance dans l'étude de cette langue. Ces questions semblent donc être bien démontrées par les résultats de notre étude.

En fait, l'enquête nous a permis de constater que nos enseignants et enseignés, bien que compétents oralement en leurs langues nationales ne les trouvent pas utiles à l'appropriation de l'espagnol. Et quant aux parents, ils n'y voient aucun intérêt économique pour l'avenir de leurs enfants.

Dans ce cas, l'élève, évoluant dans un environnement où il est difficile d'acquérir les langues locales, ce dernier ne voit donc aucun bénéfice que pourrait lui apporter la langue yemba, parce qu'il n'éprouve pas suffisamment le désir d'apprendre une langue dont l'utilité pratique à court et à long terme lui échappe face à la langue de scolarisation d'une portée internationale. Son manque de motivation à apprendre cette langue est lié à l'attitude relativement peu positive de son milieu social qui n'attache aucunement pas grande importance aux langues nationales. Plus le milieu reconnaît l'utilité et l'attrait des langues nationales plus l'élève aura le désir de l'apprendre. Or, étant donné comme nous l'avons vu, le contexte d'apprentissage, peu motivateur n'aide pas à l'apprentissage – enseignement des langues locales ce qui ne favoriserait pas non plus l'appropriation d'autres langues, et de l'espagnol dans notre cas précis.

- Hypothèse 4

Notre quatrième et dernière hypothèse sur les pratiques pédagogiques sont exprimées en ces termes : “l’introduction d’une approche communicative avec une attention à l’élève et à sa L1 (yemba) facilite l’acquisition de la L4 (espagnol)”. Cette hypothèse n’a pas été corroborée dans notre travail, précisément dans les chapitres cinq et six.

La pratique pédagogique qui ignore la L1 (yemba) et la culture d’enseignement basée sur des méthodes traditionnelles entraveraient en effet l’acquisition de la L4 (espagnol). La culture et les pratiques éducatives actuelles appliquées en classe, qui ne tiennent pas compte des langues locales et des nouvelles approches pédagogiques, ne stimulent pas un apprentissage efficace et significatif de la langue cible.

En fait, les données collectées sur le terrain m’ont permis de vérifier d’une façon générale comment le système éducatif camerounais souffre d’une insuffisance de matériels pédagogiques et didactiques ajoutée à celui de l’inadéquation des contenus de manuels liés aux besoins de l’élève et aux réalités du milieu.

A ce problème, il faut ajouter la faible formation des enseignants à la pratique orale dès lors que la culture d’enseignement reposée sur l’écrit et dominée ou plus encore bien largement enracinée sur des méthodologies traditionnelles anciennes qui se sont avérées être, peu efficaces, ne répondent plus aux exigences de notre époque actuelle.

Au vu de la démarche méthodologique utilisée actuellement dans l’enseignement de l’espagnol au secondaire (cf. Annexe 8 sur les témoignages et opinions collectés au chapitre six), des contenus de cours et des pratiques de classe tels les cours magistraux (le livre, le tableau, le cahier, la craie). Nous pouvons donc dire que tous ces éléments déjà mentionnés plus haut, sont des preuves qui ne favorisent pas la compétence communicative dans les classes, ce qui constituerait un frein à l’enseignement et apprentissage de l’espagnol.

En effet, ces exemples, qui caractérisent le socle des pratiques qui se sont installées dans nos salles de cours, ne sont pas de nature à aider au processus d’appropriation de l’espagnol et de responsabiliser l’élève sur son apprentissage. Car si l’enseignant demeure “dans ce rôle traditionnel” comme “le producteur de l’apprentissage” et l’apprenant, quant à lui un simple “récepteur et spectateur” en ne faisant que ce qu’on lui dit de faire et comme on lui dit de faire sans convoquer son autonomie comment ne pas donc trouver un frein ou un obstacle à l’apprentissage de l’espagnol. Nous avons vu que les tactiques de classe se limitent à la répétition, à la

récitation, à syllaber, à faire déduire aux élèves ce que l'on veut qu'ils disent. Dans un tel contexte d'apprentissage, l'élève a pour activité principale : écouter le professeur, répondre aux sollicitations de ce dernier, et à copier le tableau, d'où son rôle se limite comme nous venons de le dire à un "simple répondeur".

En se basant donc sur ces données, et si nous essayons de les mettre en relation avec les temps passés que nous avons étudié au chapitre cinq. Nous pouvons admettre qu'un enseignement basé sur des définitions traditionnelles et des apprentissages mémoristiques ne permet pas de bien saisir l'emploi de ces temps du passé. En revanche, nous pensons qu'une bonne méthodologie partant de l'approche actionnelle¹¹⁰ pourrait aider à mieux comprendre ces temps verbaux et concrètement l'opposition "passé composé/ passé simple".

En fait, nos observations en classe nous ont permis d'affirmer que les erreurs ne sont pas seulement interlinguales (en rapports avec la L1/ L2) ou intralinguales (internes à la L2). Elles sont aussi d'ordre méthodologique (causes extralinguales) car cela relèverait aussi des méthodes de travail, des stratégies d'enseignement théoriques peu significatives accompagnées d'habitudes scolaires passives ce qui serait néfaste voire préjudiciable à l'appropriation de l'espagnol.

Nous pouvons donc conclure que l'enseignement de l'espagnol dans ce contexte exolingue est présenté comme une langue "morte" ou littéraire et non comme un moyen de communication "*para hacer cosas*", priorisant ainsi, la transmission des savoirs théoriques et métalinguistique peu favorable aux interactions pédagogiques. De plus, nous savons bien que la compréhension des règles de grammaire est toujours incertaine et "une bonne connaissance des règles n'est pas une condition suffisante pour pratiquer correctement la langue étrangère", car connaître ou réciter les règles de grammaire ne fait pas de nous un compétent en espagnol. Ces différentes pratiques pédagogiques observées expliquent clairement la faible capacité communicative de nos élèves face aux situations de communication et d'interactions réelles comme l'avait déjà constaté Kem-Mekah (2016:99). Ce dernier se demandait déjà pourquoi l'étudiant camerounais, malgré l'enthousiasme manifesté pour l'apprentissage et tant d'heures de dévouement à

¹¹⁰ Étant donné que, et comme nous le verrons à la suite de notre étude, la démarche actionnelle crée le besoin chez l'élève, suscite la curiosité, le questionnement et fait émerger la nécessité. Tout le contraire de ce qui a été appliqué dans certaines classes visitées où le professeur donnait presque tout à l'élève sans susciter la moindre réflexion de ce dernier et bien évidemment n'a pas respecté le "mot d'ordre" et la nécessité de mettre les élèves en action, en "activité".

apprendre l'espagnol, "il y en a peu qui le parlent" et certains sont même incapables de soutenir une conversation dans ladite langue.

7.3. Discussions

Au vu des analyses qui permettent de confirmer ou d'infirmer nos hypothèses, nous discuterons dans les lignes qui suivent les résultats de notre recherche en apportant des réponses à la question posée à l'introduction. Deux points retiennent principalement notre attention : les relations entre L1 langue maternelle locale versus L2 langue dominante étrangère, puis les croyances et les représentations des langues en rapport avec l'apprentissage.

7.3.1. Relations entre L1 langue maternelle locale versus L2 langue dominante étrangère

Quel rôle joue le yemba considéré comme la LM de nos apprenants en contact avec le français comme L2 dans le processus d'appropriation de l'espagnol ? Pouvons-nous confirmer dans cette étude la fonction cruciale que la langue yemba exerce dans un tel processus ?

Notre objectif était de vérifier à travers les productions écrites des élèves laquelle des langues en contact de notre étude influençaient l'apprentissage de l'espagnol, mais aussi d'analyser les typologies d'erreurs que commettent les apprenants.

Les résultats obtenus ont mis en lumière la constatation selon laquelle la majorité des erreurs relevées ont pour cause fondamentale le recours non à la LM des élèves sinon à leur L2.

Comme nous l'avons précisé plus haut, l'espagnol et le français sont deux langues proches du fait de leur similitude formelle. Ce fait est très avantageux pour l'élève ayant comme langue scolaire dominante le français qu'il connaît le mieux et qui commence l'apprentissage de l'espagnol, puisque cette évidente similitude facilite la compréhension. Cette facilité, nous l'avons bien vu au chapitre cinq, peut aussi provoquer de phénomènes de transfert négatif.

L'analyse des erreurs de production a mis en évidence les expériences et les connaissances acquises à travers le français et le rôle que joue cette langue comme "langue de support" et "langue pont" pour la communication et pour l'apprentissage de l'espagnol.

La typologie linguistique influence donc le choix de la langue de départ : "les apprenants empruntent plus de mots aux langues qui sont plus proches typologiquement de la langue cible" (Cenoz, 2001). D'où le poids de la proximité typologique qui a pris une grande place dans le processus d'apprentissage – enseignement de l'espagnol. Ceci a également été confirmé dans le même chapitre cinq en analysant les productions de nos apprenants.

Dans notre recherche, les apprenants de l'espagnol (LE) qui sont des locuteurs natifs de la langue identitaire yemba (L1) ont tendance à transférer le vocabulaire et les structures du français (L2) plus spontanément que celle de leur L1. Ceci est dû au fait que dans les influences interlinguistiques, la L2 possède certaines ressemblances avec la LE pour les temps verbaux du passé comme nous l'avons bien démontré au chapitre quatre. Etant donné que la langue cible (LE) et la langue de départ ou source (L1) diffèrent typologiquement de par sa distance linguistique.

Nous sommes comme ceci face à une interlangue qui en fait est la fusion d'un système caractérisé par des traits de la langue cible, langue d'arrivée (LE) et des traits de la langue officielle dominante qui est ici la langue départ (L2) distincte à la (L1) langue locale. Dans ce cas précis, il est normal que le choix de l'interlangue de ces apprenants se base sur une langue autre que leur LM plus proche de la langue cible.

De cette manière, la LE/L4 (espagnol) subit explicitement l'influence de la L2 (français) car l'apprenant se sert automatiquement des éléments de la grammaire de sa L2 qui est l'unique base linguistique qu'il a intériorisé au détriment de sa LM qu'il ne domine qu'oralement.

Nos résultats présentés dans le chapitre cinq et établis à partir du corpus de productions recueillies dans les trois niveaux d'étude vont dans ce même sens. Étant donné qu'aux yeux des apprenants, le yemba s'éloigne de l'espagnol et en revanche, l'espagnol et le français leur semblent plus proches puisqu'ils ont recours à leur L2 qui est en position dominante qui est aussi la langue de l'environnement. Le yemba demeurant éloigné de par sa morphologie et/ou sa typologie contrairement à d'autres langues apprises comme le (français, anglais...) et les langues à apprendre à l'instar de l'espagnol.

Dans une certaine mesure, s'inspirant de la théorie d'Ausubel (1968) en relation avec nos sujets yembas, nous pouvons dire que la langue pont, langue intermédiaire (français) est une langue activée qui sert de pont en faveur de l'apprentissage d'une langue cible nouvelle (espagnol). Dans ce cas et selon cet auteur, un individu qui possède des connaissances solides en dehors de sa seule langue maternelle (L1) peut activer l'une des langues qu'il connaît de manière plus intensive que d'autres en découvrant des bases de transfert dans les domaines lexical, morphologique et syntaxique.

Étant au carrefour de ces trois langues en présence et dans ce mouvement de va-et-vient tridirectionnel (L1, L2 et LE/L4), nos locuteurs plurilingues donnent la préférence à un mouvement bidirectionnel entre L2 et L4 du fait qu'il existe le maximum de ressemblances entre le français et l'espagnol, au détriment de leur L1 qui est le yemba.

Ainsi donc, le degré de la compétence langagière de L2 a joué un rôle décisif et déterminant dans ce choix au dépend de la L1 qui est considérée ici comme moins compétante et rentable.

Revenant au cas de nos sujets yembas, nous avons constaté une "absence d'interaction trilingue" de fusion de trois systèmes L1, L2, L4. Le contraste entre l'espagnol (L4) et le yemba (L1) apparaît sous la forme "d'interaction vide", vu les écarts qui séparent les deux langues. D'autre part, la ressemblance et le rapprochement entre l'espagnol et le français qui est ici la langue de référence est au centre des interactions bilingues mettant en valeur le mouvement de fusion de deux systèmes. On retrouve ici des phénomènes et des processus de transferts et d'interférences de l'analyse contrastive que nous avons mis en évidence au chapitre cinq ; ce qui suppose aussi bien un transfert négatif de la langue pont (L2) en ce qui concerne par exemple l'emploi des temps du passé vers la langue cible (L4).

Nous pouvons donc dire que nos résultats sont en accord avec les études précédentes concernant la distance linguistique et les influences interlinguistiques dans l'acquisition multilingue corroborées également par Amenos (2010).

En tout état de cause et sur le plan pédagogique, nous observons que l'importance qu'exerce le français sur la construction du système de l'interlangue de l'élève devrait se refléter sur la conception et l'élaboration des matériels didactiques à partir des explications de ces contrastes et divergences entre l'espagnol et le français. Il faudrait également inclure les exercices de contraste entre les deux langues comme stratégies de remédiation.

Partant en outre du fait que l'une des finalités de ce travail est d'aider à découvrir des chemins pouvant être exploités pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue espagnole, nous devons de même nous placer dans un mouvement de va-et-vient entre les trois langues qui constituent le bagage langagier des apprenants. Une didactique du plurilinguisme orientée vers les effets de contraste entre les langues en présence qui favorise le mouvement de complémentarité entre les langues officielles et les langues nationales sont fortement recommandées.

Les rapports et les fonctions entre la langue de scolarisation, celle de la promotion sociale (français) et la première langue de socialisation (yemba) entre les langues endogènes identitaires et les langues exogènes internationales devraient donc sortir du cadre conflictuel ou de confrontation et se définir enfin comme complémentaire.

Tabi-Manga va dans le même sens en s'exprimant en ces termes :

“Nous proposons donc à l'Etat camerounais de conférer [aux] langues véhiculaires un statut fonctionnel précis aux côtés du français et de l'anglais. Ces langues véhiculaires camerounaises qui se détachent nettement des autres, peuvent fonctionner en complémentarité avec les langues officielles” (Tabi-Manga, 2000:189).

Bien évidemment, à la lumière des affirmations de l'auteur et de la situation de multilinguisme que vit le pays, nous avons vu que ni la langue française, ni la langue anglaise ne peuvent s'emparer de l'authentique identité nationale du pays. D'où la nécessité de repenser, de redéfinir de manière équilibrée les relations entre les différentes langues qui coexistent entre elles en termes de complémentarité et/ou de “partenariat” et non plus en termes de soumission et de subordination. De construire des ponts entre les langues et les cultures. Il s'agit aussi de se doter de politiques éducatives en langues renouvelées et inclusives qui s'intègrent parfaitement à la réalité et au patrimoine culturel du Cameroun afin de construire un multilinguisme stratégique (français, anglais, langues maternelles et autres) flexible et adaptable en fonction de nos intérêts ainsi que de nos réalités socio-culturelles.

En fin de compte, les notions convoquées dans cette étude sur l'enseignement – apprentissage de l'espagnol ont mis en évidence l'interconnexion ou interdépendance des langues et c'est en cela que notre contribution s'est avérée utile face à l'avenir de l'enseignement de l'espagnol. Partant de ce postulat, nous sommes pleinement convaincues que cette amélioration est étroitement et fortement liée à l'introduction

effective des langues nationales endogènes dans le curriculum des élèves et étudiants camerounais, et c'est ce que nous avons tenté de réaliser et de démontrer tout au long de cette thèse.

7.3.2. Croyances et représentations des langues en rapport avec l'apprentissage

Notre recherche sur l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol en contact avec le français et le yemba a également essayé de mettre en évidence les représentations des enseignants et des enseignés à propos des langues maternelles locales et leur incidence dans l'enseignement-apprentissage de l'espagnol.

Nous avons exploré les représentations, croyances et savoirs au travers des discours et opinions des personnes impliquées que nous avons collectés au chapitre six de notre étude, ce qui nous a aidé pour comprendre en fait, "l'agir didactique" et les pratiques de classe et proposer ainsi des "actions de remédiation" comme voie de solution.

De ce fait, nous sommes donc partis du constat que les langues et les cultures nationales des élèves restent dans une relative opacité, et ne sont pas traitées de manière à contribuer aux apprentissages. Ce constat invite à une modification de la culture enseignante au vu de ce que nous avons appris du chapitre deux des rapports d'interdépendances ou plus précisément de la conjonction parfaite que peut dériver de l'interconnexion entre les langues.

Notre recherche sur les représentations de l'enseignement - apprentissage de l'espagnol du point de vue des étudiants comme des enseignants a suscité en nous une prise de conscience de l'utilité des langues maternelles nationales pour leurs pratiques pédagogiques. Cette étude met en relation les langues maternelles des élèves en connexion avec l'apprentissage des langues étrangères voire d'autres langues.

En effet, nos systèmes éducatifs fortement tributaires de l'acculturation et des discours dogmatiques issus de la colonisation. L'enfant devenu adulte et professeur spécialiste de l'espagnol ne s'est jamais posé la question de savoir sur quoi reposent ses propres apprentissages et interactions didactiques.

Dans le contexte camerounais, nous avons constaté que la question de l'introduction des langues locales nationales dans l'enseignement est bien

problématique en raison de son manque d'utilité pratique¹¹¹. Les relations entre L1 / L2 sont passées de l'exclusion totale ou du moins d'une progressive cohabitation entre la L1 et la L2 par le biais d'un type d'interlangue que nous avons décrite au chapitre un.

Du coup, ce travail a mis le doigt sur la question de la langue maternelle dans l'apprentissage des langues étrangères et de l'espagnol en particulier. Le chapitre six à travers des discours de nos sujets a démontré que la majorité de nos étudiants et professeurs hispanisants ne trouvent pas de lien entre leurs répertoires linguistiques riches et variés et l'apprentissage-enseignement de l'espagnol. Cette vision étanche des systèmes linguistiques induit un paradoxe cognitif entre l'acquisition naturelle des langues endogènes et l'apprentissage institutionnel cumulatif des langues étrangères exogènes. Pour les étudiants, leur substrat linguistique étant instable, voire inexistant selon leur propos : "ces langues n'ont rien à voir avec l'apprentissage de l'espagnol" et ne peut donc se faire qu'à partir de la langue proche qui est le français. Cette dernière, comme nous l'avons montré au chapitre un de notre étude, a subi en fait plusieurs phénomènes de "dialectalisation" voire de "pidginisation" et qui s'est transformé pour certains, comme cette "langue africaine" devenue finalement comme leur langue maternelle sous sa forme vernacularisée.

Cela dit, les témoignages et déclarations attestés dans notre échantillon au chapitre six soulignent l'urgence d'une réflexion sur les représentations, les croyances et savoirs que nos enseignants et enseignés ont envers leurs langues nationales.

En effet, pour un meilleur enseignement-apprentissage de l'espagnol, la présente étude apparaît opportune, car elle nous permet également, à partir de nos conclusions, à articuler des approches bi-plurilingues d'enseignement-apprentissage autour des langues nationales, et par ricochet, à revoir les représentations en rapport avec ces dernières.

C'est ainsi que nous arrivons d'un autre côté, à la question des croyances et représentations que les enseignants et les enseignés se sont construites et qu'ils continuent à construire de la langue qu'ils enseignent et apprennent et de la manière de l'apprendre et de l'enseigner.

¹¹¹ Nous nous souvenons encore des mots d'un professeur lors d'un entretien à ce sujet "mes enfants n'apprendront jamais une langue nationale à l'école : qu'est-ce qu'ils vont foutre avec ça...ça ne sert à rien ?".

Par conséquent, nous formulons la nécessité, s'inspirant ainsi de l'hypothèse d'interdépendance et interconnexion entre les langues de Cummins, de combattre un certain nombre de représentations erronées et solidement ancrées dans l'imaginaire de nos locuteurs. Ces croyances qui se reposent comme par exemple, de considérer que les langues dans notre cas, les langues locales identitaires sont isolées les unes des autres et que le processus d'apprentissage d'une nouvelle langue est autonome et sans relation avec l'acquisition des langues précédentes. Dans le même sens, il faudrait aussi revoir, tout en mettant à jour les représentations de nos sujets pour qu'ils puissent développer des postures et attitudes positives à l'égard de leurs langues maternelles qui sont en réalité, fondamentales à l'appropriation des autres langues.

Notre étude préconise une nouvelle dynamique de complémentarité entre les langues qui s'appuie sur des programmes et contenus de formations des enseignants de l'espagnol qui permettra de "mettre en relation" les apprentissages effectués en L1 langue de l'élève et ceux qui s'effectueront en L2/LE langue cible.

Ceci étant dit et à partir de ces éléments, l'école à son tour, devrait accorder aux langues identitaires une valeur capitale. Car il s'agit en fait, de viser un plurilinguisme inclusif ou additif qui permet d'asseoir les bases solides en langues nationales favorables à la réussite scolaire.

Au final, cette étude nous a permis de repenser la formation des enseignants de l'espagnol dans une perspective qui vise le passage de la méthode traditionnelle à une démarche actionnelle plurilingue qui tient compte pas seulement de la langue cible sinon également du substrat linguistique (le "déjà là") de l'élève tout en considérant également les réalités ou données culturelles des deux mondes, à savoir le monde hispanique et camerounais de façon à améliorer les pratiques d'enseignements de la nouvelle langue ainsi que les résultats scolaires.

7.4. Propositions pédagogiques

Au sortir de cette étude, nous formulons deux propositions pédagogiques : Enseigner l'espagnol selon une approche actionnelle plurilingue, vers une approche plurilingue connectée avec les réalités camerounaises.

7.4.1. Enseigner l'espagnol selon une approche actionnelle plurilingue

L'approche actionnelle est une démarche qui envisage l'apprenant comme un acteur et l'apprentissage des langues vivantes comme un acte social qui placerait les élèves dans des situations de communication qui donne du sens à leur apprentissage. La séance est toujours sous-tendue et animée par un mot d'ordre d'une nécessité absolue : "mettre les élèves en activité" et les amener à "manipuler" la langue cible le plus possible.

7.4.1.1. La perspective actionnelle et la notion de tâche en classe d'espagnol comme langue étrangère

Au vu de cette définition, nous avons constaté que la perspective actionnelle de façon générale et son application dans l'enseignement/apprentissage au Cameroun sont inexistantes. Afin d'améliorer l'apprentissage - enseignement de l'espagnol, nous proposons comme moyen d'intervention la notion de "tâche" s'appuyant essentiellement sur le déroulement des apprentissages sous forme de tâches à réaliser. En effet, cette démarche actionnelle est fondée sur l'approche communicative qui selon Zanon (1999: 52) est "*una nueva forma de trabajar en el aula*".

Il s'agit donc d'un système d'auto-apprentissage qui prétend développer la capacité d'apprendre à apprendre et l'autonomie de l'élève, en faisant que celui-ci assume la responsabilité de son propre processus d'apprentissage.

En fait, cette démarche ou approche actionnelle considère l'apprenant comme un acteur social et l'apprentissage des langues vivantes comme un acte social ; d'où le principe selon lequel placer les élèves dans des situations de communication, donne un sens à leur apprentissage.

Ainsi, la notion de "tâche" dans l'approche actionnelle est une approche innovante du CECRL¹¹² qui tient dans la façon de considérer les apprenants comme des utilisateurs de la langue et comme des acteurs sociaux, et par conséquent de voir la langue comme un moyen de communication plutôt que comme un objet d'étude. Le critère proposé pour l'évaluation est la capacité à communiquer dans la vie réelle, relié à un continuum de capacités (Niveaux A1 à C2). D'une part, cela signifie que l'action

¹¹² Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues.

détermine le processus de l'enseignement et de l'apprentissage, qu'il est donc actionnel. Cela signifie aussi de façon évidente qu'il faut penser en termes de besoins communicatifs des apprenants dans la vraie vie, ce qui implique une coordination entre programme, enseignement et évaluation.

Dans ce type de programme, "tâche" constitue donc l'unité de dessin qui "articule tout processus d'enseignement/apprentissage"; lequel se planifie suivant les objectifs, les contenus, la méthodologie, les activités et l'évaluation. Il ne se programme pas au préalable, mais après l'analyse et l'évaluation de la tâche finale ou projet final ou encore mission finale qui doivent être réalisées et qui sont décidées à partir d'un thème, d'une problématique ou d'une zone d'intérêt pour les élèves.

De ce fait, la pédagogie actionnelle considère l'élève comme un acteur social dans lequel il a des tâches à accomplir (perspective actionnelle), qui participe à son propre apprentissage et qui a besoin d'acquérir des "outils" pour mener à bien un projet dans lequel il se trouve impliqué.

Dans cette démarche, les professeurs doivent créer des activités d'apprentissage fondées sur le concept de tâche qui permettent d'acquérir des savoir – faire, mais aussi des savoir - être et des savoir - apprendre qui forment un acteur social autonome et solidaire des autres.

Nos propositions pédagogiques vont dans cette même ligne pour amener l'élève à maîtriser la langue espagnole à des fins de communication afin d'améliorer son enseignement et apprentissage.

C'est pourquoi les programmes et contenus d'enseignement de l'espagnol, devraient œuvrer tous pour une pédagogie de type actionnel dans laquelle l'élève devient actif et acteur social de son apprentissage et qui a besoin d'acquérir des "outils" pour mener à bien un projet dans lequel il se trouve impliqué.

Ainsi donc, pour rendre l'élève acteur de ces différentes phases, il faut qu'il comprenne bien quelle est sa mission à chaque étape d'apprentissage. Les activités intermédiaires (évaluation formative) ainsi que la tâche finale (évaluation sommative) doivent lui permettre de mobiliser en mettant en pratique ses connaissances culturelles et outils linguistiques et pragmatiques.

En ce qui concerne l'aspect linguistique, propre aux pratiques fréquentes observées dans nos classes, les professeurs devraient savoir qu'il est tout aussi important la prise en compte à part égale des compétences pragmatiques et linguistiques. En fait, il ne s'agit pas d'avoir ici une maîtrise assez élevée de la

grammaire pour que le sens général reste clair, car les erreurs ne gênent pas souvent la compréhension du discours. Le plus important est la capacité à utiliser la langue, d'où une évolution positive (je sais faire....) "*hacer cosas con la lengua*" plutôt qu'une liste de lacunes ; il faudra dans ce sens, prioriser "l'utilisation efficace de la langue par rapport à la perfection ou correction linguistique".

7.4.1.2. Comment enseigner la grammaire en classe d'espagnol?

Étant donné que la grammaire sert de base à une langue et qu'elle peut également être enseignée de différentes manières en fonction des apprenants du moment que celui-ci garde un rôle actif dans son apprentissage.

Dès lors, l'enseignement des langues étrangères doit s'entremêler "langue et culture" selon le CECRL. Parler n'est pas uniquement faire des phrases ou un prétexte à l'étalage ou encore un compendium de connaissances et savoirs, car les traits relatifs à l'usage de la langue entrent aussi en jeu. Jules Payot (1937) dans l'une de ses citations le disait déjà : "on apprend la grammaire par la langue et non la langue par la grammaire". Vu sous cet angle et compte tenu de mon expérience sur le terrain, l'enseignement de la grammaire théorique et abstraite tel que je l'ai vu pratiquer pendant mes classes d'observations dans les lycées et collèges m'a paru constituer tout un supplice inutile pour les élèves et inopérante à la fin. Du fait qu'une grande majorité d'enseignants partent d'une perception et conception de l'enseignement et apprentissage de l'espagnol du point de vue traditionnelle et structuraliste qui vise l'accumulation de connaissances linguistiques au détriment d'une véritable appropriation de l'espagnol¹¹³.

Allant dans le même sens que Payot, "faut-il faire de la grammaire pour enseigner ou apprendre à communiquer dans une langue étrangère sans se soucier de la grammaire?". Selon Besse et Galisson (1980), faire de la grammaire peut recouvrir des

¹¹³ Les résultats qui ressortent de l'analyse des entretiens et des pratiques en classe nous montrent en fait que les enseignants ont une vision de la langue comme un système fermé, plutôt formel et structuré. Dans nos observations, nous avons eu l'impression que le côté socioculturel ou encore la compétence interculturelle était presque inexistante. En définitive, aucune activité langagière qui n'accueille l'espace culturel de la langue et ne favorise la communication interculturelle n'a pas été travaillée dans ces classes observées tout au long de notre recherche.

activités pédagogiques relativement diversifiées, et comme la communication humaine ne se confine pas au verbal, elle peut encore moins se confiner à la grammaire. Car tout apprentissage comme nous l'avons dit, nécessite des moments d'observation de la langue, de conceptualisation, de mémorisation et d'automatisation des formes linguistiques (tâches d'apprentissages) ainsi que des moments de mise en place de stratégies de compréhension et de production (tâches communicatives).

Si nous tenons compte de ces éléments, on devra former nos enseignants à comment enseigner la grammaire dans une classe d'espagnol non pas toujours dans le sens de l'étude systématique des règles et pratiques mnémoriques, en noyant les élèves dans une masse d'exercices incohérents sinon un type de grammaire pédagogique qui permettra un travail productif et créatif où les élèves pourront bâtir des textes expressifs en relation avec leur quotidien. Dans le même sens, l'enseignant ne devrait surtout pas perdre le contact avec la réalité et viser les tâches d'interactions naturelles en forme par exemple, de simulation organisée selon un scénario de la vie quotidienne pour inciter les étudiants à des prises de paroles afin de ne pas susciter la lassitude de ces derniers. L'espagnol étant une langue vivante, la dimension orale doit être essentielle et prioritaire.

Partant de mon expérience sur le terrain comme je l'ai évoquée plus haut et au vu de l'enquête didactique que nous avons effectuée, je crois fortement que *“potenciar la conexión con la realidad no significa desdeñar el conocimiento ni la gramática”*.

À la lecture de ce que nous avons vu sur le terrain, je pense également qu'au lieu de voir les élèves bavarder inutilement en plein cours sur des choses qui n'ont rien à voir avec la langue comme nous l'avons maintes fois constaté dans nos classes observées¹¹⁴. Ou encore, se focaliser sur des exercices de grammaire du style : *“conjugá*

¹¹⁴ Les classes observées m'ont permis de repérer deux blocs : le bloc des spectateurs-récepteurs qui sont ceux qui ont une posture passive d'attente (la majorité des élèves), et l'autre bloc d'acteurs que constitue le professeur et une petite poignée de classe minoritaire que j'ai surnommé “le groupe moteur et boosteur” qui se montre très actifs et dynamique en classe. Il faudra aussi reconnaître que certaines classes que nous avons assistées où le professeur était simplement assis donnant les consignes à faire depuis son siège comme *“un empresario”*, ce qui constitue un gros obstacle à l'apprentissage, car un enseignant dynamique est rarement assis. En fait, une classe de langue doit être vivante comme son nom l'indique, la langue vivante est vitale, elle est dynamique. Ça bouge...Ça parle...Ça réagit et les échanges ainsi que les interactions / feedback ne doivent surtout pas être d'un sens.

*los verbos en los tiempos de pasado*¹¹⁵, *completa las siguientes oraciones y di sinónimos y antónimos de las palabras que aparecen a continuación*”, ou bien des exercices où les enseignants se contentent de demander aux apprenants de produire une simple production écrite sans aucune démarche préparatoire ou guidage. Et, bien souvent, suivis des cours magistraux de surcroît ennuyeux qui à la longue, ne les captivent point et ne les serviront aucunement à rien dans leur vie réelle. Il serait préférable de les voir faire du bruit sur une activité connectée à leur monde réel qui impliquera ces élèves dans la résolution d’un problème, d’une mission à accomplir permettant ainsi de répondre à l’objectif de la tâche et de communiquer pendant leur réalisation dans la langue cible. Ce qui résulterait bénéfique pour leur apprentissage transposant de la sorte, la salle de classe vers un espace non abstrait sinon bien un espace réel et naturel de communication en espagnol.

En fait, l’apprenant est tout simplement un utilisateur qui accomplit des tâches dans le contexte situationnel de la classe. Le point de grammaire ou de vocabulaire est abordé selon une pédagogie de la découverte qui rend l’étudiant actif. La règle ne lui est pas donnée, c’est à lui de la déduire à partir d’activités concrètes de repérage et de classement. En fait, le problème ici n’est pas celui d’apprendre ou de mémoriser une liste des verbes, sinon se poser la question : quels sont les verbes que mes élèves ont besoin pour pouvoir communiquer ou encore accomplir la tâche finale?

Dans ce cadre, l’objectif est d’abord la réussite des tâches et “la langue n’est qu’un outil” ; sa richesse, sa correction ne sont importantes que si elles conditionnent cette réussite. En effet, plutôt que d’être hypercorrectif, il vaut mieux apprendre aux étudiants à accomplir un maximum de tâches avec les moyens dont ils disposent.

Ayant dit cela, chaque séance, chaque support, chaque étape, on pourrait même dire, chaque “enquête ou mission” va conduire l’élève à cette démarche de se cultiver, de réfléchir et de communiquer. C’est aussi une démarche allant vers la formation du citoyen camerounais de demain afin qu’il participe ainsi à ce qu’ils puissent appréhender et penser le monde par eux-mêmes.

¹¹⁵ Par exemple, pour travailler les temps passés nous pourrions leur proposer un examen ou un devoir où les élèves pourront par exemple : “*escribir un correo electrónico a un compañero que lleva una semana confinado, contándole qué han visto en clase mientras no ha estado y algunas de las anécdotas que se ha perdido*”. Concrètement dans ce cas, on ne leur demande pas un savoir grammatical isolé, mais tout juste accomplir une tâche réelle dans laquelle ils devront utiliser les verbes au passé et le vocabulaire en tenant compte d’un contexte bien précis.

7.4.1.3. L'évaluation en classe d'espagnol: Évaluer n'est pas dévaluer

L'évaluation visera à mettre en valeur ce que l'élève sait faire dans la langue étudiée plutôt que de pointer ses lacunes ou de sanctionner. "Évaluer n'est pas dévaluer" ou encore relever in extenso tous les points négatifs et faibles détectés sur la copie. Nous savons bien que chaque être humain a besoin d'être reconnu dans ce qu'il est et dans ce qu'il fait. Il a également besoin de recevoir des signaux positifs ; d'où cette dimension affective de l'apprentissage qu'il faudrait installer dans nos salles de classe.

De ce qui précède, force est de constater que nos écoles sont tributaires d'un système scolaire répressif et autoritaire axé sur la réprimande où l'élève n'est vraiment pas au centre des préoccupations. Dans le même sillage, il faut également noter qu'une personne qui reçoit de la reconnaissance prend confiance en elle et donne le meilleur d'elle-même dans son travail. De ce fait, nous nous souvenons encore des témoignages de certains élèves collectés (cf. Annexe 8.1) de notre travail où les apprenants se plaignaient du fait que leurs professeurs s'attardaient plus sur les erreurs commises en les pénalisant ou en les corrigeant directement et d'une manière systématique à la moindre erreur ou dérapage. En outre, nous savons que la correction de l'erreur peut être vécue par l'apprenant comme une stigmatisation et provoquer par la suite, des frustrations, la démotivation et de véritables blocages dans le processus d'apprentissage de l'espagnol.¹¹⁶

D'autres part, étant face à un enseignement qui privilégie plus les savoirs au détriment des savoir-faire, il faudrait désormais proposer des évaluations tant au niveau de la classe qu'au niveau d'examens officiels des épreuves qui visent à évaluer les candidats sous un angle plus professionnel et réaliste en y intégrant des savoirs

¹¹⁶ Une anecdote qu'il conviendrait de mentionner et qui a trait précisément au traitement de l'erreur lors d'une expression orale. Nous assistions à une classe de 3^{ème} au lycée de Dschang, une classe difficile à gérer, agitée et lente à se mettre au travail. Néanmoins, il y avait un élève (tête de classe) qui s'investissait et participait énormément à la progression du cours. Mais dommage qu'après-avoir commis une erreur (car il n'avait pas bien conjugué le verbe au temps requis et a été rapidement interrompu par le professeur et les autres élèves, qui ne travaillaient pas déjà se sont mis à rire perturbant encore plus la classe). D'où, il conviendrait donc d'éviter de façon systématique de corriger toutes les erreurs des apprenants, car cela bloquerait la dynamique orale enclenchée. C'est ce qui a été le cas dans cette classe ou à la fin, cet élève s'est senti frustré et coupable bien qu'il avait toute la volonté de bien faire et n'a plus levé la main pour participer durant la classe et le professeur ne s'était même pas rendu compte de cette maladresse.

(compétence linguistique) et des savoir-faire (compétence pragmatique). Il s'agit, en effet, d'établir de nouveaux critères d'évaluation et d'apprécier la capacité des élèves à réaliser une démarche didactique et une mise en œuvre pédagogique qui doit être guidée par les objectifs culturels, linguistiques, pragmatiques et voire civiques, ce qui donnerait un fait un sens majeur à l'évaluation.

Partant de ce postulat, il faudrait également enseigner aux professeurs comment apprendre à enseigner, que doit-on enseigner et comment évaluer. Les professeurs devraient adopter une démarche pédagogique pour mettre les élèves en situation de confiance et de "réussite" et non de difficulté dans leur apprentissage de la langue espagnole et de la culture hispanique. Une telle démarche doit aussi les amener à développer curiosité, autonomie, réflexion et esprit critique.

L'enseignant, en tant que "concepteur d'un projet pédagogique", devrait donc créer des tâches composées de supports variés, ambitieux et authentiques qui évaluent la capacité de l'élève à réagir face à une situation réelle de communication ; car en mettant l'accent sur les compétences que l'élève doit développer, cela donnerait encore plus un sens aux apprentissages et permettrait davantage à ce dernier, de se servir de ce qu'il a appris à l'école face à diverses situations réelles de la vie.

Quant à l'attitude de l'élève en classe, il faudra aussi "combattre" vivement le sentiment de la grande majorité selon lequel ce qu'ils apprennent est "tout juste" ou seulement pour réussir à l'examen ou au devoir de classe comme le disait si bien certains lors d'un entretien que nous avons eu en classe où ces derniers affirmaient que : *"solo aprendemos para sacar buenas notas y aprobar al examen nada más"*.

Si nous prenons également notre propre expérience, dans les pratiques habituelles que nous avons observées dans une classe de Terminale espagnol, l'enseignant donnait cette impression ou la sensation aux élèves que ce qu'ils apprennent est "tout juste" une préparation pour réussir à l'examen officiel du Baccalauréat.

Dès lors que les propositions didactiques que nous avons présentées dans cette étude sont dédiées à un apprentissage "conduisant à la maîtrise d'un ensemble fonctionnel et pragmatiques d'actes langagiers ancrés dans le réel des l'élèves mais laissant la porte ouverte à la créativité et à l'imagination". Selon Besse et Galisson (1980: 72) "un cours sera réputé fonctionnel si ses objectifs coïncident avec les objectifs (professionnels ou autres) des étudiants". Le "fonctionnel" dans ce cas est donc une relation entre le contenu de cours et ce que les apprenants sont amenés à faire à l'extérieur du cours, une sorte d'harmonie entre leur savoir et leur savoir-faire.

Partant donc de cette approche nouvelle dans le cadre camerounais, ce qu'il faudrait dorénavant privilégier ce n'est pas l'apport des connaissances ou des savoirs, mais plutôt le développement des compétences des élèves, c'est-à-dire les savoir-faire. L'objectif visé serait donc d'évaluer les acquis des élèves en situation de résolution de situations-problèmes et non en restituant une somme ou "compendium" de savoirs.

Etant donné également que la profession d'enseignant est aux antipodes de la routine et de l'ennui, être enseignant offre la possibilité de se renouveler et se recycler chaque jour et d'être acteur d'un système éducatif qui constitue un challenge continu en perpétuelle évolution. D'où notre proposition à l'égard des enseignants camerounais de "sortir du cadre théorique afin de mettre en pratique leurs enseignements à partir d'activités concrètes et ambitieuses". Les activités qui conduisent à la simple restitution des contenus travaillés en classe et qui tendent vers la "mémorisation" ne peuvent que déclencher l'automatisme et des habitudes scolaires passives ce qui serait néfaste pour l'appropriation de l'espagnol.

7.4.2. Vers une approche plurilingue connectée avec les réalités camerounaises

Avant toute implémentation d'un projet de cette envergure, il serait primordial de créer un environnement propice à la valorisation des langues nationales.

7.4.2.1. Vers la valorisation des langues nationales

Au moment où les langues officielles jouissent d'un prestige et d'une promotion certaine, l'enseignement des langues nationales reste problématique. À savoir pourquoi sommes-nous formés en des langues autres que les nôtres ? En effet, nous voyons que l'écolier est plus enraciné et s'acculture progressivement dans les langues étrangères où il développe une hybridation néfaste à la construction de son identité. Njengoué (2012: 104) signale le fait que "pendant l'adolescence, et même aux abords de l'âge adulte, l'africain moderne peut se contenter de renier sa culture ancestrale ... ". Ce reniement, propulsé par l'école coloniale, qui s'est toujours caractérisée par ce mépris

jacobin envers les langues régionales ou minoritaires, est d'autant plus d'actualité à l'heure actuelle¹¹⁷.

En réalité, ce dénigrement envers les langues nationales comme nous le disons, avait déjà été détecté et nous avons eu la preuve éclatante lors de nos échanges en classe avec nos étudiants et corroboré également par Bitja'a Kody (2001).

Vu que le contexte et l'environnement actuel ne sont pas favorables à l'expérimentation et à l'implantation de l'enseignement de la langue nationale à l'école du fait qu'elles sont délaissées au profit d'autres et que les parents sont l'une des causes de ce délaissement. Vu également le fait que les langues étrangères sont vivement promues au détriment de celles du terroir ce qui limite largement les performances des élèves en leurs langues maternelles. Nous proposons donc comme alternative la mission de rendre l'école partenaire de la construction de l'identité culturelle de l'enfant en milieu plurilingue.

Dans le même sens et sur le plan collectif et communautaire, l'école camerounaise devrait assurer la formation des citoyens respectueux du bien commun, instruits, enracinés dans leur culture et ouverts au monde extérieur.

En fait, ce qui frappe l'observateur averti est que les programmes d'enseignement en général sont construits comme si l'objectif était de former des Européens (Français, Anglais, Allemand, Espagnol etc.), comme souligné au chapitre un de notre travail¹¹⁸.

¹¹⁷ Le débat en France sur l'enseignement immersif des langues régionales (basque, catalan, breton, occitan, alsacien, le corse etc.) est actuellement remis en cause et jugé anticonstitutionnelle par le Conseil Constitutionnel pas favorable à cet enseignement pourtant seul moyen d'assurer réellement la transmission des langues régionales. À ce propos, le ministre de l'éducation Jean-Michel Blanquer en montrant son hostilité pense que c'est un problème, car selon lui, "les premières années d'apprentissage du français sont déterminantes" évoquant même du risque social, d'exclusion pour les enfants dont les parents ne parlent pas bien le français à la maison. Douche froide, et comme certains le disent : "c'est le retour à la préhistoire, on entre dans l'obscurantisme jacobin hautement centralisé" du fait que cette décision constitue un tsunami pour les langues régionales en plein 2021.

¹¹⁸ Nous nous référons dans cette partie dédiée à la langue espagnole le fait que les contenus pédagogiques des matériels didactiques obéissaient jusqu'à récemment aux critères de l'ancien professeur colonial français qui privilégiait les réalités extérieures, de sorte que l'enseignement de l'espagnol était déconnecté des réalités africaines locales, sociales, économiques et culturelles. Dans ce contexte, et comme nous l'avions répété à maintes reprises dans cette thèse, nous nous demandons donc s'il était possible d'enseigner, ou plutôt d'ancrer l'étudiant camerounais d'espagnol dans sa culture avec des matériels didactiques qui viennent montrer presque exclusivement les réalités des autres sans courir le risque que ce dernier soit déconnecté et déraciné dans sa culture.

Même si l'on concède que les manuels d'enseignement de l'espagnol doivent être conçus par la France pour des raisons historiques, il convient aussi de souligner que ceci doit se faire sur la base des objectifs définis par les camerounais en fonction de leurs intérêts bien articulés et en tenant également compte de leurs réalités et histoire.

La colonisation comme nous l'avons réitéré durant cette étude et tel que le signale Djomo lors de sa conférence sur le thème "Mémoire coloniale et urgence de libération de l'élite postcoloniale", ce dernier indique que cette colonisation "nous a inoculé le venin du mépris de soi". En effet, il ajoute :

"qu'en nous concentrant sur l'étranger, parce que nous sommes étrangers à nous-mêmes, nous nous sommes soustraits au devoir qui consistait, à son avis, à développer et mettre à la disposition des décideurs, des savoirs permettant de connaître et de comprendre mieux notre pays" (Djomo, 2019).

De ce fait, pour libérer donc les esprits africains du virus colonial et déconstruire par conséquent les discours coloniaux polluants ingurgités depuis deux siècles, il conviendrait urgemment de :

- Redéfinir clairement les objectifs et missions de l'institution école à tous les niveaux : primaire, secondaire et universitaire.
- Remettre au goût du jour l'Africanisation des programmes d'enseignement en extirpant ainsi l'étranger qui est en nous et nous conditionne.
- Connaître le Cameroun et ses aires culturelles et géopolitiques en temps réel.
- Fournir aux étudiants des savoirs et tous les instruments méthodologiques et critiques indispensables à une bonne connaissance de son patrimoine linguistique, son histoire et culture.
- Familiariser les enseignants et les enseignés avec les éléments culturels camerounais.
- Valoriser nos langues locales vernaculaires en reconnaissant déjà leur apport dans l'appropriation des autres langues.
- Initiation à la langue nationale tenant compte du milieu multilingue et multiculturel des régions.

- Développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être et inciter les élèves à mobiliser leurs connaissances- réflexion en langue maternelle.

D'autre part, partant du postulat selon lequel la possession parfaite de la langue maternelle constitue un point de départ sérieux pour une bonne acquisition d'une deuxième langue, voire d'une troisième vivante. Cela dit, pour lutter contre ce fléau d'acculturation, l'intérêt de cette recherche est aussi celui de raviver la flamme amoureuse des Camerounais envers leur culture traditionnelle, avec l'éducation y afférente et envers leurs langues nationales. Car cette connexion facilite en effet l'apprentissage et la construction de l'identité culturelle des enfants vivant en milieu plurilingue.

Et, bien évidemment, lorsque les langues et les cultures sont enseignées, il s'établit une passerelle entre l'école et la famille ce qui entraînera un lien productif et bénéfique pour l'écolier dans son intégration dans le milieu scolaire.

Il serait donc impérieux de poser de bases réelles d'un enseignement des langues nationales et une mise en application dans les programmes scolaires via les écoles primaires, secondaires et universitaires afin de les conserver et d'en bénéficier au mieux de leur apport. Elles devraient donc s'installer de manière effective dans les classes.

Étant donné que c'est un défi national, chacun à son niveau détient une part de responsabilité dans la construction de l'interculturalité. Nos suggestions et nos recommandations s'adressent donc aux acteurs de l'éducation qui pourraient être des potentiels utilisateurs des résultats de cette thèse ; c'est-à-dire les décideurs politiques par leur volonté politique, les pédagogues, les aménageurs linguistiques, les linguistes et chercheurs, les parents d'élèves, les enseignants et les élèves qui devraient accorder une place importante aux langues nationales dans l'enseignement ainsi que la gestion d'une politique de sauvegarde de ces langues menacées.

Nous préconisons donc dans ce sens, une éducation axée sur le plurilinguisme qui vise la cohésion sociale voire la construction identitaire plurielle et pluriculturelle. Il s'agit en fait de fixer de nouveaux contrats codiques et didactiques : rôle et statuts des langues nationales dans les apprentissages : par exemple dans cet univers sociolinguistique complexe, concevoir une cartographie linguistique de chaque ville

ainsi que la présentation ethnolinguistique de chaque classe¹¹⁹. Travailler sur plusieurs langues locales en tenant compte du répertoire et expériences linguistiques des élèves, tout cela sera déjà un point de départ d'une vision positive de nos langues locales.

Former les enseignants à une didactique plurilingue non pas nécessairement dans le sens de polyglottes, c'est - à - dire capables de parler plusieurs langues, mais dans le sens d'être capables "*de mettre les langues en relation*" afin de montrer à leurs apprenants les bienfaits ou encore plus les bénéfices qu'ils peuvent en retirer.

Partant de ces réflexions à propos de la revalorisation des langues identitaires locales, on ne peut attendre des élèves une attitude positive envers leurs langues locales si les enseignants ne sont pas eux-mêmes en mesure de valoriser une telle attitude.

Il conviendrait également de créer un module de formation aux questions de diversités linguistiques, didactiques du plurilinguisme ainsi que des représentations et croyances. Nous pensons qu'une formation ne peut pas se borner à une simple "transmission de savoirs". Elle doit aussi viser une transformation des attitudes et des comportements, une remise en cause des certitudes (Castellotti et De Carlo, 1995: 35).

De ce fait, en reconnaissant et valorisant les langues et cultures habituellement dépréciées et délaissées de certains acteurs de la classe, l'école peut espérer aussi leur donner confiance en elle, et confiance en eux. Faire découvrir la diversité, c'est donc former le citoyen, et lutter contre l'échec à l'école (Candelier, 2014: 250).

S'inspirant de ce postulat, l'école deviendrait donc cet espace d'enseignement et instrument de valorisation des langues nationales et de sauvegarde de certaines langues en voie de disparition.

7.4.2.2. Vers une didactique plurilingue actionnelle

Dans le cadre de l'approche actionnelle plurilingue que nous avons retenue, nous présentons un exemple de construction d'une séquence de cours telle que schématisée dans le document en annexe 9 ancrée dans le réel de l'élève. Cette séquence est suivie

¹¹⁹ Le tableau représenté au chapitre six sur les langues maternelles locales de nos étudiants a témoigné de la diversité linguistique hétérogène qui est une réalité dans les salles de classe, même si nous avons vu que le yemba est la langue majoritaire, de nombreuses autres langues avec des pourcentages significatifs représentent aussi les langues identitaires des élèves.

d'un ensemble d'activités et quelques propositions d'exploitations des cinq notions langagières, à savoir Compréhension Écrite (CE) / Compréhension Orale (CO) / Expression Orale en Continu (EOC) / Expression Écrite (EE) / Expression Orale en Interaction (EOI) dont la thématique vise les savoirs culturels-civilisationnels en cohérence, comme nous venons de le dire, avec les réalités camerounaises de l'élève.

De manière générale, cette séquence pédagogique s'inscrit dans la perspective de rencontre avec d'autres cultures et a pour but de faire connaissance de l'Espagne et de tout son patrimoine historique ainsi que culturel ; ce qui pourrait aussi être transposable au contexte hispano-américain. La séquence vise une démarche didactique actionnelle portant sur le voyage et est guidée par des objectifs culturels, linguistiques et pragmatiques / fonctionnels où les élèves vont pouvoir réinvestir les connaissances apprises qui ne sont pas seulement et uniquement les connaissances linguistiques. D'autre part, elle vise aussi que l'élève puisse se connecter avec le patrimoine, les richesses et les réalités culturelles camerounaises en développant son autonomie. La tâche finale de fin de séquence en expression pourrait être écrite (EE), et viserait à relater des faits passés, raconter un voyage ou décrire une fête traditionnelle à laquelle ils ont assisté dans le passé. Comme seconde option, la mission finale pourrait également être axée sur l'expression orale en interaction (EOI), où les élèves devront créer un dépliant "*un folleto turístico*" ou un carnet de voyage en binôme qui consisterait à faire des recherches tout en mettant en valeurs les atouts touristiques de leurs respectives régions et ensuite venir les présenter en classe. En somme, cette séquence, qui vise une "approche actionnelle", aura pour but de valider certaines compétences du niveau A2+ vers le B1. Et comme nous le voyons aussi à l'annexe 10, la variété et la richesse des supports proposés permettent de travailler les différentes activités langagières (CO, CE, EE, EOC, EOI) de la réception (compréhension) à la production (expression), de l'exploitation des documents à l'évaluation en passant par le travail hors la classe. Ces diverses activités, servent également d'entraînement à partir des micros tâches ou tâches intermédiaires en mobilisant tout ce qui a été acquis par l'élève afin que ces derniers les réinvestissent ou les remobilisent lors de la réalisation du projet final qui est toujours en cohérence avec la problématique qui guide évidemment l'ensemble du dossier. Pour entrer dans la séquence avec les élèves de façon active et participative, nous avons donc formulé une question problématique pour ainsi les inciter à exprimer leurs points de vue tout en se positionnant sur le sujet.

Comme déjà signalé, cette séquence a une visée actionnelle. Les élèves en fonction du problème à résoudre doivent faire des enquêtes en forme de tâche intermédiaires ou micro tâche afin de parvenir ou d'apporter des résultats qui seront mobilisés lors de la mission finale. Quant à l'évaluation sommative du projet final avec des consignes claires et précises, elle pourrait être individuelle comme c'est le cas de la première option ou encore collective en tenant compte du groupe-classe comme c'est le cas de la deuxième option (cf. Annexe 9).

Ceci étant et comme préparation à l'évaluation, nous pourrions proposer une fiche récapitulative liée à la séquence à compléter par l'élève afin de vérifier tous les points que ce dernier devrait être capable de "mobiliser ou réinvestir" pendant la tâche finale (TF) et pourrait être schématisée comme suit:

| | | |
|--|---|---|
| <p><u>Projet final</u> : Has asistido en el pasado o recientemente a alguna fiesta o has estado en algún lugar de viaje? Cuéntanos tu experiencia.</p> <p>No olvides usar los tiempos de pasados, las expresiones temporales, los conectores lógicos así como el léxico aprendido en clase para dar al final tus impresiones y valoraciones sobre la experiencia.</p> | | |
| <p>Il est maintenant l'heure de réviser... et de montrer ce dont je suis capable ! Pour réussir mon évaluation finale avec brio, je dois revoir :</p> | | |
| <p>Ces points culturels</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ | <p>Ces points pragmatiques (Savoir- faire)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ ▪ ▪ | <p>Ces points linguistiques (Savoirs)</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Grammaire ▪ Conjugaison ▪ Vocabulaire ▪ Marqueurs temporels ▪ Connecteurs logiques |

Il serait intéressant de préciser, compte tenu du contexte assez compliqué de l'espagnol au Cameroun, contexte dans lequel l'enseignant sera confronté à une multitude de contraintes, à cause de la surcharge ou l'effectif pléthorique des classes, du manque de moyens et de matériaux pédagogiques attrayants, mais aussi l'absence d'une formation solide en didactique des enseignants. Nous sommes donc conscients que son application exige plus de temps de préparation et d'organisation, du fait que si un enseignant a toujours enseigné d'une certaine manière, changer d'habitudes,

d'approches et de croyances s'avère souvent un peu difficile. Cependant, certains enseignants camerounais devraient aussi savoir qu'on n'enseigne plus les langues aujourd'hui comme on le faisait autrefois. Désormais, les livres ne suffisent plus à motiver et à capter l'attention des élèves habitués aux images et à la technologie et appartenant à une "nouvelle génération numérique" familière avec Internet. Partant de cette approche, il conviendrait que les professeurs fassent des efforts pour intégrer les éléments de la culture numérique et des TICE nécessaires à l'exercice de leur métier pour travailler sur différentes activités de communication afin de renforcer également les compétences orales de leurs élèves.

Comme exemple, et en s'inspirant des axes thématiques et notions qui s'inscrivent dans les programmes de Langues Vivantes de l'Enseignement Secondaire du Ministère de l'Education Nationale. Les enseignants eux-mêmes animés d'un "esprit pratique" et d'une "approche pédagogique actionnelle", pourront concevoir et construire des séquences pédagogiques réelles, réalistes et authentiques en tenant évidemment compte des langues apprises et connues des élèves ainsi que, des ressources locales que regorgent le pays et des aspects proposés au cours de cette recherche. Ils doivent opérer des "choix pédagogiques" selon les nécessités de leurs élèves et ne pas toujours être conditionnés ou encore être "sous l'emprise" du manuel de classe. Instrument de travail qui devient de plus en plus lourd et ennuyeux et qui est souvent très considéré comme le principal et unique matériel de référence dans l'enseignement et l'apprentissage de l'espagnol. Notre expérience sur le terrain a confirmé cette pratique, d'où l'urgence de sortir de cette "dictature du livre de texte" comme l'avait si bien constaté Doumbia (2006) dans sa terminologie "d'hégémonie du manuel de classe".

Il faudrait donc amener les professeurs, comme un directeur d'orchestre qui guide ses élèves, à créer ou articuler des séquences autour de contenus à "ancrage socioculturel" qui permettent aux élèves de connaître le monde hispanophone dans sa diversité, et forger une solide culture hispanique en connexion avec les réalités culturelles camerounaises. Afin de trouver par cette voie, une mise en relation (interculturalité) et en effectuant un rapprochement historique entre ces deux mondes, extrêmement riches et variés partant de leurs manifestations culturelles et linguistiques en tenant aussi compte des particularités et spécificités de chaque région.

De ce fait, tenir compte des réalités socioculturelles et linguistiques de l'apprenant sera autant bénéfique dans la pratique pédagogique de l'apprentissage de l'espagnol et répondrait également à une stratégie qui contribuerait naturellement, comme nous

l'avons réitéré depuis le début de notre étude, à la valorisation et à la sauvegarde du patrimoine culturel camerounais.

Une autre possibilité qui va dans la même ligne pourrait par exemple, dans l'optique d'un travail interculturel qui a pour but d'enrichir la culture et l'enracinement civilisationnel de nos élèves¹²⁰. Nous pourrions leur faire connaître l'histoire des pays hispaniques en relation avec l'histoire camerounaise / africaine à partir de ses personnages historiques emblématiques. Un professeur pourrait créer dans ce sens, une séquence sous l'entrée culturelle "Mythes et héros" au travers de la problématique *¿cómo se crea unos mitos y heroes?* ou bien *¿cómo la historia consigue crear mitos y héroes?* Cette séquence convoquera des aspects linguistiques tels que les temps passés pour écrire une biographie, les marqueurs temporels, la description des héros et le champ lexical en lien avec l'héroïsme. Cette séquence convoquera également l'aspect pragmatique dans le sens de présenter un personnage héroïque, ainsi que le côté culturel. Elle fera découvrir à l'élève, des figures emblématiques hispaniques telles que Che Guevarra, Simon Bolivar, José Martí, etc. en relation avec les leaders indépendantistes camerounais comme Um Nyobe, Ouandié ou africains tel Nkrumah, Lumumba tous considérés comme des symboles et martyres qui ont lutté durant la période coloniale pour la libération du pays et du continent africain.

Allant dans le même sens, nous l'avons bien démontré au chapitre un que la volonté coloniale consistait à créer une sorte d'amnésie collective envers nos langues locales et d'oublier la mémoire de nos héros nationalistes qui ont marqué l'histoire du Cameroun et de l'Afrique. Étant donné également que la méconnaissance de l'histoire d'un pays engendre l'ignorance et l'inaction, construire des séquences / activités dans le sens de célébrer ou de rendre hommage à nos héros contribueront donc à pallier ce manque criard de références / repères culturels et surtout historiques de nos élèves.

Ainsi dit et comme mission finale, nous pourrions leur proposer en expression

¹²⁰ Car nous l'avons vu et comme certains élèves le déclarent (cf. Annexe 8 bloque 8.1): "queremos aprender también correctamente las lenguas y la cultura de nuestro país y de nuestros grandes héroes que han luchado en contra de los blancos durante la independencia. Estamos cansados de estudiar la historia de los blancos y hablar sus lenguas que nos han impuesto por eso con mis amigos solemos hablar el camfranglais entre nosotros". Et d'autres s'expriment dans le même sens en ces termes : "en nuestra clase de "Civilización" hay demasiados temas inútiles de historia sobre España e Hispanoamérica y nosotros no conocemos ni siquiera nuestra propia cultura e historia y nos preguntamos también si los españoles se interesan tanto por las nuestras y quieren estudiarla como nosotros lo hacemos".

écrite ou orale de rendre un hommage à un héros ou héroïne de leur pays d'origine en rédigeant ainsi une biographie où ils utiliseront sûrement le passé simple, qui est le temps des biographies par excellence et les autres aspects travaillés dans la séquence pour ensuite l'expliquer en classe en justifiant leur choix.

En fait, cette volonté d'enrichir la culture de nos apprenants amènera l'enseignant camerounais d'espagnol à proposer des séquences pédagogiques qui leur permettront de s'ouvrir à d'autres horizons, de comprendre par exemple que l'histoire de l'Amérique latine fut aussi un théâtre des guerres civiles, de coups d'états et autres qui ne sont uniquement pas tributaire de l'Afrique. Car, il en existe (et a existé) également toute une histoire et littérature sur les régimes dictatoriaux du monde hispanique.

On pourrait également, proposer des activités comme la création ou fabrication d'une carte interactive culturelle qui présente les spécificités de chaque région et montrer ainsi la diversité de l'Espagne à partir de ses différentes communautés autonomes, au travers de son histoire, sa géographie, sa gastronomie, ses langues et fêtes populaires, etc. Et bien évidemment, en allant dans le même sens, pouvoir les mettre en relation avec le Cameroun considéré comme étant cette Afrique en miniature, en y intégrant aussi tous ces aspects, autant géographiques / historiques ainsi que toute la richesse et variété linguistique propre au pays.

Il s'ensuivrait donc que lorsque l'histoire et la culture de l'Espagne et de l'Amérique hispanique sont enseignées en classe en comparaison ou en relation avec l'histoire et la culture de l'élève, cela permettrait de maintenir l'intérêt de ce dernier pour l'apprentissage, car elle correspondrait à ses attentes et à son vécu réel.

En réalité, ces croisements interculturels forgeraient non pas des esprits passifs ou des simples spectateurs / récepteurs face au déroulement de l'histoire de leur pays, bien au contraire, cela favoriserait ou permettrait de développer leur esprit critique voire révolutionnaire, à former des citoyens actifs, éclairés et responsable de leur avenir.

Au demeurant, une telle démarche viserait à rapprocher l'enseignement de l'espagnol à la réalité quotidienne de l'élève considéré comme un sujet culturel dynamique. Accompagner ainsi l'élève à découvrir la richesse de l'aire hispanique en relation avec la richesse et la diversité africaine, camerounaise. Dans ce cas, nous pensons, nous réitérons que l'interculturalité dans la classe d'espagnol devrait être un aspect dans lequel il faudrait encore plus explorer et approfondir dans les futures investigations.

7.5. Perspectives de prolongement de la recherche

Bien que cette recherche soit centrée sur des apprenants du yemba, sa portée dépasse largement le cadre de la région de Dschang et pourrait aussi être appliquée au Cameroun avec d'autres langues nationales en relation avec les langues étrangères étudiées dans nos établissements telles que l'allemand ou l'italien, etc. ouvrant ainsi la voie aux études comparatives entre langues étrangères et langues nationales camerounaises.

Il serait également envisageable de creuser ou d'ouvrir un autre champ d'investigation tout aussi intéressant en étudiant l'apprentissage et l'enseignement de l'espagnol comme langue non-maternelle au Cameroun en contact avec d'autres langues nationales. Dans ce cas, nous pourrions expérimenter par exemple avec le Douala (pour les étudiants de l'espagnol résident de la ville cosmopolite économique de Douala) ou encore le fang-béti (à Yaoundé la cité capitale politique). Nos étudiants pourraient suivre l'exemple de Mohamadou (1994), un professeur d'espagnol qui a fait une étude contrastive sur le plan phonétique et phonologique de l'espagnol en relation avec le ffulde dans la zone du grand-nord du pays dans le but d'observer et valider le degré de divergences et les domaines des influences interlinguistiques.

Entre autres et au vu des informations importantes que nous avons présenté sur l'approche actionnelle plurilingue, et étant donné que je trouve personnellement que cette méthodologie convient parfaitement à l'enseignement / apprentissage de l'espagnol au Cameroun et son implémentation en résulterait bénéfique pour nos élèves / étudiants. Nous pensons déjà organiser des conférences et des séminaires dans les universités et écoles normales, lieu indiqué à la formation des futurs enseignants afin qu'ils puissent s'imprégner de cette nouvelle approche; d'où la nécessité "*de potenciar la dimensión práctica de la formación del profesorado que se adecue a las orientaciones metodológicas innovadoras y actuales*".

L'un des objectifs de cette étude étant de proposer aux enseignants les grandes lignes devant guider leurs pratiques de classe et par conséquent, pouvoir mieux les armer et les outiller dans la conception et dans la préparation des séquences / cours dynamiques en construisant dans le même sens un climat de classe positif et favorable à l'apprentissage et l'enseignement de l'espagnol.

De plus, nous espérons avoir contribué grâce à cette étude à "construire une image positive" des langues maternelles nationales, et d'éveiller de la sorte, l'intérêt

des étudiants et des enseignants camerounais pour ces langues afin qu'ils continuent tous à être fiers de les parler, voire de les étudier suivant le postulat de Juan Carlos Moreno, linguiste dont nous nous sommes inspirés pour la rédaction de cette thèse.

En définitive, notre travail ne pourrait avoir la prétention d'être parfait. Mais nous osons croire que les pistes ouvertes pour l'apprentissage et l'enseignement de l'espagnol guideront nos enseignants dans leur pratique pédagogique. Nous espérons avoir apporté notre modeste contribution à l'amélioration de leur méthode de travail.

8. BIBLIOGRAFIA:

ALBY, S. (2001). *Contacts de langue en Guyane française - Une description du parler bilingue Kali'na/Français*. Lille.

ALONSO, L. (1998). *La mirada cualitativa en sociología*, Madrid, Fundamentos.

ÁLVAREZ, A., MARTÍNEZ, H. y URDANETA, L. (2001). *Actitudes lingüísticas en Mérida y Maracaibo: Otra cara de la identidad*. Mérida: Universidad de los Andes.

ALCARAZ VARÓ, E. y MARTÍNEZ LINARES, M. (2004). *Diccionario de Lingüística Moderna*. Ariel.

AMBADIANG, T. (1990). *La oposición flexión-derivación en la morfología del nombre bantú con especial referencia al gunu (bantu a62)*. Universidad Complutense de Madrid.

AMENOS PONS, J. (2010). *Los tiempos de pasado del español y el francés: semántica, pragmática y aprendizaje de E/LE: perspectivas desde la Teoría de la Relevancia*. Thèse de doctorat inédite. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España).

ANDERSON, S. (1980). *Lexique français – Ngyemboon, SIL*.

APPEL, R. y MUYSKEN, P. (1996). *Bilingüismo y contacto de lenguas*. Barcelona: Ariel Lingüística.

ARNAU, J. (1992). *Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos*. En J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila (Eds.), *La educación bilingüe*. Barcelona: ICE/Horsori.

AUSUBEL, D. (1968/2000). *Educational psychology: A cognitive view*.

BAILLY, D. (1984). *Eléments de Didactique des Langues*, Paris, Association de professeurs de langues vivantes.

BAIN, B. (1975). *Toward an integration of Piaget and Vigotsky: bilingual consideration*. Linguistics.

BAKER, C. (1992). *Attitudes and Language*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

BAKER, C. (1993). *Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo*. Madrid: Cátedra.

- BAKER, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BALKAN, L. (1983). *Les effets du bilinguisme français-anglais sur les aptitudes intellectuelles*. Bruxelles: AIMAV.
- BÁRALO, M. (1996). *La teoría lingüística y la teoría de adquisición de lenguas extranjeras*, REALE.
- BELINGA BESSALA, S. (1996). *Didáctica aplicada a la formación del profesorado y a la enseñanza del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral UCM. Madrid: Lothan.
- BENITEZ RODRIGUEZ, S. (2010). *La situación actual del español en Senegal. Contextos específicos para la enseñanza de ELE*. En *Monográficos, MarcoELE, Revista de Didáctica ELE*, No 11.
- BENYAYA, Z. (2006). *La enseñanza del español en la secundaria marroquí: Aspectos fónicos, gramaticales y léxicos*. Tesis doctoral (Publicada). Granada: Universidad de Granada.
- BESSE, H. (1978). *Langue maternelle, seconde et étrangère . Le français, une pédagogie pour les sciences expérimentales*. Paris, Le Centurion. Giordan A.
- BESSE, H (1987). *Les langues et leur enseignement / apprentissage in Travaux de didactique du français langue étrangère, n°17, Montpellier III*.
- BESSE, H (1998). *Contribution à l'histoire du mot didactique. De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme*, Grenoble.
- BESSE, H y GALISSON, R. (1980). *Polémique en Didactique du renouveau en question*. Paris Clé International.
- BESSE H y PORQUIER, R. (1991). *Grammaires et didactiques des langues*. Paris: Clé International.
- BICKERTON, D. (1975). *Dynamics of a Creole System*. Cambridge University Press, Cambridge.
- BILD, E. y SWAIN, M. (1989). *Minority language students in a French immersion programme: their French proficiency*, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.

- BILOA, E. (2003). La langue française au Cameroun. Berne: Peter Lang.
- BILOA, E. (2004). La langue française au Cameroun: Analyse linguistique et didactique. Bern; New York: Peter Lang Publishing
- BILOA, E. (2010). Le Franfufulde au Cameroun. Madiba Essiben.
- BITJAA KODY, S. (1993). Histoire de l'enseignement des langues camerounaises; Mémoire de DIPES II; Yaoundé, École Normale Supérieure.
- BITJAA KODY, S. (1999). Problématique de la cohabitation des langues (au Cameroun)" dans Gervais Mendo Ze (dir.), Le français langue africaine: enjeux et atouts pour la francophonie, Paris, Publisud.
- BITJAA KODY, S (2001). Émergence et survie des langues nationales au Cameroun, Yaoundé.
- BITJAA KODY, S (2001a). Impact des politiques linguistiques au Cameroun, in Dumont, P. (éd.), La coex, s. l., AUPELF-UREF.
- BITJAA KODY, S (2004). La Dynamique des langues camerounaises en contact avec le français : approche macrosociolinguistique. Thèse de doctorat d'État. Université de Yaoundé I.
- BOLEKIA BOLEKÁ, J. (2008). Lingüística bantu a través del bubi (Salamanca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Salamanca.
- BORGOMANO, M. (1998). Ahmadou Kourouma. Le "guerrier" griot. Paris/Québec : L'Harmattan.
- BOUCHARD RYAN, E; HOWARD, G. y RICHARD, S. (2000). Una perspectiva integrativa para el estudio de actitudes hacia la variación lingüística. En Estudios de Sociolingüística, México.
- BOUM NDONGO-SEMENGUE, M. y SADEMBOUO, E. (1999). L'Atlas linguistique du Cameroun: les langues nationales et leur gestion, in Gervais Mendo Ze (ed.): Le français langue africaine: Enjeux et atouts pour la Francophonie. Paris: Publisud.
- CALVET, L. (2011). Les voix de la ville. Introduction à la sociolinguistique urbaine. París: Payot.

- CANDELIER, M. (2014). Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier, coll. "Des sociétés", Presses universitaires de Rennes.
- CASTELLOTTI, V. y DE CARLO, M. (1995). La formation des enseignants de langue, Paris, CLE International.
- CARO MUNOZ, M. (2011). Las creencias y actitudes de tres profesores de ELE de Gabón ante la enseñanza de la cultura y la interculturalidad. TFM (publicado), Barcelona: Universidad de Barcelona.
- CENOZ, J. (2001b). The effect of linguistic distance, L2 status, and age on cross-linguistic influence in third language acquisition. J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CENOZ, J. (2003). The additive effect of bilingualism on third language acquisition: a review. *International Journal of Bilingualism*.
- CENOZ, J. y GENESEE, F. (1998). *Beyond bilingualism: Multilingualism and multilingual education*. Clevedon.
- CENOZ, J., HUFEISEN, B. y JESSNER, U. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition: psycholinguistic perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CENOZ, J. y VALENCIA, J. (1994). Additive trilingualism: evidence from the Basque Country, *Applied Psycholinguistics*.
- CHAUDRON, C. (1998). La elección y el uso de idiomas en el aula: perspectivas desde la investigación, en Moreno, F. y al. (coords. *Actas del VIII Congreso de ASELE Alcalá de Henares*: Universidad de Alcalá.
- CHAUDRON, C. (2000). Métodos actuales de investigación en el aula de segundas lenguas. En C. Muñoz (Ed.) *Segundas Lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- COMRIE, B. (1976). *Aspect. An Introduction to the Study of Verbal Aspect and Related Problems*, Cambridge University Press.

- COOK, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching, en *Tesol Quarterly*, A journal for teachers of English to speakers of other languages and of standard English as a second dialect. Philadelphia - Pennsylvania (USA).
- COOK, V. (2003). *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- CORDER, S. (1967 /1992). La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda. Ed. Licerias, J. M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- CORDER, S. (1971). Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores. Ed. Licerias, J. M., *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992.^[1]_[SEP]
- CORDER, S. (1973). *Introducción a la Lingüística Aplicada*. (Versión española de 1992). México, Limusa.
- CRYSTAL, D. (2001). *Language and The Internet*, Cambridge.
- CUMMINS, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*.
- CUMMINS, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles, California State University.
- CUMMINS, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía: niños y niñas bilingües entre dos fuegos*, eds Morata.
- CUMMINS, J. (2005). La hipótesis de interdependencia 25 años después: La investigación actual y sus implicaciones para la educación bilingüe. En D. Lasagabaster y J. M. Sierra (eds.): *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela*. Barcelona: Horsori.
- CUMMINS, J. y GULUTSAN, M. (1983). Some effects of bilingualism on cognitive functioning.
- CUQ, J. (1991). *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implication didactique*. Paris, Hachette.
- DABÈNE, L. (1994). *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues : les situations plurilingues*, Hachette FLE (Français Langue Etrangère), Col. Références, París.

- DALGALIAN, G. (2005). Bénéfices et conditions d'une éducation bilingue précoce ce que nous disent les neurosciences. L'Harmattan.
- DAVIES, A. (2003). The native speaker: myth and reality, Multilingual Matters Ltd., Clevedon, England.
- DE ANGELIS, G. (2007). Third or Additional Language Acquisition. Clevedon: Multilingual Matters.
- DE FERAL, C. (1991). Norme endogène du français au Cameroun, Bulletin du Centre d'Etude des Plurilinguismes, N°12.
- DE FERAL, C. (1993). Le français au Cameroun : approximations, vernacularisation et camfranglais in Robillard D. de et Beniamino M. (éds), Le français dans l'espace francophone tome 1, Paris, Champion.
- DE FERAL, C. (1994). Appropriation du français dans le Sud du Cameroun. Langue française N°104.
- DE GRANDA, G. (1966). La evolución del sistema de posesivos en el español atlántico (Estudio de Morfología Diacrónica), *Boletín de la Real Academia Española*.
- DE GRANDA, G. (1994). Español de América, español de África y Hablas Criollas Hispánicas.
- DE GRANDA, G. (1998). Estudios lingüísticos hispánicos, afrohispanicos y criollos. Revista de Dialectología y Tradiciones Populares.
- DE GRANDA, G. (1999). Español y Lenguas Indoamericanas en Hispanoamérica: estructuras, situaciones y transferencias. Valladolid: Universidad.
- DE GRANDA, G. (2002). Lingüísticas de contacto: español y quechua en el área andina suramericana. Valladolid.
- DÍAZ, R. (1985). Bilingual cognitive development: Adressing three gaps in current research, Child Development.
- DIEU, M. y RENAUD, P. (1983). Atlas linguistique de l'Afrique centrale, (ALAC), Situation linguistique en Afrique centrale, le Cameroun, Inventaire préliminaire, ACCT/ CERDOTOLA/DG RST, Yaoundé.
- DJANDUE, B. (2012). Enseñanza-aprendizaje del español/lengua extranjera en Costa de Marfil: el uso de la lengua meta en el curso inicial. Tesis doctoral. Granada:

Universidad de Granada.

DJOMO, E. (2019). Mémoire coloniale et urgence de libération de l'élite postcoloniale. Contribution au Symposium International. Mémoire, Paix et Développement de Dschang.

DOUMBIA, I. (2006). Les manuels d'anglais dans le système scolaire. Evolutions et perspectives. Le manuel scolaire d'ici de d'ailleurs, d'hier à demain. Côte d'Ivoire.

DÖRNYEI, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press. Edición en inglés marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 11, julio-diciembre, 2010. MarcoELE València, España.

DÖRNYEI, Z. (2008). Estrategias de motivación en el aula de lenguas. Barcelona.

DUBOIS, J. y al. (1973). Dictionnaire de linguistique, Larousse Paris.

ECHU, G. (1999). Historique du bilinguisme officiel au Cameroun in Mendo Ze, G. (éd.), *Le français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie : éléments de stratégies*, Paris, Publisud.

ETXEBERRIA, F. (1986). Bilingüismo escolar e investigación en Euskadi. Comunicación presentada en las II Jornadas Internacionales de Psicología y Educación. Madrid.

EVANS, N. (2010). *Dying Words. Endangered Languages and What They Have To Tell Us*. Oxford: Wiley-Blackwell.

FASOLD, R. (1996). *La Sociolingüística de la Sociedad. Introducción a la Sociolingüística*. Madrid: Visor Libros.

FERNANDEZ LOPEZ, S. (1997). *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa. [1]

FERNÁNDEZ PAZ, A. (2001). Las actitudes lingüísticas en situaciones de contacto de lenguas: el caso de Galicia. *Textos De Didáctica de la Lengua y de la Literatura*.

FISHMAN, J. (1991). *Reversing Language Shift*. Clevedon: Multilingual Matters.

FLYNN, S. y al. (2004). The cumulative-enhancement model for language acquisition: comparing adults and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses". *The International Journal of Multilingualism*.

FRANCESCHINI, R. (2000). A multilingual network in the re-activation of Italian as the third language among German speakers: Evidence from interactions, *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5: 1.

FRIES, CH. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

GALINDO MERINO, M. (2004). Evolución en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas, *Interlingüística*, nº 15.

GALINDO MERINO, M. (2007). Aplicaciones didácticas del diario de aprendizaje en la enseñanza de segundas lenguas, en Cano López, Pablo et alii (eds.): *Actas del VI Congreso de Lingüística General, Vol. I, Métodos y aplicaciones de la Lingüística*, Madrid, Arco/Libros. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2305710> [consultado el 10/07/2020]

GARCÍA, O. (2009). *Bilingual Education in the 21st Century. A global perspective*. West Sussex: Willey-Blackwell.

GENESEE, F., LAMBERT, W. y HOLOBOW, N. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y aprendizaje*. Universidad de McGill.

GODÍNEZ GONZÁLEZ, F. *et al* (2006). El español en Camerún. En *el español en el mundo. Anuario 2006-2007*, Centro Virtual Cervantes.

GONZÁLEZ RIAÑO, X. y HUGUET, À. (2002). Estudio comparado de las actitudes lingüísticas de los escolares en contextos de minorización lingüística. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 249–276.

GRACIA, L. y CONTRERAS, J.M. (2003). El soninke i el mandinga, el estudi comparatiu entre les gramatiques del soninke i el mandinga i la del català. Editorial : Generalitat de Catalunya.

GREVISSE, M. (1980). *Le bon usage*. Paris : Duculot, Paris-Gemboux.

GROSJEAN, F (1989). Neurolinguistics, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person!, in *BRAIN AND LANGUAGE* , Volume 36, Issue : Bilingualism and neurolinguistics. Academic Press.

HAGEGE, C. (2002). *No a la muerte de las lenguas*. Ed. Paidós.

- HAMMERS, J. y BLANC, M. (1983). *Bilingualité et bilinguisme*. Bruselas: Pierre Mardaga.
- HARRISON, K. (2007). *When Languages Die. The Extinction of the World's Languages and the Erosion of Human Knowledge*. Nueva York: Oxford University Press.
- HAUGEN, E. (1956). *Bilingualism in the Americas*. The American Dialect Society.
- HERDINA, P. y JESSNER, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon.
- HUGUET, A. (2001). *Lenguas en contacto y educación: Influencia del prestigio de las lenguas en las actitudes lingüísticas de los escolares*. *Revista de Educación*.
- HUGUET, A. (2005). *Génesis y desarrollo de las actitudes lingüísticas en contextos bilingües. Análisis de algunas variables del ámbito escolar y sociofamiliar*. *Revista de Psicología Social*.
- IMBS, P. (1962). *L'emploi des temps verbaux en français moderne: Essai de grammaire descriptive*. Paris: Klincksieck.
- INSTITUTO CERVANTES ANUARIO.(2006, 2007, 2008, 2010, 2011, 2012,2015).
- ITMANN, J. (1939). *La grammaire du duala, Cameroun - Hamburg*.
- JESSNER, U. (2005). *Multilingual Metalanguage, or the Way Multilinguals Talk about Their Languages*. *Language Awareness* 14 (1).
- JUNYENT, C. (1986). *Les llengües d'Àfrica*. Barcelona: Empúries.
- JUNYENT, C. (1989). *Les llengües del món*. Barcelona. Empúries.
- JUNYENT, C. (1992). *La classificació de les llengües d'Àfrica: el bantu i una hipòtesi (més) sobre la seva expansió*. Universitat de Barcelona.
- JUNYENT, C. (1992). *Vida i mort de les llengües*. Barcelona. Empúries.
- JUNYENT, C. (1996). *Estudis africans*. Barcelona. Empúries.
- JUNYENT, C. (1998). *La expansió bantú*. Barcelona. Empúries.
- JUNYENT, C. (2007). *Aspectes universals i particulars dels processos de substitució lingüística*. En Colón y Gimeno (eds.).
- JUNYENT, C. (2017). *Congrés Internacional sobre Revitalització de Llengües*

Indígenas i Minoritzades: <https://docplayer.es/48320903-Revitalitzacio-de-llengues-indigenes-i-minoritzades.html>

KEM-MEKAH, O. (2016). Enseñanza y aprendizaje del español en Camerún: Análisis de las creencias del alumnado/profesorado e implicaciones didácticas para una formación competitiva de estudiantes/docentes de ELE. Universitat de Lleida.

KONÉ, S. (2005). La enseñanza de la lengua española a hablantes ivorienses de diversas lenguas autóctonas: dificultades y problemas que plantea, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.

KOUESSO, J.R. (2008). Ecrire en langues nationales au Cameroun ou le refus d'une mort linguistique. En nka' lumière. Hors série N° 1 : Bilan sur l'Afrique : bilan et perspectives.

KOUESSO, J.R. (2009). Variation dialectale et standardisation de l'orthographe du yemba. Université de Yaoundé, 2009

KOUESSO, J. y MONGO, E. (2017). Langues du Grassfields-Est en contexte de migration: attitudes linguistiques de la diaspora chap. 12 dans le livre : Les Grassfields du Cameroun : Des fondements culturels au développement humain; Cerdotola. Université de Dschang.

KRASHEN, S. (2015). Adquisición de una segunda lengua. Obtenido de https://www.academia.edu/27205106/TEORIAS_DE_LA_ADQUISICION_DE_UNA_SEGUNDA LENGUA [consultado el 12/04/2021]

LADO, R. (1957). Linguistics Across Cultures, Ann Arbor, University of Michigan Press (Traducción al español: Lenguas y Culturas, Madrid, Paraninfo)

LADO, R. (1973). Lingüística contrastiva. Lenguas y culturas, Madrid, Ediciones Alcalá.

LAMBERT, W. y TUCKER, G. (1972). Bilingual Education of Children. Rowley Mass., Newbury House Publishers.

LAMBERT, W. (1974). Culture and language as factors in learning and education. McGill University.

LAMBERT, W. (1981). Un Experimento Canadiense sobre Desarrollo de Competencia Bilingüe: Programa de Cambio de Lengua Hogar-Escuela. Revista de Educación.

- LAMUELA, X. (2002). Estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la del berber o amazig. Editorial : Generalitat de Catalunya.
- LANDA BUIL, M. (2010). El sintagma determinante en la interlengua espanyola de parlants de swahili. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. (1991/1994). Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas. Madrid, Gredos.
- LASAGABASTER, D. (2001a). Bilingualism, immersion programmes and language learning in the Basque Country. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- LASAGABASTER, D (2003). Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera. Lleida: Milenio.
- LORENZO, F., TRUJILLO, F. Y VEZ, J. (2011). Educación bilingüe: integración de contenidos y segundas lenguas. Madrid: Síntesis.
- LOZANO, E. (2012). ¿Barreras lingüísticas en la educación? : La influencia de la lengua materna en la deserción escolar. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- LOSADA DURAN, T. (2001). Buscando un modelo de gramática contrastiva. Universidad de Vigo.
- LYONS, J. (1968). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge University Press.
- MAKOUTA-MBOUKOU, J.P. (1973). *Le français en Afrique noire*, Paris, Bordas.
- MANESSY, G. (1979). *Le français d'Afrique Noire: faits et hypothèses*, In: A. Valdman et al. (eds.), *Le français hors de France* Paris: Honoré Champion.
- MANESSY, G. (1992). Norme endogène et normes pédagogiques en Afrique noire francophone, In Daniel Baggioni et al. (eds.) Paris: Didier.
- MANESSY, G. (1994-b). *Pratiques du français en Afrique noire francophone ” in Langue française, n°104.*
- MANGA, A. y GARCÍA PAREJO, I. (2007). Las prácticas educativas en las aulas de ELE en Camerún: Cómo acercar las necesidades comunicativas al contexto africano. En G. Nistal (ed.): *La situación actual del español en África. Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Sial/Casa De África.

- MARCELLESI, J. en collaboration avec Bulot, T. y Blanchet, Ph. (2003). Sociolinguistique. Epistémologie, langues régionales, polynomie. Paris, L'Harmattan.
- MARCOS MARÍN, F. (1983). Metodología del español como lengua segunda, Madrid.
- MARSH, D. (2009). Study on the contribution of multilingualism to creativity. Part one and two. Bruselas: Europublic.
- MARTÍN MARTÍN, J. (2000). La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MATTE BON, F. (1995). Gramática comunicativa del español. Vol. 1, De la lengua a la idea. Madrid: Edelsa.
- MBARGA, J.-C. (1995). Enseñanza y Aprendizaje del Español en Camerún: el Caso de la Enseñanza Media. Universidad de Yaúnde I. Escuela Normal Superior.
- MBOUMBA L. (2011). Recherche sur l'apprentissage de l'espagnol au Gabon : analyse phonétique contrastive de l'espagnol, du français et du punu. Paris.
- MENDO ZÉ, G. (1990). Une crise dans les crises: Le français en Afrique noire, le cas du Cameroun, Paris: ABS ^[1]_[2].
- MENDO ZÉ, G. (1999). Le français langue africaine. Enjeux et atouts pour la francophonie, Paris.
- MILED, M. (2003). Quelles spécificités didactiques dans un contexte de français langue seconde'' ? In J.-L. Dumortier, J.-M. Defays, B. Delcominette, V. Louis (Eds.), L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques.
- MOHAMADOU, A. (1995). Estudio contrastivo entre el español y el fulfulde desde el punto de vista fonético y fonológico. Madrid.
- MOLINA, M. (2001). La competència plurilingüe. Un exemple concret: el Camerún. Sociolingüística internacional, Noves SL.
- MONGO, E. (2009). Los problemas en la introducción de las lenguas indígenas en la enseñanza en camerún. Trabajo de fin de máster. Universitat de Girona.
- MONTRUL, S. (2006). Bilingualism, incomplete acquisition and language change, in C. Lefebvre, L. White, y C. Jourdens (Eds.), L2 acquisition and Creole genesis.

- MORENO CABRERA, J.C. (2003). El universo de las lenguas. Madrid, Castalia.
- MORENO CABRERA, J.C. (2009). La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística. Madrid, Alianza.
- MORENO CABRERA, J.C. (2011). Lengua, colonialismo y nacionalismo. (Antología de artículos, 2004-2010).
- MORENO CABRERA, J.C. (2018). Cuando la promoción de lenguas minorizadas tiene éxito el espanolismo empieza a hablar de imposición. Entrevista consultada el 13/07/2019 en <https://www.txalaparta.eus/es/noticias/>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (1998). Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje, Barcelona, Ariel.
- MOSCOSO GARCIA, F. (2013). El programa hispano-marroquí de enseñanza de Lengua Árabe y Cultura Marroquí (LACM) sometido a revisión. Árabe marroquí y amazige, lenguas nativas (L1). Ediciones Complutense.
- MUÑOZ CARROBLES, D. (2013). Lenguas y culturas en contacto en contexto urbano: el caso de la comunidad rumana de Madrid.
- MVENG, E. (1985). Colonisation et évangélisation en Afrique: l'héritage scolaire du Cameroun (1885 - 1956). L'Harmattan.
- NANFAH, G. (1998). Analyse contrastive des parlers yémba du département de la Ménoua de l'ouest-Cameroun. Thèse de Doctorat.
- NDOYE, E. (2007b). La enseñanza del español en África: una oportunidad y un reto, Actas del IV Congreso Internacional de la Lengua Española.
- NEMSER, W. (1971). Approximative Systems of Foreign Language Learners. IRAL, Vol. IX, 2. Págs. 115-123. (Trad. española: "Los sistemas aproximados de los que aprenden lenguas segundas". En Juana Muñoz Licerias (ed.). La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid.
- NETTLE, D. y ROMAINE, S. (2000). Vanishing Voices. The extinction of the world's languages. Nueva York: Oxford University Press.
- NGALASSO MWATHA, M. (1992). Le concept de langue seconde. Etude de Linguistique Appliquée, n°88.
- NGUENDJIO, E. (1989). Morphologie nominale et verbale de la langue bangwa.

Thèse de Doctorat Yaounde.

NGUENDJO, I. (2013). Aspectos problemáticos de la enseñanza de la fonética española a estudiantes francófonos del Oeste de Camerún. *Íkala*, revista de lenguaje y cultura.

NGUEPI, V. (2007). Interferencias lingüísticas y variedades dialectales en la enseñanza del español como segunda lengua en un contexto africano : caso de Camerún, tonos digital. *Revista electrónica de estudios filológicos*.

NISUBIRE, P. (2003). Problématique sociolinguistique et didactique du français langue seconde en Afrique In J.-L. Dumortier, J.-M. Defays, B. Delcominette, V. Louis (Eds.) *L'enseignement du français aux non francophones. Le poids des situations et des politiques linguistiques*.

NISSIM, G. (1975). Cours de grammaire bamileke. Université de Yaoundé, Faculté, des lettres et sciences humaines, Département des langues africaines et linguistique.

NJENGOUE, (2012) en NDIBNU-MESSINA, E. (2013). La culture à l'école primaire camerounaise : l'enseignement dans les sociétés plurilingues, Harmattan.

OKOH, N. (1980). Bilingualism and divergent thinking among Nigerian and Welsh School Children. *The Journal of Social Psychology*.

ONGUENE ESSONO, L. (1993). La norme endogène dans le français des médias camerounais. *Inventaire des usages de la francophonie : nomenclatures et méthodologies (Serie Actualité scientifique)*. Paris :AUPELF.

OROZCO, M y ROCA URGELL, F. (2003). El Fula i el wòlof : estudi comparatiu entre les gramàtiques del fula i el wòlof i la del català. Editorial : Generalitat de Catalunya.

ORTEGA, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. Hoddder Education: London.

ORTI TESTILLANO, C. (1988). Experiencia lingüística y desarrollo cognitivo: las ventajas del bilingüismo''. *Estudios de Psicología*.

PARADIS, M. (1998). Neurolinguistic aspects of the native speaker, in SINGH R ., *The native speaker : multilingual perspectives* , Sage Publications , Col. Language and development - Volume 4 , New Delhi (India).

- PASTOR CESTEROS, S. (2004). Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idioma. Alicante: Publicaciones Universidad de Alicante.
- PAYOT, J. (1937). La faillite de l'enseignement. Librairie Félix Alcan.
- PEAL, E. y LAMBERT, W. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. Psychological Monographs General and Applied. <https://doi.org/10.1037/h0093840>
- PENADÉS MARTÍNEZ, I. (coord.) (1999). Lingüística contrastiva y análisis de errores: (español-portugués y español-chino), Madrid, Edinumen.
- PÉREZ-VIDAL, C. y ROQUET, H. (2014). CLIL in context. Profiling Language Abilities. En Content-based language learning in multilingual educational environments, eds. M. Juan-Garau y J. Salazar-Noguera. Berlin: Springer.
- QUEFFÉLEC, A. (2008). L'évolution du français en Afrique noire, pistes de recherche, in Holter, K. et Skattum, I. (éds.). La francophonie aujourd'hui. Réflexions critiques, Paris : L'Harmattan.
- RAE, REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (1973). Nueva gramática de la lengua española. Morfología Sintaxis I. Madrid: Espasa Libros.
- RAE-ASELE Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- RICHARDS, J. y LOCKHART, CH. (1998). Estrategias de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas, Cambridge, Cambridge University Press.
- RINTELL, E. y MICHELL, Y. (1989). Studying Requests and Apologies: An Inquiry into Method in S. Blum-Kulka, J. Kasper , G. Kasper (eds.) Cross-Cultural Pragmatics: Requests and Apologies. Norwood, New Jersey: Publishing Corporation.
- RÍOS ROJAS, A. (2008). Competencia comunicativa, intercultural y diversidad cultural. En Ríos Rojas, A. y Ruiz Fajardo, G. (eds.) (2008): Didáctica del español como 2º lengua para inmigrantes, Sevilla.
- ROMAINE, S. (2000). Language in Society. An Introduction to Sociolinguistics. Oxford.
- SADJO, H. (1999). Bases para una nueva didáctica del español en el contexto multilingüe camerunés. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- SALAZAR, L. y DELMASTRO, A. (2004). Promoviendo la Interdependencia

Lingüística en la Construcción de la Habilidad Lectora en L2. Memorias Arbitradas de las V Jornadas Nacionales de Investigación Humanística y Educativa. Universidad Central de Venezuela /Universidad Católica Andrés Bello.

SALAZAR, L. (2005). Interdependencia Lingüística, Transferencia y Enseñanza-Aprendizaje de Idiomas. Ponencia. III Jornadas de Investigación y Postgrado Investigación y desarrollo: Nuevas Tendencias. Universidad del Zulia.

SALAZAR, L. (2006). Interdependencia lingüística, transferencia y enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. En Laurus, Vol. 12, No Extraordinario 2006.

SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.) (2004). Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera.

SANCHEZ, R. (2001). L'Àrab : estudi comparatiu entre la gramàtica del català i la de l'àrab. Grup de Lèxic i Gramàtica Gabinet d'Assessorament Lingüístic per a la Immigració Universitat de Girona. Generalitat de Catalunya Departament de Benestar Social.

SÁNCHEZ, M. y SÁNCHEZ, S. (1992). Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua. Valencia: Promolibro.

SANTOS GARGALLO, I. (1993). Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid: Síntesis.

SANTOS GARGALLO, I. (1999). Lingüística aplicada a la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid: Arco/Libros.

SANTOS GARGALLO, I. (2004). El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo. En Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.) Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE). Madrid: SGEL.

SELINKER, L. (1972). Interlanguage en International Review of Applied Linguistics X. (Traducción al español: "La interlengua" en Licerias Muñoz, J. (comp.) (1991), La adquisición de las lenguas extranjeras. Madrid: Visor.

SIGUAN, M. y MACKEY, W. (1986). Educación y bilingüismo. Madrid: Santillana.

SIGUAN, M. (2001): Bilingüismo y lenguas en contacto. Barcelona: Ariel Ensayo.

- SOLE, I. (1994). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Graó.
- SOSSOUVI, L. (2001). Las políticas lingüísticas coloniales en el África Subsahariana. Universidad de Alcalá.
- SOSSOUVI, L (2004). Análisis de errores de los alumnos benineses de español como lengua extranjera, (Tesis doctoral inédita), Alcalá de Henares. Universidad de Alcalá.
- SOSSOUVI, L (2009). La adquisición del español como lengua extranjera por aprendices francófonos de África: implicaciones teóricas y pedagógicas, en *Didáctica, Lengua y Literatura*, Vol. 21.
- SÖHRMAN, I. (2007). La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas. Madrid: Arco/Libros.
- STUMPF, R. (1979). La politique linguistique au Cameroun de 1884 à 1960: comparaison entre les administrations coloniales allemande, française et britannique et du rôle joué par les sociétés missionnaires. Berne: P. Lang.
- TABI MANGA, J. (2000). Les politiques linguistiques du Cameroun, Paris, Karthala.
- THOMAS, J. (1988): The role played by metalinguistic awareness en second and third language learning'', *Journal of Multilingual and Multicultural Development*.
- THOMASON, S. (2001). *Language Contact. An Introduction*. Georgetown: University Press.
- TOUKAM, D. (2008). *Parlons Bamiléké: Langue et Culture Bafousam*. Paris: L'Harmattan.
- TOUKOMAA, P. y T. SKUTNAB-KANGAS. (1977). The Intensive Teaching of (the Mother Tongue to Migrant Children of Pre-school Age and Children, in (he Lower Level of Comprehensive School. Helsinki.
- TSUNODA, T. (2005). Language endangerment and language revitalization. An introduction. *Sociolinguistic Studies*.
- TODD, L. (1983). *Language Options for Education in a Multilingual Society : Cameroon*. Kennedy, Chris (éd.). *Language Planning and Language Education*. Londres, Boston, Sidney; George Allen et Unwin.
- TUCKER, G. (1977). The linguistics perspective, en *Bilingual Education. Current Perspectives*. Vol. 2. Linguistics, Arlington.

VET y VETERRS (1994). Tense and aspect in discourse. Berlin. Cambridge University.

VEZ JEREMIAS, J. (2004). Aportaciones de la lingüística contrastiva, en Vademécum Para La Formación De Profesores. Enseñar Español Como Segunda Lengua (L2)/lengua Extranjera (LE).

VIGOTSKY, L. (1962). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press.

VILA, I. (1985). Reflexions sobre l'educació bilingüe llengua de la llar i llengua de l'instrucció. Barcelona: Departament d'Ensenyament-SEDEC.

VILA, I., SIQUES, C. y ROIG, T. (2006). Llengua, escola i immigració: un debat obert. Barcelona: Editorial Graó.

WAGNER, R. (1969). Le français dans le monde. Paris. N° 69.

WEINREICH, U. (1953/1974). Languages in contact: Findings and problems. Publications of the Linguistic Circle of New York, 1.

WIESEMANN, U. (1986). Aspect and mood as a nine-cell matrix, in Elson, Benjamin F. (ed.), Language in global perspective: papers in honor of the 50th anniversary of the Summer Institute of Linguistics Dallas (SIL).

WONG FILLMORE, L. (1991). When learning a second language means losing the first, in Early Childhood Research Quarterly.

XIANGWEN KONG (2019). La enseñanza del pretérito indefinido y pretérito imperfecto del español a alumnos sinohablantes : Análisis contractivo, análisis de errores y aplicación didáctica. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

YULE, G. (1998). El Lenguaje. Cambridge University Press, España.

ZANON, J. (1999). La enseñanza del español mediante tareas. Madrid : Edinumen.

ZOBL, H. (1993). Prior linguistic knowledge and the conservation of the learning procedure: grammaticality judgements of unilingual and multilingual learners, in S. Gass y L. Selinker (eds) Language Transfer in Language Learning. Amsterdam.

PÁGINAS DE INTERNET :

- ATLAS LINGUISTIQUE DU CAMEROUN 1993 (ALCAM) :
<https://www.worldcat.org/title/atlas-linguistique-du-cameroun-alcam/oclc/857585620>
[consultado el 31/05/2015]
- CADRE EUROPEEN COMMUN DE REFERENCE POUR LES LANGUES (CECRL) : <https://eduscol.education.fr/1971/cadre-europeen-commun-de-referenc-pour-les-langues-ccerl> [consultado el 13/07/2019]
- DEFINICIÓN imaginario social : [consultado el 26/01/2017]
- DEFINICIÓN “*patois*”: <https://es.wikipedia.org/wiki/Patois> [consultado el 26/01/2017]
- GELA: Grup d'Estudi de Llengües Amenaçades :
<http://www.gela.cat/doku.php?id=gela> [consultado el 28/11/2020]
- GLGD: Grup de Llengües, Gramàtica i Discurs :
<https://www.udg.edu/ca/grupsrecerca/lgd/presentacio> [consultado el 12/09/2020]
- La FAO (2020) : <https://www.fao.org/statistics/es/> [consultado el 20/05/2020]
- LAS LENGUAS DEL MUNDO (2002-2003) www.ethnologue.com [consultado el 14/07/2017]
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (MCER) :
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/marco/cvc_mer.pdf [consultado el 13/07/2019]
- SIL CAMEROON : <https://www.silcam.org/> [consultado el 17/11/2018]

9. ANEXOS:

ANEXO 1. TD ESPA 112: EXPRESIÓN ORAL Y ESCRITA SEMESTRE 1

Breve descripción de los contenidos:

Esta asignatura tiene dos partes: se dará a conocer los distintos recursos, en los que se basan la expresión Oral y Escrita. La parte escrita presenta las bases y reglas gramaticales para escribir mejor a partir de ejercicios de gramática y de escritura, y la parte oral fomentará la conversación y el diálogo a partir de actividades de simulación, juegos de roles e interacción entre alumnos. Esta competencia se concretará en el desarrollo de las habilidades siguientes: expresión oral y escrita, comprensión oral y escrita.

Objetivo del curso:

- Hablar, leer y escribir correcta y adecuadamente en Lengua Castellana.
- Comprender las técnicas discursivas para el uso correcto y adecuado de la expresión, comunicación oral y escrita.
- Presentar algunos errores frecuentes de español y resolver problemas de expresión oral y escrita.
- Presentar las funciones comunicativas en situaciones reales de habla.
- Desarrollar las cuatro destrezas de la competencia comunicativa de la lengua, así como mejorarlas.

Volumen horario: 40h

Evaluación:

- **Examen escrito individual:**(45% de la nota final): El examen escrito consistirá en la redacción de un texto en relación con los contenidos trabajados en clase.
- **Examen oral en grupo máximo 4 alumnos:** (45% de la nota final): A partir de una situación concreta, crear un diálogo y hacer un juego de roles en clase. Descripción de una imagen y debatir sobre un tema concreto de actualidad.

Participación y asistencia en clase: (10% de la nota final)

Programación expresión oral:

| | |
|-----------------|---|
| Semana 1 | Presentación del curso: Ficha de curso + Contenidos del curso. Forma de trabajar en clase. Primera toma de contacto con el tema Creamos el vocabulario necesario para el tema. (Verbos/sustantivos/adjetivos/expresiones). |
| Semana 2 | Actividad 1: funciones: ¿Cómo pedir algo y expresar deseos en español? Presentación y explicación de las estructuras y creación del vocabulario apropiado en diferentes situaciones: En la tienda, frutería, carnicería, pescadería, panadería etc... Puesta en común, juegos de roles, diálogo e interacción entre alumnos. |
| Semana 3 | Actividad 2: ¿Cómo hacer una reserva en un restaurante y un hotel? Actividad de simulación, juego de roles y creación diálogos entre alumnos. |
| Semana 4 | Actividad 3: La visita al médico: ¿Cómo dar consejo y expresar la opinión en español? Actividad de simulación y creación, de diálogos entre alumnos. |
| Semana 5 | Actividad 4: ¿Cómo hacer /contestar y dejar un mensaje /recado telefónico en español? Actividad de simulación y creación de diálogos entre alumnos. |
| Semana 6 | Actividad 5: ¿Cómo describir una imagen o foto? Fórmulas y expresiones útiles para describir una imagen |
| Semana 7 | Examen oral: (A partir de una situación bien concreta vista en clase, crear un diálogo y hacer una puesta en escena en grupo max 4 alumnos seguidas de una descripción oral de una imagen/foto/retrato, así como opinar/argumentar sobre un tema concreto de actualidad en grupo. |

Programación expresión escrita:

| | |
|-----------------|--|
| Semana 1 | Grandes rasgos de la ortografía española: acentuación, entonación, sílaba y puntuación: Explicaciones teóricas seguidas de ejercicios prácticos. |
| Semana 2 | Algunos errores comunes de los estudiantes de español 1: Uso de las preposiciones, uso de los conectores/marcadores discursivos: Explicaciones teóricas seguidas de ejercicios prácticos. |
| Semana 3 | Algunos errores comunes de los estudiantes de español 2: Ser y estar/ haber y tener: Explicaciones teóricas seguidas de ejercicios prácticos. |
| Semana 4 | Algunos errores comunes de los estudiantes de español 3: Uso de los tiempos del pasado (pretérito perfecto, indefinidos e imperfectos) y los verbos irregulares: Explicaciones teóricas seguidas de ejercicios prácticos. |
| Semana 5 | Algunos errores comunes de los estudiantes de español 4: la concordancia verbal en español: reglas y usos de indicativo/subjuntivo: Explicaciones teóricas seguidas de ejercicios prácticos. |
| Semana 6 | Cómo escribir una carta (formal/informal): Explicaciones teóricas seguidas de ejercicios prácticos. |
| Semana 7 | Examen escrito individual |

ANEXO 2. EXAMEN DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ESCRITAS: SESIÓN DE FEBRERO DE 2016

Elige solo una de las **dos opciones** que se te ofrecen a continuación:

OPCIÓN 1:

Lee el siguiente mensaje publicado en el blog de la Universidad de Dschang:

Nos gustaría que nos contarais vuestra experiencia de unos de los viajes, fiestas o visitas culturales y conocer vuestros gustos y opiniones. ¿Has realizado algún/a con tu familia o amigos y piensas que puede interesar a tus compañeros? ¡Cuéntanosla!

Escribe un texto para enviar al blog en el que cuentes:

- El lugar al que fuiste;
- ¿Con quién fuiste y dónde te alojaste?
- ¿Cuándo fue y cuánto duró?
- ¿Qué hiciste y visitaste?
- ¿Qué fue lo que más te gustó y cuáles menos y por qué?
- ¿Algo o una anécdota que te pasó y por qué lo recuerda como un momento especial?

OPCIÓN 2:

En tu Universidad te han pedido una composición sobre tus experiencias de este año.

Redacta un texto en el que cuentes:

- ¿Cómo te ha ido el año?
- ¿Qué clase y qué profesor te han gustado más?
- ¿Qué nuevos amigos has encontrado o conocido?
- ¿Cuál ha sido lo mejor y lo peor del curso?
- ¿Algo en concreto que has hecho o una anécdota que te ha pasado este año?

Número recomendado de palabras entre 15-25 líneas.

ANEXO 3. CUESTIONARIO ANÓNIMO DIRIGIDO A LOS ESTUDIANTES DE TRILINGÜE ESPAÑOL DE LA UNIVERSIDAD DE DSCHANG

Partiendo desde la óptica de visualizar el estado actual de la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún con el fin de hacer propuestas didácticas y metodológicas, este cuestionario entra en el trabajo de Doctorado que estamos haciendo cuyo título es: **“La enseñanza y el aprendizaje del español en contacto con el francés y el yemba en Camerún”**. Tal estudio no se puede llevar a cabo sin la opinión de aquellos que son los principales y primeros actores dentro de este proceso, por lo que solicitamos su colaboración.

Muchas gracias por la claridad y sinceridad de sus respuestas, ya que de ello depende la veracidad de la investigación.

Lea atentamente este cuestionario y luego responda o marque la opción que corresponde.

Datos del encuestado/a:

Sexo:

Edad:

Curso:

Localidad de origen:

Bloque 1: Repertorio lingüístico:

1. ¿Cuál es o cuáles son tu/s lengua/s materna/s?.....

2. ¿Qué tal hablas esta/s lengua/s?: Muy bien Bien Un poco Nada

3. ¿Qué tal escribes esta/s lengua/s?: Muy bien Bien Un poco Nada

4. ¿Qué lengua/s hablas con frecuencia en casa y con la familia?

Solo la lengua autóctona

Solo el francés

Más la lengua autóctona que el francés

Más el francés que la lengua autóctona

5. ¿Cuál es el grado de dominio/competencia oral de tu idioma local?

avanzado medio Bajo o nulo

6. ¿Cuál es el grado de dominio/competencia escrita de tu idioma local?

avanzado medio Bajo o nulo

7. ¿Marca cuáles son las lengua (s) de comunicación escritas que dominas y utilizas mejor? siendo 1 el que más domina y 5 el que menos: El francés El inglés

El español Mi LM local Otras lenguas (precisar).....

Bloque 2: Actitudes y creencias lingüísticas:

8. ¿Qué opinas sobre el papel del francés en el proceso de aprendizaje del español?

Me complica y me dificulta el aprendizaje, me hace cometer errores en español y otras lenguas.

Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender mejor el español y otras lenguas.

No tengo idea sobre el asunto.

9. ¿Qué opinas sobre el rol de tu lengua materna local en el proceso de aprendizaje del español?

Me complica y me dificulta el aprendizaje, me hace cometer errores en español y otras lenguas.

Me facilita el aprendizaje, me ayuda a aprender mejor el español y otras lenguas.

No tengo idea sobre el asunto.

10. ¿Crees que tu LM local te ha ayudado a aprender el español? SÍ NO

En cualquier de los casos justifique sus respuestas.....

11. ¿Crees que el francés te ha ayudado a aprender el español? SÍ NO

En cualquier de los casos justifique sus respuestas.....

12. ¿Piensas que es más útil e importante aprender el francés, el inglés u otras lenguas europeas que tu lengua materna local? SÍ NO

En cualquier de los casos justifique sus respuestas.....

13. ¿Piensas que el contexto sociolingüístico del país donde vives es favorable para aprender el español y otras lenguas extranjeras? SÍ NO

En cualquier de los casos justifique sus respuestas.....

14. ¿Qué opinas sobre esta frase?: “**Para mejor aprender una lengua extranjera, se debe dominar y tener primero una base sólida en la suya propia**”.

- Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo
 En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo.

15. ¿Encuentras algunas ventajas **en aprender** a (hablar/leer/escribir/escuchar) en su lengua materna local? SÍ NO

En cualquier de los casos justifique sus respuestas:

16. ¿Encuentras algunas ventajas **en enseñar** estas lenguas **en la escuela**? SÍ NO

En cualquier de los casos justifique sus respuestas:

17. ¿Algunas sugerencias o deseos en relación con el aprendizaje/enseñanza de las lenguas locales?

.....
.....
.....
.....

Bloque 3: Problemas y dificultades en la E/A del E/LE:

18. ¿Te gusta aprender español? Mucho Bastante Poco Nada

19. ¿Por qué decidiste estudiar español?

.....

20. ¿Organice los siguientes contenidos según la frecuencia con que más habéis trabajado en la clase de español? siendo 1 el que más y 8 el menos: **Aprender el vocabulario / Resolver tareas / Gramática / Estudio del texto / Hablar e interactuar / Escribir / Aspectos culturales de la lengua / Escuchar audios y ver videos:**

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

21. ¿Cuáles de las actividades citadas anteriormente te parecen ser buenas actividades para aprender el español? siendo 1 el que más te gusta y 8 el menos:
Aprender el vocabulario / Resolver tareas / Gramática / Estudio del texto / Hablar e interactuar / Escribir / Aspectos culturales de la lengua / Escuchar audios y ver videos:

1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____
5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____

22. ¿Marca en orden dónde se encuentran tus principales dificultades, siendo 1 el que más te dificulta y 6 el que menos?:

- En la gramática
- En el vocabulario
- En la comprensión oral / auditiva
- En la comprensión escrita/lectora
- En la expresión oral
- En la expresión escrita

23. ¿Qué crees que sobra o falta en esta encuesta?

.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 4. CUESTIONARIO ANÓNIMO DIRIGIDO AL PROFESORADO CAMERUNÉS DE ELE

Partiendo desde la óptica de visualizar el estado actual de la enseñanza/aprendizaje del español en Camerún con el fin de hacer propuestas didácticas y metodológicas, este cuestionario entra en el trabajo de Doctorado que estamos haciendo cuyo título es: **“La enseñanza y el aprendizaje del español en contacto con el francés y el yemba en Camerún”**. Tal estudio no se puede llevar a cabo sin la opinión de aquellos que son los principales y primeros actores dentro de este proceso, por lo que solicitamos vuestra colaboración.

Muchas gracias por la claridad y sinceridad de vuestras respuestas, ya que de ello depende la veracidad de la investigación.

Lea atentamente este cuestionario y luego responda o marque la opción que corresponde.

Datos del encuestado/a:

Sexo:.....

Ubicación del centro donde trabaja:

Formación académica y profesional:

Años de Experiencia:.....

Bloque 1: Repertorio lingüístico:

1. ¿Cuál es o cuáles son su/s lengua/s materna/s?.....

2. ¿Qué tal habla esta/s lengua/s?: Muy bien Bien Un poco Nada

3. ¿Qué tal escribe esta/s lengua/s?: Muy bien Bien Un poco Nada

4. ¿Qué lengua/s habla con frecuencia en casa y con la familia?

Solo la lengua autóctona

Solo el francés

Más la lengua autóctona que el francés

Más el francés que la lengua autóctona

5. ¿Cuál es el grado de dominio/competencia oral de tu idioma local?

avanzado medio Bajo o nulo

6. ¿Cuál es el grado de dominio/competencia escrita de tu idioma local?

avanzado medio Bajo o nulo

7. ¿Marca cuáles son las lengua (s) de comunicación escritas que domina y utiliza mejor? siendo 1 el que más domina y 5 el que menos: El francés El inglés

El español Mi LM local Otras lenguas (precisar).....

Bloque 2: Actitudes y creencias lingüísticas del encuestado/a:

8. ¿Piensa que el contexto multilingüe complejo de Camerún dificulta el proceso de E/A de las lenguas extranjeras en general y del español en particular?: SÍ
 NO

En cualquier de los casos justifique sus respuestas:

9. ¿Qué rol / papel puede jugar las lenguas vernáculas de sus alumnos en el proceso de E/A del español?

Fundamental ayuda y facilita la apropiación y el aprendizaje del español

No es fundamental, no ayuda ni facilita la apropiación y el aprendizaje del español

No tengo idea sobre el asunto

10. ¿Piensa que el francés facilita y agiliza el proceso de aprendizaje/enseñanza del español?: SÍ NO

En cualquier de los casos justifique sus respuestas:

11. ¿Piensa que la LM facilita y agiliza el proceso de aprendizaje/enseñanza del español?

SÍ NO

En cualquier de los casos justifique sus respuestas:

12. ¿Qué opina sobre esta frase?: “**el alumno que tiene una buena base en su LM/local aprende más fácilmente las lenguas enseñadas en la escuela e incluso las lenguas extranjeras**”: Totalmente de Acuerdo De Acuerdo Ni de Acuerdo Ni en Desacuerdo En Desacuerdo Totalmente en Desacuerdo.

En cualquier de los casos justifique sus respuestas:

.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Bloque 3: Problemas y dificultades en el Aprendizaje / Enseñanza del E/LE:

13. ¿En qué centro ejerce de profesor?: Público Privado

14. ¿Cuántos alumnos tiene por promedio en su clase desde que enseña?...

.....

15. ¿En su clase de español, trabaja más sobre las necesidades específicas de los estudiantes o más sobre un programa recomendado por el Ministerio?

a. Necesidades específicas b. Programa del ministerio

16. De las cuatro destrezas lingüísticas básicas (escribir, leer, escuchar, hablar)

¿Cuál(s) es (son) la(s) que más trabaja en el aula de español?

Justifique su respuesta:

.....

17. ¿Qué materiales usa habitualmente en clase?:

.....

18. ¿Cuán relevante es para usted seguir el libro de texto de la escuela?

a. Mucho b. según la lección c. raramente lo uso d. No lo es

¿Por qué?:

.....

19. ¿Sabe utilizar las Nuevas Tecnologías de la Información (TICs)? Sí NO

En caso afirmativo, ¿piensa que el uso de estos TICs ha mejorado el desarrollo de su clase?

Justifique su respuesta:

.....

20. ¿Cuáles son los principales problemas a los que se enfrenta durante la enseñanza del español?

- Administrativo
- Metodológico
- Material didáctico
- Problemas relacionados con la LM local del alumno (fonéticos, morfosintácticos, léxicos)
- En caso de otros problemas; especifíquelos y explíquelos:.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

21. ¿Organice los siguientes contenidos según la frecuencia con que se trabajan en clase; siendo 1 el que más y 8 el menos?:

Aprender el vocabulario / Resolver tareas / Gramática / Estudio del texto / Hablar e interactuar / Escribir / Aspectos culturales de la lengua

/ Escuchar audios y ver videos: 1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____ 5. _____
6. _____ 7. _____ 8. _____

22. ¿Organice los siguientes contenidos según el nivel de importancia para aprender, siendo 1 el que más y 8 el menos?:

Aprender el vocabulario / Resolver tareas / Gramática / Estudio del texto / Hablar e interactuar / Escribir / Aspectos culturales de la lengua / Escuchar audios y ver videos: 1. _____ 2. _____
3. _____ 4. _____ 5. _____
6. _____ 7. _____ 8. _____

23. ¿Qué es lo que se puede hacer para mejorar la E/A del español en Camerún?:

.....
.....
.....
.....
.....
.....

24. ¿Qué cree que sobra o falta en esta encuesta?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ANEXO 5. ALGUNAS BATERÍAS DE PREGUNTAS PLANTEADAS DURANTE LA ENTREVISTA ENTRE LOS PROFESORES

1. ¿Cuáles son los problemas cruciales actuales y qué dificultades encontráis a la hora de enseñar el español y en qué aspectos de la enseñanza del idioma español creéis que se necesita más reforzar?
2. ¿Pensáis que el francés, el inglés y la multiplicidad de las lenguas nacionales constituye una dificultad a la hora de aprender/enseñar el español en Camerún? y ¿cómo veis el uso de estas lenguas locales en el proceso de enseñanza del español?
3. ¿Qué tipo de actividades aprovecháis para estimular la expresión oral y la conversación en el aula y qué estrategias utilizáis para compensar la falta de vídeos y audios, así como los recursos que necesitáis para desarrollar las habilidades y las competencias comunicativas en vuestra clase de español?
4. Para acabar, ¿qué soluciones preconizáis para fomentar una enseñanza del español más eficiente, eficaz y dinámica en Camerún?

ANEXO 6. PRODUCCIONES ESCRITAS DE LOS GRUPOS

6.1. Producciones del grupo A2:

- Y1: COPIA 1:

Me llamo XXXXX, **fue** el año pasado cuando **he entrado** en la universidad de Dschang. No **sabía** a quien dirigirme porque todo el mundo **estaba** bien vestido, no **había** ningún uniforme y **creía** que todos **estaban** [fueran] profesores. **Hacía** trilingüe Español y este año **ha sido** para mí, un año muy difícil a causa de la asignatura de inglés que no **he comprendió** [comprendido] nada. Durante las clases, **he gustado** una de ellas que se **denominaba** “Variedad del Español” dada por la Señora Mongo que me **fascinó** mucho. **Me he gustado** su manera de dispensar [dar / impartir] su asignatura porque **hacía** todo lo posible para que entendemos lo que **quería** decir. Sin embargo, lo peor es que **estaba** muy rápida durante sus explicaciones lo que **hacía** que **había** dificultades a entenderla. A lo que se refiere a los amigos, **he conocido** a mucho con el tiempo que **habíamos pasado** conjunto y **he encontrado** solo a mi novia que **ha atraído** mi atención. Para terminar, **decía** que algo en concreto que **he hecho** **era** de poder hacer para la primera vez las investigaciones personal para completar las notas dado en clase por el profe y **he obtenido** [he conseguido] bonitas notas, **ha sido** un sueño para yo.

- Y2: COPIA 2:

Mis amigos y mi **habemos viajado** [hemos viajado] por una visita cultural el año pasado a Fúmban¹²¹, quien **duró** tres días. Ahora os voy a contar el viaje que **he realizado** [he hecho] A nuestro llegado nosotros **han visitado** la ciudad: el palacio Bamún. **Hemos visto** el rey Bamún que **se llamaba** Njoya con sus guerreros. **Hemos visto** también el nuevo palacio quien ha [tiene] una forma de serpiente con dos cabeza

¹²¹ Fouban o Fumban es una ciudad situada a 90 km al nordeste de Dschang y es considerada como la *ciudad de las artes*, ya que cuenta con un palacio real y con un museo cultural y de arte tradicional que relata la historia de una de las tribus (Bamún) más antiguas de la África negra a través de más de tres mil objetos artísticos e históricos.

y su paysage que me **gustaba** mucho. **Hemos visitado** también el liceo donde **ha pasado** la reunificación del Camerún. La manera de vestirse en esta ciudad es bueno porque la población de esta ciudad hace la promoción de la cultura africana con sus pagnes [túnicas, tejidos al estilo africano] La gastronomía **era** muy bien. **He comido** “el couscous djapchet”¹²² Lo que **ha gustado** más **era** la manera de dansar [bailar] y las otras menos porque esta población no **hablaban** muchas lenguas francés y la comunicación no **estaba** fácil. Pues, para mí **fue** un grande viaje, porque **he hecho** el mejor viaje de mi vida, una authentica bomba, **me encanté**.

- **Y3: COPIA 3:**

Me llamo XXXXX y voy a racontar [contar] un viaje que hace dos años que **he hecho** con mis compañeros para visitar el Cincuentenario de la ciudad de Buea y el puerto autónoma de Limbe. Antes de llegar, **hemos comido** en camino el arroz con el “ndole y el bobolo”¹²³ en un restaurante alrededor de los dichos sitios y la comida **era** sabrosa. **Estaba** un buen momento para nosotros porque **hemos hecho** muchas locuras, nosotros **divertimos** bien. Después de haber comido, **hemos pedido** la addición [la cuenta] y después de haber hecho todo **somos partido** [hemos ido] encontrar a dirigente del sitio para que nos ayudan y indican como debemos caminar para ver los diferentes animales. Eso **estaba** una experiencia magnífica porque **hemos visto** también a los blancos en el mar. **Era** una bonísima experiencia y un buen viaje junto con mis compañeros de clase para visitar esos. Al final **estaba** muy alegre porque el viaje **era** muy inolvidable.

- **Y4: COPIA 4:**

El año pasado me **iba** a una fiesta en Bafou en el departamento de la Menoua con mis amigas, este **fue** un sábado 22 de noviembre de 2011 la fecha final porque **ha comiencó** [comenzado] miércoles 19 de noviembre de 2011. Es decir que **ha duró** [durado] 4 días, así me **he hizo** [hecho] muchos trabajos como sacar el agua, lavar plato,

¹²² Plato típico de la zona.

¹²³ Comidas típicas de la región

preparar la comida. Además, **habió visitado** el lugar donde se baile las danzas tradicionales, la plaza dónde el jefe **había sentado**. Entonces lo que me **gusté** más **fue** la manera donde los ancianos **bailaban** en sus uniformes tradicionales y la manera donde estos ancianos **cantaban** en yemba. También lo que me **gusté** menos **fue** la manera donde estos ancianos **han hecho** porque ellos **buscaban** a las gentes para pedir dinero cuando **bailaban** esta danza. **He descubierto** [he descubierto] muchas cosas lo que me **ha permitido** encontrar muchas personas de mi pueblo y familiarizarme con ciertas personas, **he visto** como gentes se comportan en una fiesta. Durante mi visita, me **ha querido** [me ha gustado] mucho este frase en la lengua yemba quien me **dició** [dijo] alguien: “Pe na dacR a po pi le” pour dire “nous vous remercions vous tous pour être venu nous assister pour cette cérémonie” Entonces, este **era** un momento muy special conmigo porque **ha hecho** más en este día, **era** un viaje de bomba.

6.2. Las producciones del grupo B1:

- Y5: COPIA 5:

Se **ha acabado** el año universitario. Así, durante este año, yo me **he establecido** [he entablado] algunas relaciones amicales y me **he gustado** muchas cosas que les voy a contar. Primero este año **estaba** un año de bendición para mi porque **había** una asignatura de Dña Mongo llamada “Medios Españoles”, una asignatura que **iba** en el sentido de mis proyectos futuros que es ser más tarde periodista y por eso, durante esta asignatura, **he mejorado** mis competencias en la lengua española, **he adquirido** alguna experiencia. Luego, este año **fue** un logro porque **he encontrado** a mi mejor amigo Lucien durante éste. Además, este curso “Medios Españoles” **ha sido** lo mejor porque **era** no solo teórico sino más bien práctico y por eso, los estudiantes **hacían** ruidos durante éste, lo que no me **gustaba**. También **fue** un poco difícil porque no **tenía** tiempo para **revisar** [repasar] mis lecciones.

- Y6: COPIA 6:

Este año académico **ha sido** un momento memorable donde **incrementé** mis conocimientos sobre cosas o nociones que por una parte, no **dominaba** y por otro, no **sabía** es decir que durante el año, **he aprendido** muchas nuevas cosas, y **he mejorado** las que aún **había** dudas. Las que me **han gustado fueron**: Grandes Momentos de la Historia de España y Medios de Comunicación Española. Me **han gustado** porque me **dieron** unos datos sobre lo que **atravesó** España antes su situación actual. Los profesores de francés y también de español **fueron** aquellos que me **han encantado** por su manera de enseñar, de difundir las clases y por los consejos que **dieron** a los estudiantes para no equivocarse. **Encontré** también muchos amigos especialmente Loïc, Ghislain y Junior con quienes **hemos pasado** maravillosos momentos y **hemos intercambiado** mucho. Lo que **fue** el peor durante este año, **era** mi examen que, **faltaba** poco, y lo **fracasé** porque el profesor **me puso** un cero por confusión. Y lo mejor **ha sido** mi logro al final del año. También este año, **me metí** en un círculo de estudiante llamado “La castellana” donde **participé** como miembro activo en su semana cultural. Como ya lo **dije**, **ha sido** un momento memorable, al pesar del pequeño obstáculo.

- Y7: COPIA 7:

He llegado en una universidad por mi primera vez el año pasado. Este año **ha sido** muy difícil al principio porque no **sabía** dónde se localiza mi aula y también la clase que **tenía**. Pero como Dios **estaba** conmigo, **he encontrado** a un chico llamado Tamo quién **sabía** dónde se localiza mi aula porque **era** también estudiante de español como yo. Juntos **hemos hido** [hemos ido] al aula para hacer la clase. **Había** una señora llamado Edith Mongo quién **estaba** en frente de los estudiantes quiénes la **escucharon** con mucha atención. La clase de esta señora **era** las variedades de la lengua española. El mejor con este curso [esta clase] **ha sido** que la señora la **daba** con mucho explicaciones y al final la **he convalidado** [he aprobado] En lo que toca de lo peor, lo que no me **había gustado** es que la señora solo **había hecho** esta clase de variedad durante tres semanas y después **se marchó**. Durante este mismo año, he **participado** a las actividades culturales organizadas por los demás estudiantes de la lengua española. Y

como **había participado** al desfile de los miss / masters, **fue** elegido como master al final. Este **fue** mi primera experiencia en la universidad que más me **ha gustado** sin olvidar mi amigo Tamo que **había encontrado** dado que no **sabía** nada de la universidad y no conozco a nadie. Es el que me **inició** en la vida universidad.

- **Y8: COPIA 8:**

Me recuerdo de ese día cuando **obtuvo** mi bachillerato y mis padres **decidieron** de enviarme en la Universidad. **Era** mi primera vez de viajar. **Fui** con mi hermano en la estación de autobús donde **hemos reservado** nuestros billetes. **Hemos despertado** a las siete de la mañana y el viaje **duró** tres horas y **era** en el mes de septiembre. Durante el viaje, **nos descansó** dos veces y cada vez **hemos tomado** cervezas. Tras llegar en la ciudad universitaria, **fui** sorprendida por ver que era tan grande. **Hemos ido** a la prefectura [ayuntamiento / delegación del gobierno] para certificar todos los diplomas necesarios y antes de llegar allí, **descubrí** el hotel de la ciudad, la plaza de la fiesta y la comisaria del primer división. Tras certificar todo eso, nos **han indicado** donde seguir y como no **conocía** cualquier lugar, en la ciudad, **pedía** donde se **encontraba** el decanato y me **han indicado** para inscribirme [matricularme]. **He visto** una aula tan grande ya que **era** mi primera vez de entrar en una aula como esa. Tras acabar con eso, nos **hemos dirigido** hacia el centro climático donde **hemos visitado** muchos sitios. Lo que me **marcó** era la piscina ya que no **sabía** que **podía** existir un lugar reservado para la natación. Y también lo que **me marcó** **era** la aula más alta que **vi** en la universidad.

- **Y9: COPIA 9:**

El año académico pasado **fue** un año muy difícil para mí porque **habían** muchas dificultades con ciertos cursos. Sin embargo, **han ido** clases que me **han gustado** mientras otras la de Historia de la Literatura española porque la Señora **explicaba** muy bien el curso y **permitía** a los estudiantes comprender muy bien la clase, la prueba es que la mayoría de los estudiantes **han validado** [aprobado] esta clase y es la sola clase que **he entendido** muy bien. El profesor que me **ha gustado** durante este año **ha sido** la

Señora Mongo Edith porque **hacía** muy bien su trabajo. **Ha encontrado** una nueva amiga con quien **estudiaba** y quien me **ayudaba** con otras clases. Lo peor del curso **fue** los exámenes porque **tenía** que revisar [repasar] muchos los cursos [las lecciones] y **ha sido** muy estresado y lo mejor **era** la clase de Panorama de la littérature française y algo concreto que **ha hecho** este año es que **ha validado** casi todos mis cursos.

- **Y10: COPIA 10:**

Este año en la universidad de Dschang **estaba** un poco complicado y todo **era** nuevo para mí pero lo que me **faltaba era** la adaptación. Cada día de la clase, **teníamos** muchos profesores que **nos enseñaban**, pero **había** dos de estos profesores que me **gustaban**. La clase que **he gustado era** la clase de Variedad español porque al ver su manera de hablar muy rápidamente con ningunas fautas [faltas] en la pronunciación de las palabras me **he dicho** yo también hablaría esta lengua. Con el tiempo **he encontrado** a muchos amigos que nunca **había** cuando fuese en el liceo y todos los días que Dios **han creado** yo **reía** como una niña de cinco años **era** los mejores momentos de mi vida. Sin embargo, **encontraba** curso quien me **irritaba** como informática, un curso donde **hacía** solo calculo y eso me **irritaba** cada momento, cuando **pensaba** que **tenía** clase de informática, **lloraba** porque los cálculos no **eran** mi asunto. Al contrario, **gustaba** mucho la clase de Variedad de español. Porque el hecho que nuestra señora **hablaba** esta lengua **me ponía** en un mundo de sueño. Lo que **he hecho** de concreto este año **fui** el aprendizaje de la lengua española integrando al HispanoClub es decir la Castellana que **era** el club de los estudiantes de español y **formó** parte de las actividades culturales y lo más importante **fui** que mi año se **acabó** bien con la validación de mis diferentes asignaturas. En breve, lo que puedo decir es que, el año **estaba** mejor dado que **he pasado** todas mis asignaturas y **fue** un año del éxito y progreso.

- **Y11: COPIA 11:**

El año pasado para mí **ha sido** mi primera vez de llegar en la universidad precisamente a Dschang en el oeste del Camerún y me **ha pedido** una composición sobre mi experiencia. Este año **fue** un año melancólico ya que **realicé** [me di cuenta] que el año no **era** fácil sino complicada porque no **he convalidado** todas las asignaturas. Así **realicé** que la clase de fonética y fonología española me **ha gustado** porque el profesor **explicó** muy bien cada sesión de clase y **aprendió** mucho más a leer en español. Otros profesores que **ha gustado** es el de Variedad español con el Sr Hector y la Sra Mongo porque ellos **han explicado** mucho sus clases y **eran** también de los más queridos por su simpatía y su simplicidad. **He intentado** familiarizarme con los estudiantes viniendo al HispanoClub todos los miércoles por la tarde y de ahí, me **he encontrado** nuevos amigos que no **eran** en mi región como Mirabelle, Ruvarol y Serge y que me **ha enseñado** algo de sus culturas. Lo mejor **era** que al fin del año **hemos hecho** un viaje de excursión y **he visto** que la universidad me **ha enseñado** mucho.

- **Y12: COPIA 12:**

Me llamo Michelle, estudiante en la universidad de Dschang. En el primer semestre de este año, todos los cursos no se **han pasado** bien. **Se fui** un semestre más difícil y **estaba** en nivel uno y **fue** la primera vez que **me encontró** en la universidad. Comprender cursos **era** muy difícil sobretodo los cursos de inglés porque el profesor que nos **ha dado** estos cursos no les **ha dado** bien, él no nos **ha explicado** bien y yo **estaba** en confusión y no **he entendido** nada de esos. El profesor que **he gustado** más **era** el doctor que nos **ha dado** el curso de “littérature française” porque él nos **ha explicado** bien y **he comprendido** lo mejor. Durante este mismo año, **hizo** la encuentra de una nueva amiga llamada Tsateudem con quién **he empezado** a aprender y **hemos formado** un grupo de estudio y con su ayudamiento, [ayuda] **he convalidado** muchos cursos en la normal. En este semestre, **tenía** un problema de nota sobre el curso de “ Historia de la literatura española”, **he hecho** la evaluación y cuando la señora después de unos días **publicó** las notas, mis notas no **estaban** correctas pero **he hecho** la revandicación

[la queja] y ella **ha rectificado**. Este semestre **fui** difícil pero por fin, **he convalidado** todo y espero que el próximo curso que viene voy a convalidar también todo.

- **Y13: COPIA 13:**

Fue en junio de 2014, **tenía** que ir de vacaciones en la ciudad de Yaunde para visitar a mi hermana mayor. **Era** mi primera vez de ir en la capital política de nuestro país y eso me **encantaba** mucho y **estaba** contenta durante este viaje que **duró** cinco horas. Aquel día, mi madre me **ha acompañado** hacia el autobús, me **sentaba** como si estuviera en un avión. Cuando **llegaba** allí, todo **estaba** extraño para yo y solo para cruzar la carretera no **era** fácil, tanto el tráfico **era** intenso. Cuando **llegábamos** a casa, mi hermana y su marido **habían cocinado** algunas comidas tradicionales como el “el ndolé” el “water fufu and eru” y el “koki con bananas” que **era** delicioso. **Comimos** y **hemos** cada uno **bebido** un zumo y **fue** una alegría enorme, y después **hemos charlado** hasta muy tarde de la noche. Cada fin de semana, **teníamos** que salir juntos **hemos visitado** y **he descubrió** [descubierto] muchas cosas y nuevos sitios en la capital que **era** bonísimo. Para acabar, la única cosa que no me **gustó** fuera que mi hermana no hiciera nada en casa, me **abandonaba** con todas sus tareas. Sino, **fue** las mejores vacaciones que nunca **he hecho** y lo **pasé** bomba porque **aprendé** muchas cosas de la vida y sobretodo de la ciudad de Yaundé.

- **Y14: COPIA 14:**

Fue un 05 de mayo de 2014 que **hemos realizado** [hemos hecho] un viaje de Dschang a Fouban - Douala con mis compañeros de asociación para la excursión. **Hemos tomado** el autobús en la estación donde **había** mucha gente que **esperaba**. En el camino, dentro del coche, **hemos hablado** mucho de lo que deberemos hacer una vez llegado allí. Entonces, llegado a Fouban, **hemos visitado** sitios como el palacio del Rey, un verdadero tesoro cultural y allá se **encontró** muchas cosas como artes, los elementos tradicionales. Después, **hemos ido** a Duala para encontrar a nuestro jefe del pueblo y después visitar a sus fábricas, **era** un maravilloso porque al llegado, lo que me **ha gustado** de él es que, él nos **ha recibido** como no se debe y nos **ha** todavía **dado**

cuatro personas para llevarnos a sus infraestructuras. **Hemos visto** muchas cosas y él nos **ha dado** aún mucha comida con la carne, **hemos pasado** una tarde de gastronomía. El día siguiente cuando **regresamos**, él nos **ha dado** 10 mil francos para cada uno de nosotros sin contar lo que **hemos gastado** en la noche. Es así que **fue** nuestro viaje a Duala. A las 11 de la mañana **hemos regresado** a Dschang y ahí **fue** el final de nuestra excursión de Foumban hasta Duala que **era** un año de gloria para nosotros y a mí me hubiera gustado quedar allá.

- **Y15: COPIA 15:**

El año pasado, **he hecho** un viaje para la ciudad de Yaúnde para hacer un examen, que **era** muy importante para mí. **He viajado** con un amigo que **hacía** la misma clase que yo y que debería hacer el mismo examen. Se **fue** el lunes 13 de enero de 2015 que **hemos viajado** para esta ciudad. **Hemos alojado** en la casa de mi hermano mayor que **era** un alumno en la Universidad de Yaúnde II y que **trabajaba** también en una sociedad de la plaza. Cuando **llegaba** en la ciudad el martes con mi amigo porque **hemos viajado** el lunes por la noche, **hemos visitado** el lugar del examen y **hemos tomado** todas las informaciones para el examen. El sábado que **era** el día del examen, **hemos encontrados** muchas dificultades durante nuestro transporte por el lugar del examen porque **había** muchos coches en el camino. Pero **hemos echo** bien el examen. El día que **seguía** es decir domingo, **hemos visitado** muchos lugares como el Estadio Omnisport y el aeropuerto y otros sitios que **hemos descubierto** durante los días que **hemos pasado** en esa ciudad. Lo que me **he gustado** durante ese viaje que **duró** de repente una semana **era** las distracciones y lugares que **he visitado** el domingo y también, lo que no me **ha gustado** **era** el medio ambiente que no **correspondía** a mis costumbres y no **he apreciado** la mala manera de los habitantes de expresarse [expresarse] a los nuevos venidos. Ahora mismo que puedo recordar los momentos de este viaje **fue** especial y maravilloso porque **he pasado** más tiempo con mi hermano y mi familia que haciendo muchos tiempos que no nos han **vistos** y también **he visitado** nuevos lugares y otros. Mi amigo y yo estamos pensando si **teníamos** dinero volveremos a viajar en la capital.

- **Y16: COPIA 16:**

Hace 03 años ya que me **fui** en una zona casi peligrosa en Camerún. Podemos encontrar esta zona en el Nor-este del país; llamamos a esta zona peligrosa porque a causa de sus atmósferas que está siempre seca él recoge algunos animales de la sábana y del bosque y quienes son todavía salvajes y domésticos. En las siguientes líneas vamos a intentar redactar algunos “highlights” de este período. **Era** durante las vacaciones del año 2015 que mi hermano y yo mismo **hemos decidieron** [decidido] de visitar a nuestro tío quien está en el Noreste del país. El viaje **era** muy duro y cansado porque es casi 03 horas de autobús y 07 horas por tren por un sumo [un total] de 10 horas como mínimo. Cuando **hemos acostado** [llegado] ahí, mi hermano con quien **he hecho** el viaje **llamó** a nuestro tío que el viene a tomarnos en las agencias. Pocos minutos después, mi tío **llegó** para cogernos con su coche y traernos en su casa. En el camino, hemos **visto** las diferentes maravillosas que tiene esta región. **Hemos llegaron** [llegado] en casa por la noche. Mi tío nos **ha traído** en un BHB¹²⁴ para comer las judías con los buñuelos. A regresar, nuestro tío nos **ha comprado** sumo para la digestión de esta comida prometiéndonos que el día siguiente él se va a traernos hacer un pequeño periodismo [hacer turismo] en casi toda la ciudad. Por la mañana, después del desayuno, él nos **ha conducido** en un parque nacional; allí, **hemos visto** múltiples de animales tanto salvajes como domésticos: el león, el tigre, la serpiente, gorila...Y después del parque, nos **hemos traído** en la búsqueda de los grandes monumentos, edificios y los casinos de la zona. Lo que **he apreciado** mucho durante este viaje o turismo que he **hecho** es que me **he enterado** de un poco más a propósito de lo que mi país tiene y lo que no me he **gustado** **era** que este turismo **era** muy pequeño; no **había** demasiados tiempos para mejor enterarme. Si no además de esto **era** fenomenal porque no solo **era** la primera vez sino también con las nuevas Culturas que **he visto** me **ha enseñado** tanto.

¹²⁴ Corresponde a la sigla de un plato que se come habitualmente para desayunar: *beignet - haricot - bouillie* (buñuelos, judías y crema de maíz)

- **Y17: COPIA 17:**

El diciembre pasado, **estaba** a Baham para las vacaciones de navidad, Baham que es pueblo en el Oeste de Camerún. **Fue** allí con toda mi familia y hemos **alojado** en nuestra casa familia. Estas vacaciones **duró** tres días, el segundo día **fue** un día excepcional porque **fue** el día donde **hemos hecho** el turismo en el pueblo. Este día **hemos visitando** el museo de la Jefatura, las montañas de Fovu y también las cataratas que se encuentran allí. Lo que me **he gustado fue** la cocina tradicional como el “Poum Séin” el “Po’o” y el “Ndolé” que **hemos comido**; y las distintas obras de arte que **hemos encontrada** [encontrado] en el museo y también los “Kehang” que son cosas tradicionales que **ha hecho** dentro de las montañas de Fovu. Lo que no me **ha gustado** es que hay mucho frio en Baham. Por eso, este año, fue increíble y genial.

- **Y18: COPIA 18:**

El año pasado, me **fui** a la Universidad de Dschang por una primera vez después de la obtención [haber conseguido] mi Bachillerato. Me **fue** a la Universidad el día 25 de septiembre de 2014. **He tomado** la moto desde mi barrio Foto a la Universidad. Aquel año **ha sido** el año de la madurez porque **tenía** la obligación de vivir sola. Cuando **he llegado** a la Universidad **he encontrado** mis amigos del lyceo **fue** un día tan feliz para nosotros. El primer curso **era** llamado gramática normativa dado por un señor tan generoso que nos **hemos apoyado** al trabajo. Este señor me **ha impresionado** aquel día con su manera de dar la clase y **era** así que me **ha puesto** al trabajo y por fin **he sacado** 13/20 al semestre. Lo que me **ha equivocado** en esta clase es que mis compañeros no la **han convalidado**. **He pasado** el semestre en paz sin quietud porque todo se **ha pasado** bien. Mis padres **eran** contentos para mis resultados al fin del año académico. Con la felicidad de mis padres me **han comprado** un ordenador de alta valor para mis investigaciones. **Fue** el año en que **he aprendido** nuevas cosas tan a la Universidad que en la Sociedad. Ahora mismo, me gustaría vivir un tal año en mi vida porque me ha **traído** buenas causas positivas para mi educación, **hizo** la madurez y **fue** gratificante para mí.

6.3. Las producciones del grupo B1+:

- Y19: COPIA 19:

Las vacaciones pasadas me **fui** a Kribi con mi tía, mis dos primos y mi hermana menor. **Estuvimos** cinco y **fue** una buena y enriquecedora experiencia para mí. **Cogimos** el coche de mi tía y ella nos **condujo** de Dúala hasta Kribi lo que nos **duró** casi 4 horas. El trayecto **fue** muy tranquilo y mientras nos **llevaba** ella nos **estaba contando** también historias y tonterías para pasar el viaje. **Llegamos** a Kribi a las 12 de la mañana y **nos alojamos** en el hotel Seme Beach al lado de la playa. **Hicimos** muchas actividades el primer día como: natación, tenis, balonmano y equitación. A las 5 y media de la tarde, **nos fuimos** a comer en el restaurante del hotel platos típicos de la zona y la comida **era** deliciosa y riquísima. **Pedí** patatas fritas con pescado a la brasa y gambas que es una especialidad de allá. Después **nos fuimos** a dormir y el día siguiente, **desayunamos** temprano y al final **regresamos** a Dúala. Lo que más me **gustó fue** el hecho de haber pasado momentos inolvidables y agradables con mi tía y mis primos que **habían venido** de Alemania así que **fue** un viaje fantástico y lo **pasamos** “bomba” y además **sacamos** muchas fotos para immortalizar este momento. Una anécdota, algo gracioso que me **pasó fue** cuando mi primito **se puso** a llorar durante la canoa porque **había visto** peces¹²⁵ vivos en el mar. Quizá algún día vuelva por allí otra vez para pasarlo bien con mis amigas ya que fue un viaje inolvidable.

- Y20: COPIA 20:

¡Hola a todos! Me gustaría contaros la experiencia de mi último viaje porque **fue** pipa! El año pasado, **fui** a Guinea Ecuatorial, para ver a mi hermana que vive allá desde hace cinco años. Más precisamente, **fui** a verla en Bata, la zona del interior del país. Me **fui** con mi amiga Elisa, mi hermana **compartía** su piso con otras compañeras y por eso **tuvimos** que alojarnos en un albergue al lado de su casa. **Nos quedamos** durante una semana para poder visitar todos los lugares atractivos de la ciudad y sus alrededores. En

¹²⁵ Siendo una extranjera que no tiene el español como LM, nos ha sorprendido también un poco que supiese distinguir las palabras pez y pescado para referirse al mismo animal cuyo nombre cambie dependiendo de si está vivo o está muerto, como se ve en este caso.

su tiempo libre, mi hermana **nos llevó** a visitar los mercados locales de la plaza donde **compramos** varias cosas: ropas, alimentación y regalos para nuestros familiares. **Nos fuimos** a comer muchas veces en los restaurantes probando todas las especialidades típicas de la zona. Durante estos días, **podimos** hacer muchas actividades que nunca **habíamos hecho** a las que me acuerdo el día de hoy, por ejemplo, **fuimos** a visitar un pueblo al lado donde siguen viviendo los pigmeos y **estuvimos** conviviendo con ellos durante dos días. Además, **visitamos** sus casas y culturas lo que para nosotras **fue** algo fantástico e increíble puesto que **disfrutamos** mucho con esta experiencia única que no olvidaremos nunca. Este año **he vuelto** a hablar con mi amiga y nos gustaría repetir otra vez esta experiencia que nos enriqueció mucho.

- **Y21: COPIA 21:**

Hola amiga, te voy a contar un viaje que **hemos hecho** hace poco con mi novio en su pueblo situado a 40 km de Dschang que se llama “Bandjoun”. Primero, ¿qué tal estás? Espero que muy bien, yo por aquí, feliz...

¿A qué no sabes lo que hice las vacaciones pasadas? **Me fui** a Bandjoun con mi novio que se llama Marc para pasar tres días con su familia que vive allá. **Salimos** de Dschang cogiendo el autobús desde la estación y el viaje **duró** una hora. ¡**Fue** muy rápido! Después, una vez en Bandjoun, el abuelito de Marc **vino** a buscarnos con su camión y llevarnos a la casa familiar ubicado en el corazón del pueblo. En cuanto a la casa de los abuelos es muy bonita y antigua hecho de tierra, pues es una casa rural con su estilo antiguo que tiene cuatro habitaciones, una cocina fuera y un balcón muy grande. También tienen muchos terrenos fuera donde plantan un poco de todo como: tomates, yucas, verduras y muchos árboles de mangos y guayaba. Además, el abuelo tiene una granja al aire libre donde **crían** muchos animales como cerdos, cabras y gallinas. Durante esos días, **hicimos** muchas actividades y **visitamos** muchos monumentos, museos y estatuas de los ancestros, así como **acudimos** a la jefatura del Rey de Bandjoun rodeado con sus varias mujeres, más de treinta... increíble, estoy seguro que no te lo podrías imaginar ¡qué fantástico! Entonces, en este viaje lo que más me **ha gustado** **fuieron** los habitantes que **estuvieron** muy amables y acogedores con nosotros. En efecto, **conocimos** a una anciana que nos **ofreció** pulseras hecha de su

propia mano..... ¡**fue** tan adorable! y lo que menos me **gustó** fue el clima, **hacía** mucho frío y **llovía** mucho. Una buena anécdota, durante nuestra visita en la casa del jefe, yo le **quise** saludar con la mano pero sus esclavos me lo **prohibieron** diciéndome que no se puede saludar al jefe y también cuando **estábamos** en la granja, **vimos** a una gallina sacar [poner] los huevos ¡**fue** memorable! Finalmente, si tuviera que resumir mi viaje, diría que **fue** el mejor viaje de mi vida sin ninguna duda y se me **hizo** muy corto porque me lo **pasé** bomba.

¿Y tú, qué más me cuentas? ¿Cómo te va todo? Escríbeme.

Besos, Lili.

ANEXO 7. ROL DE LAS LENGUAS VERNÁCULAS EN LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL

7.1. Justificaciones del primer grupo de estudiantes:

| NÚM | CREENCIAS / OPINIONES RECURRENTES RECOGIDAS SOBRE LA CUESTIÓN EL <u>PRIMER GRUPO</u>: LAS LENGUAS MATERNAS LOCALES NO AYUDAN / NI FACILITAN EL APRENDIZAJE |
|-----|--|
| 1 | Mi lengua materna local me complica aprender el español porque mi entonación y mi pronunciación me traicionan siendo yo una bamileke y eso me molesta y me avergüenza. |
| 2 | Creo que mi lengua materna no es lo suficientemente importante para convertirse en una lengua de la escuela. Podría aprender mi lengua si es una asignatura obligatoria y si eso me permite aprobar un examen y encontrar un buen trabajo. Para comunicar con los demás grupos, mi lengua no me sirve, ya que existen lenguas francas y vehiculares en nuestro país. |
| 3 | Mejor seguir aprendiendo el francés y el inglés y también el español que son lenguas internacionales y el español es una lengua importante hablada en toda latinoamericana, ya que me convertiré en una persona muy instruida, cultivada y podré hablar con diferentes personas en todo el mundo. Estas lenguas oficiales facilitan la comunicación y la cohesión nacional del país. |
| 4 | No vale la pena enseñar nuestras lenguas, no sirven para nada, solo hablar con la familia y cuando vamos al pueblo e introducirlas en la escuela va a ralentizar la escolarización de los niños. Yo, por mi parte, cuando hablo o escribo en español, reflexiono y pienso primero en francés y mi lengua materna no me ayuda para esto. |
| 5 | Las lenguas vernáculas no ayudan al aprendizaje del español porque las palabras no se parecen y es textualmente diferente. Las lenguas camerunesas no tienen nada que ver con las lenguas extranjeras. Mi lengua, el ewondo concuerda más con el inglés, donde hay muchas similitudes que con el español. |
| 6 | Mi lengua materna no me ayuda a aprender el español porque no hablo mi lengua materna. No la domino porque mis padres no me han enseñado sus lenguas del pueblo, solo hablamos el francés en casa. |

| | |
|----|---|
| 7 | <p>Pienso que mi lengua materna local no es prestigiosa, siendo anticuada y poco atractiva, solamente está hablada por pocas personas y sobre todo en la familia y en los pueblos con las personas mayores y por eso su aprendizaje y enseñanza es inútil, por lo que creo que es mejor aprender otras lenguas extranjeras que nos abren puertas a acceder al mundo profesional y yo después del español voy a estudiar el chino que es ahora muy importante y la embajada china facilita becas para estudiantes.</p> |
| 8 | <p>No me ayudan mi lengua materna y no existe ninguna relación, solo mi lengua me permite hablar con mis abuelos cuando voy al pueblo, en casa con mis padres hablamos inglés y pidgin-english y con mis amigos hablamos camfranglais sabes.</p> |
| 9 | <p>Mi lengua materna no me ha ayudado a hablar el español, pero creo que debemos preservar nuestras lenguas transmitiéndolas a nuestros niños y enseñándolas, porque “un país sin lengua es un país sin identidad”.</p> |
| 10 | <p>Tal vez si alguien me habla en español y la traduzco en mi lengua materna eso lo puedo entender, pero que mi lengua materna el yemba que hablo me ayuda a hablar en español es totalmente falso, estoy totalmente en desacuerdo, es imposible que ocurre esta transferencia. Sin embargo, el francés sí, el francés es una lengua de base y una lengua universal, pues si quiero por ejemplo traducir un texto para traducirlo necesitas el francés. Otro ejemplo, en el liceo, el profesor no hablaba únicamente en español, sino que utilizaba siempre muchas palabras en francés para explicarnos en clase.</p> |
| 11 | <p>Por falta de práctica y desde que nos mudamos con mis padres y mis hermanos en la ciudad ya no hablo bien mi lengua materna. En casa hablamos el francés y la lengua de mi madre que es el nguiemboo...es solo cuando nos vamos de vacaciones al pueblo que hablamos siempre nuestra lengua local porque mis abuelos no hablan el francés.</p> |

7.2. Justificaciones del segundo grupo de estudiantes:

| NÚM | CREENCIAS / OPINIONES RECURRENTE RECOGIDAS SOBRE LA CUESTIÓN DEL <u>SEGUNDO GRUPO</u>: LAS LENGUAS MATERNAS LOCALES AYUDAN / FACILITAN EL APRENDIZAJE |
|------------|---|
| 1 | Me parece una ventaja dominar mi lengua materna. Si domino mejor mi lengua materna, esto me ayudaría o me resultaría más fácil hablar otras lenguas como el español. |
| 2 | Queremos aprender correctamente las lenguas y la cultura de nuestro país y de nuestros grandes héroes que han luchado en contra de los blancos durante la independencia. Estamos cansados de estudiar la historia de los blancos y hablar sus lenguas que nos han impuesto, por eso con mis amigos solemos hablar el camfranglais entre nosotros. |
| 3 | En nuestra clase de “Civilización” hay demasiados temas inútiles de historia sobre España e Hispanoamérica y nosotros no conocemos ni siquiera nuestra propia cultura e historia y nos preguntamos también si los españoles se interesan tanto por las nuestras y quieren estudiarla como nosotros lo hacemos. |
| 4 | Me gustaría aprender la lengua yemba a la perfección para poder comunicar con mis abuelos cuando voy al pueblo, leer el periódico y escribir también y que sea enseñada como lenguas opcionales como el español y el alemán. |
| 5 | Pienso que para aprender mejor una lengua extranjera hay que dominar primero su lengua materna, pues cuando una persona habla y entiende su lengua puede más o menos comprender fácilmente otras lenguas extranjeras. |

7.3. Justificaciones del profesorado del primer grupo en cuanto a las respuestas recurrentes:

| CÓDIGO PROFESOR | CREENCIAS / OPINIONES RECURRENTE RECOGIDAS SOBRE LA CUESTIÓN EL <u>PRIMER GRUPO</u>: LAS LENGUAS MATERNAS LOCALES NO AYUDAN / NI FACILITAN EL APRENDIZAJE SINO EL FRANCÉS |
|------------------------|--|
| P4 | Primero no considero el francés como mi LM, es el yemba mi LM, el francés solo es mi L2. Pues, es el yemba mi verdadera lengua materna. Sin embargo, sobre el papel que puede jugar mi lengua materna en el aprendizaje del español y de otras lenguas, nunca me he hecho esta |

| | |
|------------|---|
| | <p>pregunta ni he encontrado la relación entre las dos, creo que el francés es un soporte, el yemba no... no lo es. Siempre me apoyaba del francés para hablar y comprender en español, siempre comparaba las dos lenguas....el yemba nunca me ha ayudado puesto que solo la hablo y no la puedo escribir.</p> |
| P11 | <p>Para nada ...para nada; sin embargo, de manera así un poco aislado he detectado algunas palabras cuando me fui a mi pueblo que es fronterizo con Guinea Ecuatorial..había palabras, algunas palabras que pensábamos que era el Bulu sobre todo en los sonidos ..por ejemplo con la “jota” al nivel de la pronunciación que es similar , pero finalmente era el español y otras eran palabras inglesas y hasta palabras portuguesas ...pero que nadie nos engañe, estas lenguas camerunesas no tienen nada ..digo bien nada que ver con el español y tampoco en la escuela porque nos va a complicar más las cosas aquí en la escuela si bastante ya tenemos todo complicado enseñando el español ..no puedo ni quiero imaginar lo que puede ocurrir con esas lenguas ...solo aquí en esta clase hay más de cuarenta lenguas presentes las que hablan mis alumnos y algunos dirán..yo solo hablo mi lengua y no quiero ni hablar ni aprender la lengua de los demás...eso será muy difícil y también habrá que formar los profesores en estas lenguas nacionales...</p> |
| P10 | <p>Yo particularmente hablo mi lengua materna que es la Ghomala y a veces me pregunto qué tipo de milagro he operado para hablar mi lengua local...pero mis hermanitos no las hablan y ahora que son mayores se arrepienten de no poder hablar nuestra lengua y ahora mismo las están aprendiendo cuando van al pueblo con los abuelos. Es triste, los francófonos ya no quieren aprender y hablar sus lenguas maternas, ahora mismo desde pequeño es el francés que se aprende y se habla en casa en vez de nuestras lenguas y este francés, aunque la hablamos mal, o la escribimos mal se ha convertido en nuestra primera lengua por lo que no creo que nuestras lenguas locales nos ayuden a aprender el español sino el francés que representa nuestra primera lengua. Y acaba diciendo: “<i>C’est notre langue de départ</i>”.</p> |
| P7 | <p>Las lenguas oficiales son consideradas como estas lenguas que me han</p> |

| | |
|-----------|--|
| | <p>permitido saber leer... saber escribir y saber pensar..eso no quiere decir que no puedo razonar en yemba..si, pero el yemba me ha sido inculcado de forma oral, en cambio el francés me ha sido inculcado en todas las formas oralmente y por escrito. Cuando debo traducir un texto en español, utilizo primero el francés.</p> |
| P6 | <p>Estas lenguas vernáculas ni facilitan ni ayudan en la clase de español, al contrario, pueden causar interferencias lingüísticas en las producciones escritas y orales de nuestros alumnos. Nosotros los profesores los observamos mucho en la lectura, con la fonética, cuando les toca leer en clase, eso provoca mucha confusión e inseguridad a la hora de acentuar y de pronunciar bien las palabras y eso debido a sus lenguas locales que son tonales y muy marcadas, lo que eso representa un obstáculo para el aprendizaje del español. En fin, para mí, aprender el español es pensar primero en francés para luego traducirlo en español.</p> |

7.4. Justificaciones del profesorado del segundo grupo en cuanto a las respuestas recurrentes:

| CÓDIGO PROFESOR | CREENCIAS / OPINIONES RECURRENTE RECOGIDAS SOBRE LA CUESTIÓN DEL <u>SEGUNDO GRUPO</u>: NO TIENEN IDEA, YA QUE NO ESTABLECEN UN VÍNCULO ENTRE LAS LENGUAS LOCALES Y EL ESPAÑOL |
|------------------------|---|
| P8 | <p>Es muy interesante y edificante el hecho de interrogarse sobre la relación entre nuestras lenguas vernáculas y las lenguas extranjeras...es muy importante que nuestras autoridades hagan un esfuerzo para inculcarnos esta conexión con el objetivo, de obligarnos primero a aprender estas lenguas no es una sorpresa que entre nosotros mismos los profesores hayan algunos que no hablen o no quieran hablar sus lenguas maternas ...dicen solamente que son cameruneses y nada más y que estas lenguas no son importantes humm aquí está ...un profesor que dice este tipo de barbaridad no puede ser profesor de lengua y los padres también deben transmitir sus lenguas a sus descendientes...</p> |
| P12 | <p>Nunca he visto ni hecho la conexión entre el español y mi LM porque</p> |

| | |
|-----------|---|
| | nunca he reflexionado sobre esta cuestión ni ver si podría haber similitudes. La experiencia que he tenido hablando con la gente me hizo recordar que el español se parece un poco al Mbo'ó mi LM, pero yo personalmente no he hecho la conexión entre ambas lenguas. |
| P5 | Bueno, creo que estas lenguas pueden ayudar por razones de comunicación, hay casos en el que uno quiere decir algo y solo se lo puede decir primero en su lengua materna antes de traducirlo en francés y después en español. Es verdad que todavía no existe un diccionario yemba / español, por lo que debemos pasar primero con el francés...hay algunas cosas que a veces queremos decir que no se encuentra en francés y estamos obligados primero a referirnos en nuestra lengua materna. Pues hay expresiones en nuestra lengua materna que ni el francés ni el español no llegan a traducirse. Es en este sentido que veo la dependencia o la ayuda que nos puede aportar nuestras lenguas locales en el aprendizaje del español. |

7.5. Justificaciones del profesorado del tercer grupo en cuanto a las respuestas recurrentes:

| CÓDIGO PROFESOR | CREENCIAS / OPINIONES RECURRENTE RECOGIDAS SOBRE LA CUESTIÓN DEL <u>TERCER GRUPO</u>: LAS LENGUAS MATERNAS LOCALES AYUDAN / FACILITAN EL APRENDIZAJE |
|------------------------|---|
| P9 | Si domino tres o cuatro lenguas automáticamente tendré más capacidad y facilidad de aprender el español y otras lenguas. También pienso que los que se encargan de editar los manuales de lengua española deben tener en cuenta igualmente a las realidades culturales del país porque los blancos, o sea los europeos allá viven una cosa con menos de treinta alumnos en clase y nosotros aquí, vivimos con más de cien alumnos por clase..y eso no es cosa fácil gestionar todo esto..Pues, hay que repensar y cambiar todo y para llegar a eso, debemos empezar por nuestras propias lenguas, nuestras propias culturas y valores africanos si no seguiremos con este colonialismo cultural que está deshumanizando a |

| | |
|-----------|---|
| | <p>nuestros alumnos...pues todo eso es urgente ...Tenemos que pensar africano y no como los europeos...debemos tener la valentía de decirlo...hasta nuestros valores se han deteriorado a causa de esta actitud desnaturalizada...vivimos como africanos..pero estamos arraigados en la cultura europea y eso es urgente cambiarlo.</p> |
| P2 | <p>Creo que en el contexto de babel lingüístico en qué vivimos actualmente en Camerún, pienso que tanto las lenguas oficiales como las lenguas vernáculas pueden ayudar incluso facilitar el aprendizaje de otras lenguas, depende del enfoque de cómo cada uno de nosotros lo concibe y en la medida en que el dominio de las lenguas maternas primeras y las lenguas segundas extranjeras permite tener un conocimiento lingüístico y cultural global y resulta ser muy beneficioso para el aprendizaje de cualquier otras lenguas en esta realidad sociolingüística rica y variada. Además, siempre las lenguas se han relacionado entre sí y se han aprendido apoyándose o dependiendo de otra lengua en contacto.</p> |
| P1 | <p>Dominar su propia lengua permite “categorizar y recategorizar” el universo del alumno y eso facilitaría el aprendizaje de otras lenguas como el español, el francés, el inglés...etc... Además, el dominio de su lengua materna permite comprender el funcionamiento de las lenguas extranjeras partiendo de la suya propia. Si un alumno ha desarrollado de manera satisfactoriamente y sin interrupciones desde su casa su lengua materna, este alumno independientemente de su lengua materna tendrá éxito en el aprendizaje de otras lenguas y la formación de una actitud positiva hacia esta lengua local que representa su primera lengua de socialización porque creo que la base viene de la casa y de la familia”...El principal motor para el aprendizaje de una lengua y su mantenimiento tendrán éxito si las actitudes lingüísticas son favorables hacia estas lenguas así como las creencias positivas procedentes primero de la familia y de la sociedad, incluido nosotros los docentes y también los gobiernos. Por lo que pienso que dominar su lengua materna no obstaculiza el aprendizaje, sino que lo facilita como acabo de decir y hasta puede evitar el fracaso escolar y muchas frustraciones</p> |

| | |
|-----------|---|
| | por parte de nuestros aprendices... |
| P3 | <p>Creo que debemos hablar nuestra lengua materna porque la pérdida de la lengua materna implica perder una parte de sí mismo y hablar mi lengua materna me permite refugiarme en ella cuando estoy en la ciudad y conectarme también con ella a través del mundo y poder comunicar y entenderme con los míos cuando voy al pueblo o encuentros con mis paisanos”. Por eso, él que domina su lengua materna posee mayores competencias y le ayudaría a desarrollar muchas estrategias sociales, cognitivas y lingüísticas, pudiendo además sacar muchas hipótesis para resolver alguna tarea en español cuando se enfrenta a eso”</p> |

ANEXO 8. LOS DIFERENTES PROBLEMAS Y DIFICULTADES EN EL APRENDIZAJE / ENSEÑANZA DEL ELE

8.1. Justificaciones del alumnado en cuanto a las respuestas recurrentes:

| NÚM | ARGUMENTOS RECURRENTE SOBRE LA CUESTIÓN |
|-----|---|
| 1 | <p>A mí me gusta la parte escrita y leer textos ..si yo hablo no hablaré bien y si cometo muchos errores mi profesor me va a castigar por eso prefiero escribir y hacer los deberes, leer textos y escuchar canciones en español antes que hablar.</p> <p>Una vez en el liceo cuando tenía que hacer una ponencia delante de los alumnos porque era individual, he llorado tanto porque el profesor¹²⁶ no me había dejado el tiempo de acabar mi ponencia y solamente se interesaba en los errores que estaba cometiendo y por eso ha suspendido mi ponencia y mis compañeros se pusieron a burlarse de mí..estaba desesperada y triste este día ..desde este tiempo no me gusta hablar delante de la gente.</p> |
| 2 | <p>Tenemos muchos problemas con la conjugación, sobre todo los verbos irregulares, la acentuación, la concordancia con los tiempos verbales y los “faux amis” con el vocabulario. También tenemos problemas para hablar en clase. Por ejemplo, me molestaba mucho cuando el profesor me corregía cuando hablaba y mis compañeros se burlaban de mí.</p> |
| 3 | <p>Queremos conocer los diferentes métodos y tener una biblioteca hispánica donde haya Internet y una sala audiovisual para mejor aprender el español y sobre todo hablar con fluidez porque en mi clase no solíamos hablar mucho por el número elevado de los alumnos en el aula ni escuchar videos y audios por falta de luz y electricidad. A veces nuestro profesor nos hacía escuchar canciones en español desde su móvil.</p> |

¹²⁶ Lamentablemente vemos que este profesor sigue fijándose más en la norma y todavía no sabe que el error forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera.

8.2. Justificaciones del profesorado en cuanto a las respuestas recurrentes:

| CÓDIGO PROFESOR | ARGUMENTOS SOBRE LA CUESTIÓN |
|----------------------------|--|
| P2 | <p>El verdadero problema que tenemos aparte de lo que ya se sabe como problemas materiales y de recursos es de toda índole, siendo igualmente los mismos que son prácticamente confrontados todos los profesores en África. Pues, estamos desprovistos del contacto con la lengua española, la imposibilidad de practicar de manera efectiva la lengua fuera de la escuela con los alumnos y colegas. Cuando salimos de este marco, no es evidente practicar la lengua. Es verdad que estamos al lado de Guinea Ecuatorial, pero el problema es que tampoco Guinea nos sitúa en un contexto de inmersión, ya que se expresan mucho más en fang y en francés que en español y eso no ayuda viajar allá para practicar la lengua. Esta es una de las principales dificultades que tenemos nosotros los profesores de español. Sin olvidar algunas huelgas que existen para mejorar nuestras condiciones y el problema del ausentismo de algunos profesores que prefieren dedicar más tiempo en sus “chanchullos” que les aportan un dinero extra que venir a dar clase y todo eso perjudica a los alumnos.</p> |
| P6 | <p>No te puedo definir ni explicar exactamente con detalles cuál es el método que utilizo para mi actuación en el aula de español, pero creo que es un método muy activo e interactivo, haciendo que mis alumnos participan mucho en clase, aunque no les gustan hablar en español en clase sino en francés y procuro no trabajar exclusivamente en la gramática como lo hacen muchos profesores de mi promoción y que no haya cierta monotonía en las actividades de clase. Lo que pasa es que, cuando cursé la ENS por falta de profesores de didáctica, no nos han enseñado lo suficientemente cómo manejar las nuevas metodologías y técnicas de enseñanza. Tenemos una carencia en la formación del personal docente. Ya se sabe que uno aprende una lengua extranjera en un contexto de inmersión donde se habla esta lengua..y eso nos hace mucha falta esta formación pedagógica y cultural ...pues es una</p> |

| | |
|------------|---|
| | urgencia y eso es una necesidad práctica y lógica. |
| P3 | <p>En realidad, la mayoría de nuestros alumnos por la subida de los precios de los manuales de textos en el mercado no suelen tener ningún libro y estamos obligados a veces a hacer fotocopias o juntar los que tienen libros entre ellos. Enseñamos una lengua extranjera y nosotros los profesores estamos abandonados a nosotros mismo, no hay libros, no hay dinero y cuando salimos de la ENS tenemos que esperar muchos años antes de que cobremos el primer sueldo y no te imaginas si te mudan lejos de tu familia en el norte del país donde ya sabemos que no hay ni carreteras ni luz. Salimos muy entusiasmados y enriquecidos, puesto que hemos aprendido muchas cosas que queremos compartir con los alumnos...pero pasando los años, estamos todos quemados y frustrados. Estamos reducidos en pleno siglo XX al mismo nivel que un niño...ni siquiera tenemos la posibilidad de reciclarnos...hasta con los alumnos lo vemos en clase han perdido el entusiasmo y la motivación...se nota que ahora solo estudian el español por ser una asignatura obligatoria en el programa, son muy pasivos y perezosos y la mayoría no colabora mucho en tareas de clase por falta de interés. Solamente estudian para sacar notas y aprobar al examen oficial, no hacen esfuerzo para hablar y espera todo del profesor, además de ser muy ruidosos.</p> |
| P10 | <p>Nosotros los profesores del “interior de la periferia” estamos ya muertos, no existimos en comparación con los que viven en la capital, que tienen todo por estar cerca del centro cultural español donde hay todos tipos de materiales para enseñar el español...no nos enteramos de nada ni de becas ni de formación de nada. Por ejemplo, cuando la embajada saca una beca para ir a España son los profesores de la capital los que tienen más ventajas y benefician de todo esto incluso algunos cursos de formación que suelen proponer ... Un día me fui a pedir algunas informaciones sobre becas en la Embajada de España y la señora de la recepción me miró de una manera tan fría que no he vuelto allá...pues nos sentimos frustrados respecto a los profesores de otras lenguas extranjeras como el alemán o el italiano que reciben muchas</p> |

| | |
|------------|--|
| | ayudas de sus embajadas para mejorar el rendimiento de su trabajo. |
| P1 | <p>Antes, durante los exámenes oficiales, había una parte dedicada a la expresión oral y por eso teníamos que motivar y buscar actividades que fomentaba la interacción oral en clase. Solíamos organizar jornadas hispánicas donde buscábamos estrategias para poder expresarse y comunicar bien en español, preparábamos talleres de ponencias en grupo, obras de teatro, proyectábamos películas sobre la corrida y la guerra civil, escuchábamos música y bailes latinos todo eso nos permitía hablar a partir de estas actividades socioculturales. Ahora, desde que han sacado la parte oral en los exámenes, tenemos que multiplicar las actividades escritas y hacer que el alumno sea capaz de escribir y comprender un texto. Hay mucha gramática, conjugación y vocabulario...pues los objetivos aquí son más bien lingüísticos. Por eso, no insistimos mucho en la destreza oral ni trabajamos la comprensión auditiva, ya que no forma parte de los exámenes oficiales. Así que me conformo totalmente con lo que hay dado que no hay otro remedio.</p> |
| P12 | <p>En cuanto a los TICS primero hay que reconocer que algunos profesores todavía no están acostumbrados con esta herramienta. Yo hice una formación en este sentido durante un curso organizado por la Embajada a través del Instituto Cervantes. Y si añadimos los frecuentes cortes de luces, la falta de infraestructuras y la constitución de la clase misma con más de cien alumnos por clase, eso no ayuda a poner un video o trabajar la expresión oral en clase siendo la parte más difícil que la escrita...ni siquiera tenemos espacio para poder movernos dentro del aula para controlar los trabajos ni averiguar que los estudiantes hayan entendido las lecciones... La mayoría, mientras voy explicando no nos siguen, sino que suelen aprovechar para manipular sus móviles, charlar sobre las telenovelas que vieron la víspera o acabar de hacer los deberes de otra asignatura...pues, es lo que vivimos en algunas clases con esta situación de fuerte concentración y masificación que cada día se agudiza. Yo por mi parte, en clase, siendo un especialista recientemente salido de la ENS, en mi trabajo final de máster había apostado por una enseñanza más dinámica y eficiente, o sea un tipo de enseñanza que</p> |

| | |
|------------------|---|
| | <p>pone el alumno en el centro de su aprendizaje improvisamos e inventando muchas actividades nuevas y trabajando un español a partir de unas situaciones concretas y hacer que mis clases sean de lo más ricas, variadas y creativas posibles. Como no nos podemos mover visto la cantidad de alumnos he tenido que obligar a cada alumno de comprarse una pizarra para poder utilizarla en clase según la tarea que corresponde. No suelo seguir a la letra las recomendaciones del ministerio, puesto que no tengo clases de examen, es una suerte, por eso no me apoyo únicamente con el manual de texto, sino que tengo esta libertad de preparar yo misma mis contenidos. Hago lo que me da la gana creando actividades e innovando porque no necesito cubrir toda la programación que se requieren, sino que busco que mis clases sean de lo más eficiente interactuando entre ellos. Desgraciadamente, la formación del español se ha quedado fijo..muchos profesores ya no tiene tanta pasión por esta lengua, algunos por pereza y otros por no querer innovar.. todo se ha quedado fijo e inamovible en su enseñanza lo que provoca tristemente la inacción y, por lo tanto, los alumnos se quedan igualmente fijos ..pues nada ha cambiado..todo se ha quedado fijo sin moverse salvo algunos como yo que hemos operado algunos cambios en nuestra forma de enseñar y en nuestra evolución profesional dado que sigamos teniendo a pesar de todo mucha pasión y vocación hacia este oficio. Pero muchos no actúan como yo, sino que como lo he dicho se limitan a hacer lo que han ido haciendo desde el principio de su carrera sin cambiar ni mejorar nada..se limitan a explorar al máximo el manual escolar años tras años, o suelen reducir su docencia a las pocas actividades que aparecen en el libro tras lo cual dan por acabada la unidad didáctica, repitiendo así monótonamente las mismas lecciones sin hacer un esfuerzo suplementario...es triste, pero es la realidad de nuestro país.</p> |
| <p>P7</p> | <p>Tristemente hoy en día aprender español en Camerún es correr detrás del programa elaborado y dictado desde el Ministerio y debemos respetar dicho discurso y texto oficial y aplicarlo en la clase que nos toca. Viéndolo así, esta carrera no apunta precisamente a la apropiación</p> |

| | |
|-----------|---|
| | <p>y al dominio de la lengua española, sino que debemos ayudar al alumno a preparar y aprobar los exámenes...debemos intentar cumplir el extenso y largo programa cuyo foco principal es centrarse en la competencia gramatical y cultural y si empezamos a crear actividades de expresión oral no acabaremos nunca esta programación y nuestra clase se convertiría en un verdadero mercado....es triste decir eso, pero es la pura y dura realidad.</p> |
| P8 | <p>Yo, personalmente, desde que España ha cortado todas las ayudas de becas y cursos de formación, estoy matriculada en doctorado y tengo mucha suerte, ya que mi hermano reside en España y cada vez que viene aquí me suele traer un montón de libros con los que voy creando yo misma mi propia biblioteca personal y suelo también poner a la disposición de mis colegas los que realizan trabajos de investigación.</p> |
| P9 | <p>Suelo trabajar más con las nociones gramaticales y la del vocabulario, ya que los alumnos, como no suelen tener un léxico rico y variado, suelen utilizar muchas palabras procedentes del francés y los falsos amigos son las partes más problemáticas para mis alumnos. A pesar del número de alumnos que tengo en mi clase y sin ningún recurso audiovisual, suelo proceder a un método deductivo y activo, o sea, enseñar la regla que hay que adquirir y luego pasar a la práctica. La tipología de mis actividades siempre responde a situaciones de la vida real, como corresponde al enfoque comunicativo en las que mis alumnos “actúan” como si estuvieran recreando situaciones reales en las que se practica el uso de la lengua meta que es aquí el español y a veces según la tarea suelen practicar la estructura aprendida en clase en grupo o en pareja. Cuesta mucho gestionar y mantener el orden en clase, pero creo que es más efectivo este método participativo.</p> |

ANEXO 9. MISE EN ŒUVRE PEDAGOGIQUE D'UNE SEQUENCE OU PLAN DE SEQUENCE

| Classe de: 3ème / 2nde de l'Enseignement Secondaire | | | | | | |
|---|-----------------------------------|---|--|--|--|---|
| Titre de la séquence: Rencontre avec d'autres cultures à travers le voyage | | | | | | |
| Problématique: "L'Espagne, une terre de contrastes et de diversité"? Allons -y / España, ¿una tierra de contraste y diversidad?...Vamos allá | | | | | | |
| Tâche finale/Projet final/Mission finale: EE/ contar una experiencia de viaje, una fiesta o en EOI/ preparar un folleto para luego presentarlo en una feria turística. | | | | | | |
| N° de séances et Documents / supports | Activités langagières travaillées | Descripteurs selon le CECRL A2 | Objectifs culturels | Objectifs linguistiques (Savoirs) | Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) | Micro-tâche / tâche intermédiaires |
| Séance N° 1: Doc.1: Powerpoint d'images représentatives du patrimoine culturel de l'Espagne. | CO/EOI | Je peux décrire des lieux et des images en donnant mon opinion en termes simples (A2) | Faire connaître la réalité culturelle et diversité espagnole | Le lexique des lieux historiques et monuments d'Espagne. Verbes de sentiments et d'opinion à l'indicatif. | Savoir décrire un lieu et donner son opinion. Donner du sens à ce que j'écoute et regarde Savoir exprimer les préférences. | Devoir maison: chercher des informations sur Barcelone. |

| | | | | | | |
|--|-----------|---|---|--|--|---|
| <p>Séance N° 2:</p> <p>Doc.2: reportage sur “Me encanta Barcelone”: une ville touristique espagnole, catalane, européenne et une fiche de questions sur la vidéo.</p> | CO/EE/EOI | <p>Je peux comprendre les informations d’une vidéo présentée assez clairement sur un thème précis et répondre aux questions en donnant aussi mes impressions.</p> | <p>Tourisme à Barcelone, ses monuments et ses traditions. -Le bilinguisme en Espagne</p> | <p>Expression de l’opinion personnelle pour décrire une ville. Les connecteurs logiques pour organiser son discours. -Les verbes <i>gustar/encantar</i> - <i>preferir</i> : “<i>a mí me encanta-n</i>” “<i>a mí me gusta-n</i>” - Les comparatifs : <i>másque, menosque, tanto/tancomo</i></p> | <p>Savoir comprendre et décrire une vidéo et donner son opinion</p> | <p>Travail en classe: Mira el reportaje sobre Barcelona y anota en cada apartado los datos referidos a la ciudad que te parece más interesante.</p> |
| <p>Séance N° 3:</p> <p>Doc.3: Six photographies originales de fêtes populaires en Espagne et six textes explicatifs en relation avec les images.</p> | EOI/CE | <p>Je peux comprendre et identifier une variété de textes descriptifs simples et les associer ou les restituer à partir des images.</p> | <p>Connaître la réalité socioculturelle d’Espagne à partir de ses fêtes traditionnelles et les comparer avec celles du Cameroun. Favoriser la réflexion sur l’interculturalité.</p> | <p>Lexique de la fête et des traditions. Expressions pour décrire une fête et donner son opinion</p> | <p>Savoir identifier en associant une image et un texte et faire des hypothèses.</p> | <p>-Je travaille en binômes avec un camarade pour associer l’image du texte EOI. -Devoir maison: buscar información sobre alguna fiesta popular que se celebra en tu región y explicarla en clase.</p> |

| | | | | | | |
|---|-------|---|--|---|--|---|
| <p>Séance N° 4: Doc.4: Fitur llega a Madrid/ source le journal “El País”</p> | CE/EE | Je peux être capable de lire et de comprendre des écrits de presse simples et courts et d’identifier des informations précises. | Découvrir la foire internationale du tourisme à Madrid et les pays représentés | Vocabulaires des pays et lieux touristiques. Suggérer ou recommander la visite de lieux qui seront décrits : <i>te recomiendo, no podrás perder.</i> | Savoir connecter et donner un titre à chaque paragraphe du texte. Savoir apprécier et recommander un lieu touristique. | -EE: Ponerle un título a cada párrafo del texto. -EOI/mise en commun: division de la classe en 5 groupes. Chaque groupe choisi un pays hispanophone représenté à la foire et fait des recherches sur les lieux d’intérêts touristiques afin de trouver des arguments pour donner envie aux touristes et les convaincre de visiter le pays. |
| <p>Séance N° 5: Doc.5: Recuerdos de Mallorca/ lee el siguiente texto de una chica que estuvo en Mallorca y responde a las preguntas.</p> | CE/EE | Je peux être capable de lire et de comprendre un texte simple et d’identifier des informations précises. | Découvrir une nouvelle ville: Mallorca et ses principaux lieux emblématiques | Revoir les temps du passé (passé simple, passé composé et imparfait) et l’emploi du verbe ‘ <i>gustar</i> ’, les expressions orales de l’enthousiasme “ <i>pasárselo bomba</i> ” “ <i>pasarlo fenomenal, fantástico</i> ”. <i>¡Qué bien! lo pasarás genial, te encantará(n) ¡qué bien lo pasarás!</i> Les marqueurs temporels du passé et les connecteurs logiques). Le lexique du voyage, les noms de monuments, de la | Savoir raconter et décrire un voyage ou une fête dans le passé en utilisant les expressions temporelles (la última vez, el año pasado, etc...). Savoir valoriser des expériences positives et négatives. | |

| | | | | | | |
|--|-----------|---|---|--|---|---|
| | | | | plage de la gastronomie | | |
| <p>Séance N° 6: Doc.6: Mira esta foto. ¿Qué ves? ¿Cuándo se sacó? Después de mirar la foto, imagina el viaje que esta pareja hizo y completa las siguientes frases.</p> | EOI/CE/EE | Je peux à partir des photos ou d'images donner du sens à un texte | Connaître les lieux de vacances et les zones touristiques des pays hispaniques. Parler d'activités et de voyages réalisés dans le passé ou récemment. | Compléter le lexique des activités pendant les vacances, du temps libre et des moyens de transports. Revoir les verbes réguliers et irréguliers du passé simple pour mieux fixer les objectifs linguistiques. Les marqueurs temporels et les phrases interrogatives. La construction hace + (un, dos...) día-s, hora-s, es-es) etc.. | Savoir raconter une histoire du passé à partir d'une image. Savoir formuler des questions et se souvenir d'un voyage passé: | Travail 1: Sur les verbes du passé (passé simple et passé composé pour mieux fixer les objectifs linguistiques de la tâche finale Travail 2: En binôme sur l'activité: "Fue un momento importante y lo pasé bomba". Hazle las preguntas a compañero y anótalas en este cuadro. Tu compañero debe responder a las preguntas utilizando un marcador temporal y hacer alguna valoración de los lugares y experiencias. ¿Cuándo fue la última vez que viajas o fuiste a una fiesta? ¿Dónde estuviste y que visitaste? Y ¿por qué fue importante? Etc... |
| <p>Option 1: Projet pédagogique final/EE: ¿Has asistido en el pasado o recientemente a alguna fiesta o has estado en algún lugar de viaje? Cuéntanos tu experiencia. No olvides usar los tiempos de pasados, las expresiones temporales, así como el léxico aprendido en clase para dar al final tus impresiones y valoraciones sobre la experiencia.</p> <p>Option 2: Projet pédagogique final/EOI: Tu país o región va a asistir en la feria de turismo "Fitur en Madrid". En grupo de cinco, tenéis que preparar un folleto turístico proponiendo un itinerario o recorrido de los lugares emblemáticos e históricos a visitar que luego presentarán en la feria.</p> | | | | | | |

ANEXO 10. TABLEAU DE SEQUENCE D'ENSEIGNEMENT

Thème de la Séquence : “Viaje y aventuras por España y América Latina”

Classe de: 3ème Bilangue

Axe thématique: Rencontre avec d'autres cultures à travers le voyage.

Problématique: “¿En qué medida el mundo hispánico es un espacio de contraste de diversidad y de riqueza?”

Mots –clés : Voyages, vacances, lieux touristiques, carte postale, carnet de voyage.

Tâches intermédiaires: 1) Contrôle de Compréhension Écrite (CE) et Expression Écrite (EE) / 2) Contrôle d'Expression Écrite (EE) et Expression Orale en Continu (EOC) / 3) Contrôle d'Expression Écrite (EE) en devoir maison.

| | |
|--------------------------------|--|
| Projet Final : EE / EOC | <p>EE : Je crée une page d'un carnet de voyage où je parle de mes souvenirs et des activités que j'ai faites pendant mes vacances. J'associe une image et une idée (un court texte explicatif). Tu pourras fabriquer ton carnet sur une feuille à dessin (Canson) grand format ou faire un photomontage à l'aide de ton ordinateur. Chaque photo devra être accompagnée d'une brève description du voyage effectué. Pour cela, tu devras donc utiliser: le lexique de la séquence (carte mentale) le passé composé et n'oublie pas de varier tes idées, tes verbes et d'enrichir ton expression avec des connecteurs. Ton carnet doit être unique, captivant et inoubliable. ¡ De l'imagination, de la créativité et le tour est joué !</p> <p>EOC : Je présente mon carnet en classe.</p> |
|--------------------------------|--|

Compétences du socle visées A2 du Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Je suis capable de créer une page d'un carnet de voyage avec les activités que j'ai faites où je raconte des souvenirs de vacances.

| | |
|-----------------------------|--|
| Objectifs : | |
| Compréhension orale | <p>Découvrir et comprendre à partir des vidéos, diaporamas et bande annonce les lieux et parcours touristiques d'Espagne et d'Amérique Latine.</p> <p>Comprendre et extraire l'information essentielle de courts passages enregistrés ayant trait aux expériences de voyage.</p> <p>Comprendre le récit d'événements passés et donner du sens à ce que j'écoute.</p> |
| Compréhension écrite | Comprendre des petits textes descriptifs sur la réalité culturelle et diversité hispanique et ses principales régions touristiques. |

| | Comprendre des textes courts et simples, une carte postale / une lettre brève qui évoquent des souvenirs de voyage / vacances. | | |
|---|--|--|---|
| Expression Orale en Continu | <ul style="list-style-type: none"> Je suis capable de parler de mes vacances et raconter ce que j'ai fait lors d'un voyage en évoquant des souvenirs. | | |
| Expression Orale en Interaction | <p>Je suis capable d'interagir, poser / répondre à des questions qui ont trait aux vacances et savoir exprimer mes préférences et goûts.</p> <ul style="list-style-type: none"> Je suis capable de décrire, situer et présenter un lieu, une région en donnant mon opinion en termes simples. <p>Je suis capable de donner des informations au passé.</p> | | |
| Expression Ecrite | <ul style="list-style-type: none"> Je suis capable d'écrire un court récit de ce que j'ai fait pendant les vacances. Je suis capable d'organiser mon récit avec des phrases simples relié avec des marqueurs temporels et connecteurs logiques simples. Je suis capable d'utiliser le vocabulaire et les expressions vus en classe. Je suis capable d'écrire une carte postale à un ami. Je suis capable de créer un carnet de voyage avec les activités que j'ai faites où je raconte des souvenirs de vacances. | | |
| N° de séances et Documents / supports | Activités langagières travaillées : Descripteurs selon le CECRL A2 | Détail des objectifs visés : Sens du support en lien avec la problématique formulée : | Consignes de travail personnel (Micro-tâches / tâches intermédiaires, devoir-maison) |
| <p>Séance 1: « Conocer el patrimonio y la riqueza del mundo hispánico » - Doc.1: "los monumentos españoles y las siete maravillas del mundo Latinoamericano" - Doc.2: ¡¡¡ « A ver si recuerdas!!! (mapa de España y de los</p> | <p>CE/EOC : Je peux associer des images à la définition qui correspond et décrire des lieux représentatifs du patrimoine culturel du monde hispanique en donnant mon opinion en termes simples (A2)</p> | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Faire connaître la réalité culturelle et diversité hispanique. Objectifs linguistiques (Savoirs) : Le lexique des lieux historiques et monuments d'Espagne et Latino-américains. Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Donner du sens à ce que je lis et savoir reconnaître et décrire un lieu en exprimant ses préférences.</p> | <p><u>Travail en classe:</u> Doc.1 a): Asocia cada monumento a la definición que corresponde. b): Relaciona cada uno de los lugares siguientes con el país que le corresponde utilizando números de 1 a 6. ¡Así descubrirás las siete maravillas de América latina! Doc. 2: I. Geografía. España: a) Lee las informaciones y escribe el nombre de cada comunidad autónoma en el mapa y sus respectivas ciudades. América Latina: b) Relaciona los países latinoamericanos con su capital. c) Escribe el nombre de los otros países en el mapa fijándose en la primera letra. <u>Devoir maison:</u> 1) Terminer de compléter le doc. 2</p> |

| | | | |
|--|--|---|---|
| países hispanoamericanos”) | | | (question b et c) sur la géographie des pays latino-américains. En vue de la séance suivante, faire des recherches sur la ville de Barcelone et ses lieux touristiques. “Buscar todo lo que se puede ver y visitar en Barcelona” |
| <p>Séance 2: “ Descubrir Barcelona : una ciudad turística española, catalana y europea” - Doc.3: “¿Qué ver en Barcelona? : Diaporama sobre los lugares de interés de la ciudad” - Doc. 4 : Vidéo “ Está es Barcelona y una ficha a completar”</p> | <p>CO/EE/EOC : Je peux comprendre les informations d’un diaporama et d’une vidéo présentés assez clairement sur un thème précis et répondre aux questions en donnant aussi mes impressions.</p> | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Tourisme à Barcelone, ses monuments et ses traditions. Le bilinguisme en Espagne Objectifs linguistiques (Savoirs) : Expression de l’opinion personnelle pour décrire une ville et donner ses impressions “(me ha gustado un montón... / me ha parecido genial...)” Les verbes du types “gustar / encantar - preferir”: “a mí me encanta-n” “ a mí me gusta-n” Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Savoir comprendre et décrire un diaporama, une vidéo et donner ses impressions.</p> | <p><u>Travail en classe:</u> - Doc. 3: “Mira el diaporama sobre Barcelona y toma notas en cada apartado de las cosas más importante que debes visitar y las imágenes que te parezcan interesantes”. - Doc.4 : “Mirar el vídeo : Esta es Barcelona y luego contestar a las preguntas” : 1. “ ¿Qué sabes de Barcelona? Completa el texto con la palabra que corresponde” 2. “ ¿Qué hay en Barcelona ? (Escribe las cosas y lugares que se pueden ver en Barcelona)” <u>Devoir maison:</u> Réviser la fiche sur le lexique de la ville de Barcelone.</p> |
| <p>Séance 3: “¿De vacaciones!” Doc. 5: “ ¿Dónde han estado y qué están haciendo las personas en cada foto?”</p> | <p>EOC/EE : Je peux à partir des photos ou d’images, décrire et présenter simplement des gens en construisant des phrases au gérondif et au passé composé et parler également des activités que j’ai faites pendant les vacances.</p> | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels: Découvrir les différents types de tourisme et lieux de vacances. Objectifs linguistiques (Savoirs) : Le lexique du tourisme et des vacances, le gérondif et le passé composé, les expressions du type “pasarlo / pasárselo bien” Objectifs pragmatiques (Savoir-faire): Je vais comprendre et présenter les informations sur les différents types de tourisme et de vacances.</p> | <p><u>Travail en classe:</u> Doc. 5: “ Observa cada foto y di ¿dónde han estado estos jóvenes, con quién, qué están haciendo y cómo se lo han pasado?” <u>Devoir maison :</u> a) Complétez en conjuguant les verbes entre parenthèse au passé composé. b) Complétez les verbes avec “ estar” + le gérondif. Réviser la conjugaison des verbes au passé composé et le lexique de la séance 2 de la ville de Barcelone pour le contrôle continu de la semaine prochaine.</p> |
| <p>Séance 4: Évaluation formative Doc.6: Contrôle continu / TM</p> | <p>CE / EE : - Je peux restituer les savoirs culturels vus en classe (le lexique sur Barcelone)</p> | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Découvrir les lieux touristiques de la ville de Barcelone Objectifs linguistiques (Savoirs) : Le lexique de la ville de Barcelone et le passé</p> | <p><u>Intitulé du contrôle :</u> A- “Comprensión Escrita: Descubrir Barcelona” 7,25 pts B – “Expresión Escrita: el Pretérito Perfecto” 12,75pts (0,75 pt pour verbe bien conjugué et le</p> |

| | | | |
|---|---|--|---|
| | - je peux raconter une histoire / un voyage ou décrire quelque chose avec une simple liste de points successifs. | composé. Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Je peux réutiliser le vocabulaire et les tournures étudiés. Comprendre des messages écrits et s'exprimer à l'écrit de manière simple mais efficace. | vocabulaire qui correspond à l'image retrouvée): “ Imagina que tú y tus amigos habéis estado de viaje por Barcelona. ¿Qué actividades habéis hecho? Utiliza el pretérito perfecto (<i>passé composé</i>) para contar tu viaje en la persona que corresponde” |
| Séance 5: Doc.7: “Vídeo y ficha ¿Qué has hecho este verano?” | CO / EE : - Comprendre quelqu'un qui parle de ses vacances. - Être capable de compléter un texte au passé composé à la première personne du singulier à partir d'une liste de verbes à l'infinitif. | Objectifs culturels et / ou socio-culturels: Découvrir les lieux touristiques de la Communauté Autonome de Galicie et quelques repères géographiques. Objectifs linguistiques (Savoirs) : Réemploi du lexique du voyage et des activités de loisirs, le passé composé, les marqueurs temporels et connecteurs logiques. Le lexique de la météo “(hace / sol, calor, frio, buen tiempo, mal tiempo, cielo nublado, cielo despejado)”, le lexique des moyens des transports, (ir + emploi des prépositions “ a/en/de/, viajar a/por)”, les verbes “ coger / tomar” Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Être capable de comprendre quelqu'un qui parle de ses vacances au passé. | <u>Travail en classe:</u> 1. “Contesta a las siguientes preguntas después de escuchar el vídeo” 2. “Completa los verbos en primera persona” <u>Consigne pour le prochain cours :</u> “ En casa, trae una foto de tus vacaciones en lo que nos vas a contar : ¿Dónde has estado? ¿Con quién (es)? ¿Qué estás / estáis haciendo? ¿Cómo lo has / habéis pasado?” etc |
| Séance 6: Doc.8: “Ahora te toca a tí: ¿Y tú dónde has estado durante las vacaciones y qué has hecho?” | EOC/ EOI : - Je raconte ce que j'ai fait pendant mes vacances à partir d'une de mes photos. - Je suis capable de poser des questions sur ce qu'un (e) ami (e) a fait pendant les vacances. | Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Découvrir la diversité, la richesse et le patrimoine touristique du monde hispanique et ses spécificités. Objectifs linguistiques (Savoirs) : Réemploi des pronoms interrogatifs et du passé composé. Le lexique des vacances, de la météo, des moyens de transport et de l'expression de l'enthousiasme. Le lexique des noms des pays, des fêtes populaires et plats typiques traditionnels. Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : En binôme, je suis capable d'interagir en posant des | <u>Travail en classe:</u> 1) “Mira la foto de tu compañero de clase y cada uno debe hacerle una pregunta como por ejemplo: - ¿Dónde ha estado? - ¿Con quién (es) ha estado? - ¿Qué está / estáis haciendo? - ¿Cómo lo ha / habéis pasado? » etc. 2) “Hazle pregunta a tu compañero de clase según las preguntas de las fichas A y el alumno B debe responder a las preguntas según las respuestas de la ficha B” <u>Devoir maison :</u> “Escribe adónde te has ido de vacaciones este verano y qué has hecho ? (4 |

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | questions sur ce qu'un (e) ami (e) a fait pendant les vacances. | actividades / 4 verbos diferentes)" |
| <p>Séance 7 / 8 : Travail en îlots: “ Descubrir España o América Latina...” Doc.9: “Vidéo promotionnel de la feria Fitur” Doc.10: Contrôle continu en travail en îlots / TM</p> | <p>CE / EOC :</p> <p>- Je suis capable de comprendre des documents de diverses sources, faire des recherches sur Internet et organiser un travail en îlots.</p> <p>- Je suis capable de bien m'exprimer à l'oral à partir de mes notes sur une fiche de travail.</p> | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Découvrir les pays du monde hispanique et lieux d'intérêts touristiques. Découvrir la foire internationale du tourisme (FITUR) à Madrid et les pays représentés.</p> <p>Objectifs linguistiques (Savoirs) : Réactivation de la séance 1 et 2 des champs lexicaux sur le vocabulaire des lieux touristiques et historiques d'Espagne et Latino-américains. Le lexique de la présentation et de la description d'un lieu. L'expression de la condition</p> <p>Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Je suis capable de comprendre des documents de source diverse, faire des recherches sur Internet et organiser un travail en îlots. Je suis capable de bien m'exprimer à l'oral à partir de mes notes sur une fiche de travail.</p> | <p><u>Travail à faire:</u> “Después de haber asistido a la Feria Internacional de Turismo en Madrid (Fitur), tus amigos (as) y tú queréis ir a visitar un país de habla hispana. En grupo de cinco, elegir una Autonomía de España o un país de América Latina. Buscar los datos útiles, completar la ficha entregada (parte escrita) seguido de la presentación (parte oral) de vuestro trabajo en clase”.</p> <p><u>Consigne :</u> En groupe de cinq, (chacun assumera un rôle dans le groupe): (1) Chef de groupe (porte-parole) (2) Gardien ou maître du temps (3) Secrétaire (scribe) (4) Le responsable chargé de l'ordre et de la discipline dans le groupe. (5) L'animateur, responsable des images et du son.</p> <p><u>Devoir maison:</u> Construire des phrases “d'accroche” selon le modèle: - “Si vienes.....+ présent ind / - Si eliges ...+ futur ind / - Si visitas ...+ conditionnel /- Si descubres...+ présent ind / - Si reservas ...+futur ind”</p> |
| <p>Séance 9: Mi postal. Doc. 11: “¿Cómo escribir y mandar una postal?” Doc. 12: Recuerdos de vacaciones”</p> | <p>CE / EE :</p> <p>- Je suis capable de comprendre et lire des textes courts et simples d'une carte postale qui évoquent des souvenirs de voyage.</p> <p>- Je suis capable d'écrire une carte postale à un ami.</p> | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Découvrir le code de l'écriture de la carte postale en espagnol et se familiariser avec un document authentique.</p> <p>Objectifs linguistiques (Savoirs) : Les codes et le lexique de la carte postale.</p> <p>Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Je suis capable de comprendre, lire et écrire une carte postale adressée à un ami.</p> | <p><u>Travail en classe:</u> Doc.12: “Recuerdos de vacaciones” :</p> <p>a) “Lee esta postal manuscrita (parte A) y anota estos datos: el lugar, la fecha, el saludo, el cuerpo, las despedidas, la firma, la dirección y el sello. b) Luego, (parte B) completa esta postal con el pretérito perfecto (pasado compuesto) que corresponde »</p> <p><u>Devoir maison:</u> Révise la fiche du doc. 11 sur les codes de l'écriture et relie aussi la carte postale manuscrite en espagnol (doc.12 A) pour mieux te familiariser avec le langage et s'entraîner à lecture expressive.</p> |
| <p>Séance 10 : “Diarios de Motocicleta” Doc. 13: “Tráiler de</p> | <p>CO :</p> <p>- Je suis capable de comprendre et de répondre à des questions à partir</p> | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Je découvre la figure du révolutionnaire historique “ Che Guevarra”</p> <p>Objectifs linguistiques (Savoirs) :</p> | <p><u>Travail en classe:</u> “¿Conoces a este personaje de la foto?” ¿A partir del título de la película, explica con tus propias palabras lo que es un diario?”</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| <p>la película” Doc. 14: Contrôle continu en devoir maison / TM</p> | <p>d’une bande-annonce un itinéraire de voyage et la biographie d’une figure emblématique d’Amérique-Latine.</p> | <p>Réactivation du lexique des pays d’Amérique - Latine. Étymologie du surnom “Che” Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Je découvre le voyage du “Che” dans la bande annonce du film “Diarios de Motocicleta”.</p> | <p>¿Indica el país de procedencia del Che Guevara? ¿De dónde proviene el “ apodo” (surnom) “ Che”? ¿Cuánto tiempo duró su viaje por América Latina en Motocicleta?” <u>Contrôle d’Expression Écrite (EE)</u> en devoir maison à partir de la séance 9 (doc. 11 et 12): “Escribe una postal desde un país de América Latina para contar tu viaje a tu correspondiente español en pretérito perfecto”. (Nous leur remettons une carte postale authentique photocopiée avec consigne dans laquelle ils écriront leur postale (doc.14)</p> |
| <p>Séance 11: « Actividad de Repaso General de la Secuencia »: travail en îlots Doc. 15: “Cuadro del diario de viaje”</p> | <p>CE / EE/ EOI / EOC : CE : Je suis capable de comprendre et lire des textes courts et simples, d’identifier des informations précises évoquant des souvenirs de vacances. EE : Je peux créer et compléter une fiche de travail. EOI : Je peux faire des recherches en groupe et organiser un travail en équipe. EOC: Je peux prendre la parole pour présenter, décrire et expliquer une fiche de travail et mobiliser mes connaissances pour produire un texte oral.</p> | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Découvrir les étapes à suivre pour créer un carnet de voyage. Objectifs linguistiques (Savoirs) : “Repaso” du lexique du voyage et des activités touristiques et le passé composé. Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Je suis capable de mobiliser toutes mes compétences enfin de créer un carnet de voyage.</p> | <p><u>Travail en classe: Grupo 1:</u> “Para preparar vuestro cuaderno de viaje, lee el texto transcrito (del vídeo del doc. 7) y en grupo de cinco, completad el cuadro según las distintas etapas del viaje que la chica ha realizado para luego presentarlo en clase” Grupo 2: “Para preparar vuestro cuaderno de viaje, lee esta postal manuscrita (doc. 12A) y en grupo de cinco, completad el cuadro según las distintas etapas del viaje que Laura ha realizado para luego presentarlo en clase. Grupo 3 : “Para preparar vuestro cuaderno de viaje, lee esta postal (12B) y en grupo de cinco, completad el cuadro según las distintas etapas del viaje que Pablo ha realizado para luego presentarlo en clase”</p> |

| | | | |
|--|---|--|--|
| <p>Séance 12: “Actividad de Repaso General sobre experiencias de viaje” Doc. 16: “He viajado a Cuba” Doc. 17: “Ficha : resumen del verano”</p> | <p>CO / EOI :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je suis capable de comprendre un court audio sur le voyage. - Je suis capable de corriger la copie de mon camarade. | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Découvrir une expérience de voyage à Cuba. Objectifs linguistiques (Savoirs) : Revoir le lexique du voyage et activités touristiques. Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Je suis capable de comprendre des expériences de voyage et de corriger la copie de mon camarade en tenant compte des consignes du professeur.</p> | <p>Travail en classe / “Tarea de comprensión oral : Marca con una cruz la respuesta correcta” “<u>Corrige con el lápiz la copia de tu compañero et ponle una nota según las instrucciones del profesor</u>” <u>Devoir maison</u> : “Para preparar tu cuaderno de viaje, completa la ficha : Resumen del verano (doc.17)”</p> |
| <p>Séance 13 : “Evaluación y autoevaluación final de secuencia” Doc. 18: “Ficha de repaso general de la secuencia”</p> | <p>EE / EOI/ EOC :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Je suis capable de créer avec l’aide de mes camarades et du professeur une carte mentale. -Je suis capable de faire une autoévaluation de mes compétences | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Je révise tous les points culturels de la séquence Objectifs linguistiques (Savoirs) : Je révise tous les points de grammaire et le vocabulaire mobilisés pendant la séquence Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Je suis capable de créer ensemble une carte mentale. Je suis capable de réviser tous les points travaillés dans la séquence et de montrer ce dont je suis capable de faire pour réussir mon évaluation finale avec brio.</p> | <p><u>Travail en classe</u> : “Apoyándose de tu ficha “resumen del verano”, con la ayuda de mis compañeros de clase y de la profesora, intenta construir en la pizarra un mapa mental con el título “Recuerdos de viaje” <u>Devoir maison:</u> “reparar vuestra ficha de “repaso general de la secuencia” para la evaluación final.</p> |
| <p>Séance 14 / 15 : Tâche finale / Évaluation sommative Doc.19 : Projet final de la séquence et critères d’évaluation</p> | <p>EE / EOC : Je suis capable de créer un carnet de voyage / souvenirs où je raconte les activités que j’ai faites pendant les vacances.</p> | <p>Objectifs culturels et / ou socio-culturels : Je découvre un carnet de voyage. Objectifs linguistiques (Savoirs) : Je réactive le lexique du voyage et les lieux touristiques. Le passé composé, le gérondif, les tournures affectives, le lexique de la météo, des moyens de transports et l’expression de l’enthousiasme. L’emploi des prépositions “a/en/de/por” les connecteurs logiques et temporels. Objectifs pragmatiques (Savoir-faire) : Je suis capable de créer une page d’un carnet de voyage avec les activités que j’ai faites où je raconte des souvenirs de vacances.</p> | <p>Consigne: Tâche finale: EE/ EOC. - <u>Expression Écrite /20:</u> “Creo una página de mi cuaderno de viaje donde cuento lo que he hecho durante mis vacaciones utilizando el pretérito compuesto (= le passé composé). Describo mis acciones con detalles y añado dibujos, fotos, imágenes...para ilustrar mis frases. Puedes fabricar tu cuaderno con el papel de dibujo gran formato canson o hacer un fotomontaje desde tu ordenador” - <u>Expression Orale en Continu /20:</u> “Presento oralmente mi cuaderno en clase”.</p> |

ANEXO 11. CUADERNOS DE LOS ALUMNOS

3) Fuella

Flamencos

NECESITA

conjugación del pretérito perfecto compuesto

Es el final de esta clase el alumno sea capaz de conjugar un verbo en el pretérito perfecto compuesto. El pretérito perfecto compuesto es un tiempo que expresa acciones terminadas en el pasado sin marcadores temporales son ~~los verbos~~ este año este mes esta mañana hoy esta semana

11. formación

Para conjugar un verbo en el pretérito perfecto compuesto utilizamos el auxiliar haber conjugado en el presente se indicativo más el participio pasado del verbo

el participio pasado de forma de manera regular o irregular para los verbos irregulares llamado ER / IR → HAZ / IDO ejemplo cantado beber → bebido

ejemplo

este año hemos vendido poco

los alumnos han vendido

| | | |
|----------------|---------------|---------------|
| cantar | comer | venir |
| he cantado | he comido | he venido |
| has cantado | has comido | has venido |
| ha cantado | ha comido | ha venido |
| hemos cantado | hemos comido | hemos venido |
| habéis cantado | habéis comido | habéis venido |
| han cantado | han comido | han venido |

el participio pasado de algunos verbos irregulares

| | |
|----------------|-----------------|
| decir → dicho | caer → caído |
| ver → visto | ser → sido |
| morir → muerto | volver → vuelto |
| hacer → hecho | abrir → abierto |
| | poner → puesto |

6) algunos participios irregulares

romper → roto, escribir → escrito
 hacer → hecho, poner → puesto
 ver → visto, decir → dicho
 volver → vuelto

Aplicación Act 8 P 60

El autobús ~~traviesa~~ atraviesa el parque
 El autobús ha atravesado el parque

1. Las dos amigas regresan a casa
 - las dos amigas han regresado a casa

2. la gente tomaba el sol
 - la gente había tomado el sol

Act 9 P 61

a) Juan ha comido (comer)
 b) Elena ha (comprado)
 c) nosotros hemos (paseado)

Ejercicios

completa con el pretérito perfecto compuesto de los verbos siguientes

- 1) nosotros hemos comido (comer) en el restaurante
- 2) Helena ha comprado (comprar) un vestido
- 3) yo he regresado (regresar) a casa
- 4) vosotros habéis visitado (visitar) el parque
- 5) ellos han sido (ser) profesores

debu
P RR Act RR

- 1) Juan ha comido en el restaurante
- 2) Elena ha comprado un vestido
- 3) nosotros hemos paseado por el parque
- 4) yo he regresado en la calle colón
- 5) vosotros habéis visitado el barrio
- 6) ellos han sido profesores en el colegio

utilizamos la raíz del verbo para formar las terminaciones

AR = Raíz + aba abas abas
 abamos, abais abas

ER/IR = Raíz + ía, ías, ía, íamos, íais, ían

Ejemplo: Nosotros jugábamos al fútbol
 * Los alumnos entendían la clase
 * Yo creía en Dios.
 * Yo creaba conciencia

algunos verbos irregulares

| | |
|--------|--------|
| ser | ir |
| era | iba |
| eras | ibas |
| era | iba |
| eramos | íbamos |
| erais | ibais |
| eran | iban |

Ejercicio
 Conjuga los verbos entre paréntesis en el imperfecto de indicativo

- 1) Mi tío (Respetar) respetaba el medio ambiente.
2. con mis amigos nosotros (ir) íbamos al cine a (tener) teníamos.
- 3) Siempre, vosotros (hacer) hacíais frutas en las recepciones.
- 4) ahora voy pero antes no (ver) veía.
- 5) (ser) era un día frío.
- 6) las estrellas (brillar) brillaban en el cielo.
- 7) tú le (dar) dabas su botiguero.
- 8) (ir) vosotros ibais a la escuela de lunes a viernes.

II) Algunos casos irregulares

ser: fui, fuiste, fue, fuimos, fuisteis, fueron.

tener: tuve, tuviste, tuvo, tuvimos, tuvisteis, tuvieron.

dejar: dejé, dejaste, dejó, dejamos, dejasteis, dejaron.

volver: vine, viniste, vino, vinimos, vinisteis, volvieron.

haber: hube, hubiste, hubo, hubimos, hubisteis, hubieron.

colgar: colgué, colgaste, colgó, colgamos, colgasteis, colgaron.

III - los marcadores temporales del pretérito perfecto simple de modo general son las palabras de la narración.

IV - Ej: Ayer, vivió en mi barrio.

Ej: hablar

yo hablé
 tú hablaste
 él habló
 nosotros hablamos
 vosotros hablasteis
 ellos hablaron

2) Los verbos en ER e IR

Angla: radical + i, íste, ísteis, ímos, ísteis, íeron.

Ej: Comer

yo comí
 tú comiste
 él comió
 nosotros comimos
 vosotros comisteis
 ellos comieron

vivir

yo viví
 tú viviste
 él vivió
 nosotros vivimos
 vosotros vivisteis
 ellos vivieron

informar

1. Mi padre comunicó la información.
2. yo escribí una carta el año pasado.
3. los alumnos bebieron agua en 2020.

III) Formación de los verbos irregulares

1) los verbos en AR

Angla: radical + e, ate, ateis, amos, asteis, aron.

ANEXO 12. MANUALES DE ESPAÑOL

ANEXO 13. CERTIFICADO DE PRESENCIA EN LA UNIVERSIDAD DE DSCHANG

RÉPUBLIQUE DU CAMEROUN
REPUBLIC OF CAMEROON
Peace - Work - Fatherland

UNIVERSITÉ DE DSCHANG
UNIVERSITY OF DSCHANG
Scholae Thesaurus Dschangensis Ibi Cordum

BP 96, Dschang (Cameroun) – Tél./Fax (237) 233 45 13 81 Web
<http://www.univ-dschang.org>
E-mail : udsrectorat@univ-dschang.org



FACULTÉ DES LETTRES ET SCIENCES
HUMAINES
FACULTY OF LETTERS AND SOCIAL
SCIENCES
Décanat

The Deans' Office
BP 49, Dschang (Cameroun)
Tél./Fax (237)699316130...
E-mail : flsh@univ-dschang

N° 839/0186 /UDS/R/FLSH/D/D-LEA

DSCHANG, le 13 MAI 2019

ATTESTATION DE PRÉSENCE EFFECTIVE

Je soussigné, **Professeur Maurice TSALEFAC**, Doyen de la Faculté des Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Dschang, atteste que **Madame DJESSI MONGO Jeanne Édith**, née le 20 mai 1981 à Douala, lectrice espagnole par note n° D34/R017/UDS/R/VR-RECOME/DAAC DU 22 SEPTEMBRE 2010, est présente au service depuis le 22 octobre 2010, date effective de sa prise de service.

En foi de quoi la présente attestation lui est établie et délivrée pour servir et valoir ce que de droit./-

Ampliations :

- CAB /R
- SG
- DAAF
- Intéressé
- Chrono



Maurice Tsalefac
Professeur des Universités

ANEXO 14. FOTOS CON LOS ALUMNOS



Aperçu Grammatical

1 L'Alphabet Yémba, l'Ordre Alphabétique dans le Dictionnaire et Différences Dialectales

1.1 L'alphabet yémba

Voici les symboles de l'alphabet yémba:

Les tons

| | | |
|-------------------------------|-------|----------------|
| Ton haut: ' | letóŋ | <i>plume</i> |
| Ton moyen: - | letōŋ | <i>lire</i> |
| (Le ton bas ne s'écrit pas:) | letɔŋ | <i>nombril</i> |

Les sons

| | | | | | |
|---|------|----------------------|----|--------|--------------------|
| a | apa | <i>sac</i> | n | nnū | <i>serpent</i> |
| b | mba | <i>concession</i> | ŋ | lekɔŋ | <i>flèche</i> |
| c | lecɛ | <i>regarder</i> | o | ntō | <i>pont</i> |
| d | ndu | <i>marigot</i> | ɔ | tó | <i>Pierre</i> |
| ə | atā | <i>calebasse</i> | p | lepap | <i>aile</i> |
| e | alē | <i>langue</i> | pf | lepfo' | <i>mortier</i> |
| ε | apε | <i>bénéfice</i> | s | lesɔŋ | <i>dent</i> |
| f | efɔŋ | <i>vache</i> | sh | ashū | <i>houe</i> |
| g | gégá | <i>papillon</i> | t | túŋ | <i>panier</i> |
| h | esōh | <i>poisson</i> | ts | ntsɔ' | <i>cheveux</i> |
| i | apī | <i>totem</i> | u | letūŋ | <i>creuser</i> |
| j | lejɛ | <i>voler</i> | ɥ | lekūp | <i>décortiquer</i> |
| k | ŋku' | <i>canne à sucre</i> | v | levem | <i>ventre</i> |
| ' | pu' | <i>couteau</i> | w | ŋŋwā' | <i>abeille</i> |
| l | alɔ | <i>nuage</i> | y | ayíŋ | <i>termite</i> |
| m | mó | <i>enfant</i> | z | nzi | <i>faim</i> |