



**IMO-IRIKISI VOL. 6, N°1**  
**Juillet 2014**

*La revue des Humanistes du Bénin, Faculté  
 des Lettres, Arts et Sciences Humaines*



**SOMMAIRE:**

Editorial.....	i
<b>DIDACTIQUE &amp; LINGUISTIQUE</b>	<b>1</b>
1. AGBAYAHOUN P., J.: Assessment of EFL Student Teachers' Performance in Practicum	3
2. AGBODOYEJIN, H. R. S. Z.: Intelectua (II) de aprendientes francófonos de Español...	13
3. AKODJETIN, E.F.: Langage et Nombres: La logique des salutations...	21
4. ASSOCBA, C. R.: Le "francophone", langue de réflexion scientifique	31
5. DEGBEVI, C.A.: Deutschunterricht und Germanistikstudium in Benin seit 2000	41
6. KOSSONOU, K. T.: Le nominal en Dègha, langue gur de Côte d'Ivoire	51
7. PERE KEWEZIMA B. K.: Les substantifs diminutifs marqués par un dérivatif privatif...	61
8. SAMBIBI, C.: La négation dans les langues gur Oti-Volta-Orientales	75
9. YAGO Z.: Désintégration de l'Agou et de l'Appoulu chez un sujet multilingue...	93
<b>HISTOIRE &amp; GEOGRAPHIE</b>	<b>2</b>
1. DIOP, M.: La neutralité, un dilemme pour l'Autriche	107
2. DJOL, F. I. S.: Pauvreté rurale et approvisionnement en eau potable...	117
3. SOTINDJO, D. S.: Les Pays-Bas dans la structure des échanges commerciaux...	129
4. TCHIBOZO, R.: Les Plasticiens et la satire sociale : le cas des artistes du Bénin	139
5. TIÉRO, Z.D.: Der Beitrag Lists zur wirtschaftlichen Entwicklung Deutschlands	149
<b>LITTÉRATURE</b>	<b>3</b>
1. AMELA, D.: Ironie et Subversion dans <i>L'Etat honteux</i> ...	159
2. ATABAVIKPO, V. u. KPAO SARE, C.: Die Problematik der „kontextuellen“ Kulturen	169
3. GBAGUIDI, C.: Relatives' Gatecrashing in their Offspring's private life...	179
4. NDIAYE, M.: Opposition zwischen „schlechter Sprache“ und „dichterischer Sprache“...	189
5. QUERNUM, A.: Symbolique et structure de l'initiation dans la trilogie de Ken Bugul...	197
<b>PHILOSOPHIE &amp; SOCIÉTÉ</b>	<b>4</b>
1. ADANHOUMBE, E. R. K.: Etat et société civile dans la philosophie de Marx	207
2. EDJIN, K.P. et al.: Régimes politiques et systèmes éducatifs	217
3. KEFANI, R. R.: Etude des déterminants de la désaffection des enseignants...	227
4. KOUGBAGBEDE, T.: L'enseignant et la gestion du temps...	235
5. SANGUL, J. N. P.: Migrations féminines chez les Balahe...	243
<b>ANNONCES</b>	<b>5</b>
Abonnement.....	page 3 couverture
Notes aux auteurs.....	page 4 couverture

COMITE DE REDACTION DE LA REVUE IMO-IRIKISI

**Directeur de publication**

Flavien GBETO, Professeur Titulaire  
Doyen de la Faculté des Lettres, Arts et Sciences Humaines

**Rédacteur en Chef par intérim**

Pierre MEDEHOUEGNON, Professeur Titulaire

**Comité Scientifique :**

Houngpati B. C. CAPO, Professeur Titulaire (Benin), Adrien HUANNOU, Professeur Titulaire (Benin), Christophe Segbe HOUSSOU, Professeur Titulaire (Benin), Augustin AINAAMON, Professeur Titulaire (Benin), Paulin HOUNTONDJI, Professeur Titulaire (Benin), Albert NOUHOUAYI, Professeur Titulaire (Benin), Flavien GBETO, Professeur Titulaire (Benin), Michel VIDEGLA, Professeur Titulaire (Benin), Issa TAKASSI, Professeur Titulaire (Togo), Lebene P. BOLOUVI, Professeur Titulaire (Togo).

**Comité de Lecture:**

Lettres, Langues et Arts: Flavien GBETO, Professeur Titulaire  
Philosophie, Société, Sciences de l'Education et Psychologie: Gabriel BOKO, Professeur Titulaire  
Sciences Historiques et Géographiques: Christophe Sègbè HOUSSOU, Professeur Titulaire

**Secrétariat de Rédaction**

Dr. Vincent ATABAVIKPO, Maître-Assistant

Toute correspondance (suggestions ou projets d'articles) doit être adressée au :  
Comité de Rédaction de la revue IMO-IRIKISI  
01 BP 526 COTONOU  
République du Bénin

[imo.irikisi@gmail.com](mailto:imo.irikisi@gmail.com)  
[flavien.gbeto@flash.uac.bj](mailto:flavien.gbeto@flash.uac.bj)

Toute reproduction, même partielle de cette revue est rigoureusement interdite. Une copie ou reproduction par quelque procédé que ce soit, photographie, microfilm, bande magnétique, disque ou autre, constitue une contrefaçon passible des peines prévues par la loi 84-003 du 15 mars 1984 relative à la protection du droit d'auteur en République du Bénin.  
ISSN 1840-6106

**INTERLENGUA (IL) DE APRENDIENTES FRANCÓFONOS DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA (ELE): TIPO DE CAMBIOS NOTABLES DEL CICLO DE SECUNDARIA A LA UNIVERSIDAD**

Por Honorat Romain Serge Zinsou AGBODOYETIN

E-mail: [ahorose@yahoo.fr](mailto:ahorose@yahoo.fr)

**Abstract**

*The linguistic phenomenon of Interlanguage (IL) constitutes one of the most striking features and curious of the Teaching learning process of a foreign language. Actually, in this article, it is about a theme that still passionate us. That's why we concentrate on this latter for the whole time that the first step (period) of our researches last. Here, it is precisely about the analysis of interlanguage (IL) in francophone's learners studying the Hispanic Philosophy at the University of Abomey-Calavi.*

**Key words:** *foreign languages - interlanguage – learning –idiosyncrasy –error analysis*

**1. Introducción**

El fenómeno de transferencia positiva y de interferencia constituye en la actualidad una temática de mayor importancia en el contexto de lenguas en contacto. Se trata de un fenómeno que deriva de los esfuerzos del hablante por producir lengua.

El objetivo que persigue el presente estudio no consiste en una compilación de trabajos ya existentes sino una modesta contribución al debate en torno a la temática de Interlengua (IL). De modo específico, se propone incluir en él cómo funciona la Interlengua de sujetos hablantes de francés como Primera Lengua (L1) en una prueba de expresión escrita en el Español como Lengua Extranjera (ELE).

Para llevar a cabo dichos objetivos, hemos elegido indagar sistemáticamente en los errores tanto interlingüísticos como intralingüísticos de los sujetos que van a ser posteriormente nuestros informantes. Para ello, se han diseñado dos pruebas: una de narración y otra de descripción. Han tenido dichas pruebas una duración máxima de cuarenta y cinco minutos con una extensión de 150 a 200 palabras. Además, cabe indicar que estaba permitido a los estudiantes el uso del diccionario.

Conviene señalar también que como fundamento de este estudio, se partió de unas reflexiones que se remontan al período de tiempo comprendido entre 2008-2011 cuando todavía éramos estudiante y que emprendíamos vías de investigación en el Análisis del Discurso.

Primero de todo, vamos a presentar muy brevemente el entorno socioeducativo de los participantes antes de hablar luego de su perfil; por último, pasaremos al comentario de las muestras de lengua por ellos producidas y sacaremos conclusiones.

**2. Entorno socioeducativo de los informantes.**

En este apartado, según hemos dejado claro más arriba, primero, intentaremos facilitar informaciones relativas al medio social de los sujetos que van a ser posteriormente nuestros informantes antes de abordar más tarde el perfil de los mismos.

**2.1. El medio social de los informantes**

Creemos útil resaltar que, siendo nuestros estudiantes seres humanos, quedará desprovisto de sentido todo estudio a ellos dirigido que no tenga en cuenta factores sociológicos, psicológicos y pedagógicos.

Pues, si bien los dos primeros factores parecen más importantes, es de fijarse que sin el tercero, no podrá objetivamente hacerse ningún análisis ni comentario. En realidad, el ser humano vive en un entorno que no deja de influenciar sus diversos comportamientos. Con lo cual, tanto cuanto hace

como cuanto dice debe guardar relación con las leyes de la sociedad donde se encuentra. Por eso subrayamos en un estudio anterior que:

*El estudioso que acometa cualquier investigación relacionada con la Lingüística Aplicada necesitará tener informaciones relacionadas con los aspectos mencionados para poder, en un primer momento, ir interpretando los diversos comportamientos y actuaciones de los alumnos ante una variedad de situaciones, y para posteriormente, enfocarse en un análisis más o menos eficiente de las muestras de lengua de los mismos.*  
Agbodoyétin (2011: 12)

Así pues, como puede esperarse, nuestros informantes son esencialmente de nacionalidad beninense. Respecto de su currículum como aprendientes de ELE, por la cantidad de instrucción que han recibido en esta materia, se situarían en el nivel B2, según los niveles descritos por el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) ya que se trata de alumnos que llevan lógicamente más de cuatro años aprendiendo la lengua española. Tienen entre 21 y 24 años, de los cuales se encuentran 27 chicos y 19 chicas. En el momento de la investigación estaban en año de grado (tercer curso de estudios en Filología Hispánica).

Su formación académica en lengua española es asegurada por un profesorado mayoritariamente no nativo, de los cuales hay tan solo ocho (8) doctores contra siete (7) doctorandos.

La programación de los cursos de lengua española, además de fundamentarse esencialmente en contenidos nocio-funcionales, incluye también materias que tienen que ver con las culturas y las civilizaciones españolas e hispanoamericanas.

A continuación, pasamos a la presentación del perfil de los estudiantes cuyas muestras de lengua vamos a analizar en este estudio conforme a criterios lingüísticos descritos en el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER).

## **2.2. Perfil de los informantes en relación con los niveles descritos en el MCER**

Según se recoge en Agbodoyétin (2011:17-19), cualquier garantía de la enseñanza de una lengua extranjera pasa necesariamente por una descripción del nivel del que parten los aprendices y del que se tiene como objetivo a alcanzar. Para lo primero: qué nivel tiene el alumno al empezar su instrucción –en el caso de que haya recibido anteriormente clases o haya adquirido conocimientos por algún otro medio– es de utilidad someterlo a una prueba diagnóstica los primeros días de clase. Eso tiene como ventaja permitir al profesor percatarse de sus puntos fuertes y de sus puntos débiles para así trabajarlos eficazmente. Abstenerse de proceder de esta manera puede suponer, por parte del profesor, un grave error del que surgen seguramente muchos inconvenientes, e incluso daños irreparables.

También conviene mencionar que contar con una serie de niveles comunes de referencia no limita de ninguna manera la forma en que diversos sectores de distintas culturas pedagógicas puedan organizar o describir su sistema de niveles y módulos, sino todo lo contrario. Contar con una base común garantiza la transparencia para la elaboración de manuales o el desarrollo de programas así como para definir criterios de evaluación para la actuación tal como lo expresa el propio MCER (2002:17):

*Al ofrecer una base común para la descripción explícita de los objetivos, los contenidos y la metodología, el marco de referencia favorece la transparencia de los cursos, los programas y las titulaciones, fomentando de esta forma la cooperación internacional en el campo de las lenguas modernas. La presentación de criterios objetivos que describan el dominio de la lengua facilitará el reconocimiento mutuo de las titulaciones obtenidas en distintos contextos de aprendizaje y, consecuentemente, contribuirá a la movilidad en Europa.*

*Y es más:*

*El carácter taxonómico del Marco de referencia supone, inevitablemente, el intento de abarcar la gran complejidad del lenguaje humano, dividiendo la competencia comunicativa en componentes separados. Eso hace que nos enfrentemos a problemas psicológicos y pedagógicos de cierta envergadura.*

También se espera que la formulación precisa del conjunto de puntos comunes de referencia - la redacción de los descriptores- se desarrolle en el tiempo según se vaya incorporando a la descripción la experiencia de Estados miembros e instituciones expertas en la materia.

Como es bien sabido, desde los años sesenta del siglo XX, el Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa ha venido trabajando en el ámbito de la didáctica de los idiomas y su esfuerzo se ha visto materializado en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*.

Igualmente resulta deseable que los puntos comunes de referencia se presenten de formas distintas para objetivos distintos. Para algunos de estos objetivos será adecuado resumir el conjunto de los niveles comunes de referencia propuestos en párrafos independientes y de carácter general, como se muestra en el cuadro que se reproduce a continuación. Dicha representación sencilla y global permitirá facilitar la comunicación del sistema a usuarios no especialistas, y proporcionará igualmente puntos de orientación a los profesores y a los responsables de la planificación.

Puesto que el objetivo del presente estudio no es tanto desarrollar estos aspectos del *MCER*, vamos a la presentación de las muestras de lengua producidas por nuestros sujetos y al comentario de las mismas.

Lo que todos podemos notar es que a menor edad, más sencillo y exitoso es el aprendizaje de lenguas y más semejanzas existen entre los procesos de adquisición de la lengua materna y los de las segundas y siguientes.

### 3. Tabla estadística de las muestras de lengua detectadas y su comentario

Ante todo, conviene recordar que las muestras de lengua recogidas cuyas estadísticas van en la siguiente tabla son típicas del fenómeno de Interlengua (IL) que suele caracterizar a la mayoría de los hablantes francófonos que aprenden el Español como Lengua Extranjera (ELE). Luego, sabemos de sobra que el lenguaje se define como expresión del propio ser humano, como instrumento de conocimiento y de comunicación. Con lo cual, hemos procurado ser algo tolerantes a la hora de tratar la información contenida en estas muestras valorizando positivamente los errores cometidos por sus autores.

Artículos	Verbos	Sustantivos	Adjetivos	Determinantes	Conjunciones	Preposiciones
201	159	166	82	78	33	124

**Fuente:** Resultados de la encuesta

Como puede deducirse lógicamente del contenido de esta tabla, las categorías gramaticales más afectadas las constituyen las relacionadas con Artículos (201), Verbos (159), Sustantivos (166) y Preposiciones (124).

Luego, se ve claramente que la mayoría de estos errores se deben a mezcla de lenguas, mezcla de códigos e híbridos. Es decir que tienen que ver sobre todo con la Interlengua de esos estudiantes.

Respecto de las demás categorías gramaticales, es decir, Adjetivos (82), Determinantes (78) y Conjunciones (33), aunque con menor número de aparición, son muy representativos.

No podría concluirse el presente estudio sin hacer mención –aunque fuera breve- del comentario de algunas muestras que sirvieron como fundamento a la hora de tratar la información estadística contenida en la tabla arriba diseñada.\*

(1): \**la problema...* por “*el problema...*”

Este error consiste en la mala selección del artículo. Aquí, nos damos cuenta de que ha habido en la producción del hablante lo que se conoce como hipergeneralización de reglas, lo cual le llevó a pensar que el vocablo *problema* es de género femenino, con lo que le antepone el artículo femenino *la*. Asimismo, podría deducirse que se trata de una mala adquisición o un fallo en el aprendizaje, puesto que en la gramática, está claro que si bien son masculinas las palabras terminadas en una vocal *o*, lo son también algunas acabadas en prefijos *-ma*, *-pa*, *-sta*, *-ta*, etc. Pues, es un error de intralengua.

\* En este texto, el asterisco indica el error cometido.

(2): *el \*aprentisaje...* en vez de “el aprendizaje...”

En la palabra *\*aprentisaje* se ha producido un doble error de tipo ortográfico; nuestra hipótesis es que es debido a una influencia del francés, lengua que domina primero el estudiante antes de empezar el aprendizaje del español. Pues, en francés se escribe *apprentissage*. Lo que nos reconforta aquí es que no se ha duplicado ni la *p*, ni la *s*, lo cual revela que este estudiante domina por lo menos esta regla en español.

(3): *Julio \*y Inés* por “Julio e Inés”

Aquí, se trata esencialmente de un error gramatical que consiste en la mala selección de la conjunción de coordinación. El estudiante desconoce la regla de la gramática española según la cual detrás de una palabra que empieza por *i* la conjunción *y* se convierte en *e* por motivo de eufonía, es decir, reunión de sonidos agradables.

(4): *\*sobretudo mi tío* en vez de “sobre todo mi tío”

Al escribir mal esta palabra *sobretudo*, el estudiante se ha tomado el riesgo de cambiar de sentido a la oración. Porque escrito en una sola palabra, el vocablo *sobretudo* existe, pero no significa lo mismo que *sobre todo* en dos palabras. Además, desde un punto de vista gramatical, mientras uno es sustantivo, el otro es adverbio.

(5): *Los patronos \*exploatan a los obreros* por “Los patronos explotan a los obreros”

En este error, se puede pensar en un principio en un descuido a la hora de escribir la palabra. Pero, cuando va más allá la reflexión, uno se imagina que el error proviene de una transcripción de sonido desde el francés, primera lengua del estudiante. De hecho, se deduce que se trata de un error de transferencia del francés.

(6): *\*la población* en vez de “la población”

Como puede comprobarse, este ejemplo revela una de las múltiples estrategias de que suelen hacer uso los estudiantes no nativos cuya primera lengua es el francés. Lo que ocurrió en este caso fue la transposición de la palabra francesa al español. El estudiante parte del lexema francés *popu-* y trata de añadir el sufijo español *-ción*. Para nosotros, se trata de una muestra muy interesante porque nos da una cierta garantía de que el estudiante ha adquirido algunas nociones en la lengua meta.

(7): *\*la matiera* por “...la materia”

La *\*matiera* sería una pura transferencia del francés *matière*. Pues, se trata de un error de interlengua, es decir procedente de la primera lengua del estudiante o de otras lenguas que había aprendido anteriormente.

(8): *\*apariementemente* en vez de “aparentemente”

La causa de este error podría encontrarse en el aprendizaje de la lengua meta. Es muy probable que el estudiante haya seleccionado el adverbio *\*apariementemente* a partir del sustantivo *pariente*.

(9): *\*a través \_ esta redacción* por “a través de esta redacción”

En el sintagma preposicional *\*a través \_ esta redacción* está presente un error de omisión de la preposición *de* antepuesta al sustantivo *redacción* mediante el demostrativo *esta*. En realidad, se trata de la aplicación de una regla de la gramática francesa que desafortunadamente es incompatible con la gramática española. De hecho, en francés, se diría *à travers cette rédaction* mientras que en español, en cambio, sería *a través de esta redacción*. Pues, estamos frente a un error de interlengua.

(10): *es importante \*de vencer* en vez de “es importante vencer”

Este error es lo contrario del precedente, (ejemplo 10). Lo que hizo el estudiante fue introducir la preposición *de* basándose en la estructura de la oración francesa. En español, no hay necesidad de emplear esta preposición detrás de oraciones infinitivas que admiten un complemento de objeto directo. Podría deducirse, pues, que se trata de un error de interlengua.

(11): \**la diptongación* por “la diptongación”

Una vez más, nos encontramos con un error de ortografía que se debe a una transferencia del francés. En español, no existen combinaciones consonánticas como *ph*, *th* porque en el alfabeto de esta lengua, aparte de la letra *h* que es muda, todas las letras se pronuncian y guardan siempre la misma pronunciación.

(12): \**la cuadro* en vez de “la tabla”

En el error que consiste en utilizar *cuadro* por *tabla* o *cuadro*, se nota que se trata de una mala selección, consecuencia del no dominio de la manipulación del diccionario bilingüe. Pero, al mismo momento, nos parece muy raro que el estudiante haya optado por la selección de esta palabra. Porque, al coger el diccionario en su sección francesa ni siquiera en las distintas aserciones españolas de la palabra francesa *tableau* aparece *cuadro*. Con lo cual, creemos que se trata de un error de mecanografía.

(13): *Mandela es un \*politiciano...* por “Mandela es un político...”

Aquí, como en el ejemplo (6) \**populación* se trata de la estrategia de fabricación de palabras. Eso ha sido posible gracias a una transferencia del francés.

(14): detrás de \**las dos otras chicas* en vez de “detrás de las otras dos chicas”

Se trata aquí de un error gramatical que es un poco difícil de evitar por los hablantes no nativos. Con lo cual, puede tolerarse dependiendo del nivel de aprendizaje.

(15): \**en lo que concierne \_la boda* por “en lo que concierne a la boda”

Aquí, la omisión de la preposición es debida a una transferencia del francés. Porque en esta lengua este verbo es transitivo directo, es decir que solo admite un objeto directo.

(16): *el \*propietario del coche* en vez de “el propietario del coche”

Se ve claramente que este error se debe a una transferencia del francés. En esta lengua se dice *propriétaire* pero en español desaparece la *r* antepuesta a la primera *p*.

(17): \**los vacaciones* por “las vacaciones”

Este error no se explica fácilmente porque no se sabe a que se debe. Si por ejemplo, partimos de la hipótesis según la cual se trate de un error de interlengua, es que ni siquiera en francés *vacaciones* es una palabra masculina. A no ser que el hablante se refiera a su segundo significado *congés* que resulta ser en francés del género masculino.

(18): \**las bendicciones nupciales* en vez de “las bendiciones nupciales”

Al escribir *benedicciones* por bendiciones, el estudiante ya es consciente de que casi la totalidad de las palabras terminadas en francés por el sufijo *-tion* lo transforman en *-ción* en español. Lo único que desconoce es que *bendición* es una palabra que tiene una formación un poco especial por tener una raíz irregular.

(19): *desde el \*segundario* por “desde la secundaria”

Aquí se trata de un tipo de error muy frecuente en hablantes francófonos de Español como Lengua Extranjera (ELE). En realidad, este error se debe a una transferencia del francés. Se suele hablar de *secondaire* para referirse a la enseñanza secundaria. Es verdad que al echar un vistazo al diccionario, nos damos cuenta de que la palabra española *segundario* tiene entrada, pero desgraciadamente, no comparte los mismos rasgos gramaticales ni siquiera semánticos con *secundaria*.

(20): *según \*mí* en vez de “según yo”

Nuestra hipótesis frente a este tipo de error es que el estudiante no domina su regla de gramática respecto de las preposiciones antepuestas a pronombres personales complementos. *Según*, *contra*, *excepto*, etc., constituyen excepciones.

(21): \**los almas* por “*las almas*”

Aquí, se nota un desconocimiento de la regla de la gramática española que pide que se anteponga el artículo masculino a las palabras femeninas que tienen una sílaba tónica *á* o *ha* en el caso de que van en singular. Pero, en plural no.

(22): \**el labor docente* en vez de “*la labor docente*”

Ha habido una transferencia desde el francés. Porque en francés *labour* es de género masculino. Otra hipótesis es que este error puede clasificarse como error de aprendizaje, es decir que el estudiante desconoce la regla de la gramática española que estipula que son masculinas todas las palabras terminadas en *-or* salvo los sustantivos *flor*, *sor*, *coliflor* y *labor*.

(23): \**la nacimiento de mi hija* por “*el nacimiento de mi hija*”

\**la nacimiento de mi hija* es una transferencia francesa porque en francés, la palabra *naissance* es femenina. Se trata, pues, de un error de interlengua.

(24): *El docente \*mismo* en vez de “*el propio docente*”

El presente error, si bien parece ser gramatical, es más pragmático. No todos los hablantes no nativos se precatan de ello, sobre todo cuando son francófonos.

(25): *María va a \*asistir a una ceremonia* por “*María va a asistir a una ceremonia*”

Se nota en este error una de las múltiples estrategias de aprendizaje que suelen usar los estudiantes no nativos. Según esta estrategia, pasan a la primera conjugación española todos los verbos franceses del primer grupo. En francés se dice *assister*.

#### 4. Conclusiones

Nuestro propósito, al emprender el presente estudio, era interesarnos de alguna manera a cómo aprenden los estudiantes la lengua de Cervantes, por un lado, y por otro, percatarnos más especialmente de los cambios significativos que han podido notarse en el aprendizaje de los sujetos que nos proporcionaron valiosos datos para la investigación que realizamos hace cinco años para la obtención de nuestro título de doctor. Solo de esta manera, pensamos que se pueda indagar sobre las dificultades que van experimentando nuestros informantes durante su aprendizaje.

De las conclusiones al presente estudio, se desprende lo siguiente:

- el error es inevitable en todo proceso de enseñanza-aprendizaje, sobre todo cuando se trata de un contexto de lenguas extranjeras.
- la mayoría de los errores cometidos por nuestros sujetos son sistemáticos.

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, creemos útil trabajar a que la enseñanza de contenidos formales se contextualice para que se adquieran mejor las nociones indispensables al aprendizaje de la lengua de Cervantes. Muchas iniciativas existen ya en este campo. Por ejemplo, en el currículum de los estudiantes benineses matriculados en el departamento de Filología Hispánica de la universidad de Abomey-Calavi, otorgan a la gramática cincuenta (50) horas anuales mientras la mayoría de las asignaturas tienen solo veinticinco (25) horas. Pero, desgraciadamente, no existe personal capacitado, es decir especialista de dicha asignatura.

Y es más: el contexto en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje en nuestro país constituye también un bloqueo. Por ejemplo, el primer año de Filología Hispánica del año académico 2013-2014 funcionó con mil cuatrocientos sesenta y cuatro (1464) estudiantes matriculados. Se nota por partes la falta de aulas, la escasez de personal docente y también la falta de adecuación en la programación de las unidades de enseñanza. Hasta las evaluaciones no son lo que deberían ser; eso se debe tanto al número tan elevado del alumnado como a otros factores intrínsecos a cada entidad. Tampoco resulta posible la tutoría.

Total, sin ser pesimista, pensamos que hasta que no se solucione este problema, la situación permanecerá tal cual. Es una lástima, pero, ¿qué le vamos a hacer? Solo una voluntad política manifiesta podrá ayudar a mejorarla.

#### BIBLIOGRAFÍA

- AGBODOYÉTIN, H. (2011). *Análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y líneas de actuación para su tratamiento didáctico*. Tesis doctoral (inédita), Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, pp. 12; 17-19.
- CORDER, S. (1967). "The significance of learners' errors", *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-169.
- CORDER, S. (1971). "Idiosyncratic dialects and error analysis", *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 149-159.
- FAERCH, C. y KASPER G. (eds.) (1987). *Introspection in Second Language Research*, Clevedon, Avon, Multilingual Matters.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Longman.
- LEVINSON, S. (1983). *Principles of Pragmatics*, Cambridge, CUP.
- MANGA, A. M. y GARCÍA PAREJO, I. (2007). La situación actual del español en África. *Actas del II Congreso Internacional de Hispanistas en África*. Madrid: Ediciones Sial/Casa de África, pp. 323-342.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, p. 17.
- NEMSER, W. (1971). "Approximative systems of foreign language learners", *International Review of Applied Linguistics*, 9, pp. 115-123.
- RAE (2004). *Diccionario de la lengua española*. 22ª edición. Madrid: Espasa Calpe.
- RUTHERFORD, W. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, London, Longman.
- SELINKER, L. (1972). "Interlanguage", *International Review of Applied Linguistics*, 10, pp. 209-231.
- SELINKER, L. y LAMENDELLA, J. (1978). "Two perspectives on fossilization in interlanguage learning", *Interlanguage Studies Bulletin* 3, pp. 143-191.
- VAN, L. (1988): *The classroom and the language learner*, London, Longman.
- VEZ JEREMÍAS, J. M. (2000). *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- WENDEN, A. y RUBÍN, J. (1987). *Learner strategies in Language Learning*, Cambridge, Prentice Hall.

