

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

Departamento de Filología Española I



**LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA A HABLANTES
IVORIENSES DE DIVERSAS LENGUAS AUTÓCTONAS:
DIFICULTADES Y PROBLEMAS QUE PLANTEA**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

PRESENTADA POR

Seydou Koné

Bajo la dirección de la doctora

Alicia Puigvert Ocal

Madrid, 2005

ISBN: 84-669-2759-X

AGRADECIMIENTOS	13
INTRODUCCIÓN GENERAL	18
ÍNDICE DE LA FAMILIA DE LENGUAS	18
<i>PARTE I</i>	36
DIVERSIDAD CULTURAL Y CONTACTO LINGUAL	37
<i>CAPÍTULO I</i>	37
LENGUAS, HABLAS E IDIOMAS TANTO MATERNAS Y PRIMERAS COMO SEGUNDAS Y EXTRANJERAS	37
I. DEFINICIONES	37
1. EL IDIOMA	37
2. LA LENGUA	39
3. EL HABLA	42
4. LOS DIALECTOS	47
II. DIFERENTES TIPOS DE LENGUA	52
1. LENGUA MATERNA Y UNIVERSALES DEL APRENDIZAJE	52
1.1. LENGUA VIVA Y LENGUA MUERTA	59
1.2. SOBRE LAS LENGUAS ROMÁNICAS	64
2. ¿LENGUA SEGUNDA O EXTRANJERA?	65
2.1. LENGUA SEGUNDA Y PROCESO DE APRENDIZAJE	67
2.2. ¿LENGUA EXTRANJERA O SEGUNDA?	68
III. EL SIMBOLISMO DE UNA LENGUA ESTANDARDIZADA Y CAMBIOS DE LENGUAS	73
1. SIMBOLISMO DE UNA LENGUA ESTANDARIZADA	73
2. CRISTALIZACIÓN DE NUEVAS LENGUAS Y LOS CAMBIOS DE LENGUA 75	
2.1. CONSIDERACIONES GENERALES	75
2.2. FACTORES Y ÁMBITOS DE DESARROLLO DE UNA LENGUA	80
2.3. ASPECTOS SOCIOLÓGICOS	87
<i>CAPÍTULO II</i>	90
DE LA CULTURA, DIVERSIDAD CULTURAL Y BILINGÜISMO	90
I. CULTURA Y DIVERSIDAD CULTURAL	90
1. ¿CULTURA O CULTURAS?	90
1.1. PROLEGÓMENOS	90
1.2. DEFINICIONES	90
1.3. CULTURA Y CONCEPTO INTERCULTURAL	99

2.	IMPLICACIONES LINGÜÍSTICAS DE LA CULTURA	100
2.1.	LENGUAS EN CONTACTO Y CONTACTOS LINGÜÍSTICOS MÚLTIPLES	101
2.2.	FUNCIÓN DE LAS LENGUAS EN GRUPOS BILINGÜES: ALGUNOS LUGARES COMUNES DE USO DE LA LENGUA.....	104
3.	CONVERGENCIAS ENTRE ÁREAS LINGÜÍSTICAS Y SOCIOCULTURALES	114
3.1.	TIPOS DE CONVERGENCIA.....	114
3.2.	GRUPOS CULTURALES O ÉTNICOS Y LA ETNICIDAD.....	123
3.3.	LA DURACIÓN DEL CONTACTO	137
II.	EFFECTOS DEL BILINGÜISMO EN EL INDIVIDUO	139
1.	SOBRE LA INTELIGENCIA.....	139
2.	SOBRE LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER.....	143
3.	BILINGÜISMO Y PROBLEMAS EDUCACIONALES	143
	<i>PARTE II</i>	149
	PROLEGÓMENOS: FRANCOFONÍA, LENGUAS AFRICANAS E IVORIENSES	150
	<i>CAPÍTULO I</i>	150
	FRANCOFONÍA: UN ESPACIO LINGÜÍSTICO COMPLEJO.....	150
I.	PRESENTACIÓN DE LA FRANCOFONÍA.....	150
II.	DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN EL MUNDO FRANCÓFONO	154
2.1.	DE LA JERARQUIZACIÓN.....	157
2.2.	GRAN NÚMERO DE LENGUAS EN EL ÁFRICA FRANCÓFONA	159
III.	FRANCOFONÍA Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN CÔTE D'IVOIRE	164
1.	POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS FRANCÓFONAS Y AFRICANAS	165
2.	LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE CÔTE D'IVOIRE.....	167
IV.	SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE CÔTE D'IVOIRE Y FRANCOFONÍA	175
3.1.	LOS PRINCIPALES GRUPOS DE LAS LENGUAS IVORIENSES.....	183
3.2.	CLASIFICACIÓN DE LAS LENGUAS LOCALES IVORIENSES POR ORDEN ALFABÉTICO	185
	<i>CAPÍTULO II</i>	214
	ASPECTOS LINGÜÍSTICOS GENERALES DE LAS LENGUAS AFRICANAS E IVORIENSES	214
I.	EL PROBLEMA DE ESCRITURA DE LAS LENGUAS AFRICANAS	214

2.	<i>LA ESCRITURA NSIBIDI (NSIBIRI) (NIGERIA Y CAMERÚN)</i>	217
3.	<i>ALGUNAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS LENGUAS MANDINGO</i> 221	
3.1.	EL SILABARIO VAI (LIBERIA)	222
3.2.	LA ESCRITURA MENDE (SIERRA LEONA).....	222
	SILABARIO MENDE 3.3. EL SILABARIO <i>BAMBARA</i> "MA-SA-BA" (MALI) ..	223
3.4.	EL N'KO	224
II.	GRAFEMÁTICA AFRICANA	225
III.	ASPECTOS SINTÁCTICOS DE LAS LENGUAS AFRICANAS	228
	<i>PARTE III</i>	231
	EL ANÁLISIS CONTRASTIVO Y LA TEORÍA LINGÜÍSTICA: DIFICULTADES QUE OFRECE EL CONTRASTE ENTRE EL ESPAÑOL Y LAS LENGUAS DE CÔTE D'IVOIRE	232
	CAPÍTULO I	232
	LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA: MÉTODOS DE ESTUDIO DE LA "LINGUISTICS ACROSS" Y OPORTUNIDADES DE INVESTIGACIÓN DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO	232
I.	GENERALIDADES SOBRE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y EL ANÁLISIS CONTRASTIVO	232
1.	LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA	232
2.	EL ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	233
3.	LENGUAS EN CONTACTO Y CONTACTOS LINGÜÍSTICOS MÚLTIPLES: MÉTODOS Y APROXIMACIONES DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	237
3.1.	PRESENTACIÓN DEL TEMA	237
3.2.	APROXIMACIONES Y MÉTODOS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	238
3.3.	OTROS AUTORES DESTACADOS CON TEORÍAS SOBRE EL ANÁLISIS CONTRASTIVO	240
4.	CRÍTICA AL ANÁLISIS CONTRASTIVO	248
I.	252
I.	MORFOSINTAXIS CONTRASTADA DE LAS PRINCIPALES LENGUAS IVORIENSES CON LA ESPAÑOLA Y LA FRANCESA	252
	CAPÍTULO II	259
	LAS PRINCIPALES LENGUAS IVORIENSES COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	259

I.	GENERALIDADES SOBRE LAS LENGUAS IVORIENSES COMO CAUSAS PARTICULARES DE ERRORES EN ESPAÑOL	259
II.	ANÁLISIS SEPARADO DE CADA UNA DE LAS LENGUAS IVORIENSES	263
1.	EL DIULÁ.....	263
2.	EL BAULÉ.....	265
3.	EL BETÉ: MORFSINTAXIS.....	267
3.1.	LINAJE DE LA LENGUA BETÉ.....	267
3.2.	ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS BETÉ COMO FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL.....	267
4.	ERRORES ESPERABLES ENTRE LOS HABLANTES DE SENUFÓ	271
4.1.	CLASIFICACIÓN SEGÚN LA LENGUA SENA(N)RI	271
4.2.	CLASIFICACIÓN SEGÚN EL GRUPO ETNOLINGÜÍSTICO SENUFÓ 272	
4.3.	ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS Y LÉXICOS DEL SENUFÓ COMO FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	274
	<i>CAPÍTULO III</i>	278
	ESTUDIOS COMPARADOS ENTRE ESTAS LENGUAS IVORIENSES Y LA ESPAÑOLA.....	278
I.	INTRODUCCIÓN A ESTA PARTE.....	278
II.	EL ALFABETO DEL <i>DIULÁ</i> , <i>BAULÉ</i> , <i>SENUFÓ</i> Y DEL <i>BETÉ</i> COMO CAUSAS DE ERRORES EN ESPAÑOL.....	279
1.	EL ALFABETO DIULÁ Y SUS INCIDENCIAS SOBRE EL ESPAÑOL	279
2.	EL ALFABETO SENANRI Y SUS IMPLICACIONES EN ESPAÑOL.....	283
3.	EL ALFABETO BAULÉ E INCIDENCIAS SOBRE EL ESPAÑOL	287
3.1.	PROLEGÓMENOS.....	287
3.2.	VOCALES SIMPLES Y VOCALES NASALIZADAS BAULÉ	288
3.3.	LAS CONSONANTES DEL ALFABETO BAULÉ	288
4.	EL ALFABETO BETÉ COMO FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL	289
III.	RECAPITULACIÓN SOBRE LOS ALFABETOS CONTRASTADOS DEL <i>SENUFÓ</i> , <i>DIULÁ</i> , <i>BETÉ</i> , <i>AÑÍ-BAULÉ</i> , FRANCÉS Y ESPAÑOL Y OBSERVACIONES CONCRETAS SOBRE EL TEMA	295
1.	CUADRO RECAPITULATIVO DE LOS ALFABETOS CONTRASTADOS....	295
2.	OBSERVACIONES CONCRETAS SOBRE EL ALFABETO IVORIENSE COMO FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL	302
2.1.	TRANSFERENCIA E INTERFERENCIAS ENTRE EL ALFABETO DIULÁ Y EL ESPAÑOL.....	303

2.2.	TRANSFERENCIA E INTERFERENCIAS ENTRE EL ALFABETO SENUFÓ Y EL ESPAÑOL.....	305
2.3.	TRANSFERENCIA E INTERFERENCIAS ENTRE EL ALFABETO BAULÉ Y EL ESPAÑOL	310
2.4.	TRANSFERENCIAS E INTERFERENCIAS ENTRE EL ALFABETO BETÉ Y EL ESPAÑOL.....	311
IV.	LOS TONOS DE LAS LENGUAS IVORIENSES OBJETO DE NUESTRO ANÁLISIS COMO FUENTES DE DIFICULTADES EN ESPAÑOL.....	312
1.	GENERALIDADES.....	312
1.1.	LOS TONOS EN SENUFÓ Y SU POSIBLE IMPACTO SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA.....	313
1.3.	LOS TONOS DEL DIULÁ Y LOS ERRORES ESPERABLES EN ESPAÑOL	315
1.4.	POSIBLES INFLUENCIAS DE LOS TONOS DEL BAULÉ SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA.....	316
2.	TABLA RECAPITULADORA Y CONTRASTADA SOBRE LOS TONOS DEL DIULÁ, SENUFÓ, BAULÉ Y BETÉ.....	317
V.	LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES DE LAS PRINCIPALES LENGUAS IVORIENSES COMPARADAS CON EL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL	319
1.	LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES EN BAULÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL.....	319
1.1.	PROLEGÓMENOS.....	320
1.2.	LOS ADJETIVOS DEL BAULÉ COMO POSIBLES CAUSAS DE ERRORES EN ESPAÑOL.....	321
1.3.	LOS ADVERBIOS DEL BAULÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL.....	324
2.	LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES DEL DIULÁ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	325
2.1.	EL ARTÍCULO DEFINIDO, EL PLURAL EN DIULÁ Y LOS ERRORES ESPERABLES EN ESPAÑOL.....	325
2.2.	EL GÉNERO EN DIULÁ COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL	328
2.3.	LOS ADJETIVOS NUMERALES DEL DIULÁ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	332
3.	LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES DEL SENUFÓ COMO FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL.....	334
3.1.	EL PROBLEMA DEL ARTÍCULO Y EL PLURAL DE LAS PALABRAS EN SENUFÓ.....	334
3.2.	EL GÉNERO EN SENUFÓ COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL.....	338
3.3.	LOS ADJETIVOS NUMERALES DEL SENUFÓ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL:	342

EL CASO DE LOS NUMERALES CARDINALES SENUFÓ Y SU IMPLICACIÓN EN ESPAÑOL	342
4. LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES DEL BETÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	344
4.1. EL PROBLEMA DEL ARTÍCULO Y EL PLURAL DE LAS PALABRAS EN BETÉ	344
4.2. LA PECULIARIDAD DE LOS ADJETIVOS POSESIVOS DEL BETÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	346
VI. OTROS ASPECTOS GRAMATICALES DE LAS PRINCIPALES LENGUAS IVORIENSES COMO FUENTE DE ERRORES PREVISIBLES EN ESPAÑOL ..	349
1. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL DIULÁ Y LOS ERRORES PREVISIBLES EN ESPAÑOL	349
2. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL SENUFÓ Y LOS ERRORES PREVISIBLES EN ESPAÑOL	351
3. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL BETÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	352
3.1. LA POSIBLE INTERFERENCIA Y TRANSFERENCIA DE LOS PRONOMBRES PERSONALES SUJETO BETÉ EN ESPAÑOL	352
3.2. IMPACTOS PREVISIBLES DEL PRONOMBRE PERSONAL RELATIVO Y DE LA PROPOSICIÓN RELATIVA BETÉ SOBRE EL ESPAÑOL 354	
3.3. LA POSIBLE INFLUENCIA DE LOS PRONOMBRES ABSOLUTOS Y ENFÁTICOS DEL BETÉ SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA	356
4. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL BAULÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	357
4.1. LOS PRONOMBRES PERSONALES SUJETO DEL BAULÉ COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL	358
4.2. LOS PRONOMBRES OBJETO DEL AÑÍ-BAULÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN LA ORACIÓN ESPAÑOLA	361
4.3. LA ORACIÓN EN AÑÍ-BAULÉ Y SUS POSIBLES INFLUENCIAS EN ESPAÑOL	363
VII. LA INTERROGACIÓN EN LAS LENGUAS SIGNIFICATIVAS IVORIENSES Y SUS POSIBLES IMPLICACIONES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA	370
1. INTERROGACIÓN TOTAL Y NEGACIÓN EN BAULÉ COMO FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	370
2. LA INTERROGACIÓN Y LA NEGACIÓN EN BETÉ COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL	375
2.1. EL CASO DE LA EXPRESIÓN DE LA INTERROGACIÓN EN BETÉ Y SU POSIBLE IMPACTO EN ESPAÑOL	375
2.2. LA NEGACIÓN EN LENGUA BETÉ Y LA PREVISIÓN DE ERRORES EN ESPAÑOL	377

<i>CAPÍTULO III</i>	380
EL SISTEMA VERBAL DE LAS LENGUAS IVORIENSES Y LA PREVISIÓN DE ERRORES DE CONJUGACIÓN Y DE TIEMPO EN ESPAÑOL	380
I. VERBOS, VERBOS CERO, VERBALIZACIÓN DEL SUSTANTIVO EN <i>DIULÁ</i> E IMPLICACIONES EN ESPAÑOL	381
II. SOBRE EL SISTEMA VERBAL DEL <i>BAULÉ</i> COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL	384
1. VERBO, TIEMPO, MODO Y ASPECTO EN <i>BAULÉ</i>	384
2. EL PROBLEMA DEL MODO EN <i>BAULÉ</i>	387
2.1. EL IMPERATIVO Y LA PROHIBICIÓN EN <i>BAULÉ</i>	388
2.2. EL ASPECTO EN <i>BAULÉ</i> E IMPLICACIONES EN ESPAÑOL	390
III. VERBOS, MODOS, TIEMPOS Y ASPECTOS EN <i>BETÉ</i> COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	393
1. LO ACABADO Y LO INACABADO EN <i>BETÉ</i>	393
2. EL GERUNDIO EN <i>BETÉ</i>	396
IV. VERBOS, MODOS, TIEMPOS Y ASPECTOS EN <i>SENUFÓ</i> COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	397
<i>CAPÍTULO IV</i>	402
EL COPULATIVO EN <i>DIULÁ</i> , <i>BAULÉ</i> , <i>BETÉ</i> Y <i>SENUFÓ</i> COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN FRANCÉS Y ESPAÑOL	402
I. INTRODUCCIÓN A ESTE CAPÍTULO	402
II. EL COPULATIVO EN <i>DIULÁ</i> Y <i>SENUFÓ</i> COMO FUENTE DE PROBLEMAS EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL	403
1. EL CASO DE ‘SER’ EN <i>DIULÁ</i>	403
2. EL PROBLEMA DE ‘SER’ EN <i>SENUFÓ</i>	404
3. EL COPULATIVO CERO EN <i>DIULÁ</i> Y EN <i>SENUFÓ</i> : DE LA VERBALIZACIÓN DEL SUSTANTIVO COMO CAUSA DE ERRORES EN ESPAÑOL	407
3.1. EL COPULATIVO EN <i>DIULÁ</i> Y LOS ERRORES ESPERABLES EN ESPAÑOL	407
3.2. EL COPULATIVO EN <i>SENUFÓ</i> COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL	410

4.	LOS PSEUDO-CLEFTS Y LA NIHILIZACIÓN DEL ADJETIVO SENUFÓ Y DIULÁ COMO POSIBLES CAUSAS DE ERRORES EN ESPAÑOL	414
5.	ALGUNOS ASPECTOS PREDICATIVOS EN SENUFÓ Y DIULÁ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL	418
III.	EL COPULATIVO EN <i>BAULÉ</i> COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN FRANCÉS Y ESPAÑOL:	421
	LA EXPRESIÓN DE “SER” EN <i>BAULÉ</i> : TI Y LOS ERRORES ESPERABLES EN ESPAÑOL	421
V.	CONCLUSIÓN PARCIAL DE ESTE CAPÍTULO	423
	<i>PARTE IV</i>	426
	EVOLUCIÓN TEÓRICA DEL ANÁLISIS DEL ERROR	427
	<i>CAPÍTULO I</i>	429
	CONSIDERACIONES TEÓRICAS	429
I.	EL ERROR COMO DISTANCIAMIENTO CON LA NORMA	429
II.	NORMA Y USO: EL USO COMO POSIBLE (FUENTE DE) ERROR	436
III.	DEFINICIONES DEL CONCEPTO DEL ERROR Y OTRAS NOCIONES AFINES	443
	1. ERROR, EQUIVOCACIÓN, FALTA... ..	443
	2. IMPORTANCIA DE LOS ERRORES: IDIOSINCRACIA Y ANÁLISIS DE ERRORES SEGÚN S.P. CORDER	455
IV.	¿CÓMO EVALUAR LOS DISTURBIOS DEL LENGUAJE ESCRITO?	457
	1. ASPECTOS TERAPÉUTICOS DE LA LINGÜÍSTICA Y DE LA EVALUACIÓN DESCRIPTIVA	459
	2. APROXIMACIÓN COGNITIVA AL ERROR DE LOS IVORIENSES: EVALUACIÓN DE LOS POSIBLES DISTURBIOS DEL LENGUAJE MARFILEÑO	461
	3. EVALUACIÓN DE LOS DISTURBIOS DEL APRENDIZAJE / ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO DEL ADULTO Y DEL NIÑO	464
	4. LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO Y EL ANALFABETISMO ..	467
	<i>CAPÍTULO II</i>	476
	CASOS PRÁCTICOS DE ERRORES EN LOS IVORIENSES	476
	I. ERRORES POR EL MODELO A DOBLE VÍA	478
	1. ERRORES POR LA VÍA LÉXICA O PROCEDIMIENTO DE <i>ADRESSAGE</i>	479

2. ERRORES POR LA VÍA FONOLÓGICA O PROCEDIMIENTO DE <i>ASSEMBLAGE</i>	482
II. LA ANALOGÍA LÉXICA EN NUESTRAS ENCUESTAS.....	484
CONCLUSIÓN GENERAL	487
ÍNDICE DE SIGLAS	497
BIBLIOGRAFÍA GENERAL	499
CORPUS.....	540

NO EXISTE NINGÚN TIPO DE INSPIRACIÓN PROFUNDAMENTE ORIGINAL
QUE NO TENGA CIERTO GRADO DE LOCURA.

Seydou KONÉ

A MIS PADRES, A MI FAMILIA.

A CADA UNA DE TODAS AQUELLAS PERSONAS QUE HAN PARTICIPADO DIRECTA O INDIRECTAMENTE EN MI EDUCACIÓN, EN GENERAL, Y EN MI FORMACIÓN INTELECTUAL, EN PARTICULAR, QUISIERA DECIR: "*MAGÍSTER, DIEM NON PERDIDISTI.*" AQUÍ TIENEN A ALGUIEN QUE LES ESTÁ AGRADECIDO POR SU MUY NOBLE LABOR.

“Todos los inventos en este mundo hacen daños”.¹

Me impactó esta frase de un alumno que contestaba a la pregunta de saber *de todos los inventos del último milenio cuál le ha impresionado más*. Con estas palabras quería demostrar que no es porque el avión sufra accidentes y cause muertes por lo que no es un buen invento y por ello no es peor que otros. Sin pararme en la corrección gramatical, nos interesa aquí, la justeza del razonamiento. En efecto, incluso con los “inventos” de carácter lingüístico es posible que *causemos daño*. Los neologismos para ajustar el léxico al pensamiento y mucho más, pueden remover demasiado las cosas y romper cierta visión del tema que hay que desarrollar. Por eso, pido comprensión a mis maestros por si algunas partes de mi investigación puedan considerarse como aquellos inventos que “hacen daño”, como dice el alumno. Pero que, por el contenido, aquellos maestros se enorgullecen de que sus valiosas aportaciones me hayan llevado hacia caminos posiblemente distintos al suyo como la determinación de las interlenguas de los ivorienses y unas propuestas de corrección; pero estas vías me conducen a lo mismo no sólo que a ellos seguramente, sino también como fue el caso de NEBRIJA y VALDÉS en su tiempo: La limpieza, fijeza, resplandor y expansión de las lenguas, sobre todo de la española en su caso, para referirnos al lema de la Real Academia.

¹ Esta frase es, tal cual, de un alumno y proviene del *corpus* que presentamos al final de la tesis.

AGRADECIMIENTOS

El ser humano nace, crece y muere en una sociedad. Esta verdad reconocida universalmente parece implicar que la solidaridad debería ser nuestro principal lema. Sin embargo, en esta misma sociedad, han aparecido muchas teorías que, en vez de abogar por la paz entre nosotros o ayudar a una mayor cooperación, participación y desarrollo, se han empeñado en dividir y favorecer el individualismo a ultranza. Es verdad, que no hay cohabitación sin fricción, pero debemos intentar evitar los conflictos al máximo posible. Estas dos realidades justifican la presencia de dificultades y facilidades. Si bien las primeras parecen abundar más hoy día en nuestro mundo. A pesar de este rosario de problemas, con ahínco, he tratado de aportar algo a la humanidad a sabiendas de que conformarse con recibir sin dar nunca es no aportar nada a la construcción del edificio planetario en que estamos. Es obvio que parezco ser muy ambicioso con esta tesis –de ello se trata- cuando expongo este punto de vista. Pero para llegar a sumergir mi pluma en las páginas blancas que tuve que llenar con huellas oscuras para llamarlas tesis doctoral después, me he beneficiado del innegable apoyo ajeno de quienes, desde un primer momento hasta la última fase provisional², han estado presentes -y quizá lo sigan estando- para apoyarme, sacarme de la oscuridad. Por eso, quisiera agradecer a todas aquellas personas, entidades, instituciones etc. que me han

² Provisional porque es un pacto que he firmado con un campo específico de la investigación en lengua española. De forma que esta tesis, para mí, es un trampolín gracias al cual seguiré articulándome por los caminos del aprendizaje y de la adquisición de las lenguas extranjeras en general y de la española en particular. Eso sí, cuento con que siempre haya quién esté allí para ayudarme en mayor o menor medida a seguir dando su correspondiente esplendor a la lengua de CERVANTES primero, y a otras luego.

sido de una ayuda inconmensurable. En primer lugar, doy especiales gracias a la Profª Dra. Dña. Alicia PUIGVERT OCAL, mi directora de tesis. Primero por haber aceptado dirigírmela, segundo, por haber mostrado que la adquisición de la lengua y su aprendizaje pueden encontrar en un profesor –una profesora en su caso- una cara no sólo amable sino humana e increíblemente deleitosa. Asimismo quisiera agradecer a mi tutor Prof. Dr. D. Ignacio BOSQUE el que a pesar de su agenda cargada y de sus nuevas ocupaciones en la Real Academia de Lengua Española aceptase este cometido. Quiero agradecer a la Profª Dra. Doña. Julia MENDOZA sin quien no hubiera podido matricularme dado el retraso con el que llegué a España (un 22 de diciembre de 1998). A través de ella agradezco a toda la Universidad Complutense –multicultural e intercultural- donde he estado a mis anchas como en mi facultad de origen ivoriense y libre de cualquier tipo de tensión. En efecto, quiero mostrar mi agradecimiento en particular a la Profª Dña. Flor SALAZAR que, como secretaria académica, me libró del peso de los trámites previos a la matrícula- y a las bibliotecarias y las becarias y a todos los profesores que me han enseñado o no, y que me hayan ayudado directa o indirectamente –a veces por las obras valiosas que han escrito y que enriquecen nuestras bibliotecas-. Agradezco a la profesión docente y a todos los que han sacrificado su tiempo escribiendo libros en un mundo donde los placeres mundanos parecen ocupar el sitio de honor en las agendas. No olvidaré al Director del Departamento de Filología Española I que he cansado anualmente para renovar la beca que el Ministerio de Investigaciones Científicas de Côte d'Ivoire³ me ha otorgado hasta

³ En la presente tesis utilizaremos indiscriminadamente los nombres Côte d'Ivoire y Costa de Marfil, igual que los gentilicios Ivoriense y Marfileño aunque nuestra preferencia sigue la

concluir mi tesis. Como se puede notar, sin medios económicos me hubiera sido imposible sacarme un billete y volar hasta España para cursar estudios doctorales sobretodo que ya había pasado la oposición de la Función Pública de mi país y firmado un compromiso decenal con ella para trabajar como profesor de español lengua extranjera en la enseñanza secundaria. De hecho, ya me habían destinado a Bouaké⁴ como profesor funcionario de lengua española. Por eso, agradezco a dicho Ministerio en general y a la Dirección de Préstamos y Becas sección “Bourses Hors-Côte d’Ivoire” (becas para estudiar en el extranjero). Pero en realidad, ellos contestaron favorablemente a una petición de la sección de lengua española del Departamento de Lenguas (alemana, española e inglesa) de la Escuela Normal Superior de Abidjan Côte d’Ivoire, ambos dirigidos en aquel tiempo por un mismo señor que no podré agradecer nunca a su justo valor: Prof. Dr. Don Nahiyé León CAMARA. A través de él saludo a todos mis profesores y a la dirección de dicha escuela particularmente a Vakaba TOURÉ⁵ y SAKOTO, Moussa. También agradezco al director siguiente, Gozé TAPÉ. Mis agradecimientos van dirigidos También al Dr. Opadou KOUDOU, director del

recomendación de HOUPHOUËT-BOIGNY (antiguo y difunto presidente del país) de no traducirlo.
⁴ Esta ciudad fue construida por los *Senufó* antes de convertirse en la capital de los *Baulé* en el centro de Côte d’Ivoire. Tras la rebelión militar sin precedente que sacudió mi país Buaké se convirtió de hecho en la capital de las “Fuerzas Nuevas”. Así se llamaron a los tres grupos rebeldes que nacieron entre el 18 de septiembre y el 28 de diciembre de 2003, a raíz de los acuerdos de paz firmados entre beligerantes en Linas-Marcoussis cerca de París en Francia bajo la benevolencia de las autoridades galas encabezadas por CHIRAC, Jacques (Presidente de la República), DE VILLEPIN, Dominique (Ministro de Asuntos Exteriores en funciones quien fue luego Ministro del Interior) y MAZEAU, Pierre (quien presidió las negociaciones). En esta misma ciudad de Buaké, ya estuve enseñando el español un año entero en el Instituto Moderno de Chicas (Establecimiento estatal de Excelencia) para finalizar mis estudios de la Escuela Normal Superior (E.N.S.) para la obtención del C.A.P.E.S. (Certificado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza Secundaria), opción: Lengua Española.

⁵ Está jubilado hoy y era el director de la ENS cuando conseguí la beca.

Centro de Formación Inicial de la Escuela Normal Superior.⁶ A pesar de que, al final, decidí no ir a Montpellier, agradezco también a las autoridades de aquella universidad que me aceptaron la matrícula⁷ y en particular, al Prof. Dr. D. Jean FRANCO quien me contestó estando jubilado el Prof. Dr. D. Edmond CROS (al que me habían recomendado). Para poder realizar el viaje, las autoridades consulares de España en Côte d'Ivoire me fueron de una ayuda inestimable y les quiero saludar. Mis agradecimientos van dirigidos a sus homólogas de Côte d'Ivoire en el Reino de España de aquel entonces. Saludo a todos aquellos como André Philippe GAUZE, Philippe KOUASSI, Hassane, quienes se pusieron en contacto con la Complutense antes de mi llegada para formalizar la matrícula. Saludo a todos los demás tanto diplomáticos como personal local de la Embajada de mi país en España. Y saludo particularmente a los Embajadores Konan N'DA, Yao Mathieu TUHAN y Guéhé Jeanne MOULOT.

Agradezco, para terminar, a Vincent Kassy KASSY, Sinthya MARTÍN, Ana María SÁNCHEZ URQUIJO, NGuessan Jérémie KOUADIO, al CASI (Centro de Atención Social a Inmigrantes), al ILA (Instituto de Lingüística Aplicada) de Abidján y a la sección español de la DPFC (Dirección de la Pedagogía y de la Formación Continua) de Abidján (Côte d'Ivoire) y en concreto a Thérèse Amenan YAO (Sra

⁶ Es el sucesor de Moussa SAKOTO en esta función.

⁷ Había escrito a varias universidades tanto francesas como españolas y no me contestaron todas ni para decirme que no me aceptaban. Afortunadamente que las que me contestaron me aceptaron o me aconsejaron para cumplir con las formalidades complementarias. Por eso, agradezco esta Universidad de Montpellier en la que estudiaría Sociocrítica (allí estudió lo mismo el profesor que me recomendó: Sr. CAMARA); y sobre todo al Servicio de Negociado de Convalidaciones –Vice-Rectorado) de la Universidad Complutense de Madrid (U.C.M.) y particularmente al Señor José BLAS por su prontitud en responder a mis correspondencias y sus consejos.

de DOUMOUYA), Joseph Kouamé KOUASSI, Aimé Isidore MELLEES y sobre todo al difunto Christophe Kangah KANGAH.

INTRODUCCIÓN GENERAL

Empezamos nuestro trabajo con un índice de clasificación de todas las lenguas del mundo.

ÍNDICE DE LA FAMILIA DE LENGUAS²¹

Las lenguas en el mundo se clasifican según el índice que presentamos a continuación.

<u>Afro-Asiatic</u>	(372)	<u>Geelvink Bay</u>	(33)	<u>Oto-Maquean</u>	(172)
<u>Alacalufan</u>	(2)	<u>Guahiban</u>	(5)	<u>Paezan</u>	(1)
<u>Algic</u>	(40)	<u>Gulf</u>	(4)	<u>Panoan</u>	(30)
<u>Altaic</u>	(65)	<u>Harakmbet</u>	(2)	<u>Peba-Yaguan</u>	(2)
<u>Amto-Musan</u>	(2)	<u>Hmong-Mien</u>	(32)	<u>Penutian</u>	(33)
<u>Andamanese</u>	(13)	<u>Hokan</u>	(28)	<u>Pidgin</u>	(17)
<u>Arauan</u>	(8)	<u>Huavean</u>	(4)	<u>Quechuan</u>	(46)
<u>Araucanian</u>	(2)	<u>Indo-European</u>	(443)	<u>Salishan</u>	(27)
<u>Arawakan</u>	(60)	<u>Iroquoian</u>	(10)	<u>Salivan</u>	(2)
<u>Artificial language</u>	(3)	<u>Japanese</u>	(12)	<u>Sepik-Ramu</u>	(104)

²¹ http://www.ethnologue.com/show_family.asp?subid=18

<u>Arutani-Sape</u>	(2)	<u>Jivaroan</u>	(4)	<u>Sign language</u>	(2)
<u>Australian</u>	(258)	<u>Katukinan</u>	(3)	<u>Sino-Tibetan</u>	(365)
<u>Austro-Asiatic</u>	(168)	<u>Keres</u>	(2)	<u>Siouan</u>	(17)
<u>Austronesian</u>	(1262)	<u>Khoisan</u>	(29)	<u>Sko</u>	(7)
<u>Aymaran</u>	(3)	<u>Kiowa Tanoan</u>	(6)	<u>South Caucasian</u>	(5)
<u>Barbacoan</u>	(7)	<u>Kwomtari-Baibai</u>	(6)	<u>Subtiaba-Tlapanec</u>	(4)
<u>Basque</u>	(3)	<u>Language Isolate</u>	(30)	<u>Tacanan</u>	(6)
<u>Bayono-Awbono</u>	(2)	<u>Left May</u>	(7)	<u>Tai-Kadai</u>	(70)
<u>Caddoan</u>	(5)	<u>Lower Mamberamo</u>	(2)	<u>Torricelli</u>	(48)
<u>Cahuapanan</u>	(2)	<u>Lule-Vilela</u>	(1)	<u>Totonacan</u>	(11)
<u>Cant</u>	(1)	<u>Macro-Ge</u>	(32)	<u>Trans-New Guinea</u>	(552)
<u>Carib</u>	(29)	<u>Maku</u>	(6)	<u>Tucanoan</u>	(25)
<u>Chapacura-Wanham</u>	(5)	<u>Mascoian</u>	(5)	<u>Tupi</u>	(70)
<u>Chibchan</u>	(22)	<u>Mataco-Guaicuru</u>	(11)	<u>Unclassified</u>	(96)
<u>Chimakuan</u>	(1)	<u>Mayan</u>	(69)	<u>Uralic</u>	(38)
<u>Choco</u>	(10)	<u>Misumalpan</u>	(4)	<u>Uru-Chipaya</u>	(2)
<u>Chon</u>	(2)	<u>Mixe-Zoque</u>	(16)	<u>Uto-Aztecan</u>	(62)
<u>Chukotko-Kamchatkan</u>	(5)	<u>Mixed Language</u>	(8)	<u>Wakashan</u>	(5)
<u>Chumash</u>	(7)	<u>Mosetenan</u>	(1)	<u>West Papuan</u>	(26)
<u>Coahuiltecan</u>	(1)	<u>Mura</u>	(1)	<u>Witotoan</u>	(6)
<u>Creole</u>	(81)	<u>Muskogean</u>	(6)	<u>Yanomam</u>	(4)
<u>Deaf sign language</u>	(114)	<u>Na-Dene</u>	(47)	<u>Yenisei Ostyak</u>	(2)

<u>Dravidian</u>	(75)	<u>Nambiquaran</u>	(5)	<u>Yukaghir</u>	(2)
<u>East Bird's Head</u>	(3)	<u>Niger-Congo</u>	(1489)	<u>Yuki</u>	(2)
<u>East Papuan</u>	(36)	<u>Nilo-Saharan</u>	(199)	<u>Zamucoan</u>	(2)
<u>Eskimo-Aleut</u>	(11)	<u>North Caucasian</u>	(34)	<u>Zaparoan</u>	(7)

En este grupo de familias de lenguas en el mundo, las lenguas africanas aparecen como unas de las más importantes en número. En el continente africano aparece más de una familia lingüística.

Entre estas lenguas que se encuentran en el continente africano, la familia Níger-Congo, que se llegó a denominar también Congo-Kordofán es la más relevante. La presentaremos bajo la forma de un linaje lingüístico antes de verlo como árbol y después como mapa.

LINAJE DE FAMILIAS DE LAS LENGUAS NÍGER-CONGO²³

Niger-Congo (1489) ²⁴
<u>Atlantic-Congo</u> (1390)
<u>Atlantic</u> (64)
<u>Bijago</u> (1)
BIDYOGO [BJG] (<u>Guinea-Bissau</u>)

²³ http://www.ethnologue.com/show_family.asp?subid=18

²⁴ Las cifras se refieren al número de lenguas que hay en cada rama. Por ejemplo, hay 1489 lenguas Níger-Congo como todas las lenguas ivorienses, 39 lenguas kru (como el *beté*), 81 lenguas kwa (como el *añi-baulé*), etc.

Northern (45)

Bak (15)

Cangin (5)

Eastern Senegal-Guinea (10)

Mbulungish-Nalu (3)

Senegambian (12)

Southern (18)

Limba (2)

Mel (15)

Sua (1)

Ijoid (10)

Defaka (1)

DEFAKA [AFN] (Nigeria)

Ijo (9)

Central (4)

Eastern (5)

Volta-Congo (1316)

Benue-Congo (938)

Akpes (1)

Bantoid (668)

Cross River (67)

Defoid (16)

Edoid (27)

Idomoid (9)

Igboid (7)

Kainji (57)

Nupoid (12)

Oko (1)

Platoid (68)

Ukaan (1)

Unclassified (4)

Dogon (1)

DOGON [DOG] (Mali)

Kru (39)

Aizi (3)

Eastern (11)

Kuwaa (1)

Seme (1)

Western (23)

Kwa (81)

Left Bank (30)

Nyo (50)

Unclassified (1)

North (257)

Adamawa-Ubangi (159)

Gur (98)

Kordofanian (31)

Kadugli (7)

Central (4)

KATCHA-KADUGLI-MIRI [KAT] (Sudan)

KANGA [KCP] (Sudan)

TUMMA [TBQ] (Sudan)

TULISHI [TEY] (Sudan)

Eastern (2)

KRONGO [KGO] (Sudan)

TUMTUM [TBR] (Sudan)

Western (1)

KEIGA [KEC] (Sudan)

Kordofanian Proper (24)

Heiban (10)

Eastern (2)

West-Central (8)

Katla (2)

KATLA [KCR] (Sudan)

TIMA [TMS] (Sudan)

Rashad (3)

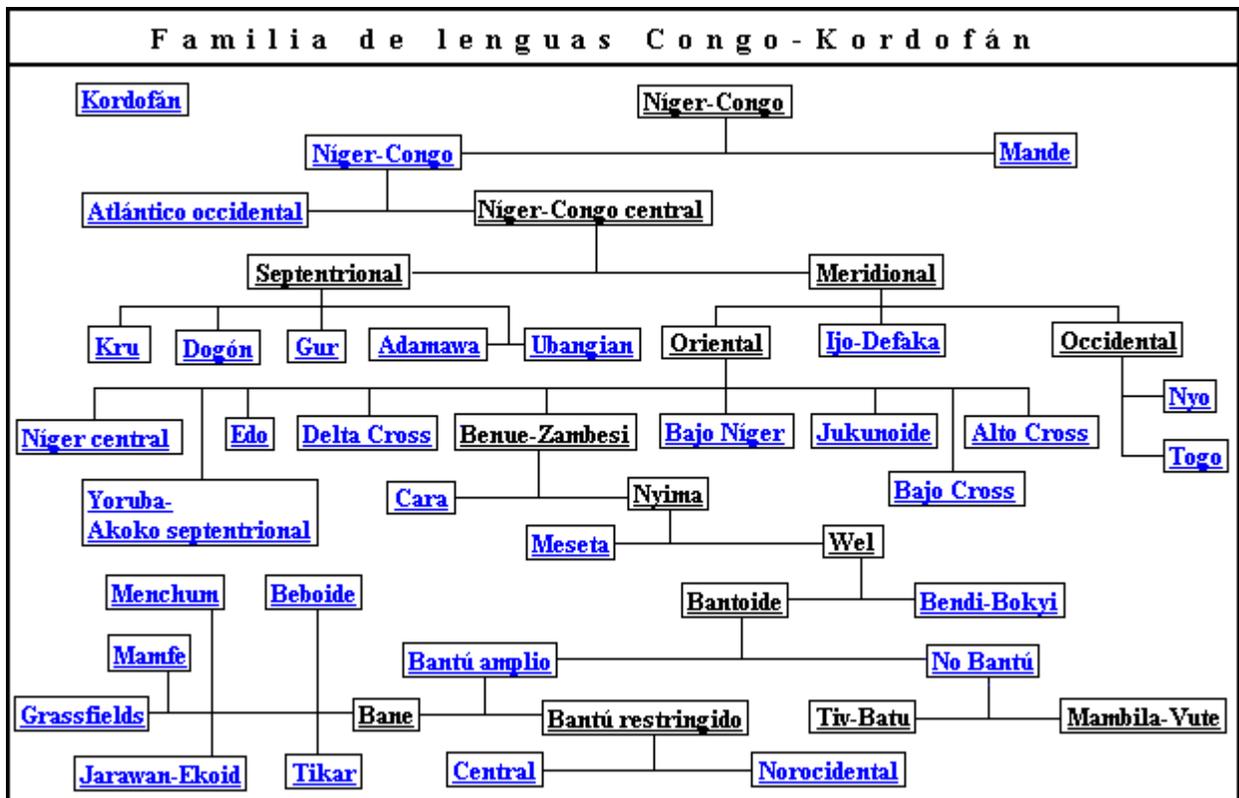
TEGALI [RAS] (Sudan)

TAGOI [TAG] (Sudan)

TINGAL [TIG] (Sudan)

<u>Talodi</u> (9)
<u>Talodi Proper</u> (8)
<u>Tegem</u> (1)
<u>Mande</u> (68)
<u>Eastern</u> (18)
<u>Eastern</u> (9)
<u>Bissa</u> (1)
<u>Busa</u> (5)
<u>Samo</u> (3)
<u>Southeastern</u> (9)
<u>Guro-Tura</u> (5)
<u>Nwa-Ben</u> (4)
<u>Western</u> (50)
<u>Central-Southwestern</u> (38)
<u>Central</u> (31)
<u>Southwestern</u> (7)
<u>Northwestern</u> (12)
<u>Samogo</u> (12)

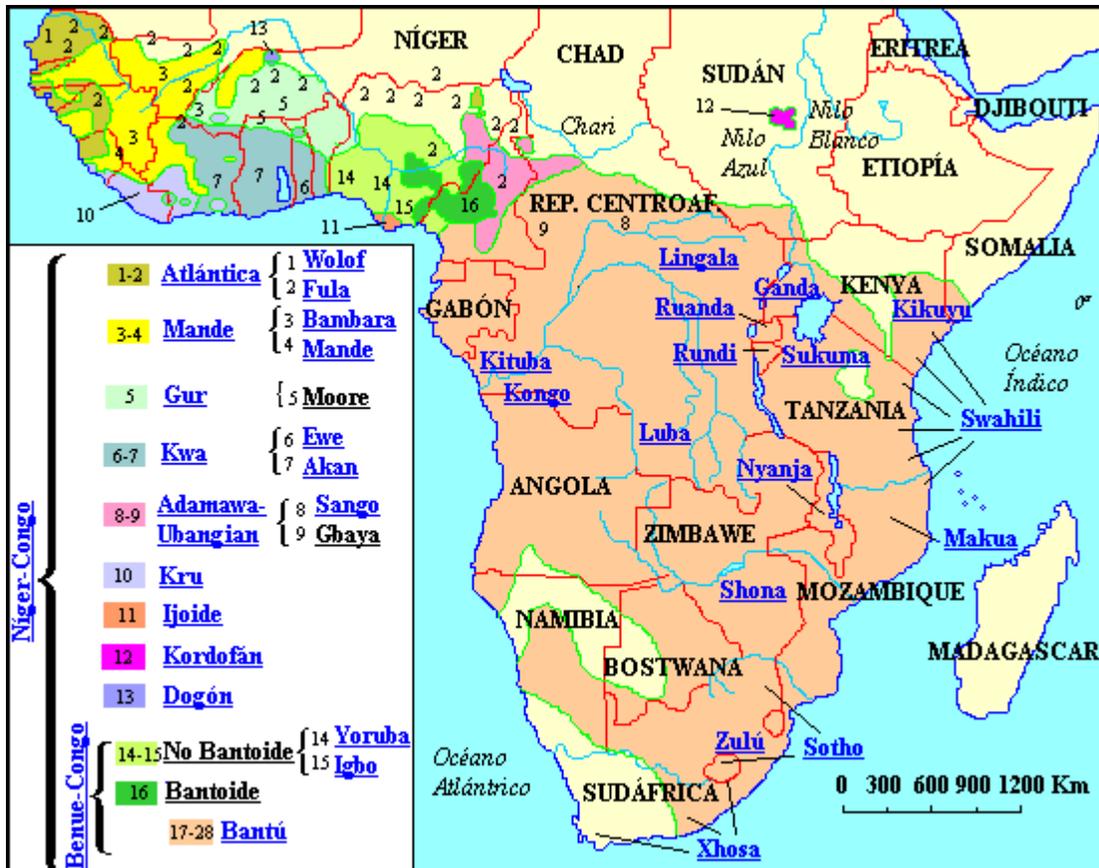
Se puede ver que la familia Níger-Congo es muy grande y se extiende en casi todo el continente. Ahora vamos a presentar estas lenguas en el árbol que se ha hecho bajo la denominación de Congo-Kordofán.



Familia de lengua Níger-Congo dentro de Congo-Kordofán²⁵

Esta familia se reparte en el continente africano como aparece en el siguiente mapa.

²⁵ http://www.proel.org/mundo/niger_congo.htm



Mapa lingüístico de la familia de lenguas Níger-Congo²⁶

SOBRE LA FAMILIA NÍGER-CONGO CONSIDERADA TAMBIÉN COMO RAMA DEL CONGO-KORDOFÁN

Los primeros testimonios escritos disponibles sobre la existencia de las lenguas nigero-congoleñas no son ni africanos ni europeos. Proceden de documentos árabes de los siglos X, XI y XII, en los que aparecen palabras que pueden pertenecer a estas lenguas. También desde 1506 en portugués se registran claramente palabras identificables, procedentes de la lengua *karanga*, que procede de la rama bantú. Aparecen de esta forma muchas palabras y frases

²⁶ http://www.proel.org/mundo/niger_congo.htm

bantúes, en particular, y otras ramas africanas, en general. Asimismo se ha recopilado en 1523 un vocabulario que recuerda a la actual lengua *akan* de Ghana, con ramificaciones en Côte d'Ivoire. En 1591 el matemático italiano Filippo Pigafetta incluyó un número de palabras y frases al hacer la descripción del reino del Congo.

La influencia del portugués se ve también en el primer libro escrito en una lengua africana publicado en 1624 y donde consta un catecismo interlineal portugués-congo elaborado por tres sacerdotes jesuitas. La primera gramática conocida en una lengua africana apareció en Roma en el siglo XVII y más concretamente en 1659. Es un estudio de 98 páginas sobre la lengua *congo*; su autor es Giacinto Brusciotto, misionero italiano. Describió notablemente el característico sistema nominal de esta lengua. Este es común a todas las lenguas nigerocongoleñas con distintas evoluciones. Se suele hablar de *clase nominal* aunque ciertos filólogos la llaman *categoría del artículo* o *clase del sustantivo*. Hubo que esperar al siglo XIX para ver otros trabajos gramaticales y léxicos en lenguas africanas. Uno de los mejores fue el realizado por J.G. CHRISTALLER (1875), de la Misión Basilea, cuya gramática sobre las lenguas *ashanti* y *fanti* muestran una excepcional captación de las estructuras lingüísticas.

La confluencia de los ríos Níger y Benue ha podido ser el origen de la denominación de Níger-Congo que se da a estas lenguas africanas; de ahí parten los pueblos del grupo benue-congo hacia el sur y el este.

La clasificación de las lenguas Níger-Congo se debe a Sigismund W. KOELLE, un misionero alemán de la Church Missionary Society, que publicó en 1854 su monumental Polyglotta Africana. En ella aparecían 283 palabras en 156 lenguas agrupadas según lo que él consideraba relaciones genéticas entre ellas. Muchos aspectos de su trabajo coinciden con la actual clasificación de las lenguas.

A partir de esta misma época se descubrió que había una clara relación entre las lenguas del África occidental y meridional. Sin embargo, faltaban datos que pudieran permitir su clasificación hasta que, en 1927, otro alemán, el erudito Diedrich WESTERMANN reconoció la distinción entre las lenguas sudanesas centrales (denominadas ahora Níger-Congo) y las sudanesas orientales (denominadas ahora Nilo-Saharianas). WESTERMAN (1927) reconoció también la similitud entre palabras en lenguas del grupo sudanés occidental y del grupo bantú, sin llegar a establecer que ambos grupos tienen un origen genético común. Esta labor, se la debemos a Joseph H. GREENBERG, quien, en los años 40 y 50 del siglo XX, estableció que las lenguas sudánicas occidentales y las bantúes formaban una sola familia a la que denominó Níger-Kordofana. En su libro *Languages of Africa*,²⁷ divide esta familia en dos ramas: la kordofana y la níger-congo propiamente dicha. La mayoría de los lingüistas rechaza los planteamientos de GREENBERG y coloca las treinta y tantas lenguas Kordofanas como una rama más de lo que John BENDOR-SAMUEL denominó familia Níger-Congo siguiendo a Sigismund W. KOELLE (1854). Este nombre procede de los ríos Níger y Congo, en cuyas cuencas predominan esas lenguas.

²⁷ (1966). Indiana University Press.

La familia Níger-Congo es la más grande de lenguas existente en África, hablándose desde las partes más occidentales del continente en Dakar, Senegal, hasta el este en Mombasa, Kenia, y al sur en Ciudad del Cabo, Sudáfrica. Si excluimos el África septentrional (desde Mauritania a Egipto y el Sudán) y el Cuerno de África (Etiopía hasta Somalia) el 85 por ciento de la población africana, unos 600 millones de personas, hablan lenguas Níger-Congo. Sólo en dos países, Níger y Chad, son minoritarias y aunque en el norte de Nigeria, de Uganda y en Kenia hay un considerable número de personas que utilizan otras lenguas, la mayoría de la población habla una lengua Níger-Congo. Las lenguas Níger-Congo son probablemente, además, el grupo más numeroso del planeta. Muchas de las lenguas africanas con mayor número de hablantes pertenecen a esta familia. El grupo se caracteriza por el uso de un sistema de clases de sustantivos. En efecto, la característica más difundida entre las lenguas Níger-Congo, probablemente sea su sistema de clase nominal, que está presente en todas sus ramas aunque su forma de operar varía considerablemente.

En un sistema de clase nominal, como ocurre en las lenguas Níger-Congo y las ivorienses, en particular, todos los nombres están marcados por un afijo que no puede predecirse ni por factores fonológicos ni por factores semánticos. Dicho afijo puede ser un prefijo o un sufijo. El nombre en singular lo marca un afijo y en el plural otro. Asimismo, todos los nombres tienen que ser asignados a clases según sus formas singulares y plurales. El número de estos afijos varía de una lengua a otra igual que él de las clases nominales. En efecto, en la rama *atlántica* el número de clases nominales va desde 3 hasta casi 40; en la *gur* se hallan casi

siempre 11; en las lenguas *bantúes* oscila entre 12 y 15. La mayoría de los sistemas de clases nominales va acompañada de sus sistema de concordancia, por el que otros elementos en la cláusula, como determinativos, adjetivos, numerales y frecuentemente verbos, también van marcados por un afijo seleccionado según sea la clase del nombre.

En *swahili*, tenemos un ejemplo de eso donde en la frase *wa-tu wa-le wa-mefika* "esas personas han llegado" se ligan de forma concordante las tres partes de la frase con el prefijo *wa-*. Fíjense en el contraste con la construcción singular en la frase *m-tu yu-le a-mefika* "esa persona ha llegado". Esta característica no se suele contemplar en una lengua como el *diulá* que analizamos en la presente tesis doctoral.

Las ramas e idiomas principales de la familia de lenguas Níger-Congo son las siguientes:

- Lenguas *atlánticas occidentales*: incluyen el *wolof*, hablado en Senegal, y el *fulfude*, hablado a lo largo del Sahel.
- Lenguas *kordofanas*.
- Lenguas *mande*: habladas en el África Occidental; incluyen el *bambara*, lengua hablada en Malí, el *diulá*, hablado en Côte d'Ivoire.
- Lenguas Kwa: incluyen el *akan*, hablado en Ghana, el *añí-baulé*, hablado en Côte d'Ivoire y las lenguas *gbe*, habladas en Ghana, Togo, Benín y Nigeria, de las cuales el *ewe* es la más conocida.

- Lenguas Gur: habladas entre otros lugares en Burkina Faso, Côte d'Ivoire, Togo y Malí.
- Lenguas Kru: habladas en África Occidental, incluyen el *beté*, *nyabwa*, y *dida* hablados en Côte d'Ivoire.
- Lenguas Adamada-Ubangui: Incluyen el *sango*, hablado en la República Centroafricana.
- Lenguas Bantúes: un grupo muy grande que incluye el *swahili (kiswahili)*, *laal*, *mpre* y *jalaa* aunque estas tres últimas lenguas se consideran a menudo Níger-Congo, pero no han sido clasificadas con seguridad.

Los últimos datos hablan de unas 1.400 lenguas Níger-Congo²⁸ que deben ser consideradas lenguas distintivas y no simplemente dialectos. Si tuviéramos en cuenta a estos últimos, esa cifra se elevaría a varios miles más. Un ejemplo de ello sería la lengua *swahili* que consiste de 17 dialectos y 15 nombres adicionales de variantes para algunos de tales dialectos.

Las lenguas Níger-Congo se dividen en las siguientes grandes ramas:

- Mande. El *diulá* pertenece a este grupo.
- Atlántica
- Dogón
- Ijoide
- Volta-Congo

²⁸ 1489 exactamente.

- Kru. El *beté* pertenece a este grupo.
- Gur. El *senufó* pertenece a este grupo.
- Adamada-Ubangui
- Kwa. El *añí-baulé* pertenece a este grupo.
- Benue-Congo

Las lenguas más divergentes son las pertenecientes a la rama *mande* a la que pertenece el *diulá*, lo que puede indicar que fueron las primeras en desgajarse del tronco común hace algunos miles de años.

La mayoría de las lenguas Níger-Congo y todas las ivorienses tienen sistemas tonales, en su mayor parte dos o tres, aunque las hay con cuatro niveles (*beté*), cinco niveles (*añí-baulé*, *diulá*) e incluso siete (*senufó*). La función del tono varía de una lengua a otra: Unas veces define características gramaticales, otras contrastes léxicos. En general, las lenguas que tienen más niveles tonales usan los tonos más para distinguir características léxicas que construcciones gramaticales.

Una extendida característica fonológica común a las lenguas Níger-Congo es que las vocales se agrupan en dos series: *i e Ě o u* y *i ε a* (o abierta) *u*. En cualquier palabra sólo puede haber vocales de una de las dos series sobre todo en *beté*, entre las lenguas ivorienses. La principal diferencia fonética entre ambas series es la posición de la raíz de la lengua, avanzada o retraída, aunque puede haber diferencias en el movimiento de la laringe. La mayoría de las lenguas no tiene el juego completo de las 10 vocales sino que suelen tener 7 ó 9.

Las vocales nasalizadas o nasales son comunes y, en muchas lenguas, el juego de estas vocales es más pequeño que el de las vocales orales. La vocal nasal seguida de consonante es común en muchas lenguas. En cuanto al silabario del *beté*, del *diulá*, del *senufó* y del *añí-baulé*, estas vocales nasales o nasalizadas se han considerado como letras diferentes.

Las particularidades de estas lenguas hacen esperables unos tipos de errores en otras lenguas sobre todo en la española, que es la que tratamos en la presente tesis doctoral. Y, efectivamente, veremos que estas lenguas inciden en la española en varios aspectos y se pueden cometer errores por *transferencia* e *interferencia*. La primera –influencia del español sobre las lenguas ivorienses-²⁹ es visible sobre todo en los ivorienses que viven en algún país hispanohablante como España y la segunda –influencia de la lengua materna sobre el español- siendo notable tanto en Ivorienses que estudian español en Côte d'Ivoire como en Ivorienses que vivan en algún país hispanohablante. No se puede negar la influencia del francés en este proceso ya que es a partir de la grafía de esta lengua como los Ivorienses intentan adquirir la de la lengua española. Por eso, le hemos dedicado la segunda parte de la presente tesis a la francofonía donde intentamos situar al lector sobre las lenguas africanas.

²⁹ Empleamos este gentilicio para referirnos a los marfileños en referencia al nombre francés, Côte d'Ivoire del país. De forma que de ahora en adelante, indiscriminadamente utilizaremos o Côte d'Ivoire e ivoriense o Costa de Marfil y marfileño. Ello implica que rechazamos los gentilicios ivoriano y marfilense estando más a favor del primero y no aceptando el segundo empleado por Koffi YAO (1998).

Para desarrollar el tema de nuestra tesis, nos hemos valido de la *observación participante*. Llamamos así a cualquier método de recopilación de datos que consista en hacer entrevistas estructuradas o no, grabaciones, etc. Ello supone hacer un trabajo de campo. Este tipo de investigación requiere ir a escuelas de formación que se dediquen oficialmente a la mediación interlingüística del extranjero o no; de manera general es recopilar información en lugares no formativos. Se ve, entonces, que para llevar a cabo este trabajo, he necesitado ayuda y los diferentes participantes en este tipo tanto de pedagogía como de andragogía³⁰ me son de gran apoyo. Para dicho trabajo de campo, unas veces soy profesor, otras veces me siento como alumno para seguir la clase de otros profesores y profesoras o, simplemente, presto atención a la producción oral y escrita de los Ivorienses tanto en Côte d'Ivoire como en España, para así poder apuntar cosas, grabar etc.

Se ha podido ver entonces que en muchas ocasiones, han podido aparecer dificultades de toda índole, excepto pedagógica o lingüística. La llamada fisiología de la educación³¹ hace su aparición y un aprendiz que está en clase sin condiciones anímicas y físicas adaptadas no puede estudiar objetivamente. En varias ocasiones no tiene ni tiempo para estudiar la víspera. Además de eso, en

³⁰ Esta palabra se compone de dos elementos que son: *Anér*, *Andrós*, 'varón' y también 'adulto o mayor'. Vista de esta forma, la *andragogía* es exactamente lo contrario de la *pedagogía* que se ocupa de la educación (*ágō*, 'yo conduzco') de los niños (*paidós*). Este término fue empleada por primera vez por especialistas de la Universidad de Laval en Canadá, y, particularmente por el profesor GAGNÉ, a quien refiere el Pr. Dr. SIKÁ, A., P. (1997). Con ello, designa a los dicentes mayores. Lo utilizó aquí para designar a la población adulta que por un motivo u otro tiene que volver al colegio para adquirir una lengua que no es la suya generalmente.

³¹ Es tener en cuenta la fisiología del aprendiz en el proceso formativo viendo los aspectos físicos y anímicos.

otros casos, en mi experiencia docente, sucedía que los alumnos carecían de cierto grado de concentración. Eso se explica bien por estar el centro donde se realizaba la prueba, próximo a una calle muy ruidosa o por tratarse de centros de acogida, de donde se podía sacar a un aprendiz por cualquier motivo. A pesar de estas dificultades que podían ser fuente de interrupción en el desarrollo normal del proceso de adquisición / aprendizaje / enseñanza, intentábamos llevar a cabo lo ya emprendido. En cuanto al proceso en sí mismo, se puede señalar que si el que las dos lenguas objeto de nuestra investigación estén comparadas con románicas ha ayudado a resolver muchas situaciones complejas, ello ha sido también fuente de errores, dificultades, faltas por la similitud formal pero con una pronunciación hasta una semántica que ha evolucionado distintamente.

PARTE I

DIVERSIDAD CULTURAL Y CONTACTO LINGUAL

En esta parte queremos ver en qué se asemejan o se diferencian de los conceptos generales sobre las lenguas las existentes en Côte d'Ivoire. No cabe duda de que el contexto lingüístico del país lleva a un contacto lingual que sería fruto de la diversidad cultural.

CAPÍTULO I

LENGUAS, HABLAS E IDIOMAS TANTO MATERNAS Y PRIMERAS COMO SEGUNDAS Y EXTRANJERAS

I. DEFINICIONES

1. EL IDIOMA

Para FONTANILLO MERINO (1986: 151), el *idioma* es “la lengua específica de una comunidad determinada que se caracteriza por estar fuertemente diferenciada de las demás”. La Real Academia en su Diccionario del año 2001, establece que esta palabra proviene del latín *idioma* que lo tiene a su vez del griego *ιδιωμη*, propiedad privada. Esta definición deja entender que el idioma es como el dominio de alguien o de varias personas. A continuación el DRAE no dice otra cosa al apuntar que *idioma* es la “1. lengua de un pueblo o nación, o común a varios. 2. Modo particular de hablar de algunos o en algunas ocasiones.” Sin embargo, no nos dice si eso de “algunas ocasiones” puede referirse a un solo individuo o si

sigue dependiendo del “hablar de algunos”. Como ejemplo, se puede ver que se habla de “idioma de palacio, de la corte”. Pero se puede entrever que el hecho de que el castellano sea la lengua del pueblo español se convierte en el idioma español. En resumidas cuentas, la noción de idioma puede estar vinculada a la noción de nación y tiene que ver con la nacionalidad y la lealtad hacia la nación ya que puede ser la lengua de una nación. Mientras que la noción de lengua podría ser relacionada con la de estado.³² En efecto, todos los estados no son naciones y se tiene que trabajar políticamente durante largo tiempo para llegar a tal conclusión que puede favorecer una mayor integración entre los ciudadanos de un mismo territorio. Eso demuestra hasta qué punto la noción de *idioma* es compañera de la de nación aunque puede que, en una misma nación, la estratificación de la sociedad deje aparecer idiomas distintos en lo que se refiere a la comunidad que pueda compartir una misma forma de hablar. Cuando no se trata de una comunidad en sí misma, dado que esta manera peculiar de hablar es propia de un solo individuo, se habla de *idiolecto*. Para DUBOIS (1983: 338) el idiolecto es el “conjunto de los enunciados producidos por una sola persona”. Tener un *idiolecto* sería tener una forma peculiar de hablar. Si esta forma distintiva no es sólo propia de un individuo sino que afecta a toda una comunidad, se habla, entonces, de idiosincrasia.

³² Esta distinción es difícil de hacer en África. Sin embargo, si avanza el regionalismo y se considera que unas regiones son naciones, en el caso de Costa de Marfil, el *diulá*, el *senufó*, el *baulé* y el *beté* podrían ser considerados como idiomas por la noción de nación que conllevaría esta distinción.

A partir de estas observaciones apuntaremos que el idioma oficial en Costa de Marfil se corresponde con la lengua, de forma que los Ivorienses tienen en común, como lengua primera, la francesa por ser la oficial. Sin embargo, muchos siguen hablando sus lenguas autóctonas y, a veces, de forma exclusiva, como: El *diulá*, el *senufó*, el *baulé*, el *añí*, el *beté* etc. Pero estas lenguas tienen en ocasiones hablas distintas según las regiones de origen. Por eso, veremos qué se entiende por lengua y, luego, por habla, para comprender mejor esta situación lingüística.

2. LA LENGUA

La lengua es el conjunto establecido de sonidos articulados que sirve a una comunidad humana dada para comunicarse entre sí mensajes esencialmente complejos. La idea de *lengua* como sistema se la debemos al lingüista SAUSSURE, que la oponía al *habla* (*langue / parole*).³³ Desde sus planteamientos, la lengua es una unidad abstracta. La lengua es, pues, colectiva, y es un conjunto de signos relacionados entre sí. También es cuando lleva a la parte práctica cada comunidad humana su capacidad de lenguaje. Es entonces código y sistema; dinámica e histórica. Sufre transformaciones. Se separó la *lengua* de la *norma* y los generativistas ven en ella un sistema de reglas capaces de generar un conjunto de frases gramaticales teóricamente infinito. Para CASARES (1988: 506) la lengua es el “modo de hablar de un pueblo o nación”. El término de *lengua* designa todo sistema de signos que pueda servir de medio de comunicación³⁴ según la experiencia del hablante. MARSÁ (1984: 12) no dice otra cosa cuando

³³ Veremos el *habla* más detalladamente enseguida.

³⁴ RONDAL, Jean A. *et al.* (1999 :109).

considera que la lengua “no es sólo un modo de manifestar, sino de concebir y estructurar lo pensado. La idea que acerca del campo es diferente porque es diferente su experiencia; pero lo es también porque son distintos los respectivos mecanismos lingüísticos de abstracción”. La lengua es, según PERROT (1970), un sistema de signos que la convierte en un signo lingüístico, esto es, “la naturaleza del signo lingüístico ha sido estudiada de manera rigurosa por F. De Saussure, y prolijamente discutida después de él.” Consideradas como tales son lenguas las formas de comunicación de las diferentes etnias de Costa de Marfil.

El signo lingüístico es “el resultado total de la asociación de un significante y de un significado”; el significante corresponde *grosso modo*, a la imagen acústica, y el significado, al concepto.”³⁵ La raíz de esta comunicación a la que se refieren JEAN A. & SERON X. (Dir.) (1999), es la palabra común; implica una convención interpersonal. En efecto, según PERROT,³⁶ “la lengua representa un cierto tipo de institución social. Una lengua, sistema de signos arbitrarios, se mantiene gracias al uso y consentimiento general de una colectividad. Como institución social que es, experimenta una evolución condicionada a la del grupo que la habla”.

En un acto de comunicación los protagonistas deben aceptar aunque sea de manera implícita, un acuerdo mínimo de grupo cultural que se les propone e, incluso, impone en cuanto a la descodificación de los signos que constituyen el

35 Ídem, op cit. p. 103. Según el mismo autor, F. DE SAUSSURE estableció que el carácter fundamental del signo lingüístico es que es arbitrario. Y se debe añadir que es necesario. Son de orden psíquico el significante (imagen acústica) y el significado (el concepto).

³⁶ Op. Cit. p. 115.

vocabulario de la lengua, igual que las reglas de sus combinaciones y los usos de estas combinaciones. Sin embargo, no hay que olvidar que uno puede hablarse a sí mismo mediante un soliloquio o la palabra interior que puede reducirse en amplitud, y convertirse en una forma de pensar compuesta de representaciones mentales de naturaleza propia del lenguaje.

Muchas veces nos olvidamos de que esta palabra *lengua* que nos empeñamos en definir, designa, en primer lugar, este músculo relativamente pequeño que tenemos en la boca y que nos permite saborear cosas. Se puede recordar que la lengua viene a ser un sistema convencional no desprovisto de retazos materiales. Asimismo es un concepto que incluye, incluso, elementos culturales y extralingüísticos.

CARDONA DE GILBERT (1980: 8) explica que,

“LENGUA es todo un sistema de signos propio de una comunidad lingüística. Incluimos dentro de una “comunidad lingüística” al conjunto de hombres que hablan una misma lengua. Hay, pues, tantas comunidades lingüísticas como lenguas se hablan en el universo. El concepto de “comunidad lingüística” no coincide con el de nación o pueblo (→Véase Idioma).³⁷ Así, la comunidad lingüística española está formada por unos 100.000.000 de personas, de distintos países y continentes, que hablan en español.”

37 Ídem. Op. Cit. p. 7. esta referencia a la noción de idioma es mía. Hay que señalar también que la comunidad lingüística española no ha parado de aumentar. Y se calcula que hoy día es al menos cuatro veces más la cantidad mencionada por CARDONA DE GIBERT (1980).

La lengua es un instrumento de comunicación. Pero según DUBOIS *et al.* (1973, 1983: 376) en la línea de SAUSSURE, la lengua “es un *producto social* mientras que el habla se define como el “componente individual del lenguaje”, como un “acto de voluntad y de inteligencia”. La lengua es un producto social en el sentido de que “el individuo la recibe pasivamente”. Esta parte social del lenguaje es “exterior al individuo”, que no puede ni crearla ni modificarla. Pero desde una perspectiva estrictamente gramatical, la lengua es “el conjunto de todas las oraciones que genera esta gramática. Este conjunto puede ser en principio finito (*finite*) o infinito (*infinite*)”, según nos asegura ABRAHAM (1981: 269). En la terminología gramatical moderna, se propone establecer una distinción entre « lengua » y « habla », aplicando la primera designación a todo el conjunto de formas expresivas verbales de que dispone una comunidad de personas que se entienden entre sí, con él; y el término « habla » a cada modalidad, individual o colectiva, apreciable en él. Asimismo se habla de “la lengua española y del habla de Cervantes”.

A continuación estableceremos los significados que diferencian *lengua* de *habla*.

3. EL HABLA

Según SAUSSURE, la realización concreta e individual de la lengua es el *habla*. Es decir que, es como la realización personal de la lengua en un momento concreto. En gran medida esta distinción se apoya en los trabajos de SAUSSURE (1965) que incluso llegó a determinar que podía existir como diferencia entre lo potencial y lo actual por una parte y entre lo social y lo individual por otra. Es decir

que, esta palabra *lengua* o sistema lingüístico es la *langue* de SAUSSURE (1965) y su *parole* sería *comportamiento lingüístico* o *habla* en español. Éste afirma que la lengua es “un trésor déposé par la pratique de la parole dans les sujets appartenant à une même communauté, un système grammatical existant virtuellement dans chaque cerveau, ou plus exactement dans les cerveaux d’un ensemble d’individus ; car la langue n’est complète dans aucun, elle n’existe partiellement que dans la masse. »³⁸

Sin embargo, esta “masse”, que es el conjunto de los sujetos “parlants” no puede hacerse cargo sola de tal acto. Así es como lo afirma SAUSSURE, « l’exécution n’est jamais faite par la masse; elle est toujours individuelle, et l’individu en est toujours le Maître ; nous l’appellerons, la parole ».³⁹

El *habla* es una forma peculiar de usar el lenguaje en una región determinada por un determinado grupo social. Por lo tanto, el *habla* puede ser individual, al contrario que el lenguaje que es un fenómeno social. De esta forma existen, por ejemplo, el habla andaluza y las hablas extremeñas en España. Si consideramos las cuatro lenguas de trabajo, *el diulá*, *senufó*, *beté* y *añí-baulé*, podemos decir que tienen hablas. Por ejemplo existe el habla *diulá* de Tengrela; existe el habla *beté* de Gañoa, el habla *añí-baulé* de Abengourou y el habla *senufó* de Ferkessedougou. Se diferencian por el acento, el léxico, las expresiones idiomáticas incluso la forma de ser. El habla es un acto individual de voluntad y de inteligencia, en el cual conviene distinguir:

³⁸ Op. Cit. p.30.

³⁹ Ibídem.

- Las combinaciones por las que el sujeto hablante utiliza el código de la lengua con miras a expresar su pensamiento personal.
- El mecanismo psicofísico que le permite exteriorizar esas combinaciones (actos de fonación).

La lengua y el habla están estrechamente ligadas y se suponen recíprocamente ya que la lengua es necesaria para que el habla sea inteligible y produzca todos sus efectos, pero ésta se precisa para que la lengua se establezca. Es el habla la que hace evolucionar la lengua: Las impresiones recibidas al oír a los demás modifican nuestros hábitos lingüísticos. Entre el habla y los llamados *dialectos* no hay gran distancia. Eso sí se debe tener en cuenta que desde muy pronto algunos eruditos se inclinaron hacia las diferencias que pudieran existir entre la forma de hablar una misma lengua de varios pueblos. En esta lucha por la claridad que nosotros aceptamos por rigor conceptual, Manuel ALVAR (1996: 5) en uno de los trabajos pioneros en este campo, por lo menos en España, intentó hacer una diacronía del tema y apuntó:

“La lingüística, desde los eruditos de Alejandría (siglo II a. de C.) hasta el siglo pasado⁴⁰, ha venido siendo una preocupación de carácter filológico (como guía para la correcta interpretación de los textos) o una preocupación de índole dogmática (gramáticas basadas en un criterio de autoridad). Pero con el gran lingüista italiano Graziadio Isaia Ascoli surge un nuevo interés: el del conocimiento de las hablas populares. Esto es:

40 En realidad el autor se referiría aquí al siglo XIX.

conocer la lengua del pueblo en sus diversidades geográficas, prescindiendo del espejismo de la corrección y haciendo abstracción de los hechos retóricos.”

En otras palabras el habla sería la manera específica de un pueblo o de una persona de hablar una lengua sin atender a si el uso es correcto o no. Puede ser un dialecto o un idiolecto.

Estamos más cerca de un interés cada vez mayor por la aplicación concreta de las lenguas y existen muchas disciplinas que se ocupan de estos temas aunque lo más indicado aquí sería una lingüística del *habla* o sea de la *parole*. Pero antes, deberíamos interrogarnos en el sentido en que BÜLHER (1967: 100) lo hizo en los siguientes términos: “Qué tipo de teoría del lenguaje tendría que ser la *linguistique de la parole*?”

Los fenómenos del habla que SAUSSURE (1965) denominó así es lo que KANT habría llamado “objeto de la lingüística”. Como tal puede parecer que el habla tenga un sistema y se pueda enseñar. Pero CARDONA DE GILBERT (1980) se opone a esta forma de ver las cosas ya que para ella:

“HABLA es la forma personal de expresión que no cae dentro del sistema de una lengua, por carecer de “sistema”, y así como la lengua puede ser resumida en pequeños tratados –Gramáticas- que permiten su enseñanza, el habla no se puede enseñar, y que hay

tantas clases de hablas dentro de una lengua como familias, profesiones (“argots” profesionales), o individuos hacen uso de la lengua.”⁴¹

Para esta autora entonces, el habla es de la adquisición y no del aprendizaje. En eso se asemeja su punto de vista al de Manuel ALVAR cuando éste supone que el habla no se atiene a correcciones o usos perfectos. Visto de esta forma se puede decir que las lenguas de Côte d’Ivoire tienen hablas también como hemos subrayado antes. Por ejemplo el *añí-baulé* de Abuasó (ciudad) no es el mismo que él de Abengurú (ciudad) sobre todo en el léxico y en la forma de decir las palabras.

Se puede deducir que la persistencia de la adquisición del habla varía de un hombre a una mujer. Y de esta forma, Manuel ALVAR (1976: 45), en el momento de sintetizar su criterio apuntó:

“El habla de las mujeres es más arcaizante, y a la vez, más innovadora que la de los hombres, porque es un islote de carácter antiguo que sobrenada en una región rodeada de rasgos meridionales (murcianos, andaluces).”

No existen estudios sobre las lenguas ivorienses que establezcan si aparece una diferencia tal en el uso de un habla femenina y otra masculina.

41 Ídem. Op. Cit. p. 7.

4. LOS DIALECTOS

El *dialecto* es un sistema lingüístico derivado de otro; normalmente con una concreta limitación geográfica, pero sin diferenciación suficiente frente a otros de origen común. La palabra *dialecto* también suele referirse a una lengua minoritaria, a una lengua autóctona, a una lengua no escrita, o a una variante sin prestigio. En eso se parece mucho al *habla*. Por ejemplo, el habla de Marseille (en Francia) es una variante del francés, ni mejor ni peor lingüísticamente que la variante de París. A esta variante de Marseille, en el habla popular, a veces se le aplica el término "dialecto", despectivamente, no así a la variante de París, comúnmente llamada francés estándar. De esta misma forma, durante mucho tiempo, se ha tachado de dialectos a las lenguas africanas por no haber tenido tradición escrita antes de concederles el estatuto de lenguas hoy en día. Asimismo las lenguas de Côte d'Ivoire también fueron denominadas dialectos. Pero en la actualidad se llama dialecto ivoriense a una estructura lingüística, simultánea a otra, que no alcanza la categoría de lengua.

Según CHAMBERS & TRUDGILL (1994: 19-20), que a través de la historia de la dialectología⁴² se logra determinar mejor este concepto:

"La Dialectología como es obvio, es el estudio del dialecto y de los dialectos. ¿Pero qué es exactamente el dialecto? En el lenguaje cotidiano un dialecto es una forma de lengua subestándar, de nivel bajo y a menudo rústica, que generalmente se asocia con el campesinado, la clase trabajadora y otros grupos considerados carentes de prestigio.

⁴² La dialectología ha evolucionado hacia la sociolingüística.

Dialecto, es también un término aplicado a menudo a las lenguas que no tienen tradición escrita, en especial a aquellas habladas en los lugares más aislados del mundo. Y por último también se entienden como dialectos algunas clases (a menudo erróneas) de desviaciones de la norma, aberraciones de la forma estándar o correcta de una lengua.”

Se puede decir que en Costa de Marfil también hay dialectos que provienen de lenguas. Por ejemplo, si se considera al *senufó* como lengua, el *kadile* sería uno de sus dialectos. Pero si consideramos el *syempire* de Tengrela como una lengua, el *nafana* sería uno de sus dialectos. Efectivamente se considera que el *syempire* es una lengua aparte.

CHAMBERS & TRUDGILL (1994: 19-20) siguen con su explicación disponiendo que “en este libro no adoptaremos ninguna de estos tres puntos de vista. Partiremos, por el contrario, de la idea de que todos los hablantes lo son al menos de un dialecto –de que el inglés estándar es, por ejemplo, un dialecto tan claro como cualquier otra forma del inglés- y de que no tiene ningún sentido suponer que un dialecto cualquiera es lingüísticamente superior a otro. Sin embargo, creemos que resulta a menudo muy útil clasificar los dialectos como *dialectos de una lengua*. Los dialectos pueden así ser considerados como subdivisiones de una lengua en particular. Consecuentemente podemos hablar del dialecto parisino del francés, del dialecto de LANCASHIRE del inglés, del dialecto bávaro del alemán, etc.”⁴³

43 Si suponemos que este punto de vista no carece de pertinencia, no pensamos que se pueda negar totalmente la existencia misma de la palabra lengua. Es lo que parece defender estos autores que afirman un poco más lejos (p. 22) que “el término lengua es, por tanto, desde un punto

Estas subdivisiones de una lengua en particular son las que corresponden al caso específico de Côte d'Ivoire. Por ejemplo, tenemos el *diulá* que se subdivide en *diulá*, *diulá koro*, *diulá koyaka*, *diulá de Odienné*, *diulá Worodugu*. El *beté* se subdivide en *beté de Gañoa*, *beté de Guiberua*, *beté de Daloa*. El *añi-baulé* se subdivide en *baulé*, *añi*, *añi Moroso*. Y el *senufó* se subdivide en *senufó ceebara*, *senufó yimini*, *senufó ñarafolo*, *senufó syempire*, *senufó palaka*, *senufó tagwana*. Esta última lengua es la que tiene más subdivisiones y la lengua *añi-baulé* la que tiene menos. Pero la Sociedad Internacional de Lingüística (SIL) ha considerado estos dialectos hoy en día como lenguas aparte ya que cada vez más se entienden menos entre sí. La inteligibilidad sería un criterio fundamental para distinguir lengua y dialecto en África.

Si nos referimos a la definición que da el DRAE, el *dialecto*, en una de sus acepciones, es “un sistema lingüístico considerado con relación al grupo de los varios derivados de un tronco común.”⁴⁴ Esta definición nos llevaría a considerar, por ejemplo, que el español, como el francés o el portugués, sólo por citar éstos, son antiguos dialectos de la lengua latina que se considera hoy día como una lengua muerta. Justamente como etimología, la palabra *dialecto* proviene del latín

de vista lingüístico, un término relativamente poco técnico” antes de proponer la palabra VARIEDAD como alternativa si queremos ser “rigurosos en nuestro uso de etiquetas descriptivas.” En realidad, pueden existir variedades de una lengua lo que casi nos haría volver al término de dialecto, pero no pensamos que se deba considerar que la lengua y la variedad son iguales, equiparables, e intercambiables. Eso sí, el “inglés de Yorkshire” sería una variedad del inglés. Si estamos de acuerdo en ello, diferimos en considerar que este tipo de inglés es la lengua de Yorkshire ya que los propios autores afirman que ésta sería una variedad del inglés. Hay que entender aquí, “de la lengua inglesa”. De forma que no se habría resuelto el tema de la lengua y la pregunta de saber « qué es la lengua inglesa » quedaría sin respuesta.

44 Vid definición de la palabra dialecto en la edición de 2001.

dialectus aunque se debe reconocer que éste a su vez lo recogió de otra lengua, la griega, en la que se denominaba: διαλέκτος. Asimismo, se puede decir también que el dialecto es un sistema lingüístico derivado de otro o, incluso, que puede llegar a ser paralelo, para no decir simultáneo a otro en un contexto que puede ser no sólo geográfico sino temporal. El dialecto ha interesado a mucha gente a lo largo del tiempo y justamente entre los que escribieron, por lo menos, en lo que a los españoles se refiere, tenemos a SALVADOR CAJA (1987) y a Manuel ALVAR (1976, 1978, 1996). Hablar de dialectos en un país es reconocer de cierta manera una heterogeneidad en el campo de las lenguas de comunicación. Esta realidad es la que resalta GARCÍA MOUTÓN (1996: 7) cuando señala que,

“como ocurre en otros países de Europa, en España conviven varias lenguas con otras variedades lingüísticas, a las que se suele llamar dialectos, hablas, etc.” Y como lo veníamos apuntando, para ella también lengua, dialecto, habla se refieren todos a realidades que sirven para la comunicación y, en su uso corriente, estas denominaciones recogen las actitudes de los hablantes hacia ellas.”

Si estamos de acuerdo con que la coexistencia entre lengua, dialecto, habla etc. es una realidad en Europa como subraya GARCÍA MOUTÓN (1996), no podemos negar el hecho de que no es una realidad exclusivamente europea. Como tendremos muy a menudo la oportunidad de demostrar, esta coexistencia más o menos pacífica se puede ver en otros rincones de nuestro planeta.

En cualquier caso, hablar de dialecto es reconocer también que existe una comunidad lingüística que posee tal variedad lingüística en común. Por ejemplo, hablar de *beté* de Gañoa supone que en Gañoa hay gente que tiene esta forma específica de utilizar la lengua *beté*. Esta precisión nos viene a recordar que el lenguaje es una forma de comportamiento social que tiene en cuenta no sólo el contexto sino también su función social. Todo ello establece que el dialecto y cualquier otro tipo de lenguaje debería ser compartido.

A los que comparten un mismo dialecto, CATALÁN (1989: 105) los llama “hablantes dialectales”. Se puede notar claramente que el dialecto supone nítidamente una diferenciación con otra lengua hablada, a veces, un mismo lugar concreto, o sea, una misma geografía dada. Asimismo todos los dialectos del *senufó* se ubican en el norte del país.

Como se puede notar, el dialecto puede tener una estructura propia. Este interrogante ha sido una de las preocupaciones mayores desde los trabajos de WEINREICH (1953) hasta bien entrado el último cuarto del siglo veinte, con autores como SALVADOR CAJA (1987).

De todas formas, ya lo hemos recordado, el dialecto se refiere siempre a una comunidad de habla según regiones en la mayoría de los casos. Si es verdad que ciertas comunidades de nuestra población meta tienen en común algunas lenguas

como el *malinké*⁴⁵, entre sí tienen matices. Asimismo en el grupo *malinké* tenemos lo comúnmente llamado *diulá*. En realidad, unos son *koyaka*, *diulà gbè*, *gbandjè*... y entre los *senufó* tenemos a los *nafara*, *kadilé*, *tagba*, *ceembara*, etc. A eso hay que añadir si son musulmanes o cristianos o si, además, tienen prácticas de iniciación o no.⁴⁶ De hecho, existe un argot especial que no se puede saber sin ser iniciado a estos ritos especiales que sirven de trampolín entre el mundo visible y el invisible.⁴⁷

Si hemos visto las diferencias entre dialecto, lengua, idioma, es tiempo de ver cuáles son los distintos tipos de lengua.

II. DIFERENTES TIPOS DE LENGUA

1. LENGUA MATERNA Y UNIVERSALES DEL APRENDIZAJE

Según CARDONA DE GILBERT (1980: 8), “la expresión “LENGUA MATERNA” tiene un doble sentido: 1) Cae dentro del plano del habla; 2) se utiliza para indicar la comunidad lingüística a que pertenecía nuestra madre y en la que ella nos inscribió al iniciarnos en los secretos de aquella “lengua”, que ella, graciosamente, había transformado en “habla” para que aprendiéramos a hablar jugando.” Pero la lengua materna es aquella que se utiliza en el país de origen del locutor y que éste adquiere desde la niñez a la hora de aprender el lenguaje. De forma que la lengua

⁴⁵ En realidad, lo que hemos venido llamando *diulá* hasta ahora deriva del malinké. Es que el *diulá* era antes el malinké comerciante. Aquellos malinké diferían de los guerreros y cada subgrupo tenía un vocabulario propio de su ocupación habitual o accidental.

⁴⁶ La iniciación es un escuela tradicional propia de algunas culturas africanas donde el ser humano aprende a realizarse.

⁴⁷ Los *senufó* de Sorokoumo que hacen la iniciación tienen una forma específica de hablar que los no iniciados no entienden aunque mi padre que no ha hecho esta iniciación la entiende y la habla.

diulá, beté, senufó y añí-baulé es la lengua materna de aquellos que la hablan antes de empezar a estudiar el francés en la escuela primaria como lengua oficial.

El estar presente en el lenguaje aspectos que escapan a su propio dominio ha llevado a sentar bases sobre una posible universalización de los conceptos. De hecho, la lengua materna no permitiría hacer de una realidad, local, otra globalizada. No es de extrañar, entonces, que el tema de los universales del aprendizaje sea una resultante directa del de los universales del lenguaje. Se habló entonces de “Gramática Universal”. “Una perspectiva muy fecunda con relación al papel de la L1 es la que se ha desarrollado a partir de la teoría de los universales lingüísticos (Chomsky, 1981). Chomsky considera la “gramática universal” (GU) como un elemento innato que posibilita la adquisición de las lenguas, fijando los parámetros que corresponden a cada gramática concreta. Con relación a las segundas lenguas, dado que los parámetros ya están fijados por la L1, se plantea el papel de ésta con respecto a la gramática universal.”⁴⁸ Ninguno de los dos careció de polémica como suele ser el caso cuando se empieza a desarrollar una teoría nueva con características revolucionarias. Se debe quizá al hecho de que, durante mucho tiempo, se ha venido preguntando si la lengua o, mejor dicho, el lenguaje era natural o social. En otras palabras, se preguntaron muchos investigadores e investigadoras si la lingüística formaba parte de las ciencias sociales o de la historia natural. Eso sí, unos de ellos respondieron ya a esta pregunta en el momento de formular la misma. En efecto, nos referimos a JACOBSON (1946) cuando en la siguiente pregunta: “¿Es necesario recordar a

⁴⁸ SONSOLES (1997). p. 24.

estas alturas que la lingüística pertenece a las ciencias sociales y no a la historia natural?”, vemos que la respuesta es que la lingüística pertenece a las ciencias sociales. Esta misma realidad es la que favoreció la presencia de varios tipos de investigaciones y en varios campos como la sociolingüística, la psicolingüística... y hasta llegar a encontrar una fisiología de los sonidos. SCHLEIDER es uno de los investigadores que impulsaron la noción de *universales lingüísticos*. En efecto su famosa referencia al hecho de que la fisiología de los sonidos es la “base de toda gramática” reconocía implícitamente que cualquier gramática tenía una fisiología de los sonidos subyacente. Su punto de vista es también válido para que la vía de la propia fonología se haga más abierta. Se necesitó cierto tiempo para llegar a estas hipótesis e hizo falta también pensar en cierta unidad entre lingüística y ciencias exactas. Sin embargo, muy pronto los estudiosos estuvieron de acuerdo en que la lingüística era un puente entre ciencias y humanidades. Este acercamiento entre ciencias y humanidades se hizo de manera casi espectacular. Pero antes de llegar a esta equiparación interdisciplinar, se hicieron antes otras dos: En primer lugar, se realizaron comparaciones entre variantes de una misma lengua, por lo que se habló de comparaciones intralingüísticas. En segundo lugar, las comparaciones se operaron entre varias lenguas, por lo que se habló de comparaciones interlingüísticas.⁴⁹ Como se puede ver, estas dos últimas son estrictamente lingüísticas. El acercamiento de varias lenguas reveló que éstas, ¿todas las lenguas?, tienen una base común. De allí la noción de *universales del lenguaje*. GREENBERG, OSGOOD & JENKINS llegaron a una conclusión

⁴⁹ La presente tesis doctoral es un primer paso en este aspecto en las lenguas ivorienses y la española.

relevante según JACOBSON (1946: 48). En efecto, en su *Memorandum Concerning Language Universals*, estos autores llegaron a la afirmación de que “en su infinita diversidad, todas las lenguas están como si fueran cortadas por el mismo patrón”. Si esta última frase da una connotación divina a las lenguas, no es la única interpretación posible. Para dilucidar mejor la expresión “mismo patrón”, intentaremos ver qué quiere decir patrón. Entre otras acepciones, la Real Academia supone que un patrón o patrona es un protector, defensor aunque puede ser un santo “titular de una iglesia” o más aún tener el “cargo de patronato”. Pero en el caso presente entenderemos por patrón no sólo una plataforma común a todas las lenguas sino también esta mano divina que puede estar debajo y es común a todas las lenguas. COELHO (2001: 104) habló de la carga lingüística que tiene al reconocer que todo está escrito por “la misma Mano”. Además reconoce la existencia de un lenguaje universal que llama a veces el lenguaje del mundo, al decir:

“Allí estaba el puro lenguaje del mundo, sin explicaciones, porque el Universo no necesitaba explicaciones para continuar su camino en el espacio sin fin” o “los que decían esto quizá jamás hubieran conocido el Lenguaje Universal, porque cuando nos sumergimos en él es fácil entender que siempre existe en el mundo una persona que espera a otras, ya sea en medio del desierto o en medio de una gran ciudad.”⁵⁰

JACOBSON (1946) inspirándose de el *memorandum* de GREENBERG, OSGOOD & JENKINS, dice que “podemos ver cómo “surgen uniformidades de alcance

50 El alquimista. Una novela sobre los sueños y el destino. 28º ed. Barcelona.

universal”, siempre nuevas, imprevistas pero perfectamente discernibles, y nos complacemos en reconocer que las lenguas pueden ser ya estudiadas como variantes múltiples de un único tema omnicomprendivo: el lenguaje humano.”⁵¹ Más Allá de este lenguaje humano, COELHO (2001: 104) habla de lenguaje de las cosas. En efecto reconoce que “he aprendido que el mundo tiene una (sic.) Alma y que quien (sic.) entiende esa Alma entenderá el lenguaje de las cosas.”⁵²

En nombre de la existencia de esta base común entre las lenguas se ha hablado de afinidad lingüística, parentesco entre lenguas y de semejanzas entre estructura gramatical y fonología, sin olvidar las nociones de familia, asociación, convergencia o congruencia que hemos subrayado a veces en nuestro propósito. Por eso hemos decidido interesarnos por una comparación entre el *diulá*, *beté*, *senufó*, *añí-baulé* y la lengua española.

Independientemente de las disquisiciones que se pueden hacer acerca de si estamos frente a lenguas o dialectos, cualquiera de ellos tendría las mismas características básicas. Y JACOBSON lo recalca, diciendo: “En resumidas cuentas, es indiferente que la lengua común de la que hablamos sea una lengua dialectal que intenta unir las hablas de una misma nación o una lengua mixta que sea útil en los intercambios internacionales”.⁵³ Este tipo de lenguaje es lo que LARQUI (2003) llama “*galipette*” o lenguaje de gala e, incluso, pidgin. En efecto, en un sorprendente artículo de prensa titulado *Bouclez-la!*, esto es, “¡cerrad el

51 *Ibidem*.

52 *Ídem*. Op. Cit. p. 92.

53 *Ídem*. Op. Cit. p. 202.

pico!”, este autor que intenta demostrar que los matrimonios mixtos en los que ninguno de la pareja entiende realmente la lengua del otro, dado que lo más importante no es cómo comunicar sino por qué comunicar y para qué sirve, niega la necesidad para el hombre de hablar tanto como la mujer y da varios ejemplos de éxitos y fracasos matrimoniales en este sentido. Eso sí reconoce que para una comunicación mínima sólo podrá hacer falta la *galipette*. A continuación veamos uno de los diálogos significativos de aquel artículo inédito.

« Parmi les invités, quelques-uns se récrièrent. Un tel couple était impossible, on n'avait jamais vu ça. Pas viable, pas normal. Comment communiquent-ils ? Müller nous coupa : La question, Messieurs, n'est pas : comment communiquer. La question est : pourquoi communiquer ? À quoi bon ? Cette leçon, je l'ai apprise de mon père. Non, il n'avait pas épousé une Russe. Il avait pris femme dans son village, une rude paysanne souabe. Mais il a toute sa vie simulé une surdité intermittente qui s'emparait de lui aux moments les plus inattendus, par exemple quand on s'avisait de lui poser la moindre question. Moyennant quoi, il n'eut jamais la moindre discussion avec notre mère, que Dieu ait son âme et ils coulèrent les jours heureux au bord du Nectar.

Mais nous sommes en 2003 ! protesta un jeune paléontologue.

Et alors ? répliqua un philologue aux cheveux roux. On m'a parlé du cas d'un footballeur français qui a épousé un top-model d'Europe centrale. Elle ne parle pas la langue de Voltaire et lui ne parle que celle de Zidane. À part la galipette –langage international- et le pidgin des aéroports, ils ne disposent d'aucun idiome commun. Ils s'entendent, paraît-il, à merveille.

Un sociologue bavarois au visage mangé de tics manqua suffoquer. »⁵⁴

En cualquier caso, en lo que se refiere a la estructura propiamente dicha de las lenguas ivorienses, un cambio no sería posible si no hubiera aquella famosa convergencia que consiste en que haya colectivamente una tendencia consciente o inconsciente pero de manera idéntica hacia el cambio. Y esta realidad es común a todas las lenguas justificando asimismo otro de los aspectos de los universales del lenguaje. Además, como ya hemos repetido en otras ocasiones, la lengua siendo social y fundamental para la comunicación, tiene como único interés el comunicar, lo cual ya es un universal del lenguaje. Es también uno de los motivos e intereses que mueven a la comparación de las lenguas. JACOBSON (1946) intenta ver en qué medida se podía tener ejemplos de universales del lenguaje. Acude otra vez a la fonología, y apunta:

“Otro ejemplo de universales, mucho más rico, consiste en las reglas implicacionales que establecen una conexión de necesidad entre las propiedades relacionales diferentes del lenguaje. Por ejemplo, en fonología, la combinabilidad de los rasgos distintivos en grupos o secuencias se ve restringida y determinada por un número considerable de reglas implicacionales universales. Por ejemplo, la concurrencia de la nasalidad con el rasgo vocálico implica su concurrencia con el rasgo consonántico. Una consonante nasal compacta (/μ/ o /η/) implica la presencia de dos consonantes difusas, una aguda (/n/) y la otra grave (/m/). La oposición aguda / grave entre las consonantes nasales compactas (/μ/ frente a /η/) implica una oposición idéntica en el cuadro de las oclusivas orales compactas

⁵⁴ Publicado en Afrique Magazine (AM). N° 209. febrero de 2003.

(/c/ frente a /k/). Cualquier otra oposición tonal entre las consonantes nasales implica una oposición correspondiente en cuadro de las consonantes orales, y cualquier oposición entre las vocales nasales implica su correspondiente oposición entre las vocales orales”.⁵⁵

En cualquier caso, el antagonismo entre lo materno y lo universal es sólo aparente en este caso. Y el aprendizaje de las lenguas extranjeras que unos denominan también lenguas vivas es un verdadero laboratorio de demostración en este campo; sin olvidar la adquisición o el aprendizaje de las supuestas lenguas muertas tampoco.

1.1. LENGUA VIVA Y LENGUA MUERTA

Las lenguas africanas son vivas u otras son muertas o están amenazadas de muerte. Por eso es interesante saber lo que se entiende por lengua muerta. Las lenguas muertas ya no son un vehículo de transmisión oral o escrito de comunicación aunque puedan existir testimonios de las mismas a pequeña escala. En el sistema educativo francófono cuando se habla de lengua extranjera, se habla de lengua viva. De hecho en Costa de Marfil se llama al inglés LV1 (Lengua Viva primera) y el español o alemán LV2 (Lengua Viva segunda). En otras palabras el francés no se considera allí como lengua extranjera sino nativa aunque usen la terminología de oficial para calificarla. No se suele calificar a otras lenguas como el portugués⁵⁶ y el italiano que sólo se empieza a enseñar en la Universidad mientras que en el “Collège” y el “Lycée” ya se aprenden las otras arriba

⁵⁵ Ídem. op. cit. pp. 50-51.

⁵⁶ Ya es un departamento a parte.

mencionadas. En este país del África Occidental se enseñaron o siguen enseñándose el griego, el latín o, por lo menos, la civilización de dichos pueblos. A pesar de que se suele decir que éstas son muertas.

Se tiene que precisar claramente aquí que, cuando se habla de lengua muerta, como se suele calificar a las lenguas clásicas y la lengua ivoriense *esuma*, eso no implica directamente la inexistencia de dicha lengua.⁵⁷ En efecto, a pesar de que se tacha al latín de lengua muerta esta misma sigue existiendo y es, además, una de las lenguas enseñadas en las facultades no sólo como un departamento aparte sino también como parte integrante de otros y en casi todos los continentes; si bien ya no se habla en ella. Incluso en Costa de Marfil se sigue enseñando el latín. Eso sí, no carecerá de interés el interrogarse sobre el porqué de tal interés al estudiar una lengua supuestamente muerta. Por eso entendemos que en una obra inicialmente reservada para establecer una relación entre lenguaje y vida, BALLY (1972) se haya planteado esta misma pregunta. La respuesta a parecido interrogante es que el estudiar una lengua extranjera (como el español) puede ayudar a un alumno a entender incluso el funcionamiento de su propia lengua (como el *senufó*). Máxime en el caso del latín madre de muchas lenguas, entre las cuales se encuentra la española. Por eso, en vez de preguntarse sobre el porqué del estudio de esta lengua, uno intenta ver más la utilidad de esta noble lengua que sirvió de norte para tantos pensadores en todos los campos posibles de investigación desde la tradición griega moribunda que vio aparecer al latín a sus

⁵⁷ Igual para el *esuma* según la clasificación de la SIL (Sociedad Internacional de Lingüística) que supuestamente es muerta en Côte d'Ivoire pero que tiene hablantes aún.

puertas hasta la “transformación” de dicha lengua en otras llamadas románicas. Y a esta pregunta se puede contestar que nuestros abuelos los latinos tienen todavía muchos misterios para nosotros y necesitamos saber sobre la madre de nuestras lenguas y no sólo quién sino cómo la manejaban. Y todo esta preocupación hace que el latín sea un “instrumento maravilloso” como nos cuenta BALLY (1972: 228).

“Por todas estas razones el latín es un instrumento maravilloso para adquirir flexibilidad; familiariza al espíritu con lo imprevisto, le da el sentimiento de lo occidental, de lo contingente, mientras que la formación científica le pone delante el trato –necesario también- de la ley. ¿No se ha dicho que las matemáticas y una lengua antigua bastarían para preparar armoniosamente un espíritu?”⁵⁸ Aceptando que una lengua se muere o desaparece, PERROT (1970: 115) cita el siguiente texto extracto de la Conférence de l’Institut de Linguistique de Paris, XI, págs. 63-74:

“Crecimiento y regresión de una lengua sólo adquieren sentido por el uso que los hombres han hecho de ella. Una lengua muere cuando ya nadie la habla. El latín es una lengua muerta en el sentido de que no existe ya como lengua hablada (“viviente”) normal de un grupo de hombres, pero históricamente el latín no es que se muriese: se transformó solamente con la suficiente profundidad para que sus formas modernas, vivas aún –

58 A Charles BALLY (1972) sólo le falta aquí decir que el latín supone referirse a la Civilización en nombre de la cual el presidente de los Estados Unidos George BUSH (hijo) está listo para cualquier tipo de guerra incluso en contra de la voluntad de su pueblo y de la opinión internacional. Además debemos hacer constar que a la pregunta con la que terminamos esta citación del autor no contestaremos dado el poco interés que tiene para el presente capítulo.

castellano, francés, italiano, por ejemplo-, se sientan como lenguas diferentes; pero no cesó jamás de ser hablado. Al contrario, ciertas lenguas cesaron de ser utilizadas: el latín sustituyó al galo, que fue extinguiéndose poco a poco; el cónico, lengua celta de las Islas Británicas, dejó de hablarse en el siglo XVIII, en que fue reemplazado por el inglés.”

El proceso ante el cual nos encontramos es claramente una intermitencia entre cambio, desaparición y sustitución de lenguas. Pero, si vamos más allá de este hecho, notamos que bien se pueden distinguir otros estados en cuanto a la noción de lengua muerta. Así es cómo, algunos investigadores llegaron incluso a hacer una distinción que otros podrían tachar de “macabra”⁵⁹ por su aspecto meramente peculiar vinculado con la propia muerte del hablante. Entre éstos que intentaron ver si lengua muerta significa muerte del hablante tenemos a HAGÈGE (2000: 43-44) que no duda en afirmar, tras confirmar la inmortalidad del lenguaje, que:

« Deux faits méritent de retenir l’attention. D’une part, si un homme, à la suite d’un accident quelconque, est privé de l’usage de la parole, il conserve, néanmoins, la langue tant qu’il entend les sons et qu’il en comprend le sens. D’autre part et surtout, les langues dites « mortes » ne sont plus parlées, mais cela ne signifie nullement qu’on ne puisse pas apprendre leur grammaire et même leur phonétique, c’est-à-dire les assimiler en tant qu’organisme, comme on le fait pour toute langue vivante. »

En otras palabras la lengua se daría por muerta si aquella persona accidentada perdiese la vida por ser la única que era capaz de hablarla como lengua propia.

⁵⁹ En el caso del *esuma* esta teoría puede verificarse por la desaparición progresiva de sus hablantes.

Muchas veces no se ha tenido en cuenta que una lengua puede seguir viva aunque muchas de sus palabras se mueran. Hablar de la muerte de lenguas y palabras ¿no es reconocer que son mortales, igual que en ciertos casos se han mostrado mortíferas también? Si la respuesta a esta pregunta parece evidente y apostaría por el hecho de que las lenguas y palabras son mortales como SÓCRATES, resulta más difícil contestar a la pregunta de saber ¿por qué? Sin embargo tenemos esbozos de repuestas más o menos convincentes. HAGÈGE (2000), entre otros motivos subraya los cambios económicos y sociales, la transformación de la vida y de las técnicas, las repercusiones de cualquier cambio sobre el léxico, incluso sobre los sufijos. Esto es, que hay causas morfológicas – a pesar de la cohesión que debería existir entre los distintos elementos de este otro sistema que es la morfología-, otras puramente sociales que tienen que ver con la ley del tabú... Claro está que todo eso posee consecuencias, a veces dramáticas. No podemos olvidar los eufemismos que participan en este proceso de entierro del léxico. Si la palabra tanto en su morfología como en su estricta existencia puede morir, con el eufemismo y otras estrategias, puede seguir existiendo, aunque con un sentido que puede desembocar incluso en su muerte. Según HAGÈGE (2000), no se puede negar el hecho de que los niños pueden recrear un vocabulario además de un lenguaje específico dado que la ontogénesis del aprendizaje tiene que ver con su físico y otros elementos fundamentales de su desarrollo de niño a adulto. Esta misma palabra puede ser víctima de una pérdida debido a la relación con otras palabras como una entrada de diccionario. Sobre todo si se trata de un diccionario de sinónimos o un ideológico. Sin embargo, otros dejan huellas como

férir, martel, cuider (penser), chaloir en “*peu me chaut*” por ejemplo en francés. Es la muestra de que las lenguas románicas siguen teniendo algo en común.

1.2. SOBRE LAS LENGUAS ROMÁNICAS

La mayor parte de las palabras españolas actuales proceden del latín; aquella lengua que durante varios siglos –ocho según MEILLET (1980: 1)- fue hablada en las zonas que hoy son Francia, Italia, Portugal, Rumania... y España. La expansión de la lengua latina fue una consecuencia lógica de la grandeza del Imperio Romano. Coincidimos en este punto con MEILLET (1980) al afirmar que “fue sin duda el primer imperio perfectamente organizado que conoció el mundo indoeuropeo”.

El indoeuropeo ha sido un verdadero objeto de investigación en varios aspectos. Así es como MENDOZA (1976: 89-111) se interesó por la deixis en los pronombres demostrativos en ciertas lenguas indoeuropeas (ide.) como el griego (moderno), el latín, el lituano, el letón, el esloveno, el serbocroata,..., las lenguas romances como el portugués, el español y el italiano.⁶⁰

De este modo incluso el latín supone una importante y singular fase de transición entre el supuesto indoeuropeo común y las lenguas románicas, como el italiano, el rumano, el portugués, el gallego etc... que se hablan y / o se escriben hoy, sobre todo el español y el francés que nos interesan en el presente estudio. Aquella transición fue puesta de relieve gracias a unos estudios comparativos que

⁶⁰ Julia MENDOZA (1976) se interesó por los sistemas binario y terciario de la deixis de estas lenguas inclusive las germánicas dentro del gran grupo de las ide.

desembocaron en la lingüística histórica y la gramática comparada. En este campo según PERROT (1970: 68), MEILLET llegó a declarar que “Bopp encontró la gramática comparada buscando la explicación del indoeuropeo como Cristóbal Colón descubrió las Américas buscando las Indias.” A continuación PERROT (1970) dispone que “la posibilidad de seguir los grupos de lenguas a través de la historia desde los tiempos bastante antiguos, y de numerosos textos hasta la época moderna, el hecho de que el punto de partida de las lenguas románicas haya sido cierto estado de una lengua conocida, el latín, contribuyeron en gran medida a esclarecer la evolución de las lenguas. La “gramática histórica se desarrolló así paralelamente a la “gramática comparada”, permitiendo a ésta precisar sus métodos.” La gramática comparada sigue su camino y otras de las vías es la llamada gramática o lingüística contrastiva. Sin embargo, el tema se desarrolla cada vez más entre lenguas nativas y lenguas extranjeras o entre dos lenguas segundas. Justamente intentaremos dilucidar si es mejor hablar de lengua segunda o lengua extranjera para referirse a las lenguas no nativas.

2. ¿LENGUA SEGUNDA O EXTRANJERA?

Hay que precisar de antemano que hay lenguas no nativas. ¿Las llamaríamos segundas lenguas?

Antes de intentar definir las diremos que “normalmente es mucho más fácil comprender una lengua extranjera que hablarla con fluidez. Esto ocurre especialmente con lenguas que están estrechamente relacionadas por razones

históricas, como es el caso del alemán y el neerlandés o el español y el italiano.”⁶¹

A este propósito hay una bibliografía variada y muchos como SANTOS GARGALLO (1993), SÁNCHEZ LOBATO (1994), etc... han dado su punto de vista sobre el tema. Parte de ellos, a imagen de Jorge FERNÁNDEZ-BARRIENTOS MARTÍN, habla de lengua segunda. Mientras otros piensan que se debería decir lengua extranjera. Nosotros optamos por esta última denominación porque si es verdad que la lengua es extranjera, la lengua extranjera puede ser la tercera, la cuarta... de un oyente. Por ejemplo, para un hablante de *diulá* la lengua española es el menos la cuarta lengua porque antes, estudia francés e inglés además de su lengua materna. Por eso, es difícil de aceptar una confusión del tipo: “Saber prácticamente una segunda lengua llamada extranjera, es tener de dicha lengua un conocimiento disponible”.

Toda lengua que no sea nativa es extranjera incluso extraña⁶² a veces como decía NEBRIJA (1492), pero nosotros nos interesaremos por las llamadas lenguas románicas que son de la misma familia que el español como veremos. El español es nuestra lengua principal de trabajo. Aunque la contrastamos con el francés y el *diulá*, *senufó*, *beté* y *añí-baulé*. La expresión “lengua extraña” empleada por Antonio de NEBRIJA fue usada también por CALDERERA (1865) para designar lo que denominamos hoy lengua extranjera. Al respecto, dice:

61 EURYDICE. Op. Cit. p. 219.

62 Tiene el doble sentido de “extranjero” como lo que quería decir NEBRIJA en realidad, y de “extraña” en el sentido de “raro” dado que es el sentimiento que tenemos a la hora de calificar a otras lenguas totalmente distintas a la nuestra.

“Las lenguas extrañas se aprenden de distinta manera que la materna. (...) Cuando los niños llegan á una escuela sin saber apenas una palabra de la lengua castellana, como sucede en algunas provincias de España (...) pueden seguirse dos métodos en esta enseñanza, el de la traducción y el mismo que sigue la madre con sus hijos”.⁶³

En cualquier caso, no estamos de acuerdo con la postura que LITTLEWOOD (1984) intenta defender, según LERNER (1994: 243) en el sentido de que “el aprendizaje de una *segunda lengua* tiene funciones comunicativas dentro de la comunidad en la que vive el estudiante (el caso del aprendizaje del español en España). En cambio, en la situación de aprendizaje de una lengua *extranjera*, ésta no tiene funciones establecidas dentro de la comunidad del alumno sino que será usada principalmente para comunicarse con gente fuera de su comunidad (el caso del aprendizaje del español en cualquier país que no sea hispanohablante, como Israel.” Pero eso sí reconocemos que hablar de la enseñanza de las lenguas extranjeras es entrar en todo un proceso de aprendizaje. Pasa lo mismo con las llamadas lenguas segundas que hace falta analizar antes de ver más detalladamente la diferencia entre lengua segunda y lengua extranjera.

2.1. LENGUA SEGUNDA Y PROCESO DE APRENDIZAJE

En algunos casos el adulto y el niño tienen en común muchos aspectos en cuanto a los procesos de aprendizaje. Ahora bien en lo que se refiere a una segunda lengua, posiblemente, el niño posea una mayor facilidad en el aprendizaje que el

63 Op. Cit. p. 274

adulto. La memoria fonológica a corto plazo es un instrumento fundamental para saber hablar bien aquella lengua que no es la nuestra. COMBLAIN (1999) cita a muchos autores como : BADDELEY *et al.* (1988); SERVICE (1992); GATHERCOLE (1995); PAPAGNO & VALLAR (1995) para confirmar el hecho de que la memoria fonológica « est probablement largement mise à contribution lors de l'apprentissage d'une langue étrangère alors que les connaissances lexicales antérieures joueraient un rôle minime. (...) Comparés à des étudiants universitaires monolingues pour toute une série de tâches mnésiques, les étudiants polyglottes sont supérieurs dans toutes les tâches de mémoire phonologique à court terme. »

Tras hablar de las lenguas segundas veamos qué diferencias tienen con la denominación de lenguas extranjeras.

2.2. ¿LENGUA EXTRANJERA O SEGUNDA?

La sinonimia terminológica no se ciñe al caso de la adquisición y el aprendizaje; todo lo contrario. En efecto, es una situación que ha sido una verdadera fuente de conflictos tanto sordos o latentes como abiertos entre especialistas del tema. Estamos ante un caso parecido al de lengua materna y lengua primera. Veremos cuánto se ha podido decir, brevemente, y luego, daremos nuestro punto de vista. En cualquier caso, las confusiones son a veces la consecuencia de una ignorancia de las etimologías de cada término. Primero, se debe recordar que la noción de *materno* recuerda a la madre (*mater*) en latín y como tal tiene que ver no sólo con el matriarcado y la ginococracia sino también con la idea de padre; la lengua

materna es la de los padres. A lo mejor, como la lengua de los padres era la primera que uno adquiría de manera general, se ha llegado a decir que la lengua materna es la primera. Visto de esta forma aunque en el sistema educativo de Côte d'Ivoire se considere al inglés como primera lengua viva o segunda, según la elección del alumno en el instituto, y que el francés no tiene ordinal por ser la oficial, se reconocerá que para la gran mayoría aún la lengua materna o primera siguen siendo la lengua autóctona, aunque no se enseñe en la formación de base a partir del momento en que el francés compite con ella en la estructuración mental del niño. No es de extrañar que la noción de materno equivalga a la de primero, dado que el término "primero" designa un ordinal.⁶⁴

Sin embargo, el caso de una amiga japonesa, de otros amigos míos me llevó a dudar de la veracidad de la sinonimia entre lengua materna y lengua primera. En efecto, una concida suya, nacida en Mauritania, en África, sólo habla a la perfección árabe y francés. La lengua de sus padres es el japonés, idioma que ella desconoce. Físicamente, salta a la vista que ella es japonesa y que no tiene nada de africano, pero desde su nacimiento, la lengua que habla es la local en aquel país africano. Su mentalidad es totalmente africana. En este caso, como pasa hoy en los países colonizados, la lengua materna con el tiempo deja de ser primera, a veces, desde la cuna y puede ocupar incluso el tercer rango, sobre todo, si tanto nuestros padres como otros miembros de nuestra comunidad de origen no están cerca para participar de este proceso de autoconservación propio

⁶⁴ Si se lleva a cabo la regionalización una lengua autóctona puede ser la segunda de un alumno. Ya hay encuestas que han mostrado que suele ser el *diulá*.

de cualquier ser humano. Y a aquella japonesa, cuando vuelva a Japón, le resultará difícil su propia lengua, y si tiene que estudiar japonés en Mauritania, lo hará como cualquier mauritano interesado en dicho idioma. ¿Como lengua extranjera o como lengua segunda? Esta pregunta nos permite volver a centrar nuestro objetivo en los posibles matices entre estos dos aspectos de la supuesta lengua no nativa (prefiero denominar la lengua nativa como materna y no como primera).

En su tesis doctoral, FERNÁNDEZ LÓPEZ (1991) apunta:

“En términos generales, se entiende por ‘segunda lengua’ toda lengua no materna. ‘Lengua extranjera es, en principio, la lengua de otro país del que no se es nativo. En este sentido segunda lengua y lengua extranjera coinciden en muchas ocasiones. Ocurre, sin embargo que las divisiones políticas y lingüísticas no coinciden y, por ejemplo, el español es lengua materna para un hispanoamericano, aunque se trate de países diversos y puede ser lengua segunda para un gallego, vasco o catalán, pero no lengua extranjera. A esto se viene añadir los casos en que se dominan una o dos lenguas más y se aprende una nueva; en rigor, ésta no sería una segunda, sino una tercera o cuarta lengua.”

Hay casos en que, sin embargo, una lengua de colonización, extranjera en un principio puede convertirse, a la larga, en lengua materna, como ha ocurrido con el español en Hispanoamérica. Y el fracaso de la hegemonía de otra puede hacer que en el mismo territorio de origen, se transforme en una lengua extranjera

(segunda para FERNÁNDEZ LÓPEZ, 1997). Esta realidad compleja puede entenderse si tenemos en cuenta ciertas protestas bien maquilladas. Como cuando a propósito de Cataluña se puede leer lo siguiente en 20 MINUTOS N° 796 del 20 de mayo de 2003:

“El presidente de la Generalitat, Jordi Pujol, acusó ayer a José María Aznar (presidente del Gobierno en funciones) de “romper” el consenso que se estableció en la transición.

Durante una visita a L’Hospitalet (Barcelona), Pujol citó como ejemplo de esa ruptura la postura del PP (Partido Popular, partido de Aznar, en el poder) con respecto del uso del catalán en los colegios.

En su opinión, en Cataluña, “teníamos un sistema establecido contra el que no protestaba nadie, ni los catalanohablantes ni los castellano hablantes, ni los maestros, ni los partidos, pero ahora viene José María Aznar y lo rompe todo.”⁶⁵

En resumen, si en ciertos casos los ordinales *primera* y *segunda* pueden coincidir respectivamente con términos como materna y extranjera, no es razón suficiente para afirmar su equivalencia perfecta. FERNÁNDEZ (1997: 39) a raíz de la tesis doctoral ya mencionada, publica un libro en el cual confirma esta postura y apunta:

“Nosotros asumimos indistintamente las denominaciones más usuales, de “lengua extranjera” o “segunda lengua”, para el español que aprenden nuestros sujetos (alemanes, japoneses, árabes y franceses), aunque residan de una forma más o menos temporal en España, e independientemente de si conocen ya otra segunda lengua. Aparte

⁶⁵ Op. Cit._p. 6. En realidad, es una reacción a que el Ministerio de Educación decidiera que la enseñanza del español (castellano, en su caso) pasase de 2 a 4 horas semanales.

de esas dos denominaciones, utilizaremos también la de “lengua meta” con el mismo significado, o sea la lengua que se pretende aprender. Otras denominaciones que aparecen en la bibliografía de adquisición / aprendizaje de lenguas son las de lengua no nativa y lengua objeto.”⁶⁶

Entonces, toda lengua no materna no es siempre una lengua segunda, ya que aquella puede ser la primera del sujeto. En el caso de los Ivorienses, no hay duda de que para ellos el español es una lengua extranjera y nunca es la segunda.⁶⁷ En efecto, todos son bilingües perfectos o no antes de aprender el idioma de CERVANTES, tanto en Costa de Marfil como en España. Hemos empleado a veces la terminología de lengua objeto de aprendizaje o adquisición y lengua meta sin darle el significado de lengua extranjera. En efecto, la lengua meta puede ser la nativa, la segunda, la X^a, o la extranjera. En nuestro caso, coincide con la española, extranjera.

De todos modos, las lenguas representan a todo un pueblo y son el símbolo de una realidad que puede ser cultural o de civilización. Como tal la lengua evoluciona en función de la sociedad por ser social.

⁶⁶ Se debe notar la modificación del nombre de la autora que sólo menciona esta vez su segundo nombre y el primer apellido.

⁶⁷ Con posible excepción hecha a los que nacen y crecen en algún país de habla hispana.

III. EL SIMBOLISMO DE UNA LENGUA ESTANDARIZADA Y CAMBIOS DE LENGUAS

Una lengua vinculada a la sociedad como las ivorienses se estandariza cuando durante un tiempo determinado, dicha civilización se estanca o rechaza posibles interferencias. Pero con el transcurso de los años vuelve a cambiar.

1. SIMBOLISMO DE UNA LENGUA ESTANDARIZADA

En cuanto a símbolos, simbolismo y representación, JACOB (1980 : 15-18) afirma que “sans revenir, après tant d’autres, sur les composantes de la sym-bolicité et de sa corrélation à l’avènement d’une communication proprement humaine, on s’en tiendra à certains traits de la dynamique d’une symbolisation coextensive à notre visée génétique. Dès qu’il prend quelque recul à l’égard de son perçu et de son présent, l’homme « sym-bolise » (ou méta-phorise) : ouvrant une dimension de représentation à laquelle le langage –et singulièrement les langues- doit une bonne part de son importance. On ne saurait en effet, sous le prétexte d’une crise de la représentation qui a, certes, caractérisé notre siècle –notamment dans les arts- délier une fois pour toutes le linguistique et le sémiotique de procès représentationnels. Le lien entre symboliser et représenter doit d’autant plus retenir notre attention qu’il structure également ce qu’on peut appeler les symbolisations – close et ouverte. » Esta palabra SÍMBOLO tiene toda una historia y como dice BÜHLER (1967: 283-284):

“De la historia moderna del concepto de símbolo anotemos lo siguiente: Los *románticos* amaban y acariciaban el concepto de símbolo en una plenitud significativa que estaba muy próxima a la “imagen y alegoría”, grávida de significación, mientras que los *lógicos*

(profesionalmente, podría decirse) propugnaban el enflaquecimiento y formalización del concepto. De suerte que, al final, no quedó más que la coordinación arbitraria estipulada de cualquier cosa como signo con cualquier cosa como designada. Sólo hay que agregar propiamente a estos dos motivos definitorios fácilmente comprensibles una palabra acerca del amplio círculo de aplicación del concepto, para tener reunido lo que nos concierne de la historia del concepto de símbolo. ¿No hay también, a parte de los llamados simbólicamente “signos”, que tienen un valor de representación, *acciones* simbólicas por todas partes, y no son también “simbólicos” cosas de las que existe un solo ejemplar como las insignias de los reyes (la corona de San Esteban y el globo imperial), sea de los derechos y la dignidad misma del Señor o de su concesión o de su posesión? Naturalmente es así, y la lista de los casos de aplicación no está con ello agotada aún en modo alguno.”

Como se puede ver aquí, no se trata del simbolismo que es una corriente de pensamiento literario y que BOUSOÑO (1979) llegó a denominar “simbolismo-escuela”. Apuntaremos con BOUSOÑO, en efecto (1979: 14):

“Añadamos todavía que lo que acabamos de llamar “irracionalismo” es sinónimo de lo que, con nombre más generalizado y común, se ha venido denominando, desde hace mucho, simbolismo. Importa, de entrada, aclarar que este simbolismo al que ahora me refiero es el uso de símbolos en cuanto procedimiento retórico, lo cual, claro está, resulta cosa muy distinta al “simbolismo-escuela” que, como nadie ignora, fue un movimiento literario inicialmente francés de hacia 1885.”

En el ámbito simbólico, se puede notar que en algunos países, para no decir en algunas regiones de ciertos países, la lengua es el símbolo del nacionalismo. “En Irlanda, por ejemplo, el irlandés es considerado a veces como una marca de nacionalidad, como símbolo de la tradición e identidad culturales (BAKER, 1997: 86).” En el caso de Côte d'Ivoire, ninguna lengua simboliza un nacionalismo pero todas simbolizan la cultura de sus etnias respectivas. Por eso, por ejemplo, el *senufó* simboliza la etnia y la cultura *senufó*, implicando la propia ceremonia de iniciación.

La lengua es un símbolo que se estandariza o cristaliza durante un tiempo determinado antes de ir incorporando los cambios.

2. CRISTALIZACIÓN DE NUEVAS LENGUAS Y LOS CAMBIOS DE LENGUA

2.1. CONSIDERACIONES GENERALES

Según PERROT (1970: 61), “las lenguas evolucionan, como todas las instituciones humanas, pero de una manera propia.” MEILLET (1963) subraya que las palabras están sometidas a cambios, sobre todo, cuando se van transformando los objetos que designamos. Por el contrario, las conjunciones o elementos gramaticales están sometidos a mayor estabilidad, ya que se refieren a elementos permanentes, esto es, difícilmente alterables. Incluso escapan a las interdicciones de uso de las palabras, denominadas también tabúes. Además, aunque las conjunciones están sujetas a la posibilidad de ser sustituidas por préstamos, esto

ocurre en raras ocasiones.⁶⁸ El autor precisa que desempeñan un papel esencialmente gramatical, sobre todo en lo que se refiere a la morfología, que es la parte más estable de entre los elementos que componen la gramática: Fonología, sintaxis, semántica y morfología. HUMBERTO (1994) en sus investigaciones sobre cambio lingüístico intenta resumir a otros autores como MARTINET (1955) y apunta:

“El estudio de los cambios lingüísticos, que cuenta ya con una larguísima tradición, ha sido renovado por la sociolingüística. Rechazadas las viejas hipótesis de raza, clima, etc., como agentes de cambio, y declaradas insuficientes las explicaciones internas del sistema (Martinet:1955), el análisis del cambio hacia los aspectos sociales motivadores. De todas formas, “los fenómenos de concurrencia y las condiciones de sustitución de una lengua a otra se deben estudiar con atención; la extensión del imperio romano instaló el latín sobre el dominio lingüístico del galo, como hizo con otros dominios. La fragmentación lingüística o, por el contrario, la unificación de un conjunto de hablantes, son función de acontecimientos que afectan los grupos sociales; la historia de la lengua griega es significativa por la sucesión de los períodos de fragmentación y de unidad en el plano lingüístico y en el plano político conjuntamente.”⁶⁹

A ello, se deberá añadir que “el nivel sociocultural tiene implicaciones importantes para el cambio. (p. 253)”.

Aceptaremos esta exposición más o menos clara de las ideas de HUMBERTO (1994) porque coincide con la realidad ivoriense en el sentido en que tanto la

⁶⁸ Los préstamos son más léxicos que de otra índole.

⁶⁹ Texto extraído de la *Conférence de l'Institut de linguistique de Paris*, XI, págs. 63-74 citado por PERROT (1970) en la p. 115 de su ya mencionado libro

fragmentación de las lenguas como su unificación corresponden a períodos y afectan a los grupos sociales ivorienses. Pero no entraremos en las consideraciones que tienden a suponer cierta diferencia entre los cambios que se efectúan en clases altas o en otros tipos de clases. Porque si no, nos estaríamos introduciendo en una clasificación que podría llegar a tener en cuenta hasta el clima, la raza etc. Sin embargo, reconocemos que, según el espacio y el tiempo, se puede llegar a ciertos cambios independientes en muchas ocasiones de la voluntad de los hablantes. Estos cambios de lenguas pueden ser una consecuencia del propio contacto entre lenguas distintas. Por ejemplo, el *diulá* hablado en Côte d'Ivoire ya es bien distinto del *bambara* del Malí o el *masaba* sobre todo en el plano del léxico. Aunque todos provienen del *mandinga* como el *malinké*, el *vai*. Si cada vez hay más estudios sobre el tema, se sigue manteniendo el mismo problema: El de saber si es en el nivel de la estructura donde esta influencia se nota o si es una mera cuestión de préstamos. APPEL & MUYSKEN (1996: 231) en uno de los pocos trabajos que se interesan por los procesos de aparición de los préstamos, en vez de los cambios en sí mismos llegan a distinguir cinco tipos de procesos que enumeran como sigue:

- “- Por medio de convergencia;
- por medio de la influencia cultural y del préstamo léxico;
- por medio del aprendizaje de segundas lenguas;
- por medio de la relexicalización;
- por medio de los modelos de prestigio.”

En el caso específico del léxico, estos autores llegan a afirmar que subyacen unos determinantes sociales y culturales. A partir de toda una serie de referencias bibliográficas establecen una tipología en este campo apoyándose en los descubrimientos de WEINREICH (1953) y TABER (1979). La conclusión es que una palabra se puede prestar:

- “- Por la influencia cultural;
- porque hay palabras nativas raras que se pierden y se sustituyen por palabras extranjeras;
- porque hay dos palabras nativas que suenan de forma tan similar que la sustitución de una de ellas por una palabra extranjera resuelve posibles ambigüedades;
- porque hay una necesidad constante de sinónimos de palabras afectivas que ya han perdido su fuerza expresiva;
- porque por medio de los préstamos se pueden establecer nuevas distinciones semánticas;
- porque se puede tomar una palabra de estatus bajo y emplearla peyorativamente;
- porque una palabra puede introducirse de forma casi inconsciente a causa de un bilingüismo intenso.”⁷⁰

No existen estudios sobre los cambios de las lenguas ivorienses. Hablar de cambios lingüísticos es tener en cuenta también lo que se llamaría la variación. Y este campo ha sido uno de los desarrollados por SILVA-CORVALÁN (1989).⁷¹

⁷⁰ Ídem. Op. Cit. p. 247.

⁷¹ Ver el capítulo sobre variación y cambio lingüístico.

Esta autora hace una clasificación de los que desde siempre, por lo menos en una larga medida, se han interesado por el tema y llega a exponernos que en cuanto al cambio lingüístico, se pueden distinguir los modelos neogramático, estructuralista..., mientras que la sociolingüística histórica pone de relieve “los mecanismos del cambio lingüístico” en general y particularmente en los “en marcha en el español” no sólo de España sino también de ciertos países hispanohablantes.

¿Qué se entiende por sustitución lingüística? Según APPEL & MUYSKEN (1996: 63) “la sustitución lingüística es la redistribución de variedades lingüísticas en determinados ámbitos” y “la sustitución lingüística tiene lugar debido a la expansión gradual de la “nueva forma” en un ámbito determinado. La lengua A (o variedad A) nunca es reemplazada de repente por la lengua B (o variedad B), sino que el uso lingüístico se hace variable, es decir, tanto A como B se usan en el mismo contexto social: Después del estado de uso variable, el uso de B será exclusivo.” Es obvio que si la lengua B tomó supremacía, tendremos una pérdida de lengua ya que la lengua A estará por desaparecer. Es un poco el papel que las lenguas de la metrópoli desempeñan en las antiguas colonias como en Côte d’Ivoire. Asimismo muchos empiezan en Côte d’Ivoire a hablar sólo francés ignorando su lengua de origen. En muchos casos, entre las supuestas minorías, se puede llegar a un uso mixto de lenguas por no encontrar las palabras exactas en el momento de expresarse. Esta especie de relexicalización se debe tener muy en cuenta a la hora de apreciar una pérdida lingüística. Así es como se ha creado una especie de criollización denominada *nouchi* o lengua de *Moussa* en Côte

d'Ivoire como en *donne-moi togo* = “dame *togo*”. Siendo *togo* cien francos CFA. Esta palabra proviene del *senufó*. O *il a yèrè le monsieur* = *ha yere al señor*. Significando *yere* que ha sido engañado aunque etimológicamente significa *abrir* y es un resumen de *abrir los ojos* (*ka nyen yεε*). *Yere* proviene del *diulá*. Ocurre así con otras lenguas.

Como se puede ver, la sustitución tiene varios modelos que unos estudiosos ya han puesto de relieve. BAKER (1997) trata de resumírnoslos cuando señala tres factores apoyándose en GILES, BOURTHIS & TAYLOR (1977). Son los de *estatus*, los *demográficos* y los de *apoyo institucional*. En el primer caso algunos factores son económicos, otros son de estatus social y otros más son de estatus simbólico. Estos tres factores son también los modelos de sustitución que encontramos en las lenguas ivorienses.

2.2. FACTORES Y ÁMBITOS DE DESARROLLO DE UNA LENGUA

2.2.1. ÁMBITOS ECONÓMICOS Y SOCIALES

En el ámbito económico se recuerda que según las ocupaciones socioeconómicas las lenguas pueden diferir. Así es como “la lengua del pobre y del campesino no es la lengua de la prosperidad y del poder.” Si bien estamos más o menos de acuerdo con este punto de vista de BAKER (1997), pensamos que es menos aceptable esta otra tesis del mismo autor cuando apunta que “cuando, por ejemplo, una comunidad de lengua minoritaria experimenta un desempleo considerable o bajos ingresos realizados, la presión puede ser moverse hacia la

lengua mayoritaria (p. 86)” porque la presión será de la inmersión y no de lo económico.

En el ámbito social, nuestro autor observa que “cuando se ve que una lengua mayoritaria confiere un estatus social más elevado y más poder político, puede ocurrir un cambio de dirección hacia la lengua mayoritaria (p. 86).” Por eso cada vez los lingüistas ivorienses se están interesando más por el *diulá* que es la lengua autóctona más hablada después del francés.

2.2.2. FACTORES DEMOGRÁFICOS.

En cuanto a los factores demográficos, se tiene en cuenta lo que se podría llamar la *distribución geográfica* y el *número absoluto de hablantes*. Si se puede admitir que en este caso está presente el matrimonio mixto interlingüístico, como se le ha llegado a llamar, es decir dos cónyuges de lenguas diferentes, no pensamos que sea absoluta la verdad expresada por BAKER (1997) cuando supone que “en tales matrimonios, la lengua de mayor estatus normalmente tiene la mejor oportunidad de supervivencia como lengua de casa.” En realidad, según mi experiencia, en tales casos es importante saber si los dos miembros de la pareja, a pesar de tener lenguas distintas, pueden hablar o por lo menos entender cada uno la lengua del otro. Cuando la respuesta es afirmativa, muchas veces, cada uno habla en su lengua al otro, convencido de que le entenderá; el otro interlocutor seguramente responderá también en su propia lengua. Ahora bien, cuando no entiendes la lengua del otro, hay que ver si en dicho país existe una lengua común como suele ser el caso de las supuestas lenguas oficiales en las antiguas colonias

sobre todo de África. No hay ninguna duda de que aquella lengua común que estaría por encima de las contradicciones lingüísticas internas, es la que ambos deberían hablar. Por ejemplo si un *diulá* y una *senufó* se casan en Côte d'Ivoire sin entenderse, se verán obligados a hablar el francés. Otra posibilidad que se debería tener en cuenta y que se ha visto con frecuencia a lo largo de nuestra investigación, es el caso del *baño lingüístico*. Es decir, que aunque las dos partes del matrimonio hablen la misma lengua y se encuentren en una tierra de acogida que no es la suya, donde se habla otra lengua también distinta a la suya, tanto en su trabajo como con los amigos que no son de su grupo lingüístico deberán hablar la lengua de acogida. Y si tienen la posibilidad de hablar la suya tanto como la del país de acogida en casa, estamos ante una situación distinta a cuando los dos hablan lenguas diferentes; cosa que les obligaría a hablar casi siempre para no decir obligatoriamente la lengua de acogida por el arriba mencionado "baño lingüístico". ¿Debería suponerse en este caso que es porque aquella es de mayor estatus? Pienso que no. Y tomemos el caso de una pareja mixta compuesta por un varón de Côte d'Ivoire de habla francesa que no entiende ninguna otra lengua de su país de origen que esté casado con una inglesa que ha conocido en Madrid, España, donde, claro, se habla español. La inglesa habla inglés y tiene que hablar español. El chico habla francés y tiene que hablar español. ¿Se diría que los dos hablan español porque esta lengua es de mayor estatus que la lengua francesa y la inglesa? Claro está que no. Y el grado de conservación de una lengua no está siempre vinculado a si estamos en una ciudad o en un campo. Así pues, no se puede afirmar siempre como BAKER (1997: 88) que "una lengua minoritaria es más probable que se preserve en un área rural que en un área urbana." Hace falta

que se evite este tipo de “generalización”. En efecto, en un pueblo de Côte d’Ivoire donde se habla *senufó*, para citar este ejemplo personal entre muchas otras posibilidades en África, se establecieron mis padres. En realidad años antes, había llegado mi abuelo a Tengrela donde en la familia que lo acogió se hablaba *diulá*. Como no tenía con quien hablar *tagüa* un dialecto del *senufó* que era utilizado por sus ancestros, se tuvo que expresar en *diulá*. Esta lengua está muy vinculada a la religión musulmana. Asimismo, se convirtió a la religión musulmana y se casó con una chica de habla *diulá* que sería más tarde mi abuela paterna. Luego se establecieron ambos en el pueblo de Sorokoumo donde nacieron mis padres. En este pueblo poca gente habla correctamente francés y en aquel entonces, casi nadie lo hacía. Además la escuela occidental era considerada como una institución de represión y opresión que les recordaba los trabajos forzados de la colonización, de forma que siempre que oían hablar de la llegada de la administración que era como la perpetuación de los aparatos del colono, llevaban a sus hijos al campo donde los escondían durante cierto tiempo. En este pueblo, sólo se hablaba *senufó*, tanto en las familias como en el trabajo, esencialmente agrícola, en las fiestas, en los funerales etc. Mi abuela se veía obligada a hablar *senufó*, pero su marido, a pesar de ser *senufó* hablaba el *tagüa*. Tuvo que comunicarse en la lengua de acogida con los demás. Estamos en un mismo pueblo, pero tanto mi abuelo como mi abuela tuvieron que adquirir una lengua que no era la suya, aunque constantemente en casa hablaban la lengua de ella que es el *diulá*. Esta costumbre se ha conservado hasta hoy, de forma que, desde entonces, nuestra familia es bilingüe. Sería un tipo de “adquisición simultánea” como lo denominarían HARDING & RILEY (1998: 63). Estos autores

en una tipología que establecen, subrayan la presencia de cinco tipos de familias bilingües. Son:

1. Los padres tienen idiomas nativos diferentes. El idioma de uno de los padres es el idioma dominante. Los padres hablan a sus hijos en su propio idioma desde que nacen.

2. Los padres tienen idiomas nativos diferentes. El idioma de uno de los padres es el idioma predominante de la comunidad. Los padres hablan en el idioma no predominante al niño. Éste se enfrenta sin embargo con el idioma predominante fuera de casa.

3. Los padres tienen el mismo idioma nativo que no es el dominante de la comunidad. Aunque prefieren hablar a sus hijos el idioma propio.

4. Los padres tienen idiomas nativos diferentes ninguno de los cuales es el dominante. Ambos hablan a sus hijos en sus lenguas propias.

5. Los padres comparten el mismo idioma nativo que a su vez es el idioma predominante. Pero uno de los padres le habla al hijo en un idioma distinto al dominante.

Como se puede ver, ninguno de estos casos corresponde al de mis abuelos.⁷² En realidad, el bilingüismo es tan complejo como el propio ser humano y mientras tengamos una sola visión de un mundo multipolar, dando la impresión de que aquel es monopolar, los análisis serán parciales e incompletos sobre cualquier tema que sea de interés. El caso de mis antepasados se resumiría así:

Los padres tienen idiomas nativos distintos. La lengua dominante es otra. Los padres sólo hablan a sus hijos en casa en la lengua de uno de ellos.

Uno de sus hijos se casa con una chica de esta nueva comunidad de acogida. Él habla *diulá* que ya es su primera lengua, y ella *senufó*. Él sigue con la tradición del padre y habla *diulá*, pero sabe *tagüa*, la lengua de su padre por haber estado en el pueblo de origen de éste, lengua que sólo hablaría con su padre en algunas ocasiones. En este caso, es su mujer quien tiene que hablar *diulá*, es decir, la lengua no dominante, a pesar de estar en su propia comunidad donde es dominante su lengua, el *senufó*. Sus hijos dominan el *diulá*, ya que es la que sus padres les hablan. Pero la madre se expresa a menudo con ellos en su propia lengua que es la dominante. Ella lo habla también a veces con su marido que la domina a la perfección por haber nacido allí, hasta el punto de que los propios hijos que fuera de casa aprendieron el *senufó*, idioma dominante, llegan a hablarles en ciertas ocasiones en dicha lengua.

⁷² El caso sería más complejo en una familia polígama donde cada mujer habla una lengua distinta a la del marido y del pueblo donde se establecieron.

Esta situación de bilingüismo se resumiría así aunque el *diulá* que sabe la mujer deja que desear en algunos aspectos sobre todo fonéticos y léxicos:

Los padres tienen idiomas nativos distintos. El padre ya sólo habla la lengua de adopción de su padre (la de su madre). La lengua de la mujer es la predominante. Hablan la lengua de adopción del marido.

En este caso está claro que se ha sustituido el idioma nativo del padre, el *tagüa* por el de su madre que se impuso como lengua nativa de sus hijos en casa aunque éste no es el idioma dominante de la comunidad, el cual los hijos dominan a la perfección incluso mejor que su propia lengua nativa en lo que al vocabulario disponible respecta, sobre todo para saber el nombre de las plantas, los animales, etc., ya que en el campo lo que se habla es la lengua de la comunidad. Además ya no se considera a la escuela como antes, es decir, como una máquina de represión sino como un medio de inserción en la función pública y la administración, pues algún hijo podría llegar a ser el presidente de la República. El francés, lo aprenden los hijos en la escuela. Ellos hablan *diulá*, *senufó*, *francés* y los que lleguen al instituto, además, el *inglés* y el *español* o el *alemán*.

Estos aspectos pueden llevar, sin embargo, a lo que HARDING & RILEY (1998) llamaron el bilingüismo "elitista". La diferencia aquí es que no se trata de viajar aunque se puede considerar que eso es dar un salto a la lengua, es decir, viajar sin desplazarse. En efecto un alumno que estudia español durante cinco años en

una ciudad de Côte d'Ivoire puede considerarse de una élite aunque no haya ido a España ni a ningún país hispanohablante, o sea, que es un privilegiado.

Por fin, en cuanto a los factores de apoyo institucional, se debe subrayar el caso de la religión, de los servicios administrativos entre los cuales destaca la escuela. Según BAKER (1997: 89), "tales instituciones incluyen el gobierno nacional, regional y local, las organizaciones religiosas y culturales, los medios, el comercio y la industria, por no hablar de la enseñanza."

Estas consideraciones nos llevan de lleno a otros aspectos que son los llamados sociológicos.

2.3. ASPECTOS SOCIOLÓGICOS

Puede parecer que decir que los cambios de lengua tienen un aspecto sociológico es una tautología. Ni mucho menos. Al contrario, añadiremos que poseen incluso aspectos psicológicos. A los sociológicos, WEINREICH (1953) los llama socioculturales. Uno de los motivos de estos cambios son las interferencias si consideramos también los factores extralingüísticos. A este propósito, WEINREICH (1953: 21-22) escribe:

"Una descripción completa de la interferencia en una situación de contacto lingüístico, incluyendo en ella la difusión, persistencia y desaparición de un fenómeno particular de interferencia, es posible solamente si se consideran los factores extralingüísticos:

- La facilidad de expresión verbal que tiene el hablante de manera general y su habilidad para mantener separadas las dos lenguas;
- La habilidad relativa en cada lengua;
- La especialización en el uso de cada lengua por temas e interlocutores.
- La manera de aprender cada lengua;
- Las actitudes hacia cada lengua, ya sean éstas idiosincrásicas o estereotipadas.”

En muchas comunidades, lo que suele ser la excepción es el monolingüismo, y no el bilingüismo. En Costa de Marfil es un multilingüismo. Y este hecho tiene muchas implicaciones sociológicas como ya hemos visto en el caso de algunas familias ivorienses. Las implicaciones sociológicas del bilingüismo tienen como punto de partida un interrogante que FISHMAN (1965) llegó a hacerse: ¿Quién habla qué lengua, con quién y cuándo?⁷³ APPEL & MUYSKEN (1996: 38) hablan de “perspectivas deterministas” ya que para ellos el ámbito adopta como la organización social una base conceptual. Para FISHMAN (1998: 40), la noción de ámbito sería como algo más abstracto. “Un cúmulo de contextos o situaciones características alrededor de un tema central que estructura la percepción que el hablante tiene de estas situaciones.” Años atrás FERGUSON (1959) había subrayado la noción de *diglosia*.

No se puede hablar de aspectos sociológicos sin referirse al individuo que en última instancia es quien forma no sólo la comunidad sino la propia sociedad. Y al

⁷³ Cf FISHMAN (1965) citado por APPEL & MUYSKEN (1996 : 39).

respecto, APPEL & MUYSKEN (1996: 43) nos avisan de que “tanto el análisis desde el punto de vista del ámbito propuesto por FISHMAN (1965) como la noción de *diglosia* sugerida por FERGUSON (1959) requieren una amplia perspectiva: las normas sociales en general.” Estas formas sociales varían según las sociedades y las culturas y está claro que las implicaciones sociológicas del cambio de lengua en el norte de Côte d’Ivoire no son idénticas a las que ocurren en el sur. Estas situaciones son el contexto. Y el contexto o entorno es también el origen o la cultura de la persona. No hablamos de contexto como área de oficio solamente sino como área de expresión de la idiosincrasia del individuo. Una vez que el aprendiz está fuera de su entorno y que debe adoptar otra cultura, puede caer no sólo en el biculturalismo sino en el bilingüismo. Por eso pensamos conveniente inclinarnos hacia este tema en el próximo capítulo.

CAPÍTULO II

DE LA CULTURA, DIVERSIDAD CULTURAL Y BILINGÜISMO

I. CULTURA Y DIVERSIDAD CULTURAL

1. ¿CULTURA O CULTURAS?

1.1. PROLEGÓMENOS

Qué es lo que en los últimos tiempos se entiende por *cultura*, qué punto de vista adoptar a la hora de definirla y qué implicaciones conlleva este término, es lo que se tratará de determinar en los apartados siguientes.

1.2. DEFINICIONES

Según nos dice María MOLINER (1966), la cultura sería “en sentido amplio, cultivo.” No habría que entenderlo históricamente como cultivo de la tierra sino de la mente por medio del estudio, la lectura y los conocimientos que se van adquiriendo y van desarrollando nuevas ideas o el estado social de una comunidad. La cultura no sólo supondría el desarrollo especialmente el del cuerpo sino también del espíritu, de forma que se convierte en el *conjunto de conocimientos y saberes que nos ayudan a ir creando nuestro sentido crítico y también nuestros gustos, juicios...* Hablar de cultura, por ejemplo, en Côte d’Ivoire es referirse a los conocimientos adquiridos por un Ivoriense o un colectivo de Ivorienses que pueden adquirir un cierto grado de uniformidad y suponer una forma común de pensar. Quien dice conocimientos, dice educación, formación, instrucción y saber, aunque la escuela sea relativamente nueva en Côte d’Ivoire.

Así se consideró que la cultura greco-latina había adquirido todo eso a través de su civilización, su historia, su literatura e incluso su mitología y su religiosidad – iglesia y cultura han sido siempre inseparables-. De ahí que cultura y sociedad, incluso mentalidad están claramente implicadas. Hablar, por ejemplo, de cultura *senufó* sería hablar de la sociedad *senufó*. En cualquier caso en este aspecto, María MOLINER (1966) en otra de sus acepciones relaciona *cultura* con *civilización*, siendo la primera un grado de perfeccionamiento social o de las relaciones humanas y la segunda, el progreso científico y material de una sociedad. Para CARVAJAL (1944: 21), “Civilización” en un sentido más amplio, que es el que aquí nos interesa, es el conjunto de *creaciones*, y *descubrimientos*, realizados por el hombre desde que comenzó su proceso de creación hasta nuestros días, junto con la repercusión que tales produjeron en las diferentes sociedades. “Precivilización” será la ausencia de toda creación o descubrimiento, y, por tanto, también, de sus consecuencias”. Creo que es lo mismo que nuestro autor ha entendido y se aplicó a darnos alguna explicación sobre lo que se podría entender por estos nuevos vocablos que son “creación” y “descubrimiento”. En efecto, ¿qué hay que entender por ellos? Según el propio CARBAJAL (1944: 21-22), “se confunde corrientemente la creación o invento con el descubrimiento o adquisición de una verdad nueva; pero son esencialmente distintos.

En la primera, el hombre modifica o transforma completamente objetos naturales, o combina éstos, o los por él creados. Así, crea el árbol frutal cultivado y la vaca lechera, deformando respectivamente un vegetal y un animal; el instrumento buccorinolaríngeo o del lenguaje, fortaleciendo ciertos músculos de las partes superiores de los órganos de la alimentación y de la respiración de modo que

produzcan los sonidos fonéticos, y combinando éstos, a los efectos de la expresión, crea también la palabra...

En el segundo, no tiene lugar ninguna deformación, ni transformación de objetos naturales, ni combinación de éstos, ni de los creados por él. Por el descubrimiento se advierten simplemente hechos o leyes que se refieren a cosas y fenómenos naturales, o también a los objetos o los movimientos o, y a sus combinaciones, inventados por el hombre.”

La lucha por estos descubrimientos y creaciones puede ser la consecuencia de la búsqueda de una verdad que está casi fuera de nuestro alcance y que siempre ha sido el lema de muchas doctrinas, esencialmente la filosofía, además de la propia ciencia y de otros campos de realización de la inteligencia humana, pasando incluso por la literatura, otro componente de la llamada cultura...

En efecto, CÉDOLA DE VEIGA (1982: 29), en un estudio que dedica a Jorge LUIS BORGES, el protagonista de este filósofo de la literatura, “busca conocer una verdad, sea sobre la realidad histórica o cultural, sea sobre sí mismo, y su papel en el mundo, es decir, su inserción en el devenir temporal y en una determinada cultura.” Esta conjunción de coordinación pone en el mismo nivel de comparación los términos de cultura y de historia. Eso sí, la búsqueda de esta verdad da fuerza al discurso de quien sabe manejar la palabra como solía decir Gorgias en *el príncipe* de Maquiavelo que suponía que quien tiene la palabra, tiene la espada, esto es, el poder; más que de venderse o convencer, se trata de imponerse o vencer. Esta palabra, la puede tener el personaje de una obra literaria cuya

historia sería la vida que vivimos. Recordaremos con TALENS (2000: 44), que este texto o discurso⁷⁴ nos puede llevar a la determinación de una identidad entre otras posibilidades. En efecto, según dice, “si la primera (esto es, la identidad) pertenece a la enunciación, el segundo (es decir, el parecido) puede ser incluido dentro de la declaración.” Las confusiones en este campo han llevado incluso quizá por motivos políticos, a establecer igualdades entre nociones que son por naturaleza distintas. El gran Bolívar citado por DUMAS (1982: 81) dijo en su tiempo:

“En el día de honrar a los creadores de tantas CULTURAS decapitadas, mencionar a un campeón de España podrá tal vez sorprender a algunos –había evocado al Cid, nos dice DUMAS. Aunque no veo por qué razón. Sangre de España corre también por venas de millones de mexicanos. Es fuerza en nosotros, el mestizaje. Avanzamos por la afirmación de lo nacional, hacia la integración de lo universal. Nuestra vocación no se encuentra desfigurada por prejuicios étnicos o geográficos. América es nuestro ámbito natural, México la razón de nuestro destino. Pero el escenario de este destino lo constituye la tierra entera. Y queremos participar con *Independencia* en el progreso común de la humanidad.”

Esta declaración para DUMAS supone que Bolívar estableció una nítida relación entre identidad, cultura y nacionalidad. En efecto, apunta a continuación a las palabras del Gran Libertador:

⁷⁴ hemos visto que el texto es la representación palpable del discurso. A pesar de confusiones como ésta, las dos nociones no son exactamente idénticas siendo el segundo más teórico que el primero.

« Nationalité –c'est-à-dire identité, c'est-à-dire culture- dans le sein de l'Universalité, voilà la formule ! »

Por otra parte, hemos visto que en el caso de la lengua, se establecía también una relación entre ella y la idea de nacionalidad, cosa que Pedro SALINAS (1992: 28-29) no se olvidó de señalar al citar a STENZEL:

“También está generalmente reconocido el valor de la lengua para el sentimiento de la nacionalidad. Stenzel escribe a este respecto: “se dice que no hay que sobreestimar (sic.) el lenguaje en su importancia por lo que se refiera a una nación, y que un pueblo se convierte por su destino histórico, por su suerte y su infortunio, por el recuerdo común, por la acción y la voluntad...”

El propio lenguaje es fuente de cultura por ser el medio por el cual, a través de los siglos, los humanos comunican sus ideas, sentimientos y necesidades. En él se van viendo reflejados los avatares de la sociedad que lo utiliza, de forma que hablar de lenguajes puede ser hablar de culturas. En este aspecto, las lenguas ivorienses generan lenguajes que son culturas.

Según D'Ors:

“Lo importante aquí es señalar, sin alusión a cualquier precedencia en el tiempo, que en el lenguaje humano confluyen dos impulsos de orden numérico (sic.) y social a la vez: la necesidad expresiva, con su carácter centrífugo que vierte al exterior un material psicológico interno y el gusto mágico, dentro del cual cada signo del lenguaje adquiere un carácter de exorcismo; si se quiere, diremos que en el solo acto de hablar,, se reúnen

necesariamente cierta dosis de confianza y cierta dosis de sabiduría. La primera da al lenguaje y a la escritura su valor cultural. La segunda les confiere una función histórica; entrambas alcanzan ya al mismo sistema rudimentario de gestos, gritos y onomatopeyas, en cuanto empiezan a constituir ya un verdadero sistema, es decir, no pueden ser estrictamente consideradas en los términos de lo fisiológico.”⁷⁵

En cualquier caso, en muchos libros que hablan en su título de cultura, apenas si se preocupan por decirnos lo que en realidad eso significa, de forma que en la mayoría de los casos uno acude con mucha ilusión a ellos y se encuentra en el interior con asuntos de poco interés que son tan sólo una parte de lo que podría representar el concepto *cultura* y no la totalidad de su contenido. Las amalgamas son de diversos orígenes. Para la difusión de esta cultura y civilización, tenemos el mejor medio –no es el único- el libro, especialmente en el ámbito científico. Así es como lo reconoce GRANDE COVIÁN (1983: 169), cuando dice:

“La página impresa, en forma de libro o de publicación periódica, es el principal medio de comunicación del hombre de ciencia con sus colegas y con el público en general. El papel del libro como medio de difusión del conocimiento científico, no es, pues, radicalmente diferente del que desempeña como vehículo de la creación literaria.”

Se ha hablado incluso de que hubo una cultura de tal o cual país en el exilio. En cualquier caso, con eso está de acuerdo VIÑES MILLET (SF: 133). En un capítulo de su libro que dedica a *la cultura española en el exilio*, supone que una de las

⁷⁵ Ídem. Op. Cit. p. 352.

características de dicha cultura son las publicaciones, creación de escuelas, etc. Esta década de los cuarenta del siglo XX –dice- está llena de realizaciones. Comienzan a crearse centros de investigación y estudio. Es el caso de la “Casa de España”, en México, convertida luego en “Colegio Español”. Y también la fundación del “Ateneo Español” en este mismo país. Al mismo tiempo nacen editoriales, donde la participación de los exiliados es fundamental. Así, el “Fondo de Cultura Económica”, en México, y “Losada”, en Argentina. La actividad de esos años se completa con la labor desarrollada desde distintas revistas: *España peregrina*, de José Bergamín; *Nostra Revista*; *Cuadernos Americanos*, aparecida en 1942.”⁷⁶ Si a pesar del exilio en casos como el español, se ha podido conservar la cultura de origen, eso no ha sido igual en otros pueblos. Particularmente la esclavitud significó una ruptura con las culturas autóctonas. En efecto se ha separado por la fuerza a millones de personas que llegaron a llamar “Pieza de África” en diversos continentes. Y como subraya ROJAS MIX (1988: 8), “el régimen de la esclavitud unió a los pueblos negros bajo una sola denominación: “pieza de África”, “negro de la costa”, o simplemente “preto” o “negro”. La identidad de todas estas naciones desapareció con la trata. Los negros, cuando llegaban a América, eran simplemente denominados *bozales*. Más tarde se denominó *bozal* a todo esclavo que no hablaba sino la lengua africana. La plantación terminó de destruir la identidad del negro porque rompía la continuidad de las tradiciones

76 En cierto casos este tipo de presencia tanto externa como interna ha podido llevar a una especie de constitución política en la que algún líder que otro ha podido defender que los miembros de dicho grupo se organizaran para defender una especie de cultura propia. Esta realidad, la reconoce DOVAL, Gregorio (1995) que, sin definir la palabra cultura en su nuevo diccionario de historia. Madrid. BolsiTEMAS. 56. Recoge como entrada la Cultura Proletaria que dice que es “un grupo político ruso, fundado y dirigido por Alexis Borgdánov desde 1906, cuyo objetivo ideológico era dar al proletariado su propia cultura de clase a fin de organizar sus fuerzas en la lucha por el socialismo...”. Lo subrayado es mío.

africanas: vivienda, vestidos y alimentación eran necesidades satisfechas por el plantador, borrando el mundo cultural africano y las diferencias profundas que existían entre las civilizaciones de Nigeria, Guinea –donde la cultura del Benin mostraba un arte maravilloso de esculturas en metal, con un estado altamente organizado, que imponía tributo a otros pueblos- y las sociedades del interior del continente. Borraba las diferencias entre pueblos musulmanes y animistas, y entre reyes y esclavos. La esclavitud fue “todo mezclado”.

Esta mezcla, sin embargo, ha podido crear otro estado no sólo de solidaridad, sino de conciencia que se desarrolló tanto en el tiempo como en el espacio. Se ha podido hablar de ahí de alguna forma de cultura negra, la que desde la diáspora ha podido fomentar pensamientos como el panafricanismo. De igual forma los Ivorienses en España pueden crear una cultura propia en el país de acogida. Esta realidad nos da otra definición del término cultura que D'ORS (1964: 94-95) establece y según el cual es “el estado de un grupo humano doblemente provisto de la conciencia de una solidaridad en el tiempo y de una superior solidaridad en el espacio.”

Este autor da casi la misma definición a la historia solamente que en este caso, el grupo de individuos estaría desprovisto de “la conciencia de una superior solidaridad en el espacio.” De forma que el grupo de Ivorienses que está en un sitio concreto fuera de su espacio, sin tener ningún tipo de contacto solidario con sus orígenes, tanto en la tierra de origen como en otros lugares, hace historia y no cultura. Y es peor el caso de algunos africanos, que hemos podido conocer en el

marco de nuestra investigación, muchos estarían en eso que D'ORS (1964) llamó subhistoria, esto es, desprovistos no sólo de la conciencia de solidaridad en el tiempo sino de la del espacio. Se puede notar en este caso que, al principio, un grupo tiene una cultura y que, con el tiempo, ésta se puede perder. En este caso quizá con la nueva identidad que adquiere, se deberá crear otra cultura nueva. La cultura afroamericana de hoy no tiene nada que ver con la de un africano y, en algunos casos, los habitantes negros de estados no africanos no sentirían que son de origen africano si no fuera porque algún comportamiento racista se lo recordara. Deben asimismo tomar conciencia de que su color es distinto al de los que tienen el mando del poder. Por su parte, BALLESTEROS GAIBROIS (1985: 38), al interrogarse sobre qué tipo de cultura han podido llevar los indios, deja entender en su respuesta que el paleolítico es el estado cultural entre otras posibilidades. Escribe:

“a) Todos los indios americanos ¿pertenecen a una sola estirpe o son varias las etnias pobladoras? b) Si son varias las etnias participantes, ¿qué cultura pudieron traer? Esta última pregunta está relacionada con la antigüedad, que daría la clave del bagaje cultural que estos pueblos pudieron importar, ya que no tiene la misma altura cultural lo paleolítico que lo neolítico o estadios de civilización más desarrollados.”

Sin duda en este campo de la cultura, civilización e historia tenemos una heterogeneidad que no carece de interés. Y la complejidad del tema está expresada por BRAUDEL, Fernand (SF: 143) que piensa que las distintas

definiciones no hicieron más que dejar abierto el tema y apunta:

“Admitimos con pesar que, al igual que los otros especialistas de lo social, los historiadores que se han ocupado de la civilización nos dejan en la mayor de las incertidumbres respecto a lo que por este término entienden.”

La cultura es ajena y amplia en el sentido de que nacemos en un contexto cultural que no hemos inventado. Y según lo que hemos visto, el debate sobre si hay una cultura o varias, deja entender que existe una heterogeneidad en el campo y que no hay unanimidad. En Côte d'Ivoire existirían, por consiguiente, varias culturas. En cualquier caso cuando se supone que hay varias culturas y que éstas no tienen contacto real, se habla de *multiculturalidad* y cuando, al revés, aquellas se interrelacionan, se habla de *interculturalidad*.

1.3. CULTURA Y CONCEPTO INTERCULTURAL

No he podido localizar de dónde venía exactamente esta definición que dio Octavio PAZ (premio Nóbel de literatura 1990, muerto en 1993) y que dice: “La naturaleza es inseparable de la cultura; y la cultura es las culturas.”⁷⁷ Al mismo tiempo que define la cultura, demuestra que hablar de ella es reconocer que es un conjunto de culturas. Si antes estas culturas parecían vivir en una especie de gueto sin contacto verdadero con otras, dada la jerarquización de la sociedad y la condescendencia con la que unas han mirado a otras y que se había hablado de

⁷⁷ Sin embargo, quién pueda dar una vuelta por el Metro Campo de las Naciones en Madrid, podrá ver esta maravillosa frase en la pared.

*multiculturalismo*⁷⁸ et *intraculturalismo*, ya es tiempo de abogar por una *interculturalidad*. En efecto, cada vez se está aceptando más la idea de que la cultura ajena no tiene que ser juzgada, hay que constatarla. La constatación tiene que superar el juicio. Este debe partir de normas establecidas desde nuestra realidad sin intentar entender el por qué del funcionamiento de lo constatado. Las estructuras de legitimación de la cultura hoy en día ya no tienen porqué ser cosa de una parte del mundo, lo mismo que frases del tipo: “el que no está con nosotros está contra nosotros, esto es, contra la civilización.” A partir de ahora le contestaríamos: “La civilización son las civilizaciones.”

La cultura tiene implicaciones lingüísticas claras como hemos venido demostrando en la definición de esta noción entre otros motivos porque supone la existencia de lenguas en contacto.

2. IMPLICACIONES LINGÜÍSTICAS DE LA CULTURA

En este apartado analizaremos las lenguas en contacto. Además estudiaremos la relación que existe entre culturas y lenguas en contacto. Eso nos llevará a hablar de las funciones de estas lenguas en contacto y terminaremos por acercarnos a las áreas socioculturales y lingüísticas.

⁷⁸ Es lo mismo que multiculturalidad.

2.1. LENGUAS EN CONTACTO Y CONTACTOS LINGÜÍSTICOS MÚLTIPLES

2.1.1. INTRODUCCIÓN

Se puede considerar que el bilingüismo es un hecho particular y general a la vez que universal, si tenemos en cuenta el hecho de que hay pocos países y muchas lenguas en el mundo. Salvo casos de países como Liechtenstein, todos los demás, como Côte d'Ivoire, conocen de hecho una situación de bilingüismo o plurilingüismo. En un contexto así, la aparición de la lingüística comparada, la lingüística contrastiva, el análisis de errores no puede sino justificarse y tener cada vez más importancia. El número de métodos y formas de aproximarse a este asunto va creciendo constantemente.

2.1.2. DE LAS CULTURAS A LAS LENGUAS EN CONTACTO

Según PERROT (1970: 115), “las interacciones son debidas a contactos entre grupos sociales”.

Ha habido muchas investigaciones sobre la interculturalidad o, al menos, sobre la presencia de varias culturas en un mismo barrio en España y particularmente en Madrid. Así es como el famoso barrio de Lavapiés se ha convertido en un verdadero laboratorio de estudio pero, muchas veces, es para hablar de la convivencia y sus derivados. Ya es tiempo de que se trate también la cuestión de la convivencia lingüística. De igual forma hablar de coexistencia entre lenguas en Côte d'Ivoire⁷⁹ es hablar de varias culturas en contacto. Por eso creemos que

⁷⁹ Conferencia de Seydou KONÉ (1999) sobre la coexistencia pacífica entre etnias en Costa de Marfil como ilustración de la nueva versión del humanismo como derivación semántica.

hablar de culturas es muchas veces hacerlo de lenguas, por lo menos en el contexto de la inmigración y de los Ivorienses de habla *senufó*, *diulá*, *beté* y *añí-baulé*. Es verdad que se hablará de cultura marroquí a pesar de que en este mismo colectivo marroquí haya árabes, beréberes y otros o de cultura ivoriense aunque cada etnia en sí es una cultura diferente. En cualquier caso, por ejemplo, para un inmigrante o un Ivoriense en general, estar aprendiendo el español, es más que una obligación cuando se encuentra en España. Este aspecto de constreñimiento pierde su fuerza en el momento en que resulta todo un placer ir dominando la lengua de CERVANTES; eso sí, cada uno a su ritmo, como en las aulas ivorienses. Y este tipo de aprendizaje puede resultar muy ventajoso sin que las diferencias entre las lenguas, muchas veces abismales, sean un obstáculo, aunque en algunos momentos, la comunicación puede plantearse en términos de entenderse o no comprenderse. El extranjero puede acomodarse perfectamente a esta situación. Al hablar de contacto entre las lenguas como resultado del contacto entre culturas, lo hacemos de todos los aspectos de la lengua, desde la fonética hasta el uso más o menos correcto de la lengua meta. Sin embargo, se debe tener en cuenta el hecho de que el aspecto profundo, superficial o periférico de las variedades depende del grado de variedad existente entre las diferentes lenguas. Es decir que, según el grado de variedad de unas lenguas en contacto, se pueden establecer distintas diferencias que pueden ser periféricas, profundas o superficiales. Por eso BUTRAGUEÑO (1991: 38) apunta:

“Con todo, cabe esperar que sean las secciones más periféricas de la gramática las que más fácilmente propician estos contactos. Ésta es, en líneas generales, la hipótesis nula.

En cuanto al contacto de dialectos cabe, en principio, mantener la misma hipótesis. Con todo, cuanto más cercanas estén unas variedades, más periféricas serán sus diferencias”.

Si es verdad que en el caso de los forasteros en España estas variedades lingüísticas podían llevar al ridículo, cuando se trata de los extranjeros comúnmente llamados hoy “inmigrantes” resulta distinto, dado que incluso en el ámbito amoroso, tienen influencia.⁸⁰ En efecto, cuanto más desconoces la lengua, más atractivo resultas incluso para el sexo contrario por ser algo exótico. Esta triste realidad española que debería haber sido una riqueza cultural, se resume en esta observación de LABOV que nos cita BUTRAGUEÑO (1991: 369):⁸¹

“Cuando el hablante rural llega a Madrid, se encuentra a menudo con que su habla regional es puesta en ridículo. Aun cuando esta forma de hablar era una marca de identidad local y una fuente de prestigio, puede haber caído en la cuenta aun antes de ir a la ciudad del carácter provinciano de su manera de hablar. Como consecuencia, vemos a menudo una transformación rápida de los rasgos más sobresalientes de los dialectos rurales en cuanto los hablantes entran en la ciudad.”

Sin embargo es quizá el lugar de precisar que estas teorías de LABOV que originariamente se dirigían hacia la sociedad, se alejan hoy día de lo que se llegó a denominar la pragmática. En efecto, según FISHMAN (1998: 14), “la lingüística

⁸⁰ El caso más famoso entre los Ivorienses fue la unión entre una periodista española y un bailarín Ivoriense. Véase *Amor mestizo ¿funciona o no? In Cosmopolitan*. Diciembre de 2001. p. 22. Desgraciadamente, las últimas noticias manifiestas que se han separado. Sin embargo, hoy tengo una admiración por la fluidez que tiene aquel chico en español. Aunque no domina ni la gramática francesa ni la española.

⁸¹ *Ibidem*. Op. Cit.

laboviana, y la pragmática parecen hoy dos polos opuestos filosófica y metodológicamente, a pesar de haber nacido dentro del contexto de la semántica generativa. Sin embargo comparten varios principios fundamentales. En efecto, los dos se interesan por “el uso de la lengua”.

Una lengua no corresponde siempre a una cultura. En efecto, se puede decir que los Ivorienses que residen en España particularmente y cualquier Ivoriense en general tiene, en teoría, al francés como lengua “oficial” hasta exclusiva en muchos casos ya, pero poseen una cultura que no tiene nada que ver con la francesa. En contraste, conservan su cultura africana, ivoriense. De forma que cualquier persona que intente seguir demasiado los modales occidentales es tachado por la comunidad de “pequeño blanco”, “petit blanc” en francés. Las lenguas que hablan nuestras poblaciones meta tienen unas funciones determinadas en los grupos bilingües.

2.2. FUNCIÓN DE LAS LENGUAS EN GRUPOS BILINGÜES: ALGUNOS LUGARES COMUNES DE USO DE LA LENGUA

El bilingüismo, en general y el de Côte d'Ivoire en particular, es una realidad que se puede ver en varios contextos y medios. Abordarlo supone tener en cuenta muchos aspectos entre los cuales destacan los pedagógicos, los sociales, los psicológicos y, sobre todo, los lingüísticos. El Ivoriense cuenta con una serie de factores entrecruzados que dificultan este estudio. En efecto, hay que tener en

cuenta todo el contexto que le rodea, otros hablaron de entorno. BAKER (1997: 107) lo recalca con bastante destreza al manifestar que:

“Los contextos macrosociales como ser miembro de una comunidad inmigrante, un grupo de elite o un grupo de lengua minoritaria constituyen importantes factores en la adquisición y desgaste del bilingüismo. Hay también contextos micro sociales de la calle, de guardería, de escuela y de comunidad local que igualmente facilitan el bilingüismo funcional. Tales contextos tienden a hacer del bilingüismo un fenómeno que cambia constantemente de dirección más que un fenómeno estable.”

Es cosa bien demostrada entonces que, en muchas ocasiones, la cohabitación de las lenguas es una realidad que se ha impuesto a nuestro entendimiento. Ya desde la propia cuna, se puede empezar tanto por elección como por imposición a manejar más de una lengua: Imposición porque a lo mejor los dos padres son de lenguas diferentes; por (relativa) elección en la escuela o por otras circunstancias de ocio como viajes etc. BAKER alude a esta situación, aunque no habla de imposición como nosotros. Eso sí, reconoce este bilingüismo que califica de *infantil*. Este bilingüismo infantil existe en algunas familias sobre todo de Ivorienses de origen mixto. En casa, los matrimonios no mixtos suelen hablar francés y, a veces, también una de las lenguas autóctonas con los niños. Pero BAKER (1997) advierte que se debe hacer una distinción entre el bilingüismo infantil simultáneo y el secuencial. El simultáneo sería cuando el niño, desde los primeros años de su existencia, adquiere más de una lengua debido a que los padres no poseen una lengua común (matrimonios mixtos). Al revés, el secuencial

sería cuando el niño aprende una lengua primero y luego otra en otro momento de su niñez (matrimonios monolingües o madres solteras). Esta realidad se acerca más al aprendizaje o adquisición de segundas lenguas, mientras que el primer caso supondría que las dos lenguas asimiladas en una infancia temprana son como “un bilingüismo de primera lengua”, según una fórmula de SWAIN (1972) que nos recuerda BAKER (1997: 108) e incluso, se puede, como lo subraya WEINREICH (1974:164), “decir que tienen dos lenguas maternas”.

En cualquier caso el bilingüismo ivoriense es la prueba de que están en contacto al menos dos lenguas. Nos lo recuerda uno de los padres de las investigaciones sobre el tema: WEINREICH (1953). En efecto, él supo plantear esta realidad al afirmar que, cuando unas mismas personas usan dos o más lenguas, se convierten en el “punto de encuentro” porque las lenguas están “en contacto.” Y es justamente lo que denomina también “bilingüismo.” Nos dice:

“La costumbre de usar alternativamente dos lenguas será llamada “bilingüismo” y las personas que tienen esa costumbre serán llamadas “bilingües”.

Además de la casa, o sea, la familia y la escuela ivoriense, este aparato ideológico del Estado, es un sitio privilegiado para aprender una segunda lengua. En unos países existen varias lenguas estatales. Este hecho puede provocar cierto bilingüismo casi nacional. Teniendo en cuenta esta variedad, ya no se hablaría solamente de bilingüismo sino de plurilingüismo, como en Côte d’Ivoire, donde hay un mínimo de sesenta lenguas en contacto. Esta presencia de varias lenguas

según los países y algunas realidades históricas, hizo que se llegara a una denominación distinta de cada una de las diferentes lenguas. Así es como se habla de lengua oficial, lengua estatal, lengua autóctona,⁸² lengua minoritaria, lengua regional o lengua no territorial, sin tener en cuenta eso de que unas pueden ser maternas o extranjeras si no son meramente segundas. Casi todos los países europeos tienen más de una lengua oficial o materna, quizá con excepción de Islandia y Liechtenstein, que son reconocidos como monolingües, aunque Chipre, Luxemburgo e Irlanda no mencionan la presencia de ninguna lengua minoritaria o regional. En África ya es consabido que todos los países son plurilingües.⁸³ Se puede considerar que el bilingüismo es un hecho particular y general, a la vez, hasta universal. En efecto, excepto el caso de Islandia y Liechtenstein, no existe monolingüismo alguno. En efecto, si se tiene en cuenta el número de países y la presencia de varias lenguas en ellos, es muy fácil deducir que estamos en un planeta donde el monolingüismo no puede ser una regla sino una excepción, igual que en Côte d'Ivoire. Sin referirnos al aspecto bíblico de la Torre de Babel, reconoceremos que este hecho que no es propio ni de una comunidad, ni de un pueblo, ni de un país o de un continente, se ha convertido en algo más que universal. Humberto LÓPEZ MORALES (1989) subraya esta realidad y destaca que las "comunidades multilingües son mayoritarias: existe en el mundo unas 4000 ó 5000 lenguas, pero sólo unos 140 Estados nacionales; en

⁸² Prefiero esta denominación a lengua indígena.

⁸³ Recalcamos las supuestas excepciones en la parte reservada a las lenguas africanas y la francofonía.

algunos de ellos viven más de un centenar de lenguas (Uribe VILLEGAS, 1972; MACKEY, 1976)⁸⁴.

Podemos citar el caso de Nigeria donde tendrían más de 200 lenguas y de Costa de Marfil donde hay unas 60.⁸⁵ Esta realidad está reconocida también por APPEL & MUYNSKEN (1996: 09) cuando disponen:

“Imaginemos la historia de la humanidad, no como una historia de pueblos o naciones sino como la historia de las lenguas que éstos hablan. Una historia de 5000 lenguas que conviven en este planeta en constante interacción”.

Sigue su propósito en la página siguiente reconociendo que el bilingüismo es buen compañero del contacto de lenguas antes de distinguir dos tipos.

“El contacto de lenguas conduce inevitablemente al bilingüismo. Normalmente se distinguen dos tipos de bilingüismo: el bilingüismo social y el individual.”

Considerando que el bilingüismo es una de las cosas más compartidas en el mundo, el tipo más presente será el social. Sin embargo, sin estar en contra del punto de vista de APPEL & MUYNSKEN (1996), se puede cuestionar esta misma terminología. En efecto, tanto el bilingüismo individual como el social son sociales. De forma que al bilingüismo individual sería mejor oponerle el colectivo. En

⁸⁴ LÓPEZ MORALES (1989: 140).

⁸⁵ La confusión entre la noción de lengua y de dialecto ha llevado a esta afirmación colonial (DELAFOSSÉ, 1904) que los investigadores Ivorienses siguieron después. En la parte reservada a la Francofonía y las lenguas africanas, veremos que hay unas 80 lenguas en Côte d'Ivoire.

cambio, resulta fácil distinguir en su globalidad el bilingüismo de un colectivo, y teóricamente menos el de un individuo. APPEL & MUYNSKEN (1996: 11) reconocen justamente que es teórica esta distinción:

“Saber en qué consiste un bilingüismo individual es bastante sencillo, pero determinar si una persona concreta es bilingüe o no se torna bastante complicado... ¿Hasta qué punto el hablante debe dominar las dos lenguas para que podamos calificarlo como bilingüe?”

Al intentar responder a tantas preocupaciones APPEL & MUYNSKEN (1996: 14-15) llegaron a determinar una “tipología esquemática de las situaciones bilingües” deduciendo que hay cinco. Las resumimos así:

– El archipiélago lingüístico, que sería la primera situación histórica y que abarcaría “numerosas lenguas, normalmente sin relación genética, con muy pocos hablantes, y que se hablan en la misma ecosfera”, aunque la apreciación de número de hablantes es relativa. Ciertos grupos de Ivorienses se encuentran en este caso. En efecto, a veces en una misma casa, por solidaridad, podemos ver a varios Ivorienses de distintas etnias. Eso, les lleva a emplear en casa casi exclusivamente la lengua francesa en Côte d’Ivoire y, en España, la española.

– “Fronteras más o menos estables entre familias lingüísticas” considerando el caso belga, suizo, indio por ejemplo. Este tipo de fronteras existen artificialmente entre grupos étnicos de Costa de Marfil. Así se supone que el *baulé* se habla en el

centro, el *senufó* en el norte etc. aunque el *diulá* ya se está imponiendo como lengua autóctona nacional.

“– La expansión colonial europea”. Es por esta expansión por lo que el francés se ha convertido en la lengua nacional hoy a expensas de las locales en varios sino todos los países antiguas colonias de Francia en África. El francés es la lengua oficial de Côte d'Ivoire.

“- Bolsas individuales de hablantes de lenguas minoritarias aisladas por las lenguas nacionales más próximas” como en Francia, España y Gran Bretaña (euskera, frisón, galés y gaélico escocés) o lenguas como el *esuma* en Côte d'Ivoire.

“- Movimiento migratorio inverso: la afluencia hacia el mundo industrializado.” La existencia de esta realidad puede posibilitar investigaciones sobre la población Ivoriense en el extranjero, o sobre poblaciones inmigrantes en Côte d'Ivoire, porque existe una emigración Sur-Norte pero hay otra Sur-Sur que es de hecho la mayoritaria.

BAKER (1997: 27) tiene más en cuenta nuestra postura cuando además del bilingüismo individual menciona el social o de grupo, esto es, lo que nosotros llamamos colectivo. Pero la diferencia estaría en que esa “o” conjunción de coordinación, supondría que un bilingüismo social es un bilingüismo de grupo. Nosotros no lo expresaríamos así porque se puede estar en un grupo sin tener

conciencia de que formamos parte de él y además un grupo no constituye necesariamente una sociedad. Asimismo existe un bilingüismo individual que puede ser generalizado sin que se cohesione el grupo ni que se forme una comunidad homogénea. Por ejemplo, por haber ido al instituto, muchos Ivorienses han aprendido español sin constituir por tanto una comunidad lingüística homogénea. En cualquier caso, BAKER (1997) en el capítulo que dedica a la definición del bilingüismo subraya que “(antes de examinar estas cuestiones), es importante hacer una distinción inicial entre bilingüismo como fenómeno individual y bilingüismo como posesión social o de grupo.”

Sin embargo, reconoce que el bilingüismo individual tampoco es nada aislado. Con una fórmula que le es propia BAKER (1997: 6) dice:

“Los individuos bilingües no existen como islas separadas.”

No hay lengua sin comunidad y no hay comunidad sin lengua ya que las propias comunidades lingüísticas no están aisladas. Estos contactos confirman que el bilingüismo individual es el que parece causar más dificultades a los especialistas. Es éste también el que, paradójicamente, “goza de abundantes definiciones” según SÁNCHEZ CARRIÓN (1980: 14). Además de los bilingüismos individual y social, habla de bilingüismo territorial, lo que yo llamo nacional. Llega incluso a escribir:

“Aun se objetará que es posible concebir un bilingüismo individual dentro de una sociedad que no sea bilingüe, a tal pertenecerían, por cierto, casos muy especiales de lo que A. Sauvageot ha denominado “le bilinguisme des hommes cultivés”⁸⁶ (piénsese el caso, no infrecuente, de una persona que sabe español y latín, lengua ésta que no se privatiza de grupo social alguno en la actualidad). Es posible así mismo, imaginar el caso de un territorio que sea bilingüe, o plurilingüe, sin que ninguno de los grupos sociales que lo habitan lo sean (sería, por ejemplo, el caso de una aldea cisjordana donde los repobladores judíos hablaran hebreo y los nativos palestinos árabe, sin que ninguno de los grupos conozca la lengua del otro).”⁸⁷

Eso sí, esta independencia de los códigos puede llevar a lo que se llegó a acuñar desde un neologismo de FERGUSON (1965), como la *diglosia* como hemos señalado en los aspectos sociológicos como factores de cambio lingüístico. Para FISHMAN (1998: 120) “la utilización dentro de una única sociedad de varios códigos independientes (y su mantenimiento estable más que el desplazamiento de uno por el otro en el tiempo) se encontró dependiente de las funciones actuantes de un código diferentes de aquellas que se consideran apropiadas para el otro código.”

Este punto de vista parece suponer que la diglosia es un hecho de las comunidades plurilingües, pero no siempre es así. Y FISHMAN (1998), justamente lo reconoce, cuando dice que “la diglosia no sólo existe en variedades multilingües

⁸⁶ Seguro que el acento debería haber estado al revés, es decir, un acento “agudo” y no “grave” como se dice en francés. O sea, debería ser “cultivés” en vez de “cultivès” que no existe en la lengua de MOLIÈRE.

⁸⁷ Ídem. Op. Cit. p. 15.

que oficialmente reconocen varias “lenguas” y no sólo en las sociedades que utilizan niveles clásicos y vernaculares, sino también en las que emplean dialectos, registros diferenciados o niveles lingüísticos funcionalmente diferenciados de la clase que sean.”

Tampoco se debería suponer que cualquier tipo de bilingüismo implica la existencia de una diglosia propiamente dicha. FISHMAN (1998: 132) lo subraya nuevamente si bien aquel bilingüismo sería más transitorio. Afirma:

“El bilingüismo sin diglosia tiende a ser transitorio tanto en términos de repertorios lingüísticos de comunidades lingüísticas como en términos de las variedades lingüísticas en sí mismas.”

Que sea individual o de grupo el bilingüismo supone tener en cuenta eso que ya hemos llamado comunidad lingüística y en ella hay una serie de relaciones funcionales que FISHMAN (1998: 67) nos llega a definir de la manera siguiente:

“Dos hablantes de una misma comunidad lingüística dada (o más estrictamente de una retícula lingüística dada dentro de una comunidad lingüística) deben reconocer la relación funcional que existe entre ellos. Este reconocimiento forma parte del conjunto de normas y conductas de las que depende la existencia de las mismas comunidades. (...) Las relaciones funcionales son pues una serie de derechos y obligaciones implícitamente conocidos y aceptados por los miembros de un mismo sistema sociocultural”.

Los dos tipos de bilingüismo existen en Côte d'Ivoire, y son tanto territoriales como nacionales dada la diglosia existente.

En el desarrollo del tema hemos evocado la presencia de sociedades, culturas, comunidades y grupos. Estos grupos pueden coincidir con áreas denominadas socioculturales y lingüísticas. Puede que haya una convergencia entre estas distintas áreas y una determinada forma lingüística de hablar.

3. CONVERGENCIAS ENTRE ÁREAS LINGÜÍSTICAS Y SOCIOCULTURALES

Trataremos de los tipos de convergencia, además de los grupos culturales y la etnicidad antes de ver la duración del contacto.

3.1. TIPOS DE CONVERGENCIA

Tras establecer la diferencia entre convergencia y congruencia, estudiaremos los distintos factores que las favorecen.

3.1.1. CONGRUENCIA Y CONVERGENCIA

El Ivoriense es un ser social. Relacionarse con otros implica determinar en qué circunstancias se desarrollan estas relaciones humanas. Unas veces creamos nuestros ámbitos y, otras veces, debemos seguir el flujo de la historia. Cambian nuestros amigos, nuestros adversarios... Cambiamos de lugar, de estudios, de trabajo, incluso de pareja, etc. La lengua que usamos puede depender o estar

directamente vinculada con cada uno de estos momentos. Cuando estas situaciones no lingüísticas se corresponden con las lingüísticas hablamos de “convergencia”. Hay varios tipos de *convergencia* que desempeñan un papel importante en la apreciación de las interferencias y por qué no, de los errores e *interlengua*. Hablar de *convergencia*, es para algunos lo mismo que hacerlo de *congruencia*, es decir, consiste en entrar de lleno en el mundo de la sociología del lenguaje. Y, en este sentido, FISHMAN (1998: 47), recuerda que “la sociología del lenguaje trata de una amplia serie de temas: interacción de los grupos pequeños y pertenencia a los grandes, uso y actitudes lingüísticas hacia el lenguaje, normas lingüísticas y de conducta, cambio de las mismas.” Recuerda PERROT (1970), que MEILLET (1906) fue uno de aquellos que intentaron establecer relaciones más nítidas entre sociedad y lengua. En efecto, FISHMAN (1998: 117) dice:

En 1906, A. MEILLET “trazaba el programa siguiente: “Será preciso determinar a qué estructura social responde una estructura lingüística dada y cómo, de una manera general, los cambios de estructura social se traducen por cambios de estructura lingüística.”⁸⁸

⁸⁸ El programa es de MEILLET pero está escrito aquí por PERROT (1970: 119). Éste ha intentado responder a esta preocupación llegando a la conclusión de que “un cambio completo en la sociedad que emplea una lengua no arrastra necesariamente un cambio en la estructura de dicha lengua: toda la sociedad rusa ha sufrido una convulsión en el siglo XX, pero la lengua rusa ha conservado su antigua estructura. Una discusión que se resucitó en 1950, y en la que tomó parte J. Stalin, condujo a la conclusión de que el lenguaje no podía ser considerado como una superestructura totalmente determinada por la infraestructura económica y social. Por otra parte, no se pueden considerar todos los hechos de la lengua como solidarios en el mismo grado que los hechos sociales. El léxico es el que manifiesta de la manera más evidente la relación entre la lengua con todos los aspectos de la civilización”.

Los diferentes tipos de *convergencia* en Côte d'Ivoire nos llevan a lo que se llamaría una *comunidad lingüística*. Eso implica que “en un sentido real, una variedad lingüística es un inventario de los objetivos e intereses de los que la emplean en un momento dado”, según FISHMAN (1998: 191). Y contrariamente a lo que muchos deberían pensar, la comunidad lingüística ivoriense es “aquella cuyos miembros participan por lo menos de una variedad lingüística y de las normas para su uso adecuado. Una comunidad lingüística puede ser tan pequeña como una única retícula de interrelación cerrada”, tal y como menciona a continuación el propio FISHMAN (1998: 54). Pero, si bien para él puede haber un bilingüismo sin *diglosia*, no ocurre así en el caso ivoriense. Eso supone que existe una diferenciación de funciones y una interacción lingüística entre todos los miembros de una comunidad lingüística, de forma que no se puede hablar ni puede “establecerse por sí mismo ningún registro o variedad totalmente diversificado (FISHMAN, 1998: 133).”

En cuanto a la *congruencia* y las situaciones incongruentes, FISHMAN apunta que “el tipo más simple de la situación social que tiene que describir y analizar e micronivel de la sociología del lenguaje es la situación congruente en los que los tres ingredientes “van juntos”.⁸⁹

⁸⁹ Estos tres ingredientes son, según él –citando a BOCK (1964):
La realización de los derechos y deberes de una relación funcional concreta.
El lugar de dicha realización.
El tiempo socialmente definido.

Sin embargo, se puede ver cierta incongruencia cuando existe una dislocación de cualquier tipo entre aquellos tres tipos de situación social. Así es como la conducta, el tiempo y el lugar pueden ser incongruentes inicialmente. Pero, nos advierte, FISHMAN (1998: 71) que “una reunión de interrelación con otra, si no es mutua, sirve para reinterpretar la aparente incongruencia de forma que llega a hacerse congruente, por lo menos fenomenológicamente, para este encuentro concreto, donde una no existe socioculturalmente.”

Las *congruencias* y *convergencias* aparecen en ciertos sectores concretos como precisaremos después.

3.1.2. SECTORES GEOGRÁFICOS

Los sectores pueden estar definidos tanto por fronteras que distingan países como por diferencias geográficas entre regiones de un mismo país. Côte d'Ivoire respeta las fronteras establecidas por el colonizador y tiene cuatro grandes grupos según las regiones del país.



Estas regiones están divididas entre los 4 grandes grupos como sigue:



Y como ya hemos visto, las diferencias entre regiones ya han llevado a unos países a reconocer incluso la autonomía completa para algunas de ellas que conservan asimismo sus lenguas como en Cataluña, País Vasco, etc. Este tipo de definición de los sectores es lo que FISHAMN (1998: 133) denominó *variable*. En el caso presente estaremos tratando de las variables demográficas, según este autor. Estas variables implican tanto a la población rural como a la urbana, sin olvidar la autóctona.

3.1.3. POBLACIÓN RURAL Y URBANA

Aparentemente no hay grandes diferencias entre estos dos tipos de poblaciones. Sin embargo, en el fondo sí que se puede ver que, mientras la población rural

ivoriense tiende a conservar el habla de los pueblos por la poca presencia de gente de otros sitios, en la ciudad tenemos una población heteróclita debida a veces, a cierto *macrocefalismo urbano* como en Abidjan. La consecuencia es la presencia de varias lenguas no sólo de distintas regiones del mismo país sino de distintas naciones. El *interlingüismo* puede ser más activo como consecuencia de un verdadero *interculturalismo* y no sólo de una mera *multiculturalidad*. Reconocer esta realidad es admitir que existe un sinnúmero de posibilidades en cuanto a la situación urbana. Manuel ALVAR (1976: 86) lo llama *polimorfismo*. El mismo autor llega a afirmar que “entonces resulta que –pensamos- la ciudad es un crisol donde se desintegran las estructuras lingüísticas patrimoniales y funden con otras de importación.”⁹⁰

La oposición campo/ciudad es uno de los motivos del descubrimiento de nuevos estratos que suponen de ahora en adelante, una dialectología *diastrática* o vertical, mientras que la tradicional era esencialmente *diatópica*. Este tipo de oposiciones nos puede llevar a salir del campo estrictamente lingüístico para entrar en el de las clases con la implicación de que estamos así ya en la realidad social. Si se intenta ver esta oposición como “un asalto” de la ciudad por el campo, no estaremos en lo cierto; se pueden estudiar estos fenómenos tanto en la ciudad como en el campo para poder llegar a las posibles conclusiones. Caracterizar a la ciudad ivoriense y la lengua que se habla en ella es suponer una oposición con la que se emplea en el pueblo. Y si LABOV en sus estudios sobre el inglés de Nueva York supuso que la ciudad es “una comunidad lingüística individual” aparte y que

⁹⁰ Lengua y sociedad. Barcelona. Biblioteca cultural. 157 pp.

para los sociólogos existe un “lenguaje urbano”, nosotros afirmamos que tal realidad se ve cada vez menos en Côte d’Ivoire, dado el hecho de que, con los medios de comunicación, el mundo ya es un “pueblo interplanetario” donde una expresión dada es conocida al mismo tiempo por muchos y por la mayoría de la gente. A este respecto, Manuel ALVAR (1976: 97) escribe:

“(…) Las diferencias entre habla urbana y habla rural desaparecen muchas veces o –si se quiere- se nivelan con frecuencia como resultado de los hechos sociológicos; son los llamados procesos exurbanización y rurbanización. Una situación creada por la comunicación de masas (televisión, radio, cine, periódico) va uniformando a la tradicional oposición de los grupos urbanos y campesinos; lo que es específico de la ciudad penetra en las más apartadas zonas rurales, que pierden su aislamiento para estar dentro de la información más reciente. De otra parte, la aparición de camiones, tractores, coches, etc. Crea nuevas clases entre el campesino, y le dan una movilidad que antes no tenía. De esta manera, hay ciudades que –cada día- cambian su fisonomía por la llegada mañanera de miles y miles de campesinos que se trasladan para quehaceres heterogéneos, bien opuestos al sedentarismo primitivo.”

De todas formas, se debe notar que los estudios previos sobre las hablas particulares ivorienses se centraron durante mucho tiempo en los ámbitos rurales hasta que, con el fenómeno que unos denominaron *urbanización*, se ha olvidado una gran parte de la población, dado que además con el éxodo rural asistimos a un *macrocefalismo urbano* que hizo importante la aparición de otras formas de

hablar la misma lengua. Se ha llegado entonces a hablar de dialectos urbanos. Es lo que hacen CHAMBERS & TRUDGILL (1994: 82) cuando apuntan que:

“También se vio, con el tiempo, que la limitación de la dialectología tradicional a los dialectos rurales había llevado, en muchos países, a un olvido casi total de las formas de habla usadas por la mayoría de la población, es decir por los que vivían en las ciudades.”

Pero estas hablas que son el *corpus* de la dialectología tradicional se encuentran más bien en los pueblos donde hay menos influencia externa. Se hallen en la ciudad o en el campo, a aquellos pueblos se les denominaría poblaciones o pueblos autóctonos.

3.1.4. LA POBLACIÓN AUTÓCTONA

Denominamos así a la población ivoriense para referirnos a la que WEINREICH (1953) tachó de indígena en oposición a la inmigrante. Él supone que la población indígena es la que se expone menos a los cambios o, mejor dicho, a las interferencias lingüísticas en comparación con la inmigrante. Y lo explica diciendo:

“La lengua inmigrante, en vez de la indígena, parece estar más expuesta a las interferencias por al menos las siguientes razones: a) La novedad del hábitat crea en los inmigrantes la necesidad de un nuevo vocabulario; b) La desorientación social y cultural de los inmigrantes socava su resistencia inerte a los préstamos excesivos en su lengua; c) Como muchos inmigrantes tienen una proporción particularmente baja de mujeres, la

necesidad de matrimonios mixtos conduce a una solución de continuidad de la tradición lingüística.”⁹¹

Y está claro que los Ivorienses en España están más expuestos a interferencias lingüísticas que los que viven en Tengrela. Los pueblos salen fuera del país, llegan a reunirse, sobre todo en el extranjero para formar grupos con las mismas características culturales o étnicas, con lo que existen otros tipos de contactos lingüísticos.

3.2. GRUPOS CULTURALES O ÉTNICOS Y LA ETNICIDAD

Los grupos culturales y étnicos que suelen ser los que encontramos son la religión, la raza, la edad, la ocupación, el estatus social, la red social y el sexo.

3.2.1. LA RELIGIÓN

Algunos filósofos o pensadores llegaron a suponer que la religión era el opio del pueblo. Esta crítica no le resta nada a la importancia que sigue teniendo en muchas partes del mundo. Hay religiones que se supone que son las reveladas y otras que se han considerado como sectas. En cualquier caso, el culto a alguna divinidad está presente también en las poblaciones extranjeras en Côte d'Ivoire, mientras según varios testimonios, la religiosidad local está siendo un recuerdo. Si muchos de los subsaharianos que se aventuran a vivir en España en general, y en Madrid, en particular, son de religión católica, los Ivorienses son mayoritariamente

⁹¹ Ídem. Op. Cit. p. 194.

de religión musulmana tanto fuera (en España) como dentro del país. En efecto, para el Mundo Negro,⁹² “los últimos años ha aumentado considerablemente en Madrid el número de inmigrantes procedentes del África Subsahariana, muchos de los cuales practican la religión católica.”⁹³

Del latín *religio*, *-onis*, la palabra *religión* es el “conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, de sentimientos de veneración y temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y de prácticas rituales, principalmente la oración y el sacrificio para darle culto.” Esta definición del DRAE implica que la iglesia, más que una institución, es una sociedad dentro de la sociedad, con reglas propias que los fieles han de seguir para no ser excomulgados o condenados. Por eso hay justicias religiosas. En ocasiones, la religión puede parecer fija y fuera de los contextos sociales o, por lo menos, no los tiene en cuenta para tomar medidas. Sin embargo, con presiones internacionales, o en casos singulares, este contexto puede influir como ocurrió en Nigeria con Zafiya. En efecto, esta nigeriana fue condenada a muerte por lapidación por adulterio.⁹⁴ La religión es un aparato de Estado y como tal, muchas veces, ha

⁹² Una revista de publicación cristiana y camboniana.

⁹³ Ver *Capellanía africana en Madrid*. In MUNDO NEGRO. Revista misional africana N° 472. Marzo 2003. p. 18.

⁹⁴ Hubo muchas campañas de protesta contra esta condena y finalmente el Estado nigeriano musulmán del norte que leyó la sentencia la retiró. He podido rendir homenaje a esta mujer en la Radio CADENA SER en su programa *hoy por hoy Madrid sin fronteras*, el día 27 de marzo de 2002, a propósito de *Semana Santa en África*. Eso sí, el mismo resultado resultaba difícil de conseguir en otro caso similar, el de Amina LAWAL, condenada a la misma pena en las mismas condiciones casi. Pero finalmente los jueces reconocieron que había vicio de procedimiento y que ella no debería ser condenada. Es lo que suele pasar en muchos casos. Que los segundos no benefician de los mismos privilegios que los primeros. En el caso de Joaquín JOSÉ MARTÍNEZ, condenado a muerte, eso sí, no por motivos religiosos en Estados Unidos, fue liberado tras una gran campaña tanto española como internacional, mientras que se quedaron otros españoles en los corredores de la muerte. Tuve la oportunidad de condenar cualquier tipo de error judicial en

estado vinculada directamente al Estado, y ha sido fuente de muchas guerras y atrocidades como el problema Israelo-palestino, los autos de fe, la Inquisición... En Côte d'Ivoire, su meta es la paz.

Hay varios tipos de religiones, siendo las más destacadas la cristiana, la musulmana y la judía, sin olvidar las politeístas como la animista. En Côte d'Ivoire son la religión cristiana, la musulmana y la animista las que dominan. Estas grandes religiones suelen tener ramificaciones internas como, catolicismo, protestantismo, islam chiita, sunita, etc. En África se ha creado el cristianismo celeste⁹⁵ que tiene adeptos entre nuestra población meta y en el mundo existe también la religión Mormón⁹⁶... e incluso la Cienciología que pretende ser una "teología y práctica de una religión contemporánea."⁹⁷ Lo más importante o, por lo menos, lo que a nosotros nos interesa, es que, hoy en día, la religión ya no es como antes y, a través de las fronteras étnicas, espaciales, temporales, está reuniendo a varias gentes que tienen que comunicarse de otra forma a pesar de la diferencia de lengua que hablan. Y en el extranjero, la religión es un motivo de encuentro y cuando no se tiene cuidado, se pueden formar guetos. En el caso de los Ivorienses, una fiesta de Ramadán es una ocasión especial de encuentro y reencuentro. Y, muchas veces, estas personas que se reúnen no tienen la misma lengua vernácula y poseen una forma distinta de acercarse a la lengua francesa,

general y evocando el caso particular de Joaquín JOSÉ MARTÍNEZ en Radio Francia Internacional (RFI) el día 21 de febrero de 2000, mientras seguía en la cárcel. Y pude rendirle homenaje también el 27 de marzo de 2002 tras su liberación en CADENA SER.

⁹⁵ Están presentes en Côte d'Ivoire.

⁹⁶ Le livre de Mormon. Un autre témoignage de Jésus-Christ. EEUU. Salt Lake City, Utah. L'Église de Jésus-Christ des Saints des Derniers Jours. 1998. 653 pp.

⁹⁷ Cienciología. Obra presentada por la Iglesia de Cienciología Internacional. Copenhague. New Era Publications ApS. 1998. 287 pp.

primero, y luego a la española que han adquirido o aprendido también en situaciones muy distintas.

Entre los Ivorienses, hay cristianos (catolicismo, protestantismo, cristianismo celeste); musulmanes (esencialmente sunitas); animistas (que algún misionero trasnochado tacharía de paganos). Se ha podido demostrar que por la religión se puede aprender una lengua y de hecho una gran cantidad de nuestra población meta sabe el árabe (clásico, el del Corán) o lo recita. En efecto, no se puede rezar en el Islam, en otra lengua que no sea el propio árabe. Entonces, los versículos que hay que recitar se los aprenden esencialmente de memoria y en árabe. Pero es un hecho curioso el que pocos de ellos saben leer árabe. Ello se debe a que se aprende esta lengua también hegemónica por la transcripción fonética en lengua francesa, (por ejemplo); a partir de ahí leen *bisimilay* como escrito y no según la escritura original en árabe بسم الله.

3.2.2. LA RAZA

Sobre esta noción de raza se ha escrito mucho, incluso se ha llegado a algunas conclusiones del tipo: “No hay razas”. Claro que este tipo de afirmaciones ha sido la consecuencia de una serie de frustraciones ya que unas razas se han considerado como superiores a otras provocando conflictos más o menos violentos. En cuanto a esta noción, se ha dicho, sin embargo, que sí era una constante o marca de cultura también con todo lo que eso podría abarcar o implicar. Según la Real Academia en cuyo Diccionario constituye una entrada, este vocablo *raza* es de origen latino “*radia de radius*”, y significa entre otras

acepciones “casta o calidad del origen o linaje” aunque se puede hablar también de *raza humana* para aludir a la *humanidad*.

Ha habido muchos prejuicios como hemos subrayado en este campo y mucha mitología al respecto. Sin embargo, hay quien intenta dar una visión más humanizante al término ya que, por su lado deshumanizante, se ha llegado a muchos eufemismos para llamar al *negro, moreno, hombre o mujer de color,...*, hasta *chocolate*. En cuanto a este aspecto cultural del término, podemos citar a D’Ors quien sugiere que “veamos en la Raza, no una entidad étnica sino una entidad de cultura”⁹⁸ En este sentido, el grupo objeto de nuestra investigación es de cultura *diulá, beté, ańi-baulé y senufó* esencialmente, de Costa de Marfil. Eso sí, entre cultura y etnia en este caso, me es difícil establecer una frontera. Es que sería erróneo hablar de una cultura ivoriense en el sentido estricto del término, de forma que tampoco se hablaría de una raza ivoriense. Y si existiese, se diría que originariamente es una sola raza, con varias lenguas. En cambio, en cuanto al color, todos son negros, aunque unos más claritos que otros.⁹⁹ Como hemos señalado arriba, se puede ver cierta confusión a veces entre raza y etnia. La cercanía entre las dos nociones lleva a su vez a la de lengua sobre todo cuando aquella raza se encuentra fuera de su *background* habitual y tiene que adquirir o aprender la lengua de otra raza, por no decir de otra gente. Sin embargo, cabe señalar que las cosas han evolucionado mucho e incluso se ha llegado a suponer que la etnia ya no era homóloga de raza, tribu, pueblo, casta, etc. Antes que

⁹⁸ Ídem. Op. Cit. p. 269.

⁹⁹ Excepto los extranjeros de otras razas nacidos en el país y que solicitaron la nacionalidad Ivoriense.

definir lo que es etnia entonces, veamos cómo se ha establecido este giro. Según JIMÉNEZ & MALGESINI (SF: 269):

“A fines del siglo XVIII, etnia y grupo étnico se empleaban como sinónimos de raza. Un grupo étnico venía a ser la misma cosa que un pueblo, una tribu, una cultura (Zamora, 1988). Desde entonces se ha venido dando un proceso de diferenciación entre raza y etnia, cuyos momentos principales podemos establecer siguiendo la elaboración de Azcona (1988). En un principio los dos términos empleados para definir la etnia fueron los de cultura y raza que se utilizaron sin precisión alguna. Ello creó una confusión que se vio agravada por la diversidad de tendencias y los fuertes antagonismos ideológicos y metodológicos.”

Pasemos a hablar de la edad como variante lingüística.

3.2.3. LA EDAD

A esta variante se la ha llamado a veces independiente, y no es la única como a continuación veremos. No es lo mismo adquirir una lengua cuando somos niños que hacerlo con más edad. Aun en el caso de la misma lengua y del mismo individuo, en su pase de la infancia a la edad adulta, el vocabulario disponible ya no es el mismo, tampoco la forma de asimilarlo. En cuanto a la edad de nuestra población meta, no hemos hecho ningún tipo de limitaciones, incluso me ha interesado la reacción de los recién nacidos de parejas ivorienses tanto monolingües como bilingües o multilingües en España sobre todo. Según la edad, la capacidad de asimilación se ve muy modificada. De forma que, en algunos

casos, incluso ciertos hijos no tardan en corregir a sus padres y hasta se burlan de su pronunciación cuando éstos viven en un país de habla hispana. En la mayoría de los casos, aquellos niños y niñas que viven fuera de Côte d'Ivoire, en un país de habla hispana, no dominan el francés sino casi exclusivamente el español. Se puede observar entonces que existe una diferencia de hecho entre el bilingüismo de los adultos y el de los niños. Éstos, además de dominar mejor la fonética, aprenden la lengua extranjera con una velocidad algo mayor que la de sus padres que, sin embargo, tienen una experiencia más amplia, por lo que debería verse facilitado el *Intake* de su diccionario mental. De igual manera, es más fácil para nuestros sepultureros¹⁰⁰ (si por alguna causa que otra antinatural, además, ellos no mueren antes que nosotros) cambiar de una lengua a otra. Será porque para ellos, lo primordial es el habla, sin censura, escuchando. De ahí que los niños ivorienses tiendan a saber las palabras malsonantes mucho antes. Al revés, al adulto le preocupa demasiado el sentido de las palabras, a no ser que se encuentre en un contexto donde cierto tipo de registro de lengua es lo más habitual.¹⁰¹ Tiene más censura y autocensura. Situación que puede plantearse en función de la ocupación.

3.2.4. LA OCUPACIÓN

En realidad hablar de la ocupación de alguien, en mi opinión, es referirse a su trabajo, es decir, en qué ocupa su tiempo. No el tiempo libre o de ocio sino de

¹⁰⁰ Según profesor SEMITI, Jules en 1997 denominaba a los hijos en los comentarios de sus clases en la Escuela Normal Superior de Côte d'Ivoire.

¹⁰¹ La edad aproximada para empezar a estudiar la lengua española en el sistema educativo de Côte d'Ivoire es a los 14 años.

trabajo justamente. En efecto, esta palabra del latín *occupatio*, *-onis* no es sólo la acción y el efecto de ocupar u ocuparse, sino trabajo, oficio, empleo. Como tal si se supone que el trabajo es como un castigo para el hombre que a imagen de Sísifo, tiene que estar allí sudando como si estuviera en un *tripalium*. Eso le da a la palabra ocupación esta misma connotación dado que, según el DRAE, denota “trabajo o cuidado que impide emplear el tiempo en otras cosas”. Nos constriñe en cierta medida, pero hay que recordar que nos libera, y, socialmente nos hace alguien.

La población por la que nos hemos interesado tanto en España como en Côte d'Ivoire, tiene una heterogeneidad ocupacional independientemente de su formación académica o experiencia profesional. Tenemos a diplomáticos, estudiantes, alumnos, parados, trabajadores de construcción, en hostelería, etc. En ciertos casos, no había frontera entre estas distintas ocupaciones ya que una misma persona podía ser estudiante y trabajadora (a veces puede desempeñar dos tipos de trabajos que no tienen nada que ver el uno con el otro) etc. Y, según el tipo de ocupación, tienen un vocabulario que les es propio y el no dominar el registro que corresponde a su trabajo es fuente de errores e interlengua. La ocupación participa de la formación del estatuto o estatus social.

3.2.5. EL ESTATUS SOCIAL

En realidad, no vamos a establecer ninguna distinción especial entre estatus social y clase social. A partir de ahí, estaremos de acuerdo con SILVA-CORVALÁN (1989), en aceptar que, en las investigaciones sociolingüísticas realizadas, sobre todo en ciudades, una de las variantes ha consistido en dividir la

población según una estratificación que ha dado grupos llamados en seguida, *clases sociales*. Claro está que en estas clases sociales, ha existido una variable lingüística distinta, fuente quizá del problema que esta noción levantó en sociolingüística. Según SILVA-CORVALÁN (1989: 76), se establecieron dos ejes que según esta lógica se puede resumir en una figura.

“El eje vertical de esta figura corresponde al promedio de valores computados para las tres variantes constatadas en palabras como *thing* “cosa”, *throne* “trono”, *though* “pensamiento”, etc. 0 para las variantes fricativa estándar [θ] 1 para la africada [tθ], 2 para la oclusiva [t]. El valor promedio, multiplicado por 100, forma el *índice* de (th). El eje horizontal representa la dimensión estilística: A, estilo casual; B, estilo cuidadoso; C, lectura de texto; D, lectura de palabras. La ubicación de los hablantes en una u otra clase social se determinó mediante un índice socioeconómico calculado en base a tres indicadores: la *ocupación* del miembro responsable de la mantención (*sic.*) del hablante, la *educación* del hablante, el *ingreso* de la familia. De acuerdo con los índices obtenidos para (th), la población se estratificó en cinco grupos que corresponden a las siguientes capas sociales: 0-1, clase baja; 2-4, clase obrera; 5-6,-7-8, clase media baja; 9, clase media alta.”¹⁰²

Parte de los Ivorienses tiene un buen nivel de estudios, aunque los que fueron los primeros en emigrar, no solían poseer estudios en su país de origen. Aquellos que contaban con buena formación, encontraban un trabajo en la administración, y los

¹⁰² Hay que subrayar que para el DRAE, *mantención* es coloquial y poco usada como palabra. Con lo cual se recomienda *manutención*. SILVA-CORVALÁN (1989) se refiere en este análisis a un trabajo realizado por LABOV en Nueva Cork sobre la variable *th* según el ya clásico patrón de estratificación social.

agricultores no padecían la bajada del precio de las materias primas en el mercado internacional por lo que no pensaban en emigrar. Al parecer, el que los extranjeros de origen ivoriense en España tengan cada vez más estudios no es un hecho aislado. Incluso se dice que, en proporción, los extranjeros poseen en general, más estudios que los propios españoles. En efecto podemos leer en el informe de un trabajo publicado en 20 MINUTOS (2003: 6):

“Los inmigrantes que viven en España (1.126.000 personas) tienen un nivel de estudios superiores al de la población española, pero paradójicamente, ocupan menos puestos de trabajos técnicos o cualificados que los nacionales. Así se desprende de un estudio elaborado (*sic.*) por la empresa Manpower titulado *La inmigración en España: presente, pasado y futuro*.

En todos los tramos de formación, los inmigrantes están por delante: en estudios superiores (licenciados y diplomados), un 29% de los extranjeros tiene título, frente al 22% de los españoles; en estudios secundarios, el 48% de los extranjeros tiene este nivel, frente al 46% de nativos, y en formación primaria o casi analfabetos, hay un 32% de españoles, y sólo un 23% de inmigrantes.”

Esta encuesta va en contra de la imagen que siempre se ha tenido del extranjero tal y como la presenta la prensa: “Pateras, agricultura...” Eso sí, según el papel social del interlocutor encuestado por nosotros, la interferencia del Ivoriense en la lengua española varía. Y este hecho no es específico de la colectividad de Ivorienses. En efecto, MACKAY (1976 : 398), dice que « *l'interférence peut aussi,*

quelles que soient les autres variables, changer en fonction du rôle social du locuteur ; c'est-à-dire selon le registre utilisé. »

En Côte d'Ivoire existen varios sectores de actividad que forman hablas en función de su estatus social. Algunos Ivorienses trabajan en el mundo de la agricultura o en otros sectores y, de acuerdo con su actividad, crean redes sociales.

3.2.6. LA RED SOCIAL

Como acabamos de decir, a lo largo del tiempo y según la frecuencia de los encuentros, se forman redes sociales. Esto sucede los domingos en España, y en el caso de Madrid, los "Rastros" sirven de focos de realización de este sueño. Se puede decir que existe una vinculación entre determinados lugares o focos de encuentro con predominancia de una determinada nacionalidad en cada uno de ellos. Se supone de esta forma que "el Retiro es punto de reunión de peruanos, Pradolongo, de colombianos) y el Parque del Oeste, de ecuatorianos. La capital planteó en el año 2000 habilitar un espacio para estas reuniones, pero todo quedó en agua de borrajas."¹⁰³ Si los Ivorienses en Madrid no tienen ningún sitio en exclusividad como el 12 de Octubre de los colombianos, sí poseen, en cambio, algún espacio en el Retiro para encuentros colectivos o en los rastros para reuniones individualizadas. También fiestas como la de San Isidro¹⁰⁴ sirven al

¹⁰³ 20 minutos. Nº 767. año IV. p. 10.

¹⁰⁴ El miércoles 15 de mayo de 2002, en CADENA SER, con motivo de esta fiesta, pude recordar cómo estas fiestas teóricamente españolas pueden llevar al extranjero a intentar reencontrarse con sus propias raíces. En efecto, en la mayoría de los casos estar lejos de los suyos puede resultar muy difícil de aguantar y cualquier ocasión de vivir momentos de evocación de la tradición, de la cultura etc. aunque sea ajena es como si fuera nuestra. Son momentos terapéuticos y uno puede

extranjero para vivir situaciones que le sumergen mentalmente en las costumbres de su propia comunidad de origen, aunque difieran mucho de las españolas. De esta forma algunos Ivorienses suelen encontrarse para ir juntos a sitios como el Rastro, el Retiro los días festivos o los domingos esencialmente en España. En Côte d'Ivoire, se encuentran durante bodas, fiestas culturales o de iniciación, funerales, etc. El tocar los tambores que no han transportado a estos sitios les ayuda a olvidarse de los trajines de la vida habitual y, sobre todo, a usar la lengua alejados de quienes confunden corrección con burla. Y aunque sean corregidos allí, dicha corrección está libre de sanción y de nota calificativa. El Ivoriense suele salir de allí con orgullo, porque, al menos, alguien ha reconocido que hablaba lo suficientemente bien la lengua como para comunicarse. También en Costa de Marfil, con la formación de asociaciones, los pueblos establecen relaciones que constituyen redes sociales y puntos de encuentro desde asociaciones de desarrollo hasta religiosas. También hay redes que se han formado en función del sexo de forma que éste puede ser una de las coincidencias entre áreas lingüísticas y socioculturales.

3.2.7. EL SEXO

Según FISHMAN (1998: 99), “se ha probado que el sexo es una variable demográfica insignificante para dar cuenta de la variación fonética del español de Puerto Rico.” Ese no es el caso de otras comunidades y hemos visto en el capítulo dedicado a las hablas, lenguas, dialectos, que Manuel ALVAR se apoyó en el

tener la ocasión de ver varias formas de hablar la lengua española: Tanto por distintas comunidades no hispanohablantes como por las propias diferentes comunidades de habla hispana.

aspecto arcaizante o no de las hablas, según se tratase de un hombre o de una mujer. Además, es evidente que el habla de estos dos sexos difiere a primera vista y no es raro oír: “Este señor tiene una voz de mujer” o “esta mujer habla como un hombre”. Estas observaciones, a veces inocentes, propias del sentido común van cargadas de un matiz sociolingüístico, o simplemente lingüístico. En efecto, eso se nota en el timbre de la voz y en la velocidad¹⁰⁵ de elocución, además de en otros niveles más complejos de la lengua. Así es como se puede observar alguna variación entre el aspecto cualitativo y el cuantitativo. Acudiremos de nuevo a SILVA-CORVALÁN (1989) para apuntar lo siguiente:

“Es bien sabido que, en igualdad de otras condiciones, el habla femenina es diferente del habla masculina. En algunos casos las diferencias son sutiles, más bien cuantitativas que cualitativas; por ejemplo, la frecuencia en el uso de formas diminutivas (*cafecito, tacita, traguito, etc.*) parece bastante más alta entre mujeres, pero estas formas ocurren también en el habla masculina. En otros casos, las diferencias son más obvias, categóricas, e incluso pueden llegar a estar institucionalizadas. Existen, por ejemplo, muchos ítemes léxicos en las lenguas naturales que sólo pueden ser usados por las mujeres o por los

¹⁰⁵ Esta rapidez con la que una mujer habla, o simplemente, el hecho de que hable tanto se debe según estudios al hecho de que el vocabulario disponible de una mujer es más elevado que el del hombre. En efecto, según AM (Afrique Magazine), mensual nº 209 de febrero de 2003 en su página 65, citando a su vez un best-seller titulado *pourquoi les hommes mentent et les femmes pleurent*, de PEASE, Allan y Barbara. First Editions. 404 pp, el lenguaje es otra fuente de incompatibilidad entre hombre y mujer. La razón es sencilla. Es que “el cerebro femenino puede, sin esfuerzo, producir de seis mil a ocho mil palabras al día. Comparadas con el máximo de dos mil a cuatro mil palabras pronunciadas cada día por el hombre, se entiende por qué la capacidad de hablar de las mujeres plantea tantos problemas en el hogar”. Esta traducción es mía. De forma que, para mí, a veces decir que una mujer habla por los codos o, habla por no callar, no es un insulto, ni mucho menos, ya que podría estar enferma si no se deshiciere un poco del capital léxico que tiene. Sin embargo, la naturaleza tiene sus misterios que la razón helénica, ni la emoción negra pueden contrarrestar, hay hombres que hablan más que una urraca mientras que hay mujeres que hablan poco, pero bien, y, en plata, además. Sólo nos referíamos a las tendencias generales entre hombre y mujeres. Que se hable poco o mucho, no deberíamos estar hasta la coronilla, aunque eso sí, habrá que escuchar embozado a algunos y otras que no saben parar. Y todo exceso daña, si no provoca malestar.

hombres, pero no por ambos grupos. Las lengua indígenas de América, además, presentan diferencias morfológicas y fonológicas asociadas con el factor sexo.¹⁰⁶

Además, en el campo de la neurobiología, también el sexo puede ejercer algún tipo de efecto y fluye sobre todo, lo que algunos denominaron “lateralización hemisférica”. Eso sí, a pesar de que eso es una realidad aceptada, todavía, no hay trabajos que ciñan el tema con mayor exactitud. En efecto, para ABIB, M. *et al.* (1999: 26):

« Bien que d’ampleur encore mal précisée, l’effet du sexe sur la latéralisation du langage est une donnée bien admise : lorsqu’un effet du sexe a été démontré, il suggère une plus forte latéralisation gauche chez les hommes, mais seulement si la manualité est contrôlée. A partir de l’étude d’aphasies par lésion gauche chez des hommes et des femmes, on estime que l’hémisphère gauche est dominant pour le langage chez approximativement 95% des hommes droitiers et 79% des femmes droitères. »

No todo el mundo está de acuerdo en si esta verdad se demuestra por una especie de relación interhemisférica. En efecto, según estos mismos autores, sin poner en tela de juicio esa diferencia descubierta a partir de afasias en el hemisferio izquierdo de mujeres y hombres, esta divergencia se tiene que

¹⁰⁶ Ídem. Op. Cit. p. 69. Se tiene que recordar que esta verdad científica de que hombre y mujeres tienen diferencias en su forma de aproximarse a la lengua no tiene nada de machista. Eso sí, se ha supuesto que en muchas ocasiones el lenguaje, en particular, la lengua tiene una orientación bastante masculina hasta que muchas organizaciones de defensa de la mujer se han levantado para denunciar lo que llaman el machismo de la lengua. Independientemente de la lengua, sea francesa, sea española, italiana, aunque con menos acuidad en lenguas no románicas como el inglés o algunas lenguas africanas como el *diulá* y el *senufó*. Para eso, cuando un solo niño se encuentra en un grupo de mujeres, se habla de *ellos* y no de *ellas* cuando las normas democráticas deberían exigir lo contrario (véase KONÉ, Seydou (2002) : *¿Discurso machistas?* y (2003) : *Si fuera mujer... in El país* (diario español).

encontrar más bien en una relación intrahemisférica. Uno de los defensores de tal postura sería KIMURA (1983). En nuestras investigaciones sobre nuestra población meta, nuestra preocupación no ha sido, pues, demostrar si tal situación existe en lo colectivos ivorienses en general, y, en particular, en las comunidades de habla *senufó*, *diulá*, *beté* y *añí-baulé*, a no ser que alguna novedad relevante se dejase entrever. Entre nuestra población meta, hay chicos, chicas, jóvenes y adultos. Nuestro análisis no ha sido enfocado hacia ningún sexo en particular.

La duración del contacto suele ser de particular relevancia cuando se trata de la convergencia entre las áreas lingüísticas o socioculturales y de las implicaciones conducentes a un verdadero bilingüismo. Aunque no se llegue a él, el tiempo que llevan en contacto ciertas lenguas dadas tiene su peso correspondiente en la comisión de determinados errores.

3.3. LA DURACIÓN DEL CONTACTO

No hemos centrado nuestra atención en la duración del contacto de las lenguas que hablan los Ivorienses que hemos investigado. Los que han estudiado la lengua española antes de llegar a España –sobre todo los que siguen usándola de alguna forma u otra- tienen un dominio más o menos correcto de la lengua en todos los aspectos, y resulta más fácil llegar a la corrección mientras que, los que lo han estudiado aquí en España –a veces de oídas (por la calle y sin ir a ningún centro de formación)- cometen más errores sobre todo por escrito y les resulta más difícil asimilar la forma correcta y / o la corregida. En cambio, es verdad que

estos últimos tienen una gran fluidez en el habla y menos acento extranjero y que los primeros mantienen casi la pronunciación adquirida en los centros de formación ivorienses y les cuesta más soltarse a hablar. Se puede observar que la frecuencia de uso no varía casi, ya que quien no usa el español en un centro de formación, lo utiliza en el trabajo o al leer la prensa, lo que sí cambia es el registro de lengua. En Costa de Marfil el hablar español se limita esencialmente a las horas de clase, es decir, unas tres horas semanales como frecuencia media en la enseñanza secundaria. Esta frecuencia aumenta en los estudiantes de la universidad que eligen la lengua de Cervantes como especialidad. En ambos casos, su empleo se ciñe a los centros de formación y no a la calle. Tanto en Costa de Marfil como en España, la comprensión auditiva es más beneficiosa para el hablante común que la escrita.

Según se destina a los funcionarios a otras ciudades o pueblos marfileños, van aprendiendo otras lenguas y dialectos, gracias al mayor tiempo de contacto con ellos. Así mismo se crea otra idiosincrasia en estos hablantes y, cuando tienen hijos, éstos adquieren otra forma de acercarse a la lengua de acogida distinta a los padres. De modo que el contacto entre las lenguas y su duración tiene mucho que ver con la creación de áreas lingüísticas y socioculturales bien definidas en el tiempo y en el espacio. En las aulas y en la propia sociedad es muy fácil observar que están en contacto distintas lenguas, sobre todo el *diulá*, *beté*, *senufó* y *añí-baulé*. Estas situaciones de contacto crean otra de bilingüismo que tiene efectos en el individuo y que pasamos a analizar.

II. EFECTOS DEL BILINGÜISMO EN EL INDIVIDUO

Algunos investigadores consideran que el bilingüismo es un fenómeno individual contrariamente a la lengua que es de la comunidad y que el bilingüismo supone la pertenencia a dos comunidades lingüísticas distintas. En efecto según MACKEY (1976 : 372),

«Si la langue appartient en propre au groupe, le bilinguisme appartient en propre à l'individu. Pour qu'un individu utilise deux langues, cela suppose l'existence de deux communautés linguistiques différentes ; mais cela n'implique pas l'existence d'une communauté bilingue. On ne peut considérer la communauté bilingue que comme un ensemble non autonome d'individus qui ont certaines raisons d'être bilingues. »

Es decir, que por el hecho de saber una lengua, el individuo pertenece a la comunidad lingüística concedora de dicha lengua. De forma que si éste sabe dos o más lenguas, igualmente pertenece a dos o más comunidades lingüísticas. Sin embargo, existe unanimidad en que el bilingüismo tiene algún tipo de influencia en el individuo sea en su inteligencia, en aspectos educacionales o en otros que tengan que ver con su identidad o su pertenencia a un grupo.

1. SOBRE LA INTELIGENCIA

En ocasiones, se ha aconsejado a los padres que alejasen a sus hijos de contextos bilingües. El motivo sería que el bilingüismo es fuente de problemas. Y como subraya BAKER (1997: 157), aquellos “problemas predichos van del bilingüismo como una carga sobre el cerebro, hasta la confusión mental, la

inhibición en la adquisición de la lengua mayoritaria, e incluso la división de la personalidad.” No se puede hablar de la inteligencia humana sin referirse al cerebro. Y éste desempeña un papel muy importante en la apreciación de las dimensiones psicológicas del bilingüismo. Al respecto, según René APPEL & Pierre MUYSKEN (1996: 110), “es una asunción general que el hemisferio izquierdo del cerebro es el principal responsable del procesamiento lingüístico. Este dominio del hemisferio izquierdo es particularmente importante en los varones diestros. Ahora se trata de comprobar si esto también es cierto para los bilingües, si las dos lenguas se localizan en la misma área del cerebro y si se comparten los mismos mecanismos neurológicos. Las respuestas a esta pregunta se basan casi siempre en dos fuentes de información: En estudios sobre los efectos lingüísticos de los daños cerebrales y en experimentos psicolingüísticos que miden la implicación de los hemisferios derecho e izquierdo.”¹⁰⁷ Este punto de vista tiene en cuenta el aspecto de las patologías que, en su caso, son numerosas como: Dislexias, afasias, etc. Sin embargo, nos sumaremos al punto de vista de BAKER (1997) que habla de un período de perjuicios o efectos perjudiciales. Además, se llegó a pensar que el bilingüismo dañaba seriamente el pensamiento. BAKER recuerda una de las citas del profesor LAURIE (1890) y lo resume de esta forma:

“Desde principios del siglo XIX hasta aproximadamente los años 60 de este siglo¹⁰⁸, la creencia dominante entre los investigadores era que el bilingüismo tenía un efecto

¹⁰⁷ Ídem. Op. Cit.
¹⁰⁸ Se trata del siglo XX.

perjudicial sobre el pensamiento. Por ejemplo, la cita del profesor Laurie (1890) sugería que el desarrollo intelectual de un bilingüe no se vería doblado por ser bilingüe. Más bien, tanto el desarrollo intelectual como el espiritual se verían reducidos a la mitad (p.158).”

En un estudio que trata de mostrar una relación entre la eficacia de una adquisición o un aprendizaje de una lengua por un bilingüe y la de un monolingüe, BOADA (1986: 148) llega a hacer la siguiente tipología:

“La plena eficacia comunicativa obtenida mediante la toma de conciencia se manifestará con retraso en el desarrollo de los bilingües en relación con los monolingüe. Esta eficacia es analizada desde los puntos de vista:

- La cantidad de información que se transmite.
- Las características de adaptación al interlocutor.
- Las circunstancias sociales que configuran un bilingüismo van a manifestar su influencia.

Estas circunstancias son contempladas desde:

a) Un tipo de bilingüismo donde las dos lenguas encuentran apoyo en el medio social.

b) Un tipo de bilingüismo donde una de las dos lenguas queda limitada al ámbito familiar.”

La inteligencia depende de varios factores relacionados con los fenómenos del lenguaje. Y uno de los medios para comprobarlo es, según BALLY (1972), el siguiente:

“El lenguaje no se comprende más que en función del pensamiento, tal como la vida lo forma. Y se puede representar este pensamiento como un organismo cuya osamenta está formada por la inteligencia lógica; los músculos y los nervios son nuestros sentimientos, nuestros deseos, nuestras voliciones, toda la parte afectiva de nuestro espíritu. Éstos son su principal motor; sin este sistema nervioso y muscular del pensamiento, la inteligencia pura no es más que un esqueleto.

Esta inteligencia, en sentido amplio, tiene como caracteres esenciales los de ser inconsciente y colectiva; el lenguaje reproduce estos caracteres...”¹⁰⁹

Teniendo en cuenta esta complicidad entre lenguaje e inteligencia, y a sabiendas de que la presencia de otra lengua en nuestra mente que no sea la materna, supone un contexto de bilingüismo, la tarea no se hace nada fácil, por ello algunos investigadores ya hace años, habían llamado la atención sobre ello.

Nos hemos fijado más bien en la relación del bilingüismo de los Ivorienses con su inteligencia o deducción de sentido que realiza un hablante, procesos en lo que cualquier Ivoriense deja traducir los mecanismos intelectuales que le permiten ayudarse de unas palabras o construcciones para determinar el sentido de otras, aunque existe entre ellas alguna diferencia morfológica o derivativa. Si existe una relación entre bilingüismo e inteligencia de igual forma hay una relación entre el bilingüismo y la creación o incluso la formación del carácter.

¹⁰⁹ Ídem. Op. Cit. p. 33.

2. SOBRE LA FORMACIÓN DEL CARÁCTER

El bilingüismo fomenta cierto tipo de intercomunicación entre miembros de una misma comunidad (ivoriense) o entre comunidades diferentes (*diulá* y *senufó*), y la integración puede ser la consecuencia de un bilingüismo muy bien negociado. Estos tipos de cambios que pueden suponer la integración afectan al carácter y al comportamiento del individuo bilingüe como ya hemos dicho. La lengua deja de tener un aspecto puramente lingüístico y cobra así implicaciones sociales, ya que se aprende al mismo tiempo a decir ciertas cosas en contextos particulares. En algunas traducciones que tuvieron que hacer oralmente, nuestros encuestados Ivorienses pudieron decir “cagarse de miedo” para expresar “avoir peur”. Traducción correspondiente a un registro vulgar que no se acomoda al del ejemplo francés. Es posible que el encuestado desconozca el equivalente en el registro culto, en este caso no debería haber usado el vulgar en un contexto académico formativo. Se supone que el uso real de una estructura en la sociedad puede variar con respecto al del ambiente académico, ya que la preocupación del profesor consiste, generalmente, en ser un modelo de buena educación para los que se encuentran en la otra parte del esquema del aprendizaje / enseñanza, es decir, para sus alumnos. De forma inconsciente el aprendiz va adquiriendo un carácter basado en el punto de vista del profesor.

3. BILINGÜISMO Y PROBLEMAS EDUCACIONALES

Plantear el asunto en estos términos es acercarse más al bilingüismo al aprendizaje que a la adquisición. En efecto, cuando hablamos de aspectos educacionales, nos referimos esencialmente al contexto escolar –no distinguiremos aquí, escuelas,

colegios, institutos, universidades... suponiendo que todos forman parte de un mismo grupo-. En cualquier caso no hay duda de que el bilingüismo en la escuela supone la presencia también de dos culturas, al menos en el sistema educativo ivoriense. En este caso la educación bilingüe implica una educación bicultural. Sin embargo, en muchos libros didácticos programados para la enseñanza de las lenguas en Côte d'Ivoire, se olvidan de este aspecto y eso genera situaciones incluso absurdas. De esta forma en los primeros libros que los africanos (e Ivorienses) estudiaban en las escuelas con libros del colonizador francés se les enseñaba, sin explicar las diferencias raciales, que sus abuelos eran rubios y tenían los ojos azules. El pequeño africano se lo sabía de memoria y al salir de clase se encontraba con todos sus padres y abuelos en casa con la piel muy negra, el pelo muy negro y los ojos más bien marrones. Existía lo que llamamos una falta de congruencia entre lo enseñado y aprendido y la realidad diaria que se vivía. Esta situación se debe a que estos libros estaban previstos para franceses y no para colonizados. De pronto había que cambiar el contenido de los libros de todos los niveles de enseñanza. En muchos casos, como subraya MACKEY (1976: 91), la gente no distingue la educación bilingüe de la bicultural:

« Toutefois, le biculturalisme suppose davantage le bilinguisme, si l'on se rend compte que la culture, en tant qu'habitude acquise, inclut l'acquisition du langage. Ainsi l'éducation bilingue pourrait être limitée à l'acquisition de l'art de parler une langue ou à l'apprentissage de disciplines scolaires à partir de textes en langue étrangère qui peuvent n'être que de simples traductions ; tandis que l'éducation biculturelle peut également comprendre des systèmes de valeurs et des comportements.

Cependant, en pratique, cette distinction est rarement faite...».

Una de las implicaciones en la escuela ivoriense son las desigualdades, porque el ser de tal o cual cultura puede tener que ver con el nivel económico, el nivel de vida, la civilización, la forma de pensar, etc. Además de estas influencias que se producen, desde dentro de una clase en Côte d'Ivoire, se puede observar que hay otro influjo sobre la escuela, esta vez exterior. En efecto, los descubrimientos científicos de otros países pueden influir en la educación y la enseñanza de una lengua extranjera. La enseñanza tiene que incluir todo lo relacionado con la nueva concepción social del mundo o los avances tecnológicos. Así, se puede hablar de globalización o de internet¹¹⁰ y emplear este medio dentro de las limitaciones que cada país tenga para transmitir el saber lingüístico. Costa de Marfil es multilingüe y toda aportación de los investigadores sobre el tema del bilingüismo es bienvenida. En la escuela ivoriense, no todas las lenguas extranjeras tienen el mismo estatuto. Esto no se observa tanto en textos propiamente jurídicos como los políticos o puramente académicos. La lengua francesa que tiene el estatuto de oficial tiene un coeficiente más elevado en las evaluaciones académicas. A la lengua inglesa, se la llama LV1 (Lengua Viva 1) y a la española o alemana LV2 (Lengua Viva 2) en cuanto a una prelación de importancia.. En otros términos estas últimas se estudian después del inglés que aparece en el primer año del *collage*, mientras que el español o alemán se eligen en el tercero. ¿Esta diferencia se debe a la importancia demográfica? No sólo eso sino a la propia importancia de la lengua

¹¹⁰ La prensa subrayó en la semana del 12 al 18 de enero del 2003 que la Real Academia Española de la Lengua había recogido esta palabra como entrada la página web de la que dispone ella misma en internet.

como instrumento de comunicación, de intercambios económicos, la capacidad científica en descubrimientos y motivos políticos. Si de importancia demográfica se tratara , la elegida hubiera sido la lengua china. Pero pocos países la incluyen en su programa de formación ya que su utilidad se pone en tela de juicio en muchos aspectos de la vida diaria. Una movilidad importante de tipo turístico, estudiantil o político puede llevar a algunos dirigentes a tomar la decisión de poner en los programas de estudios las lenguas propias de estos nuevos hablantes. En este aspecto la Guerra Fría dejó su huella incluso en África. En efecto, en países como Malí, se enseñaba el ruso –si es que no siguen haciéndolo- porque los dirigentes de antes de la descolonización se consideraban como comunistas o más cerca del Bloque Soviético mientras que otros como los de Costa de Marfil prefirieron dar más importancia a las lenguas del Bloque Occidental. La caída del muro de Berlín parece haber dado la razón a mi país en cuanto a haber optado por lenguas occidentales. Además se siguen enseñando el latín y el griego como lenguas y como culturas propias de la civilización occidental. Además en las iglesias cristianas el latín sigue siendo la lengua utilizada en oraciones significativas. Y estas lenguas como muchas otras son una fuente de ingresos para los enseñantes. La enseñanza de lenguas extranjeras se convierte así en una forma de luchar contra el paro en un país dado. En la universidad de Côte d'Ivoire, se puede aprender el portugués no sólo el de Portugal sino también el de Brasil. La elección de estas lenguas presencia de estas lenguas a lo largo de las etapas educativas no es siempre libre. Así que cuando se dice en Costa de Marfil que se puede elegir entre alemán y español en el tercer año del *collège*, la cosa no es tan sencilla, ya que, esta elección viene condicionada por el director o principal del

centro. En efecto, sobre un número dado de clases de 4º del mismo nivel, por ejemplo 6, se puede decir que las dos primeras estudian alemán y las otras cuatro el español. De forma que si tú estás en la clase 4º¹ no puedes estudiar la lengua española a no ser que luches con la administración para cambiar de clase –cosa que se suele rechazar- o que tengas un enchufe. En el instituto sucede al revés, puede que se formen las clases en función de la lengua extranjera que los alumnos estén estudiando o hayan estudiado en su centro de procedencia. En la misma clase podemos tener en este caso a alumnos y alumnas que estudien español y alemán, pero no a la vez. El criterio lengua une así a edades más o menos desiguales, lenguas indígenas distintas, religiones diferentes y, por supuesto, interés variable por el aprendizaje de la lengua. Para aumentar esta motivación, en el caso del español en Costa de Marfil, hay una implicación del Gobierno del Reino de España a través del Centro Cultural del Instituto Cervantes de Abiyán, ubicado en la embajada del mismo reino. En efecto, hay un concurso por cada nivel de aprendizaje de la lengua y se elige al mejor examen. El autor del mismo tiene una beca de verano con la que pasa un mes disfrutando de un baño lingüístico en Madrid y otras ciudades españolas previstas por los organizadores para el alumno-turista-académico.¹¹¹ A propósito de becas, España las da también a estudiantes de universidades, tanto para el verano como para años de formación de postgrado. Asimismo, se ha formado a muchos Ivorienses en máster de Traducción e Interpretación, al menos un doctorado en la misma rama, doctorados

¹¹¹ Según Sra DOUMOUYA Amenan Thérèse, consejera pedagógica en la sección español de la dirección de la pedagogía y de la formación continua de Côte d'Ivoire, desde hace cuatro años este concurso ha dejado de existir e intentan ver cómo hacer para retomararlo con el nuevo embajador de España en Côte d'Ivoire. Es a partir de exámenes sacados de unos de estos concursos que hemos constituido nuestro *corpus* que adjuntamos al final de la tesis.

en ciencias políticas y sociología, filología española... No me olvidaré de los propios profesores que han obtenido becas de investigación como hispanistas, o de formación continua y perfeccionamiento en un tiempo que varía de 2 a seis meses, además de que pueden tener becas de verano por un mes también.

Todas estas estrategias participan de la capacidad de agresividad de una lengua y en las clases la motivación que convierte a alumnos y profesores en actores y protagonistas de una verdadera fiesta en la que querer es poder. Además, gracias a esta colaboración, los libros de enseñanza del español en Costa de Marfil ya están escritos y producidos por los propios Ivorienses. En efecto, alguno que otro de los responsables pedagógicos de la sección de español ha podido seguir una formación en producción de material didáctico en Madrid, con una beca española.¹¹² Más allá de la atracción de la propia lengua, existe un aspecto político que influye en el aula directa e indirectamente. El aprendizaje de lenguas extranjeras se apoya más bien en estas razones además de en las vinculadas con su importancia, y no en proximidades geográficas entre nuestros países. De forma que no se debe entender que la primera lengua extranjera sea el inglés porque tenemos frontera con Ghana, de habla inglesa, ni que se estudia español porque España tiene frontera con Francia. Al revés, es difícil de entender que se haga más una promoción de estas lenguas que de las locales, las cuales siguen sin tener ninguna escritura efectiva, ni publicación verdadera.

¹¹² Rendimos homenaje a Christophe KANGAH KANGAH quien falleció en 2004 y es quien había beneficiado de esta beca.

PARTE II

PROLEGÓMENOS: FRANCOFONÍA, LENGUAS AFRICANAS E IVORIENSES

CAPÍTULO I

FRANCOFONÍA: UN ESPACIO LINGÜÍSTICO COMPLEJO

I. PRESENTACIÓN DE LA FRANCOFONÍA

La Francofonía es una organización que reúne a todos los países que tienen la lengua francesa en común. Son más de 50 países (estados y gobiernos miembros) y además de ellos existen otros que tienen el estatuto de “estado observador”, como es el caso de ciertos países de la antigua República Soviética donde el francés no es ni lengua materna ni lengua oficial. La OIF (Organización Internacional de la Francofonía) constituye al menos la cuarta parte de la ONU (Organización de Naciones Unidas).¹⁵⁴ La constitución de la Francofonía fue una iniciativa africana. En efecto, fue en 1970,¹⁵⁵ cuando los presidentes Amani DIORI de Níger, Léopold SÉDAR SENGHOR¹⁵⁶ de Senegal y Habib BOURGUIBA de Tunicia fundaron la ACCT (Agencia de Cooperación Cultural y Técnica) en Niamey, la capital de Níger.¹⁵⁷ No se sabe si es por eso por lo que la francofonía es un instrumento más apreciado en el Sur que en el Norte con el Canadá y su

¹⁵⁵ Exactamente el 20 de marzo. Por eso de ahora en adelante, aquella fecha se celebra el aniversario de dicha institución. BONI, Tanella, Directora de la Francofonía en funciones, incluye a Félix HOUPHOUËT-BOIGNY, antiguo presidente de Côte d'Ivoire entre los miembros fundadores. Ella misma es Ivoriense. Aquellos pretendían defender la “*francité*” como lo denominaba SENGHOR.

¹⁵⁶ Este poeta ingresa en la Academia Francesa el 29 de marzo de 1984, menos por sus teorías sobre la *Negritud* que por su *Francidad*, defensa de lo francés y su *Civilización de lo Universal*. Hace incluir en la lengua francesa en 1989 la palabra *Essencerie* para servir de alternativa a *Station Service*, esto es *gasolinera*.

¹⁵⁷ En 1997, la ACCT se convierte en AIF (Agencia Intergubernamental de la Francofonía).

Québec como excepción. En efecto, según Sana GUY (2002), “la francophonie est mieux appréciée par les pays du Sud parlant le français que ceux du Nord sauf le Canada et son Québec francophile militant. Il est vrai que la Francophonie au niveau des chefs d'Etats est une initiative africaine.”¹⁵⁸ En cualquier caso, se debe reconocer que esta organización ya ha hecho mucho tanto por el cine como por muchos otros sectores de la cultura, como por el sector de la pequeña pantalla, la televisión francófona TV5; y por la formación académica, como la Universidad Senghor en Alejandría.

Se puede decir entonces que la Francofonía se creó para luchar por difundir la lengua francesa, pero no se puede negar que ello conlleva aspectos económicos y políticos. El aspecto económico es de reciente aparición y de menor peso en comparación con los otros. En una emisión difundida el 18 de octubre de 2002, Norbert NAVARRO aseguraba que:

« Au delà de son rôle culturel, la langue est un véhicule économique, car elle permet de nouer des relations commerciales et d'étendre les zones de chalandise de ses produits. »¹⁵⁹

Pero no existen realmente intercambios comerciales entre los distintos polos francófonos, de forma que los países de África francófona apenas tienen lazos comerciales con Asia o con Europa central.

¹⁵⁸ *Francofonie, de plus en plus politique. In l'Indépendant* N°477 del 29 de octubre al 05 de noviembre de 2002. ouagadougou. Burkina Faso.

¹⁵⁹ NAVARRO, Norbert: *Francofonie: espace hétérogène*. In RFI (Radio Francia Internacional). 18.10.2002.

El segundo aspecto relevante de la Francofonía es el político, especialmente, desde 1986, Francia se implicó más gracias al presidente François MITTERRAND. A partir de ese momento, esta organización que era esencialmente cultural, emprendió un camino cada vez más político que fue confirmada en la última cumbre.¹⁶⁰ Una de las causas de este giro es el fenómeno de la *globalización*. En efecto, muchos predijeron el fin de la lengua francesa con esta uniformización mundial. Entonces, Francia se aprovechó de la existencia de una estructura ya fundada para impulsar su lengua y, al mismo tiempo, hacer frente a Estados Unidos situándose como una potencia con la que hay que contar en el concierto de las naciones.

« S'il est vain à l'heure de la mondialisation de songer à contester la suprématie de l'anglais (entre 500 millions et un milliard d'anglophones selon les estimations), force est de reconnaître l'importance de langues qui, pour n'être point celles des échanges économiques ou de la recherche scientifique, ne comptent pas moins plusieurs millions de pratiquants. Les instituts de linguistiques recensent aujourd'hui environ 125 millions de Francophones sur la planète, dont plus de la moitié se trouve hors de l'hexagone. Pour ces derniers, le français n'est souvent que la langue officielle de l'Etat, celle pratiquée par l'administration, quand leur langue maternelle demeure un outil de communication usuel. L'Afrique francophone, avec plus d'une centaine de langues écrites ou seulement parlées, illustre bien le phénomène. »¹⁶¹

¹⁶⁰ La OIF ya tiene una representación ante la Unión Europea en Bruselas, la Unión Africana en Addis Abéba, y ante algunas sedes de algunas organizaciones del sistema de Naciones Unidas en Génova.

¹⁶¹ El día 31 de mayo de 2003 en MFI HEBDO se difundió un estudio en la sección *Cultura Sociedad*, sobre el tema *Diversidad cultural: un combate francófono. Así hablan los francófonos*. Allí Geneviève FIDANI dejaba aparecer estas palabras muy significativas.

Se deberá notar que no existe ninguna cifra exacta sobre el número de francófonos en el mundo, ya que la distinción entre los permanentes y los ocasionales no parece ser nítida. En efecto, volviendo a las palabras de NAVARRO, nos damos cuenta de que hay más francohablantes de los que se menciona en RFI HEBDO; según él:

« Un peu plus de 500 millions d'habitants vivent dans les pays membre de la francophonie, dont 170 millions de francophones réels ou occasionnels. »¹⁶²

Pero el aspecto en que la Francofonía sigue demostrando dinamismo es en la lucha por la influencia del francés en el mundo. Ese es el aspecto prioritario.

Para dinamizar mejor el francés como contrapeso al inglés, la organización tiene una Secretaría General que hasta la pasada cumbre fue ocupada por el antiguo secretario general de la ONU, el egipcio Boutros BOUTROS GHALI. Desde aquella fecha (octubre de 2002), es otro africano, el antiguo jefe de Estado senegalés, Abdou DIOUF, cuya elección fue polémica dado que Henri LOPÉS, el otro candidato, tuvo que retirar su candidatura tras recibir presiones según confesó después. Este cambio de rumbo también levantó preocupaciones entre los que ya pensaban que esta organización sólo debería ocuparse de asuntos culturales.

Cincuenta y dos¹⁶³ países se encuentran reunidos hoy día en el mundo de la francofonía Y, con ello, tenemos otro tipo de continente ficticio, transnacional. En este mundo económico, político y cultural que se extiende sobre los cinco

¹⁶² Ídem. Op. Cit.

¹⁶³ Según FIDANI (2003). otras fuentes hablan de 51 países.

continentes, no se puede hacer la vista gorda sobre las lenguas que se encuentran en este espacio ya sean escritas o simplemente habladas. En efecto, se han podido registrar una centena de lenguas en este mismo espacio cultural. En algunas zonas los hablantes suman varios millones de personas. En estos países además del francés, que se ha convertido en “lengua oficial”, existen incluso muchas otras formas de expresión como hablas hasta ahora desconocidas con precisión. Aunque se sepa algo acerca de su existencia, su reconocimiento sigue planteando problemas. El tema de la supervivencia de las lenguas autóctonas está preocupando cada día más a los mandatarios tanto de la metrópoli como de las antiguas colonias. En efecto, puede parecer paradójico que los países africanos se reúnan para defender la francofonía y pretendan luchar por la supervivencia de sus lenguas locales. Lo seguro es que es muy ofensiva para dichas lenguas la Francofonía lingüística. Tenemos en última instancia una diversidad cultural y lingüística en el espacio francófono.

II. DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN EL MUNDO FRANCÓFONO

1. SUPERVIVENCIA DE LAS LENGUAS LOCALES

Durante la tercera Conferencia ministerial francófona sobre la cultura, que tuvo lugar los 14 y 15 de junio de 2001, no podía pasar desapercibido el tema de la supervivencia y desarrollo de las lenguas asociadas¹⁶⁴ de los llamados países del Sur. Asimismo, al salir de dicha conferencia, se tomaron muchas decisiones muy importantes. Ello se debe a que muchas lenguas están cada vez más amenazadas

¹⁶⁴ Con esta expresión de “langues partenaires” se designa a toda lengua autóctona de cualquier país francófono y que no sea el francés.

de desaparición en el continente africano en general y, debido a la francofonía, en particular.

Es el caso de *bulom*, lengua usada por unas seis mil personas no sólo en Guinea (Conakry), sino también en Sierra Leona. También podemos añadir entre otros al *kanembu* en Níger; aunque las estimaciones dan a conocer que son unas dos mil personas las que la practican. El miedo a desaparecer debe tomarse en serio porque, en la actualidad, se supone que una lengua tiene el derecho de supervivencia cuando sus hablantes alcanzan el núcleo de cien mil. De forma que, o se multiplican por medio de la reproducción, o llegan a convencer a un mayor número de gente de aprenderla como es el caso del *diulá* en Côte d'Ivoire; de no ser así, desaparecen. A partir de estas consideraciones, muchos lingüistas han podido llegar a la conclusión de que unas doscientas lenguas están amenazadas de desaparecer de la faz de la tierra teniendo en cuenta África. La preocupación se extiende al globo entero, y se supone que una decena de idiomas de cinco o seis mil¹⁶⁵ 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, según el Summer Institute on Linguistics (SIL),¹⁶⁶ sólo 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

¹⁶⁵ Algunas investigaciones hablan de 7 mil lenguas en el mundo.

¹⁶⁶ En otras ocasiones es la misma institución que hemos denominado Société Internationale de Linguistique como se llama la sucursal establecida en Côte d'Ivoire, y como se le suelen llamar en francés.

también con la cantidad de usuarios. En efecto, si nos referimos otra vez al SIL, se calcula que el 96 % de las lenguas es practicado por sólo 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 de personas en muchos países.

Si se hace una tipología cuantitativa, se nota que la mitad de la población mundial usa a diario una de las ocho lenguas más habladas. Se colocaría a la cabeza el chino (mil doscientos millones de hablantes); luego seguirían el inglés entre quinientos y mil millones, el hindú con cuatrocientos treinta y siete millones, el español con trescientos noventa y dos millones,¹⁶⁷ el ruso con doscientos ochenta y cuatro millones, el árabe con doscientos veinticinco millones, el portugués con ciento ochenta y cuatro millones y el francés con ciento veinticinco millones. La jerarquización que pasaremos a ver más en profundidad tiene otras implicaciones típicamente lingüísticas.

¹⁶⁷ A veces escribimos “400 millones aproximadamente”.

2. JERARQUIZACIÓN DE LAS LENGUAS Y ELEVADO NÚMERO EN MUCHOS PAÍSES

2.1. DE LA JERARQUIZACIÓN¹⁶⁸

Se puede notar entonces que las lenguas del Sur son más débiles que las de Occidente no forzosamente en número de hablantes sino en la importancia o peso que dichas lenguas tienen en el mundo. De esta forma el inglés se colocaría a la cabeza en orden de importancia y el francés en segundo lugar delante del español que va creciendo cada vez más en este aspecto. A partir de esta realidad, el profesor de lingüística Louis-Jean CALVET definió al inglés como « lengua hipercentral » mientras que el francés sería una “lengua supercentral”. Esta centralización lingüística no resta nada a que el espacio francófono siga siendo un extraordinario laboratorio de diversidad cultural y lingüística; tanto desde los archipiélagos del Pacífico hasta Vietnam, como desde Canadá hasta África o en el Maghreb. Según el espacio así, la realidad francófona tendrá un color bien distinto ya que la unidad es sólo aparente.

¹⁶⁸ En realidad por este término de jerarquización entendemos hacer lo que COMRIE (1988, 1990: 513-515) denominó la “tipología lingüística”. En efecto, este autor entiende que esta expresión tiene como objetivo global “clasificar las lenguas en términos de sus propiedades estructurales (...). Quizás, el modo más conocido de clasificar las lenguas se basa en sus relaciones genéticas, como cuando clasificamos el inglés y el alemán como miembro de la rama germánica de la familia indoeuropea (...). Otra forma de clasificar las lenguas se basa en propiedades compartidas en determinadas áreas geográficas. (...) La tarea de la tipología lingüística tiene dos importantes presupuestos: en primer lugar, se asume que las lenguas pueden compararse en términos de sus estructuras; esto implica que hay algunas propiedades del lenguaje universales lingüísticos, base de la comparación estructural (...). En segundo lugar, la tipología lingüística presupone que hay diferencias entre las lenguas, ya que, claramente, si no las hubiera, todas las manifestaciones concretas del potencial lingüístico humano pertenecerían a un único tipo que tendría un único miembro...”. En base a estos factores más lejos hemos hecho una clasificación de las lenguas de Côte d’Ivoire.

Esta realidad no es desconocida en Francia donde se empieza a reemplazar la noción de lengua materna por lengua “oficial” con lo cual, una de las pocas veces, esta última terminología ha sido un acierto por parte de los que la acuñaron para África y otras tierras colonizadas. En efecto, la supremacía de la lengua francesa no sufre ninguna duda. Pero, si algunas lenguas propias de otros pueblos franceses han tenido que desaparecer por sumersión, las que han podido sobrevivir, empiezan a elevar la voz, sobre todo en las regiones con mayor identidad cultural: El *vasco*, el *bretón* o el *corso* en Francia igual que las propias lenguas de las antiguas colonias. Además, quieren tener un espacio en la enseñanza como medio de supervivencia de sus lenguas. Córcega es el caso más llamativo, que llevó al Gobierno francés a hacer un referéndum al cabo del cual aparece en el artículo primero de Francia que “la France est un Etat décentralisé”.¹⁶⁹ A partir de ahí la metrópoli que se ha sentido halagada de que los primeros dirigentes de sus colonias hayan elegido el francés como lengua oficial ya no puede oponerse a que pretendan luchar por la supervivencia de sus propias lenguas de ultramar. Asimismo, el uso de la lengua francesa por unos 16 millones de personas en Côte d'Ivoire no debe suponer un abandono de las lenguas ivorienses.¹⁷⁰ Si aquellas lenguas no temen ninguna desaparición, no ocurre lo mismo en Canadá donde el *lingit* (2 000 practicantes), el *tsimshian* (1 435 hablantes) o el *inuktikut* luchan por sobrevivir o incluso el *esuma* (164 hablantes

¹⁶⁹ Se pensaba que con un proyecto como éste se pondría fin a los atentados en ciertas regiones y que se respondería así a la voluntad de ciertos pueblos de autodeterminación. Sin embargo, el referéndum de 2003 sobre una mayor autonomía de Córcega en Francia resultó un fracaso ya que votaron en contra de tal propuesta de Gobierno central francés.

¹⁷⁰ En Asia Oriental el *vietmaita* no debe ser olvidado por haber 60 millones de francohablantes tampoco.

en Côte d'Ivoire)¹⁷¹. Si se tiene en cuenta que el umbral de supervivencia es de 100.000 parlantes, su lucha no resulta nada fácil. En Canada el francés intenta competir con el inglés. Ello puede justificar los intentos independentistas del Québec con su sinnúmero de referendos al respecto.

Si en Oriente Medio la lengua de MOLIÈRE cohabita aún con lenguas árabes dialectales, como en el Maghreb, sin olvidar la realidad caribeña donde el *criollo* roza con ella, en África hay que tener en cuenta una complejidad mayor sobre todo por el gran número de lenguas.

2.2. GRAN NÚMERO DE LENGUAS EN EL ÁFRICA FRANCÓFONA

En el África francófona, la situación de las lenguas es interesante y llamativa. En efecto, en esta zona, el francés es la lengua oficial. A pesar de esta realidad, existen decenas de lenguas locales que se han podido denominar *vehiculares* y/o *vernáculos* en cada país. Si se intenta hacer una clasificación por países, aunque no sea de manera exhaustiva, se puede observar que para una población total de sólo un millón de habitantes Gabón contaría con unas cincuenta lenguas. Se han registrado más en países como Chad (unas cien), Côte d'Ivoire (unas sesenta)¹⁷²; algo menos en Camerún que cuenta con veinticuatro. En cambio, en otros países como Ruanda y Burundi se puede hablar de pueblos monolingües. Cuando

¹⁷¹ Según el censo de 1988.

¹⁷² Nosotros hemos distinguido unas 80 lenguas. La historia de las 60 lenguas empieza con la investigación colonial. En efecto es desde DELAFOSSE, M. (1904) que se supuso que nuestra región tenía 60 lenguas situación que los historiadores ivorienses siguieron hasta fecha de hoy. Pero pensamos que ello se debe a la confusión entre lenguas y dialectos.

observamos el mapa lingüístico de África se ve claramente que no se han tenido en cuenta las unidades culturales y lingüísticas para dividir al continente en la época colonial. Los movimientos migratorios que se suman a ello han desempeñado su correspondiente papel en la constitución de este mosaico lingüístico. Ello justifica que tengamos muchas lenguas y sendas culturas que se extienden más allá de las fronteras artificiales trazadas por otros que supusieron que África no tenía propietario como lo demuestran las líneas siguientes:

“El mar baña nuestras costas, el mundo yace a nuestros pies. El vapor y la electricidad han acabado con las distancias. Todas las tierras sin propietario en la superficie del globo, principalmente en África, deben convertirse en el campo de nuestras operaciones y de nuestro éxito”, dijo el Rey Leopoldo de Bélgica, a principios de 1861.

Esta forma de repartir el continente africano justifica, en parte, que haya lenguas transnacionales en África.

2.1.1. LENGUAS TRANSNACIONALES AFRICANAS¹⁷³

En el continente africano hay una veintena de lenguas transnacionales. En unos casos estas lenguas se hablan a la vez en países francófonos y anglófonos. Como ejemplo, podemos citar al *yoruba*. Unos 20 millones de personas lo hablan en Nigeria, Benín y en Togo; el *hausa* es hablado por más gente (40 millones de africanos), en Nigeria, Ghana (países de habla inglesa) y Chad, Benín, Togo y Camerún; el *swahili*¹⁷⁴ se utiliza en África austral, Kenya, Burundi, Ruanda, Uganda, Centrafrica, Tanzania y República Democrática del Congo (RDC) entre unos treinta millones de personas; el *peul* o *pulah* se encuentra en Senegal, Mauritania, Malí, Burkina Faso, Gambia, Guinea, Guinea-Bissau, Camerún, Níger, Chad, República Centroafricana, Nigeria, Côte d'Ivoire (por la inmigración)¹⁷⁵ y Benín; el *árabe* se practica en Chad, Comores, Djibutí, Somalia, Mauritania, Sudán, Marruecos, Tunicia, Argelia, Malí y Côte d'Ivoire (también por la inmigración y la islamización de gran parte de la población).

El carácter transnacional no tiene mucho que ver con la cantidad de personas que hablan una lengua. De esta misma forma, otras lenguas con menor número de parlantes se benefician del mismo estatuto, a pesar de estar menos extendidas. Es el caso del *sango* (4,9 millones), que se habla en el Chad¹⁷⁶ y en la República

¹⁷³ Se le aplica el término transnacional a una lengua cuando está no se habla en un solo Estado, país o Nación. A lo opuesto se encuentran las lenguas intranacionales. Esta terminología se registra en los archivos de la SIL (Sociedad Internacional de Lingüística). Además muchos lingüistas la emplean. Podemos citar el caso de DIKI-KIDIRI.

¹⁷⁴ DIKI-KIDIRI escribe *kiswahili*.

¹⁷⁵ Los *peulhs* de Côte d'Ivoire hablan *senufó* excepto los nacionalizados, naturalizados o los que han beneficiado del *ius soli*, sus descendientes y que hablarán *peulh* seguramente.

¹⁷⁶ DIKI-KIDIRI consideró esta lengua como intranacional por no saber quizá que se habla también en Chad.

centroafricana donde se ha convertido en su segunda lengua oficial junto al francés; el kanuri, (2,5 millones) está a caballo entre Níger, Nigeria y el Chad. Un poco más cerca de Côte d'Ivoire tenemos la lengua *mossi* o *moore*,¹⁷⁷ (casi 5 millones) extendida por Malí, Burkina Faso y Côte d'Ivoire; el *senufó* (1,2 millones) que podemos encontrar en Côte d'Ivoire, Burkina Faso y Malí; o el *songhai* (1,2 millones)¹⁷⁸ que se utiliza no sólo en Níger, sino también en Malí. Otras lenguas no menos importantes se hablan tan sólo en un país; todo lo contrario de las lenguas transnacionales. A estas lenguas habladas en un solo país las hemos denominado lenguas intranacionales.¹⁷⁹

2.1.2. LENGUAS INTRANACIONALES

A pesar de contar con varios millones de hablantes, las lenguas intranacionales se hablan, como ya hemos dicho, casi exclusivamente en un solo país. Se podría considerar que el *wolof* en Senegal (3 millones), *bambara* en Malí (4 millones), *diulá* en Côte d'Ivoire (3 millones) o del *tiv* en Camerún (2 millones), son lenguas intranacionales. Pero en realidad, sólo el *tiv* en Camerún y el *diulá* en Côte d'Ivoire

¹⁷⁷ Esta lengua se habla también en Ghana. Pero es en Burkina Faso donde tiene estatuto específico.

¹⁷⁸ En su clasificación, DIKI-KIDIRI en este mismo grupo de lenguas transnacionales distingue dos otras ramas: Las lenguas *véhiculaires* y las *vernaculaires* entre las cuales se encuentra el *songhai* como él lo escribe. Dentro de las lenguas intranacionales también el mismo autor distingue dos tipos de lenguas: Las *véhiculaires* y las *locales*. Su uso no suele ir más allá de las comunidades que las practican. En Côte d'Ivoire se usa la lengua *véhiculaire* en el sentido de LOUIS CALVET, como lengua que tanto intranacional como extranacionalmente se difunde más allá de su comunidad de origen y es compartida por otros grupos.

¹⁷⁹ Igual que el término "transnacional", la palabra "intranacional" se documenta en los archivos de la SIL y es empleada también por DIKI-KIDIRI y muchos otros lingüistas como los de Côte d'Ivoire.

cumplen con este requisito¹⁸⁰ ya que se hablan sólo en estos países, además de la situación monolingüe en Burundi y Ruanda. Si se tiene en cuenta el que unas lenguas son *vehiculares* y otras *vernaculares* pero de carácter esencialmente local, podremos citar también al *kabyè* (con estatuto específico en Togo); el *sosa*, el *fanagalo* y el *zulú* en Sudáfrica. Debido a la inmigración, algunas de estas lenguas se están convirtiendo en lenguas transnacionales. En efecto, los hablantes del *bambara* (Malí) y del *wolof* (Senegal) han emigrado, sobre todo a Côte d'Ivoire a consecuencia de su peso económico, para probar suerte y aumentar así su poder adquisitivo.¹⁸¹ En Côte d'Ivoire existe casi 800.000 hablantes de *wolof* y unos 900.000 del *bambara*.¹⁸²

Los lingüistas y otros especialistas del tema han podido destacar que el *macrocefalismo* urbano¹⁸³ favorece también la expansión de aquellas lenguas. En efecto, muchos africanos en general, e ivorienses en particular, deben hablar otra lengua de uso en la ciudad que sea distinta a la que se suele hablar en su provincia. El *diulá* se ha impuesto así en todas las ciudades de Côte d'Ivoire y se

¹⁸⁰ Eso implica que se distinguen *diulá* y *bambara*. En caso contrario cada cual sería una lengua vernacular.

¹⁸¹ Costa de Marfil sola constituye el 60% del poder fiduciario de la zona (por lo que el Gobernador de banco de África Occidental tiene que ser siempre ivoriense), el 50% de las carreteras asfaltadas de la región (incluida Nigeria) y el 41% del Producto Interior Bruto (PIB) de la misma región. A pesar de la guerra que estalló en la noche del 19 de septiembre de 2002, este país se mantuvo entre las 10 economías más fuertes del continente siendo asimismo el único país francófono de África Subsahariana miembro de esta lista.

¹⁸² Estas cifras son las que la prensa ivoriense avanza. En cualquier caso el número indicado por la SIL está muy por debajo de la realidad.

¹⁸³ Este término proviene de *macros* (grande, mayor), *céfalos* (cabeza), e *ismo* (el hecho de). Se entiende entonces por *macrocefalismo* el hecho de tener una cabeza grande. Aplicado al contexto urbano, designa simplemente el hecho de que las ciudades se hagan cada día más grandes extendiéndose sobre superficies mayores.

ha convertido de hecho en la segunda lengua más necesaria en Abidjan, la ciudad más importante del país. El que ciertas lenguas se hayan extendido en las urbes, superponiéndose al francés, pone paralelamente en peligro a otras menos extendidas, que corren el riesgo de desaparecer. Para evitarlo o, por lo menos, frenar ese proceso, se está pensando cada vez más en desarrollar políticas lingüísticas adaptadas a todos los países de la Francofonía.

III. FRANCOFONÍA Y POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN CÔTE D'IVOIRE

No hay ninguna incompatibilidad en fomentar la francofonía y promover las lenguas locales de todos los países africanos, y, en especial, de Côte d'Ivoire. En efecto, lo mismo que los africanos se interesan por la lengua francesa, así también los franceses dan cierta importancia a las lenguas asociadas. Ya en 1974 DUPONCHEL comentaba que:

« Nous attachons la plus grande importance aux langues négro-africaines dans l'appréciation des possibilités de développement du français. Cela ne signifie en aucune façon que la progression de l'une suppose le dépérissement des autres (...). En fait, c'est dans un rapport de complémentarité que le français trouve sa place et sa justification. Son rôle et son avenir dépendent donc, au premier chef, du rôle qui sera reconnu aux langues africaines. »¹⁸⁴

¹⁸⁴ DUPONCHEL, L. (1974) : Le français en Côte d'Ivoire, au Dahomey et au Togo. ILA. Abidjan. Multigr. 62 pp.

Ello se nota en la política lingüística particularmente en la de Côte d'Ivoire. Ésta no es un hecho aislado en el contexto francófono de África. Veremos, en primer lugar, algunos aspectos de países que tienen como lengua oficial al francés y luego aludiremos al caso concreto ivoriense.

1. POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS FRANCÓFONAS Y AFRICANAS

Nadie duda de la necesidad de luchar por la supervivencia de las lenguas locales mediante la correspondiente adopción de políticas lingüísticas, si bien a los mandatarios les cuesta encontrar una solución idónea. En muchos casos, en vez de buscar verdaderas soluciones políticas, los Estados y sus ministros se conforman con declaraciones de buenas intenciones ya que tampoco quieren tener problemas diplomáticos con la metrópoli, es decir, con Francia. No obstante, en algunos países, sí que se han podido tomar medidas ejemplares y valiosas. En esta controversia, lo más preocupante parece ser la conservación de la diversidad de las lenguas y culturas. Como solución, se ha pensado en la posible traducción de documentos pedagógicos o de obras literarias a las lenguas africanas. El antiguo ministro beninés de la Información y Comunicación, Toussaint TCHITCHI, escribió:

« Notre leitmotiv : écrire en langues africaines, traduire des documents de haute portée pédagogique dans les langues africaines, organiser leur édition sur place et leur circuit de distribution, avec l'appui des agences francophones (...) ». ¹⁸⁵

Sus palabras no han caído en saco roto, ya que la Agencia Intergubernamental de la Francofonía (AIF) está obrando en este sentido. No se puede llevar a cabo una obra tan importante sin implicar a los protagonistas, los propios africanos que, o tienen ya instrumentos de legitimación de estos tipos de obras, o han empezado a tenerlos. También se puede citar en este sentido a la RILAC (Red Internacional de las Lenguas Africanas Criollas). Institución que trabaja en colaboración con la AIF arriba mencionada, y son prácticamente socios. Su ayuda va dirigida a todos aquellos estados que tengan la voluntad de llevar a cabo una verdadera política lingüística y, en definitiva, un estudio profundo de las lenguas locales a partir de investigaciones serias y científicas. Se propone ofrecer los medios, incluso pedagógicos, necesarios para seguir los movimientos migratorios que han podido favorecer la extensión de algunas lenguas, en particular, hasta convertirlas en transnacionales a veces. La urgencia de tal proyecto es un secreto a voces. Por eso, hay que darse prisa para evitar que las bibliotecas que son los ancianos en África se mueran. De hecho aquel pensador de Malí, Amadou HAMPATÉ BA fallecido en Côte d'Ivoire, lo recalcó en estos términos:

« Lorsqu'un vieillard meurt, c'est une bibliothèque qui brûle ».

¹⁸⁵ MFI HEBDO. Ídem. Op. Cit. Muchos de estos países no tienen los medios de su política, por lo que deben acudir a entidades internacionales como las Agencias francófonas, en este caso. De allí que muchos intentos permanezcan frustrados.

Muchas veces se ha citado esta frase que se ha convertido en uno de los pensamientos africanos más originales. Los antillanos, que no dejan de recordar sus raíces africanas, se han inspirado en ello para afirmar la imagen del escritor Raphaël CONFIAANT quien decía:

« 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 ».¹⁸⁶

El viento de esta misma toma de conciencia ha soplado en Côte d'Ivoire y no es uno de los últimos lugares donde está dejando huella.

2. LA POLÍTICA LINGÜÍSTICA DE CÔTE D'IVOIRE

A la hora de gozar de la independencia del país respecto a Francia, las autoridades, encabezadas por Félix HOUPHOUËT-BOIGNY, tuvieron que resolver un dilema que, en realidad, se presentó como una ecuación relativamente fácil de solucionar. Se planteó la necesidad de utilizar una lengua que fuese operativa y estuviese inmediatamente disponible para su uso en cualquier campo relacionado con el concierto de las naciones. Ante lenguas autóctonas ágrafas, la elección le fue bastante fácil a quien más tarde se convertiría en el primer presidente de la República del nuevo Estado. Muy pronto se presentó al francés como la lengua de unión entre todas las etnias, culturas y particularidades lingüísticas. Cada una de

¹⁸⁶ MFI HEBDO. Ídem. Op. Cit.

las etnias del país posee su lengua, y ello puede explicar la preponderancia de la lengua francesa que favorece la comunicación entre las distintas culturas y etnias en cuestión. El *diulá* es la lengua más hablada en el país, junto al *senufó*, *beté*, *añí-baulé* como de las más habladas. Las demás lenguas las citamos en una clasificación alfabética que hacemos al final de esta parte.

La política lingüística del país se resume en el artículo primero del título primero de la Constitución que estipula que “la langue française est la langue officielle” desde la independencia en 1960.¹⁸⁷ Esta lengua extraña pierde su carácter de extranjera por el nuevo estatuto que se le concede para convertirse en el medio de expresión de la escuela, la política, la administración, la justicia, la información escrita y radiotelevisiva. Asimismo, se pensó que esta lengua lucharía contra cualquier forma de tribalismo, odio entre etnias, consolidando así la unidad nacional en nombre de una nación “una e indivisible”.¹⁸⁸ El símbolo colonial y la ley sobre la exclusividad del francés en la escuela destronan las lenguas africanas, en general, y las de Côte d’Ivoire, en su caso. Para hablarlas, en un momento dado, hubo que pedir una autorización al maestro, incluso en el patio del recreo. Si no, se corría el

¹⁸⁷ En los demás países francófonos de África Subsahariana, aparece artículos similares en la Constitución del país –lo que no ocurre en la francesa-. Asimismo se puede leer en la Constitución de Malí (de 1992): “Artículo 25:

- 1) El francés es la lengua de expresión oficial.
- 2) La ley establece las modalidades de promoción de y oficialización de las lenguas nacionales.”

Se puede observar entonces que la política lingüística de Malí tiene dos aspectos: por un aparte la lengua oficial, y por otra, las lenguas nacionales. Aunque en este caso este artículo no es el primero como en Côte d’Ivoire.

¹⁸⁸ Algunos lingüistas políticos, opuestos a esta idea, vieron en ella una unificación del pensamiento, y una expresión de la dictadura en África ya que otras alternativas se reprimen tanto a la luz como a la sombra, sobre todo que durante largo tiempo dichos países no toleraban el multipartidismo tampoco.

riesgo de pagar una multa o cualquier otro tipo de castigo. La lengua francesa domina en una sociedad multilingüe como cimiento de unidad política. En 1970, se empieza a pensar en la introducción de las lenguas nacionales en el proceso de enseñanza / adquisición / aprendizaje en las escuelas. Esta voluntad, además de lingüística, es política ya que es la Asamblea Nacional (Corte de los Diputados) la que sugiere en 1977 “la introducción de las lenguas nacionales en la Escuela” más por el placer de la *Intelligentsia* que por una verdadera voluntad política ya que los diputados no quieren ofender al jefe del Estado que parece ser más francófilo que DE GAULLE de quien fue ministro en el IV Gobierno francés.¹⁸⁹ Luego hubo otras leyes en 1980 y luego en 1986, 1995.

Pero es en 1977¹⁹⁰ cuando se hace más vaga esta voluntad político-lingüística; en efecto, el parlamento adopta una ley sobre la reforma de la enseñanza y menciona en los artículos 67 y 68 lo siguiente:

Artículo 67:

« L'introduction des langues nationales dans l'enseignement officiel doit être conçue comme un facteur d'unité nationale et de revalorisation du patrimoine culturel ivoirien. »¹⁹¹

¹⁸⁹ Defiende más la francofonía que un verdadero desarrollo de las lenguas *partenaires*.

¹⁹⁰ El parlamento adopta esta ley exactamente el día 16 de agosto de dicho año en título VII denominado “les langues ivoiriennes”.

¹⁹¹ Se debe subrayar esta preocupación de las autoridades por la unidad nacional a la hora de votar o adoptar políticas lingüísticas. Por lo que, para evitar conflictos étnicos como en Congo y otros países, el primer presidente de país hizo la vista gorda sobre las otras lenguas.

Artículo 68 :

« L'institut de linguistique appliquée est chargé de préparer l'introduction des langues nationales dans l'enseignement, notamment par leur description, leur codification, l'identification et la consignation de leurs grammaires et lexiques, l'élaboration de manuels scolaires et le développement de produits littéraires garantissant leur caractère culturel. »

Consciente de que estas frases políticas son teóricas por el carácter problemático que conlleva el gran número de las lenguas locales, el Instituto de Lingüística Aplicada, al que el Gobierno deja esta responsabilidad, rehuyendo de rebote la suya, intenta soslayar el problema.¹⁹² En efecto, esta institución no quiso entrar en el terreno político y se centró en el campo pedagógico, lo cual podría ser fuente de unanimidad. Se empezó a desarrollar la idea de que un niño ivoriense entendería mejor las matemáticas si se las enseñaran en su propia lengua, pero esta hipótesis sólo se podía desarrollar en la escuela infantil o preescolar de Côte d'Ivoire (los llamados *jardins d'enfants*). En efecto, es el único nivel escolar que escapa a la ley sobre la exclusividad del francés. Los resultados fueron muy positivos tras una experiencia realizada en las lenguas *adiukru*, *yacuba*, *senufó*, *baulé* y *diulá*. Tanto el Ministerio de Educación como el Banco Mundial alabaron la iniciativa y la promovieron. El Gobierno siguió impertérrito y, en 1995, con la ley 95-696 del 07 de septiembre en lo relativo a la enseñanza, cayó en otra vaguedad al decir: "Señorías, les he entendido".

¹⁹² Félix HOUPOUËT-BOIGNY solía decir que en política un problema no se resuelve, se desplaza. Pero a lo mejor de esta forma la ILA resolvió el problema de las divergencias conflictivas.

Dicha ley dispone que:

« L'enseignement des langues nationales, les enseignements artistiques, les enseignements technologiques et les activités manuelles, l'éducation physique et sportive concourent à la formation des citoyens. »

No llega nunca el día de aplicación de este decreto y, cuando el Ministro de Educación intentó hacerlo en 1997-1998, cayó en una baja política al pretender enseñar otras lenguas menos la más hablada en el país: El *diulá*. La unidad nacional empieza a estar en peligro y tiene que abandonar su proyecto dado que no puede justificar su elección o decisión.¹⁹³

Al margen de las indecisiones de los políticos, los lingüistas tienen bien preparados los atlas lingüísticos de los cuatro grandes grupos de la geografía lingüística. Se han finalizado muchas descripciones de lenguas vernáculas¹⁹⁴ en colaboración con el Centro de Estudios e Investigaciones Audiovisuales (CERAV), igual que un método audiolingual de enseñanza / aprendizaje / adquisición de cuatro grandes lenguas del país y que aparecen según el orden cronológico siguiente: *diulá*, *baulé*, *beté* y *senari*.¹⁹⁵ Aquellas lenguas representan respectivamente a los cuatro grandes grupos lingüísticos *mandé*, *kwa* (que hemos

¹⁹³ Lo lingüístico tiene implicaciones políticas y no saber gestionarlo puede significar desagregar el Estado.

¹⁹⁴ Al revés de DIKI-KIDIRI, la lengua vernacular suele referirse a las lenguas autóctonas en Côte d'Ivoire y las vehiculares a las que están compartidas por otras comunidades como el *diulá /jula/*.

¹⁹⁵ El *senufó* es el único pueblo que ofrece la posibilidad de distinguir el gentilicio *senufó* de la lengua *sená(n)ri*. Aunque se admite también que se llame la lengua *senufó* como el propio pueblo.

denominado *akán*), *kru* y *voltaique*. Además, se ha llegado a armonizar y normalizar una ortografía para el conjunto de las lenguas de Côte d'Ivoire.¹⁹⁶ Ésto fue obra del Instituto de Lenguas Aplicadas en colaboración con la Sociedad Internacional de Lingüística (SIL).¹⁹⁷

A pesar de todo, se sabe de sobra que un país sin educación va a la deriva. Por eso, se intenta encontrar la forma idónea de llevar a cabo la misión de la escuela y se multiplican los métodos de enseñanza, como en 1971 el probar la enseñanza televisiva que dio la impresión, en un primer momento, de ofrecer resultados positivos antes de mostrar sus límites, definitivamente. En cualquier caso, está jerarquizado el aprendizaje lingüístico en las escuelas del país de la manera que sigue:

1. En la enseñanza primaria, hay un uso exclusivo del *francés*.

¹⁹⁶ Puede parecer sorprendente que uno de los países más francófonos y afrancesados de África sea quien esté promoviendo la enseñanza de las lenguas locales en la escuela. Pero, al revés, es justamente porque este país ha podido tener una mayor tasa de alfabetización que ha habido muchos especialistas como en lingüística para poder rescribir nuestra historia en todos los campos. Eso sí, de momento a partir de teorías esencialmente extranjeras. Ello es común a todas las lenguas. Asimismo las teorías de SAUSSURE llegaron más allá del francés y las de CHOMSKY ya no son propiedad de la única lengua inglesa. Aquellas mismas teorías sirven para la sistematización de las lenguas africanas en nombre de los universales lingüísticos. Siempre destacando las particularidades propias de cada lengua.

¹⁹⁷ A pesar de este esfuerzo, estas lenguas no se enseñan todavía de forma oficial. Sólo en la universidad el *diulá*, el *beté*, el *senufó* y el *baulé* benefician de esta oportunidad aunque se desarrolla fuera de curso. Y entre todas, el *diulá*, el primero en sistematizarse, y el *senufó* (el último de los cuatro a tener un silabario) tienen una situación muy favorable. En efecto, una ONG ha decidido enseñarlos en unas escuelas hasta las clases de CE1 (Clase Elemental primer año, sea a los 09 años más o menos) antes de empalmar con la exclusividad del francés a los 10 años en CE2 (Clase Elemental segundo año). Dicha ONG, *Savane et Développement* está a cargo de un antiguo ministro de Enseñanza Superior (y no primaria ni secundaria). Las escuelas que benefician de esta oportunidad están reunidas bajo el nombre de *Centre Scolaire Intégré du Niéné* (CSIN) desde 1996-1997 en Kolia, pueblo de Saliu Turé, presidente de la ONG, en el norte del país, precisamente en el departamento de Bundialí. Desde 2001, dados los resultados alentadores, se ha decidido extender la experiencia a otras lenguas como el *abidji*, *añí*, *atié*, *baulé*, *beté*, *dan*, *kulangó*, *gueré*, *mahú*, y un dialecto del *senufó* (el de Korhogo).

2. En la enseñanza secundaria, se introduce el *inglés* como lengua segunda obligatoria con la denominación de *lengua viva 1* (LV1). Luego, se elige entre español y alemán como lenguas extranjeras con el nombre de *lengua viva 2* (LV2).¹⁹⁸
3. En el superior existe también la posibilidad de especializarse (con una “licence”) en lengua portuguesa con un profesor diplomado en *portugués* de Portugal y otro en *portugués* de Brasil. Nunca –por lo menos hasta ahora– se aprende como un certificado aparte.¹⁹⁹
4. La lengua italiana se enseñó también como asignatura optativa en la universidad. Igual que algunas lenguas locales como el *diulá*, *senufó*, *beté* y *baulé*.

Se sabe que la escuela es un medio de unidad nacional, y que hay que asignarle un papel semejante al de los medios de comunicación. El país está dotado de muchos medios modernos de información y divulgación de las lenguas: Periódicos, radio, televisión, agencias de prensa, internet etc. y Côte d'Ivoire es en ello uno de los países africanos más privilegiados. Por eso, entre la escuela complutense que dirige Rafael CALDUCH y el Instituto de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, existe una cooperación gracias a la cual alumnos de dicha institución española realizan prácticas de fin de estudios de postgrado en *Información internacional y países del Sur (experto o especialista)*.

¹⁹⁸ En año del bachillerato, el alumno puede invertir el orden según su voluntad y sus competencias. La LV1 natural puede convertirse en LV2 para la preparación del examen.

¹⁹⁹ Durante nuestras prácticas de 2003 en Côte d'Ivoire notamos que el portugués ya era un departamento autónomo dentro de la facultad de letras.

El uso de las lenguas difiere según estos medios. En efecto, la prensa escrita aparece exclusivamente en francés. La radio y la televisión difunden las noticias también en francés aunque para los temas regionales, se valen de las lenguas locales. Aproximadamente 15 lenguas nacionales tienen este privilegio igual que el *mossi* o *m(o)oré*, lengua de la comunidad extranjera más importante del país, (hay al menos 3.000.000 de inmigrantes oriundos de Burkina Faso en el país que hablan mayoritariamente esta lengua).²⁰⁰ Se puede citar el caso del *abbey*, *guro*, *dida*, *attié*, *baulé*, *beté*, *diulá*, *senufó*, *ebrié*, *gueré*, *kulangó*, *yacubá*. Diariamente, en estas lenguas y, por grupos mínimos de cuatro, se informa a las distintas comunidades durante unos diez minutos por etnia tanto por la radio como por la televisión nacionales. Tenemos una situación sociolingüística bien peculiar en este país francófono donde la lengua oficial no es la exclusiva.²⁰¹

²⁰⁰ Hace falta subrayar aquí que contrariamente a la mayoría de las lenguas latinoamericanas condenadas a desaparecer por sumersión, ciertos idiomas africanos tienen muchas oportunidades para emerger a pesar del dominio de las lenguas europeas como el inglés y el francés aunque los más débiles pueden desaparecer también a lo mejor como sacrificio para la unidad nacional. Con motivo del día internacional de la francofonía celebrada el 23 de marzo tuvieron lugar “les Etats Généraux de l’Enseignement du français en Afrique subsaharienne Francophone” del 17 al 20 de marzo de 2003 en Libreville, capital de Gabón. Y en la mayoría de los países africanos es ahora que se está reconociendo, a contrario de Côte d’Ivoire, que “por doquier, esto es, en cualquier situación, la adquisición de los mecanismos fundamentales tales como la lectura y la escritura tiene que desarrollarse en la lengua del entorno del aprendiz, la lengua a la que está más expuesto; esto es, la lengua no-francesa.” En la misma ciudad la Federación Internacional de Profesores de Francés (FIPE) se había reunido meses antes. Aunque eso era una reunión regional sobre la enseñanza del francés. De hecho otro encuentro similar se programó para del 26 al 30 de noviembre de 2002 en Abidján ciudad más importante de Côte d’Ivoire; con motivo de los “Etats Généraux de l’enseignement du français en Afrique de l’Ouest”.

²⁰¹ A pesar de las indudables ventajas de esta poliglosia es de temer que los aprendices no estén a sus anchas ni en la lengua extranjera ni en las lenguas nativas y no lleguen a dominar ninguna de ellas.

IV. SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA DE CÔTE D'IVOIRE Y FRANCOFONÍA

1. COMPLEJIDAD DE LA SITUACIÓN

CÔTE D'IVOIRE es un país francófono y así aparece en el mapa lingüístico mundial. Ello se explica por el hecho de que la lengua francesa es la exclusiva en la administración y la enseñanza desde la primaria hasta la universitaria. Esta realidad, no deja de provocar polémicas ya que contrariamente a América Latina donde las lenguas indígenas han perdido su fuerza en la mayoría de los casos, en este país del África Occidental, las lenguas autóctonas conservan una vitalidad innegable. Por ello, se ha estado cuestionando la posición de lengua nacional exclusiva que se le ha concedido a la francesa. Ya en 1983, se suponía que sólo un 25% de los ciudadanos "savent parler, lire et/ou écrire le français". Si nos referimos al cuadro publicado por la Dirección de estadísticas del Ministerio de Economía y Haciendas en 1977 sobre el nivel de instrucción de la población ivoriense de 06 años en adelante.²⁰² Hay que recordar que aquí sólo se tiene en cuenta a los que realmente han alcanzado cierto grado de dominio de la lengua francesa. No se incluye a los que hablan con mayor o menor dominio dicho idioma y los supuestos iletrados francohablantes. Además esta realidad no tiene en cuenta el que, según la región, la ciudad o el campo, el porcentaje varía.

²⁰² Esta realidad fue subrayada por KOKORA, P.-D. en 1983.

Las mismas fuentes de KOKORA (1983) inspiraron a DERIVE & LAFAGE (1978: 389-409) quienes llegaron a la conclusión siguiente.²⁰³

“72% de la population parlent français dans le département d’Abidjan (85% des hommes et 60% des femmes dans la ville intra-muros, et 82% des hommes et 50% des femmes dans la banlieue).“

Estos resultados pueden parecer confirmar que el país ya es muy francófono. Pero cuando miramos otras revelaciones de los mismos autores, uno se da cuenta de que esta consideración se ve muy mermada. En efecto, a sólo 200 kms de Abidján, en Abengurú, por ejemplo, la tasa de hablantes francófonos baja hasta un 30% (52% en zonas urbanas y 25% en las rurales). Esta proporción disminuye aún más en la región norte del país donde el *diulá*, como lengua *véhiculaire*, se ha impuesto casi como lengua de comunicación interétnica. Ello muestra cómo se extiende de manera interna la verdadera francofonía dentro del territorio que lo es teóricamente en su totalidad, pero se explica porque la lengua oficial es el francés. Si estas tasas eran de finales de los años 80, la realidad ha cambiado un poco hacia una mayor extensión de la lengua francesa. A pesar de eso, en el norte como veníamos subrayando, esta expansión sigue siendo débil. En efecto, ahora sólo un 30% de la población del norte está alfabetizada, es decir, sabe hablar en cierta medida la lengua de MOLIÈRE. Sin embargo, los especialistas tienen que dirigirse a ellos siempre en la lengua de la colonización. El presente testimonio de

²⁰³ Todos los datos de hoy se inspiran de estas conclusiones al no existir estudios más actuales.

SILUÉ & TUO (2001: 12), unos de los responsables agrícolas, es revelador como puede comprobarse a continuación:

« Le taux d'alphabétisation dans notre zone de développement du conseil de gestion est d'environ 30% (en français et en langue locale).

Actuellement, le conseil de gestion s'adresse à des paysans alphabétisés. Les documents sont élaborés en français. Actuellement, nous ne disposons pas d'outils en langue locale ou pour des agriculteurs non-alphabétisés. Le SCGEAN n'a pas d'actions d'accompagnement en alphabétisation fonctionnelle. Mais, des projets dans ce sens sont à l'étude ainsi qu'une adaptation des outils actuelle à la langue Sénoufo. »

Estas líneas son la confesión de una cierta incapacidad ante una realidad desesperada. Se puede averiguar que este señor tiene un problema serio de comunicación con el público destinatario. Pero, sin contradecir a las autoridades, proponen lo siguiente:

« Il est possible de développer un conseil de gestion pour les non- alphabétisés; à condition de faire une alphabétisation en langue locale et de développer des outils en langue locale ».

Observamos también, indirectamente que se reconoce el peso de las lenguas locales; además, la vitalidad de una lengua en situación de poliglosia no se reconoce solamente porque se sepa que existe, sino por su frecuencia de empleo. Y, en ello, se debe afirmar con el lingüista Atin KOUASSI (1977: 14-25) que en el

caso particular de los mercados, con un 88,8% de encuestados, se imponen las lenguas ivorienses como lenguas de uso corriente. Este porcentaje supone que sólo en un 11,2%, en los mercados de Abidján donde en cambio la lengua francesa es la más hablada, la población se vale de alguna de las variantes de la lengua francesa para ir de compras (p. 25). No se deberá pensar que esta realidad sólo es visible en un mercado o en un campo. En efecto, incluso en las escuelas, instrumentos de conservación de la jerarquía, cultura y pensamientos franceses y francófonas –si nos inspiramos en la teorías de Pierre BOURDIEU, como lo propone KOUASSI-, entre el 77% y el 92% confiesa que domina o habla habitualmente una de las lenguas autóctonas con los padres entre el 61 y el 77% con sus tutores, y el 63% con sus amigos no escolarizados, sin olvidar a los 25% que las practican con sus hermanos y hermanas y demás alfabetizados.²⁰⁴

La oposición entre lenguas locales y lengua francesa dominante ha sido interpretada a veces por unos como el contraste entre tradición y modernismo, o en el campo socioeconómico, como barbarie y civilización. Se ha ido poniendo en tela de juicio este punto de vista y se han hecho estudios sobre la jerarquización del uso de estas lenguas. Las conclusiones de los años 90 son las que exponen DERIVE, M. J. & J. (1986: 43):

« L'importance relative de ces différentes langues, regroupées par principales familles, se répartit à peu près comme suit dans la population, si on ne considère que les locuteurs qui

²⁰⁴ Op. Cit. p. 14.

les parlent au titre de langues maternelles : Akan : 41,4% ; Krou : 16,6% ; Voltaïques : 15,7% ; Mandé-Nord : 14,8% ; Mandé-sud : 10,2% ; divers : 1,2% ». ²⁰⁵

Se debe subrayar que, además de su lengua materna, el 58,5% de unos 4687 alumnos entrevistados confesaron que hablaban otra lengua y alguna más, según un estudio hecho por H.-C. GRÉGOIRE (1974) y por KOUASSI (1977) y DERIVE & LAFAGE (1978). ²⁰⁶ Entre estos segundos idiomas que se suelen hablar, el *diulá* destaca con gran diferencia de los demás. En efecto, el 58% de los alumnos interrogados en una situación bilingüe practica la lengua *diulá* (mandé del norte). Se adelanta asimismo a la asociación *añi-baulé* (akan) que habla un 46,9%. ²⁰⁷

²⁰⁵ Se tiene que subrayar el hecho de que esta clasificación se hace en función de grupos y no de las propias lenguas en sí. De forma que aquí no se puede decir cuál de ellas predomina. Aunque otros estudios revelan su grado de importancia.

²⁰⁶ A pesar de las fechas un poco remotas, esta realidad no ha variado mucho ya que otro estudio de KOKORA (1978) sólo con leves diferencias sobretodo en el mundo urbano.

²⁰⁷ Muchas veces se ha dicho que la lengua es compañera del imperio, esto es, del poder. Pero en el caso de Côte d'Ivoire, a pesar de que hasta el golpe militar de 1999 es el grupo *akan* (41,4%) el que ha estado al mando del país, es un grupo minoritario (14,8) que ha podido convencer al gran público convirtiéndose en la lengua *véhiculaire* del país, y es practicado por un 58% de los encuestados. De hecho es la segunda lengua más importante del país detrás del francés, sin armas ni posesión de poder político. En gran parte, por su simplicidad como el que no haya excepción en la formación del plural. Situación que los alumnos tienden a transferir al francés y, de rebote, al español en su caso. Esta forma de presentar la realidad puede ser influenciada por un intento de esconder la realidad y manipular los datos. En efecto, cuando se habla de *añi-baulé*, no se trata ni de una lengua ni de dos lenguas como se podría pensar, sino de varias. En realidad, el grupo *añi-baulé* reagrupa: *Abron, abidjé, aburé, ayahú, anó, añi, baulé, esumá, ewotiré, juanben y yahuré*. Además, YAO, Jean-Arsène (2003: 36), citando a los etnólogos DELAFOSSE y TAUXIER presente al grupo *añi* como "un conglomerado étnico, cuyos principales componentes son los diablé o djuablin (posiblemente lo mismo que *juanben*), los n'dénié, los sanwi o brafé, los moronu, los ano (ya mencionado por nosotros), los bini, los bété, los bona y los abi". Es decir, una veintena de lenguas, en total. Seguramente que la píldora de que la lengua del presidente tan respetado, todo poderoso y temido HOUPHOUËT-BOIGNY es minoritaria le iba a ser difícil de tragar. De forma que presentaron al *añi-baulé* como mayoritario (su lengua no) y el *diulá* mayoritario (como lengua y minoritario como grupo). La realidad, pues, es que la lengua más hablada, de lejos, es el *diulá*.

Sin embargo, no se deberá pensar en un conflicto entre el francés y las lenguas locales. Hay más bien una coexistencia pacífica por el bien lingüístico de los usuarios.

2. COEXISTENCIA PACÍFICA ENTRE EL FRANCÉS Y LAS LENGUAS AUTÓCTONAS

Como idioma oficial, el uso del *francés* es preponderante en las escuelas, el comercio y la literatura escrita de Costa de Marfil. Esta presencia hegemónica de la lengua francesa llevó a unos a decir que desde finales del siglo XIX el país pasó de una coexistencia horizontal entre lenguas ivorienses a una cohabitación vertical. Ello se debe a que una lengua –la francesa- se hace dominante; y su prestigio y sitio de honor le confiere un estatuto excepcional y su aprendizaje se impone a todos. Entre las numerosas lenguas locales que se hablan y que simbolizan la supuesta relación horizontal subrayaremos algunas. El *diulá* se usa ampliamente en el norte, y es la lengua vehicular empleada con frecuencia en los centros comerciales de todo el país. El *beté* es hablado por una buena parte de la población en la región centro-oeste, mientras que en el sur y en el centro de Costa de Marfil predominan el *baulé*, el *añi* y muchas otras lenguas *akan*. También, un sector de la población se comunica en árabe y en otras lenguas africanas extranjeras. La mayoría de los autóctonos hablan, al menos, dos lenguas con fluidez creando en el país un bilingüismo generalizado.

El contacto entre los grandes grupos por una parte, y por otra, las interferencias con otras lenguas extranjeras han provocado una heterogeneidad en el campo

lingüístico, de forma que incluso dos lenguas de un mismo grupo no pueden comunicarse. Oficialmente hay unas sesenta lenguas de todos los grupos en conjunto, entre las cuales algunas pueden llamarse dialectos. El *diulá* (*malinké*) del grupo *Mande* y el *senufó* –del grupo *Voltaico*–, el *baulé* –del grupo *Akan*–, el *beté*²⁰⁸ –del grupo *Kru* son las lenguas más habladas. El hecho de no poder describir las particularidades de todas estas lenguas, nos hará centrarnos en el *diulá* –la lengua autóctona más hablada-²⁰⁹ y en el *senufó*, mi lengua de origen. Ambas se localizan en el norte del país y son escritas,²¹⁰ pero su escritura carece de difusión popular. Nos interesamos por estas dos principalmente porque,

²⁰⁸ GBAGBO, Koudou Laurent, presidente de la República tras una elección controvertida en 2000, organizada en unas condiciones que él mismo tachó de “*calamiteuse*” es de esta etnia. Eso cambia un poco la fisonomía de la cúpula del Estado y rompe la hegemonía del grupo *Akan* y particularmente de la etnia *baulé*, por tanto, de la aproximación al mundo lingüístico de Côte d’Ivoire.

²⁰⁹ En su tesis doctoral no publicada, YAO, Koffi (1998) reconoce esta realidad al apuntar que “en la actualidad, la población mayoritaria está formada por los baoulé y los dioula. Destacan ambas lenguas por la importante función social que cumplen; aunque el dioula constituye, en base a las estadísticas (Suzanne Lafage, 1977) la primera lengua “véhiculaire” de Costa de Marfil” definiendo a la noción de “*langue véhiculaire*” según CALVET, Jean-Louis (1981: 23) “como un sistema de comunicación andoglósico utilizado para la intercomunicación entre las comunidades geográficamente vecinas que no hablan la misma lengua. Citaremos como ejemplo, el caso el wolof en Senegal o el swahili en África central. En Costa de Marfil, al margen del baoulé, situaremos en primera posición el dioula como *langue véhiculaire* o lengua de relación (aunque esta última terminología no parece muy acertada).” Op. Cit. p. 18. Lo que este autor llama lengua nativa es lo que denominamos lengua autóctona, local, nacional o ivoriense porque como él mismo lo reconoce, por ser la oficial, la lengua francesa a pasado a ser la exclusiva en muchas familias ya que ya no saben nada de la lengua de sus ancestros. Más que oficial, el francés es su lengua materna ya. Evitamos la palabra *indígena* por la connotación degradante que puede tener en francés, considerándose, a veces, como lo opuesto a la *civilización*. Pero nuestras lenguas tienen su civilización también.

²¹⁰ Esto va en contra de la opinión de YAO, Koffi (1998) quien afirmó que las lenguas indígenas eran ágrafas. Ídem. Op. Cit. De hecho, en 1997, el Gobierno Duncan –nombre del primer ministro aquel entonces de Costa de Marfil– decidió que se enseñaran algunas lenguas locales a partir del curso 1997-1998. Pero curiosamente, el ministro KIPRÉ, Pierre no incluyó el *diulá*, lengua más hablada del país. Por no haber podido justificar el por qué la decisión fue anulada para evitar sublevaciones populares. Se había elegido al *baulé*, el *beté*, el *guéré*, el *senufó* y el *gouro* esencialmente. La razón era política y no se podía exteriorizar. En efecto, el presidente BÉDIÉ ya sabía que su temido rival podría ser DRAMANE OUATTARA, Allassane (antiguo director general adjunto del F.M.I. de 1994 a 1999 con CAMDESSUS, Michel) en las elecciones presidenciales del 2000. Éste habla *diulá*. Y como BÉDIÉ no quería la candidatura de quién podía derrocarlo, tampoco quería hacer la promoción de su lengua de origen. Cálculos mezquinos que le hicieron perder el poder antes de lo previsto tras un golpe militar en 1999.

también en España, la mayoría de los extranjeros de origen ivoriense practica una u otra: Eso ocurre también conmigo que soy *senufó* de origen, pero *diulá* de cultura. No obstante, también hay gente de otros grupos étnicos como el *baulé*, *añí*, *gueré* etc. que practican estas lenguas.

Aparte de ello, no me sería posible analizar con la misma destreza aquellas lenguas por no conocerlas como el *senufó* y el *diulá*. Hay que tener en cuenta que un buen profesor podrá corregir tanto mejor a su alumno cuanto mejor conozca el funcionamiento de la lengua materna de éste. Por eso y porque pueda servir a futuros profesores de alumnos de estos orígenes lingüísticos, consideramos oportuno ver algunas características lingüísticas de las lenguas africanas en general y de las lenguas maternas de nuestra población meta, en particular.

Relativamente, se ha escrito mucho acerca de las lenguas del país; y una de las particularidades es la conformidad entre etnias y lenguas. Esto significa que, como ya hemos dicho, existen casi tantas lenguas como tribus, de forma que no se puede hablar de lengua sin hablar de etnia, y sus implicaciones culturales y civilizacionales. Las primeras cifras fueron obra de los colonos, gobernadores en el país y etnólogos europeos, como suele ser el caso. En efecto, en una cultura con lenguas ágrafas, no existen documentos escritos como testimonio para la posteridad. El colono en todas partes como también en América se aprovecha de su lengua escrita para dejar huellas de su estancia o no en el territorio ocupado. Eso sí, pueden hacer informes tanto positivos como negativos. En cuanto al número de las lenguas en Côte d'Ivoire, es Maurice DELAFOSSE (1904) quien da

la cifra de 60. Muchas indagaciones se han hecho luego. Unos investigadores han llegado a la conclusión de que había 70, otros supusieron que había menos. Aunque según la Sociedad Internacional de Lingüística (S.I.L) –que citamos a continuación- hay un total de 78 lenguas una de las cuales está muerta (el *esuma*). No obstante, por lo general, no se ha puesto en tela de juicio el punto de vista de DELAFOSSE (1904). De ahí que exista un acuerdo en que son aproximadamente 60 lenguas en total. Ello se debe a que muchas de las lenguas autóctonas tienen diversas variedades o dialectos. En efecto, no se habla el mismo *añí* en Abuasó que en Bonguanú. De igual manera, el *senufó* de Tengrela es distinto al de Katiolá o Korhogo y el *beté* de Daloa no tiene las mismas características que el de Gañoa. Se está planteando hacer como con el Euskera en España, es decir, encontrar un alfabeto único para las variedades de una misma lengua. Tenemos, pues, una variedad lingüística que a continuación intentaremos exponer. Existen cuatro grandes grupos culturales entre los cuales se reparten dichas lenguas que pasamos a clasificar.

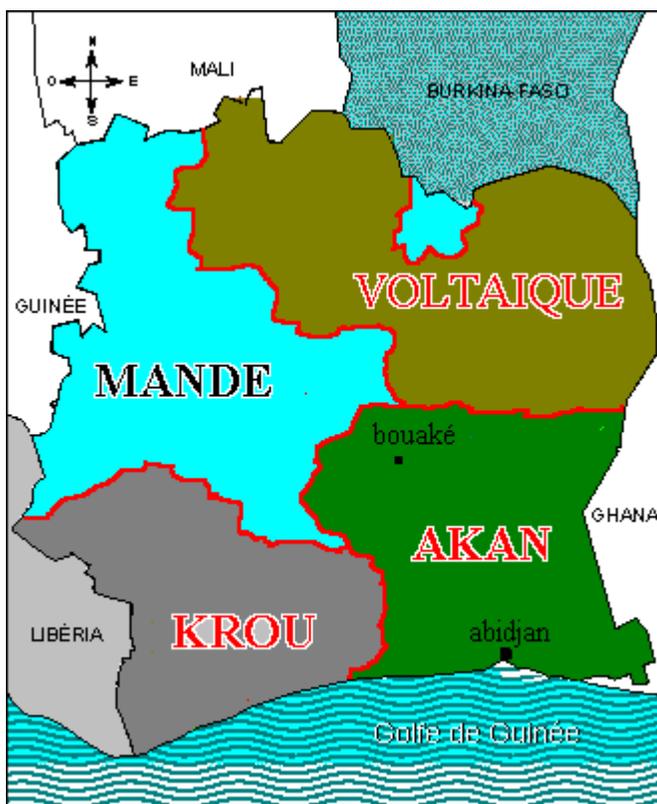
3. CLASIFICACIÓN DE LAS LENGUAS POR GRUPOS Y POR ORDEN ALFABÉTICO

3.1. LOS PRINCIPALES GRUPOS DE LAS LENGUAS IVORIENSES

Las más de sesenta lenguas locales y sus correspondientes hablas y variedades se reparten entre cuatro grandes grupos que son según un trabajo realizado por mí (1999: 4):

- Los MANDE en el noroeste,

- Los AKAN en el sudoeste,
- Los KRU en el sudeste,
- Los VOLTAIQUE en el nordeste.²¹¹ Yo mismo soy de este grupo.



MAPA ETNOLINGÜÍSTICO DE CÔTE D'IVOIRE²¹²

Todos estos grupos con sus correspondientes lenguas pertenecen al macro grupo NÍGER-CONGO.

²¹¹ En un artículo publicado aquel año, recordaba que “merced a la coexistencia pacífica entre estos grupos, y los intercambios culturales incluso con el extranjero, el número de lenguas ha ido aumentando; y a veces dos etnias de un mismo grupo cultural no pueden comunicarse” como arriba expuesto. Sin embargo, esta coexistencia pacífica tan fundamental para nuestro pueblo fue puesta en tela de juicio en cierta medida tras un golpe de estado frustrado que se convirtió en una rebelión.

²¹² http://www.refer.ci/ivoir_ct/tur/cdi/eth/accueil.htm

3.2. CLASIFICACIÓN DE LAS LENGUAS LOCALES IVORIENSES POR ORDEN ALFABÉTICO

Las lenguas del país provienen todas de Côte d'Ivoire. Este estado cuenta con una diversidad cultural innegable desde orígenes cercanos a nuestro territorio y de otros muy lejanos como se puede comprobar en los datos que pasamos a recalcar más adelante. Para ello, nos apoyamos en las publicaciones de la SIL (Sociedad Internacional de Lingüística),²¹³ del ILA (Instituto de Lingüística Aplicada, de Côte d'Ivoire), con algunos comentarios nuestros cuando procede.

Ya hemos dicho que Côte d'Ivoire tiene como lengua nacional u oficial el francés, pero, además de esta lengua del colonizador, existen muchas otras. No sólo las mencionaremos sino que intentaremos precisar el número de extranjeros que componen este mosaico lingüístico.²¹⁴ Si, según las Naciones Unidas, la población total del país era de 14.292.000 en 1998, fuentes oficiales tras el último censo suponen que esta población llega hoy a 15.366.672 personas. Ello significa tener en cuenta no sólo a los Ivoirenses sino también a los extranjeros que tienen su propia lengua.²¹⁵ En

²¹³ La SIL se apoya a su vez en DELAFOSSE, M. (1904), también en BENDOR-SAMUEL, J. (1989) y en sus propias investigaciones.

²¹⁴ Eso es una de las fuentes del transnacionalismo lingüístico.

²¹⁵ Se puede observar que estas lenguas de origen extranjero, a pesar del gran número de hablantes (3. 000.000 de personas para el *mossi* o *mooré*), la SIL no las registran como lenguas Ivoirenses excepto el *bambara* seguramente porque existía en un mismo espacio que ha sido dividido por la colonización haciendo que una misma lengua se encuentra en varios países a la vez como el vasco en Francia y España con leves diferencias en su evolución posterior. Las hemos llamado lenguas transnacionales. Eso sí, menciona algunas como lenguas a añadir (turco, vietnamita, etc.). La SIL no las clasifica por ser el resultado de la inmigración en Côte d'Ivoire en las últimas décadas.

función de esta heterogeneidad lingüística, se ha podido hacer una clasificación, esencialmente por orden alfabético y por grupos de origen.²¹⁶ La que aparece más adelante sigue el aspecto cronológico con el correspondiente número de hablantes en la medida de lo posible. A estas lenguas abajo mencionadas, añadimos también al *Malba Birifor*, *Bissa* 63.000; *Dogoso*, *Maasina Fulfulde* 1.200; *Glaro-Twabo*, *Karaboro* del este 5.000; *Khe*, *Mòoré*, *Nafaanra*, *Sicité Sénoufo*, *Siamou*, *Toussian* del sur, *Turco*, *Vietnamitas* y gente de Burkina Faso 1.600.000 (pero las autoridades señalan que esta población no es de menos de 3.000.000 en realidad); y gente de Mali 754.000 (900.000 según las autoridades); Guinea (Conakry) 238.000; Liberia 200.000 o más; otros 345.000 (1993).

Las religiones de estos pueblos varían no realmente de uno a otro sino que dentro del mismo pueblo, se encuentra una variedad de religiones que pueden resumirse en tres esencialmente: La animista (religión tradicional), la musulmana y la cristiana. La confesión religiosa tiene implicaciones lingüísticas ya que hasta hace poco, los animistas no iban sino a la escuela tradicional como la iniciación, mientras que los musulmanes estudiaban árabe y los cristianos acudían a la escuela occidental que tenía el francés como lengua de aprendizaje.²¹⁷ Es importante hacer especial hincapié en que los llamados *diulá* ya tenían por religión al Islam lo que influía en su forma de ser lo cual no tardó en advertirlo DELAFOSSE (1904) quien se

²¹⁶ Hemos procedido a la clasificación por orden alfabético como suele ser el caso incluso en los diccionarios.

²¹⁷ Esta situación influye hasta hoy en la adquisición del francés, y, por ende, en la del español como lengua extranjera.

apresuró a afirmar, comparándolos con los *senufó*, que eran más civilizados que éstos y más tolerantes y pacíficos que otra gente de la misma confesión religiosa en otros lugares del mundo.²¹⁸ Se calcula que el número de lenguas en Côte d'Ivoire es de 7; de las cuales 77 son lenguas vivas y 1 muerta. Este número dado por la SIL se ha visto cuestionado a veces, ya que en unos casos se ha llamado lenguas a lo que podrían ser variedades o dialectos de otras lenguas²¹⁹ o vice-versa. Por orden alfabético tenemos la clasificación siguiente inspirada de la SIL.

3.2.1. LENGUAS VIVAS.

ABÉ

[ABA] 170.000 (1995 SIL), incluye a lo mejor a los 10.000 a 20.000 de Abidjan según BEASLEY, S. (1991), SIL). Este pueblo se ubica en el Departamento sur, subprefectura de Agboville (no se incluye aquí al cantón Krobou) y el cantón Abe de Tiassale Subprefectura. Son un total de 70 pueblos. Como suele ser el caso, este pueblo recibe otros nombres como: ABBÉ, ABBEY, ABI. Esta lengua tiene dialectos como: El TIOFFO, el MORIE, el ABBEY-VE, el KOS. Según la clasificación de las lenguas que se ha realizado, evoluciona como sigue: Niger-Congo, Atlántico-Congo,

²¹⁸ El mundo ya se ha olvidado de los Autos de Fe, cruzadas y de la Inquisición de la religión cristiana (particularmente católica) y ha ido tachando de integrista a la musulmana aunque hay algunas excepciones como en Côte d'Ivoire.

²¹⁹ En el contexto ivoriense, por no estar escritas las lenguas fueron llamadas dialectos. Cuando se les reconoció el estatuto de lengua la distinción no ha resultado fácil con los dialectos y las hablas hasta por parte de la propia Sociedad Internacional de Lingüística.

Volta-Congo, Kwa, Nyo, Agneby.

ABIDJI [ABI] 50.500 (1993 SIL). En el departamento de Abidjan, subprefectura de Sikensi (son unos 12 pueblos) y otros pocos en la subprefectura de Dabú. Otra denominación es ABIJI. *Dialectos:* El ENYEMBE, el OGBRU. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Añeby.

ABRON [ABR] 131.700 en Côte d'Ivoire (1993 SIL). Departamento este, subprefecturas de Tanda y Bondukú. Otras denominaciones: BRONG, BRON, DOMA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Tano, Central, Akan.²²⁰

ABURE [ABU] 55.120 (1993 SIL). Departamento sur, subprefectura de Bonoua, aunque hay algunos en la subprefectura de Grand-Bassam, y muchos en Abidjan. *Otras denominaciones:* ABURÉ, ABULE, AKAPLASS, ABONWA.

²²⁰ Se suele confundir Kwa y Akan. De hecho la lengua que los Akan hablan es el TWI, lo que puede explicar esta otra denominación de Kwa por confusión fonológica. En efecto, por una relación paradigmática si se cambia la T por la K, tenemos KWI, y luego, KWA.

Los Akan son un gran grupo, y lingüísticamente, los que se entienden más o menos son:

Los Agni-Baoulé

| Abron | Abidji | Abouré | Ayaou | Anno | Agni | Baoulé | Essouma | Ewotiré | Juaben | Yaourè |

Los Akyé-Abè

| Abè | Akyé | Ébrié | Éga | Mbato | Krobou |

Los Avikam

| Alladian | Avikam |

Clasificación: Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Tano, del oeste.

ADIUKROU [ADJ] 100.000 o más (1999 SIL). Departamento sur, subprefectura de Dabou, en 49 pueblos. *Otras denominaciones:* ADYUKRU, ADJUKRU, ADYOKROU, AJUKRU. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Agneby.

AIZI, APRUMU [AHP] 6.500 (1999 SIL). Departamento sur, por las dos orillas de la laguna Ebrié en la subprefectura de Jacquville (pueblos de Atutu A -nuevo barrio; Atutu B; Tefredji; Koko; Bapo -Alaba B; Taboth) y en el pueblo de Alaba en la subprefectura Dabú. *Otras denominaciones:* AHIZI, APRWE, APROU, OPROU, APROUMU. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, Aizi.

AIZI, MOBUMRIN [AHM] 2.000 (1999 SIL). Departamento sur, subprefectura de Jacquville, 2 pueblos (Abraco y Abraniamiambo) en la parte norte de la laguna Ebrié. *Otras denominaciones:* AHIZI. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, Aizi.

AIZI, TIAGBAMRIN [AHI] 9.000 (1999 SIL). Departamento sur, subprefectura de Jacquville, por las dos orillas de la laguna Ebrié, en los

pueblos de Tiagba, Nigui-Assoko, Nigui-Saff, Tiémié, y Atutu B, antiguo barrio. *Otras denominaciones:* AHIZI, TIAGBA, LÉLÉMRIN. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, Aizi.

ALADIAN [ALD] 23.000 (1993 SIL). Departamento sur, a lo largo del llano entre la cuesta y la laguna Ebrie, en 21 pueblos en la subprefectura de Jacquville. *Otras denominaciones:* ALADYAN, ALAGIA, ALAGIAN, ALADYAN. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Avikam-Aladian.

ANYIN, AÑÍ [ANY] 610.000 en Côte d'Ivoire (1993 SIL). Pero unos 10.000 a 100.000 personas la usan como lengua segunda en Côte d'Ivoire. Población total en ambos países: 810.000. *Otras denominaciones:* ANYI, AGNI. *Dialectos:* SANVI, INDENIE, BINI, BONA, MORONOU, DJUABLIN, ANO, ABE, BARABO, ALANGUA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Tano, Central, Bia, Nórdico.²²¹

ANÍ, ANYIN, [MTB] Departamentos del sur, este y centro de Moronou. MOROFO *Otras denominaciones:* MOROFO. *Clasificación:* Niger-

²²¹ Para entender mejor esta lengua hace falta dominar muy bien el *Ashanti* del vecino país Ghana. Ello confirma que el grupo *Akán* del que es el *Añí*, proviene de dicho país.

Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Tano, Central, Bia, Northern.

ATTIÉ [ATI] 381.000 (1993 SIL). 34.000. Viven esencialmente en Abidjan. Departamenteo de Abidjan; Subprefecturas de Anyama, y Alepe; mientras en el Departamento de Adzope, Subprefecturas de Adzope, Affery, Agou, Akoupe, Yakasse-Attobrou. *Otras denominaciones:* ATIE, AKYE, AKIE, ATCHE, ATSHE. *Dialectos:* NAINDIN, KETIN, BODIN. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Attie.

AVIKAM [AVI] 21.000 (1993 SIL). Departamento sur, a lo largo del llano de la cuesta de Grand Lahou, Avikam Canton. *Otras denominaciones:* AVEKOM, BRIGNAN, BRINYA, GBANDA, KWAKWA, LAHU. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Avikam-Aladian.

BAKWÉ [BAK] 10.300 (1993 SIL). Departamentos del sur, oeste y centro, prefecturas de Sassandra, Soubre, San Pedro. *Dialectos:* DEFA, DEPLE, DAFA, NIGAGBA, NYINAGBI. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo,

²²² Apellidados *Tuwéh*, esto es, « los que se encuentran debajo de los árboles » por los *kru*, ellos mismos se llaman *Srigbe*, "devins-guerriers", para referirse a su dextreidad en fabricar cualquier tipo de medicinas. Pero deben esta apelación a la expresión *ba-kwè*, « coger y disparar » como

Kru, Este, Bakwe.²²²

BAMBARA [BRA] 5.500 en Côte d'Ivoire (1993 SIL). *Otras denominaciones:* BAMANA, BAMANAKAN. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, Del oeste, Central-Suroeste, Central, Manding-Jogo, Manding-Vai, Manding-Mokole, Manding, Manding-East, Manding²²³ del Noreste, Bamana.²²⁴

BAOULÉ [BCI] 2.130.000²²⁵ (1993 SIL). Departamento central, extendido a través del sur de Côte d'Ivoire. *Otras*

eslogan de sus ancestros a la hora de hacer un trabajo colectivo de seducción fácil y tracción igual que el "ho-hisse" francés. Además de ocupar la ribera derecha de Sasandra este pueblo parte de Subre y llega al país Neyo en una profundidad de 70 kilómetros.

²²³ Este término convencional *Manding* abarca a los *Malinké-Bambara-Dioula* quienes constituyen el núcleo del mundo Mandé. No se debe ver entonces que son tres lenguas, sino una sola y misma etnia con una unicidad y organización destacables.

A pesar de las diferencias regionales, naturales además, si se tiene en cuenta la extensión del inmenso espacio que empieza desde la Casamance à l'Ouest voltaïque (Senegal), y del sahel hasta las riberas del Bandama (Côte d'Ivoire). De forma que no nos parece acertado que la SIL los divida para luego suponer que el baulé tiene más hablantes. Cosa que no es cierta tampoco. Sin embargo, cuando noviembre de 2003 hice la pregunta a KOUADIO NGUESSAN, Jérémie (antiguo director del Instituto de Lingüística Aplicada de Abidján) de saber por qué, éste me contestó que se debe a que los baulé se entienden en un cien por cien entre sí y con los ańí en un noventa por ciento. Y que la intercomprensión entre los distintos grupos del diulá es menor. A pesar de ello, ya dijimos que el *añí-baulé* no era ni una sola lengua, ni dos, sino varias. En el propio *baulé*, pasa lo mismo ya que esta etnia-lengua abarca: *Ouarebo, Agba, Ngban, Faafoué, Nzikpri, Aítou, Nanafoué, Saafoué, Akouè, Ndranoua, Satikran, Goli, Ayaou, Anno y Annoabè*. Es decir, más dialectos que el diulá o malinké. La palabra *Malinké* es el afrancesamiento de la apelación *Maninka, Mandinka o Mandinga*. Esta denominación refiere particularmente a los pueblos de la región de Odienné (Côte d'Ivoire), así aparece sobre todo en los mapas. Y esta consideración no debería afectar a número de hablantes ni a la apelación de la lengua.

²²⁴ Hay que observar que muchos no son conscientes de si pertenecen a tal o cual grupo étnico dado el grado de mestizaje muy elevado de forma que durante los censos tampoco son capaces de distinguir el *diulá* del *bambara* o del *bamanan(kan)*.

²²⁵ Otras fuentes hablan de sólo 1 millón de *baulé*. Las lenguas hermanas son el *nzema* en Côte d'Ivoire y en Ghana; y el *akan* en Ghana.

denominaciones: BAULE, BAWULE. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa,²²⁶ Nyo, Potou-Tano, Tano, Central, Bia, Nórdico.

BENG [NHB] 17.000 (1993 SIL). Departamento central. 20 pueblos en el nordeste esquina de M'bahiakro (Subprefectura), y 2 pueblos en Prikro (Subprefectura). *Otras denominaciones:* NGAIN, NGAN, NGUIN, NGIN, NGEN, GAN, BEN. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, Oriental, Sudeste, Nwa-Ben, Ben-Gban.²²⁷

BÉTÉ, DALOA [BEV] 130.000 (1993 SIL). Todas las variedades de Bété: 532.000 (1995). Oeste Departamento central, Daloa (Subprefectura). *Otras denominaciones:* DALOUA BÉTÉ,

226 Es de notar que el término *Kwa* se está sustituyendo a *Akan* en los escritos lingüísticos porque se supone que *akan*, en el origen no es ninguna etnia. En efecto, *Kan*, significa *hablar*, en *baulé* y parece ser que fue en una reunión que un invitado que desconocía la lengua, pero que sabe escribir, estuvo oyendo en varias ocasiones está frase *a kan* = él dice, su conclusión es, tal es su opinión, según él..., y se fue con ello como denominación del grupo. En cualquier caso, este grupo proviene de Ghana y hasta hoy, la mayoría de los *Akan* reside en este país fronterizo de Côte d'Ivoire. Son los *Ashanti*, *Adansi*, *Dinkyra*, *Brong*, *Fanti*, *Sefwi*, *Aowin*, *Nzima* o *Nzema*, *Akwapin*, *Buem* y *Kwahu*.

²²⁷ Les *Ben(g)*, más conocidos con el nombre de *Ngen* que les dan los *Baulé* del *Ano*, viven bien lejos de los *Gban*, en la ribera oeste del Comoé. Los que están en el río marcan una gran tendencia a abandonar su lengua por sumersión debido al contacto con el *añi-baulé* hablado por la clase dominante que les manda desde el siglo XVIII. A pesar de ello en el Oeste, cerca de Mbahiakro la lengua sigue viva y muy hablada.

- BÉTÉ del norte. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, Oriental, Bete, Del oeste.²²⁸
- BÉTÉ, GAGNOA [BTG] 150.000 (1989 SIL). Gagnoa subprefectura. *Otras denominaciones:* GAGNOUA-BÉTÉ, SHYEN, BÉTÉ DEL ESTE. *Dialectos:* NEKEDI, ZADIE, NIABRE, KPAKOLO, ZEBIE, GUEBIE, GBADI (GBADIE, BADIE). *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, Este, Bete, Este.
- BÉTE, GUIBEROUA [BET] 130.000 (1993 SIL). Conjunto de los Biti: 532.000 (1993 SIL). West Central Departamento, Daloua, Issia, Guiberoua, Soubre, Buyo, Gregbeu, and Ouaragahio Subprefecturas. *Otras denominaciones:* CENTRAL BÉTÉ, DEL OESTE BÉTÉ. *Dialectos:* SOUBRÉ, GUIBEROUA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, Oriental, Bete, Del oeste.
- BETI [EOT] 3.181 (1988 censo). Departamento sur, pueblos de Vitre I y Vitre II, Subprefectura de Grand Bassam. *Otras denominaciones:* EOTILE. *Clasificación:* Niger-Congo,

²²⁸ El origen del etnónimo del pueblo *beté* sigue desconocido. Sin embargo, no sólo constituye la población más importante del grupo *Kru* de Côte d'Ivoire sino que es la que ocupa más densamente su espacio. A imagen de los *Dida*, su organización social está marcada, en el Este, por su origen *Akan* y ello va cambiando a medida que uno se adentra hacia el oeste. De forma que la distinción entre *Beté* de Gañoa, de Daloua y de Subre tiene una justificación valiosa.

Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Tano, Del oeste.

- BIRIFOR, [BIV] 4.308 en Côte d'Ivoire (1993 SIL). Esquina Nordeste.
- OCCIDENTAL *Otras denominaciones:* BIRIFO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Norte, Gur, Central, Norte, Oti-Volta, Del oeste, Noroeste, Dagaari-Birifor, Birifor.²²⁹
- CERMA [GOT] 1.700 en Côte d'Ivoire (1991). Cinco pueblos alrededor de Ouangolodougou, norte de Ferkessedougou. *Otras denominaciones:* GOUIN, GUIN, GWE, GWEN, KIRMA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, North, Gur, Central, Occidental, Kirma-Tyurama.
- DAHO-DOO [DAS] 4.000 (1996 SIL). Departamento oeste, justo al norte de Tai, y al sur de los Guéré. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, Del oeste, Wee, Guere-Krahn.
- DAN [DAF] 800.000 en Cote d'Ivoire (1993 M. Bolli SIL) incluye 400.000 dan del Este, 400.000 en el oeste Dan. Población total en todos los países: 1.020.000 a 1.220.000. *Otras denominaciones:* YACOUBA, YAKUBA, DA, GIO, GIO-DAN. *Dialectos:* GWEETAAWU (ORIENTAL DAN), BLOWO

²²⁹ Vecinos del Este de los *Lobi*, los *Birifor*, a caballo sobre la volta negra, practican un habla o variedad *mosi*.

- (DEL OESTE DAN). *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, del Este, del Sudeste, Guro-Tura, Tura-Dan-Mano, Tura-Dan.
- DEG [MZW] 1.100 en Côte d'Ivoire (1991). *Otras denominaciones:* DEGHA, ACULO, JANELA, MO, BURO, MMFO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Norte, Gur, Central, occidental, Grusi, Del oeste.
- DIDA, LAKOTA [DIC] 93.800 (1993 SIL). Todos los Dida: 195.400 (1993 SIL). Región alrededor de Lakota. *Otras denominaciones:* DIEKO, GABO, SATRO, GUÉBIE, BRABORI, ZIKI. *Dialectos:* VATA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, oriental, Dida.²³⁰
- DIDA, YOCOBOUÉ [GUD] 101.600 (1993 SIL), incluye 7.100 Guitry, 94.500 Divo. Departamento sur, Guitry subprefectura, zona alrededor de la ciudad de Guitry. *Dialectos:* LOZOUA (GUITRY, YOCOBOUE, YOKOUBOUÉ, GAKPA, GOUDOU, KAGOUÉ), DIVO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, Oriental, Dida.

²³⁰ Los *Dida* carecen de nombre para llamarse a sí mismos como pueblo. Ya que en un principio esta palabra *Dida* no proviene de su lengua; de forma que según las regiones el significado e interpretación de dicho término han ido variando. Si partimos de la opinión más compartida en el Sur, esta palabra es de origen *avikam* lo que significa "los tatuados". Sin embargo, en el Norte se supone que esta palabra es la deformación de las palabras *baulé* "di, la" que significarían: "Come y duerme". Este sobrenombre habrá sido inventado por los *baulé* para burlarse de sus vecinos de la selva. Es hora de recordar que los *dida* ocupan las partes orientales del grupo *kru* y que siguen estando cerca del grupo *akan*. Hasta que unos *dida* en la zona fronteriza se consideran como *akan*. El país *Dida* está constituido de 68 tribus que se identifican con un nombre propio y cuentan con una media de 8 pueblos.

- EBRIÉ [EBR] 75.859 (1988 censo). Abidjan Departamento, urban Abidjan, Subprefectura de Dabou, y subprefectura de Bingerville. 57 pueblos, incluyen 27 en Abidjan. *Otras denominaciones:* TYAMA, KYAMA, TSAMA, CAMA, CAMAN, TCHAMAN. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Potou.
- EGA [DIE] 291 a 3.000. Departamento sur, Cantón Diés , Borondoukou pueblo cerca de Gly. *Otras denominaciones:* DIÉS, EGWA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Ega.
- FRANCÉS [FRN] 17.470 en Côte d'Ivoire (1988 censo). *Clasificación:* Indo-Europeo, Itálico, Romance, Italo-Occidental, Occidental, Galo-Ibérico, Galo-Romance, Galo-Rhaetio, Oïl, Francés.
- GAGU [GGU] 36.595 (1993). Departamento centroeste, Oume Subprefectura. *Otras denominaciones:* GAGOU, GBAN. *Dialectos:* BOKWA, N'DA, BOKABO, TUKA. *Clasificación:* Niger-Congo, Mandé, Oriental, SurOriental, Nwa-Ben, Ben-Gban.
- GLIO-OUBI [OUB] 2.500 en Côte d'Ivoire (1991). Del oeste Departamento. Tai Canton, Tai Subprefectura. 6 ciudades

en cada orilla del bordo. *Otras denominaciones:* OUBI, UBI, GLIO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, Del oeste, Grebo, Glio-Oubi.

GODIÉ [GOD] 26.448 (1993 SIL). Departamento sur, Sassandra y Fresco subprefectura. Su dialecto es el *koyo* y se encuentra en el canton de Kotrohou. *Otras denominaciones:* GODYE. *Dialectos:* TIGLU, GLIBE, KAGBO, DAGLI, NUGBO, DLOGO, JLUKO, NYAGO, KOYO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, Oriental, Bete, del oeste.²³¹

GONJA [GON]. Este término designa a los Akan marginados. Son aquellos que formaron en el siglo XVI un gran imperio en el centro del Ghana actual bajo el mando de una dinastía de origen Manding. Viven en un pueblo aislado cerca de Bonduku y dos otros más en el Koro, cerca de Mankono.

²³¹ El término *godié* derivaría de la expresión *gwè-dgi*, literalmente "*chimpancé-pantera*", sobrenombre que proviene de sus vecinos del sudoeste que son los *Neyo*. Ello se referiría a su temperamento belicoso, revoltoso y pendenciero en el sentido en que el humor de los dos animales arriba mencionados consiste en ello cuando se enfrentan. De manera global, su organización social es semejante a la de los *dida* con los que no existe ninguna frontera visible y con los que intercambian con mucho gusto a las mujeres. La unidad social mayor es la tribu, *bli* ou *mli*.

GOUIN

[GOU] Los demás pueblos voltaiques representados en Côte-d'Ivoire sólo constituyen islotes²³²; es justamente lo que ocurre con los Gouin que se ubican en algunos pueblos del norte de Ferké, como prolongación del vasto territorio que siguen ocupando en la región de Banfora (Burkina Faso). Suelen vivir en pueblos muy grandes y su cultura es muy similar a la de los Senufó, aunque no tienen ninguna estructura estatal como en la civilización de aquellos.²³³

GREBO,
OCCIDENTAL [GRJ] *Dialectos:* SEASIDE GREBO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, del oeste, Grebo, Liberiano.

GURO [GOA] 332.100 (1993 SIL). Centrooeste y Departamento central, subprefecturas de Zuénoula, Vavoua, Gouitafla, Bouafle, Sinfra, Oumé. *Otras denominaciones:* GOURO, KWENI, LO, KWÉNDRÉ. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, Oriental, SUDESTE, Guro-Tura, Guro-Yaoure.

²³² Algunos investigadores supusieron que los *Gouin* son *despreciables*, terminología que no puede ser admitida ya que ningún pueblo puede ser despreciable. A lo mejor se puede decir que cuantitativamente es menos importante aunque cualitativamente puede mostrar una mayor inteligencia e importancia.

²³³ Los hemos añadido a estos dos aunque la SIL no las registró, quizá por número muy reducido de hablantes. Los *Siti*, al Este de Bouna y los *Degha* (*Deg*, en nuestra clasificación) cerca de Bondoukou son ramificaciones de la familia *Gourounsi*. Si se consideran como lenguas independientes, tendríamos 81 lenguas en total sin considerar que el *añi-baulé* solo son más de 20 variaciones con lo cual serían una centena de lenguas.

- JULA [DYU] 179.100 primera lengua hablada en Côte d'Ivoire (1991). Region norte, departamento de Ferkessédougou, subprefectura de Kong, y grandes ciudades por toda Côte d'Ivoire. *Otras denominaciones:* DYULA, DYOULA, DIULA, DIOULA, DJULA. *Dialectos:* KONG JULA, TAGBOUSSIKAN, DIOULA VÉHICULAIRE (TRADE JULA). *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, del oeste, central-sudoeste, central, Manding-Jogo, Manding-Vai, Manding-Mokole, Manding, Manding-este, norte-oriental Manding, Bamana.²³⁴
- JULA, KORO [KFO] 40.000 (1999 SIL). Mankono Departamento, Tiéningboué Subprefectura. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, Del oeste, central-sudoeste, central, Manding-Jogo, Manding-Vai, Manding-Mokole, Manding, Manding-este, sudeste Manding, Maninka-Mori.
- JULA, KOYAGA [KGA] 60.000 (1999 SIL). Mankono Departamento, del oeste cuatro subprefecturas. *Otras denominaciones:* KOYAGA, KOYAKA, KOYARA, KOYAA, KOYA, KOYAGAKAN. *Dialectos:* KOYAGA, SIAKA, SAGAKA,

²³⁴ En realidad, los *diulá* son más de tres millones en Côte d'Ivoire. Pero se sigue sin saber por qué las autoridades tienden a minimizar su número mientras que su lengua es la nacional más hablada. Ello llevó, seguramente, a Alpha BLONDY, aquel que trajo la música reggae a África a declarar que en Côte d'Ivoire, este pueblo es como los judíos, hasta intentó encontrar sus orígenes en Israel (KONATÉ, Y., 1987). A su juicio, así es cómo su abuela se lo había comentado. Y así es cómo se los tratan en el país.

NIGBI. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande del oeste, central-sudoeste, central, Manding-Jogo, Manding-Vai, Manding-Mokole, Manding, Manding-este, Sudeste Manding, Maninka-Mori.

JULA, ODIENNÉ [JOD] 120.000 incluye 15.000 Wasulu (1999 SIL). Región noroeste, Odienné departamento. *Otras denominaciones:* ODIENNEKAKAN, MALINKÉ. *Dialectos:* ODIENNEKA, SIENKOKA, NAFANA, BODOUGOUKA, TOUDOUGOUKA, VANDOUGOUKA, WASULU (WASSULUNKA, WASSOULOUNKA, WASSULUNKE, FOREST MANINKA). *Clasificación:* Niger-Congo, Mande del oeste, central-sudoeste, central, Manding-Jogo, Manding-Vai, Manding-Mokole, Manding, Manding-este, SurOriental Manding, Maninka-Mori.

JULA, WORODOUGOU [JUD] 80.000 (1999 SIL). Región nordeste, Séguéla departamento. *Otras denominaciones:* WORODOUGOU, OUORODOUGOU, WORODUGU, WORODOUGOUKAKAN, BAKOKAN. *Dialectos:* WORODOUGOUKA, KARANJAN, KANIKA. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, del oeste, central-sudoeste, central, Manding-Jogo, Manding-Vai, Manding-Mokole, Manding, Manding-este, Manding del sudeste, Maninka-Mori.

- KHISA [KQM] 5.000 en Côte d'Ivoire (1991 L. Vanderaa CRC). Población total de ambos países: 8.000. *Otras denominaciones:* KOMONO, KHI KHIPA, KUMWENU. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, North, Gur, central, occidental, Gan-Dogose.
- KODIA [KWP] 837 (1993 SIL). Centro-sur. *Otras denominaciones:* KWADIA, KWADYA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, oriental, Kwadia.
- KOUYA [KYF] 10.117 (1993 SIL). Centrooeste departamento, Cantón Kouya de Vavoua subprefectura, 12 pueblos. *Otras denominaciones:* KOWYA, SOKYA, KUYA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, oriental, Bete, oriental.
- KRAHN, DEL [KRW] 12.200 en Côte d'Ivoire (1993 SIL). Del oeste Côte OESTE d'Ivoire, alrededor de Toulépleu. *Otras denominaciones:* KRAHN, NÓRDICO KRAHN. *Dialectos:* PEWA (PEEWA), BIAI. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru del oeste, Wee, Guere-Krahn.
- KROBU [KXB] 9.920 (1993 SIL). Departamento sur, Subprefectura de Agboville. Cuatro pueblos. *Otras denominaciones:* KROBOU. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo,

Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Tano, Krobu.

KRUMEN, PLAPO [KTJ] Sudoeste esquina de Côte d'Ivoire, entre Bapo y Honpo dialectos de Tepo Krumen. *Otras denominaciones:* PLAPO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, del oeste, Grebo, Ivoriense.²³⁵

KRUMEN, PYE [PYE] 20.000 (1993 SIL). Todos los Krumen: 48.300 (1993 SIL). Sudoeste Côte d'Ivoire entre San Pedro y Tai, subprefecturas de Tai, Bereby, y parte de San Pedro. *Otras denominaciones:* KROUMEN, SUDESTE KRUMEN, NORDESTE KRUMEN. *Dialectos:* TREPO, WLUWE-HAWLO (HAOULO), GBOWE-HRAN, WLEPO, DUGBO, YREWE (GIRIWE), YAPO, PIE (PYE, PIE-PLI-MAHON-KUSE-GBLAPO-HENEKWE).²³⁶ *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru del oeste, Grebo, Ivoriense.

KRUMEN, TEPO [TED] 28.300 (1993 SIL). Todos los Krumen: 48.300 (1993 SIL). Población total de ambos países 28.300. *Otras*

²³⁵ Los *Kru* propiamente dichos ocupan la extremidad sudoeste de Côte-d'Ivoire. Se les llaman muy a menudo *Kroumen*, "gente de *Krou*", nombre que les fue dado por ingleses a los primeros *kru* de la cuesta liberiana que tuvieron que embarcar como « navegadores » para no decir « gente dispuesta a hacer cualquier cosa » en sus barcos ya en el siglo XVIII.

²³⁶ Como pueblo esta terminología de *kru* proviene del nombre de un pueblo que a finales del siglo XVI aparece los mapas de lo que se convertiría luego en Liberia (sobre todo en su cuesta entre los ríos Cestos y Sinoe con la apelación de *Krao*. A partir de eso, se puede considerar que la similitud con la palabra inglesa "*crew*" ("tripulación"), a pesar de la muy afirmada vocación marítima observada muy pronto en los *kru* costeros sólo es una coincidencia fonética.

denominaciones: KRUMEN occidental, KROUMEN del sudoeste, KRUMEN, KROUMEN, KRU. *Dialectos:* TEPO, BAPO, WLOPO (ROPO), DAPO, HONPO, YREPO (KAPO), GLAWLO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru del oeste, Grebo, Ivoriense.²³⁷

KULANGO, [KZC] 77.000 en Côte d'Ivoire (1993 SIL). Población total de BONDOKOU ambos países 87.000. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, norte, Gur, Kulango.²³⁸

KULANGO, BOU [NKU] 142.000 en Côte d'Ivoire (1993). Población total de NA ambos países 157.500. *Otras denominaciones:* KOULANGO, KULANGE, NKURAENG, NKURANGE. *Dialectos:* NABANJ. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, norte, Gur, Kulango.

LIGBI [LIG] 4.000 en Côte d'Ivoire (1991 L. Vanderaa

²³⁷ Sobre este tipo particular de lengua Kru, existe una tesis doctoral defendida en 1987 por THALMANN, Peter en la Universidad París 7 con el título de Elementos de gramática Kroumen Tepo (habla Kru de Côte d'Ivoire.) Es una descripción bastante interesante de todos los aspectos tanto gramaticales como fonológicos y otros aspectos del discurso de esta lengua. Sin embargo es especificar estos detalles no es relevante para la presente investigación.

²³⁸ Entre el Comoé y el Burkina Faso, se extiende el territorio de los *Kulango*, los *Pakhalá*, de los *Diulá*. Los *kulangó* viven casi exclusivamente en Côte-d'Ivoire, excepto algunos pueblos de Ghana. Se suele considerar que los *Zazère* y los *Namboy* del Comoé, igual que los *Loron* (su núcleo original), e incluso los *Tegesie* o *Loron-Lobi*, cuya lengua es muy cercana a la suya, aunque sus cultura y civilización son como las de los *Lobi*. pero se ha podido distinguir a otros tipos de *Loron*, esencialmente en plena tierra *Palaká* en un pueblo. Tienen allí una lengua especial con un estatuto de casta en el centro del país *Senufó*. Parecen muy diferentes de los demás. Etimológicamente, *Kulango* (plural: *Kulam*) significa *sujeto*, *vasallo*. Se supone que son los príncipes *Dagomba*, aquellos que organizaron al reino de Buna hacia 1600, los que les atribuyeron este nombre. Sin embargo, se debe destacar el que antaño, a este pueblo, se le llamaban *Loron* también y su dominio se adentraba mucho en la actual tierra voltaica.

CRC). Departamento oriental, una sola gran aglomeración llamado Bineto perdido, una comunidad en Bouna, la ciudad de Slil cerca de Boundoukou, algunos en el Worodugu en el umbral del territorio Malinke. *Otras denominaciones:* LIGWI, NIGBI, NIGWI, TUBA, BANDA, JOGO. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande del oeste, central-sudoeste, central, Manding-Jogo, Jogo-Jeri, Jogo.

LOBI [LOB] 155.800 en Côte d'Ivoire (1993 SIL). Departamento oriental, strip nórdico. *Otras denominaciones:* LOBIRI, MIWA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, norte, Gur, Lobi.²³⁹

LOMA [LOI] Cerca de las zonas de Tèèn y Kulango. *Otras denominaciones:* LOMAKKA, LOMASSE, LOMAPO, MALINKE. *Clasificación:* Níger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, norte, Gur, Teen.

MAHOU [MXX] 169.100 (1993 SIL). Región noroeste. Departamento de Touba. *Otras denominaciones:* MAOU, MAU, MAHU,

²³⁹ LABOURET bautizó "tribus del ramo Lobi" a todo un conjunto de pueblos que, aunque presentan unos rasgos comunes en cuanto a su civilización y cultura como su estructura social, hablan lenguas muy diferentes. Tres de aquellos pueblos, se encuentran en Côte-d'Ivoire, a lo largo de la sabana seca que se extiende por el norte de Buna: Los *Tégésier*, los *Lobi* (de los que se trata aquí) y los *Birifor*.

Entonces *Lobi* y *Birifor* son oriundos del Este de la volta negra (Norte de Ghana) de donde parece que llegaron por olas sucesivas desde el siglo XVIII. Pudieron sumergir a un pequeño pueblo *Kulango*. Los *Lobi*, o más exactamente los *Lowilisi*, hablan una lengua voltaica auténtica igual que sus vecinos del Este.

- MAUKA, MAUKE. *Dialectos:* MAHOUKA, KOROKA, TENENGA, FINANGA, BARALAKA (BARALA). *Clasificación:* Niger-Congo, Mande del oeste, central-sudoeste, central, Manding-Jogo, Manding-Vai, Manding-Mokole, Manding, Manding-este, Manding del sudeste, Maninka-Mori.
- MANINKA, [MYQ] 15.000. Región noroeste, departamento de Odienné, FOREST cerca de las fronteras de Malí y Guinea. *Dialectos:* WASULU (WASSULUNKA, WASSOULOUNKA, WASSULUNKE). *Clasificación:* Niger-Congo, Mande del oeste, central-sudoeste, central, Manding-Jogo, Manding-Vai, Manding-Mokole, Manding, Manding del este, Manding del sudeste, Maninka-Mori.
- MBATO [GWA] 25.000 (1993 SIL). Departamento sur, subprefectura de Petit Alépé. *Otras denominaciones:* GWA, M'BATO, MGBATO, POTU, N-BATTO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Potou.
- MORU [MXZ] 10.000 (1971 Welmers). *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, norte, Gur, no clsaificado.
- MWAN [MOA] 17.000 (1993 SIL). Subprefectura de Kongasso y

parte occidental de Mankono (Subprefectura). *Otras denominaciones:* MUAN, MONA, MOUAN, MUANA, MWA. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, oriental, sudeste, Nwa-Ben, Wan-Mwan.

NEYO [NEY] 9.200 (1993 SIL). Departamento sur, subprefectura de Sassandra, Cantones de Neyo, y Kébé, desde Niégba en el oeste hasta Dagbégo en el este y Niabayo en el norte. *Otras denominaciones:* GWIBWEN, TOWI.²⁴⁰ *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, oriental, Dida.

NYABWA [NIA] 42.700 se incluyen 32.500 Nyabwa, 7.700 Nyedebwa, 2.500 Kouzié (1993 SIL). Departamento centrooeste, esquina nordeste, subprefecturas de Vavoua (Nyedebwa), Issia, Buyo, Zoukougbeu (Nyabwa), Daloua. *Otras denominaciones:* NYABOA, NIABOUA, NYABWA-NYÉDÉBWA. Sus *dialectos* son: NYABWA, NYEDEBWA (NIÉDÉBOUA). *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-

²⁴⁰ Entre las numerosas versiones que dan a conocer el significado del etnónimo *Neyo*, la más acertada parece ser la que supone que este término es una contracción de *Néné-yo*, "los niños de Nené". Son los antepasados de los que fueron los primeros en ocupar la desembocadura del Sassandra, esto es, los *Nagbia*, que desgraciadamente han desaparecido en el día de hoy. Es donde justamente se constituyó el desde el siglo XV hasta finales del XIX, el pueblo *neyo* actual. Son de orígenes diversos. Se calcula que provienen no sólo, y de forma desordenada, de pueblos *Kru*, *Gueré*, *Beté*, *Bakwè* y *Godié*. Seguramente que han sido lo que hoy día se llama en la terminología vigente inmigrantes económicos, ya que todo deja ver que fueron atraídos por las posibilidades comerciales de dicha zona desde que los portugueses levantaron el ancla por primera vez delante del río Sao Andre en 1471.

Congo, Volta-Congo, Kru del oeste, Wee, Nyabwa.

NZEMA [NZE] 66.700 en Côte d'Ivoire (1993 SIL). Departamento de Aboisso, subprefectura de Tiapoum, cuesta sudeste. Muchos en Abidjan. *Otras denominaciones:* NZIMA, APPOLO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, Potou-Tano, Tano, central, Bia, occidental.

SENOUFO, [SEF] 862.000 (1993 SIL). Nórdico, alrededor de Korhogo. CEBAARA *Otras denominaciones:* SENADI, SENARI, SYENERE, TIEBAARA, TYEBALA. *Dialectos:* KAFIRE, KASARA, KUFURU, TAGBARI (MBENGUI-NIELLÉ), PATARA, POGARA, TYEBARA, TAGARA, TENERE, TAKPASYEERI (MESSENI), SUDOESTE SENARI, KANDERE (TENGRELA), PAPARA, FODARA, KULERE, NAFARA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, norte, Gur, Senufo, Senari.

SENOUFO, [DYI] 95.500 (1993 SIL). Dabakala Departamento, esquina DJIMINI noroeste. *Otras denominaciones:* DYIMINI, DJIMINI, JINMINI. *Dialectos:* DIAMALA (DJAMALA, DYAMALA), DJAFOLO, DOFANA, FOOLO, SINGALA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, norte, Gur, Senufo, Tagwana-Djimini.

- SENOUFO, [SEV] 42.000 (1995 SIL). Nordeste alrededor de
 NYARAFOLO Ferkessédougou. *Otras denominaciones:* NYARAFOLO-
 NIAFOLO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo,
 Volta-Congo, norte, Gur, Senufo, Senari.
- SENOUFO, [PLR] 8.000 (1995 SIL). Departamento del centro, zona
 PALAKA alrededor de Sikolo, al norte de los Djimini. *Otras
 denominaciones:* PALARA, PALAKA, KPALAGHA,
 PALLAKHA, PILARA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-
 Congo, Volta-Congo, norte, Gur, Senufo, Kpalaga.
- SENOUFO, [SEB] 100.000 (1996). Norte de Tingréla. *Otras
 SHEMAPIRE denominaciones:* SYEMPIRE, SHENPIRE. *Clasificación:*
 Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, norte, Gur,
 Senufo, Suppire-Mamara.
- SENOUFO, [TGW] 138.100 (1993 SIL). Departamento central, centro-
 TAGWANA norte zona, oeste de los Djimini. *Otras denominaciones:*
 TAGBANA, TAGWANA, TAGOUNA. *Dialectos:* GBO
 (ZORO), TAFIRE, NIEDIEKAHA, NIANGBO,
 NIAKARAMADOUGOU, FONDEBOUGOU, DJIDANAN,
 FOURGOULA, KATIARA, KATIOLA. *Clasificación:* Niger-
 Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, norte, Gur, Senufo,
 Tagwana-Djimini.

- SONINKE [SNN] 100.000 en Côte d'Ivoire (1991 L. Vanderaa CRC).
Otras denominaciones: MARKA, SARA KOLE, SARA WULE, TOUBAKAI, WAKORE, GADYAGA, SERAHULI, ASWANIK, SILABE. *Dialectos:* AZER (ADJER, ASER). *Clasificación:* Niger-Congo, Mande del oeste, noroeste, Samogo, Soninke-Bobo, Soninke-Boso, Soninke.
- TÈÈN [LOR] 6.100 en Côte d'Ivoire (1991). Población total de ambos países 7.300. *Otras denominaciones:* TÉNHÉ, TEGESIE, LORHON, LORON, LOGHON, NABE. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, norte, Gur, Teen.
- TOURA [NEB] 38.500 (1993 SIL). Departamento de Biankouma, parte oriental, región montañosa, este de la principal calle que va de Man a Touba, al norte de la principal calle de Man hacia Seguella, un poco al norte del río Bafing, a lo largo de los ríos de Bafing y Sassandra desde las orillas norte y oriental. *Otras denominaciones:* TURA, WEEN. *Dialectos:* NAÒ, BOO, YILIGELE, GWÉÒ, WÁÁDÚ. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, oriental, sudeste, Guro-Tura, Tura-Dan-Mano, Tura-Dan.
- WAN [WAN] 22.000 (1993 UBS). Subprefecturas de Kounahiri y la parte oeste de Beoumi. *Otras denominaciones:* NWA.

Dialectos: MIAMU, KEMU. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, oriental, sudeste, Nwa-Ben, Wan-Mwan.

WANÉ [HWA] 2.100 (1993 SIL). Cuesta sudeoeste. *Otras denominaciones:* NGWANÉ, HWANE. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, oriental, Bakwe.

WÈ DEL NORTE [WOB] 156.300 (1993 SIL). Aproximadamente 25% viven fuera de su territorio principal. Departamento del oeste, subprefecturas de Kouibly, Bangolo, y Fakobly. *Otras denominaciones:* WOBÉ, OUOBE, WÈÈ. *Dialectos:* TAO, PÉOMÉ, SÉMIEN (GBÉAN). *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, oeste, Wee, Wobe.²⁴¹

WÈ OCCIDENTAL [GXX] 292.500 (1999 SIL), se incluyen 20.000 Niao (1995 SIL). Departamento del oeste, subprefecturas de Guiglo, Duékoué, Bangolo, Tai. *Otras denominaciones:* GUÉRÉ, GUÉRÉ del centro, GERE, WÈÈ. *Dialectos:* ZIBIAO, ZAGNE, ZAGNA, BEU (ZARABAON), ZAA (ZAHA), NEAO (NIABO, NEABO), GBOO (GBOBO), FLEO, NYEO. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo,

²⁴¹ El término *Wè* o *Wèniou* significa "los que perdonan fácilmente". Dos pueblos se reagrupan bajo este nombre: Los *Gueré* y los *Wobé*. La administración colonial pensó, a principios del siglo XX, que se trataba de dos etnias distintas: Los *Gueré* (de Gué-min, "los (de la tribu) Guéo") y los *Wobé* (de *Wé-bé*: "allí (ellos son) los Wé"). Pero, en realidad constituyen un mismo pueblo y entidad. Su repartición es desigual en el territorio. Asimismo tenemos en el norte a los *Wobè* entre dos zonas de fuerte densidad hacia el norte donde están en contacto con la sabana y el pasillo situado entre el Nuon y el Cavally al oeste. Aquel pueblo se prolonga sobre una inmensa región muy poco poblada.

Kru del oeste, Wee, Guere-Krahn.

WÈ DEL OESTE [WEC] 25.188 (1998 SIL), se incluyen a 20.000 Kaoro (1995 SIL). Departamento del oeste, subprefectura de Toulépleu. *Otras denominaciones:* GUÉRÉ, GERE, WÈÈ. *Dialectos:* NIDROU (NIDRU), KAORO (KAAWLU, KAOWLU). *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kru, del oeste, Wee, Guere-Krahn.

YAOURÉ [YRE] 24.600 (BANDERA, L. CRC. 1991) se incluyen aproximadamente a 13.000 en pueblos, 7.000 en ciudades (1982 SIL). Departamento de Bouaflé, cantón Yaouré, subprefectura de bouafli, limitado al sur por el Bandama rojo, al este por el Bandama blanco, al norte por el Lago Kossou, al oeste por Bouaflé. *Otras denominaciones:* YAURE, YOHOWRÉ, YOURÉ. *Dialectos:* KLAN, YAAN, TAAN, YOO, BHOO. *Clasificación:* Niger-Congo, Mande, oriental, sudeste, Guro-Tura, Guro-Yaoure.

3.2.2. LENGUAS MUERTAS.²⁴²

ESUMA [ESM] Población Étnica de 164 personas (censo de

²⁴² Los *Ñagbia* ya han desaparecido del mapa. Pues, es una lengua muerta también. Desde el censo de 1988, la SIL ha clasificado al *esuma* como lengua muerta por no tener hablantes casi.

1988). Departamento sur, cantón Essouma, suprefectura de Adiake. Dos pueblos: Assinie y Mafia.²⁴³ *Otras denominaciones:* ESSOUMA. *Clasificación:* Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, Kwa, Nyo, no-clasificados.

²⁴³ Entre otras canciones que promueven la cultura africana e ivoriense en general y la lengua *diulá*, en particular, BLONDY (1998) en una canción titulada *Assinie-Mafia* en su álbum Yitzhak Rabin participa en su forma en la supervivencia de este pueblo que le fue muy agradecido y le coronó como jefe tradicional de su región.

CAPÍTULO II

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS GENERALES DE LAS LENGUAS AFRICANAS E IVORIENSES

Los aspectos comunes a las lenguas africanas son esencialmente el gran número de ellas por país (como ya vimos anteriormente), la cuasi-inexistencia de grafías para representarlas y de su obligatoria coexistencia con lenguas europeas por el hecho de la colonización que apareció a raíz de la esclavitud. Esencialmente coexisten con el francés, el inglés, el español, el portugués, incluso, en tiempos, con el alemán (Togo y parte de África central) y el holandés (África austral).

Se calcula que en África, hay entre 700 y 3000 lenguas y dialectos distintos. Ello puede ser la muestra de cierto grado de aislamiento en el que las distintas comunidades han debido de desarrollar sus hablas específicas. Marcel DIKI-KIDIRI distingue 1800 lenguas;²⁴⁴ subraya que sólo 400 de ellas tienen una descripción científica. La dificultad de tener que buscar para ellas una grafía estándar es el verdadero problema de las lenguas africanas.

I. EL PROBLEMA DE ESCRITURA DE LAS LENGUAS AFRICANAS

Ya no se puede decir que África es un continente exclusivamente de comunicación oral. Además una postura tal supondría olvidarse de que la cuna de la Humanidad

²⁴⁴ En una comunicación, DIKI-KIDIRI conserva los términos de lenguas transnacionales e intranacionales aunque nosotros suprimimos el guión de la última expresión. Aunque suele ocurrir que calificamos las mis lenguas, a veces, de distintas formas.

es también la cuna de las grafías más antiguas. Siguen en nuestra mente los jeroglíficos egipcios y la escritura etíope.

1. EL ETÍOPE (ETIOPÍA): ESCRITURA

En Etiopía, el etíope sigue siendo una antigua y respetada escritura semítica en lenguas como el *Amharico*, *Ge'ez* y *Tigrinya*. Por la influencia semítica esta lengua se escribía de derecha a izquierda y, gracias al impacto del alfabeto griego, se escribe ahora de izquierda a derecha. Se supone que el reino de Axum (actual Etiopía) fue fundado por emigrantes (unos 500) de Sheba, un pueblo de Arabia Saudí que cruzaron la Mar Roja. Se llevaron consigo todas las consonantes del alfabeto semítico austral. Con el tiempo las 22 consonantes adquirieron rastros de vocales debido al influjo de la lengua *Ge'ez*, que tiene 7. Éstos se escribían con caracteres más pequeños que las consonantes. La forma de representar estas vocales es similar a la empleada por el alfabeto indio. Se supone que fue Frumentius de joven quien favoreció este cambio en la forma de escribir las vocales tras haberlas visto en sus viajes a India. Otras aportaciones suyas fueron el convertir al rey Ezana al cristianismo, el hacer traducir la Biblia a la lengua *Ge'ez* y el haber logrado que su alfabeto siga siendo la grafía nacional de Etiopía. Como ejemplo, mencionamos a continuación un silabario etíope:



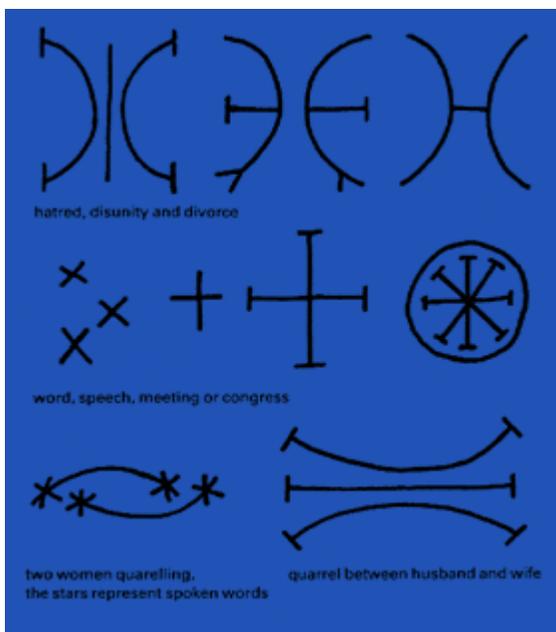
SILABARIO ETÍOPE.

Además de éste, África ha recibido otros alfabetos (el latino, el árabe etc.) y últimamente se han empezado a inventar en el continente numerosos sistemas de escritura silábica, en unos casos, aparecen representadas en forma de silabario, primero, y luego, se confecciona una verdadera gramática. Este es el caso del *vai* (Liberia);²⁴⁵ *nsibidi* (Nigeria); *masaba* (Malí); *nko* (Guinea) ya desde el siglo XIX. Se puede decir a la vista de estos ejemplos, que también en África, es posible la escritura.

²⁴⁵ El *vai*, *masaba* y *nko* tiene que ver con la lengua *diulá* por lo que no los desarrollamos aquí. Hablamos más bien de ellos en el mismo tiempo que analizamos la lengua *diulá*.

2. LA ESCRITURA NSIBIDI (NSIBIRI) (NIGERIA Y CAMERÚN)

Esta escritura fue inventada por el pueblo Ejagham en el sudoeste de Nigeria y el sudoeste de Camerún. Aunque no se sabe con exactitud cuándo surgió esta grafía, sí se conoce que se le intenta buscar un significado. En efecto, se cree que este término *Nsibidi* quiere decir “cruel” en Ejagham; además de que pueda significar “sed de sangre” o “magia”. Ello muestra que esta lengua suele ser usada por sociedades secretas de los ricos y poderosos. Se calcula que los ideógrafos de esta lengua representan la vida en el pueblo Ejagham y es una prueba de su avance cultural y de su riqueza. Se puede ver en la grafía abajo mencionada que son más bien dibujos codificados.

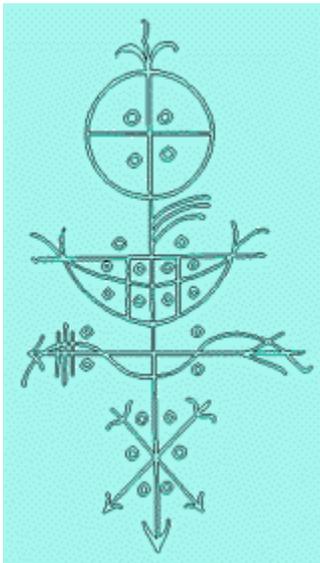


NSIBIDI²⁴⁶

²⁴⁶ En Nigeria y en una parte de Camerún se habla inglés y ello puede explicar que vengan las explicaciones del silabario en la lengua de Shakespeare.

Se registraron tres tipos de escritura *nsibidi*. Al principio, los signos eran comunes y no pertenecían a sociedades secretas, ni místicas. Simplemente servía para la comunicación; luego aparecieron los signos oscuros como símbolo de la muerte y de las extremidades. El color negro representaba la muerte y el blanco el vigor, la fuerza vital. Finalmente, existió hubo el *nsibiri* que suponía la más importante y secreta forma de hacer rituales por parte de los iniciados y sacerdotes. Son signos que se pueden encontrar hasta representados en el cuerpo humano.

Debido a la esclavitud, el *nsibidi* se convirtió en una lengua transcontinental y se encontró en América, particularmente en Cuba, donde los negros de esta isla siguen practicándolo. Solamente, ha cambiado de nombre y ellos lo llaman *anaforuana* y su uso es frecuente entre ciertas sociedades secretas como los *Abakua*. Por consiguiente, el *nsibidi* ha cruzado el Atlántico.



SÍMBOLO ANAFORUANA

¿Qué debe entenderse por *escritura*? Se puede decir que la escritura es una comunicación esencialmente visual destinada a reemplazar la comunicación oral o, por lo menos, a participar en su conservación como testimonio de nuestra historia, cultura y civilización. Ello no quiere decir que la escritura sea una representación del habla, aunque reiteramos que los textos no son sino las representaciones del discurso. El matiz viene de que en el arte pictural,²⁴⁷ la escritura hace visible el habla, sin representarla.²⁴⁸ Sin embargo, muchos suponen que la escritura es un sistema de representación de los enunciados lingüísticos sobre todo desde una perspectiva evolucionista que parte del ideograma (signo lingüístico mínimo que constituye el morfema o la palabra en ciertas formas de escrituras) y lleva al fonograma (trazado que registra o graba las vibraciones producidas por la voz en el habla).

Hoy en día, se sigue en la búsqueda de una escritura propia que, precisamente por la tradición oral de estas lenguas, esté en armonía con los modos de vida, con la organización social y con el modo de hablar de los pueblos autóctonos. La multiplicidad de lenguas y muchas variedades existentes de cada una de ellas, complica la fijación de una grafía aceptable. El continente africano es rico en sistemas de signos que aparecieron gracias a estudios científicos. Éste es el caso del *bamum* en Camerún. Otros parecen haber surgido por una revelación

²⁴⁷ Del latín *pictura*, pintura, este término se refiere a cualquier cosa que tenga que ver con la pintura y las formas, sin dejar de lado los pictogramas, es decir, los dibujos figurativos estilizados que funcionan como signos lingüísticos sin transcribir la lengua oral. En África, se supone que hay muchos simbolismos que descodificar para entender mejor el mito de la escritura en el continente.

²⁴⁸ Estos pictogramas son fuente, primitivamente, de la pictografía; sistema por el cual se escribía antaño por dibujos figurativos.

mística.²⁴⁹ Éste es el caso de Frédéric BRULY BOUABRÉ quien tuvo una revelación en 1948 y escribió 449 signos (otros hablan de 448 signos de 5 x 8 pulgadas) de una escritura “específicamente africana” para fomentar la comunicación entre los seres humanos. Siguió con esta labor cuando en 1991-1992 hizo el siguiente dibujo que representa el *llanto*.²⁵⁰



Se le conoce de BOUABRÉ otro escrito, denominado Connaissance du monde, de unos 300 signos de igual dimensión. Algunos de estos trazados son una especie de jeroglíficos mientras que otros son composiciones abstractas.²⁵¹ Empiezan así, en el último cuarto del siglo XX a existir más fuentes escritas para la historia del

²⁴⁹ Igual que ángeles revelaron textos y cosas a profetas como Jesús, Mahoma o Moisés entre otros. La explicación detallada al respecto la damos en el apartado reservado para el Beté, lengua de Bruly

²⁵⁰ Frédéric Bruly BOUABRE. Detalle de « la lettre pictographique: les pleurs, la d'ésolation dans une cité déserte ou règne le vent » Le Musée du visage africain (Scarifications), 2nda versión, 1991-1992* Series de 162 dibujos, colorados con lápiz sobre cuadros de cardboard, 9,5 x 15 cm y 15 x 9,5 cm, diseñados por C.A.A.C. - The Pigozzi Collection, Génova.

²⁵¹ Si unos suponen que este autor es filósofo, otros avanzan que es psicólogo. De él hablaremos a continuación.

continente.²⁵² La grafemática africana deja de ser un sueño y se convierte en una realidad que sigue construyéndose como aparece en las lenguas *mandingo*.

3. ALGUNAS CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS LENGUAS MANDINGO

Considerando que el *diulá* forma parte del grupo *manding*, se tiene que observar que, a pesar de ello, han ido diferenciándose enormemente las lenguas del mismo grupo. Sin embargo, uno de los puntos comunes a estas lenguas hasta hoy es el hecho de que son muy diferentes de las lenguas que tienen clases o categorías. Al analizarlas uno no se da cuenta siempre de que proceden del mismo origen. No suelen tener escritura.

En este grupo, *manding*, las primeras grafías fueron las siguientes.

²⁵² Nuestro autor nació en 1921 (otros hablan de 1923) cerca de Daloa, en Zepreguhé, en Tierra *Beté*. Es fundador de una nueva religión llamada el "Orden de los perseguidos" que se le reveló el 11 de marzo de 1948. Aquel jueves, Bruly Bouabré estaba fuera de Côte d'Ivoire. Se encontraba en Senegal, en Dakar, con las Fuerzas de seguridad de la AOF (África Occidental Francesa), según testimonios suyos notó cosas raras como el cambio de color del sol que pasaba del blanco al azul, luego al verde y por fin al morado. Cuando se quedó bloqueado, de mármol y pidió a Dios que le hablara, el sol empezó de nuevo a cambiar de color. Asimismo vio como esta estrella, a la vez que él reanudó con la marcha, ya no revelaba nada. Cuando volvió a parar, el sol se puso amarillo, rojo y finalmente negro. Escribió muchos libros sobre su etnia, el *beté*, y ha estado revelando el poder de la filosofía a través de dichos metafóricos gracias a invenciones e investigaciones. Más allá de la lengua *beté*, Bouabré tuvo un proyecto más amplio en el sentido de que supuso que toda África podría tener un sistema común de escritura. Este sueño se realizó en 1956, cuando inventó un Alfabeto Universal Africano a partir de guijas encontradas en su pueblo. Si unos suponen que este autor es filósofo, otros avanzan que es psicólogo, hasta psiquiatra. De él hablaremos de nuevo en el apartado sobre la lengua *Beté*.

3.1. EL SILABARIO VAI (LIBERIA)

Este silabario está compuesto por una serie de caracteres que son más sílabas que letras o sonidos sencillos. El silabario *vai* es obra de Momolu DUWALU BUKELE quien lo confeccionó en el siglo XIX, más concretamente en 1830, y cerca del monte Cape en Liberia. Se ha modificado para adaptarlo mejor a las necesidades actuales apoyándose en los antiguos ideógrafos que habían permanecido en uso hasta dos siglos antes. Sigue vigente en comunicaciones y correspondencias informales entre el pueblo Vai.

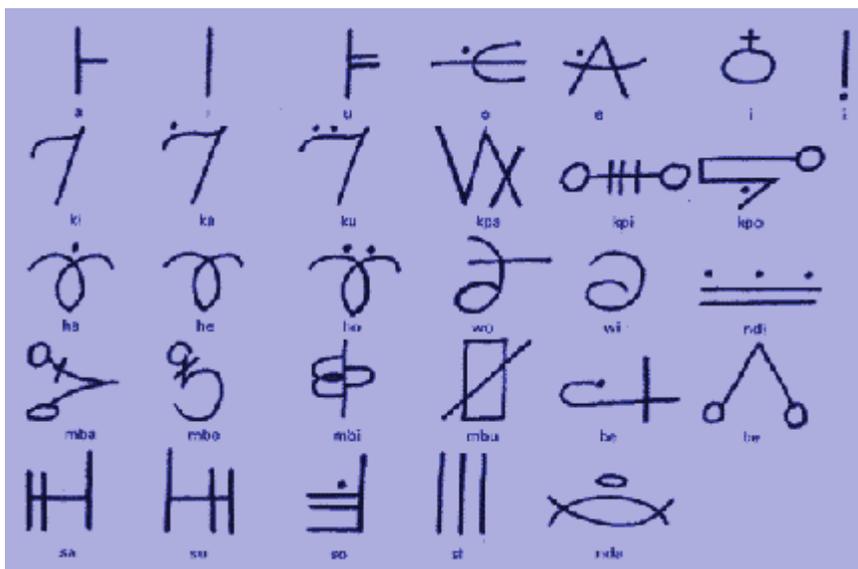


SILABARIO VAI

3.2. LA ESCRITURA MENDE (SIERRA LEONA)

Se trata de otro silabario, aunque difiere del *vai* porque se lee de derecha a izquierda como en la lengua *N'ko*, de la que hablaremos más abajo, mientras que la lengua *vai* se lee de izquierda a derecha igual que en las distintas lenguas

indoeuropeas. Posiblemente ello se deba a la influencia de antiguos pictógrafos y al alfabeto secreto con el que los pueblos transcribían el árabe en la región del Hodh en Mauritania. Fue inventado hacia 1920 por Kisimi KAMALA y es exclusivamente fonético. Tiene 195 caracteres. Esta lengua *mende*, igual que la arriba mencionada pertenece al grupo *mande*, *manding*, *mandiga*, etc., como el *bambara*. Su silabario se representa como sigue:



SILABARIO MENDE

3.3. EL SILABARIO *BAMBARA* "MA-SA-BA" (MALI)

Se admite que este silabario fue inventado por Woyo COULOUBAYI en la región de Kaarta en Mali en 1930 y tiene un total de 123 caracteres.

	i	•	é	o	ɔ	o	u
-	⊖	∣∣	∑	∑	→	→	∣
p	∞		∑	∑	∑		∣E
r	∞	∑	∑	∑	∑	∑	∣
c	⊖	∑	∑	∑	∑	∑	∣
k	⊖	∑	∑	∑	∑	∑	∣
b	∑	∑	∑	∑	∑		E
d	∑	∑	∑	∑	∑	∑	∣
i	∑	∑	∑	∑	∑	∑	∣
g	⊖	∑	∑	∑	∑	∑	∣
f	∑	∑	∑	∑	∑	∑	∣
s	∑	∑	∑	∑	∑	∑	∣

SILABARIO BAMBARA

Después, apareció el *nko*, que significa “yo digo” en todos los derivados de este grupo fuente: *Mandinga* o *mandengo* (Malí, Casamance, en Senegal, Gambia), *bambara* (Malí oriental, Côte d’Ivoire), *malinké* (Alta Guinea, sur de Malí, Côte d’Ivoire noroeste), *bamanankan* (Malí esencialmente), *wankara* (Ghana) etc., y *diulá* (Côte d’Ivoire, un poco en Burkina Faso y *diolá* en Senegal).

3.4. EL N’KO

En una publicación de 20 páginas titulada Méthode Pratique d’Ecriture N’ko²⁵³ publicada en Kankan (Guinea) en 1961, Souleymane KANTÉ trató de sistematizar su sistema gráfico. Este autor debió nacer hacia 1920,²⁵⁴ y se supone que ya a

²⁵³ Al parecer este nombre se inspira de una obra de un autor Maliense: NIANE, Djibril Tamsir: Soundjata ou l’épopée mandingue. Présence Africaine. Paris. 1961. 2ª ed. en efecto, en las páginas 104-105 de dicha novela, se podía leer:

“Enfin tous les fils du Manding étaient là, tous ceux qui disent « N’ko », tous ceux qui parlent la langue claire du Manding étaient représentés à Sibi. »

N’ko quiere decir, «Yo digo» en todos los dialectos del Manding.

Esta lengua tiene 18 consonantes, siete vocales, y ocho diacríticos. Unos de éstos sirve para marcar la nasalización, y los otros para mostrar la dimensión.

²⁵⁴ El problema de las fechas de nacimiento sigue siendo una incógnita en muchos lugares de África ya que muchos no han nacido ni en una maternidad ni en un sitio donde existe una lengua

finales de los cuarenta y principios de los cincuenta, el alfabeto *manding* estaba ya en proceso de formalización. KANTÉ logró su propósito en 1957 tras varios intentos frustrados de encontrar una escritura a su lengua. Intentó demostrar la originalidad del alfabeto inventado si bien tiene características tanto de las grafías romanas como de las arábicas. En efecto, se escribe de derecha a izquierda a pesar de contar con caracteres consonánticos y vocálicos de tipo romano. De esta forma KANTÉ pensó basar su descubrimiento en una “*neutralité positive*”.

Los demás dialectos del Manding son hoy lenguas independientes que no siguieron la forma de escribir de occidente, aunque se inspiraron en ella. Entre ellos, tenemos al *diulá*. Podemos comprobar que la cuestión de la escritura de las lenguas africanas sigue siendo un rompecabezas donde se está intentando encontrar una grafemática que lleve a una grafía correcta y usada.

II. GRAFEMÁTICA AFRICANA

Uno de los medios o recursos de los que se valen los investigadores es la grafemática. Este término designa el estudio de unidades elementales que sirven para lograr una verdadera escritura de una lengua dada. Se suele establecer una jerarquía entre estos elementos en tres niveles: Glíficos, caracteres y grafemas

escrita. Se suele adivinar, sino concretar, las fechas en función sea de un gran evento, sea de generaciones sea en función de otras personas cuya fecha de nacimiento se sepa con exactitud. Se suele oír en boca de mujeres: “Yo estaba embarazada de X meses de tal cuando fulanita nació.” O “nació dos temporadas de lluvias antes que tal otro. El tiempo según el reloj es una importación de occidente. Ya incluso en el campo, se trabajaba hasta desaparecer el sol. Pero hoy el reloj lo que pone fin o inicia las labores campesinas.

Se debe observar que él nace cuando se inventa el silabario Mende que justamente se escribe como más tarde él lo propone. Suponemos que ha podido ser influenciado en este sentido aunque ninguna bibliografía existente lo afirme.

Que están interconectados. En efecto, los glíficos (puntos diacríticos, barbas,...), forman los caracteres (guiones, barras,...) y los caracteres, los grafemas. Estos últimos son más numerosos y dependen en mayor medida del sistema ortográfico de cada lengua. Se puede subrayar la diferencia entre ortografía y escritura. Se supone que la linealidad es propia del sistema de escritura, con lo que se dice que refiere a la disposición espacial de los caracteres que conduce hacia una mayor estilización. Por su lado, el sistema ortográfico intenta organizar la representación escrita de la lengua y del discurso oral con el propósito de poder restituirlo a partir del texto escrito. Es más pragmático, en el sentido de que también responde a una necesidad social manifestada por la comunidad de los hablantes de la lengua en cuestión. Según DIKI-KIDIRI (2003):

« Cette demande sociale peut se traduire par une affirmation identitaire par une orthographe divergente ou convergente, une appréciation esthétique, une ergonomie qui facilite la pédagogie de l'écriture et de la lecture, voire une économie des moyens de production de documents écrits. »

La escritura puede ser en este caso no sólo una representación gráfica gracias a la cual se puedan transcribir las articulaciones del lenguaje, sino también un testigo del conocimiento, con la consiguiente transmisión y explicitación que los signos simbólicos tradicionales de África suelen facilitar. Son signos pertenecientes a sistemas *non-scripturaires* directamente vinculados a la visión simbólica del mundo.

El estudio de estos símbolos, lenguas, léxico, escrituras... llevó a la búsqueda de una cierta ideología africana por parte de los africanos-americanos y encabezada por Cheikh ANTA DIOP (de Senegal) y luego su discípulo Théophile OBENGA. ANTA DIOP tuvo que demostrar con el carbono 14, en 1974, que los primeros ocupantes de Egipto eran de raza negra; a partir de ahí, la UNESCO hubo de reescribir la historia universal. Los que en esta época se preocupan por una escritura africana se basan también en un aparato científico con un cierto deseo de rearmar moralmente a los africanos.

En efecto, además del problema de identidad, que condujo a teorías como la de la negritud, el aprendizaje de lenguas escritas extranjeras en contextos de lenguas eminentemente orales plantea un problema de adaptación. En la escuela importada de Europa no se habla de la dimensión simbólica de la palabra, ni de la cultura local en general ni del aspecto gráfico: Escrituras antiguas, bailes, máscaras etc. La consecuencia es que el fracaso escolar es incluso anterior a la escolarización. En Malí, en el país Dogon especialmente, se ha notado, según MÉNIGOZ (2003) que:

« 15% des enfants son vraiment alphabétisés, 5% atteignent le lycée, 1% obtiennent leur baccalauréat. »²⁵⁵

Pero, ya que no se tiene mucho en cuenta este poder simbólico de las comunicaciones africanas, hay que afrontar la realidad de las lenguas extranjeras,

²⁵⁵ Se puede ver que estos datos vienen muy por debajo de Côte d'Ivoire que se considera como un país no sólo francófono, sino muy afrancesado.

algunas de ellas en vía de nacionalización, sobre todo en las antiguas colonias. Y uno de los mayores problemas de la adquisición de dichas lenguas es la morfosintaxis, porque difiere mucho de la que suelen tener las lenguas africanas, a pesar de que la morfosintaxis africana tiene aspectos universales.

III. ASPECTOS SINTÁCTICOS DE LAS LENGUAS AFRICANAS

El número de clases de palabras ha podido cambiar de un gramático a otro. Aunque no variar, podían ser distintos los tipos de categorías gramaticales. Asimismo BELLO (1996: 41) reconoció siete clases en la lengua española.

“Atendiendo ahora a los varios oficios de las palabras en el razonamiento, podemos reducirlas a siete clases, llamadas *Sustantivo, Adjetivo, Verbo, Adverbio, Preposición, Conjunción, Interjección.*”

Sin embargo, KOUADIO N’GUESSAN distingue 8 clases que registra también en las lenguas africanas en general y en las ivorienses, en particular y más concretamente en la *baulé*. En efecto afirma:

« On relève comme dans les autres langues 8 classes de mots: les substantifs (les noms), les verbes, les qualifiants (adjectifs), les adverbes, les pronoms, les déterminants, les conjonctions et les postpositions. »²⁵⁶

²⁵⁶ Desde su tesis doctoral de tercer ciclo en 1977, este autor se ha interesado por este tema de las interferencias lingüísticas. El presente texto proviene justamente de una investigación suya que hizo en Tumodí una ciudad ivoriense mayoritariamente *baulé*. Ha estado codirigiendo la colección “je lis ma langue”, ocupándose de la sección *baulé*, y es uno de los autores del syllabaire baoulé.

Podemos notar que las postposiciones, determinantes y pronombres no aparecen en Bello mientras que sí en J. KOUADIO N'GUESSAN quien, por el contrario, no recoge la interjección como clase de palabra. Todo ello influye en el funcionamiento de la morfosintaxis de cada lengua y de las ivorienses, en particular. Si bien las lenguas africanas tienen aspectos comunes entre sí, no se puede negar que existen grandes diferencias entre ellas. En cualquier caso, se debe reconocer que la distinción de las clases de una lengua es importante para su análisis sintáctico. Eso opinan THOMAS, M. C. & BOUQUIAUX, L. (1967: 27):

«La détermination des catégories grammaticales est, aux yeux de l'auteur, essentielle pour l'analyse syntaxique.»

Más adelante, Pero en los propios términos de THOMAS, M. C. & BOUQUIAUX, L. (1967: 29) dicen:

« La détermination des catégories grammaticales nous paraît le fondement même de toute analyse syntaxique, sans quoi on aboutira tôt ou tard à une confusion entre les catégories grammaticales de la langue décrite et celle que le descripteur possède dans sa propre langue, ou encore à une généralisation abusive, faute d'une expérience assez vaste, des phénomènes particuliers à une langue donnée. »²⁵⁷

²⁵⁷ Sin embargo, estos autores reconocen que este principio es discutible aunque es para ellos el principal pilar de la investigación. Y se deberá tener en cuenta también que unas lenguas no tienen clases nominales, entre otras la que ha interesado estos autores: El habla *ngbaka* de Bokanda en Côte d'Ivoire.

Por eso, de un país a otro, pueden existir también divergencias y convergencias. Asimismo se puede observar que las lenguas ivorienses ofrecen similitudes en ciertas características morfosintácticas. El contrastar los alfabetos y aspectos de la morfosintaxis del *senufó*, *diulá*, *beté* y *añí-baulé* nos permite ver qué tipo de errores se puede esperar en español a partir de un primer aprendizaje del francés. Hablar de contraste de lenguas es entrar en el ámbito de la lingüística aplicada. Este planteamiento nos llevará adentrarnos en hablar de la lingüística contrastiva y en la evolución de la noción de error. Asimismo, veremos cómo pueden ser previsibles los errores en español entre colectivos de hablas tan distintas, y tomando también en consideración la presencia de la lengua francesa entre ellas para proceder más tarde al contraste propiamente dicho entre el *senufó*, *diulá*, *beté* y *añí-baulé* y el español para ver qué errores se pueden cometer.



EL ANÁLISIS CONTRASTIVO Y LA TEORÍA LINGÜÍSTICA: DIFICULTADES QUE OFRECE EL CONTRASTE ENTRE EL ESPAÑOL Y LAS LENGUAS DE CÔTE D'IVOIRE

CAPÍTULO I

LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA: MÉTODOS DE ESTUDIO DE LA “LINGUISTICS ACROSS” Y OPORTUNIDADES DE INVESTIGACIÓN DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO

I. GENERALIDADES SOBRE LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA Y EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

1. LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA

Muchos son los trabajos – tesis, monografías... - que se siguen realizando en el marco de lo que se llama la lingüística contrastiva. Cuando NEBRIJA contraponía el latín al romance, no hacía otra cosa que contrastar dos lenguas. De la misma manera, gramáticos como OUDIN, BAIRLAIMONT etc. se inclinaron hacia esta forma de análisis. Pero la expresión lingüística contrastiva es reciente y es la prueba de que la teoría emana generalmente de la práctica. En el marco de la lingüística contrastiva, fue presentada la tesis doctoral de SONSOLES FERNÁNDEZ. Isabel GARGALLO SANTOS³⁶² hizo una síntesis de las diferentes corrientes existentes en este campo basándose de lingüística contrastiva y comparativa.

2. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

El aplicar el análisis contrastivo en un contexto de plurilingüaje como el de Côte d'Ivoire es distinto a hacerlo en un contexto de monopolio lingüístico y esto no se ha venido teniendo en cuenta por parte de investigadores europeos. La paradoja entre los europeos y muchos de los países africanos antiguas colonias, en la mayoría de los casos, es que se intenta resolver qué y cómo adoptar una lengua extranjera sin permitir a los aprendices hablar la suya nativa. Este hecho parece llevarse a cabo de manera voluntaria en Europa pero, en el contexto africano, se tiene que reconocer que la población tuvo que “adoptar” aquellas lenguas del colonizador, por voluntad, fuerza o hipocresía. En aquellas zonas en las cuales las lenguas locales no eran lenguas escritas, asistimos más bien a una desaparición contra la cual están luchando algunos responsables políticos. El aprendizaje de lenguas en Europa se realiza en gran medida por motivos laborales. He pasado años enseñando la lengua francesa en Sociedades francesas en España porque les interesaba profesionalmente aprenderlas. En su introducción, la Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea lo reconoce al apuntar que:

“En la Europa de hoy día, la adquisición de competencias lingüísticas por parte de los ciudadanos europeos se ha convertido en una condición indispensable para participar plenamente en las nuevas oportunidades profesionales y personales que se les ofrecen”.³⁶³

³⁶³ Anteriormente el aspecto lingüístico no había sido fuente de una preocupación tal.

Si es verdad que la preocupación del análisis contrastivo ha evolucionado, no cabe duda de que, al principio, el aspecto didáctico siempre había sido el más importante, sobre todo en la enseñanza de lenguas extranjeras. En efecto, desde CH. FRIES (1945), SARDO & VILAR (1947) pasando por FRENCH (1949), se empezó a elaborar una lista de errores que cometían los alumnos a partir del contraste entre la lengua extranjera que aprendían y la materna o L1. Eso se vio sobre todo en los planteamientos de CH. FRIES (1945), WEINREICH (1953), algo más tarde con LADO, R. (1957). Esta perspectiva tiene una *versión fuerte*³⁶⁴ en la que se hacen esperables los errores, es decir que pueden ser pronosticados a partir de las diferencias entre la lengua meta y la materna. Es sobre todo LADO, R. (1957), quien sintetiza estas teorías anteriores y da nacimiento al llamado análisis contrastivo (AC). Suponer que son esperables errores lingüísticos en la lengua extranjera por la influencia de la lengua materna es reconocer que existen interferencias. Así lo dice LEE (1968: 180) cuando afirma que:

“La primera causa, e incluso la única de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera es la interferencia de la lengua materna del aprendiz.”

Esta interferencia es la que se ha podido llamar también la transferencia negativa, ya que simplemente, la transferencia sería la influencia de la lengua materna sobre la extranjera. También se habla en este caso de transferencia positiva o de facilitación, cuando existen más semejanzas entre las lenguas en contacto. Se

³⁶⁴ Es el *valor predictivo* del análisis contrastivo. WARDOUGH distingue otro *valor explicativo* que denomina *versión débil*.

supone que en esta tarea, cuando hay más similitudes entre la lengua extranjera y la materna (español y francés en el caso de los ivorienses) la adquisición de la primera resulta más fácil y al revés, cuando la lengua extranjera tiene más aspectos distintos y complejos, su adquisición se hace más compleja (las lenguas autóctonas de Côte d'Ivoire y el español). Este ejercicio esencialmente lingüístico implica a la hora de hacer una serie de comparaciones entre la lengua materna y la extranjera, unas descripciones formales de las producciones de cada lengua como ha planteado, por ejemplo, el distribucionalismo. Esta operación tiene cuatro (4) fases que son:

- Descripción formal de las lenguas que hay que comparar.
- Selección de las partes o microsistemas que deben ser comparadas entre dichas lenguas. Generalmente debe hacerse en todos los niveles de la lengua.
- Determinación de las diferencias y similitudes entre las lenguas en cuestión.
- Definición de los errores esperables, es decir predicción de los posibles errores.

La corriente del análisis contrastivo tuvo también implicaciones psicolingüísticas asimiladas al conductismo o al *behaviourismo*. El conductismo le prestó su preocupación por la noción de aprendizaje por *estímulo, respuesta, refuerzo y hábito*. Este planteamiento supone entender que el adulto en este caso ivoriense, desempeña un papel importante en la educación del niño, ya que éste considera al primero como espejo, modelo y reproduce sus hábitos. Al mismo tiempo, esta

estrategia le ayuda al aprendiz ivoriense a crear hábitos nuevos y propios en la lengua extranjera gracias a saber que existen en la lengua materna. La presencia de estos dos tipos de hábitos, hace que haya un “conflicto” si difieren y, a la vez, pueden crear una simbiosis perfecta que lleve a un dominio fácil de la lengua extranjera si coinciden, que sería la llamada transferencia positiva lograda según WEINREICH (1953) por la complicidad entre L1 y L2.

Por otro lado, el análisis contrastivo obedece a la pedagogía tradicional que considera la evaluación como una sanción y el castigo como otra forma eficaz de luchar contra la “plaga” de errores lingüísticos considerada por los “puristas” como un crimen contra la lengua.³⁶⁵ Esta forma de aproximación al error ha sido también visible en los métodos audiolinguales con sus implicaciones situacionales como se pone de manifiesto en BROOKS (1960) y como lo plantean los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras. El sistema consiste en un aprendizaje de los hábitos correctos, evitando los incorrectos, a partir de la repetición de los enunciados del adulto o del maestro en su caso. Es una tendencia a mecanizar el proceso de adquisición de las lenguas extranjeras.

³⁶⁵ Un replanteamiento del análisis contrastivo posibilidad el uso de la pedagogía moderna en el sentido en que se pueden aplicar los distintos métodos que señalamos en el apartado correspondiente. Entre ellos el intercultural que fomentamos. ECKMAN (1977) Y Bialystok (1978) son ejemplos de esta forma de reconciliar pedagogía moderna y análisis contrastivo.

3. LENGUAS EN CONTACTO Y CONTACTOS LINGÜÍSTICOS MÚLTIPLES: MÉTODOS Y APROXIMACIONES DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO

3.1. PRESENTACIÓN DEL TEMA

En un contexto de bilingüismo, la aparición de la lingüística comparada, la lingüística contrastiva o el análisis de errores no puede sino justificarse y tener una importancia cada vez mayor. El número de métodos y de formas de aproximarse al asunto crece día a día.

Según parece, el análisis contrastivo surgió por motivos pedagógicos. Ya hemos hablado de que no queda clara la fecha de su aparición, aunque podemos decir que fue alrededor de 1945. Según Sonsoles FERNÁNDEZ LÓPEZ (1997: 14), estos planteamientos pedagógicos empiezan “con la obra de Ch. FRIES (1945): Teaching and Learning English as Foreign Language, (...) con la obra de U. WEINREICH (1953): Language in Contact, (...) con Linguistics Across Culture de R. LADO (1957), “que sintetiza las ideas anteriores y desarrolla la metodología del análisis contrastivo.”³⁶⁶

Como se puede ver a lo largo de su desarrollo, el análisis de contrastivo ha tenido distintos modelos o aproximaciones.

³⁶⁶ SONSOLES FERNÁNDEZ (1997): Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Madrid. Edelsa. Grupo didascalía. S. A. 310 pp., p. 14.

3.2. APROXIMACIONES Y MÉTODOS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO

El análisis contrastivo, como hemos visto, es una comparación entre lenguas para resaltar convergencias y divergencias. Según Jean PERROT (1970: 63), en efecto, “la lingüística histórica ha elaborado su método científico en el transcurso del siglo XIX. La interpretación de sus enseñanzas es aún objeto de discusiones importantes que señalan posiciones y orientaciones muy diversas entre lingüistas: Pero la gran aportación del siglo XIX fue un método comparativo cuyos principios son universalmente reconocidos y aplicados en nuestros días. La comparación de las lenguas estuvo presente en el origen del progreso de la lingüística. La historia de las lenguas sólo pudo constituirse a partir del momento en que se pudo seguir aquellas (sic) a través de un período lo bastante largo como para permitir comparación entre estados muy diferentes adquiridos por diversas lenguas, en las que aparecieron concordancias al ser relacionadas unas con otras.”³⁶⁷

BERTHOUD (1982, 31) ha definido el objetivo del análisis contrastivo como:

« Mettre en évidence les points de convergence et de divergence entre deux ou plusieurs systèmes linguistiques. Il faut toutefois relever que leur conception ne sera pas la même si l'on se déplace dans un cadre transformationnel ou dans celui de l'énonciation. »

Es interesante constatar el hecho de que los estudios de adquisición de la L2 y los de bilingüismo tienen un punto de partida idéntico por considerarse a WEINREICH

³⁶⁷ PERROT, Jean (1970 : 63).

(1953) padre de las investigaciones sobre el bilingüismo. No obstante, los trabajos sobre adquisición de lenguas extranjeras y los de bilingüismo no van a seguir el mismo camino. El AC va a servir de base lingüística a las hipótesis sobre la estructura del lenguaje no nativo. Además de la base lingüística, la psicológica también estará sistemáticamente asociada a la técnica del AC. Esta base psicológica se apoya en el conductismo, y en concreto, en la teoría del aprendizaje de SKINNER (1957). Todos estos estudios sobre la L2 deben algo a WEINREICH (1953) y, en especial, la técnica del AC y el poder predictivo de determinar los errores esperables en L2. Los planteamientos de WEINREICH sólo proporcionan parcialmente el fundamento teórico del AC y de los trabajos sobre adquisición de la L2. WEINREICH parece dar al mecanismo psicológico de la *transferencia* (el aspecto negativo) el principal papel y, sin embargo, la investigación de LADO (1957) tiene más en cuenta la *interferencia* (el aspecto positivo de la *transferencia*). El análisis contrastivo se centra en el papel negativo de la *transferencia*.³⁶⁸ Ello implica buscar el sistema conducente a que tanto los errores como sus causas o motivos sean erradicados o lisa y llanamente evitados.³⁶⁹ A partir de ahí, las implicaciones didácticas de los estudios del AC y su aplicación a la metodología de la enseñanza son obvias. Su éxito cubre un mínimo de dos décadas (los años 60 y 70) sobre todo en Norteamérica donde arrasa extraordinariamente. En su afán de comparar las lenguas, el AC se convierte en una técnica para contrastarlas, como puede comprobarse en los títulos de sus

³⁶⁸ Hoy en día se analiza la versión fuerte que se refiere al papel positivo de la transferencia y en la versión débil hay una fase analítica.

³⁶⁹ Los nuevos enfoques del análisis contrastivo son más tolerantes con el error.

trabajos o en el propio subtítulo del libro de LADO (1957), ...*applied linguistics for language teachers*.

3.3. OTROS AUTORES DESTACADOS CON TEORÍAS SOBRE EL ANÁLISIS CONTRASTIVO

3.3.1. WARDHAUGH Y LA NEGACIÓN DEL VALOR PREDICTIVO DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO

WARDHAUGH (1970), en un trabajo que recoge el sentir de muchos investigadores, niega el valor predictivo del AC (lo que él denomina la versión “fuerte” y acepta el valor explicativo (la versión “débil”). Pero en el contexto ivoriense existe este valor predictivo del análisis contrastivo.

La relación entre lingüística y análisis contrastivo ha sido demostrada por varios autores entre los cuales destaca WARDHAUGH (1970) recalcando el caso particular de la *versión fuerte*.³⁷⁰ La versión fuerte, defiende el autor, exige de la teoría lingüística una relación de universales y un nivel de precisión y adecuación con el que no cuenta. Ello implica que la secuencia universal del aprendizaje, propugnada por CHOMSKY, tiene un papel como elemento innato que posibilita la adquisición de lenguas aunque sean extranjeras. Pero hay pocas similitudes entre las lenguas autóctonas ivorienses y la española, ya que las primeras apenas se conocen y se aplican los universales de la lengua francesa. Según CHOMSKY

³⁷⁰ Para WARDHAUGH (1970), la *versión fuerte* es el valor predictivo del análisis del error mientras que la *versión débil* es su valor explicativo.

(1981), se fijarían los parámetros que corresponden a cada gramática concreta teniendo en cuenta que los de la L1 ya lo están y que su papel se plantea en función de la gramática universal. Parecería evidente que la utilidad de las hipótesis del análisis contrastivo dependiera del número de los análisis lingüísticos, en este caso, pero no existe ninguno sobre el aprendizaje del español en Côte d'Ivoire. Con la versión fuerte la tendencia varía en cierta medida respecto a la versión débil que acabamos de ver.

La versión fuerte, por su parte, es la que entonces va a servir de base a los lingüistas contrastivos para suponer que cualquier tipo de error se puede pronosticar, igual que se pueden determinar las diferencias entre una lengua nativa y otra extranjera que uno está aprendiendo, apoyándose en el modelo que representa el adulto en conocimientos o biológicamente.³⁷¹ Contrastando el español y el francés con el *diulá*, *senufó*, *añí-baulé* y *beté* llegaremos a la conclusión de que se pueden pronosticar efectivamente ciertos errores, no todos. Siguiendo a SONSOLES (1997:15), “desde un punto de vista psicológico, esta corriente se fundamenta en el conductismo y en su teoría del aprendizaje por asociación de estímulo, respuesta, refuerzo y hábito. Según estos principios, la adquisición de la LM se desarrolla a través de la imitación de la producción de los adultos y del refuerzo de las respuestas positivas, que repetidas generan hábitos.

³⁷¹ Esta distinción de estos tipos de adultos es nuestra. En efecto, ser adulto en conocimientos, supone ser el maestro o educador. En el mundo de la andragogía, puede que el alumno sea mayor que el profesor. Sin embargo en conocimientos de la materia a enseñar la lógica implica que sea el profesor quien domine el asunto. Por eso decimos que sería en este caso el adulto en conocimientos.

Del mismo modo, el aprendizaje de una segunda lengua (L2) consiste en crear los hábitos propios de esa nueva lengua...”

WARDAUGH (1970) distingue otra versión, esta vez débil. Según este autor,

“Se pueden presentar dos versiones de la hipótesis del análisis contrastivo, una débil y otra fuerte. La versión fuerte parece ser impracticable y poco realista, aunque es la que dicen utilizar los que realizan análisis contrastivos como base para su trabajo. La versión débil, en cambio, tiene ciertas posibilidades de utilización, aunque también resulte sospechosa en algunos círculos lingüísticos.”³⁷²

Sin negar la importancia de tal postura en un mundo dominante del análisis contrastivo en aquellos tiempos, otros lingüistas, como LICERAS (1983, 1986a), llegaron a hacer observaciones, al subrayar cierta debilidad de la teoría de WARDHAUGH:

“Si bien esta toma de postura era una necesidad metodológica para salir de la tiranía del AC y explorar nuevas vías de investigación que permitieran ser consecuentes con el reconocimiento de la capacidad creativa del hablante de la L2, el fundamento teórico y el fundamento empírico, de Wardhaugh son muy débiles.”

³⁷² Citado por LICERAS (1992: 43). La “versión débil” sólo exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico de que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de las lenguas segundas.

A pesar de las críticas que el AC había empezado a tener no le han faltado seguidores que lo han defendido con contundencia; como es el caso de ECKMAN (1977). Nuestro planteamiento será seguir también en esta línea de defensa del análisis contrastivo. Ello implica que nos valdremos de sus planteamientos en nuestro estudio.

3.3.2. LA TEORÍA DE LO MARCADO DE F. ECKMAN

Si hemos podido ver que unos planteamientos de la noción del error ponían en tela de juicio el AC, no podemos ignorar que aquella teoría, a pesar de todo, tiene seguidores. Entre ellos tenemos a ECKMAN (1977). Eso sí, su defensa consiste en dar validez *a priori* al análisis contrastivo no sólo para poder predecir dificultades y problemas de la lengua extranjera que debe ser enseñada o aprendida sino para analizar y entender la noción de adquisición de dicha lengua no materna. En efecto, como él mismo dice en su introducción “en este escrito se sugiere que el principio fundamental de la Hipótesis de Análisis Contrastivo (HAC) –es decir, que la comparación entre la lengua nativa y objeto es algo crucial para predecir las áreas de dificultad con que se encontrará el que aprende una lengua segunda- puede mantenerse como un principio plausible de la adquisición de L2”.³⁷³ La teoría de este autor se ha denominado así porque él mismo afirma que su hipótesis es la “*hipótesis del mercado diferencial* (HMD)” y dice: “La propuesta que quiero hacer se centra en las nociones de marcado tipológico y relaciones de implicación. De acuerdo con ello, propondré que la noción de “grado de dificultad”

³⁷³ ECKMAN, F.: *Markedness and the contrastive analysis hypothesis*. In Language Learning. Vol. 27, 2. 1977. pp. 315-330.

está relacionada con la de “marcado tipológico”, donde ‘marcado’ se define como se muestra en (8):

(8) Marcado.

Un fenómeno A en una lengua dada es más marcado que B si la presencia de A en dicha lengua implica la presencia de B, pero la presencia de B no implica la de A.”³⁷⁴

Se interesa de un lado por los problemas fonológicos y, de otro, por las dificultades de la sintaxis. Este autor se basa en una equiparación total entre distintas lenguas como el alemán y el inglés o el francés y el inglés aunque no hay ninguna exhaustividad en cuanto a las lenguas que se deban contrastar. Si se han confirmado algunas diferencias en unos autores, en otros no ha sido posible, por lo que ciertas sospechas siguen sobre el tema. Para ECKMAN la gramática generativa podría ser fuente de mayores dificultades en su aplicación a angloparlantes ya que equivaldría a someterlos a una norma lingüística a la que no están acostumbrados en inglés. A partir de esta constatación, establece una relación entre el “grado de dificultad” y lo que él denomina “marcado tipológico”. Esta propuesta da cuenta de los hechos contrariamente a la predicción de las dificultades. Nuestro autor llega a proponer como hipótesis lo siguiente:

“Hipótesis del marcado diferencial (HMD).

³⁷⁴ *Ibidem*. Op. Cit.

Las áreas de dificultad que tendrá un alumno pueden predecirse por medio de una comparación sistemática de las gramáticas de la lengua nativa, la lengua objeto y las relaciones de marcado establecidas en la gramática universal, tales como:

- a) Las áreas de la lengua objeto que difieren de la lengua nativa y están más marcadas que la lengua nativa presentarán dificultad.
- b) El grado relativo de dificultad de las áreas de la lengua objeto que están más marcadas que la lengua nativa corresponderán al grado relativo de lo marcado.
- c) Aquellas áreas de la lengua objeto diferentes de la lengua nativa pero que no están más marcadas que dicha lengua nativa no presentarán dificultades.³⁷⁵

No es posible realizar una comparación sistemática entre las gramáticas de las lenguas francesa, española y las ivorienses ya que estas últimas no tienen gramáticas completas definidas, sino parcialmente. A partir de su teoría ECKMAN al comparar el inglés con el francés en cuanto a la distribución de /ž/ dice que se pueden llegar también a hacer predicciones. De esta misma forma se ha podido ver que “dado que la diferencia entre estas dos lenguas es que el francés tiene un contraste /ž/—/š/ en posición inicial de la palabra, y el inglés no lo tiene, lo que está implicado es el mantenimiento de vs. no-mantenimiento de un contraste de sonoridad en la posición inicial. Sin embargo, el inglés mantiene un contraste /ž/—/š/ en las posiciones medias y finales; por lo tanto, no debería ser difícil para un anglohablante aprender a contrastar /ž/ y /š/ en posición inicial.”³⁷⁶

³⁷⁵ *Ibidem.* Op. Cit.

³⁷⁶ *Ibidem.* Op. Cit.

Para poder predecir estos errores desde una perspectiva del análisis contrastivo, BIALYSTOK (1978), se ha planteado también, más en profundidad que ECKMAN (1977), algunos aspectos tales como describir y explicar las posibles diferencias entre las lenguas en contacto como entre las lenguas *diulá*, *beté*, *senufó* y *añí-baulé* y el español pasando por el francés.

3.3.3. BIALYSTOK (1978) Y SU PROPUESTA TEÓRICA

Esta autora se sitúa en el mundo de la lingüística contrastiva en la medida en que plantea como propósito describir, explicar e incluso predecir las posibles diferencias en el dominio individual de una lengua segunda sin olvidar tener en cuenta las dos grandes funciones de producción y comprensión de cualquier lengua en general. Ella se basa también en los descubrimientos de GALL, FODOR, CHOMSKY, etc. sobre las modularidades para sacar a flote la importancia del *input* y del *intake* que LICERAS llama *aducto* y *educto*. Aunque se les ha dado un retoque suponiendo que el *aducto* es la representación del contacto y la experiencia con los datos de la lengua extranjera adquiridos gracias a una “exposición a la lengua”, es decir, que “el nivel de *aducto* se refiere al contexto no diferenciado en el que se produce el contacto con la lengua, y se le da sólo un título general en el módulo de “Exposición a la Lengua”. Y el *educto* es para esta autora el “producto de la comprensión o de la producción lingüística”.³⁷⁷

Varios aspectos se desprenden en el *aducto*. Entre ellos tenemos el conocimiento. En esta fase, se observa más cómo se usa la información almacenada en el

³⁷⁷ BIALYSTOK, E.: *A theoretical model of second language learning*. In Language Learning. Vol. 28, 1. 1978. pp. 69-83.

conocimiento implícito en aras de poder producir, comprender y hacerse comprender. Se puede ver que con un conocimiento implícito disponible muy amplio existe mayor posibilidad y capacidad de usar eficazmente la lengua. Esta misma afirmación se merma cuando sólo nos referimos al conocimiento explícito que lleva más bien a una mejor capacidad de enumerar reglas. Se puede decir que esta parte se vincula más con el aprendizaje que con la adquisición y se sitúa sobre todo en la memoria a corto plazo. Existe un tercer conocimiento que tiene que ver con informaciones no específicamente lingüísticas. Este otro conocimiento se refiere a aspectos culturales, pragmáticas...

Esta autora sigue su razonamiento, y supone que el *educto* por su parte se conforma con dar respuestas deliberadas e inmediatas. Propone que se ponga en relación el conocimiento con el *aducto* y el *educto* de forma que se podría llegar a convertir una información aprendida en otra adquirida. Si esta conversión es también posible para McLAUGHLIN, no lo es así para KRASHEN. Para BIALYSTOK –que se vale también del monitor (que sirve para modelar aspectos formales de las respuestas de producción) y de la inferencia (información que un aprendiz puede conseguir de una información lingüística dada que no sabía antes)-, gracias a la práctica o al reemplazo constante, el vocabulario disponible en el *conocimiento lingüístico explícito* pasa al *conocimiento lingüístico implícito*. En realidad, es lo mismo que sugiere McLAUGHLIN cuando apunta que aprender es llevar la información a la memoria a largo plazo. Aunque este último critica el método del monitor. Pero no se conforma con criticar, sino que propone una alternativa que se basa en el procesamiento de la información.

A pesar de que el análisis contrastivo sigue teniendo muchos seguidores, no le faltan detractores.

4. CRÍTICA AL ANÁLISIS CONTRASTIVO

El AC puede predecir errores que los alumnos no llegan a cometer, por no haber puesto al alumno en la tesitura de producir unas estructuras determinadas. Además, parece apoyarse más que en los datos de producción, en una intuición de los profesores de L2. En otras ocasiones, el AC se ha basado para sus aproximaciones en el plano empírico esencialmente. Pero estos planteamientos se han mostrado insuficientes. Hasta se puede decir que están en contra del concepto mismo de competencia chomskiana que supuestamente sirve de norte para esta nueva etapa de la investigación, que se ha denominado finalmente “análisis de errores” (AE). El fundamento teórico en el que se apoya, por ejemplo, WARDHAUGH (1970) en cuanto al hecho de que no contemos con universales lingüísticos que permitan hacer una comparación adecuada de las lenguas sigue siendo cuestionable. Pero ha sido sobre todo en los años 70 del siglo XX cuando ha empezado el declive del AC. Además del aspecto cuestionable de la no existencia de universales lingüísticos, otros motivos explican las críticas al AC y el declive de esta metodología que marcó al menos 20 años del siglo XX:

- Las investigaciones empíricas en las que se basan las teorías del análisis contrastivo para mostrar las interferencias de la L1 no llegan a explicar muchos de los errores cometidos por los aprendices. En efecto,

se supone que sólo la lengua materna (LM) puede llegar a provocar un 33% de los errores en una L2. Menor aún es el porcentaje establecido por DULAY & BURT (1974): 3%. Además, muestra que el 85% de los errores constatados en sus investigaciones son de “desarrollo” sin reflejar necesariamente influencias de la L1 y 12% son propios de los aprendices o “específicos”. Con FLICK (1980), este porcentaje sube en un 33% y con ELLIS (1985: 57, 29) en un 31%. No creemos que estas diferencias en las cifras se deban necesariamente a la edad de las personas encuestadas en el caso de BURT & DULAY (1974) con respecto a los demás.

- Aparecen nuevos planteamientos, esencialmente, sociolingüísticos y psicolingüísticos que critican hasta las bases mismas de la teoría del análisis contrastivo. Además, se muestra la dificultad de determinar las causas de los errores con exactitud dada la presencia de una hipergeneralización de paradigmas de la L2; incluso es posible que este tipo de error aparezca en la propia L1 o LM (lengua materna) como en el caso de la omisión del pronombre sujeto en inglés y español entre aprendices investigados por L. M. FÉLIX (1980).
- Los propios métodos de enseñanza evolucionan y los utilizados por los planteamientos de la AC no llegan a evitar los errores a pesar de las sanciones y prudencias tomadas para predecirlo. Hasta se consideró que sus planteamientos didácticos eran propios de la pedagogía tradicional y que estaban algo trasnochados. Es más, se dejó ver que cuanto más diferencias hay entre la L2 y la L1, más errores existen y

que el proceso inverso se produce cuando la similitud es mayor. Aunque en el caso de los ivorienses mi experiencia ha demostrado que eso tampoco es siempre cierto ya que, al revés, cuando más diferencia hay entre las lenguas ivorienses y la española, existe menos interferencia.

Sin embargo, no se puede negar que en aquel momento, la lingüística no disponía de muchas propuestas de universales y no había alcanzado el nivel al que llegaría veinte años más tarde. Pero entendemos que de manera general, ninguna investigación es perfecta y tampoco todas sus técnicas. Como se ve, estas imperfecciones del AC no impidieron que siguiera adelante. Al revés, estos planteamientos se basan en paradojas para continuar su rumbo. Primero, aparece la unión entre el conductismo fomentado por SKINNER (1957) y el AC tradicional. Esto abre otra vía a la que se suma la plataforma del racionalismo chomskiano (1959). En efecto, CHOMSKY (1959) establece que el ser humano nace con una predisposición para adquirir el lenguaje además de que está dotado de un mecanismo que conlleva la llamada "Gramática Universal". Mientras que SKINNER (1957) daba más importancia al aspecto social de la repetición que permitía a los niños copiar lo que hacían los adultos y dominar así mejor el lenguaje. La combinación de todo aquello llevó al rechazo del AC y con él los modelos lingüísticos que proponía el propio padre de este nuevo tipo de racionalismo, WARDAUH (1970). Pero además, tanto la lingüística pura, como la pragmática o la sociolingüística llegaron a la conclusión de que el AC sólo comparaba características formales de pares de oraciones superficiales sin tener en cuenta la estructura profunda. Esto es, que la teoría del AC ignoraba la función

comunicativa, los contextos y registros; quizá hasta la comunicación no verbal y los medios audiovisuales. Estas posturas poco favorables al AC han llevado a sus teóricos a pensar mejor en cómo desde una perspectiva pragmática y teniendo en cuenta categorías universales (inspiradas de la “Gramática Universal”) se pueden equiparar también determinadas funciones comunicativas. Sin embargo, como se ha visto, se trataba de un círculo vicioso, ya que los críticos también están volviendo a la comparación y contraste de las lenguas aunque sea desde una perspectiva más bien funcional y comunicativa: ECKMAN (1977). Además de él, están GASS (1979), CHOMSKY (1981), quién con la noción de *gramáticas periféricas* inspiró a HYLSTENSTAM (1982).

A pesar de todas estas críticas, en nuestro trabajo he tratado de encontrar los diferentes posibles errores en nuestra población meta a través del análisis contrastivo combinando y teniendo en cuenta estos nuevos avances lingüísticos. En efecto compararemos el *diulá*, *beté*, *senufó* y *añí-baulé* con en español y el francés. En algunos casos nos referiremos al inglés también para ver mejor ciertas características de las lenguas autóctonas ivorienses.

Dada la complejidad del tema, he decidido centrarme propiamente en el error como elemento clave de la adquisición de lenguas extranjeras. Asimismo, hablo de “Análisis de Errores”. También ha habido toda una evolución teórica en la forma de abordar este tema como lo mostraremos tras ver cuál es la situación lingüística y las características específicas de los aprendices de Côte d’Ivoire. Luego,

contrastaremos la morfosintaxis y el silabario de los que hablen *senufó*, *diulá*, *beté* y *añí-baulé*, antes de ver cómo se evalúa el error.

II. MORFOSINTAXIS CONTRASTADA DE LAS PRINCIPALES LENGUAS IVORIENSES CON LA ESPAÑOLA Y LA FRANCESA

En esta parte, estudiaremos las lenguas *diulá*, *beté*, *senufó* y *añí-baulé* contrastándolas con las lenguas francesa y española. En algunos casos, haremos referencia también al inglés para destacar mejor ciertos aspectos como la *question tag*?³⁷⁸ y *el infinitivo* en las lenguas ivorienses. Genealógicamente son lenguas relacionadas como hemos dicho en la parte reservada a las lenguas africanas y a la Francofonía. Pertenecen al grupo Níger-Congo como aparece en el cuadro siguiente:

FAMILIA	RAMA	GRUPO	LENGUA	ANOTACIONES	
	Antiguo Egipcio	.	.	Muerta	
	Semítico	Norte	Akadiano (Asiro-Babilónico)	Muerta	
			Centro	Fenicio	Muerta
		Centro-Sur	Árabe	.	
			Sur	Sabeo, Ge'ez	Muerta
		Sur	Amárico	Etiopía	
			Tigrinya, Tigrea	Eritrea	
		Berebere	.	Tuareg	Maghreb
		Cuchítico	.	Afar, Isa, Orominga, Somalí	Etiopía, Eritrea, Djibuti y Somalia

³⁷⁸ Es una de las formas interrogativas en inglés.

	Chádico	.	Hausa	.	
NILO-SAHARIANO	Sahariano	.	Songaï, Kanuri	.	
	Chari-Nilo	Nubio	.	Alfabeto copto	
		Nilótico		Dinka, Masaï, Nuer, Shilluk, Acholi, Luo	Voz pasiva
NÍGER-CONGO					
	Kordofanien	.		Sudán	
	Mande	.	Malinké, Bambara, Soninké, Diulá (Senegal, Mali, Guinea, Côte d'Ivoire), Mende (Sierra Leona), Kpele (Liberia)	.	
	Benue-Congo	Bantú - Este		Swahili & Sukuma (Tanzania), Kikuyu (Kenia), Ganda (Uganda), Nyanja (Malawi), Shona (Zimbabwe), Bemba (Zambia), Ovango (Namibia), Zulu & Xhosa (Sudáfrica), Makua (Mozambique), SeSotho (Lesotho), SiSwati (Swazilandia)	.
		Bantú - Oeste		Héréro (Namibia), Tonga (Zimbabwe). Kimbundu & Umbundu (Angola), Rwanda (Rwanda), Rundi (Burundi), Kongo (Congo), Fang & Bulu Camerún, Tswana (Sudáfrica)	.
	Sudanés	.	Yorouba, Igbo, Edo (Nigeria)	.	
	Kwa, Akan	.	Ewé (Togo & Ghana), Asante, Fante, Twi (Ghana), Añí, Baulé (Côte d'Ivoire)	.	
	Kru		Beté, gueré, dida etc. (Côte d'Ivoire)		
	Gur	.	More, Bariba, Gurma (Burkina Faso)	.	
	Ubangui	.	Zande, Banda, Ngbandi	.	

	Adamawa	.	Waja, Mumuye, Mbum	.
	Atlántico	.	Teme (Sierra Leona), Wolof (Senegal), Peul o pulah (Guinea, Nigeria, Camerún)	.
KHOISAN	San	.	Nama, Sandawé, Hadza	Clicks
	Khoikhoï	.	Aven, Gwi, Heikum, Kung, Naron	Clicks
.

Aquí se trata de contrastar los alfabetos y, luego, aspectos de la gramática y de la morfofonología. Seguiremos el esquema siguiente, aunque no siempre en este orden ni todos los aspectos, ya que, al no existir estudios previos ni gramáticas elaboradas, resulta extremadamente difícil crear una de cada lengua. Las clases de palabras corresponden entonces a todas las lenguas ivorienses, pero para explicar los contrastes entre ellas y las del español, los ejemplos provienen de la lengua *diulá* porque es la que dominamos mejor con la lengua *senufó* y fue la primera en tener un silabario y estudios lingüísticos serios entre las lenguas ivorienses:

LENGUAS IVORIENSES	ESPAÑOL	
SUSTANTIVOS (NOMBRES)	SUSTANTIVO	Género Número Artículo Gradación Desinencias diminutivas o

		aumentativas Palabras simples, compuestas y derivadas.
ADJETIVOS ("QUALIFIANTS")	ADJETIVO (tipos de adjetivos)	Género Número Grados: positivo, comparativo, superlativo.
PRONOMBRES ("SUBSTITUTS DU NOM")	PRONOMBRES (género, número)	Personales ³⁷⁹ Demostrativos ³⁸⁰ Indefinidos ³⁸¹ Numerales (cardinales, ordinales). Relativos Interrogativos Posesivos ³⁸² .
DETERMINANTES ³⁸³	DETERMINANTES	Artículos ³⁸⁴

³⁷⁹ Los pronombres personales se clasifican según dos series : Los simples (n be tagama –ando) y los enfáticos (ne be tagama –yo ando). Se escriben de manera separada del resto de la frase.

³⁸⁰ Los pronombre demostrativos se expresan en *diulá* con (*nin, o*) como en *o te ñ – eso no se dice-* o en *nin te a ta ye –eso no le pertenece.*

³⁸¹ En *diulá* el pronombre indefinido se expresa con *ɔ* como en *ɔ di ne ma –dame alguno-*

³⁸² Los pronombres posesivos se expresan en *diulá* con *ta* como en *alugu ta lo –es el vuestro-*. Se escriben separados de sus vecinos también.

		Demostrativos + un nombre o sustantivo. Numerales Interrogativos Exclamativos Posesivos.
ADVERBIOS	ADVERBIOS (tipos)	Tiempo Lugar Modo.
	PREPOSICIONES	
CONJUNCIONES	CONJUNCIONES	
VERBOS	VERBOS	Persona y número Modo Tiempos verbales Aspecto Conjugación.
POSPOSICIONES		

Como se puede ver, hemos elegido al *diulá* para analizar con ejemplos este esquema como representante de las demás lenguas ivorienses. El español no

³⁸³ El *determinante en diulá* sigue al *nombre* para determinarlo (da, si were), calificarlo (jan –alto-kene –fresco-, gbe –blanco/a)comptarlo o clasificarlo (saba –tres-, flanan –segundo/a), ponerlo de relieve (le –es...quien/que).

³⁸⁴ No existe en *diulá* por ejemplo ninguna palabra que se pueda aislar como *artículo*. Es el *tono* por su presencia que determina al *definido* y la ausencia de tono marca lo *indefinido*.

registra las posposiciones como clases de palabras y las preposiciones no existen en las lenguas ivorienses. Pero en la clasificación de las lenguas ivorienses se considera que una posposición en estas lenguas equivale a una preposición en español, lo que puede generar dificultades con el uso de la preposición en español.

Es difícil hablar de coincidencia en estos estudios que hacemos principalmente de las lenguas *diulá*, *beté*, *senufó* y *añí-baulé*, ya que cada lengua ha tenido su línea de investigación y es ésta la primera vez, con esta tesis doctoral que hago, en que se intenta interrelacionar varias lenguas ivorienses y contrastarlas con el francés y, sobre todo, con el español. En este sentido trataremos de sentar las bases de un análisis de errores para estas lenguas.

Considerando que todas ellas son del gran grupo Níger-Congo, nos apoyaremos, como ya hemos dicho, sobre el *diulá* para, a partir de él establecer diferencias o semejanzas con las demás lenguas en cuanto a las clases de palabras. En *diulá*, existen:

- Palabras que sirven para nombrar a las personas, los seres y las cosas. Son los sustantivos o nombres.
- Palabras que expresan el estado o la acción. Son los verbos. Les acompañan los auxiliares verbales que les permiten expresar aspecto y tiempo. Los adverbios modifican su sentido y significación.

- Palabras que sitúan el proceso en relación con un contexto de lugar, tiempo, intercambio. Son las posposiciones, que pueden ser consideradas como equivalentes a las preposiciones en español.

Las diferencias entre estas lenguas ivorienses con la española pueden ser fuentes de errores en la lengua de Cervantes. De esto trata el capítulo que sigue a esta parte. No vamos a dar ejemplos de todos los errores posibles porque se trata de predecirlos a través del contraste de las lenguas ivorienses y la española. Además, como ya he indicado, no domino dos de las lenguas que estudio: El *beté* y el *añí-baulé*.

CAPÍTULO II

LAS PRINCIPALES LENGUAS IVORIENSES COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

I. GENERALIDADES SOBRE LAS LENGUAS IVORIENSES COMO CAUSAS PARTICULARES DE ERRORES EN ESPAÑOL

En términos generales, he llegado a la conclusión de que, en cualquier lengua, sea africana o una de las muy conocidas, como la española, se puede decir, desde un punto de vista estrictamente gramatical o sintáctico, que las *transferencias* que son para mí las influencias de la lengua extranjera sobre la materna, son muy visibles cuando son lenguas cercanas, pero cuando no hay apenas similitudes entre ellas, la cosa ya no resulta tan sencilla, y hay menos *interferencias* –que son para mí las influencias de la lengua materna sobre la extranjera-. Ello se ve sobre todo cuando la lengua nativa no es escrita o ha sido adquirida sólo oralmente. Asimismo, podemos decir que curiosamente, si analizamos el habla de los Ivorienses, las interferencias se pueden notar, en el plano sintáctico, más entre el francés³⁸⁵ y el español que entre el español y las lenguas de origen de nuestra población meta por ejemplo. La principal dificultad que se presenta a la hora de contrastar estas lenguas ivorienses se basa en el hecho de que carecen de una gramática claramente establecida y, sólo en ocasiones, se pueden encontrar estudios parciales de alguna cuestión gramatical. Resulta prácticamente imposible realizar un cotejo perfecto o incluso una

³⁸⁵ No existen estudios que muestren cuántos Ivorienses tienen al francés como lengua materna y no una autóctona. Si bien hemos establecido el número de francófonos en Côte d'Ivoire en la parte reservada a la Francofonía (parte II).

aproximación muy rigurosa a las diferencias y semejanzas entre las lenguas ivorienses y las europeas. En muchas ocasiones, los resultados y las apreciaciones que ofrezco son míos por falta de estudio en estos campos. También dificulta nuestro trabajo el hecho de que, además, cuando en una lengua hay estudios sobre la morfología, no existen en sintaxis y, al contrario, en ocasiones ocurre que se ha desarrollado bastante la sintaxis, y no hay apenas nada de morfología e incluso no faltan lenguas de las que sólo existe un silabario. Es decir, que no se ha publicado ningún trabajo completo de ninguna lengua ivoriense. Casi el 100% de estas lenguas se transmitieron oralmente, y sólo un puñado de personas ha empezado a aprender algunas de ellas, esencialmente el *diulá*, *baulé*, *senufó* y *beté*, que corresponden también a los colectivos que nos interesan en nuestra investigación.

Las lenguas ivorienses tienen casi las mismas clases de palabras que la francesa y la española, con algunas diferencias. Sin embargo, hay muchas observaciones que hacer sobre estos elementos y, particularmente, sobre la relación entre ellos. Asimismo, se puede notar que, en el caso de los pronombres personales, no hay flexiones en las lenguas ivorienses a pesar de que existe una armonización vocálica que puede explicar la diferenciación de los distintos niveles de tono. Tampoco suele haber la categoría del artículo como en español o en francés. De forma que tendríamos *buey*, *bueyes*; pero nunca *el buey*, *los bueyes*.³⁸⁶ Veamos el siguiente cuadro recopilatorio al respecto.

³⁸⁶ También en francés y en español estas palabras se pueden emplear sin el artículo.

	Español	Francés	Diulá	Senufó
Singular	El buey	Le bœuf	Micí	Nun'g
Plural	Los bueyes	Les bœufs	Micíú	Nuíi
¿Clase nominal?	Sí	Sí	No	No

Como se ve el *diulá* carece de artículo. es el nombre el que desempeña este papel de la llamada “classe nominale”. Sin embargo, el nombre suele tener flexión para expresar plural. Es un morfema de plural. Al contrario que los verbos que no suelen ofrecer flexión de manera general en las lenguas ivorienses. Éstos se sirven únicamente de morfemas para marcar los distintos niveles del aspecto. Como en *me nahan dí = estoy comiendo*.

Di = comer

nahan= Estar + gerundio.

En francés: je suis en train de manger.

Se trataría en este caso del uso de la expresión *être en train de + infinitivo*.

ESPAÑOL	FRANCÉS	SENUFÓ
Estoy comiendo	Je suis en train de manger	Me nahan dí

En cuanto a la formación de las palabras, existen la prefijación y la sufijación. Un hecho curioso es que la prefijación no va nunca sola; siempre va acompañada de

una sufijación, es decir, son palabras parasintéticas (adición combinada de sufijo y prefijo).

Ejemplo: En la manifestación de la acción verbal:

Ka jí min = beber = boire.

Tenemos *ka* como partícula de prefijación y *min* como partícula de sufijación de *ji*
= *agua = eau*.

ESPAÑOL	FRANCÉS	DIULÁ
Beber	Boire	Ka jí min

Ello implica que los nativos de estas lenguas ivorienses pueden cometer los siguientes errores:

1. Errores de formación de palabras por transferencia morfológica.
Como *carco* en vez de *charco*.
2. Errores de género y de concordancia.
Como *toro macho* y *toro hembra*. En vez de *toro* y *vaca*.
3. Errores de ubicación de numerales.
Como en *micí fila = buey dos = boeuf deux*. En vez de *dos bueyes* o *deux boeuf*.
4. Errores en los pronombres personales.

Me jo = moi dis = yo digo.

Me mianhan ñí = Me nombre es = en vez de mi nombre es.

5. Errores de categoría gramatical por ausencia de determinantes y artículos.

Como queda reflejado en el cuadro anterior.

Estos hechos que son de gran interés varían en ciertos aspectos de una lengua a otra. Por eso, intentaremos ver las principales de ellas:³⁸⁷ Esencialmente el *diulá*, el *añi-baulé*, el *beté* y el *senufó*.

II. ANÁLISIS SEPARADO DE CADA UNA DE LAS LENGUAS IVORIENSES

1. EL DIULÁ³⁸⁸

Antes de todo, hablaremos del linaje lingüístico de la lengua *diulá* y tomaremos por el ejemplo el de Odiené (Côte d'Ivoire):

<p><u>Niger-Congo</u> (1489) <u>Mande</u> (68) Occidental (50) <u>Centro-sudoeste</u> (38) <u>Central</u> (31) <u>Manding-Jogo</u> (29) <u>Manding-Vai</u> (27) <u>Manding-Mokole</u> (25) <u>Manding</u> (22) <u>Manding-Este</u> (13) Manding del sudeste (10) <u>Maninka-Mori</u> (6) JULA³⁸⁹, ODIENNÉ [JOD] (Côte d'Ivoire)</p>
--

³⁸⁷ Las diferencias morfosintácticas que observan estas lenguas tienen una importancia notable en la interlengua de los Ivorienses.

³⁸⁸ Lengua hablada en África occidental, el *diulá* se encuentra principalmente en Malí (sur), Burkina Faso (norte) y sobre todo en Côte d'Ivoire donde se ha convertido en la lengua *vehiculaire*, la más hablada. Lengua muy cercana al *bambará*, tiene unos 12 millones de parlantes en total.

La lengua *diulá* es poco utilizada como lengua escrita lo cual suele ser habitual en África, pero se escribe hoy, contrariamente a lo que sucede con el 86,67% de las lenguas africanas. Su escritura es embrionaria y no tiene ningún estudio completo realizado a fecha de hoy. Carece de categorías gramaticales como el artículo y no se recogen irregularidades en el plural, es decir, que la formación del plural en *diulá* es regular. Eso podría explicar la facilidad con que gran número de gente de habla *diulá* no entiende mucho la formación del plural en español. Este hecho suele causar, en estos hablantes, errores de concordancia en número tanto de *transferencia* como de *interferencia*, sobre todo, a la hora de hablar español.

Por ser la más utilizada en Côte d'Ivoire, junto al francés que es la oficial, esta lengua tiene un carácter nacional porque es la de uso. Forma parte del mismo grupo que la lengua *guró* y ya no se entienden entre sí sus hablantes, debido a las diferencias sintácticas, morfológicas, fonéticas etc.³⁹⁰

En resumen, pueden ser causas de errores de *transferencia* y de *interferencia* entre el *diulá* y el español:

- La categoría del artículo.
- La formación del plural.
- La concordancia en número.
- La concordancia en género.
- La sintaxis.

³⁸⁹ La sociedad Internacional de Lingüística escribe la lengua *diulá* con la transcripción fonética /j/ : *jula*.

³⁹⁰ El *guró* está más cerca del *yahuré*.

Ni n'jannyan la mbenan mombili san = cuando sea alto voy a comprar un coche en vez de comparé un coche.

- La fonética.
- Léxico.
- Acentuación.
- Lectura...

Antes de hacer una verdadera equiparación entre estas distintas lenguas que son el objeto de nuestro análisis, veremos lo que ocurre en el caso el *baulé*.

2. EL BAULÉ³⁹¹

Aunque desde un principio las lenguas ivorienses no parecen ofrecer gran semejanza entre sí, se ha podido demostrar que ciertas lenguas del grupo *Kwa* tienen algo que ver con el *baulé*. Si nos referimos a la tesis doctoral de Estado de KOUADIO NGUESSAN (1996: 9), podemos coincidir con BOLE-RICHARD & LAFAGE (1983) a partir de un estudio léxico-estadístico realizado sobre las lenguas *kwa* de Côte d'Ivoire, en apuntar lo siguiente:

“L’attié tout comme l’éga devait être considéré comme un isolat. Selon cette étude effectuée à partir de 541 unités lexicales, les langues kwa de Côte d’Ivoire peuvent être réparties, selon le degré d’affinité révélé par le pourcentage de ressemblance, dans les groupes suivants :

³⁹¹ El *baulé* y el *añí* se entienden en un 90%. Por eso en nuestro análisis los asociamos bajo la denominación de *añí-baulé*. Todo aquello que se diga sobre el *baulé* refiere al *añí-baulé* y vice-versa. Cuando haya excepciones las señalaremos.

Groupe 1 : agni-baoulé-n'zéma

Groupe 2 : ébrié-m'batto

Groupe 3 : alladian-avikam

Groupe 4 : abbey-abidji-adioukrou

Isolats: attié et éga.”

Comparándola con otras lenguas de Costa de Marfil, se puede decir que el *baulé*, ha sido objeto de un estudio bastante serio y profundo que nos permite subrayar los aspectos más relevantes de su sintaxis gracias a CRESSEILS & KOUADIO (1977).

Veamos antes el linaje lingüístico de esta lengua:

<p><u>Niger-Congo</u> (1489) <u>Atlántico-Congo</u> (1390) <u>Volta-Congo</u> (1316) <u>Kwa</u> (81) <u>Nyo</u> (50) <u>Potou-Tano</u> (41) <u>Tano</u> (31) <u>Central</u> (12) <u>Bia</u> (8) <u>Nórdico</u> (5) <u>BAOULÉ [BCI] (Côte d'Ivoire)</u></p>
--

Veremos luego aspectos gramaticales de esta lengua. Pero antes, comentaremos algunas características generales del *beté* que pueden dar lugar a errores en español.

3. EL BETÉ: MORFSINTAXIS

3.1. LINAJE DE LA LENGUA BETÉ

Antes de ver los aspectos morfosintácticos del *beté* veremos cuál es su linaje sobre todo el *beté* de Gañoa desde su familia del Níger-Congo:

<p><u>Niger-Congo</u> (1489) <u>Atlántico-Congo</u> (1390) <u>Volta-Congo</u> (1316) <u>Kru</u> (39) Oriental (11) Beté (5) Oriental (2) BÉTÉ, GAGNOA [BTG] (<u>Côte d'Ivoire</u>)</p>
--

3.2. ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS BETÉ COMO FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

El alfabeto de la lengua *beté* sigue siendo una incógnita en muchos casos igual que el análisis de su morfosintaxis. Ambas situaciones dificultan nuestra investigación y favorecen el cometer errores en otras lenguas como en francés o en español. Sin embargo, cada vez el número de las investigaciones está aumentando y se ha podido demostrar que en lo que al valor de información de las oraciones en lengua *beté* respecta, se ha llegado a la conclusión de que “el valor de información primaria” va con las estructuras nucleares mientras que él de “la información secundaria” está atribuido a las estructuras en su función “sintáctica

de satélite” según WERLE (1976).³⁹² Eso supone que las frases en *beté* se construyen según un proceso de priorización o focalización de la información. Ello puede influir en la producción de oraciones, frases y estructuras afines de parte de quienes hablan esta lengua a la hora de expresarse en español. Y de este punto de vista, deriva el siguiente de WERLE, J. M. (1976: 8):

« L’analyse de la valeur d’information des proposition (sic.) bété fait ressortir une tendance nette à faire précéder l’information secondaire : l’arrière-plan comportant l’information donné, présuppositive, est suivi de l’information nouvelle. Ce principe se retrouve à l’intérieur de la proposition segmentée, analysée comme structure bipartite. »³⁹³

Además, existe una verdadera fase enfática³⁹⁴ en esta lengua que se puede observar a través de frases como:

BETÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
ɔɔ! Na glā-ā gbàpū	¡Oh! Me duelen las muelas.	Oh! Mes dents (me) font mal.

³⁹² Ello implica que existen oraciones no nucleares y que BEARTH (1971) denomina sintaxis « satélite » y de la que WERLE (1976) se inspira para sus trabajos. Se refiere a la información que se tiene primero y a la que se tiene después.

³⁹³ Se debe notar que este autor se inspira esencialmente de estudios realizados sobre la lengua *toura* sobre todo por BEARTH (1971) quien se habría inspirado a su vez de las teorías de BALLY (1970). De esta forma pudo escribir lo siguiente: “L’analyse de la valeur sémantique de la segmentation en *toura* pour Bearth s’accorde avec les faits relevés en bété: « la segmentation est en rapport...avec la fonction même de la langue comme moyene (sic.) de communciation (sic.) elle met à la disposition du lecteur un outil destiné essentiellement spécialement à différencier le contenu par rapport à sa qualité d’information... Par la dislocation dans la position du SD un signe est présenté soit comme élément repris du contexte verbal, soit comme étant évident, présent dans la situation, soit encore comme étant généralement connu. » Idem. Op. Cit.

³⁹⁴ El énfasis consistirá en la repetición del sujeto. En efecto, *glā* está repetido en *ā*.

Nn, na glā-ā gbàpū	Sí, me duelen las muelas.	Oui, mes dents (me) font mal.
Na glā-ā, yi gbàpū	Mis muelas, ellas me duelen.	Mes dents, elles (me) font mal.
Na glā-ā gbàpū-À.	Son las muelan que me duelen.	Ce sont les dents qui me font mal.
Nà glā-ā mi í gbàpū-À.	Mis muelas, son las que me duelen.	Mes dents, ce sont elles qui (me) font mal.
Nā glā-ā gbàpū yi gbàpū-À.	Mis muelas duelen.	Mes dents, elles font mal.
gbàpū yi gbàpū-À.	Ellas duelen.	Elles font mal.

Estos ejemplos que nos proporciona WERLE (1976) nos llevan a la conclusión siguiente sobre el *énfasis temático*:

Tema (Given element in focus): *nā glā-ā*: *my teeth*, as to my teeth.

Mis muelas.

Énfasis de identificación (identificational emphasis): Información nueva (New Information): Elemento nuevo (New element in focus) = *gbàpū* (hurt Duelen) e información secundaria (secondary information) = *yi gbàpū-À* (Duelen = they hurt).

Como parece evidente, los colectivos de habla *beté* podrían tener muchas dificultades con las estructuras sintácticas en español, y más aún si no saben francés. En resumen, podríamos tener casos de errores debidos a:

- El alfabeto.

Por ejemplo no existe la R en *beté*. Escribir la R en español puede ser fuente de error.

- La morfosintaxis.

Frases enfáticas como *Mis muelas, son las que me duelen* no corresponden a estructuras como *nà glā-ā mi í gbàpū-À* donde *glā* está representado y por *na*, y por *ā*. Además se puede ver que son posibles errores en:

- La construcción de las oraciones y frases.
- El énfasis.
- Semántica.³⁹⁵

³⁹⁵ El cuadro arriba mencionado sirve de ejemplos.

4. ERRORES ESPERABLES ENTRE LOS HABLANTES DE SENUFÓ³⁹⁶

4.1. CLASIFICACIÓN³⁹⁷ SEGÚN LA LENGUA SENA(N)RI

Existe una distinción entre el *sena(n)ri* como lengua y el *senufó* como grupo sociológico en el nombre. Pero en realidad se refiere al mismo *senufó* como grupo y como lengua. Procede del Níger-Congo como las demás lenguas ivorienses y su linaje es el siguiente: Níger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, North, Gur, Senufó, Senari.

Níger-Congo (1489)³⁹⁸

Atlántico-Congo (1390)

Volta-Congo (1316)

Norte (257)

Gur (98)

Senufo (15)

Senari (4)

³⁹⁶ Se suelen distinguir la lengua *sena(n)ri*, de la etnia *senufó* aunque esta diferencia ya no tiene gran sentido como lo veremos en las siguientes frases. Porque *senufó* podría ser simplemente *senarifo* que significa hablar *senari* y los que hablan *senari* o *senanri*. Este intento puede deberse a que existe una polémica acerca del significado de esta palabra. Si hay un acuerdo en aceptar que el término es de origen *bambara* o *diulá*, existe, sin embargo, una interpretación doble. En efecto, todos dicen que *senufó* proviene de *sene* y *fo* pero los primeros suponen que eso significa gente que cultiva la tierra y los últimos piensan que quiere decir los que hablan la lengua *sene*. Esta segunda tesis parece ser la más acertada ya que *fo* significa en *diulá* tocar (como en *balan fo*) o hablar (como en *kuman fo*) y nunca cultivar. Aunque *sene* sí que quiere decir agricultura. Sería entonces *seneke* y no *senefo* o *senufo*. La primera postura ha sido matizada para converger con la segunda en el sentido de que se llegó a decir que el término *senufó* proviene del Alto Níger y significa la lengua (*fo*) de los que cultivan la tierra (*sene*).

³⁹⁷ Esta clasificación se hace en función de la propuesta por la SIL.

³⁹⁸ Los números entre paréntesis se refieren a la cantidad de lenguas o grupos posibles a este estadio de cada fase de evolución de la lengua. Y las letras se refieren a la denominación del *senufó* según países y culturas.

SENOUFO, CEBAARA [SEF] (Côte d'Ivoire)

SÉNOUFO, SENARA [SEQ] (Burkina Faso)

SENOUFO, NYARAFOLO [SEV] (Côte d'Ivoire)

SENOUFO, SYENARA [SHZ] (Mali)

4.2. CLASIFICACIÓN SEGÚN EL GRUPO ETNOLINGÜÍSTICO SENUFÓ

Aquí seguimos la clasificación que distingue el grupo etnolingüística de la lengua *senufó*. Su linaje es el siguiente: Niger-Congo, Atlántico-Congo, Volta-Congo, North, Gur, Senufó.

Niger-Congo (1489)

Atlántico-Congo (1390)

Volta-Congo (1316)

Norte (257)

Gur (98)

Senufo (15)

Karaboro (2)

KARABORO, ORIENTAL [KAR] (Burkina Faso)

KARABORO, DEL OESTE [KZA] (Burkina Faso)

Kpalaga (1)

SENOUFO, PALAKA [PLR] (Côte d'Ivoire)

Nafaanra (1)

NAFAANRA [NFR] (Ghana)

Senari (4)

SENOUFO, CEBAARA [SEF] (Côte d'Ivoire)

SÉNOUFO, SENARA [SEQ] (Burkina Faso)

SENOUFO, NYARAFOLO [SEV] (Côte d'Ivoire)

SENOUFO, SYENARA [SHZ] (Mali)

Suppire-Mamara (5)

SENOUFO, MAMARA [MYK] (Mali)

SENOUFO, SHEMPIRE [SEB] (Côte d'Ivoire)

SÉNOUFO, NANERIGÉ [SEN] (Burkina Faso)

SÉNOUFO, SÌCÌTÉ [SEP] (Burkina Faso)

SENOUFO, SUPYIRE [SPP] (Mali)

Tagwana-Djimini (2)

SENOUFO, DJIMINI [DYI] (Côte d'Ivoire)

SENOUFO, TAGWANA [TGW] (Côte d'Ivoire)

Tras ver el orden de clasificación de la lengua *senufó* desde el gran grupo Níger-Congo, nos detendremos en los aspectos morfosintácticos y léxicos del *senufó* que se pueden contrastar con los de la lengua española.

4.3. ASPECTOS MORFOSINTÁCTICOS Y LÉXICOS DEL SENUFÓ COMO FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

4.3.1. EL PROBLEMA DEL LÉXICO EN SENUFÓ: LOS COLORES COMO FUENTE DE DIFICULTADES EN ESPAÑOL

En *senufó* sólo se distinguen tres colores fundamentales. Son el rojo, el blanco y el oscuro. Éste es uno de los mayores problemas en los aprendices de lengua española que proceden de esta lengua. Por eso hacemos referencia en primer lugar a ello. No es que sea más importante que otras cuestiones sino que constituye un problema fundamental a la hora de distinguir los colores en español.

Tenemos:

N'nyengi = rojo.

N'vigé = blanco.

N'wɔgi = sombrío, oscuro.

El último caso puede referirse al negro, azul, etc.

N' (contracción de *Ni*) = lo

lo que

N'nyengi = lo rojo

Lo que es rojo

Lo mismo ocurre en *diulá*, *beté*, *baulé*, sólo con algunos matices. Por ejemplo en *diulá*:

El rojo = *Dilema*, pero aquí, la expresión del neutro se pospone al sustantivo

Man = lo

=lo que es / tiene

Rojo = lo que es "*Wile*", es decir, rojo.

Hay un árbol que se llama *Nεε* y que los franceses escriben *Néré*, que da un polvo amarillento, y, como el amarillo no existe en *diulá*, se ha creado *Nεεmuguman*, es decir lo que es polvo de *Nεε*.

Nεε = Árbol y fruta

Mugu = polvo

Man = Lo que es

El *senufó* lo cogió tal cual sustantivándolo.

Nεεmuguman

Este problema del color implica que el nombre como categoría gramatical o sustantivo es una fuente de dificultades también para los hablantes de esta lengua que se encuentran adquiriendo el español o el francés.

4.3.2. LOS SUSTANTIVOS DEL SENUFÓ Y LA POSIBLE PRODUCCIÓN DE ERRORES EN ESPAÑOL

G es la terminación de casi todos los sustantivos en *Senufó*. Pero ésta no es la *g* habitual del francés ni del español, sino que implica alargar la pronunciación como si se le antepusiera una *n*. Este sonido ha sido representado por *η*.

Ej: Hombre = *Cεηνη* (ser humano, persona)

Hombre/varón = *Noη*

Mujer = *Cεηη*

Cɔηη = esposa/hembra

En resumen, el *senufó* puede ser fuente, en español, de errores de:

- Léxico.

Montaña podría aparecer *monηaña* por la influencia del *Noη* en *senufó*.

- Las clases nominales (sustantivos y determinantes).

Noη = *femme / mujer* y no *una mujer ni la mujer*.

- El alfabeto:

ɔdenadɔ en vez de *ordenador*. Por el efecto de la letra *ɔ* que representa un conjunto de letras en español *o+r*.

- Los colores:

En vez de decir *el rojo* se tendería a decir *lo rojo* por la influencia del *senufó*.

- Los sustantivos:
Mujer = *Cεηη*
- Confusión humano/no humano como en la distinción del sexo:
Nuη Nonη: buey macho
O Nonη: varón hombre o varón animal.
- Género y número como en el caso de mujer.

Si no podemos negar que existen similitudes entre las lenguas ivorienses, en general, y *el senufó, diulá, baulé y beté*, en particular, tampoco podemos ignorar sus diferencias. Sin embargo, una mayor comparación de estas lenguas con la española y la francesa contribuirá a poner de relieve estas posibles interferencias y transferencias como fuente de errores especialmente en español.

ESTUDIOS COMPARADOS ENTRE ESTAS LENGUAS IVORIENSES Y LA ESPAÑOLA

I. INTRODUCCIÓN A ESTA PARTE

En esta parte pretendemos hacer un estudio lo más exhaustivo posible a partir de los estudios existentes, entre todos los alfabetos y las categorías gramaticales de estas diferentes lenguas y, en general, entre las que tienen algún estudio común o que suponen una fuente específica de errores esperables en español. Además, como ya hemos subrayado más arriba, las lenguas marfileñas carecen todavía de un estudio riguroso de todas las clases gramaticales. Los trabajos existentes suelen ser parciales. Como con WERLE (1976), CRESSEILS & KOUADIO (1977). En algunos casos, hemos tenido que hacer nuestro propio estudio a partir del conocimiento que tenemos de tal o cual lengua de ellas³⁹⁹ o consultar con gente que domina mejor las que no son nuestras lenguas locales nativas.⁴⁰⁰ Por eso, en este apartado, compararemos las clases nominales, el alfabeto, los tonos - ya que las lenguas ivorienses son "lenguas a tono"⁴⁰¹- entre otros aspectos. En otra parte, entraremos más en profundidad en las otras categorías y luego en la morfosintaxis comparada propiamente dicha. Además, veremos la implicación de estas categorías gramaticales como fuente de errores esperables entre los hablantes de

³⁹⁹ El caso de los colores en *diulá* y *senufó*.

⁴⁰⁰ El caso del alfabeto silabario *beté* de Bruly BOUABRÉ (1948) donde el director de la ILA, Sr. D. KIPRÉ nos explicó durante nuestras prácticas en Abidjan estas diferencias.

⁴⁰¹ Es decir que van según una tonalidad y no según un acento gramatical clásico como en *glã*.

estas lenguas en fase de adquisición de la lengua española a partir del apartado siguiente.

II. EL ALFABETO DEL *DIULÁ*, *BAULÉ*, *SENUFÓ* Y DEL *BETÉ* COMO CAUSAS DE ERRORES EN ESPAÑOL

Cada vez que hablemos de errores en español, ello podría implicar también dificultades con el francés. Por eso, en algunos casos no repetiremos que las lenguas ivorienses objeto de nuestro análisis tienen tal o cual incidencia previsible en francés. En esta parte veremos por orden, primero, los alfabetos del *diulá*, *senufó*, *baulé* y del *beté*, y luego entraremos en las demás clases de palabras.

1. EL ALFABETO *DIULÁ* Y SUS INCIDENCIAS SOBRE EL ESPAÑOL

En cuanto al alfabeto, si en la lengua *N'ko*⁴⁰² se ha llegado a encontrar una forma específica de deletrear el alfabeto, en *diulá*, se sigue más la pronunciación internacional. En efecto, en *N'ko* tenemos:

A = dalka, es decir, **boca abierta**.

É = dadosongbe, esto es, **boca ligeramente abierta**.

I = nyimka, o sea, es **de los dientes (dental)**.

È = datyee o **en medio de la boca, palatal**.

⁴⁰² Es una de las lenguas *mandingo* que mencionamos en el capítulo dedicado a la francofonía y las lenguas africanas.

U = dadokru, es decir, **boca redonda**.

O = dafunun, esto es, **boca hinchada**.

Ö = dalamso, es decir, **boca reducida**, aproximando los labios.

Al revés, en *diulá* no hay otra forma de llamar estas letras, sino como en francés o español. El *diulá* es como el *bambara* (no el *masaba*), como casi todas las demás variaciones del *manding* que mencionamos. Se puede decir entonces que no hay diferencia entre el habla *diulá* y el *bambara*, y las pocas divergencias en el habla, son menores como ocurre en palabras como *adiós*. En efecto, mientras el *bambara* dice *kan-beng*, el *diulá* dice *an-beng*. La diferencia reside en el prefijo. En ambos casos significan lo mismo.

El alfabeto *diulá*⁴⁰³ es como el del *senufó* y el *baulé*, aunque con diferencias como veremos. Son 30 letras: 23 consonantes y 7 vocales. Aunque aquí no se considera la *ee* ni casos similares como letras aparte, como ocurre en *senufó*. De entrada, se ve que tiene más letras que el español o el francés. Situación ya favorable a cometer errores en estas lenguas. Las letras del alfabeto *diulá* son:

A se pronuncia cómo la *a* española y francesa.

B se pronuncia cómo la *b* española.

C es la *ch* española (o inglesa como en *teacher*) y sería la *tch* francesa.

D es igual en francés y en español.

⁴⁰³ El *diulá* no distingue palabras terrestres (*duumankuma*) ni celestes (*sankuma*) para designar el tono alto y el bajo. Por lo menos existen estos tonos pero no se denominan de esta forma como en *N'ko* que no establece tonales diacríticos como en *diulá*.

E como la *e* de alfabeto.

ɛ es la *è* francesa.

F se pronuncia como en español y en francés.

G se pronuncia como una asociación de letras *g + o* (abierta).

GB no se registra en español ni en francés, aunque en una palabra como el apellido *Gbagbo* se puede encontrar en Côte d'Ivoire y otros países africanos.

H como la *h* aspirada en francés.

I como en francés y en español.

J se pronuncia como una asociación de *d+j*. No como en francés ni en español a no ser que se trate de un préstamo lingüístico como en *janvier*.

K como en español y en francés.

KP se pronuncia como la *GB* de una sola vez. Aunque con una mayor vibración de las cuerdas vocales. Es un sonido sordo.

L como en francés y en español.

M como en español y en francés.

N como en español y en francés.

NY como la *ñ* española y el *gn* francés

D como la *ñ* española y el *gn* francés, pero más abierta.

O como en español y en francés.

P como en español y en francés.

R ni como en español (al principio de palabras) ni en francés considerando que esta lengua pronuncia la *R* como una *J* española suave.

S se pronuncia como la *s* española, exclusivamente. De forma que no es fuente de errores para los marfileños.

T como en español y en francés.

U como en español y no como en francés.

V no como en español sino como en francés. Podría ser causa de errores en este caso ya que su pronunciación haría pensar enseguida en la *b*.

W como en español y en francés.

Y como en español y en francés.

Z no como en español, sino como en francés.

Más adelante veremos más diferencias en la tabla comparativa que haremos entre estas lenguas y a partir de estas observaciones trataremos de obtener conclusiones. Pero señalaremos ya qué tipo de errores pueden ser esperables en español por este alfabeto. En efecto, parecen ser posibles los errores que mencionamos a continuación como implicaciones de este alfabeto *diulá* en español:

- Interpretación del signo alfabético.
- Confusión sílaba-letra.
- Léxicas.
- Omisiones de letras y letras sobrantes.
- Nasalización de las vocales...
- Longitud de palabras a la hora de traducir y encontrar equivalencias como de la palabra *saga* (*cordero/oveja*).
- Dificultades con determinados sonidos y letras como la *gb*.
- Simplificación de la ortografía.

2. EL ALFABETO SENANRI⁴⁰⁴ Y SUS IMPLICACIONES EN ESPAÑOL

En cuanto al presente alfabeto *senufó*, digamos que tiene 31 letras:

1. 24 consonantes: *b, c, d, f, h, j, k, l, m, n, ny, ?, gp, kp, η, p, r, s, t, v, g, w, y, z.*
2. 7 vocales: *a, e, ε, í, o, u, ɔ.*

Por el número de letras, también se notará que este alfabeto posee sendos sonidos que no registran ni el francés ni el español y viceversa. Ello puede causar errores en las comunidades de esta habla; errores esperables que mencionaremos más abajo. Las 31 letras por orden alfabético, con su correspondiente pronunciación, son:

A se pronuncia cómo la *a* española y francesa.

AA se pronuncia cómo la *â* francesa.

AAN se pronuncia cómo la *an* francesa.

AN se pronuncia cómo la *an* francesa, pero más corta.

B se pronuncia cómo la *b* española.

BW es una asociación de la *b* española con el *oi* francesa moderna.

BY es la *b + i* española y francesa.

C es la *ch* española (o inglesa como en *teacher*) y sería la *tch* francesa.

⁴⁰⁴ Este tipo de *senufó* es el *CEEBARA* como se puede comprobar en la clasificación que hicimos. Aunque yo soy *senufó*, la lengua que hablo es el *SYEMPIRE* de Tengrela. Con lo que existen algunas diferencias. Sin embargo, se ha considerado que el *Ceebara* es la lengua más estándar y cercana a las demás variedades. Asimismo, se ha hecho la mayoría de las investigaciones sobre esta lengua.

D es igual en francés y en español.

DY es *d + i*, en francés o español.

E como la *e* de alfabeto.

EE es la *é* francesa.

ε es la *è* francesa.

εε no se recoge ni en francés ni en español por su pronunciación larga.

εεN es como en [teint] francés.

εN tampoco existe en francés ni en español.

F se pronuncia como en español y en francés.

FW es una asociación de la *f* española con el *oi* francesa moderna.

FY como *f + i*.

G se pronuncia como una asociación de letras *g + o* (abierta).

GB no se registra en español ni en francés aunque en una palabra como el apellido *Gbagbo* se puede encontrar en Côte d'Ivoire y otros países africanos.

GW es una asociación de la *g* española con el *oi* francesa moderna. Es un sonido doble y simultáneamente articulado.

H como la *h* aspirada en francés.

I como en francés y en español.

II como *ih*.

IIN como *ihin*.

IN como *in* en *internacional* en español o *inimaginable* en francés.

J se pronuncia como una asociación de *d+j*. No como en francés ni en español a no ser que se trate de un préstamo lingüístico como en *janvier*. Pero no suele aparecer como una fuente de errores en el sentido de pronunciarlo como en

francés sino de no llegar a pronunciarlo como en español. A no ser que el aprendiz no tenga absolutamente ninguna idea de la lengua de Cervantes.

K como en *kilo*.

KP se pronuncia como la *GB*. Aunque con una mayor vibración de las cuerdas vocales. Es un sonido sordo.

KW = *k+oi* (francesa)

? Este signo no se registra ni en francés ni en español ni como letra ni como representación fonética.

L como en francés y en español.

M como en español y en francés.

MY como *m+i*.

N como en español y en francés.

NY como la *ñ* española.

Ń representa la *g* de *-ing*.

O como en español y en francés.

OO como una *o* cerrada.

ɔ como en *ordenador*.

ɔɔ el sonido anterior más alargado.

ɔɔ**N** como en *horno* (tirando de la primera sílaba).

ɔ**N** como en *horno*.

P como en español y en francés.

PW como *p+oi* (francesa).

PY como en *pimiento*.

R ni como en español (al principio de palabras) ni en francés considerando que esta lengua pronuncia la R como una J española suave.

S se pronuncia como la s española, exclusivamente.

SY como en *silla*.

T como en español y en francés.

TY como en *tirar*.

U como en español y no como en francés.

UU como en *uhu*.

UUN como *uhun*.

UN como en español y no como en francés.

V no como en español sino como en francés.

VW como en *voix* del francés.

VY como en *vie* (francés) nunca como en *vida* (español).

W como en *Williams*.

Y como en español y en francés.

Z no como en español, sino como en francés.

ZY como en *zigzag* (francés). *Nunca como en la z española.*

Como observaciones veremos que los errores esperables de este alfabeto en español pueden ser múltiples como:

- Interpretación del signo alfabético. Como en el caso del uso de la V que se pronuncia como la B mientras que en *senufó* se dice de diferente manera.⁴⁰⁵
- Contracción de palabras.
- Confusión sílaba-letra. Confusión *uun* (letra en *senufó*) y *un* (sílaba en español)
- Léxicos.
- Omisiones de letras y letras sobrantes. Como la tendencia a escribir *uno como uuno*. A la hora de decir el sorteo de una lotería.
- Nazalización de las vocales...como en *ancestros que podría decirse como aancestros*.
- Interpretación silabaria de las letras como en *pata* que se escribiría *paata*.

3. EL ALFABETO BAULÉ E INCIDENCIAS SOBRE EL ESPAÑOL

Pasemos ahora al *baulé* para ver qué alfabeto tiene. Mencionaremos las letras aunque no las alinearemos como las dos primeras lenguas, ya que tienen las mismas pronunciaciones excepto cuando una letra existe en una lengua y no en la otra.

3.1. PROLEGÓMENOS

El *baulé* tiene menos letras que el *senufó*. Son un total de 28. Posee vocales simples y vocales nasalizadas, además de las consonantes como detallamos a continuación.

⁴⁰⁵ Ver alfabeto o silabario.

3.2. VOCALES SIMPLES Y VOCALES NASALIZADAS BAULÉ

Las vocales simples, en *baulé*, son las mismas que hemos llamado vocales orales en *Ceebara* (*senufó*). Su pronunciación no cambia. Son las 7 siguientes: *a, e, ε, i, o, u, ɔ*.

En cuanto a las letras nasalizadas, tenemos 5. El proceso de nasalización consiste en añadir una *n* (sufijación) a las vocales orales arriba mencionadas para nasalizarlas. Aunque en el caso de *e* y *o* observamos una excepción. Si en *baulé* se habla más bien de vocales nasalizadas, en *senufó*, se dice vocales nasales simplemente. Uno se refiere al proceso (nasalización) y el otro en el hecho (nasal). Semánticamente no parece ser lo mismo pero las dos lenguas llaman el mismo fenómeno de distinta manera. Son las mismas 5, no las consideramos como letras aparte conforme también a lo dispuesto en *baulé*. Son: *an, in, un, εn, ɔn*.

3.3. LAS CONSONANTES DEL ALFABETO BAULÉ

Las consonantes en *baulé* son las mismas que ya hemos mencionado en *senufó* con la diferencia de que, aquí, no se recoge la *ŋ* como representante de la *-ing form* inglesa, como en *parking*. Además, aunque se reconoce la existencia de la *ny*, se representa también por *n* en esta lengua. Las consonantes *baulé* son, entonces: *b, c, d, f, g, gb, j, k, pk, l, m, n, ny = n, p, r, s, t, v, w, y, z*.

De igual manera, ello puede ser fuente de errores en español de:

- Alfabeto.⁴⁰⁶
- Nombres o sustantivos. *Parking* se escribiría *parkinj*
- Lectura como si se lee *establecimiento* como *e-stabecimiento*
- Léxico. Escribir *establecimiento* como *εstablecimiento*.

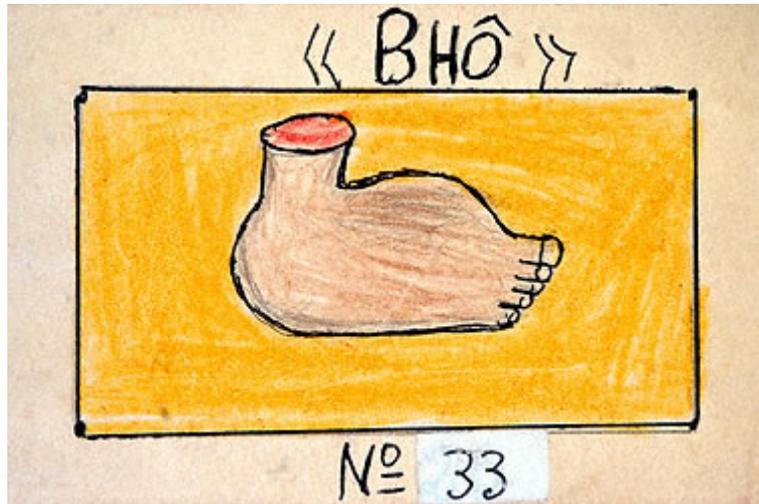
Veamos si ocurre lo mismo con el *beté*.

4. EL ALFABETO BETÉ COMO FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

El alfabeto *beté* tiene 36 letras: 13 vocales y 23 consonantes. Si entramos en el túnel del tiempo, descubrimos que BRULY BOUABRÉ, Frédéric es el padre del alfabeto *beté*. Y él se considera a sí mismo como una escuela sin alumnos ya que le gustaría enseñar lo que inventó. Son esencialmente trazados, dibujos y escritos.

El alfabeto *beté* es un método de escritura basado entonces en la filosofía de que África debe tener su propia letra deshaciéndose, de rebote, del sistema de escritura de la colonización. Algunos de los sonidos de su alfabeto están representados por dibujos, trazados, motivos, mapas y fichas que se pueden leer como una documentación o una práctica artística dada su forma específica de acercarse a los temas africanos. Como se puede notar en la letra abajo mencionada este alfabeto no tiene nada que ver con el occidental y confirma la tendencia *pictural* de ciertas escrituras africanas.

⁴⁰⁶ Ver alfabeto explicado de la lengua.



Serie: « Alphabet bete-lettre N° 33 Bho ».⁴⁰⁷

Con el tiempo se ha ido resumiendo este alfabeto gracias a la labor del Instituto de Lingüística Aplicada. El Director en funciones de esta institución, el Dr. D. KIPRÉ (2003), nos hizo el honor de explicarnos que el tipo de escritura que BRULY BOUABRÉ ha elegido es la llamada escritura silábica, esto es, una palabra representada por su dibujo. Es decir que la sílaba es una palabra de una sola sílaba. En efecto, la palabra *bhô*, significa “pie” en *Beté* y constituye una letra para este pensador, mientras que, en realidad, podría ser una sílaba. Se recogen letras similares a las que tenemos también en *baulé* y en *diulá* aunque, a veces, con pronunciación diferente. Se reconoce que para quien tiene una lengua materna diferente, el *beté* es un idioma algo difícil sobre todo por su sistema vocálico que es uno de sus principales rasgos característicos. El alfabeto de BOUABRÉ (1948)

⁴⁰⁷ Fue dibujado por BRULY, B. en 1990, con un lápiz en forma de cuadro con unas dimensiones de 10 x 15 pero en su interior 3 x 7 / 8 x 5 7 / 8.

es totalmente inventado. Ello implica que la lengua heredada ha de inventar el alfabeto y el silabario que la representan.

Este sistema fonológico creado se manifiesta más en las vocales que en las consonantes. En efecto, el *beté* tiene 13 vocales y 23 consonantes. Se debe señalar que las vocales no son nasales y son las siguientes: *a*, *e*, *eh* (sonido entre *e* e *i*), *ε* (representa *ai*, *è*, *ê*, *ei* francesas y no procede en español), *i*, *ĩ* (es una *i* normal que se pronuncia estirando bien los labios y retrocediendo la lengua, *ë* (es la *e* francesa, y no existe en español), *ö* (corresponde a la *e* española y es la *é* francesa), *ä* (es una *a* pronunciada con la boca algo más cerrada), *o*, *oh* (es un sonido situado entre la *u* y la *o*), *ɔ* (como la *o* de *sorprender*) y *u* (es la *u* española). Estas vocales, con excepción de la *a*, se reparten en dos series:

- Las letras que se pronuncian avanzando la base de la lengua. Se habla de letras de la “lengua tendida”. Son la *i*, *ĩ*, *u*, *e*, *ö*, *o*.
- Las letras que se pronuncian sin avanzar la base de la lengua. Se habla de letras de la lengua “no-tendida”. Son *eh*, *ë*, *oh*, *ε*, *ä*, *ɔ*.

Según MENEHI & RETORD (1980: 15), las palabras en *beté* tienen o bien las vocales de la primera serie o bien las de la segunda serie, y ello facilita su pronunciación:

« La prononciation des mots bété est facilitée par le fait qu'ils contiennent soit exclusivement des voyelles de la première série, soit exclusivement des voyelles de la deuxième :

Exemples : libho *travail* (*trabajo*)

lehbho *frappe-le* (*pégale*)

libhi *ramasse* (*recoge*)

sehɔ = *escargot* (*caracol*)

nɛmë = *marche!* (*¡anda!*)⁴⁰⁸ ».

En cuanto a las consonantes, podemos citar a las 23 siguientes como las que encontramos en *beté*: *b, bh, c, d, f, g, gb, gh, j, k, kp, l, m, n, ng, ny, p, s, t, v, w, y, z*. 10 de ellas corresponden al sonido francés y español. Son: *b, d, f, m, n, p, s, t, v, z*. Se notará que, en cambio, la *v* y la *z* tienen una pronunciación distinta en español y que, como en las demás lenguas ivorienses, *s* se pronuncia de igual manera que en español; a veces también como en francés (no cuando la *s* se dice como le *z* en esta lengua). Según MENEHI & RETORD (1980: 22) las otras trece consonantes que no se pronuncian ni como en español ni como en francés tienen las características siguientes:

⁴⁰⁸ Los ejemplos en español son míos.

- Bh es una *b* pronunciada sin energía, seguida de una inspiración de aire.
- C sería casi como lo que se oye al principio de palabras francesas como *tiers*, *tiens*. Ello supone que la *c beté* es distinta de la *c baulé*, *diulá* y *senufó* en las cuales se pronuncia como la *ch* española.
- A pesar de que la *g* se pronuncia como en español y en francés, se notará que delante de *i*, *eh*, *e*, *ε* se pronuncia como la *j* (*dj* francesa).
- La *gb/kp* son sonidos doble y simultáneamente articulados y pronunciados a la vez por delante y por detrás de la boca.
- Gh se pronuncia como la *r* parisina y es lo que MARTINET (1991: 46) denominó “roulement du r”. Ello implica que la *r* no existe en *beté*.
- J se pronuncia como en *diamante*, *diurno* o la *dj* francesa.
- La *k* se pronuncia exclusivamente como la *k*, *q* españolas de forma que no existe en *beté* la grafía *Ca* francesa o española, sino con otra pronunciación. Ello implica que la *q* no existe tampoco en esta lengua a imagen de sus otras hermanas ivorienses.
- Ny es como en las otras principales lenguas ivorienses y es la *ñ* española o la *gn* francesa.
- La *l* puede pronunciarse tanto como la *l* francesa o española como la *d* con aire aspirado (se oye *duru* y se escribe *dlu*, *sangre*) o incluso como la *n* (sonido entre *l* y *n*) como en *ngɔnɔ* (así se oye) o *nglɔ* (así se escribe), *mujer*.
- Ng es el sonido inglés *king*, *song* etc y que hemos denominado “-ing form” para otras lenguas ivorienses.

- La *w* representa dos sonidos. Por una parte, delante de la mayoría de las vocales se pronuncia como en *Williams, oui* francés (sí en español); por otra parte es como en Suiza o *lui* francés (él).
- La *y* es como en *yogurt, cahier* (cuaderno en español). Pero se tendrá en cuenta que esta letra es articulada muy levemente delante de la *i* y la *eh*.
Se establece entonces que excepto la *a*, todas las vocales en *beté* pueden ser fuente de errores en español, igual que las trece consonantes arriba mencionadas. Además, se pueden prever errores de:
 - Interpretación del signo alfabético como en *café* que se pronunciaría *tiafé*.
 - Contracción de palabras.
 - Confusión sílaba-letra como considerar la palabra *pie* como una letra.
 - Léxicos. Se escribiría *Cataluña* como *Catalunya*.
 - Clases nominales como en *sehɔ* = *escargot (caracol)* en vez de *un caracol* o *el caracol*.
 - Omisiones de letras y letras sobrantes como en *una balada* que se escribiría *una bhalada*.
 - Dificultades con determinados sonidos y letras como la *b* española que se debe distinguir de la *bh*.

Para ver mejor estas diferencias entre las 4 lenguas ivorienses que estudiamos y la española o la francesa, veamos el siguiente cuadro recapitulador.

III. RECAPITULACIÓN SOBRE LOS ALFABETOS CONTRASTADOS DEL
SENUFÓ, DIULÁ, BETÉ, AÑÍ-BAULÉ, FRANCÉS Y ESPAÑOL Y
OBSERVACIONES CONCRETAS SOBRE EL TEMA

1. CUADRO RECAPITULATIVO DE LOS ALFABETOS CONTRASTADOS

SENUFÓ	DIULÁ	BETÉ	AÑÍ BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
A se pronuncia cómo la <i>a</i> española y francesa.	A	A	A	A	A
AA se pronuncia cómo la <i>â</i> francesa.					
		Ä			
AAN se pronuncia cómo la <i>an</i> francesa.					
AN se pronuncia cómo la <i>an</i> francesa, pero más corta.			AN		
B se pronuncia cómo la <i>b</i> española.	B	B	B	B	B
		BH			
SENUFÓ	DIULÁ	BETÉ	AÑÍ- BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
BW es una asociación de la <i>b</i> española con el <i>oi</i>					

francesa moderna.					
BY es la <i>b + i</i> española y francesa.					
C es la <i>ch</i> española (o inglesa como en <i>teacher</i>) y sería la <i>tch</i> francesa.	C	C	C	C	C
D es igual en francés y en español.	D	D	D	D	D
DY es <i>d + i</i> , en francés o español.					
E como la e de alfabeto.	E	E	E	E	E
EE es la é francesa.					
		EH			
		Ë			
ε es la è francesa.	ε	ε	ε		
εε no se recoge ni en francés ni en español por su pronunciación larga.					
εεN es como en [teint] francés.					
εN tampoco existe en francés ni en español.			εN		
F se pronuncia como en	F	F	F	F	F

español y en francés.					
FW es una asociación de la <i>f</i> española con el <i>oi</i> francesa moderna.					
FY como <i>f + i</i> .					
G se pronuncia como una asociación de letras <i>g + o</i> (abierta).	G	G	G	G	G
GB no se registra en español ni en francés aunque en una palabra como el apellido <i>Gbagbo</i> se puede encontrar en Côte d'Ivoire y otros países africanos.	GB	GB	GB		
		GH			
GW es una asociación de la <i>g</i> española con el <i>oi</i> francesa moderna. Es un sonido doble y simultáneamente articulado.					
SENUFÓ	DIULÁ	BETÉ	AÑÍ- BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL

H como la <i>h</i> aspirada en francés.	H	H		H	H
I como en francés y en español.	I	I	I	I	I
		ĩ			
II como <i>ihí</i> .					
IIN como <i>ihin</i> .					
IN como <i>in</i> en <i>internacional</i> en español o <i>inimaginable</i> en francés.			IN		
J se pronuncia como una asociación de <i>d+j</i> . No como en francés ni en español a no ser que se trate de un préstamo lingüístico como en <i>janvier</i> . Pero no suele aparecer como una fuente de errores en el sentido de pronunciarlo como en francés sino de no llegar a pronunciarlo como en español. A no ser que el aprendiz no tenga	J	J	J	J	J

absolutamente ninguna idea de la lengua de Cervantes.					
SENUFÓ	DIULÁ	BETÉ	AÑI- BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
K como en <i>kilo</i> .	K	K	K	K	K
KP se pronuncia como la <i>GB</i> . Aunque con una mayor vibración de las cuerdas vocales. Es un sonido sordo.	KP	KP			
KW = <i>k+oi</i> (francesa)					
? Este signo no se registra ni en francés ni en español ni como letra ni como representación fonética.					
L como en francés y en español.	L	L	L	L	L
M como en español y en francés.	M	M	M	M	M
SENUFÓ	DIULÁ	BETÉ	AÑI- BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
MY como <i>m+i</i> .					
N como en español y en	N	N	N	N	N

francés.					
		NG			
NY como la ñ española.	NY	ɲ	NY = ɲ		Ñ
D representa la g de <i>-ing</i> .	D				
O como en español y en francés.	O	O	O	O	O
		ö			
		OH			
OO como una o cerrada.					
ɔ como en <i>ordenador</i> .		ɔ	ɔ		
ɔɔ el sonido anterior más alargado.					
ɔɔ N como en <i>horno</i> (tirando de la primera sílaba).					
ɔ N como en <i>horno</i> .			ɔ N		
P como en español y en francés.	P	P	P	P	P
			PK		
PW como <i>p+oi</i> (francesa).					
SENUFÓ	DIULÁ	BETÉ	AÑÍ- BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
PY como en <i>pimiento</i> .					
				Q	Q

R ni como en español (al principio de palabras) ni en francés considerando que esta lengua pronuncia la R como una J española suave.	R		R	R	R
S se pronuncia como la s española, exclusivamente.	S	S	S	S	S
SY como en <i>silla</i> .					
T como en español y en francés.	T	T	T	T	T
TY como en <i>tirar</i> .					
U como en español y no como en francés.	U	U	U	U	U
UU como en <i>uhu</i> .					
UUN como <i>uhun</i> .					
UN como en español y no como en francés.			UN		
V no como en español sino como en francés.	V	V	V	V	V
SENUFÓ	DIULÁ	BETÉ	AÑÍ- BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
VW como en <i>voix</i> del					

francés.					
VY como en <i>vie</i> (francés) nunca como en <i>vida</i> (español).					
W como en <i>Williams</i> .	W	W	W	W	
Y como en español y en francés.	Y	Y	Y	Y	Y
Z no como en español, sino como en francés.	Z	Z	Z	Z	Z
ZY como en <i>zigzag</i> (francés). <i>Nunca como en la</i> <i>z española.</i>					

2. OBSERVACIONES CONCRETAS SOBRE EL ALFABETO IVORIENSE COMO FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

Algunos puntos son destacables en el alfabeto de estas lenguas como posibles fuentes de errores esencialmente en español. Por orden veremos el caso del *diulá*, *del senufó*, *baulé* y *beté*.

2.1. TRANSFERENCIA E INTERFERENCIAS ENTRE EL ALFABETO DIULÁ Y EL ESPAÑOL

- La **e** (con excepción de la **z**, en este caso) se puede pronunciar tanto como la **e** española como la **è**, francesa según su colocación. Puede ser fuente de errores de fonética, de léxico, de acentuación y de lectura.
- La **u** se pronuncia como la española. No como en francés. En principio, no debería provocar errores en los hablantes de esta lengua, aprendices de español, sino en francés.
- La **j** como en *senufó*, esto es **d+j** en francés. La **j** española puede ser dificultosa por lo tanto para los de habla *diulá*.
- La **ny** *senufó* y **n** *baulé* se reemplazan por la **ñ** española y se pronuncian como ella. La **ñ** española no debería plantear problemas a no ser que sea la tilde al escrito o un problema de transferencia que llevaría a escribir *ny* como en catalán y no **ñ** como en español.
- La **ŋ** *senufó* es reemplazada por la **ng** para designar el **-ing form** inglés. Este sonido es una posible fuente de dificultades a la hora de hablar español.
- La **r** tira hacia la **d** o la **l**. La **r** española puede ser muy problemática en este caso.
- La **g** es algo más compleja que la española. Podría ser fuente de errores para los analfabetos pero para los que se fueron a la escuela, ya están acostumbrada a la **g** francesa, que se pronuncia como la española (*g+a*, *g+u*, *g+o*).

En el caso especial de las vocales, se debe subrayar que, cuando se trate de elegir entre la *a*, la *e*, y la *i* en medio de una palabra, siempre debe escogerse la *a*. De forma que para designar la palabra *sangre*, siempre se dirá *basi* y no *besi* ni *bisi*. De igual manera, a final de palabra, la *a* se impone cuando se tiene que elegir entre la *ε* y la *a*. Aunque, en este caso, la tendencia sería que el *bambara* se impusiera al *diula*. En efecto, se supone que habrá que preferir *mina* a *minε* para decir *coger* y *nyinan* a *nyinε* para nombrar al *ratón* etc.

Cuando se trata de las consonantes, se debe notar una tendencia a respetar este mismo fenómeno de las vocales. En efecto, si hay que elegir entre la *d* y la *l*, a principio de palabra, se impone la última, de forma que, en vez de hablar de *dili*, se escribiría *lili* etc., como aparece en TERA, K. *et al.* (1991).

Veamos las correspondencias siguientes de letras y asociación de letras entre el *diulá*, el francés y el español:

<i>diulá</i>	español	francés
e	e	E, è
u	u	Ou
g	≠ ⁴⁰⁹	≠
j	≠	Dj
ny	ñ	Gn

⁴⁰⁹ Este signo significa que no hay correspondencia.

ng	ng	Ng
r	Entre d y l	R

Tras ver estas correspondencias del *diulá* con las lenguas francesa y española, vamos a hacer unas observaciones sobre el alfabeto *senufó* para poder sacar conclusiones de la misma índole.

2.2. TRANSFERENCIA E INTERFERENCIAS ENTRE EL ALFABETO SENUFÓ Y EL ESPAÑOL

En cuanto al presente alfabeto *senufó*, se puede notar que hay:

1. 24 consonantes: *b, c, d, f, h, j, k, l, m, n, ny, ?, gp, kp, η, p, r, s, t, v, g, w, y, z.*
2. 7 vocales: *a, e, ε, i, o, u, ɔ.*
3. 20 letras se escriben y se pronuncian como en francés y en español. Aunque en el caso especial de la *h*, se pronunciaría como una *h* aspirada (como *hair*, en francés) y no muda (como haber, en español). Son: *a, b, d, e, f, h, i, k, l, m, n, o, p, r, s, t, v, w, y, z.* la *z* y la *v* no se pronuncian como en español.
4. 4 se escriben de la misma manera aunque su pronunciación pueda cambiar del francés al español. Son: *c, g, j, u.* La *c* se pronuncia como la antigua *ch* española, igual que la *u* se dice como en español. En cuanto a la *j* no se

pronuncia ni como en francés ni como en español. Es la asociación de las letras *dj* como en el nombre *Djakaridja*. Los españoles suelen representar este sonido por *y*, de forma que Abidján se escribe a veces Abiyán. Esto puede llevar a cometer errores de transferencia en español.

5. 7 letras no existen ni en francés ni en español. Son: ϵ , *gb*, *kp*, ? , *ny*, η , ɔ . Se puede observar que el ϵ de esta lengua corresponde con el ϵ francesa. Con lo cual, lo que han hecho los lingüistas encargados de elaborar el silabario del *senufó* ha sido intentar que se escriba la lengua como se pronuncia. Esta misma preocupación fue la de los reales académicos españoles en 1803 cuando supusieron que letras como la *ch*, la *ll*, eran letras aparte, hasta que en 1994 se decidió que la *ch* formara parte de la letra *c* y la *ll*, de la *l*. El diccionario de MOLINER, María ya había emprendido esta vía desde 1966-1967. Siempre en el caso del *senufó* se puede decir lo mismo con las letras *ny* (la *ñ* española, el *gn* francés como en *gagner*). Por las similitudes entre estas lenguas, se descartan posibles errores sobre todo de interferencia en español con la *ñ* como pasaría con las otras lenguas ivorienses; a no ser que sea por la tilde al escrito.
6. Además de las 7 vocales orales que ya hemos mencionado, tenemos otras 5 nasales: *an*, *in*, *un*, ϵn , $\text{ɔ}n$. Las nasales podrían influir mucho en el español de los marfileños.
7. De la misma forma, además de las consonantes que hemos destacado, existen otras 9 palatales y seis labiales que podrían causar muchos errores entre nuestra población meta:

- i. Las 9 palatales son: *by, dy, fy, my, py, sy, ty, vy, zy*. Es como una asociación entre las letras *b, d, f, m, p, s, t, v, z* y la *i* española o francesa como en *bi, di* etc.
- ii. Las 6 labiales son: *bw, fw, gw, pw, vw, kw*.

8. Todas las vocales, tanto nasales como orales, pueden tener sus correspondientes largas como en *uu*, o en *iin*.

Por fin, existen sobre todo en el *senufó* de Tengrela, el *Ng, mb* no registrados en el silabario *Cebaara*. Como estas combinaciones no existen como letras en español, se supone que no puede influir en nuestra población meta en mayor medida. Aunque puede ser justamente por eso mismo por lo que cometan errores de esta índole ya que sí, en español, existen estas combinaciones. Las que sí podrían influir claramente, y son muchas, son las siguientes por no tener correspondencias ni en español ni en francés, a veces.

<i>senufó</i>	español	Francés
c	ch	Tch
ε,	estación	è, ê, ei, ai, est
u	u	Ou
g	≠	≠
j	≠	Dj
ny	ñ	Gn
ɔ	or	Or

r	Entre d y l	R
<i>gb</i>	≠	≠
<i>kp</i>	≠	≠
<i>?</i>	≠	≠
<i>ŋ</i>	ng	Ng
<i>h</i>	≠	h (aspirada)
<i>by</i>	bi	Bi
<i>dy</i>	di	Di
<i>fy</i>	fi	Fi
<i>my</i>	mi	Mi
<i>py</i>	pi	Pi
<i>sy</i>	si	Si
<i>ty</i>	ti	Ti
<i>vy</i>	≠	Vi
<i>zy</i>	≠	Zi
<i>bw</i>	≠	Boi
<i>fw</i>	≠	Foi
<i>gw</i>	≠	Goi
<i>pw</i>	≠	Poi
<i>vw</i>	≠	Voi
<i>kw</i>	≠	Quoi
<i>aa</i>	≠	An
<i>ee</i>	≠	É

<i>εε</i>	≠	≈ èhè
<i>ii</i>	ihì	Ihì
<i>oo</i>	ohò	Ohò
<i>ɔɔ</i>	≠	≠
<i>uu</i>	uhù	Uhù
<i>aan</i>	≠	Ann
<i>een</i>	≠	≠
<i>εεn</i>	≠	Ein
<i>iin</i>	ihìn	≠
<i>oon</i>	ohòn	≠
<i>ɔɔn</i>	≠	≠
<i>uun</i>	uhùn	≠

Veremos, en tercer lugar, las letras y combinaciones que la gente de habla *baulé* puede cometer en español.

Ya hemos señalado qué tipo de errores puede generar este alfabeto entre los aprendices de español que tengan por lengua base la *senufó*. Para no repetirnos, vamos a pasar a la lengua *baulé* para ver más de cerca sus similitudes y diferencias con la francesa y la española.

2.3. TRANSFERENCIA E INTERFERENCIAS ENTRE EL ALFABETO BAULÉ Y EL ESPAÑOL

La *s* del alfabeto *baulé* no se pronuncia nunca sonora como ocurre en la lengua francesa entre dos consonantes en *case*, sino sorda como en el español, *casa*. Suena la *s* líquida a principio de palabras como en *Strasbourg*, y no con *e* inicial como el español *Estrasburgo*. No obstante, estas diferencias no suponen una importante fuente de errores entre los marfileños.

Dado que la acentuación entre esta lengua y la española son distintas, porque en *baulé* es tonal y en español no, es previsible que haya errores de acentos, tildes, separación de ideas y de palabras u oraciones en la producción de nuestra población meta.

La característica de las lenguas románicas consiste en una asimilación regresiva de la *n* delante de *b*. Los sonidos nasales *m* y *n* existen también en *baulé* y por ello, no supone a los estudiantes ninguna dificultad la pronunciación del español. La unión de dos nasales de diferente lugar de articulación *n+m* contribuye a mantener nítida cada una de estas articulaciones. Puede que aparezca la *w* entre otras dos consonantes en *baulé* aunque, en vez de pronunciarse, sirve sólo para suavizar la articulación de la primera consonante como en *kwla*, *llover*. Ello puede ocasionar. Otras combinaciones que son coincidentes con las del *senufó* o del *diulá* implicarán las mismas dificultades en español que en esas lenguas.

2.4. TRANSFERENCIAS E INTERFERENCIAS ENTRE EL ALFABETO BETÉ Y EL ESPAÑOL

El *beté* es una lengua tan peculiar como compleja. Sólo mencionamos aquí algunas peculiaridades y las coincidencias con las lenguas *diulá*, *baulé* y *senufó*. Se supone que la lengua *beté* tiene una sola vocal nasal que es *n* (aparentemente una consonante por su forma) y su articulación es semejante a la de las palabras francesas *un* y *brun*. Este sonido se asemejaría al de una nasal mentalizada como la de las palabras españolas como *tendencia* e *inendependencia*. Es una de las causas de errores para los de esta habla en la medida en que generalmente no pueden pronunciar con exactitud palabras francesas como *brun* y confunden la pronuncian *en* y *an* con mentalización como en *tendencia* y *pedante*. La vocal *n* se encuentra en palabras como *n* (je, yo); *-n* (tu, *tú*); *'n* (et, alors, y, *pues*), empleada como conjunción; y *-nemě* (toi, *tú*, a *ti*).

Eso sugiere que las palabras que contienen nasales⁴¹⁰ como las ya mencionadas⁴¹¹ pueden provocar errores de nasalización en la pronunciación, la fonética y la lectura, y por ende, en el léxico. Las demás características del alfabeto *beté* que coincidan con las de las otras tres lenguas implicarán los mismos problemas en español ya citados. Los demás casos ya se expusieron cuando vimos el alfabeto *beté*.

⁴¹⁰ Se llaman nasales por su pronunciación marcada en la nariz.

⁴¹¹ *n* (je, yo); *-n* (tu, *tú*); *'n* (et, alors, y, *pues*); y *-nemě* (toi, *tú*, a *ti*).

Todas las características señaladas pueden ser fuente de errores por interferencia o transferencia. Las diferencias en el silabario, afectan también a los tonos, como veremos a continuación.

IV. LOS TONOS DE LAS LENGUAS IVORIENSES OBJETO DE NUESTRO ANÁLISIS COMO FUENTES DE DIFICULTADES EN ESPAÑOL

1. GENERALIDADES

Casi todas las lenguas del África negra son llamadas “lenguas a tono” o lenguas tonales, incluso las de Côte d’Ivoire. Ello implica que de por sí, son lenguas que tienen una pronunciación muy distante de las indoeuropeas, en general y de las románicas en particular. Por eso, aunque pueda existir una fluidez de habla de parte de los oriundos de estas tierras como Costa de Marfil, es casi imposible que se hable una lengua como la española sin acento. Conseguirlo es un mérito fuera de lo común y puede implicar haber tenido un “bilingüismo precoz”. En resumidas cuentas, los tonos de las lenguas autóctonas de Costa de Marfil habladas por nuestra población meta, son claros posibles fuentes de errores a la hora de practicar la lengua española, tanto en el proceso de adquisición-aprendizaje, como de reemplazo o reutilización en la vida activa. Estos errores pueden ser tanto de transferencia como de interferencia. Vamos a ver estos tonos en nuestras cuatro lenguas de referencia, respectivamente: *Senufó, beté, diulá y baulé*.

1.1. LOS TONOS EN SENUFÓ Y SU POSIBLE IMPACTO SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA

Afirmar que la mayoría de las lenguas africanas son lenguas con tonos, supone reconocer que el cambio de tono puede implicar un cambio de sentido, hasta llegar a producir contrasentidos, en determinados contextos. En estas lenguas, se establecen las diferencias de forma natural y automática y sin atenerse a normas escritas. Por eso, es muy probable que sus hablantes no puedan distinguir *como* de *cómo*, *qué* de *que*, etc. El hablante de *senufó* es una clara muestra de ello.

Se han distinguido algunos niveles tonales. En *senufó* hay 7 tonos: Uno alto, un segundo bajo, un tercero medio y tres melódicos. Eso nos da como: Alto (*káa*, masticar, comer); bajo (*kàri*, convertirse en); medio (*taa*, tener). Hay que añadir a estos niveles los tonos melódicos que suben y bajan. En cuanto a los que suben, se puede citar el caso de *bǎ̀w* (cordero) y en lo que concierne el caso de los que bajan, tenemos a *naà* (fuego). Estos tonos melódicos se llaman también *secuencias de tonos*. Son: tono bajo-alto, tono alto-bajo, tono bajo-medio y tono medio-bajo.⁴¹² Suelen coincidir con los acentos de las lenguas occidentales y el ejemplo más claro sería la semejanza entre el tono alto y el acento agudo francés o la tildada española.

Los tonos del *senufó* podrían provocar errores de:

⁴¹² Han hecho un estudio interesante sobre este tema los autores COULIBALY, Dognimin Lassina; COULIBALY, Méyérigué & TUO, Daniel (1989, 2002).

- Tildes y acentos: *káa (masticar) no es kaha (pueblo)*.
- Lectura.
- Pronunciación ya que no existe la *a* acentuada en español como en *káa (masticar en senufó)*.
- Puntuación. Esta lengua desconoce el exclamativo y el interrogativo al principio como en ¡cómo! o en ¿qué? En esta lengua sólo por la comunicación no verbal, el tono y por el contexto se puede saber si se trata de una exclamación o una interrogación.

1.2. LOS TONOS EN BETÉ Y SUS POSIBLES INCIDENCIAS SOBRE EL ESPAÑOL

También en la lengua *beté*, se pueden distinguir tonos puntuales y principales.⁴¹³

Son cuatro: Alto (´), medio-alto (no marcado), medio-bajo (¯),⁴¹⁴ y bajo (˘). Gracias a ellos, cada sílaba se pronuncia a una altura melódica precisa que, sin embargo, a la hora de transcribir las palabras *beté*, sólo se notará en ciertos casos.

« L’apostrophe (´) devant une syllabe indique que celle-ci porte un ton haut, le trait d’union (-) indique que la syllabe suivante porte un ton bas ; les tons moyen-haut et moyen-bas ne sont jamais notés.

Exemple : ‘n *et alors (¿y qué ?)*

n *je (yo)*

⁴¹³ Estas expresiones “puntuales” y “principales” pueden implicar que no se ha determinado de manera exhaustiva el número de tonos en *beté*.

⁴¹⁴ En principio no es marcado tampoco el tono medio-bajo. Sin embargo, cuando aparece, es para anunciar que la palabra siguiente tiene un tono bajo. Se suele escribir también como un mero guión (-).

-n *tu* (*tú*). »⁴¹⁵

El aplicar al español esta diferencia de tonos es causa de interferencias lingüísticas. Como ocurría en *senufó*, también en *beté* se pueden cometer errores:

- de tilde ya que el apóstrofe no existe en español para distinguir si estamos ante un tono alto o no, es posible que la acentuación en palabras tan sencillas como *tú* (-n en *beté*) sea compleja y problemática.
- de lectura en español sobre todo por las diferencias que hay entre el alfabeto *beté* y el español, como hemos subrayado antes.
- de pronunciación por la dificultad de encontrar tildes, tonos en español como en la lengua *beté*. Ello implica problemas con:
 - el léxico.
 - la ortografía.
 - La puntuación.

1.3. LOS TONOS DEL DIULÁ Y LOS ERRORES ESPERABLES EN ESPAÑOL

En *diulá* hay 5 tonos en total. Aunque sólo hay dos importantes: El tono bajo y el tono alto. El uso de los tonos o diferencia de altura tonal implica que dos palabras pueden tener la misma ortografía, sin llegar a confundirse jamás. En *diulá* se distinguen un tono bajo-alto-bajo, y otro alto-bajo (altibajo). En la escritura se suele

⁴¹⁵ MENEHI & RETORD (1980: 29). Pero estos autores mencionan a veces que el tono medio-bajo sí que se marca con (̄). Esas diferencias de apreciación de los mismos autores muestran lo difícil que es dominar el tono en las lenguas africanas, las ivorienses de manera más restringida, y, en su caso, la lengua *beté*.

representar este tono alto por un acento agudo (´) y no se escribe nada cuando, al revés, el tono es bajo. A pesar de esta simplicidad sus hablantes pueden cometer faltas de acentuación y pronunciación en español , como:

- de tilde como en *míci* (*buey*) mientras el español no observa acentos múltiples en las palabras así sencillas. Ello implica problemas con la:
- de fonética;
- de lectura;
- de léxico.

1.4. POSIBLES INFLUENCIAS DE LOS TONOS DEL BAULÉ SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA

Los tonos en *baulé* son casi idénticos a los 5 del *diulá* con la diferencia de que en vez del bajo-alto-bajo, tiene el medio; además, su tono bajo se señala de otra manera, con un acento “grave” (`). Ello implica poder cometer en español casi los mismos errores que los hablantes del *diulá*.

2. TABLA RECAPITULADORA Y CONTRASTADA SOBRE LOS TONOS DEL DIULÁ, SENUFÓ, BAULÉ Y BETÉ

Lenguas	Diulá	Senufó	Baulé	Beté
Tonos	alto	alto	Alto	Alto
	alto-bajo	alto-bajo	alto-bajo	medio-alto
	bajo-alto-bajo	medio	Medio	medio-bajo
	bajo	medio-bajo	Bajo	Bajo
		bajo-alto		
		bajo-medio		
		bajo		

Estos tonos pueden tener un acento diacrítico o no. Además según las lenguas ivorienses de nuestro estudio, los mismos tipos de tonos no corresponden siempre a la misma marca acentual. Así tenemos:

Lenguas \ Tonos	diulá	senufó	Baulé	beté
Alto	'	'	'	' ⁴¹⁶
Alto-bajo	0 ⁴¹⁷	0	0	≠
Medio	≠	0	-	≠
Medio-alto	≠	≠ ⁴¹⁸	≠	0

⁴¹⁶ Éste es el signo que representa el tono alto en *beté* (y en las otras lenguas ivorienses).

⁴¹⁷ Este 0 implica que este tono alto-bajo no tiene forma escrita para representarlo en *diulá*.

Medio-bajo	≠	0	≠	ˉ; o –; o 0. ⁴¹⁹
Bajo-alto-bajo	0	≠	≠	≠
Bajo-alto	≠	0	≠	≠
Bajo-medio	≠	0	≠	≠
Bajo	0	,	,	,

En resumen, el *senufó* tiene más tonos registrados o estudiados, y por lo visto, sólo desconoce el tono medio-alto y el bajo-alto-bajo, presente sólo en *diulá*. Se puede notar también que se han mencionado unos tonos sin encontrarles un acento determinado. Eso puede generar errores en estas mismas lenguas ivorienses, dificultades que pueden interferir en español. Tanto en *senufó*, en *diulá*, en *baulé*, como en *beté*, los errores esperables de los hablantes de estas lenguas que aprenden el español, por la influencia de los tonos podrían ser:

- de tilde como en *miercoles*.
- de acentos como en *practica*.
- de fonética y fonología como en la forma de decir la palabra *tactica*.
- de lectura como en la forma de leer *sabado*.
- de pronunciación como en la manera de pronunciar *pantalón*.
- de léxico como tomando *masa* por *mesa*.
- de ortografía como en *influencia*.

⁴¹⁸ Este signo # significa que el tono medio-alto no existe en *senufó*.

⁴¹⁹ Esto significa que en *beté* el tono medio-bajo puede ser representado por uno de estos signos o simplemente no se escribe.

- de puntuación como olvidándose de la acentuación del interrogativo: *Qué dices?*

Si es verdad que muchos errores pueden deberse, al tono, a las clases nominales y, sobre todo, al alfabeto, es también cierto que existen otros aspectos como los sintácticos que pueden influir más.

V. LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES DE LAS PRINCIPALES LENGUAS IVORIENSES COMPARADAS CON EL FRANCÉS Y EL ESPAÑOL

Dado que, como ya se ha dicho, no existen gramáticas completas ni, en muchos casos, parciales de estas lenguas, establecer correspondencias en el plano gramatical resulta una labor extramadamente compleja. Para llegar a conclusiones a partir de los conocimientos que poseemos de dichas lenguas africanas, pasamos a comparar la lengua específica de estudio con el español y el francés.

1. LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES EN BAULÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

Se suele hablar de *añí-baulé* por la similitud entre las dos lenguas ya que existen muy pocas diferencias. Generalmente cuando hablemos de *baulé*, estaremos refiriéndonos a este binomio o vice-versa.

1.1. PROLEGÓMENOS

Si es verdad que en cualquier lengua hay clases de palabras, no todas cuentan con las mismas. Es decir, que no existe una correspondencia exacta ni entre la naturaleza ni entre las funciones de estas clases de palabras. Se puede subrayar que el *añi-baulé* también tiene las 8 clases de palabras que hemos recogido: Los sustantivos, los adjetivos, los pronombres, los determinantes, los adverbios, las conjunciones, los verbos y las posposiciones. Pero se supone que el *baulé* tiene problemas para especificar con exactitud estas categorías. Asimismo, CREISSELS & KOUADIO (1977: 156) comentan:

« Le baoulé fait partie des langues où on peut difficilement caractériser des classes grammaticales (les « parties du discours » de la grammaire traditionnelle) selon des critères strictement morphologiques, c'est à dire en se basant sur la structure des « mots » tels qu'on les observe dans le discours. Les lexèmes sont aptes à, sans l'adjonction d'aucun affixe, à fonctionner comme constituants syntaxiques. Et, pour ne prendre que l'exemple des noms, le système des modalités nominales ne peut servir à les caractériser morphologiquement, les morphèmes correspondants n'ayant pas la propriété d'être affixés et jouissant au contraire d'une certaine autonomie morphologique. »

Sin embargo, algunos elementos parecen claros. Entre ellos, los adjetivos, aunque sus funciones difieren de las que tienen en español y francés, por ejemplo.

1.2. LOS ADJETIVOS DEL BAULÉ COMO POSIBLES CAUSAS DE ERRORES EN ESPAÑOL

Partiendo de la clasificación tradicional, diremos que hay en *baulé*:

- Adjetivos calificativos que indican una cualidad del sujeto.
- Adjetivos determinativos que delimitan la extensión del sujeto añadiendo notas de carácter demostrativo, posesivo, indefinido o numeral.

Pero en *baulé* también tenemos funciones. Desde el punto de vista funcional, el adjetivo incide en el sustantivo de forma directa o indirecta:

- directa: si el adjetivo va acompañando al sustantivo. Como en profesor tonto.
- o indirecta mediando un verbo: ej: El profesor es tonto.

Teniendo en cuenta esta realidad, podemos establecer los tipos de adjetivos según la función que desempeñan dentro de un enunciado. Hay cuatro clases de adjetivos atributivos:

- con verbo copulativo (oraciones copulativas): El alumno es idiota.
- sin verbo copulativo (oraciones nominales puras): Bonita cara.
- sin verbo copulativo pero en posición absoluta que equivale al ablativo absoluto del latín: Ganado el premio, salí al bar.
- como adyacente de un complemento directo: Vi a un perro muerto.

Se ha podido demostrar que, si en francés ciertos adjetivos se encuentran en función predicativa, en *baulé* ello puede corresponder a unos verbos con aspecto de algo terminado o acabado (sufijo -li). Por ejemplo, *ɔblõ/ eso/ ser rojo/ “es rojo”⁴²⁰*, o *ɔ ã fiẽ /eso/res./estar limpio “está limpio”⁴²¹*. En español también, pueden los adjetivos encontrarse en situación predicativa. Se puede notar que los verbos de estado en *baulé* corresponden a un adjetivo tanto en francés como en español, como en *es sordo*. Pero esta construcción en *baulé* puede ser fuente de errores para nuestra población meta por la tendencia a no conjugar los verbos y abusar de la forma infinitiva, además de escribir verbos cuando sólo procede usar adjetivos

En cualquier caso, parece muy establecido que estos verbos de estado no se distinguen de otros, aunque eso sí, se pueden diferenciar claramente verbos y adjetivos. Es evidente que hay una verdadera sinonimia entre ambas clases como en:

- *ɔblõ = es rojo = ɔtĩ ɔkwlé.*

A este proceso lo denominamos *verbalización* del adjetivo. Si no hay duda de que la clase de los adjetivos es distinta a la de los verbos, tampoco se puede negar que existe alguna confusión con la clase de los nombres. En efecto, se puede observar que un nombre llega a calificar y determinar a otro, sin olvidar el que un

⁴²⁰ Es de notar que por esta misma observación que el verbo *estar* tampoco existe en este caso en *baulé*. De forma que *está rojo* es un caso desconocido por esta lengua.

⁴²¹ En realidad, este uso de *estar* se lo hemos dado porque dominamos la lengua de Cervantes. En caso contrario escribiríamos perfectamente “es limpio” ya que en *baulé* esta distinción filosófica de *ser* y *estar* de la lengua española es una incógnita.

nombre también puede ser una expansión del verbo. Además de estas realidades, se ha de subrayar que una lengua como el *baulé* tiene la distinción clásica de nombres propios y de nombres comunes aunque los últimos se pueden reconvertir en los primeros como puede verse en los cuentos africanos. En este caso se suele hablar de personificación. Por ejemplo, “érase una vez, Suruku la hiena”.

Los adjetivos del *baulé* pueden provocar, en español, errores de:

- Confusión entre adjetivo y verbo de estado (los estativos) como en *es muerto* en vez de *está muerto*.
- Confusión verbos y sustantivos.
- Problemas de personificación (nombres propios y comunes), sobre todo que los cuentos tienen un papel fundamental en las culturas africanas.
- Problemas semánticos creados por estas confusiones.
- Problemas sintácticos y oracionales como en *respuesta habría sido* para decir, *te habría contestado*.

Además de los errores esperables en español por la influencia de los adjetivos del *baulé*, podemos observar otras dificultades generadas por los adverbios.

1.3. LOS ADVERBIOS DEL BAULÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

El adverbio es una categoría gramatical que suele expresar un valor circunstancial lexemático en las lenguas africanas en general, y en *baulé* en particular tal y como señalan CREISSELS & KOUADIO (1977: 168):

« Une étude attentive de la distribution syntaxique d'unités qu'au départ on est tenté de qualifier d'adverbes (parce qu'on les rencontre essentiellement en fonction circonstancielle) révèle dans bien des cas qu'il s'agit plutôt d'un emploi en fonction circonstancielle d'un lexème appartenant fondamentalement à une autre classe syntaxique, nom ou adjectif. En effet, un lexème nominal ou adjectival peut librement en baoulé, pour peu que son sens s'y prête, occuper la fonction de circonstant ; et pour certains noms c'est même là leur emploi le plus fréquent, d'où la possibilité de confusion ».

Esto provoca una serie de dificultades y de problemas para el aprendiz *baulé* de lengua española.

- Confusión del adverbio con otras clases de palabra.
- Problemas semánticos.
- Problemas de orden de palabras, como en *hombre, mira, que es muy alegría mía saber que llegaste a la perfección.*

En efecto, estas diferencias pueden provocar errores de construcción de los sintagmas especialmente de los de valor circunstancial.

2. LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES DEL DIULÁ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

Las clases de palabras del *diulá* no difieren realmente de las existentes en las demás lenguas aunque su funcionamiento sí que es distinto en muchos aspectos con características más simplificadas y sencillas.

2.1. EL ARTÍCULO DEFINIDO, EL PLURAL EN DIULÁ Y LOS ERRORES ESPERABLES EN ESPAÑOL

La lengua *diulá*, igual que las otras, no tiene artículo definido, de forma que “el hombre”, se dice “cɛ” y “la mujer” “musó”. TERA, K. *et al.* (1991) lo subrayan en los términos siguientes:

« A proprement parler il n'y a pas en dioula un mot isolable que l'on peut appeler article. Cependant, le rôle de l'article, qui est de distinguer ce qui est défini est joué par une hauteur musicale, l'existence d'un ton qui se manifeste comme un abaissement de voix en fin de mot (défini) ou son absence (indéfini). »⁴²²

⁴²² Ídem. Op. Cit. p. 36.

Otros ejemplos como *muso man don ya* = (la mujer que todos conocemos) no ha entrado aquí y *musó man don ya* = (-ninguna- mujer ha entrado aquí) son bien distintas por el tono de la última sílaba de la palabra *muso* (mujer). Esta forma de entonar las oraciones puede influir en los marfileños a la hora de hablar español. Errores posibles son los relacionados con la confusión de determinantes, con las concordancias de género.

En lo que se refiere al número de un nombre contable se dice: *ceú* = los varones; el número se manifiesta en la derivación morfológica. Si se trata de un sustantivo no contable, la palabra se mantiene en la forma singular, simplemente:

Ej: *Jí* = agua.

Si quisiéramos ponerla en plural, también se añadiría una *ú* al final de la palabra: *jiú, las aguas*. Otro tipo de formación del plural se establece como veremos después, con los cardinales.

Como resumen de esta parte tenemos el siguiente cuadro.

2.1.1. TABLA RECAPITULADORA SOBRE EL ARTÍCULO DEL *DIULÁ*

Lenguas	Francés	Español	Diulá
Artículo definido	L'homme	El hombre	Cε

singular				
Artículo	definido	Les hommes	Los hombres	Cεú
plural				
Artículo	indefinido	De l'eau	Una agua	Ji
singular				
Artículo	indefinido	Des eaux	Unas aguas	ji/jiú
plural				

La ausencia de artículo implica un problema de distinción de género en quienes hablen la lengua *diulá* a la hora de utilizar el español donde en el artículo existe dicha variación de género y no siempre saben expresarla.

En resumidas cuentas, los errores esperables de este colectivo son:

- Indistinción o mal empleo del artículo definido e indefinido: el perro = un perro.
- El género.
- Clases nominales.
- Sustantivos.
- Léxicos como tomar una palabra por otra.

Veamos, entonces, qué ocurre con el género en *diulá*.

2.2. EL GÉNERO EN DIULÁ COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

En *diulá* tampoco existen morfemas desinenciales de género para los seres sexuados, sino que el género se establece de forma parecida al epiceno en español: Se da un solo nombre para ambos sexos y se le añade *cɛ* para indicar el masculino y *musó* para el femenino.⁴²³

Ej: el hijo = *deng cɛ*.

La hija = *deng musó*.

Esto sirve para todos los seres sexuados.

Ej: El buey = *mici cɛ*.

La vaca = *mici musó*.

En las realidades no sexuadas, los adjetivos y sustantivos son neutros, género que ya no existe en muchos idiomas.

Ej: la camisa = *derekí*.

Los zapatos = *samára*.

El dinero = *wári*.

⁴²³ Esta observación es válida par todas las lenguas de Costa de Marfil. Por eso nos parece conveniente desarrollarlo en todas las que son objeto de nuestro análisis. El tema del género es uno de los más importantes.

El agua = *ji*.

El árbol = *yíri*.

Los préstamos del francés se han amoldado a las mismas reglas y pueden ser fuentes de errores en español.

Ej: el automóvil = *mobili* (de “l’automobile”)

La mesa = *tabalí* (de “la table”).

En resumen, tenemos:

2.2.1. SERES HUMANOS

Lenguas	Francés	Español	Diulá
Seres humanos. Masculino singular.	L’un fils	El/un ⁴²⁴ hijo	<i>deng cε</i>
Seres humanos. Masculino plural.	Les fils	Los hijos	<i>deng cεú</i>
Seres humanos. Femenino singular.	La/une fille	La/una hija	<i>Deng musó⁴²⁵(dɔ)</i>
Seres humanos. Femenino plural.	Les filles	Las hijas	<i>Deng musóú</i>

⁴²⁴ Aquí, se trata de un indefinido, y no de una cuantificación. En este último supuesto, sería *deng cε keleng*, en sentido de un hijo # dos hijos. En el caso del indefinido, también se podría añadir *dɔ* como en *deng cε dɔ*. Un hijo entre otros, sin más especificación.

⁴²⁵ Tendríamos la misma situación que la anterior. Pero en el caso del plural el *dɔ* se cambiaría en *dɔú*.

2.2.2. DEMÁS SERES ANIMADOS (ANIMALES ESENCIALMENTE)

Lenguas	Francés	Español	diulá
Masculino definido singular	Le boeuf	El buey	Micí cε
Masculino definido plural	Les boeufs	Los bueyes	Micí cεú
Masculino indefinido singular	Un boeuf	Un buey	Micí cε dɔ
Masculino indefinido plural	Des boeufs	Unos bueyes	<i>Micí cε dɔú</i>
Femenino definido singular	La vache	La vaca	Micí musó
Femenino definido plural	Les vaches	Las vacas	Micí musóú
Femenino indefinido singular	Une vache	Una vaca	Micí musó dɔ
Femenino indefinido plural	Des vaches	Unas vacas	Micí musó dɔú

2.2.3. SERES INANIMADOS (OBJETOS Y PLANTAS SOBRE TODO)

Lenguas	Francés	Español	Diulá
---------	---------	---------	-------

Masculino definido singular	L'arbre	El árbol	Yíri
Masculino definido plural	Les arbres	Los árboles	Yíriú
Masculino indefinido singular	Un arbre	Un árbol	Yíri <i>dɔ</i>
Masculino indefinido plural	Des arbres	Unos árboles	Yíri <i>dɔú</i>
Femenino definido singular	La chemise	La camisa	Derekí
Femenino definido plural	Les chemises	Las camisas	Derekíú
Femenino indefinido singular	Une chemise	Una camisa	Derekí <i>dɔ</i>
Femenino indefinido plural	Des chemises	Unas camisas	Derekí

Se puede ver que en ninguno de los casos, aparece escrito el artículo, pero que en el caso del indefinido, a veces puede haber una derivación morfológica o que se posponga *dɔ* en singular y *dɔú* en plural. Posibles errores:

- de concordancia de número.
- de concordancia de género.
- de confusiones semánticas.

- de confusión de artículos.
- de confusión de género.
- de léxico.

2.3. LOS ADJETIVOS NUMERALES DEL DIULÁ COMO POSIBLES

FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

2.3.1. LOS NUMERALES CARDINALES

Las particularidades del *diulá* son varias. El adjetivo numeral cardinal se pospone siempre al sustantivo.

Tres bueyes	<i>mici cε saba.</i>
	buey tres

Los numerales no tienen concordancia con nada en español, pero se anteponen al sustantivo mientras que en *diulá* se pospone.

Por ejemplo:

Dos hombres	<i>cε fila</i> , es decir, hombres dos.
-------------	---

Para recapitular, tendremos:

Lenguas	francés	Español	diulá
Numeral cardinal singular	Un homme	un hombre	Cε keleng
Numeral cardinal plural	Deux hommes	Dos hombres	Cε fila

Eso es válido tanto para femenino como para masculino, se trate de seres animados o inanimados. En los numerales pueden producirse errores de:

- Léxico.
- Concordancia en número.
- Colocación del cardinal en comparación del sustantivo determinado.

En cuanto a los ordinales, el *diulá* es una de las lenguas más sencillas del mundo.

En efecto, sólo existe alguna dificultad para el primero, en el resto se pospone *nan* o *la* (no muy usado) al cardinal. Es decir:

Lenguas	francés	Español	Diulá
Numeral cardinal de 1	Le premier	El uno (fechas)/el primero	Fɔɓ
	Le premier âne	El primer burro	Fali Fɔɓ

Numeral cardinal de otros números	Deuxième année Soixantième président	Segundo año Sexagésimo/a presidente/a	San Filanan Presidan biwɔɾnan
--------------------------------------	--	---	---

Este *nan* sería como el *ième* francés, que observa también modificación mientras que el *diulá* sigue una regularidad sin fallo. Errores posibles:

- Formación del ordinal.
- Colocación del ordinal respecto al elemento que determina.
- Problemas de apócope.
- Problemas en establecer el género (*sexagésimo/sexagésima*).

3. LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES DEL SENUFÓ COMO FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

3.1. EL PROBLEMA DEL ARTÍCULO Y EL PLURAL DE LAS PALABRAS EN SENUFÓ

El *senufó* no tiene artículo definido, ni género y funciona como el *diulá*. Es posible entonces, que como en *diulá*, ello provoque errores de género entre los hablantes de esta lengua aprendices de español. Sin embargo, se puede observar, sobre

todo en la variante *ceebara*⁴²⁶, que existe una marca de definido e indefinido que se encuentra en la vocal final como en:

Ej: *Tigi* (el árbol) y *tiga* (un árbol).⁴²⁷

Su plural es más complicado de establecer, ya que se prolonga la última vocal del singular:

Ej: *Tigi* (el árbol) y *tiyi* (los árboles).⁴²⁸

Esto puede llevar a problemas con la formación del que se añadiría al de concordancia de género antes mencionado. Se nota también el posible cambio de forma de la palabra cuando se trata de un definido o un indefinido, situación no existente ni en francés, ni en español. Estas mismas palabras *tigi*, *tiga* pueden significar *madera*. En efecto, el *senufó* no distingue madera de árbol. A no ser que sea para referirse a la leña. En este caso dice, *kajaga* (árbol seco), plural, *kajíí*. Para los aprendices del español que tengan esta lengua por materna o de trabajo, las polisemias pueden ser fuente de problemas semánticos.

⁴²⁶ El *ceebara* es una lengua *senufó* que se habla sobre todo hacia la zona de Ferkessedougou en el norte de Côte d'Ivoire.

⁴²⁷ El indefinido, en el sentido de alguno, uno, se traduce para los seres animados por *wa* incluso los animales y para seres inanimados por *ka* como en *ceñj wa*, una persona; y *pung wa*, un perro, para los seres animados; o *cigé ka*, un árbol, para los seres inanimados. Sin embargo, estos dos indefinidos tienen un mismo plural que es *pi* como en *cin'i pi* (unas personas), *pun'i pi* (unos perros); y para seres inanimados, *cii pi* (unos árboles). En un sentido despectivo se puede emplear el indefinido *ka* para los seres animados como en *nanj* o *nanja ka* (un hombre cualquiera). O pongan *ka* (un perro de éstos).

⁴²⁸ Es de notar que esta realidad difiere en el *senufó* de Tengrela ya que el árbol (*cigé*, leer chigué, en español) forma su plural en *cii* (leer chíí, en español).

Tanto en la formación irregular como en la regular del plural en *senufó*, la última vocal y la siguiente se pronuncian como una vocal prolongada o alargada:

Ej:

Cíí = árboles.

3.1.1. CASO DE LA FORMACIÓN REGULAR DEL PLURAL

Vamos a apoyarnos en dos ejemplos para ilustrar la regularidad de la formación del plural en *senufó*.

1/ En plural tenemos: Los bueyes = *Nuíí*

Pero, en singular, buey = *nunŋ*

2/ En plural tenemos: Las mesas = *tabalíí*

Pero, en singular, la mesa = *tabalíng*

3.1.2. CASO DE LA FORMACIÓN IRREGULAR DEL PLURAL EN *SENUFÓ*

En la mayoría de los casos la formación del plural en *senufó* es irregular. Pero nos apoyaremos en dos ejemplos para ilustrar esta complejidad.

1/ *Cɛŋ* (marca de indefinido), *cɛwɛ* (nombre genérico), *cɔŋ* (esposa).

Y las mujeres = *cɛɛ* (sin diferencias).

2/ *Caŋ* = puerco

Y los puercos = $c\epsilon\epsilon$

Se puede decir que los regulares hacen su plural EN i y los irregulares en ϵ . para establecer un resumen, partiremos del *senufó* de Tengrela:

Lenguas	Francés	Español	Senufó
Artículo definido singular	L'homme	El hombre/varón	noŋ
Artículo definido plural	Les hommes	Los hombres/los varones	namwaε
Artículo indefinido singular	De l'eau	Una agua	Dwɔ ⁴²⁹ ka
Artículo indefinido plural	Des eaux	Unas aguas	Duií pi ⁴³⁰

Se ve que no existe artículo definido y que además, en plural, hay una sufijación o derivación morfológica además de la transformación que conoce el sustantivo.

⁴²⁹ Como en *diulá* el *ka senufó* representa el *ɔ* que en este caso, tiene un plural muy irregular (*ya*) como marca de indefinido para los seres inanimados. Para los animados es *wa*, siendo *ka* despectivo por si se usase para seres animados y humanos específicamente el plural de *wa* es *pi*. Puede prescindirse como en *diulá* en unos contextos.

⁴³⁰ *Duií* puede representar también *ríos, riberas*.

Es previsible, entonces, que los hablantes de la lengua *senufó* cometan errores de:

- Formación del plural.
- Colocación de la marca de indefinido.
- Artículo.
- Concordancia de número y de género.

3.2. EL GÉNERO EN SENUFÓ COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

Veremos aquí cómo el *senufó* expresa el género al referirse a los humanos, animales y cosas en general.

3.2.1. EL GÉNERO ENTRE LOS SERES HUMANOS

Lenguas	francés	Español	diulá
Seres humanos. Masculino singular.	Le/un fils	El/un ⁴³¹ hijo	diánj
Seres humanos. Masculino plural.	Les fils	Los hijos	diáε

⁴³¹ Aquí, se trata de un indefinido, y no de una cuantificación. En este último supuesto, sería *diánj nambi*, en sentido de un hijo # dos hijos. En el caso del indefinido, también se podría añadir *wa* como en *diánj wa*. Un hijo entre otros, sin más especificación.

Seres humanos. Femenino singular.	La/une fille	La hija	pooroŋ
Seres humanos. Femenino plural.	Les filles	Las hijas	Pooroee

Como hemos mencionado arriba, su formación es irregular y no tiene norma establecida.

3.2.2. EL GÉNERO ENTRE LOS DEMÁS SERES ANIMADOS (ANIMALES ESENCIALMENTE)⁴³²

Cacterísticas:

Lenguas	Francés	Español	Senufó
Masculino definido singular	Le boeuf	El buey	Nunŋ
Masculino definido plural	Les boeufs	Los bueyes	Nuií
Masculino indefinido singular	Un boeuf	Un buey	Nunŋ wa
Masculino indefinido plural	Des boeufs	Unos bueyes	Nuií pi

⁴³² Las informaciones aportadas son a modo indicativo. Son ejemplos y no representan la totalidad de los casos.

Femenino definido singular	La vache	La vaca	Nun cɔŋ
Femenino definido plural	Les vaches	Las vacas	Nu cɛɛ
Femenino indefinido singular	Une vache	Una vaca	Nun cɔŋ wa
Femenino indefinido plural	Des vaches	Unas vacas	Nu cɛɛ pi

3.2.3. SERES INAMIMADOS (OBJETOS Y PLANTAS PRINCIPALMENTE)

Características:

Lenguas	francés	Español	Senufó
Masculino definido singular	L'arbre	El árbol	Cigee
Masculino definido plural	Les arbres	Los árboles	Cif
Masculino indefinido singular	Un arbre	Un árbol	Cigee ka
Masculino indefinido plural	Des arbres	Unos árboles	Cif ya
Femenino definido	La chemise	La camisa	Burungòn

singular			
Femenino definido plural	Les chemises	Las camisas	Buruí
Femenino indefinido singular	Une chemise	Una camisa	Burungòn ka
Femenino indefinido plural	Des chemises	Unas camisas	Buruí yà

Si bien no existe propiamente la categoría de artículo sí que se puede comprobar la posposición de las partículas *wa* o *ka* en singular y de *pi* o *ya* en plural.⁴³³ En este sentido, el *senufó* es mucho más complicado que el *diulá*. Eso podría generar también en español errores de:

- Concordancia de número.
- Concordancia de género.
- Confusiones semánticas.
- Confusión de artículos.
- Confusión entre sexo y género.
- Léxico.
- Colocación de una marca de indefinido.
- Formación del plural.

⁴³³ Son las marcas del indefinido.

3.3. LOS ADJETIVOS NUMERALES DEL SENUFÓ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL: EL CASO DE LOS NUMERALES CARDINALES SENUFÓ Y SU IMPLICACIÓN EN ESPAÑOL

Podemos representar el problema de los numerales cardinales del *senufó* comparado con el francés y el español de la manera siguiente:

Lenguas	Francés	Español	Senufó
Numeral cardinal singular	Un homme	Un hombre	Nòn nambi
Numeral cardinal plural	Deux hommes	Dos hombres	Nòn'ε zuñí

Esta estructura es válida tanto para femenino como para masculino, ya se trate de seres animados o inanimados. Esta inmutabilidad del sustantivo en la formación del plural en *senufó* puede generar errores en sus hablantes aprendices de lengua española. Pueden ser errores de:

- Léxico.
- Formación del plural, pronunciación, lectura.
- Reconocimiento de signos.
- Concordancia en número.
- Colocación del cardinal en relación con el sustantivo determinado.
- Transferencia (influencia del español sobre el *senufó*).

- Interferencia (influencia del *senufó* sobre el español).

En cuanto a los ordinales, el *senufó* es con el *diulá* una de las lenguas más sencillas del mundo. En efecto, sólo ofrece complicación el ordinal *primero*, en los demás suele posponer *wogui* o *wogo* indistintivamente al cardinal. Pero en el caso concreto del *senufó*, el sustantivo sufre, además, una modificación ortográfica, que complica este fenómeno un poco más que en *diulá*:

Lenguas	francés	Español	Senufó
Numeral cardinal de 1	Le premier	El uno (fechas)/el primero	(Can) ⁴³⁴ nciígé
	Le premier âne	El primer burro	
Numeral cardinal de otros números	Deuxième année	Segundo año	Yε shuú woguí
	Soixantième	Sexagésimo/a	Presidanη
	président	presidente/a	tótàanri wogo

Este *wogui* o *wogo* sería como el *ième* francés. Pero, mientras que el *diulá* le sigue una regularidad sin fallo, el *senufó* conoce varios tipos de modificaciones. En efecto, cambia el ordinal en unos casos (*shuuni* → *shuu*, dos + *wogui* o *wogo*, marca de ordinal) y en otros casos, se conserva el cardinal (*gáni* → *gbáni*, seis + *wogui* o *wogui*). El sustantivo ordenado no se modifica ni en *diulá* ni en francés ni

⁴³⁴ Se debe mencionar obligatoriamente *can* si se trata de un día, como el primero del mes. En los otros supuestos, el primero se dice simplemente *nciígé*.

en español, pero en *senufó*, también es objeto de una transformación. Por ejemplo, *γενί*, año, se convierte en *γε* o *γεε* en plural. Esto puede generar errores de:

- Formación del ordinal.
- Colocación del ordinal respecto al elemento que determina.
- Problemas de apócope.
- Problemas de confusión de género.
- Concordancias de número.

4. LAS CATEGORÍAS GRAMATICALES DEL BETÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL⁴³⁵

4.1. EL PROBLEMA DEL ARTÍCULO Y EL PLURAL DE LAS PALABRAS EN BETÉ

Si es verdad que se han mencionado unas cuantas dificultades de la lengua *beté*, otra complicación de esta lengua reside justamente en la formación del plural de las palabras, como en *senufó*. Los lingüistas coinciden en señalarlo al afirmar que es difícil llegar a determinar una regla exacta de su formación. La forma definida se expresa alargando la última vocal del nombre y bajando su tono. Se emplea esta forma definida cuando la situación es ya conocida o cuando la palabra en

⁴³⁵ En unos casos los elementos a estudiar no coinciden porque hemos tratado de trabajar con los estudios realizados sobre cada lengua. Además como señalado, en unos casos nos hemos basado sobre nuestra intuición o consultar con personas que dominan estas lenguas de la misma manera. Pero en otros casos coinciden cuando tenemos el mismo conocimiento en dos o más lenguas. O simplemente cuando los estudios encontrados coinciden. De forma que no se aborda el *beté* ni el *baulé*, como se abordaría el *diulá* o el *senufó*.

cuestión ya había sido mencionada. Ello puede llevar a sus nativos a considerar que la lengua española tiene demasiadas normas o reglas y les puede llevar a descuidar la forma y dar más importancia al mensaje. Sin embargo, son los mismos casos en los que se utiliza el artículo determinado o definido en español. Además, esta forma de expresar el artículo definido puede conducir a confundirlo con una deixis anafórica.

Como resumen de esta parte tenemos:

Lenguas	Francés	Español	Beté
Artículo definido singular	L'homme	El hombre	Либеру ⁴³⁶ o wudi ⁴³⁷
Artículo definido plural	Les hommes	Los hombres	Либере
Artículo indefinido singular	De l'eau	Una agua	Лу ⁴³⁸
Artículo indefinido plural	Des eaux	Unas aguas	Луи

Esta situación hace previsible en la gente de habla *beté*, los siguientes errores de:

⁴³⁶ *Beté* de Subré, Guiberua, Daloa e Isia.

⁴³⁷ *Beté* de Gañoa.

⁴³⁸ Л equivale a la ñ española y al gn francés.

- Léxico.
- Formación del plural.
- Pronunciación, lectura y entonación.
- Artículos y determinantes.
- Reconocimiento de signos.
- Concordancia en número.
- Preposiciones.

4.2. LA PECULIARIDAD DE LOS ADJETIVOS POSESIVOS DEL BETÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

4.2.1. EL DESTINATARIO / BENEFICIARIO O LA IDEA DE PERTENENCIA EN *BETÉ*

Este caso supone la presencia de un elemento posesivo que indica además destinatario o beneficiario.

Beté	Español	Francés
<i>na</i>	para mí	Pour moi
<i>-na</i>	para ti	Pour toi
<i>ɔ</i>	para él/ella	Pour lui/elle
<i>ε</i>		
<i>a</i>		
<i>who</i>		

-a a	para nosotros	Pour nous
a	para vosotros	Pour vous
Wa (humano)	para ellos/ellas	Pour eux/elles
Yeh (no-humano)	no-humano: -su, sus.	

Ej: *na –budu* = una casa para mí.

En francés y en español los adjetivos posesivos carecen de la noción de destinatario y éste se ha de expresar de otra forma. En *beté*, la diferencia entre poseedor y destinatario es más bien tonal.

4.2.2. EL PROPIETARIO / FUENTE⁴³⁹ O LA IDEA DE POSESIÓN PROPIAMENTE DICHA EN *BETÉ*

En este caso tenemos un posesivo + un nominal. Es un sintagma de fuente ya que el posesivo lleva a una fuente o un propietario. Es la verdadera marca de la posesión tal y como recogemos en el siguiente cuadro.

Beté	Español	Francés
<i>’na</i>	Mi	Mon
	Mis	Mes

⁴³⁹ Esta noción de propietario/fuente se expresaría en español por *de mí, de ti, de él/ella, de nosotros, de vosotros, de ellos/ellas* y en francés por *à moi, à toi, à lui/elle, à nous, à vous, à eux/elles*.

-na´a = ´ɔ ´ε ´a ´who	Tu Tus Su Sus	Ton Tes Son/sa Ses
-a´a = ´a = ´Wa (humano) ´Yeh (no-humano)	Nuestro Nuestros Vuestro Vuestros Su Sus	Notre Nos Votre Vos Leur Leurs

Ej: ´na -budu = mi casa.

Se debe notar que esta lengua desconoce la diferencia entre adjetivos posesivos y pronombres posesivos tónicos⁴⁴⁰ propia del español y registra sólo el adjetivo posesivo y la marca de pertenencia. Ello puede hacer prever en los hablantes de *beté* aprendices de español, errores de:

- Adjetivos posesivos y marcas de pertenencia.
- Concordancias entre adjetivos posesivos y género.

⁴⁴⁰ Adjetivos posesivos tónicos en español: *mío/a, tuyo/a, suyo/a, nuestro/a, vuestro/a, suyo/a* y los pronombres posesivos serían *el mío/la mía, el/la tuyo/a, el/la suyo/a, el/la nuestro/a, el/la vuestro/a, el/la suyo/a*. estos ejemplos no tienen en cuenta el plural.

- Concordancias entre adjetivos posesivos y número.
- Colocación de adjetivos y sustantivos poseídos.
- Léxico.
- Posibles omisiones.
- Bloqueos lingüísticos en la comunicación.

En el siguiente apartado nos interesa ver otros aspectos de la gramática de los ivorienses en comparación con la española.

VI. OTROS ASPECTOS GRAMATICALES DE LAS PRINCIPALES LENGUAS IVORIENSES COMO FUENTE DE ERRORES PREVISIBLES EN ESPAÑOL

1. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL DIULÁ Y LOS ERRORES PREVISIBLES EN ESPAÑOL

Son sujetos y complementos directos o indirectos según los casos.

Tenemos:

DIULÁ	ESPAÑOL	FRANCÉS
<i>Ne</i>	Yo, a mí, me.	Je, moi, me.
<i>Ile</i>	Tú, a ti, te	Tu, toi, te.
<i>Ale</i>	Él, ella, a él, a ella, le, la	Il, elle, lui, le, la.
<i>Anugu</i>	Nosotros – as, a	Nous

<i>Alugu</i>	nosotros – as, nos	
<i>Olugu</i>	Vosotros – as, a nosotros – as, os Ellos –as, a ellos –as, les, las	Vous Ils, elles, eux, elles, leur.

Son las mismas seis personas gramaticales universales, pero se usan siempre con los verbos como en francés. Dado que en español, su uso junto al verbo puede ofrecer variantes de matiz expresivo en la frase, por su tendencia enfática, el Ivoriense debe evitar repetirlo. Además por ser invariables los pronombres sujeto y objeto, sus hablantes pueden tender a confusiones del tipo *¿estabas hablando de yo?* en vez de *¿de mí?*.

Podemos reagrupar aquí los errores previsibles por la influencia de los pronombres personales del *diulá* sobre el español como sigue:

- Errores de correlación.
- Errores de género.
- Errores de persona.
- Errores de plural.
- Errores de confusión entre pronombres complementos y pronombres sujetos.

En la parte reservada a los copulativos volveremos a estos pronombres desde la perspectiva predicativa, pero antes veremos si en *senufó* los pronombres personales tienen las mismas características que en *diulá*.

2. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL SENUFÓ Y LOS ERRORES PREVISIBLES EN ESPAÑOL

Los pronombres sujeto en *senufó* son también complementos directos o indirectos como ocurre en *diulá*.

SENUFÓ	ESPAÑOL	FRANCÉS
<i>Mee</i>	Yo, a mí, me.	Je, moi, me.
<i>Mu</i>	Tú, a ti, te	Tu, toi, te.
<i>Weeree</i>	Él, ella, a él, a ella, le, la	Il, elle, lui, le, la.
<i>Wú</i>	Nosotros – as, a nosotros – as, nos	Nous
<i>Yii</i>	Vosotros – as, a nosotros – as, os	Vous
<i>Peeree</i>	Ellos –as, a ellos –as, les, las	Ils, elles, eux, elles, leur.

Los errores previsibles coinciden con los ya señalados para el *diulá*.

3. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL BETÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

En *beté* existe también la noción de pronombre sujeto y la de posesivo. Veremos aquí primero, los pronombres personales sujeto, luego, los relativos y la proposición relativa. Terminaremos por los absolutos o enfáticos que se usan para insistir en una parte de la oración.

3.1. LA POSIBLE INTERFERENCIA Y TRANSFERENCIA DE LOS PRONOMBRES PERSONALES SUJETO BETÉ EN ESPAÑOL

Es una de las pocas lenguas africanas que distingue lo humano de lo no-humano, entendiendo que esta última categoría no es necesariamente inanimada. Tenemos al respecto:⁴⁴¹

BETÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
<i>N</i>	Yo, a mí, me.	Je, moi, me.
<i>-N</i>	Tú, a ti, te	Tu, toi, te.
<i>ɔ</i> (humano)	Él, ella, a él, a ella, le, la	Il, elle, lui, le, la.
<i>ε</i>		

⁴⁴¹ MENEHI & RETORD (1980) no dan una explicación suficientemente explícita de los pronombres personales sujeto en *beté* y pensamos que han podido confundirse o dejarlos incompletos. En efecto, pensamos que *ɔ*, *ε*, *a* y *woh* podrían corresponder a la misma tercera persona del singular a no ser que lo sean también para el plural. Pero a pesar de la duda no lo hemos dejado como aparece en nuestra bibliografía; aunque no hay más estudios sobre esta categoría gramatical; además, la obra de MENEHI & RETORD (1980) suele ser la referencia para los otros estudios o trabajos de investigación que hemos consultado. Más abajo se dice que la tercera persona del plural es *wa* confirmando que no podía ser de otra manera. *-a*, y *a* serían las primera y segunda personas del plural.

<i>a</i>		
<i>woh</i> (no-humano)		
-a	Nosotros – as, a	Nous
	nosotros – as, nos	
A	Vosotros – as, a	Vous
	vosotros – as, os	
<i>Wa</i> (no humano).	Ellos –as, a ellos –as,	Ils, elles, eux, elles, leur.
	les, las	

Podemos reagrupar aquí los errores previsibles por la influencia de los pronombres personales del *senufó* sobre el español como sigue:

- Errores de correlación.
- Errores de género.
- Errores de persona.
- Errores de plural.
- Errores confusión entre pronombres complementos y pronombres sujetos.

En *beté* el pronombre ya nos prepara para la construcción de oraciones y proposiciones de tipo relativo.

3.2. IMPACTOS PREVISIBLES DEL PRONOMBRE PERSONAL RELATIVO Y DE LA PROPOSICIÓN RELATIVA BETÉ SOBRE EL ESPAÑOL

El pronombre relativo se distingue del pronombre personal sujeto en *beté* sólo por su tonalidad más baja. Si analizamos estos pronombres relativos, observamos que parecen conservar los mismos que vimos en el apartado de los pronombres personales. Por eso, pensamos que estos autores podrían haberse equivocado a la hora de enumerarlos. De manera general, estas estructuras no implican inmediatamente errores en español, pero pueden provocar la construcción de estructuras redundantes, pedantes, inapropiadas y torpes. En efecto, la tendencia puede hacer que, en vez de decir “lo he hecho yo”, se diga, “soy yo quien lo he hecho” con el problema de saber si es mejor decir “soy yo quien lo ha hecho”. Eso ya lo detallaremos en el siguiente punto reservado para los pronombres absolutos y enfáticos que sirven para insistir en una parte de la oración.

Veamos el cuadro siguiente que nos permite establecer equiparaciones con el francés y el español con respecto a estos pronombres personales relativos de la lengua *beté*.

BETÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
-ɔ ⁴⁴² -ɛ	Él/la que; quien	Celui/celle qui
-Wa	Los/las que; quienes	Ceux/celles qui

⁴⁴² En este caso desaparece la distinción *humano # no humano*.

El empleo de estos pronombres supone que el sujeto de la proposición relativa refiere como antecedente al nombre del que depende. Estamos ante casos de deixis anafórica y quizá catafórica también.

Ej:

nehkpaa, -wa –woh a-a lε'ε-ε, wa γε-a'a më

= les hommes qui étaient ici autrefois, (ils) sont partis

= los que vivían aquí antes, (ellos) se han ido.

En resumen como errores podemos predecir los siguientes:

- Repetición de palabras.
- Deixis anafórica y catafórica.
- Construcción de estructuras redundantes
- Oraciones inapropiadas.
- Frases torpes.

Las construcciones que estos pronombres introducen pueden tener implicaciones enfáticas. En este caso se habla de pronombres absolutos y enfáticos en *beté* como los denominan MENEHI & RETORD (1980).

3.3. LA POSIBLE INFLUENCIA DE LOS PRONOMBRES ABSOLUTOS Y ENFÁTICOS DEL BETÉ SOBRE LA LENGUA ESPAÑOLA

Se suelen emplear a la hora de identificar a personas o a elementos de la frase que sean sujeto o complemento y la traducción al francés sería: C'est...qui/que = verbo ser (conjugado)...quien/que. Tenemos:

BETÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
-Ame	Yo, a mí, me.	Moi
-Nmë	Tú, a ti, te	Toi, te
´mɔ, ´mɛ (humano)	Él, ella	Lui, elle
´ma, ´mu, ´moh (no-humano)		
-aboha	Nosotros – as	Nous
Aboha	Vosotros – as	Vous
´muö, ´moha (humano)	Ellos –as	Eux, elles
´mi, ´meh (no humano).		

Estos pronombres enfáticos se emplean en la identificación y puesta de relieve del sujeto. Aunque el énfasis también existe en español, eso no resta nada a la posibilidad de que los hablantes de *beté* cometan errores de esta índole. Además se pueden registrar:

- Errores de confusión de lo humano y lo no-humano.

- Confusión de género por no corresponder con los de la lengua española a pesar de que esta lengua reconoce también el género epiceno.
- Intercambio de funciones de los pronombres personales.
- Oraciones incomprensibles o incorrectas como en *que te estás haciendo gran tío señor el representante oficial*.
- Errores de referencias y concordancias.

Los pronombres personales del *beté* son diferentes a los del *baulé* como veremos enseguida.

4. LOS PRONOMBRES PERSONALES DEL BAULÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

Los pronombres personales del *baulé* parecen más claros que en *beté*, pero, como ocurre en *diulá*, pueden ser tanto sujeto como complemento. Son aún más complejos por no tener una forma muy fija. Estos cambios continuos de morfología del pronombre personal en *baulé* permiten hacer previsiones de errores a la hora de practicar la lengua española. Los pronombres personales sujeto, los pronombres objeto y la oración en *baulé* constituirán lo esencial de esta parte donde hablaremos del sintagma oracional, de la coordinación, etc.

4.1. LOS PRONOMBRES PERSONALES SUJETO DEL BAULÉ COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

En *baulé*, los pronombres personales son los que se distinguen de los demás nominales por el hecho de que, según su función, pueden cambiar de forma. Por eso, mencionaremos aquí lo que CRESSEILS & KOUADIO (1977: 181) llamaron “le personnel indépendant”:

PERSONAS	BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
1 ^a persona del singular	<i>mí</i>	Je	Yo
2 ^a persona del singular	<i>Wɔ</i>	Tu	Tú
3 ^a persona del singular	<i>í</i>	Il/elle	Él/ella
1 ^a persona del plural	<i>é</i>	Nous	Nosotros/as
2 ^a persona del plural	<i>ámù</i>	Vous	Vosotros/as
3 ^a persona del plural	<i>bé</i>	Ils/elles	Ellos/ellas

Sin embargo, se pueden escribir de otras maneras según la ausencia o no de tono propio.

Tenemos:

PERSONAS	BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
1 ^a persona del singular	<i>N</i>	Je	Yo
2 ^a persona del singular	<i>A</i>	Tu	Tú
3 ^a persona del singular	<i>ɔ</i>	Il/elle	Él/ella
1 ^a persona del plural	<i>E</i>	Nous	Nosotros/as
2 ^a persona del plural	<i>Ámù</i>	Vous	Vosotros/as
3 ^a persona del plural	<i>Be</i>	Ils/elles	Ellos/ellas

Ello se explica por el hecho de que el pronombre personal sujeto coge “el prefijo tonal” cuyas variantes están vinculadas con la modalidad verbal. CRESSEILS & KOUADIO (1977: 184) suponen, entonces, que « il est ainsi au ton phonologique haut ou bas en fonction de la modalit  verbale. »

Los errores esperables de los hablantes de lengua *baulé* podrían ser de:

- Ap copes.
- Corrección del pronombre personal.
- Género.
- Concordancias de número.

- Lectura y pronunciación (por la tonalidad difusa).
- Acentuación.

Estos pronombres no tienen ninguna flexión en *añí-baulé*.

Ej: 1. SG [n'] \ [mW] – 1- PL [yo \ yo] etc.

2. *bè di*, ellos comen. *È tó*, tú comer.

Además de estos pronombres personales, se pueden observar otros llamados pronombres relativos sujeto, semejantes a los aparecidos en *beté*.

Este tipo de pronombre se traduce por [mBB'] y por el pronombre personal (del antecedente).

Ej:

1. [bàlá mBB B bà].

→ Mujer que ella venir. / Mujer que viene.

2. [méniän mBB be kB].

→ Gente que PL ir. / Las gentes que van.

Este tipo de estructura puede provocar errores en español en la medida en que hasta en francés es posible: “Les gens qui vont”.

Otros errores esperables en español pueden ser:

- Construcción incorrecta de oraciones.
- Falta de reconocimiento del antecedente.
- Problema de deixis anafórica.
- Repetición de sujeto.
- Correlación gramatical.
- Artículo.
- Clase nominal.
- Semánticos.

Podemos observar que estos pronombres relativos engendran, en *baulé*, oraciones con características específicas que analizamos a continuación.

4.2. LOS PRONOMBRES OBJETO DEL AÑÍ-BAULÉ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN LA ORACIÓN ESPAÑOLA

Este tipo de pronombre llamado “pronombre objeto” se traduce por [jW] \ [W] para el singular y [be] para el plural como en:

PRONOMBRES	BAULÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
OBJETOS BAULÉ			
SG tomar PRON-	[n' fa jW] =	Lo tomo	je le prends

OBJ			
SG tomar PRON- OBJ.	[B fa be]	Los / las toma	il les prend

Visto de esta forma, se puede deducir que se esperan en español los errores siguientes por parte de los hablantes de esta lengua:

- Errores de yuxtaposición de las oraciones.
- Coordinación de las oraciones.
- Ordenación de los elementos constitutivos de la oración.
- Problemas de género “los / las toma”.
- Incorrecciones en la escritura de los pronombres objeto.

A pesar de estos posibles errores veremos que existen similitudes entre la estructura de la oración del *baulé* y las del francés o del español. Para ello, nos ocuparemos más detalladamente de la oración en *añí-baulé* y luego desglosaremos las otras dificultades previsibles en los hablantes de esta lengua que desean aprender español.

4.3. LA ORACIÓN EN AÑÍ-BAULÉ Y SUS POSIBLES INFLUENCIAS EN ESPAÑOL

Como tal, la estructura de la oración no parece diferir mucho de la del español. La proposición relativa, el sintagma completivo, la coordinación en *baulé*, serán los puntos clave que desarrollaremos aquí.

4.3.1. LA PROPOSICIÓN RELATIVA BAULÉ CONTRASTADA CON LA ESPAÑOLA

A este respecto la proposición relativa en *baulé* no es muy distinta de la francesa ni, por ende, de la española. En efecto, dicha proposición sigue al nombre que determina, y se relaciona con un morfema desempeñando una función tal y como veremos más abajo. Se trata del morfema *m̄*. Con lo cual tenemos la construcción

nombre + m̄ + proposición relativa

como otra posible fuente de errores en español.

En efecto, *m̄* es un morfema de subordinación y no un pronombre relativo. Se trata de una unidad gramatical que desempeña un doble papel: Él de subordinación de una proposición a un nombre y el de repetición del antecedente en la proposición subordinada de esta misma forma. El *baulé* disocia estas dos funciones:

Esta reflexión nos lleva a citar los siguientes ejemplos inspirados de CREISSELS & KOUADIO (1977):⁴⁴³

BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
<i>mí m ɔ̃ñ ti</i> <i>kàān</i>	moi qui suis petit /Moi/que/moi/être/petit/	Yo quien soy pequeño /yo/quien/yo/ser/pequeño/
<i>É mɔ̃ ē ti</i> <i>srán blé</i>	nous qui sommes des Africains /Nous/que/nous/être/homme/noir/	nosotros que somos Africanos /nosotros/quienes/nosotros/ser/hombre/negro.

Como se puede observar, una tendencia a la traducción literal de parte de los hablantes de esta lengua, sobre todo si se encuentran aún en la fase del grafismo⁴⁴⁴ puede generar los siguientes errores en español o en francés:

- Repetición del sujeto de la frase.
- Abuso de la forma infinitivo de los verbos.
- Problemas de concordancias en número y género.
- Problemas léxicos y semánticos.
- Construcción de la frase.
- Redundancia y complicaciones sintácticas.

⁴⁴³ Los demás ejemplos del *baulé* provienen de estos mismos autores.

⁴⁴⁴ Fase en la que cuando aún no se domina la lengua extranjera, se recurre casi exclusivamente a la materna haciendo traducciones generalmente literales. Coincide con la llamada interlengua en la que el aprendiz fabrica su propio lenguaje. Suele ser una etapa transitoria entre lo imperfecto y lo perfecto o por lo menos la búsqueda de la perfección.

Algunas de estas frases tienen estructuras de las llamadas subordinaciones completivas. Eso nos lleva a detenernos en el sintagma completivo y ver qué errores puede provocar en español.

4.3.2. EL SINTAGMA COMPLETIVO BAULÉ COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

« En baoulé on peut définir le syntagme complétif comme syntagme de détermination où le déterminant est constitué par un pronom et est antéposé au déterminé ».

Esta explicación de CREISSELS & KOUADIO (1977: 327) permite distinguir diferentes tipos de sintagmas completivos en *baulé*. Se destacan dos variantes: Los sintagmas yuxtapuestos solamente⁴⁴⁵ y los sintagmas en los que podemos encontrar un pronombre de repetición⁴⁴⁶.

Ejemplos:

BAULÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
<i>tāluá tǎnni</i>	Una tela de chica ⁴⁴⁷ /chica/tela/	Un tissu de fille /fille/tissu/

⁴⁴⁵ Como ocurre con *tāluá tǎnni* = una tela de chica (tela chica).

⁴⁴⁶ Como ocurre con *tāluá ì tǎnni 'n* = la tela de la chica (chica su tela de).

⁴⁴⁷ Cuando se observa con una mayor detención se nota que esta estructura es un atributivo que puede denotar también pertenencia y posesión. Con lo cual se hubiera podido colocar perfectamente en la sección de los copulativos y atributivos que viene más abajo. Pero también es

<i>tāluá ì tánnì 'n</i>	La tela de la chica /chica/su/tela/def./	Le tissu de la fille /fille/tissu/def./
<i>ākísí tánnì 'n</i>	La tela de Akisi /Akisi/tela/def./	Le tissu de Akissi /Akissi/tissu/def./

El complemento del nombre se expresa, pues, al posponer el dativo al sustantivo. En este caso, el pronombre de repetición aparece según ciertas condiciones, sobre todo cuando el completivo tiene valor genérico, es decir, un nombre común que carece de cualquier marca de actualización.

Ej:

BAULÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
Bōlí tí /chèvre/tête/ /cabra/cabeza/	= Cabeza de cabra. ⁴⁴⁸	Tête de chèvre

Sin embargo, cuando el completivo es un nombre propio que está actualizado por naturaleza sin tener carácter de obligatoriedad, el uso del pronombre de repetición puede ser posible.

un complemento de nombre, tanto en el caso de sintagmas yuxtapuestos como con la presencia de un pronombre de repetición, expresión de deixis anafórica. Eso no debería ser fuente de errores en nuestra población meta.

⁴⁴⁸ Se observará que este tipo de construcción es la que en francés se ha denominado como complemento del nombre.

Ej:

BAULÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
bōlí ti /Boli/tête/ = /Boli/cabeza/	Cabeza de Boli	Tête de Boli

Estas especificidades del completivo *baulé* hacen previsibles los errores siguientes de:

- Determinación.
- Yuxtaposición.
- Repetición.
- Preposición.
- Complemento del nombre.
- Omisión de palabras.
- Palabras sobrantes.
- Mal uso del posesivo por la tendencia a usar exclusivamente pronombre y no adjetivos como en *mi mujer* y *la niña mía te mandan recuerdos*.

Otro tipo de relación que se puede establecer entre diferentes sintagmas en *baulé* es la coordinación. También aquí tenemos indicios que permiten predecir errores en los aprendices de español.

4.3.3. LA COORDINACIÓN EN BAULÉ Y LOS ERRORES PREVISIBLES EN ESPAÑOL POR SU INFLUENCIA

En *baulé*, la coordinación se expresa principalmente con *ní*. Aunque este morfema de coordinación no corresponde exactamente a la conjunción francesa *et ni*, por ende, al conector español *y*. Este elemento de coordinación parece estar reservado exclusivamente para nominales, ya que le resulta difícil coordinar adjetivos, verbos o proposiciones. De ahí que pueda ser fuente de errores entre los marfileños que tengan como referencia de base esta lengua.

Existen situaciones específicas que vamos a analizar:

- El primer término coordinado por *ní* es un pronombre personal que desempeña el papel de sujeto y el tono es bajo.

Ej:

BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
<i>ā nì ṽ =</i>	/toi/ et /lui/ Lui et toi	/tú/y/él/ Él y tú

- Cuando el primer término coordinado es un nombre, puede ser facultativa su repetición delante de *ní* con un pronombre relativo como pronombre sujeto.

- Ej:

BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
<i>kòfí (s) nī ò yī =</i>	/kofi/lui/et/son/épouse/ Koffi et son épouse	/Kofi/él/y/su/esposa/ Kofi y su esposa

- Cuando el primer término coordinado está en plural, la repetición se hace obligatoria aunque, en este caso, se parece más a la tercera persona del plural del posesivo, tanto en francés como en español.

Ej:

BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
<i>klɔ́fué m</i>	/villageois/pl./eux/et/leur/épouse	/campesinos/pl./ellos/y/su/esposa/
<i>bē nī bē yī</i>	/pl./eux/venir/acc./	plu./ellos
<i>m bē bà lī</i>	Les villageois sont venus avec leurs épouses	Los campesinos han venido (vinieron) con sus esposas.

Estas particularidades de la lengua *baulé* hacen previsibles los siguientes errores:

- Coordinación entre sustantivos.
- Repetición y deixis.
- Coherencia discursiva.
- Concordancia de número y de género.
- Problemas de coordinación de adjetivos, verbos y proposiciones.
- Confusión entre coordinación y posesión.
- Los cuantificativos.

Otro de los aspectos en los que el diferente tipo de tono mejor se observa es en la interrogación. Por eso, pasaremos a analizar este otro aspecto de estos idiomas ricos en sorpresas lingüísticas.

VII. LA INTERROGACIÓN EN LAS LENGUAS SIGNIFICATIVAS IVORIENSES Y SUS POSIBLES IMPLICACIONES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LENGUA ESPAÑOLA

1. INTERROGACIÓN TOTAL Y NEGACIÓN EN BAULÉ COMO FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

Se habla de *interrogación total* cuando la respuesta a la pregunta es sí o no. En este tipo de interrogación, la única referencia parece ser la entonación de las últimas sílabas que distingue lo asertivo de lo interrogativo. El interrogativo *baulé* en este caso es de un tipo distinto, y, lo que llamamos para el *diulá* y el *senufó*, la *question tag*, es desconocida por el *baulé*. En efecto, según CREISSELS &

KOUADIO (1977: 224) « on n'a pas en baoulé de mot interrogatif qui serait l'équivalent du français « est-ce que... ? ». ⁴⁴⁹

A lo mejor en este aspecto el *baulé* y el *beté* siguen un mismo rumbo, ya que MENEHI & RETORD (1980: 75) no recogen en *beté* esta forma de hacer preguntas; aunque se podría considerar que frases del tipo siguiente también son equivalentes de la fórmula interrogativa “courante” del francés, *est-ce (que)?*:

BETÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
Aa, kɔkɔ ɔ ?	Bon, est ce (que c'est) du poulet?	Bueno, ¿es pollo?
Zadi, na –budu ɔ ?	Zadi, est ce (que c'est) ta maison?	Zadi, ¿es tu casa ?

Consideramos que estas formas son similares a la francesa ya que, igual se podría haber preguntado *est ce que c'est du poulet?* O *est ce que c'est ta maison?* En español la pregunta seguiría igual: *¿Es tu casa?*

En cuanto a la *negación*, CREISSELS & KOUADIO (1977: 236), afirman que ésta interfiere con el sistema de “modo” y “aspecto”. Ello dificulta su análisis profundo. Sin embargo, destaca el morfema negativo que suele ir acompañado obligatoriamente de otros fenómenos. En efecto, si el morfema negativo es un

⁴⁴⁹ Este tipo de negación se dice en *diulà* con *badí*, *foh dí*, o *teh wa?* Mientras que en *senufó* de podría decir *bají*, *fo jí*, o de una forma típicamente *senufó*, *keere bàràrà*, *fo jííí?*

sufijo verbal « il indique un ton haut du radical verbal caractéristiques des formes négatives et il peut y avoir aussi modification du préfixe tonal. »

« La présence dans l'énoncé d'un des trois morphèmes négatifs que nous allons présenter dans les paragraphes suivants s'accompagne obligatoirement d'une réalisation tonale de la syllabe finale qui diffère, si cette syllabe est à ton phonologique bas ou descendant, de la réalisation qu'aurait la même syllabe en finale d'énoncé affirmatif. »

Estos mismos autores distinguen de esta forma el sufijo negativo *-màn* y el morfema negativo *nân*. En cuanto a estos dos casos veremos que:

- Con *-màn* tenemos:

BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
<i>Kōfi lāfi -màn</i>	Kofi ne dort pas Koffi n'est pas en train de dormir /Koffi/dormir-neg./	Kofi no duerme Kofi no está durmiendo /Kofi/dormir-neg./

- Con *nân* tenemos:

BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
<i>nân mi yì ɔ</i>	Ce n'est pas ma femme o ce n'est pas mon épouse /neg./yo/soy/ ⁴⁵⁰	No es mi mujer o no es mi esposa /neg./yo/soy/

Además de esta partícula que observamos en el enunciado nominal, existe otra forma idéntica que constituye la marca negativa en asociación con un verbo conjugado al imperativo, por ejemplo:

BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
<i>Nân kɔ</i>	Ne pars pas	No te vayas
<i>Nân bó kòfī</i>	Ne bats pas Kofi!	No pegues a Kofi

En cuanto a otros elementos negativos, se puede observar que *nadie* (personne, en francés) se traduce por *srán fi*, *nada* por *likè fí* y *ninguna parte* por *likà fi*.⁴⁵¹ Claramente, la negación podría ser fuente de errores en nuestra población meta.

⁴⁵⁰ FERNÁNDEZ LEBORANS (1999) en sus clases de doctorado, expone claramente hasta dónde es difícil traducir al español esta partícula francesa “c’est”. En realidad, deberíamos tener en francés /neg./moi/c’est/. Esta partícula negativa aparece principalmente en el enunciado nominal.

⁴⁵¹ Se notará que una expresión como *ni una sola persona* traduce por *srán bà kūn* y *nunca* por *todavía no...ningún día (niān...lè)*.

Considerando los aspectos arriba mencionados, son previsibles los siguientes problemas:

- Errores en la negación de palabras y oraciones.
- Dificultades con la doble negación.
- De tonalidad y acentuación.
- Léxico.
- Problemas de ortografía.
- Dificultades con los signos (¿?) de la interrogación en español.
- La prohibición y el imperativo negativo.
- Dificultades con la interrogación parcial francesa “est-ce que...”.
- Orden de aparición de los elementos oracionales.
- Preposiciones.
- Énfasis.

Bien es cierto que ya hemos señalado algunas semejanzas entre el *baulé* y el *beté* pero lo ideal es ver más de cerca cómo funciona la interrogación dentro esta última lengua y ver qué otros tipos de errores pueden ser previsibles en el aprendizaje de español.

2. LA INTERROGACIÓN Y LA NEGACIÓN EN BETÉ COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

2.1. EL CASO DE LA EXPRESIÓN DE LA INTERROGACIÓN EN BETÉ Y SU POSIBLE IMPACTO EN ESPAÑOL

La marca de la interrogación en esta lengua *kru* es ɔ y puede agregarse a nombres. Las respuestas afirmativas a preguntas del tipo *sehka* ɔ (¿es arroz?) conllevan obligatoriamente dos elementos: Un nominal (identificado) y una palabra gramatical que expresa una identificación como en '*Sj npi* ɛ = *es ñame que cocino (o estoy cocinando)*. Este tipo de interrogación es llamado *total*. Sin embargo, en *beté* existen preguntas llamadas parciales que tienen como blanco una parte de la frase que puede ser el objeto, el complemento circunstancial, la acción en sí misma etc. Esta parte es la que se deberá poner de relieve a la hora de responder a la pregunta. En este aspecto, la lengua *beté* se distingue de la *baulé* por aceptar la interrogación parcial, a pesar de las similitudes de las dificultades que los oyentes de ambas lenguas puedan tener a la hora de traducir la partícula francesa *est-ce que...?*

Ej:

BETÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
' <i>Saa -npi</i> ɔ =	¿Qué cocinas o qué estás cocinando?	Que prepares-tu ?

<i>'Si npi ε</i>	Es ñame que cocino (o estoy cocinando)	C'est de l'igname que je prépare
<i>si ε + npi</i>	Es ñame + cocino (estoy cocinando)	C'est de l'igname + je prépare

Sin lugar a duda, la interrogación en *beté* hace previsible errores que enumeramos a continuación:

- La puntuación y la marca de la interrogación.
- Las perífrasis verbales.
- Gerundio.
- Estar + gerundio.

Se puede ver que contrariamente al *baulé* que tiene el mismo signo de interrogación que el francés (?) y no como el español (¿?), el *beté* tiene un signo propio: (ɔ). Vamos a ver si al nivel de la negación el *beté* tiene otras características que puedan hacer previsible otros tipos de errores.

2.2. LA NEGACIÓN EN LENGUA BETÉ Y LA PREVISIÓN DE ERRORES EN ESPAÑOL

El *beté* se sirve del auxiliar *'neh-ε*. Dado que los auxiliares reemplazan a los verbos, resulta que los objetos y complementos circunstanciales siguen al auxiliar *'neh-ε*. Es una partícula que expresa una acción negativa completa. Sin embargo, se pueden negar también procesos, estados no acabados, teniendo en cuenta que ellos están directamente relacionados con la situación presente. Subrayaremos, además que lo habitual en negativo se expresa de distinta forma como aparece en el ejemplo siguiente: *Jεza 'neh-ε pi*.

Ejemplo:

Jεza no ha cocinado (n'a pas fait la cuisine).

Jεza 'neh-ε pi:

Jεza no está cocinando (ahora); Jεza ne fait pas la cuisine maintenant).

Se puede conseguir una combinación de este auxiliar de expresión negativa, según MENEHI & RETORD (1980: 75) con los pronombres personales de la forma siguiente:

BETÉ	BETÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
<i>n + 'neh</i>	<i>ε n'n ä</i>	Je ne...pas	<i>yo no + verbo</i>
<i>ɔ+ 'neh</i>	<i>ε ɔ'ɔɔ</i>	Il ne...pas	<i>él o ella no + verbo</i>
<i>ε + 'neh</i>	<i>ε ε'εε</i>	Il ne...pas	<i>él o ella no + verbo</i>
<i>a + 'neh</i>	<i>ε a'aa ä</i>	Il ne...pas	<i>él o ella no + verbo</i>
<i>woh + 'neh</i>	<i>ε woh'oh</i>	Il ne...pas	<i>él o ella no + verbo</i>
<i>wa + 'neh</i>	<i>ε wa'aa</i>	Ils ne...pas	<i>ellos o ellas no + verbo</i>
<i>yeh + 'neh</i>	<i>ε yeh'eh ε</i>	Ils ne...pas	<i>ellos o ellas no + verbo</i>

Todas estas modificaciones ponen de relieve el problema del sistema verbal de las lenguas ivorienses objeto de nuestro análisis, con sus posibles interferencias en el español, y a través de una transición por el francés. Nuestro análisis consistirá, en el siguiente apartado, en ver cómo se comportan estas lenguas ante el verbo.

Dificultades esperables serían:

- Problemas con el auxiliar.
- Dificultades con el predicado.

- Problemas con los copulativos en general y “ser y estar” en particular.
- Problemas con los pronombres personales.

CAPÍTULO III

EL SISTEMA VERBAL DE LAS LENGUAS IVORIENSES Y LA PREVISIÓN DE ERRORES DE CONJUGACIÓN Y DE TIEMPO EN ESPAÑOL

Un verbo en las lenguas ivorienses se representa en seis formas simples, de las cuales damos cuenta en las siguientes oposiciones:

- tiempo presente/ remoto (pasado y futuro),
- voz activa/ pasiva.

Tomaremos como ejemplo la forma *canta* del verbo *cantar*.

	Activa	Pasiva
Presente	canta	Es cantado
Remoto (pasado)	cantaba	Era cantado
Remoto (futuro)	cantaré	Será cantado

Las *formas del presente* dan cuenta del momento en que el locutor habla o hace una acción.

Las *formas del tiempo remoto*, o formas remotas, traducen una temporalidad pasada o futura, alejadas del presente (imperfecto, pluscuamperfecto, condicional, acabado/inacabado, futuro, futuro compuesto).

La *voz activa* se utiliza cuando el sujeto es agente de la acción.

La *voz pasiva* se utiliza cuando la acción es sufrida por el sujeto.

I. VERBOS, VERBOS CERO, VERBALIZACIÓN DEL SUSTANTIVO EN DIULÁ E IMPLICACIONES EN ESPAÑOL

Los verbos en *diulá* se forman a partir de una partícula KA que sería el equivalente del inglés TO + ACCIÓN o SUSTANTIVO.

Ej:

ESPAÑOL	INGLÉS	FRANCÉS	DIULÁ
Reír	<i>To laugh</i>	<i>Rire</i>	<i>Ka γελέκό</i>

Υελέκό = la risa.

Tenemos, pues, KA + SUSTANTIVO = VERBO (*reír*).

Pero en ciertos casos la acción es la más importante, incluso, más que el propio proceso de *verbalización*.

Ej:

1. *ka jan ya* = hacerse grandote, alto.
2. *Ka kɔrɔ_(ya)* = hacerse mayorcito, viejo.

Tenemos KA + ADJETIVO + YA.

Se suele añadir KE también para expresar y reforzar esta idea de acción.

Ej:

Robar = *ka sonyaàlikɛ*.

KA = partícula; *soñalí* = el robo; *kɛ* = hacer.

No se puede negar el infinitivo en las llamadas “frases don – key sentences” si no es por medio de una perífrasis.

ESPAÑOL	FRANCÉS	DIULÁ
Rechazar el trabajo no es bueno (no trabajar es malo)	Refuser le travail, ce n'est pas bon (ne pas travailler est mauvais)	<i>Ka ban bara ke man o mañí</i>

O sea, *ka ban* = rehusar/refuser.

Bara ke = hacer trabajo/faire travail.

Man = de/de.

O = eso/cela.

Mañí = no bueno/pas bon.

→ Rehusar/hacer trabajo/de/eso/no bueno.

→ Refuser/faire travail/de/cela/pas bon

Si reprodujesen estructuras de este tipo en español, estaría claro que los marfileños estarían cometiendo errores de interferencia, situación que puede deberse tanto al sistema verbal, como a la negación o al uso de los copulativos. Este hecho es también previsible, sobre todo en el caso del futuro de indicativo.

Teniendo en cuenta que, en lo esencial, no hay gran diferencia entre el *diulá* y el *Bambari*, podemos decir que ambos tienen idénticas características incluso en cuanto a tiempos verbales y en la expresión del futuro. En efecto, según BRAUNER (1976), tras hacer un estudio sobre el *bambará* esencialmente de Malí, llegó a determinar dos tipos de futuro: un futuro inmediato (*an bèna taga*) y otro general (*an na taga* ou *an bè taga*).⁴⁵²

Podemos resumirlo diciendo que, de hecho, no existe ninguna traducción exacta de los copulativos *ser* y *estar*, además de que los tiempos verbales pueden resultar problemáticos, con especial referencia al futuro de indicativo entre otros. En muchos casos, sólo la semántica nos ayudará y nos servirá de norte. El sistema verbal del *diulá* hace esperables en español las dificultades siguientes:

⁴⁵² Idem. Op. Cit. p. 5.

- Problemas con el infinitivo.
- Orden de las palabras de la oración.
- *Verbalización* de los sustantivos.
- Sustantivación de los verbos.
- Falta de conjugación del infinitivo.
- Problemas de concordancias verbo-sujeto.
- Orden de las palabras.
- Preposiciones.
- Perífrasis.
- Repetición e insistencia.
- Problemas específicos con el futuro de indicativo.
- Dificultades de uso de *ser*, *estar* y demás copulativos.

Pasamos a ver ahora cuál puede ser el impacto del sistema verbal *baulé* sobre él del español.

II. SOBRE EL SISTEMA VERBAL DEL *BAULÉ* COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

1. VERBO, TIEMPO, MODO Y ASPECTO EN BAULÉ

Los verbos en *baulé* parecen no formarse a partir de una partícula como la KA del *diulá* que sería el equivalente del inglés TO + ACCIÓN o SUSTANTIVO. En efecto si nos referimos a las investigaciones hechas sobre la lengua *baulé* hasta ahora,

descubrimos que el verbo en esta lengua tiene características románicas en el sentido de que se beneficia de una forma morfológica plena como en: *Comer = lí*; o *acostarse = lá*; con el único riesgo de que un verbo baulé como *lá* pueda suponer toda una frase (como el imperativo *acuéstate*) o sintagma en español (como *el hecho de acostarse*) o que no se sabrá distinguir verbo simple de verbo pronominal.

Ej:

ESPAÑOL	INGLÉS	FRANCÉS	BAULÉ
Reír	<i>To laugh</i>	<i>Rire</i>	Sri ⁴⁵³

Esta forma de construir el verbo se aleja del sistema de la *verbalización* del sustantivo y de la nominalización o sustantivación del verbo que hemos subrayado en el caso del *diulá*. Eso no carece de consecuencias sobre la conjugación. En efecto, la conjugación en *baulé* es una clase de morfemas organizados en sistemas cuyo número está fijado por elementos, afines al radical verbal o que se manifiestan por variaciones tónicas. El sistema de la conjugación en *baulé* no es homogéneo ni cerrado como es el caso de ciertas lenguas. En esta lengua *akan*, el tiempo y el aspecto se expresan por medio de “verbos auxiliares”. Esta noción sirve para caracterizar ciertos empleos de radicales verbales. El verbo auxiliar viene seguido inmediatamente del radical verbal sin dejar nunca que se interponga ningún otro elemento. Como en el caso de los prefijos aspectuales, se puede decir

⁴⁵³ En algunas regiones se dice *sre* sobre todo en *añí*.

que los auxiliares se intercalan entre el prefijo tonal y el radical verbal. Y cuando una serie de radicales verbales se siguen y tienen un sujeto común se habla de “series verbales” así como lo reconocen CRESSEILS & KOUADIO (1977).⁴⁵⁴ En una serie sólo el primer verbo está marcado por modalidades verbales. Se puede decir entonces que las categorías semánticas del tiempo, del modo y del aspecto en *baulé* siguen unos fenómenos morfológicos distintos. Como en *beté*, el *baulé* habla más de acción cumplida que de tiempo pasado aunque esta acción acabada puede expresar idea de pasado.

Antes de ver los modos y el propio tiempo en *baulé*, veremos la estructura silábica de los radicales verbales de esta lengua ivoriense.

Existen tres tipos silábicos en esta lengua que son: CV, CcV y CVCV.

BAULÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
CV <i>fa</i> = tomar <i>la</i> <i>kpan</i>	Prendre Se coucher Crier	Tomar Acostarse Gritar
CcV <i>fia</i> <i>sri</i>	Se cacher Rire	Escondarse Reír

⁴⁵⁴ No es fácil distinguir en *baulé* series verbales en el sentido estricto de otras lenguas esencialmente indoeuropeas. Y es más cercano formalmente de la yuxtaposición de proposiciones.

<i>klo</i>	Vouloir	Querer
CVCV		
<i>jaso</i>	Se lever	Levantarse
<i>yaci</i>	Laissez tomber, pardonner	Dejar(lo)

Estos radicales verbales pueden afectar a la lengua española o francesa por sus implicaciones tonales a nivel de:

- El léxico.
- La pronunciación.
- La conjugación.
- La ortografía de los verbos, incluso al infinitivo.

Las estructuras silábicas de los radicales verbales en *baulé* pueden afectar perfectamente, al modo, y así sucede. Por eso, veremos cómo se expresa el modo en esta lengua y haremos comparaciones con el caso español o francés cuando proceda. Luego, hablaremos del aspecto.

2. EL PROBLEMA DEL MODO EN BAULÉ

Nos interesa, no todos los modos en este apartado, sino el que puede ser más problemático para esta lengua en cuanto a las diferencias con el español o el francés y que es el imperativo.

2.1. EL IMPERATIVO Y LA PROHIBICIÓN EN *BAULÉ*

Este modo supone una orden verdadera que se le da a otro. En este sentido tiene mucho que ver con el español y menos con el francés. Además, el lexema verbal no precedido del sujeto posee valor de imperativo también. En este caso el tono desempeña un papel importante. En efecto, el tono del radical verbal del imperativo es el tono fundamental si no está seguido de una expansión o un circunstante. En otros casos, el tono es bajo.

BAULÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
IMPERATIVO: Lá	Acuéstate	Couche-toi
INFINITIVO: Lá	Acostarse	Se coucher
IMPERATIVO: Jàsō	Levántate	Lève-toi
INFINITIVO: Jásó	Levantarse	Se lever

La prohibición que corresponde al imperativo negativo se expresa en *baulé* de manera bastante distinta. Para negar el imperativo, en efecto, se usa el morfema *nán* sin cambiar el tono fonológico del imperativo positivo. Es lo que se llama prohibición o defensa, como hemos señalado arriba, en español o defensa. Este imperativo tiene más valores españoles que franceses, donde suele expresar situaciones de un mandato menor. Veamos casos de prohibición o defensa en *baulé* que puede parecer sólo como una negación del propio infinitivo.

Ej:

BAULÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
<i>Nān lá</i> <i>Nán lá ´</i>	no te acuestes	Ne te couche pas
<i>Nán Jàsō</i> <i>Nán jàsó ´</i>	no te levantes	Ne te lève pas

En resumen, el imperativo y su negación en *baulé* pueden provocar interferencias y hasta transferencias en español en los aspectos siguiente:

- La negación en general.
- La negación de los verbos en general, y del imperativo en particular.
- Confusión entre infinitivo e imperativo.
- Problemas con los verbos pronominales.
- La entonación (el imperativo español tiene un tono esencialmente alto), la pronunciación y la acentuación.
- Dificultades con los pronombres personales, indirectos, tónicos, ...

De la misma manera que se usa un morfema para expresar el imperativo en *baulé*, así también existen afijos para determinar la noción de *aspecto* en esta lengua.

2.2. EL ASPECTO EN *BAULÉ* E IMPLICACIONES EN ESPAÑOL

Los afijos aspectuales no son una categoría homogénea en *baulé*. Se puede observar que la marca del aspecto concluido aparece como sufijo. Los demás casos como el resultado, el progresivo y el continuado se intercalan entre el sujeto y el radical. Son las llamadas perífrasis verbales en español.

El aspecto progresivo subraya el desarrollo de un proceso vinculado en un momento preciso que corresponde generalmente con el momento de la enunciación. Se le atribuye como valor el *presente actual* según CRESSEILS & KOUADIO (1977). Este presente actual es, en realidad, la expresión de la progresión en español.

Ej:

BAULÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
wɔ su idjɔ;	Él/progr./hablar	Lui/progr./parler
	Él está hablando;	Il est en train de parler ;
nyan i wɔ su idjɔ	Mírale que habla	Regarde-le, il parle

Puede tener también como valor el de un hecho inminente. En este caso sería más bien el futuro próximo e inminente en español expresado por IR A + INFINITIVO, y en francés por ALLER + INFINITIVO.

Ej:

BAULÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
<i>ñ sù k̄</i>	/Yo/progr./ir Me voy (a ir) ahora mismo	/moi/progr./partir Je vais partir tout de suite

El aspecto continuativo se traduciría por “todavía”, “aún” o “continuar” (+ gerundio).

Su uso es poco frecuente en comparación con otros.

Ej: = habla aún, sigue o continúa hablando.

BAULÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
<i>stē yì j̄</i>	/él/cont./hablar él continúa hablando	/lui/cont./parler/ il continue de parler

El aspecto acabado y el resultado son distintos en la forma pero en el fondo llegan a expresar lo mismo. En efecto, mientras lo acabado (sufijo *-li*) tiene como valor principal la alusión a un hecho pasado en el mismo momento de la enunciación, como en la narración, con la ayuda del resultativo, algunos verbos de cambio de

estado denotan el cabo o fin de todo un proceso. El prefijo del resultativo tiene, en su caso, la ventaja de mezclarse con el pronombre personal sujeto. En realidad eso es el llamado *passé récent* del francés que se expresa por VENIR DE + INFINITIVO y en español por ACABAR DE + INFINITIVO.

Ej:

BAULÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
<i>màn bā</i>	Acabo de llegar	Je viens d'arriver

Se notará que el tono elegido en caso de que haya resultado, es el bajo o fundamental, según si le sigue una expansión o un circunstante. La existencia de este fenómeno puede generar o no errores en los hablantes de esta lengua. Los más relevantes son:

- Dificultades con las perífrasis verbales.
- Problemas con el gerundio.
- Problemas de tono y construcción verbal.
- Construcción sintáctica.
- Problemas semánticos.
- Problemas con los pronombres personales.
- Confusión léxica.
- Confusión pronombre sujeto y pronombre complemento (*moi vais partir*, en vez de *je vais partir*, en francés).

- Orden de las palabras.
- Problemas con la preposición (de), sobre todo para los que saben francés.
- Problemas de “apóstrofe”.
- Problemas de métrica y de medida.

Pero en última instancia es el propio verbo *baulé* cuya conjugación puede tener el mayor caso de influencias sobre el español. Esta realidad podría ser similar a la del *beté*. Para saber si eso es cierto veamos el caso de esta otra lengua ivoriense que tiene fama de ser de las más complicadas.

III. VERBOS, MODOS, TIEMPOS Y ASPECTOS EN *BETÉ* COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

Es llamativa en este idioma la distinción entre lo acabado y lo inacabado aunque se puede decir que lo acabado no es otra cosa sino lo “cumplido” del *baulé*.

1. LO ACABADO Y LO INACABADO EN *BETÉ*

En *beté*, se habla más bien de *aspectos* que de *tiempos*. Y los dos aspectos principales son *l'accompli* y *l'inaccompli*. Se entiende por *l'accompli* la expresión de una acción única acabada. Sin embargo, como ya hemos visto que los tonos medio-bajo y bajo apenas se distinguen, notaremos aquí también que los verbos de los mismos tonos suelen no diferenciar con exactitud estos dos aspectos. Para expresar el aspecto resultativo, el *beté* se sirve del auxiliar *ye*. Denota una acción

acabada cuyos resultados son importantes para la situación presente y corresponde esencialmente al pretérito perfecto:

Ej:

BETÉ	ESPAÑOL	FRANCÉS
<i>-n ye ɔyi</i>	¿Has venido?	Es-tu venu?
<i>ɔ ye se gleh</i>	Se ha sentado (está sentado/a)	Il/elle s'est assis/e (il/elle est assis/e)

Se observa que el interrogativo se escribe sin marca contrariamente al *baulé*⁴⁵⁵ aunque según MENEHI & RETORD (1980), su marca es ɔ y que el resultativo negativo puede combinarse con la partícula 'wö que tiene valor de completivo:

Ej:

BETÉ	FRANCÉS	ESPAÑOL
<i>ɔye li 'wö</i>	Il a mangé (il a fini de manger)	<i>Ha comido o ha acabado/terminado de comer.</i>

⁴⁵⁵ En realidad ninguna de estas lenguas tiene una puntuación bien determinada. Pero cada vez más se ha utilizado la misma que las lenguas románicas, rechazando la especificidad española que consiste en doblar algunas marcas e invertir el primer elemento como en ¡ 0 ¿? Visto de esta forma los investigadores de la lengua *baulé* sólo pegaron la marca francesa (?) mientras que en *beté* se quedaron sólo con la entonación y el sonido ɔ que curiosamente no aparece siempre al final de la frase.

Ciertos verbos no observan la distinción entre lo cumplido y lo no-cumplido.

Existen en *beté* estructuras verbales compuestas de un verbo de movimiento del tipo (ir, venir etc.) y otro nominalizado que precisa el objetivo del desplazamiento.

El verbo nominalizado suele coincidir con el gerundio:

Ej: *ɔmë bidoo* = se fue a bañar (al baño).⁴⁵⁶

Më es el verbo de movimiento y *bidoo* (al baño) es el verbo nominalizado. Se antepone al verbo cuando existe un auxiliar. Otro de los usos frecuentes de los auxiliares es con los copulativos aunque las lenguas marfileñas no coinciden con las española y francesa al respecto. En el caso del *beté* todo ello puede llevar entre sus hablantes a cometer en español los errores siguientes:

- Problemas de género.
- Problemas de puntuación (el interrogativo).
- Problemas de concordancia.
- Problemas de conjugación (tiempos al pretérito perfecto).
- Problemas de formación del participio pasado.
- Problema de colocación del interrogativo.
- Problemas con el gerundio.
- Problemas con las perífrasis verbales.
- Confusión entre lo acabado y no no-acabado.
- Problemas de repetición de palabras o sintagmas.
- Sustantivación o nominalización del verbo.

⁴⁵⁶ Ver perífrasis verbales en *baulé* y en español.

- *Verbalización* del nombre.
- Problemas con los verbos pronominales.
- Problemas con los auxiliares.
- Problemas con los copulativos, verbos o no.

Ya hemos señalado que el gerundio podría ser una fuente de dificultades entre los *beté*. Pero dada la peculiaridad de este tiempo-modo, detendremos más en él, y luego, sobre todo, veremos muy detalladamente el problema de los verbos copulativos.

2. EL GERUNDIO EN *BETÉ*

El gerundio en *beté* tiene una formación regular en el sentido de que sabemos cómo ocurre eso. Y esta regla es común a todos los verbos con lo cual la distinción que se hace entre los verbos del primer grupo (-AR), segundo grupo (-ER) y tercer grupo (-IR) en español puede resultar muy problemática y más aún en francés donde lo irregular es lo más común entre los verbos que no tienen una terminación exacta como en español. Aunque con excepción del verbo ALLER, se puede decir que los verbos del primer grupo terminan por (-ER). La terminación (-IR) se encuentra tanto en el segundo grupo (*finir*) como en el tercer grupo (*sortir*). Y en el tercer grupo es especialmente complejo.

En el caso presente del *beté* el gerundio tiene una marca que respeta la formación siguiente:

RADICAL DEL VERBO + MARCA DEL GERUNDIO

Ej: *Bido + o*.

Esta marca del gerundio es una vocal con tono medio-bajo que cambia según la última vocal del verbo. En otras palabras, formar el gerundio en *beté* es repetir la última vocal del verbo que se une al radical del mismo verbo que se ha de conjugar. Pero como hemos señalado antes, el problema de los verbos copulativos en español suele ser de los más complejos. Por eso, pasamos a ver en qué medida la forma de expresarlo en las lenguas locales ivorienses puede influir a la hora de hablar o adquirir español.

IV. VERBOS, MODOS, TIEMPOS Y ASPECTOS EN SENUFÓ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

Los verbos en *senufó*, se forman a partir de una partícula BU que sería el equivalente del inglés TO + VERBO y no ACCIÓN o SUSTANTIVO, aunque es posible que se dé también este supuesto como en *diulá*.

Ej:

ESPAÑOL	INGLÉS	FRANCÉS	SENUFÓ
Reír	<i>To laugh</i>	<i>Rire</i>	<i>Bu jíáá</i>

Sin embargo, tenemos otra dificultad en la medida en que si bastaba con verbalizar, por ejemplo, el sustantivo *Yελεκο* = *la risa* en *diulá*, en *senufó* nos encontramos con que el sustantivo es diferente: En efecto, la risa sería *kacanrangán* y no *jjáá* (reír).

Tenemos, pues, *BU + VERBO* (reír).

En ciertos casos la acción es lo más importante, pero no existe realmente un determinado proceso de *verbalización*.

Ej:

1. *Bu tónnón* = hacerse grandote, alto. Mientras que la altura se dice *tónnóngón* (hecho de ser alto).

Pero, si bien el *senufó* no coincide con el *diulá*, tampoco en la expresión de la fórmula

BU + ACCIÓN O SUSTANTIVO = VERBO, como aparece en el ejemplo siguiente; no obstante, es obvio que coinciden a la hora de dar importancia al proceso, a la acción:

2. *Ka kɔɔ* = hacerse mayorcito, viejo (en *diulá*) y *bu ndiε* (hacerse mayorcito, viejo).

Tenemos como regla **BU + ADJETIVO** (sin el YA del *diulá*).

La vejez sería *kɔɔya*⁴⁵⁷ en *diulá* y en *senufó* *diεge*.

Se suele añadir PIE también para expresar y reforzar esta idea de acción.

Ej:

Robar = *Bu nagalánɲàn pie*.

BU = partícula; *nagalánɲàn* = más que el robo, hacerse el ladrón; *pie* = hacer.

No se puede negar al infinitivo tampoco como en *diulá* en las llamadas “frases don – key sentences”, sino por medio de una perífrasis.

ESPAÑOL	FRANCÉS	SENUFÓ
Rechazar el trabajo no es bueno (no trabajar es malo)	Refuser le travail, ce n'est pas bon (ne pas travailler est mauvais)	<i>Bu njee faɲ man keeree ñón mε</i>

O sea, *Bu njee* = rehusar/refuser.

faɲ = el trabajo/le travail.

Man = refuerzo de la idea de negación.

⁴⁵⁷ Es menester subrayar que en algunas zonas se utiliza la fórmula *ka kɔɔya* (KA + SUSTANTIVO) para expresar el verbo también. Situación que no se da nunca en este contexto en *senufó*.

keeree = eso/cela.

Ñón me = no bueno/pas bon.

→ Rehusar/el trabajo/idea de neg./eso/no bueno.

→ Refuser/le travail/idée de nég./cela/pas bon.

Si reproducen estructuras de este tipo en español estará claro que los Ivorienses estarán construyendo frases erróneas. Esta situación puede deberse tanto al sistema verbal, como a la negación o al uso de los copulativos.

El sistema verbal del *senufó* hace esperables en español las dificultades siguientes:

- Problemas con el infinitivo.
- Uso abusivo del infinitivo, sin conjugarlo.
- Orden de las palabras de la oración.
- *Verbalización* de los sustantivos.
- *Verbalización* de los adjetivos.
- Problemas de concordancias verbo-sujeto.
- Preposiciones.
- Perífrasis.
- Repetición e insistencia.
- Dificultades de uso de *ser*, *estar* y demás copulativos.
- Problemas con la negación.

- Dificultades a la hora de conjugar los verbos

Tras ver cuál puede ser el impacto del sistema verbal de las lenguas ivorienses que nos interesan en el presente estudio sobre el del español, nos parece interesante e importante profundizar más sobre el tema de los copulativos en estas lenguas y cómo eso puede llevarnos a considerar unos tipos de errores como esperables en español por influencia de este tipo de construcciones.

CAPÍTULO IV

EL COPULATIVO EN *DIULÁ*, *BAULÉ*, *BETÉ* Y *SENUFÓ* COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN FRANCÉS Y ESPAÑOL

I. INTRODUCCIÓN A ESTE CAPÍTULO

Tanto en *diulá*, en *beté*, como en *senufó* y en *baulé*, no hay ningún verbo que permita diferenciar *ser* y *estar*. Señalemos ya, que no existe *estar*. Sólo la semántica nos ayudará como ocurría a veces en latín.⁴⁵⁸ A este propósito, NAVAS RUIZ (1963: 144-145) dispone que “en latín, el verbo ESSE y el verbo STARE tenían valores aproximados a los que hoy conservan en las lenguas germánicas”. El francés lo expresa con “*être*”. Pero, en esta parte, haremos más hincapié en las lenguas *senufó* y *diulá*, para luego ver el caso del *baulé*. Se silencia el caso del *beté*, en cierta medida, por no existir estudios profundos sobre el tema en esta lengua. Sin embargo, esto es así también porque como hemos dicho más arriba apoyándonos en WERLE (1976) y MENEHI & RETORD (1980) que para expresar el aspecto resultativo, el *beté* se sirve del auxiliar *yε* por lo general. Con lo cual el copulativo desempeña una función esencialmente predicativa. Además hemos visto que en una frase como *nehkpaa, -wa -woh a-a lε'ε-ε, wa yε-a'a mē* (les hommes qui étaient ici autrefois, (ils) sont partis; o sea, los que vivían aquí antes, (ellos) se han ido), el auxiliar *yε* desempeña esta función copulativa. De manera casi conjunta estudiaremos el *senufó*, el *diulá* y, al final, el *baulé*.

⁴⁵⁸ Existe *ser* y se plantea el problema de la traducción de *estar*. Esta dificultad existe tanto por la significación como por la función.

II. EL COPULATIVO EN DIULÁ Y SENUFÓ COMO FUENTE DE PROBLEMAS EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL

En *diulá* el verbo KA KE debería corresponder a la traducción de *ser* y no de *estar*. Para *estar* se procede de otra manera.

1. EL CASO DE 'SER' EN DIULÁ

La conjugación de KA KE en presente de indicativo debería ser:

DIULÁ	FRANCÉS	ESPAÑOL	ESPAÑOL
KA KE	ÊTRE	SER	ESTAR
<i>Ne ye</i>	<i>Je suis</i>	<i>Soy</i>	<i>Estoy</i>
<i>Ile ye</i>	<i>Tu es</i>	<i>Eres</i>	<i>Estás</i>
<i>Alé ye</i>	<i>Il/elle est</i>	<i>Es</i>	<i>Está</i>
<i>Annugu ye</i>	<i>Nous sommes</i>	<i>Somos</i>	<i>Estamos</i>
<i>Alugu ye</i>	<i>Vous êtes</i>	<i>Sois</i>	<i>Estáis</i>
<i>Olugu ye</i> ⁴⁵⁹	<i>Ils/elles sont</i>	<i>Son</i>	<i>Están</i>

Lo único cosa que varía es el pronombre personal sujeto. El verbo es irregular porque cambia el infinitivo: KE = YE. En realidad, en *diulá* sólo desaparece la partícula KA y ya resulta conjugado con otras formas según los tiempos y los modos. Es uno de los raros casos en que existe este tiempo. En efecto, sólo hay

⁴⁵⁹ En unos casos, se puede oír *be* en vez de *ye*.

presente progresivo, pretérito perfecto, futuro inmediato, pretérito pluscuamperfecto para el modo indicativo. Los demás modos en *diulá* son el infinitivo, imperativo y gerundio. Excepto en este caso, *ser* - KA KE - es auxiliar; y traduce también *estar* como veremos en el caso del *senufó*.

2. EL PROBLEMA DE 'SER' EN SENUFÓ

La partícula *Ka* del *diula* es en *senufó* *Bu*. Se traduciría *ser* por *Bu Pie*. Es también irregular. Los pronombres sujeto son asimismo complementos (in)directos y su combinación con el auxiliar nos da:

SENUFÓ	FRANCÉS	ESPAÑOL	ESPAÑOL
<i>BU PIE</i>	ÊTRE	SER	ESTAR
<i>Me ñí</i>	<i>Je suis</i>	<i>Soy</i>	<i>Estoy</i>
<i>Mu ñí.</i>	<i>Tu es</i>	<i>Eres</i>	<i>Estás</i>
<i>Were ñí.</i>	<i>Il/elle est</i>	<i>Es</i>	<i>Está</i>
<i>Wu ñí</i>	<i>Nous sommes</i>	<i>Somos</i>	<i>Estamos</i>
<i>Yi ñí</i>	<i>Vous êtes</i>	<i>Sois</i>	<i>Estáis</i>
<i>Pe ñí</i>	<i>Ils/elles sont</i>	<i>Son</i>	<i>Están</i>

BU PIE traduce también el verbo *estar*.

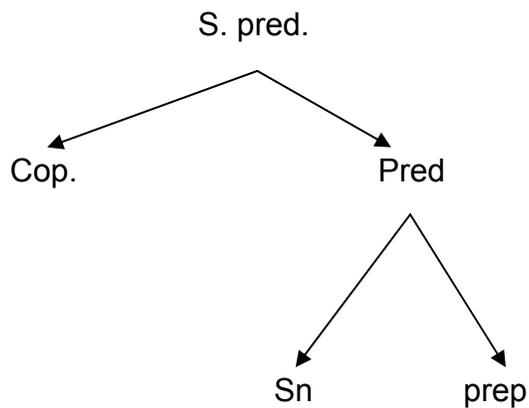
Compárese.

1) Estoy en casa.

Me ñí бага ní.

Significa, *estoy en casa dentro (estoy dentro de mi casa, je suis à l'intérieur de chez moi ou de ma maison)*. Realmente es *estoy en casa* y en francés, *je suis à la maison* o *je suis chez moi*.

Tenemos:



La preposición se coloca después del sustantivo.

2) Soy un niño.



Asistimos aquí a un 'determinante cero' delante de 'niño' (*piá*). Si en francés este problema puede referirse a 'le / un', en *senufó* sólo concierne al francés 'un'. De todos modos es una adjetivación. A este propósito, según KUPPERMAN (1991: 52), '*piá*' "pourrait au premier abord se voir catégoriser comme adjectif.

Formellement parlant, l'absence de déterminant...serait dans cette optique l'indice d'une translation... de la catégorie adjectivale, une adjectivation..."

Para resumir ofrecemos los pronombres personales del *senufó* en comparación con el *diulá*, el francés y el español:⁴⁶⁰

PRON. PERS ⁴⁶¹	SENUFÓ	DIULÁ	FRANCÉS	ESPAÑOL
1ª pers. Sing.	Me	Ne	Je	Yo
2ª pers. Sing.	Mu	Ile	Tu	Tú
3ª pers. Sing.	Weere	Ale	Il/elle	El/ella
1ª pers. Plur.	Wu.	Anugu	Nous	Nosotros/as
2ª pers. Plur.	Yi	Alugu	Vous	Vosotros/as
3ª pers. Plur.	Peree	Olugu	Ils/elles	Ellos/ellas

Eso puede generar los errores siguientes, sobre todo en español:

- Problemas de apócope.
- Confusión entre *ser* y *estar*.
- Problemas con el uso de los artículos y determinantes.
- Palabras sobrantes u omisión de términos.

⁴⁶⁰ Para ver los pronombres del *beté* y del *baulé*, vean la parte reservada a las categorías gramaticales donde, para evitar la repetición, no hicimos mención de los pronombres del *diulá* y del *senufó* en extensión.

⁴⁶¹ Existen formas de contracción de los pronombres personales tanto del *diulá* como del *senufó*. Eso puede ser fuente de muchas dificultades en español.

- Confusión artículo definido e indefinido.
- Problemas de conjugación.
- Cuestiones de género y de sexo.
- Problemas de concordancia.
- Tendencia a hacer una contracción entre pronombre personal e inflexión verbal o prefijo siguiente.

Estos problemas se agudizan cuando pasamos a otras fases del uso del copulativo tanto en *diulá* como en *senufó*. Sobre todo que por no tener a veces, una correspondencia exacta, estas lenguas pueden convertir nombres en verbos o verbos en nombres, cuando, simplemente, no aparece el copulativo.

3. EL COPULATIVO CERO EN DIULÁ Y EN SENUFÓ: DE LA VERBALIZACIÓN DEL SUSTANTIVO COMO CAUSA DE ERRORES EN ESPAÑOL

3.1. EL COPULATIVO EN DIULÁ Y LOS ERRORES ESPERABLES EN ESPAÑOL

3.1.1. LA ATRIBUCIÓN EN DIULÁ

Según REDONDO & MOLINA OLIVARES (1986), la atribución se concreta en los tres puntos siguientes:

- a) “Los empleados son puntuales y similares.
- b) Se puede reducir el atributo a ‘lo’.

Los empleados estaban inquietos. Lo estaban.

c) Parecer⁴⁶², que no existe en diulá.

En el primer caso se diría:

a) *Bara deu be nannan wati la*: o sea, los empleados vienen a tiempo.

Se nota que se establece otro tipo de frase.

b) *Bara deu conon tun finan/finlà*, o sea: Los empleados interior resultaba sombrío.

Ya no tenemos **ser** o **estar**, porque no es estativo, sino resultativo (como en *beté*), y no se menciona la causa de este cambio. No equivale tampoco al tipo señalado por PORROCHE (1988): “Él está aburrido”⁴⁶³, ya que es una peculiaridad del adjetivo y va más allá del estado pues denota cualidad.

c) *Parecer* se traduce por una comparación:

Parece triste:

A ye/be yómi a nison mandí.

Él es como su aspiración huele mal.

Es como si no estuviera contento

Parece de mal humor

⁴⁶² REDONDO, A. & MOLINA OLIVARES, O. Madrid. SGEL. 1986. pp. 96-97.

⁴⁶³ Op. Cit. p. 59.

Estas complicaciones van a tener una clara consecuencia sobre la formación de la voz pasiva.

3.1.2. LA REBELDÍA ANTE LA FORMA PASIVA EN *DIULÁ*

En español, “el contenido de la pasividad aparece en la combinación de ‘ser’ y ‘estar’ con participio de los verbos transitivos”⁴⁶⁴. Paradójicamente, en *diulá* esta forma es imposible, y no puede existir con verbos transitivos. Se emplea la forma afirmativa en presente progresivo en oraciones identificativas rectas con determinación.

Ejemplo:

Es respetado por sus compañeros

A teriu ye a Boñala.

Sus compañeros lo están respetando.

Se ve entonces que el gerundio interviene en *diulá* para expresar esta voz pasiva española. El gerundio se expresa con KA KE conjugado en presente de indicativo + verbo + LA (que denota idea de estar en proceso). Es el llamado “presente actual” del *baulé*. Y estas construcciones nos llevan a las perífrasis verbales en español. Literalmente la frase *A teriu ye a Boñala* daría “sus compañeros son él respetando”. En realidad, el verbo ‘respetar’ no existe tal cual. Se dice ‘hacer grande’ o noble. KA MOGO BOÑÁ: respetar a alguien (equivalente a ‘hacer grande a alguien’).

⁴⁶⁴ REDONDO & OLIVARES, op cit, p. 47.

En una frase como: *John ha sido visto en casa de María*, que daría *John tunŋ yela Marí fε*. Eso es la traducción literal de lo que en realidad debería ser la voz pasiva de *John había sido visto por María*. Veremos que el mismo problema se plantea en *senufó*.

Visto de esta forma, se podría pensar que en *diulá* KA KE, la inflexión verbal, no es la que desempeña el papel de cópula. En algunos casos sí. Pero en otros ocurre lo mismo que en inglés, según BELLO (1981: 748). La semántica viene a respaldar a la sintaxis. De todas maneras, el propio Noam CHOMSKY lo reconoció así, según Francisco GARCÍA OSUÑA (1981: 40). COSERIU (1973) y RODRÍGUEZ ADRADOS (1976) muestran, a su vez, la importancia de la semántica en toda la lingüística. Ello podría explicar que los marfileños no hagan muchas faltas en español a la hora de construir frases pasivas. Pero en el caso del *senufó*, veremos que incluso hay ejemplos en los que no aparece ni el copulativo. Se habla de copulativo cero en este último supuesto.

3.2. EL COPULATIVO EN SENUFÓ COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN ESPAÑOL

En este apartado, analizaremos el uso de los copulativos cuando hay atribución, y luego veremos la voz pasiva propiamente dicha. Luego haremos una síntesis de cómo todo ello puede provocar errores en español.

3.2.1. LA ATRIBUCIÓN EN SENUFÓ Y SUS POSIBLES INCIDENCIAS SOBRE EL ESPAÑOL

El verbo *ser* existe más nítidamente en *senufó* que en *diulá*. Su forma *BU PIE*, aunque, profundamente irregular, permite observar los tres usos de *ser* y *estar* establecidos por NAVAS RUIZ (1963:140).

En lo que se refiere a la atribución, también aparecen algunos de sus aspectos en *senufó*, pero no los tres de los que habla Margarita PORROCHE (1988: 25-26) y que son:

- Un tema o base de atribución.
- Un verbo que enlaza tema y atributo.
- Un atributo.

En efecto, tenemos otras correspondencias en *senufó*. Por ejemplo:

SENUFÓ	FRANCÉS	ESPAÑOL
<i>Pia'ng ciige</i>	<i>L'enfant est intelligent</i>	<i>El niño es inteligente</i>
<i>Pia'ng</i>	<i>L'enfant</i>	El niño
<i>Ciige</i>	<i>Intelligent (adjectif)</i>	Inteligente (adjetivo)

En conclusión, significaría **el niño inteligente**, con cópula cero. Veremos cómo se porta la lengua *senufó* ante la voz pasiva.

3.2.2. LA FORMA DE LA VOZ PASIVA EN SENUFÓ Y SUS POSIBLES IMPLICACIONES EN ESPAÑOL

Una frase como ésta de WALL (1980): John was seen by Mary (Juan fue visto por María), sería traducida por una forma recta al *senufó*. Una traducción literal significaría otra cosa, tanto semántica como sintácticamente.

Traducción literal: *John mahan nyan Mari mán.*

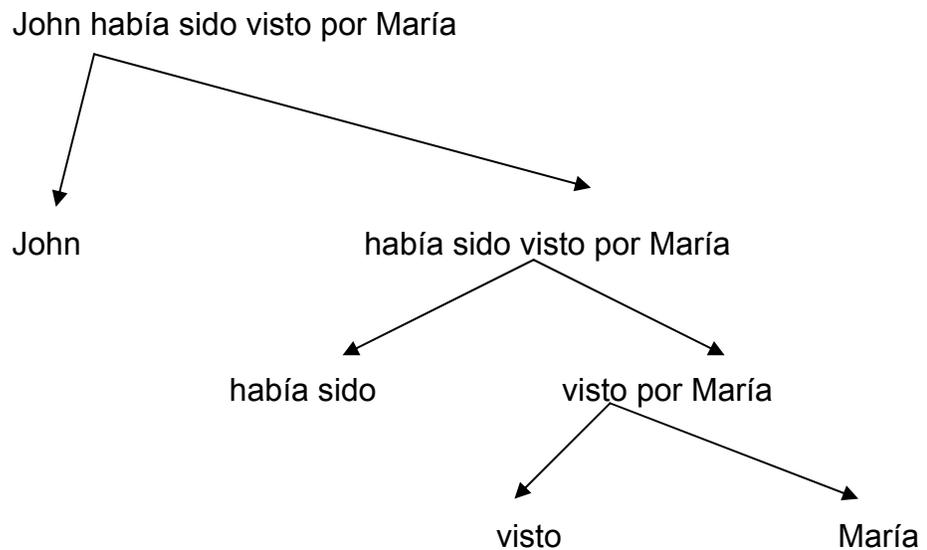
Semánticamente, esta frase significa: *John ha sido visto en casa de María.*

En traducción libre, su equivalencia sería:

Mari mahan John ñan, o sea:

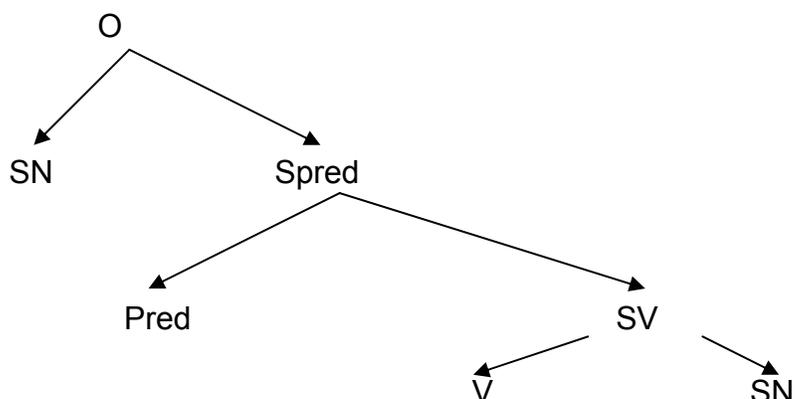
*María había a John visto.⁴⁶⁵

Esta construcción española equivalente a la inglesa debería dar el siguiente árbol:



⁴⁶⁵ El participio pasivo es idéntico al verbo o al sustantivo *verbalizado*.

En resumen:



Además de esta situación, Robert WALL (1980), en su análisis, considera que “there is a syntactic category of passive verb phrases (PVP) which can be combined with **be** to form an IVP, but can occur independently as well”⁴⁶⁶. Este análisis nos lleva hacia los llamados *pseudo-clefts*. Pero antes, recapitulamos los errores que la atribución y la formación de la voz pasiva en estas lenguas pueden hacer esperables en español:

- Omisión del copulativo.
- Problemas con la inflexión verbal.
- Tendencia a sustantivar el verbo y a verbalizar el nombre.
- Problemas semánticos.
- Dificultades sintácticas.
- Formación de la voz pasiva

⁴⁶⁶ *Ibídem.*

Pasemos directamente a los pseudo-clefts que nos muestran lo que hemos denominado la *nihilización*⁴⁶⁷ o aniquilación del adjetivo.

4. LOS PSEUDO-CLEFTS⁴⁶⁸ Y LA NIHILIZACIÓN DEL ADJETIVO SENUFÓ Y DIULÁ COMO POSIBLES CAUSAS DE ERRORES EN ESPAÑOL

En la práctica, los pseudo-clefts, tienen una lectura casi predicativa. Pero en la realidad, se distinguen y abogamos por la postura de BOŠKOVIĆ (1997: 235-277) quien considera que las indagaciones no han podido establecer elementos nítidos en lo que se refiere a los *pseudo-clefts*. Pero hace la precisión de que:

“One of the major discoveries of that period is that PC constructions such as ‘What John is is important’ are ambiguous between what Akmajian (1970b) called the predicational reading”.

Si tenemos en cuenta sólo *John is important*, o sea, *John es importante*, nos encontramos con una estructura especificativa. En *diulá* como en *senufó* no se puede mantener el adjetivo solo, sin que le antepongamos un sustantivo y sin tener en cuenta la particularidad [-/+ ánimo].

- En *diulá*: *John ye mogoba (le) ye*
- En *senufó*: *John ñi cienbuô*

⁴⁶⁷ Utilizamos esta expresión para marcar el que en algunos casos, estas lenguas destruyen por completo el adjetivo que normalmente se emplearía en español. Es como el adjetivo 0.

⁴⁶⁸ Representan el uso de los copulativos en situación funcional de predicativa aunque su interpretación puede llevar a especificativa como en *Juan es importante*.

Análisis:

- En *diulá* tendríamos: John es 0 hombre importante, eso es.

Ye = es / *mogo* = 0 hombre / *ba* = importante / *ye* = eso es.

- En *senufó* sería: John es 0 hombre importante. Sin ninguna marca de confirmación como el *eso es, diulá*.

En ambos casos hay ausencia de “déterminant de l’attribut nominal” con una tendencia en *diulá* a crear la *c’* francesa “eso es”.

Ejemplo: John, *c’est* un homme important, lo que difiere de: John est important.

El español desconoce esta partícula francesa y del *diulá*, (*c’*). Pero tiene formas de marcar el énfasis.

Por otra parte, tomemos toda la estructura de BOŠKOVIĆ (1997: 236), que es una “wh-clause of specificational pseudoclefts”.

INGLÉS	ESPAÑOL	FRANCÉS	DIULÁ
	Lo que John es	Ce que John est	
What John is is important ⁴⁶⁹	es importante	est important	<i>John ye miye o</i>
	Lo que es John	Ce qu'est John	
	es importante.	est important	

En *diulá*, pues, se diría:

John ye miye o kabo

*John es lo que eso es grande.

A lo mejor: Lo que es John [eso] es grande ¿ ?

Por su carácter [-humano] no se puede traducir *kabo* por *importante*.

La estructura no cambiaría en *senufó* y puede llevarnos a idear una estructura semejante en francés:

Ce que John est est important

Ce que est John est important, como aparece en la tabla de arriba.

Para referirnos al 'eso' que incluye el *diulá*:

Ce que John est, c'est important.

⁴⁶⁹ No hemos juzgado necesario completar este ejemplo con "to *himself*" para sustentar nuestra argumentación.

Por no ser transmutable con 'lo', se podría decir que ésta es una estructura identificativa.

Si intentamos aplicar la "question tag"⁴⁷⁰ en estas distintas lenguas tendríamos:

INGLÉS	FRANCÉS	ESPAÑOL	DIULÁ	SENUFÓ
What John is is important, isn't it?	Ce que John est important, n'est-ce pas?	Lo que John es importante, ¿verdad ?	John <i>John ye miye es o Kabo, chan tè?</i>	<i>John ñi guemunguee ka pelè, keeree bàmán?</i>

La correspondencia española del *diulá* de la *tag* podría ser *¿no es verdad?*; y del *senufó* *¿no es eso?*

A diferencia del *inglés*, que tiene una *tag* negativa y positiva, en los demás idiomas arriba mencionados sólo existe una forma única. En efecto, en inglés tenemos como *tag* positiva, en este caso:

What John is is not important, is it?

Pero en última instancia, la *tag* es negativa, porque siempre se opone al predicado. Solamente puede negar positiva o negativamente, por lo menos, en inglés. Y mientras la llamada *tag negativa* ofrecería:

⁴⁷⁰ Se llama así en inglés la partícula de la interrogación que consiste en querer confirmar o infirmar el predicado de una frase. Generalmente en español se suele decir *¿verdad?* No se contempla en *añí-baulé*.

What John is is important, isn't it?

La *tag* positiva daría:

What John is is not important, is it?

Con lo cual los errores esperables en español de parte de los hablantes de estas lenguas serían, en cuanto al uso de los *pseudo-clefts* y de la *question tag*:

- Orden de colocación de las palabras.
- Longitud de palabras y frases.
- Mala construcción de las *pseudo-clefts*.
- Frases torpes y mal uso de la *question tag*.

Hemos visto que en, realidad, lo que hace la *question tag* es oponerse al predicado. En este aspecto, hemos intentado ver qué aspectos del predicado podrían ser problemáticos para los hablantes de *diulá* y *senufó*.

5. ALGUNOS ASPECTOS PREDICATIVOS EN SENUFÓ Y DIULÁ COMO POSIBLES FUENTES DE ERRORES EN ESPAÑOL

Según CAMUS LINEROS (1987: 189), “Predicar la existencia de alguien o de algo es colocarlo en una perspectiva relevante, es destacarlo”. Por ejemplo:

Francisco es ingeniero.

Mientras tanto, PORROCHE (1988: 93) califica de identificativa a una estructura parecida, porque “los dos elementos de las estructuras identificativas son dos elementos nominales (sustantivos determinados, nombres propios, pronombres y oraciones sustantivadas) o dos elementos adverbiales.” Tiene en cuenta la alternancia uno / o, y posibilita la estructura “su hermano es (un) médico”. Sin especificar que hay adjetivación en el determinante “un”. Tenemos por ejemplo:

Son frère est médecin (francés)

U ceboroŋ ní dɔgɔtɔɔ (*senufó*)

También en *diulá* existe la palabra “hermano” y la frase *senufó* de arriba nos da:

A bal(a)macɛ ye dɔgɔtɔɔ(le)ye

Aquí se puede aceptar el indefinido “un(o)”, mientras que en *senufó*, no. Pero en todos los casos quedan como adscriptivas. Pero los copulativos inversos resultarían diferentes, pues, nos dan otra estructura. Consideremos el caso de: Francisco es ingeniero.

Tendríamos: El ingeniero es Francisco. Y en francés, *l'ingénieur c'est Francisco*.

En *senufó*: *Ingenieri úñi Francisco*.

En *diulá*: *Ingenieri leye Francisco ye*.

Pero en realidad, la frase *senufó* daría *El ingeniero es lo que es Francisco. Pero sin el artículo definido la frase como en “ingeniero es lo que es Francisco”, sería válida.

En *diulá*: Sería lo mismo que en *senufó*, pero se puede deducir también, otra frase como la siguiente “El ingeniero éste es Francisco.”

Hay una tendencia a enfatizar, es decir “destacar o poner de relieve (enfatizar) un elemento del mensaje”⁴⁷¹.

Aunque en otros casos de enfatización, este tipo de estructura española no es posible en estas lenguas ivorienses por la negación de la transitividad de la acción.

Por ejemplo:

Juan se casa con María.

Con María es con quien se casa Juan.

Esta estructura no es posible ni en *senufó* ni en *diulá*, porque se casa a una chica con otro chico o al chico ella lo toma como esposo.

De forma que se diría:

Juan benan María furu (diulá) —————> Juan va a tener a María como esposa.

Juan da María fúru (senufó), con el mismo sentido. Pero aquí sería aceptable también la frase: “Juan va a casarse con María”.

Todo ello hace esperables en nuestra población meta los errores siguientes:

- Problema de uso de artículos (definido e indefinido 0 o no).

⁴⁷¹ PORROCHE, Margarita (1988: 94).

- Problema de grafismo (tendencia a reproducir la estructura materna en la lengua extranjera, como en la transferencia).
- Problemas semánticos.
- Estructuras sin sentido.
- Problemas de énfasis.
- Dificultades con adjetivos, adverbios y otros elementos nominales.

Tras haber visto las implicaciones de los copulativos en *diulá*, *senufó*, *beté* (con menos profundidad), en el siguiente apartado, nos toca ver las especificidades del *baulé* en este caso del uso de los copulativos como fuente de errores en español.

III. EL COPULATIVO EN *BAULÉ* COMO POSIBLE FUENTE DE ERRORES EN FRANCÉS Y ESPAÑOL: LA EXPRESIÓN DE “SER” EN *BAULÉ*: *TI*⁴⁷² Y LOS ERRORES ESPERABLES EN ESPAÑOL

Con este verbo *ti*, estamos de lleno en el mundo de los copulativos en *baulé*; lo que supone que semánticamente, *ti* no refiere a un proceso que abarque a todos los participantes (interlocutores) ya que su única función es introducir una expansión que describe el sujeto, según CREISSELS & KOUADIO (1977: 439), para:

- « soit en donnant une définition :

⁴⁷² Se puede observar claramente que este *ti* no se limita a corresponder al verbo “ser” español. Ya que puede llegar a significar “tener”. Y como en *diulá* y *senufó* tampoco existe el caso específico de “estar”. O lo que es lo mismo el mismo verbo *baulé* sirve para decir “ser” o “estar” según los momentos y los contextos.

Ex: buàké tī wàwlē m bē kl̩-tí = Buaké es la principal ciudad de los Baulé.

/Bouaké/être/Baoulé/pl./leur/ville principale/

- soit en spécifiant son appartenance à une catégorie :

Ex : biän ngá tī wawlē = este hombre es baulé.

/homme/cet/être/ baulé.

- soit en lui attribuant une qualité, évaluation, etc.

Ex : kōfi ī yí tī nsàn = Kofi tiene tres esposas (mujeres).

/kofi/son/épouse/être/trois/ »⁴⁷³

En este caso, *ser* en *baulé* puede ser traducido por *tener* o designar pertenencia o posesión. En otras palabras, el copulativo *en baulé* que desempeña también el papel de auxiliar, corresponde a la vez a *ser* y a *estar*. Y sus funciones son esencialmente 3:

1. Definitoria.
2. Atributiva.
3. Especificativa.

Los errores esperables que los hablantes de esta lengua, *baulé*, puedan cometer en español, además de los comunes al *diulá*, *senufó* y *beté*, son:

- Confusión de verbos auxiliares y verbos normales (ser y tener).

⁴⁷³ No hemos reproducido aquí todos los ejemplos de estos autores y las traducciones al español son mías.

- Problemas con los semi-auxiliares en español (tengo/llevo tres tareas hechas).
- Orden de colocación de las palabras.
- Omisión de palabras y vocablos sobrantes.
- Problemas de género.
- Problemas de concordancia con el plural.
- Problemas de deixis y de identificación.

V. CONCLUSIÓN PARCIAL DE ESTE CAPÍTULO

Conscientes de que hay un verdadero problema con Las grafías de las lenguas ivorienses en un mundo donde las nuevas tecnologías están en continuo desarrollo, los lingüistas de Côte d'Ivoire han decidido encontrar una forma más universal de escribir las lenguas locales ivorienses. Sin embargo, en muchas ocasiones han cometido el error de confundir letras y sonidos o mejor dicho, no quisieron separar escritura y pronunciación, con lo cual, tenemos más representaciones fonéticas que letras propiamente dichas. En su tiempo esta preocupación se vio con las letras CH y LL en español, y se sabe de sobra que la UNESCO pidió que se modificara el alfabeto de la lengua española, e incluso, se intentó tocar a la Ñ, presente en la apelación del país de Miguel de CERVANTES SAAVEDRA. Para entender mejor este aspecto acudiremos a SALVADOR CAJA & LODARES (2001: 64). En efecto según ellos,

“el mundo es un pañuelo, cada día más, y no debemos complicármolo con hábitos particulares, que sólo a nosotros nos perjudican. La UNESCO ha indicado que las lenguas

con alguna irregularidad en su ordenación del alfabeto latino procuren desecharla. El alemán ya lo ha hecho y quedan además del español, el checo, el sueco y el húngaro. Pero esas otras tres lenguas discrepantes juntas no suman ni la décima parte de hablantes que la lengua española. La internacionalidad de nuestro idioma, su carácter universal de lengua de relación, lo obligan de modo muy especial a entrar en la norma común, a no empecinarse en la diferencia.”

En cuanto a la Ñ, estos mismos autores salen en su defensa suponiendo que es una “genuina aportación española al alfabeto latino” y exigen que se ordene en el “sistema universal igual que se hizo con la germánica w.”⁴⁷⁴

Pensamos, entonces, que Côte d’Ivoire debe seguir adelantándose a los demás países con tradición oral en este sentido, y considerar que la letra E puede tener pronunciaciones distintas según su colocación y las palabras, como ya ocurre en francés; en vez de considerar que EE, ε, εε... son letras aparte.

Además de contrastar los alfabetos del *diulá*, *baulé*, *senufó* y *beté* con los del francés y del español, este apartado nos ha permitido hacer una comparación entre diferentes componentes de las clases de palabras de estas lenguas ivorienses significativas y el español, pasando por el francés, dada la complejidad de la situación lingüística de nuestra población meta. Tras esta equiparación resulta evidente que hay errores esperables que quienes tengan por lengua

⁴⁷⁴ Se debe subrayar que en 1994 se había decidido cambiar, por fin, el alfabeto español eliminando las entradas CH y LL. Pero la Ñ sigue bien firme en su sitio. Si María MOLINER no lo consiguió en su tiempo, los lectores de los diccionarios académicos a partir de la edición de 2001 ya lo pueden comprobar.

materna las habladas en Côte d'Ivoire o la francesa a la vez, y que se encuentren en proceso de aprendizaje/adquisición/enseñanza de la lengua española como lengua extranjera o como lengua materna (en los institutos nacionales españoles, suelen tener el mismo material didáctico, los españoles y los no-españoles).

PARTE IV

EVOLUCIÓN TEÓRICA DEL ANÁLISIS DEL ERROR

A partir del corpus que tenemos, vamos a averiguar cuáles son efectivamente los errores que los Ivorienses cometen en español y si estos corresponden a los que hemos considerado como esperables basándonos en aspectos gramaticales contrastados entre el *diulá*, el *senufó*, el *beté*, el *añí-baulé* y el español por una parte, y el francés por otra. Nuestro análisis se articulará alrededor de cuatro interlenguas esenciales aunque, dada la complejidad de la situación lingüística de Côte d'Ivoire, hubiéramos podido descubrir más. En efecto, existen matrimonios mixtos entre etnias, nacionalidades distintas a las ivorienses. Las cuatro interlenguas que descubrimos corresponden a la situación de:

- Los que sólo sabían una de las lenguas ivorienses objeto de nuestro análisis hasta empezar a adquirir la española. (Grupo de los llamados analfabetos, que suelen tener a pesar de todo un francés aproximativo).
- Los que, además de una lengua autóctona ivoriense, sabían francés antes de empezar a adquirir español.
- Los que sabían una lengua ivoriense, la francesa y la española antes de ir a España u otro país hispanohablante. Suelen ser estudiantes ya que el español sólo se estudia en Costa de Marfil a partir de los 14 años aproximadamente en lo que equivale a la (ESO). Los estudiantes que han estudiado alemán se incluyen en el segundo grupo.
- El caso de los niños que tienen un bilingüismo precoz en España y demás países hispanohablantes y que están casi en fase de aprendizaje materno

del español en detrimento del francés y de la lengua ivoriense de los padres.

Pero de estos cuatro puntos, desarrollaremos sólo el segundo es decir “los que además de una lengua autóctona ivoriense sabían francés antes de empezar a adquirir español”. Por eso veremos una teoría sobre el análisis del error antes de ver a modo indicativo estos errores.

CONSIDERACIONES TEÓRICAS

I. EL ERROR COMO DISTANCIAMIENTO CON LA NORMA

Los primeros que pensaron la metodología del análisis del error llegaron a la conclusión de que el error era *intolerable, y no podía estar libre de sanción*. No hay nada sorprendente, ya que eso obedecía a una lógica pedagógica vigente, la pedagogía tradicional que usaba mucho el castigo, inclusive el físico,⁴⁷⁵ para reprimir e imponer un punto de vista que era el del maestro, eslabón de toda la cadena de la sociedad concebida así. Para poder equiparar la producción del alumnado con la supuesta norma, había que hacer un análisis profundo que consistía en la descripción formal de dichas producciones. En el caso de las lenguas extranjeras se ha podido afirmar que la principal causa de dichos errores era la interferencia de la lengua materna de los alumnos. Sin negar este hecho, la cercanía de la lengua extranjera aprendida con otra lengua extranjera ya dominada total o parcialmente por el aprendiz, puede influir ya que eso puede llevarlo a hacer deducciones a partir del desarrollo de su intuición y creatividad. El mundo ha ido evolucionando, y con él las formas de pensar; ello no puede dejar indiferente ni a la pedagogía, ni a ninguna otra corriente de pensamiento como la lingüística etc. De esta forma se han realizado críticas posteriores a la teoría del análisis contrastivo, como hemos visto, sobre todo por su *intolerancia y carácter bélico y belicista*.⁴⁷⁶ Porque era como el famoso: *“crime and punishment”*. Estos cambios, para no decir, distanciamiento respecto del análisis contrastivo, surgen a finales del siglo XX y precisamente a

⁴⁷⁵ También Costa de Marfil.

⁴⁷⁶ No queremos decir que el análisis contrastivo ha sido siempre bélico, sino que es por este aspecto de la sanción, principalmente que fue criticado.

principios de la segunda mitad, hacia los 70. Varios motivos explican este declive. Una lengua extranjera ya sabida por un aprendiz puede darle lugar a errores. Pero la lengua materna de aquél no es necesariamente el único factor que explique la interlengua que aparece. Además, la metodología contrastiva tenía como propuesta evitar los errores por medio de la corrección, lo que no va a ser siempre posible y pone en tela de juicio la validez de la teoría.

Las fechas, en lo que se refiere a la aparición de la teoría del análisis del error, no son exactas. Pero como en Costa de Marfil este método no se ha empleado antes, nuestro trabajo supondrá un primer punto de partida en este campo en lo que a la enseñanza / aprendizaje / adquisición del español como lengua extranjera⁴⁷⁷ se refiere. Aquí vamos a ver cómo ha evolucionado el análisis del error. Así es como LICERAS (1992: 9) resumió estos primeros pasos de lo escrito sobre la adquisición de lenguas extranjeras y / o segundas. Afirma:

“Los tratados de adquisición de lenguas segundas escritos en español o las traducciones de obras escritas en otras lenguas son prácticamente inexistentes. Eso es así pese al interés por las ciencias cognitivas y el desarrollo de programas de lingüística aplicada y de enseñanza del español como lengua segunda ha llevado a que, tanto en los programas de psicología como en los de lingüística o los de lenguas modernas, existan asignaturas dedicadas a la adquisición de lenguas segundas.”

⁴⁷⁷ La tesis doctor de YAO, Koffi trata de lexicalización en francés, además, en Costa de Marfil mientras que la de SOSOO, Leonard trata de temas exclusivamente didácticos.

⁴⁷⁹ LICERAS (1992: 9-10). A pesar de esta rectitud del pensamiento o del punto de vistas de LICERAS, hemos preferido seguir la costumbre que consiste en mantener los términos ingleses *output/input/intakke* ya generalmente conocidos aunque cada vez que sea oportuno, respetaremos la elección de esta autora los neologismos que introdujo.

En la actualidad es importante trabajar con documentos escritos en español desde perspectivas sociolingüísticas, psicolingüísticas y lingüísticas, las teorías que les sirven de marco global y el tipo de resultados que proponen a los problemas y dificultades que se plantea la disciplina en cuestión. La aparición de este nuevo campo de investigación, que es el análisis de errores y la interlengua, supuso también la emergencia de nuevos conceptos a veces más en inglés que en otras lenguas. Por eso, a la hora de traducirlos, uno puede permitirse alguna libertad en caso de que no haya una correspondencia exacta de términos entre la lengua de trabajo y la de inspiración. Esta realidad es la que lleva a LICERAS en otro trabajo suyo a reconocer que:

“He tenido que acuñar una serie de términos técnicos y elegir entre los que existen ya en los trabajos de lingüística general, de psicolingüística y de adquisición del lenguaje. En algunos casos he optado por términos como "aducto" y "educto", en lugar de utilizar input y output como se hace en otros trabajos, porque creo que es importante ofrecer alternativas latinas a los términos del inglés que son ajenos a las lenguas romances. Entre otros, hemos optado por explicar el término como en el caso del uso de "toma de datos" para traducir intake⁴⁷⁹

Cabe señalar que se ha establecido que lo cognitivo precede a lo lingüístico. A partir de esta observación se ha deducido que el espíritu tiene una modularidad al menos para GALL (1809) siguiendo un principio de especialización funcional que conduce inexorablemente a la distinción de lo que llamaremos *funciones* (visuales, etc., y el lenguaje) y una gestión central más o menos modular por mecanismos cognitivos generales que tienen en cuenta sistemas de la memoria y otros. Se ha tenido que esperar más de un siglo para que se

actualizaran estas propuestas de GALL y en FODOR (1983). Este autor establece unos procesos centrales y otros analizadores sensoriales que son módulos o *INPUT SISTEMAS* entre los cuales tenemos al lenguaje. GARNER (1985) se apoya en los trabajos de FODOR o, por lo menos, da explicaciones en este sentido. Asimismo afirma que los módulos totalmente encapsulados son unos “ideales” observables, generalmente, bastante pronto. La modularidad del espíritu está presente en CHOMSKY (1984)⁴⁸⁰ quien afirma que este sistema que los seres humanos tienen, no es diferente realmente de ningún “otro sistema biológico complejo”. En realidad, los sistemas de *input* son módulos o, lo que es lo mismo, sistemas “informacionalmente incapsulados” si seguimos el sentido que les da FODOR. A partir de esta observación RONDAL *et al* (1999) llegan a la conclusión de que:

« Il s'agit d'automates composés de « sous-routines » au service d'objectifs particuliers. Un module est dit informationnellement encapsulé dans la mesure où son traitement des données est limité à deux types d'informations, à savoir (a) des données de plus bas niveau, c'est-à-dire l'apport des analyseurs sensoriels, et (b) des informations « d'arrière » plan stockées dans le module lui-même, disponibles soit de façon innée, soit étant arrivées là de par le fonctionnement du système lui-même. Par

⁴⁸⁰ El propio CHOMSKY es quien nos revela otro nivel de la modularidad. En efecto, este brillante lingüista (1981, 1984) dispone que hay que distinguir aspectos computacionales y aspectos conceptuales. De esta misma forma daba más importancia a su ímpetu de demostrar la autonomía de la sintaxis desde hacía varias décadas ya. Los primeros se llaman así por derivar de un previo cálculo en sus procesos de aparición y efectividad y tienen que ver con la gramática y la fonología; los últimos serían más estáticos sin sufrir ningún cuidado generativo reagrupan la semántica, el léxico, las regulaciones pragmáticas y la organización discursiva. Éstos son más cognitivos que los aspectos computacionales por ser autónomos. Aunque no se pueda decir que entre los elementos de un mismo grupo hay una relación privilegiada, se puede en cambio que alguna relación de cuasiproporcionalidad existe entre ciertos elementos del primer grupo y los del otro grupo. Se ha podido observar de esta manera que en la mayoría de los casos cuando un marfileño en Madrid pronuncia mal (fonología –aspecto computacional-) una palabra es que tampoco la sabe escribir (léxico –aspecto concetual-). El proceso inverso no se ha establecido con la misma contundencia.

contre, les processeurs cognitifs sont définis comme étant holistiques ou non modulaire (ou encore comme des facultés « horizontales »). Et ils sont caractérisés par une certaine « équipotentialité », toutes caractéristiques qui les rendent d'autant plus difficiles à étudier. »⁴⁸¹

Se puede observar que en este *input* la gramaticalidad puede ser de un gran aporte en el plano del *intake* sobre todo para reemplazar estructuras o para adquirir operaciones observadas en los adultos o en los maestros en particular. Sin embargo, la tendencia ha sido de dudar particularmente de los padres que no son generalmente lingüistas en corregir errores de los hijos e incluso en emitir enunciados gramaticalmente correctos y semánticamente aceptables. En cambio, eso no supone que la familia no influya en la constitución de este *input* gramatical correcto en el cual el niño puede coger siempre el vocabulario necesario a tal o cual situación de comunicación. Los maestros, que suelen llegar mejor preparados, facilitan la tarea de quienes estén estudiando alguna lengua segunda o extranjera. Sin establecer una dicotomía entre padres y maestros, supondremos que los *feedback*⁴⁸² de quien tenga el poder de ayudar a adquirir una lengua pueden ser muy útiles sobre todo en aspectos como el pragmático, el semántico hasta el fonológico.

Eso es hablar de *ontogénesis* del lenguaje y supone tener en cuenta la posibilidad de un encuentro perfecto entre el aspecto cultural que suele suponer un lenguaje adaptado y el aspecto biológico que implica acudir al cerebro humano.

⁴⁸¹ Ídem. Op. Cit. p. 154.

⁴⁸² Es la retroalimentación que permite al maestro averiguar que el aprendizaje se ha realizado en el alumno.

Estos descubrimientos en el mundo del lenguaje inicialmente en lengua materna han sido de un aporte importante para la lengua segunda. Y la evolución de esta terminología es idéntica para todas las lenguas. Esta evolución de la terminología es la demostración de otra realidad: La de la teorización de lo didáctico. Estas investigaciones sobre la adquisición de lenguas extranjeras, previamente didácticas, son cada vez más teóricas y propias de la ciencia lingüística. En efecto, el estudio de la adquisición de las lenguas segundas ha pasado de ser una disciplina esencialmente didáctica a presentarse como una disciplina de entre las llamadas ciencias cognitivas. Esto es, ya existe toda una gama de investigaciones sobre segundas lenguas y la interlengua. Como se puede ver esta interlengua empieza a ser descrita a partir del estudio de los errores cometidos en estas segundas lenguas. Al principio, estos estudios intentan ver si independientemente de la lengua materna, no existe un orden en la lengua extranjera que se pueda percibir en el aprendiz. A partir de ahí los estudios enfocan sus investigaciones hacia microsistemas esencialmente gramaticales. Ya hemos citado DULAY & BURT (1973) pero, además, señalemos a BAILEY (1974) y sobre todo a KRASHEN (1978). Sin embargo, algunas nociones fueron matizadas antes por LARSEN-FREEMAN (1975) quien introdujo la variabilidad del orden en función del tipo de tarea. Eso puede servir aquí también para apreciar esta variabilidad, apoyándose en los módulos sensoriales denominados *input*. Además de ver en el caso de la lengua materna, en qué medida el conocimiento del proceso y los mecanismos de adquisición pueden aportarnos datos sobre el funcionamiento y la estructura de la mente humana, el estudio de la interlengua y el análisis de errores nos

sitúan a partir de trabajos individuales en el orden de la adquisición. Además, se observa que, dicho orden, no está determinado por la producción correcta de los aprendices (HAKUTA, 1974; ROSANSKY 1976); ya que posiblemente el alumno o aprendiz tiene unos “modelos prefabricados” (HUEBNER, 1980”).

A pesar de esta teorización de algo que pretende ser práctico por su tendencia pedagógica, los estudios sobre la adquisición de lenguas segundas siguen siendo asequibles a maestros y alumnos. La lingüística, desde las nuevas propuestas de CHOMSKY, constituye, en gran medida, el telón de fondo de aquellas investigaciones cuyo número no ha dejado de crecer. En efecto, otros estudios pretenden ver cómo se procesa el lenguaje en la mente. Por eso subrayamos la importancia de los modelos sensoriales *input* y *output*. De ahí que se hayan situado los estudios de adquisición de lenguas segundas en el campo de las ciencias cognitivas. Según CHOMSKY, muchos estudios directa o indirectamente, han tratado el problema de la idiosincrasia del lenguaje no nativo con implicaciones psicobiológicas. Se han hecho comparaciones entre este lenguaje no nativo con la lengua materna. Existen estudios sobre la negación como en el repaso de SCHUMANN (1979); estudios sobre la interrogación (RAVEN, 1979; CAZDEN *et al.*, 1975; WODE, 1978; estudios sobre las oraciones de relativo (SHACHTER, 1974; SCHUMANN, 1980; GASS, 1980; LICERAS, 1983, 1996; el orden de las palabras en alemán (CLAHSEN, 1980; CLAHSEN, *et al.* 1983); los pronombres (BERRETTA, 1985; BINI, 1991); estudios en español: Sobre la frase verbal (DATO, 1971); el subjuntivo (TERREL *et al.*, 1987); *ser* y *estar* (VAN PATTEN, 1987); los tiempos del pasado (FERNÁNDEZ, 1988). Se han realizado también estudios en francés y

otros en inglés (como él de LABOV sobre el inglés de Nueva York) y en español que hemos señalado en nuestro trabajo y que aparecen en nuestra bibliografía. Entre éstos está el trabajo sobre las preposiciones de FERNÁNDEZ, los estudios hechos sobre los taiwaneses, los holandeses, los coreanos y los chinos. Como se puede ver en ningún momento existen trabajos sobre lenguas ivorienses y, en este sentido, el presente trabajo puede servir para llevar a cabo este tipo de análisis. Por eso mencionamos los existentes porque nos ayudan a conocer mejor qué errores son esperables y cómo detectarlos y solucionarlos.

Una de las cosas que han llevado a una teorización sobre el concepto del error es, sin duda, la constante equiparación entre una *norma* y un *uso* que la gente hacía de la lengua objeto de adquisición o aprendizaje. Eso ha llevado a notar alguna distancia entre las dos situaciones. Si antes se consideraba que estas formas de “equivocarse” eran desordenadas, cada vez se habla más de la existencia de alguna regla interna de funcionamiento. Esto es, que lo anormal se está convirtiendo en norma. Aunque no se puede hablar de error sin que se analice a la luz de alguna norma lo que se está calificando de esta forma. ¿Qué se debería entender por *norma* entonces?

II. NORMA Y USO: EL USO COMO POSIBLE (FUENTE DE) ERROR

Para mí la *norma* que utilicé en mi experiencia docente y la que utilizaría es la norma culta. El uso es la forma específica en la que los alumnos ivorienses utilizan esta norma. *Norma* y *uso* son dos palabras que pueden ser sinónimas o antónimas si a cada una le añadimos algún calificativo. En efecto, la *norma*

puede suponer el *buen uso*, y en este caso sería todo lo contrario del *mal uso*. Hablar de norma y uso es referirse a uno de los mayores problemas, por no decir preocupaciones, en el campo de la lingüística en general, y de la gramática en particular. En efecto, la norma supone cierta corrección y un buen uso de una referencia, lejos de cualquier tipo de error, equivocación o falta que sería considerada como un mal uso. En su tiempo eso era sancionado e incluso considerado como un crimen contra la lengua. En Costa de Marfil, para el correcto aprendizaje se utilizaban castigos físicos, costumbre que ha seguido hasta hace muy poco. El error es puramente un descuido que hoy día es libre de sanción, por lo menos en el campo del aprendizaje de las lenguas en general, y de las extranjeras en particular, pues es la prueba de que el aprendizaje está en curso o en proceso. En niveles superiores como el instituto que es donde se estudia la lengua española ya no se pegaba normalmente al alumno.

El término *norma* es de origen latino. Y según el DRAE en su edición de 1984, la norma supone una “regla que se debe seguir o a que se deben ajustar las conductas, tareas, actividades, etc.” Estoy de acuerdo con esta definición ya que *norma* equivale entonces a *regla*, esto es, “una razón que debe servir de medida y a que se han de ajustar las acciones para que resulten rectas”. Esta definición del DRAE corresponde con lo que COSERIU consideró como norma prescriptiva según nos lo cita SONSOLES (1997: 28-29). En efecto, según esta autora, la norma prescriptiva es el “sistema de reglas que definen lo que se debe elegir entre los usos de una lengua determinada, si se quiere estar de acuerdo con cierto ideal estético y socio cultural.” Esta norma prescriptiva se

aplica en el sistema educativo de Costa de Marfil, incluso por mí mismo. Como se puede ver esta definición va más allá de la lengua. Por eso se ha considerado que otra acepción más aplicable al aspecto esencialmente lingüístico es la norma descriptiva o social. En muchos de los casos, los profesores marfileños han recordado que lo que querían formar eran cabezas bien hechas y no cabezas bien llenas. Esta máxima, en realidad, supone que no basta estudiar muchas cosas sino que habrá que aplicarlas en contextos bien definidos y con mucha destreza. Ahí es donde interviene la práctica, esto es, el ejercitarse, el uso. En efecto, para el mismo DRAE, en una de las acepciones, el uso es el “ejercicio o práctica general de una cosa.” Esta acepción es la que se adapta mejor a la implicación social de la norma y que hemos denominado descriptiva. Esta forma de plantear la norma como todo lo que es normal y está sancionado por el uso general de una comunidad determinada es la que nos sugieren COSERIU (1967), FRANÇOIS (1975).

Y se entiende dado que “el uso hace maestro”, recuerda el dicho francés.

Estas dos nociones nos llevan entre otros elementos a la de *seguridad* e *inseguridad* lingüística desarrollada por unos y a lo de lenguaje *formal* e *informal* de otros. A este propósito, AKMAJIAN *et al.* (1987: 227) sugieren que, “los casos más claros de habla formal tienen lugar en contextos sociales que son formales, serios, con frecuencia oficiales en algún sentido, en los cuales el hablante debe prestar atención a su lenguaje y en los cuales la manera de decir algo se considera socialmente importante. Estos contextos podrían incluir una entrevista formal para obtener un trabajo, un encuentro con un dignatario

importante y una comparecencia frente a un tribunal de justicia. El hablar informal, en nuestro empleo de este término, se da en marcos sociales relajados, no protocolarios, en los cuales el habla es espontánea, rápida y sin censura por parte del hablante. Los marcos sociales para este estilo del habla podrían incluir las charlas con amigos próximos, la interacción en un entorno íntimo o familiar u otros marcos relajados similares. (...)

Algunos hablantes de lenguas de cultura, en especial las personas instruidas, conscientes de su papel, identifican a menudo el estilo lingüístico formal con la así llamada *lengua estándar*. Al estilo informal, si es que se tiene en cuenta, se considera como una forma de hablar descuidada o, incluso, como *argot* especialmente en las clases de lengua de las escuelas.”

Está claro entonces que muchas veces, cuando se habla de norma, se refiere a libros, o lenguaje formal, mientras que el uso supondría, en el caso de las lenguas, algo informal, y no artístico. Eso supone que la norma tendría que ver con el aprendizaje y el uso con la adquisición. Tomaremos por norma el francés estándar y el español del mismo nivel como eje de apreciación de nuestro trabajo. En el caso de las lenguas autóctonas, nos apoyaremos esencialmente en los silabarios escritos del *diulá*, *senufó*, *beté*, *añí-baulé*. Pero la propia lengua francesa conoce una *pidginización*⁴⁸³ en Côte d'Ivoire.

En el tiempo de Juan VALDÉS sólo se hablaba de aprender.⁴⁸⁴ Según, este autor “he aprendido la lengua latina por arte y libros, y la castellana por uso, de

⁴⁸³ Es una forma de *criollización* en la que la lengua francesa se mezcla a las locales para crear otra forma de expresión que se ha denominado *nuchi*.

⁴⁸⁴ Es muy reciente en comparación con aquella época, el adquirir una lengua.

manera que la latina podría dar cuenta por el arte y por los libros en que la aprendí, y la castellana no, sino por el uso común de hablar”⁴⁸⁵; digamos por conversaciones, por “el diálogo”.⁴⁸⁶ Se puede deducir sin ningún temor a equivocarse, que en un mismo territorio, dado que no se va a hablar una lengua de la misma manera, tendremos varios usos. Y al respecto, no dice otra cosa André MARTINET, al afirmar:

“Se sabe que las lenguas no son necesariamente idénticas en todo el territorio en que se hablan. Las diferencias pueden llegar a ser hasta aleatorias las tentativas de comunicación. En este caso que la lengua tiene varios dialectos (→ véase el capítulo sobre dialectos) y la descripción deberá especificar de qué dialecto se trata. Pero pueden existir divergencias menos profundas que no afectan a la comprensión mutua, por ejemplo, entre el francés de Toulouse y el de París. Los franceses del Sur, en su mayor parte, no distinguen entre *piqué* y *piquait*. También aquí, el lingüista que

⁴⁸⁵ También se debe entender que VALDÉS afirmaba de esta misma manera que el español de hoy, castellano como lo decían en aquel tiempo, era una lengua vulgar –de uso- mientras que el latín era una lengua culta –de arte. Este autor es uno de los que en su tiempo, junto con NEBRIJA anterior a él, que defendieron con ahínco la pureza del español contra los bárbaros. Eso sí, estos dos autores siguieron dos vías distintas hasta casi opuestas, antagonistas y divergentes. Incluso, unos han podido ver que Valdés atacaba a NEBRIJA. Pero una lectura atenta demuestra lo siguiente. NEBRIJA era del aparato del Estado y VALDÉS del aparato ideológico del Estado. El eterno problema de reaccionarios contra revolucionarios. En realidad, pensamos que han sido de esta misma forma, los precursores de los dos grandes enfoques metodológicos del aprendizaje del español: La pedagogía tradicional y la pedagogía moderna que dieron respectivamente el método directo y el activo (audiovisual, comunicativo e intercultural). Y pensaron en enseñar la lengua española no sólo a nativos sino a los que “de estraña lengua la querrán deprender” como dijo NEBRIJA en su Gramática de la lengua castellana –en realidad, el título es Gramática castellana, si nos referimos al facsímil editado en Valencia en 1993. Edición preparada por Antonio QUILIS. Madrid. Editora Nacional. 1981. En ello, se puede decir que la meta de NEBRIJA y VALDÉS no era ajena, de cierta forma, a la de Salustio que pensó que el “verdadero vivir” era “alzarse encima de los demás”. Eso porque, “omnis homines, qui sese student praestare ceteris animalibus, ope niti decet, ne vitam silentio transeant velutipeccora, qual natura prona atque ventri oboedientia fingit” (SALUSTIO citado por LIDA DE MALQUIEL, María Rosa: La idea de la fama en la edad media castellana: lengua y estudios literarios. Madrid. FCE. 1952). Peor esta fama, no la buscaban para sí mismos sino para y por la lengua, lejos de cualquier tipo de egocentrismo y egoísmo.

⁴⁸⁶ VALDÉS, Juan de: Diálogo de la lengua. Madrid. Barbolani. 1982. pp. 121-122. Se deberá evocar el hecho de que el carácter culto del latín era un efecto de época dado que el propio NEBRIJA lo consideraba como la luz, la civilización que había que proteger contra la barbarie igual que Palencia. En efecto, Elio Antonio de NEBRIJA intentó, como PALENCIA, “sacar de la oscuridad vulgar todas aquestas cosas reduziéndolas a la luz de la latinidad.” (Ver TATE, R. B.: Alfonso de Palencia y los preceptos de la historiografía.)

describe el francés contemporáneo tendrá la posibilidad de elegir. Podrá excluir los usos meridionales de su descripción o establecerá que la distinción entre /-é/ y /-è/ no es general. Ninguna comunidad relativamente amplia es homogénea lingüísticamente. Pero una vez delimitado el campo con arreglo a su conveniencia, el descriptor deberá presentar las diferencias que compruebe como variantes de un mismo uso y no como dos usos distintos.”⁴⁸⁷

Si en la mayoría de las ocasiones se supone que esta norma debe ser controlada por alguna institución, en caso de que no sea ella la que la establece, fomenta o impone, unos han llegado a ver allí que esta norma debería ser una especie de lealtad de cierta conciencia tanto interna como externa hacia la lengua. Así es como, al límite de la condenación de la existencia de una Academia, Pedro Salinas, afirmó, en cuanto a la norma lingüística, que:

“La admisión de la realidad de la norma lingüística no debe entenderse como sometimiento a una autoridad académica **inexistente e innecesaria**, sino a la comprensión del hecho de que en todos los países cultos ¿? de Iberoamérica se emplea una lengua general basada en la fidelidad al espíritu profundo del lenguaje y a su tradición literaria. La norma lingüística brota de una realidad evidente. Hay aún algunos filólogos en caballo en su doctrina naturalista de que el lenguaje no tiene jerarquías de excelencia o bajeza, y que todas sus formas, por el simple hecho de existir, son igualmente respetables. Pero el pueblo mismo es el primero que difiere de

⁴⁸⁷ Ídem op. cit. p. 42. Lo subrayado es mío. Se puede ver que la noción de uso pone en la mesa del análisis las de variedad, habla, dialecto etc. Hago referencias a ello intentando ver los límites de cada uno de estos términos que en muchos autores se confunden.

ese punto de vista. El labrador, el campesino de cualquier país de vieja civilización habla bien, le gusta hablar bien, admira al que habla bien.”⁴⁸⁸

Al revés, hay unanimidad casi en que, según las profesiones, las hablas tienden a ser distintas. De forma que el habla del campesino, si difiere de la norma, no debería ser como una ofensa, sino como una caracterización de este estrato de la sociedad. En cuanto a los pescadores por ejemplo, en vez de decir, habla, Manuel ALVAR lo llama *parla* y para él:

“Se ha dicho alguna vez que el habla de los marineros insulares era arcaizante. No puedo aceptar como buena esta simple afirmación impresionista...

En otro orden de cosas, hay hechos lingüísticos que alcanzan que alcanzan su plena explicación dentro del campo sociológico sin necesidad de enfrentar los diversos estratos sociales en que se puede fragmentar cualquier lengua. En tal sentido, la propia *parla* de los marineros podría servirnos como punto de referencia.”⁴⁸⁹

Eso deja entender que lo que deberá considerarse como un error está teniendo una denominación propia, con reglas propias como arriba mencionado. En

⁴⁸⁸ Ídem. Op. Cit. p. 83. Lo subrayado o puesto en negrita es mío igual que los puntos de interrogación. No veo entre los países iberoamericanos cuáles son cultos y cuáles no o lo son menos. Y a partir de qué criterio ya que el propio SALINAS afirma que un campesino habla bien si no es a partir de una norma establecida. De forma que podemos decir que la Academia existe y es necesaria. Además se habla de vieja civilización cuando es sabido que cualquier pueblo que ha sido creado y existe en el mundo tiene una civilización desde el momento en que comenzó su historia y su cultura. No es porque la tradición de la escritura es Helena que su civilización es más antigua y los demás países de otros continentes, no. Si un campesino puede hablar bien, todos los pueblos deberían ser considerados como cultos si partimos del propio principio de SALINAS. Como poeta es algo sorprendente, ya que eso de la métrica ha debido de conservarse en los libros gracias a la labor de otros que intentaron anteriormente mantener esta tradición. ¿A partir de qué se dice que tal es poeta, y tal otro novelista? Pues a partir de una norma establecida, no por el “espíritu profundo del lenguaje”, sino por el ser humano en quién se encuentra este espíritu.

⁴⁸⁹ ALVAR, Manuel (1976 : 52-53). Lo puesto en cursiva es mío. Uno se debe fijar en que casi se dan por equivalentes *habla* y *parla*. La *parla* sería entonces el *habla* de los marineros y pescadores.

cuanto a los conceptos de norma y uso, la escuela sigue siendo un lugar privilegiado para su toma de consideración. Y eso, claro está, en caso de inconformidad entre la producción de los alumnos y la corrección prevista por los maestros según un baremo arbitrario, lleva al concepto de error. Hablamos de concepto porque conlleva en sí otras nociones como falta, equivocación etc. que es conveniente analizar detenidamente.

III. DEFINICIONES DEL CONCEPTO DEL ERROR Y OTRAS NOCIONES

AFINES

1. ERROR, EQUIVOCACIÓN, FALTA...

Antes de entrar en más detalles, cabe resaltar aquí que hay muchos tipos de errores aunque si nos referimos a GARMAN (1990) en este apartado podemos recalcar el caso particular de “los errores que se producen de forma espontánea, y que entran en la categoría de “-Advertidos” (de la figura 3.2).”⁴⁹⁰

Un poco más lejos, el mismo autor nos lleva a una generalización que nos hace compartir la idea siguiente de que “la mayoría de los hablantes han tenido la experiencia de oírse decir algo que no era exactamente lo que pretendían decir. Muchos de estos errores naturales son articulatorios,⁴⁹¹ como cuando se

⁴⁹⁰ GARMAN, Michael (1990): Psicolingüística, Trad: IGLESIAS RECUERO, Silvia, Madrid, Visor Libros 1995, pp.209-211. 627 pp.

⁴⁹¹ Estos tipos de errores pueden deberse justamente a una traición entre lo pensado y lo dicho o pronunciado. De forma que la palabra puede ser muy bien pronunciada pero no estar conforme a lo que queríamos decir. En vez de que sea fonético el error sería semántico y claro léxico también dado que la palabra soltada no correspondería a la que debería ser dicha. Veamos lo que le pasó a una periodista de Radio Francia Internacional el domingo 16 de marzo de 2003: Tras pasar la palabra a Kofi ANNAN (Secretario General de la ONU en funciones), que acababa de reconocer que no hubo acuerdo entre los miembros del Consejo de Seguridad sobre la crisis de Irak (protagonizada por EEUU –postura bélica bélica- y Francia –postura

transmiten sonidos, por ejemplo, en los llamados “spoonerisms” (por el Dr. Spooner, del que se decía que cometía frecuentemente este tipo de errores; véase Mackey 1970b; Potter 1980) como en I think he’s had a daw real (“raw deal”). Otros tienen más relación con la gramática y el significado, por ejemplo cuando se mezclan palabras o construcciones enteras, p. ej. You couldn’t have hit that shot any better than Bernhard Langer (you couldn’t have hit that shot any beetter than you.”)⁴⁹²

Entre otros tipos GARMAN (1990), nos habla de *lapsus linguae* (errores articulatorios, gramaticales, por intercambio, intercambio de elementos colgados (stranding), desplazamientos, fusiones, sustituciones), de errores de audición, errores de escritura (errores basados en rasgos, letras, morfemas, palabras), de errores de la vista y de otros tipos de errores (contaminante del entorno, fenómenos de “tenerlo en la punta de la lengua.”) En cualquier caso, no se puede hablar de error sin referirse a otras nociones que directamente nos permiten calificar tal o cual cosa de correcto o erróneo. Me refiero a la norma y el uso. En efecto, la norma es la que nos sirve de guía en aras de determinar si tal o cual palabra o expresión es correcta o no. Y además ya hemos visto que unos hablan de “crímenes o atentados contra la lengua”. Estas palabras para un criminólogo están cargadas de significación y suponen convertir la escuela en particular o el lenguaje como institución en un aparato del Estado mientras que en realidad debería ser un aparato ideológico del Estado. En otras palabras debería ser un lugar democrático donde cada uno pudiera, eso sí, no

pacífica-), dijo lo siguiente en francés, y que traducimos al español: “era el Secretario de las Naciones Unidas, en el micrófono de Kofi ANNAN”. Se ve claramente que en vez de Kofi ANNAN había que decir el nombre del periodista que le entrevistó al Secretario General de la ONU.

⁴⁹² Ídem. Op. Cit. p. 210.

de manera anárquica, disfrutar de este don que es el uso del lenguaje como privilegio del ser humano. Pero, ¿hablar de error, es designar qué?

Según el DRAE este vocablo es del latín, sin sorpresa, *error*, *-oris* y supone un “concepto equivocado o un juicio falso” además de querer decir “acción desacertada o equivocada”. Esta definición, como se puede ver no establece en realidad ninguna frontera visible entre el error, la equivocación y lo falso. Eso implica que un alumno ivoriense que comete un error se puede suponer que se equivoca, esto es, “tener o tomar una cosa por otra, juzgando u obrando desacertadamente”. Esta situación no puede llevar sino a una falta, es decir según el mismo DRAE, “error de cualquier naturaleza que se halla en una manifestación oral o escrita.” Esta última nos interesa dado que es a partir de “manifestaciones orales o escritas” que vamos a constituir nuestro trabajo sin olvidar de ver cualquier tipo de falsedad en el discurso a producir. Y por falsedad entendemos una especie de disconformidad entre lo escrito o dicho y lo que se quería decir. Y en ello podemos estar de acuerdo con el DRAE que apunta que una falsedad es no sólo “una falta de verdad o autenticidad”, sino también “una falta de conformidad entre las palabras, las ideas y las cosas.” El caso es que no se pueden evitar estos errores en los aprendices marfileños, y cualquier supuesto maestro, ha debido cometer errores en sus momentos de aprendizajes y a lo mejor sigue cometiéndolos, aunque ya no los mismos, y, quizás, a una escala superior. ***Errare humanum est***, y parece que ya es una de las verdades infalibles que nadie es perfecto aquí abajo. Lo que sí no hace unanimidad es la actitud a observar ante estos errores sobre todo cuando estamos en un aula, o delante de gente que se las arregla en un idioma que no

es el suyo. Referirse, a los errores en una fase sea de adquisición sea de aprendizaje es tener en cuenta la noción de interlengua.

Según SONSOLES (1996) en una de sus comunicaciones anota, “los llamados errores son índices de los estadios por los que el aprendiz tiene que pasar en el camino de apropiarse de la nueva lengua. Nos situamos pues en el marco de los estudios de interlengua...”⁴⁹³

Estos tipos de errores surgen en Costa de Marfil en muchas circunstancias entre las cuales el tradicional ejercicio de la traducción pedagógica que no se debe confundir con la profesional. La traducción no ignora la transferencia de estructuras, y errores entre dos lenguas. Y estos errores tienen varias razones como lo vemos con unos pioneros como SELINKER, CORDER etc. Pero mientras tanto se puede subrayar el caso que recalcan LU & LUO. En efecto, para ellos, “según He (1997), en la formación del error se interrelacionan diversos elementos, por ejemplo, la falta de conocimientos culturales y sentido del humor, desconocimiento de perífrasis verbales y terminología, análisis incorrectos de la estructura oracional etc. Wu (1997) explica que el error se comete debido a que los alumnos no han comprendido bien el texto original.”⁴⁹⁴

Estos mismos autores han podido observar *de visu* otros errores que sus alumnos taiwaneses cometían y que corresponden con los que los marfileños cometen. Los han podido clasificar en tres categorías, es decir, que según

⁴⁹³ FERNÁNDEZ, Sonsoles (1996: 147): *Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E / LE. Tratamiento didáctico*. In RUEDA, M. et al. (Eds.): Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE: (León, 5-7 de octubre de 1995). León. Universidad. 418 pp.

⁴⁹⁴ LU, Hui-Chuan & LUO, Hsueh (2000 : 417): *Análisis de errores en la clase de traducción de español a chino in SOLER, Cristina et al. (Eds.) : Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I : Actas del X Congreso Internacional de ASELE. (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999)*. Cádiz. Universidad. 525 pp.

ellos, “observando la distribución de los errores clasificados en los estudios de 1996 y 1997, comprendemos que la elección del significado de las palabras, el análisis de la estructura oracional y el conocimiento cultural son los tres tipos (*sic.*) errores básicos que los alumnos cometen con mayor frecuencia”⁴⁹⁵ Si en Taiwán estos errores son esencialmente los que los alumnos cometen, en Holanda, especialmente en Amsterdam, las cosas parecen variar mucho, y el foco de atención se dirige hacia la morfosintaxis. Aunque éste no es el único, sino el más amplio, según nos lo cuenta SIERRA MARTÍNEZ, Fermín (2000: 417) que afirma:

“Además de la amplia panoplia de casos en el que el verbo en toda su gama de posibilidades provoca disfunciones, de los problemas que plantean los adjetivos y los adverbios así como el adecuado⁴⁹⁶ uso de las preposiciones, capítulo obligado de reflexión en cualquier tratado de enseñanza de segundas lenguas, hallamos otros casos que creemos merecen nuestra atención. Y así consideramos significativo también, entre otros casos que presentamos, la dificultad en el uso de los adjetivos demostrativos de 2º persona, o los problemas para diferenciar el artículo indeterminado de los adjetivos / pronombres indefinidos.”⁴⁹⁷ Errores visibles también en los aprendices de lengua española en Côte d’Ivoire. No nos cansaremos de decirlo, es que en este mundo de los errores hay una diversidad, y, de un tiempo a otro, o de un espacio a otro, se ve un cambio total que puede afectar incluso al buen entendimiento de cualquier persona. Entre estas variabilidades del error,

⁴⁹⁵ Ídem. Op. Cit. p. 420.

⁴⁹⁶ Hace falta poner de relieve que ciertos empiezan a exigir lo adecuado donde se debería poner lo correcto. Para aquellos, es una especie de pragmática de la enseñanza.

⁴⁹⁷ *Algunos errores morfosintácticos en la expresión escrita del español como L2*, in RUEDA, M. et al. (II) (1996 : 663).

podemos destacar la presencia de la fraseología otro “rompecabezas chino”. En efecto, estos errores, que ya tienen muchos sinónimos como anomalías, tienen como causa, también, el difícil manejo de parte de extranjeros como los ivorienses de las fraseologías en el espejo de la gramática normativa de la lengua española. En defensa de esta misma postura ha salido GARCÍA-PAGE (1996: 155), quien entre otras cosas, destaca el efecto de la violación de las restricciones impuestas a unas locuciones. Podemos verlo en lo siguiente que nos da a conocer:

“Uno de los errores más comunes en relación con el correcto uso de las expresiones fijas es la violación de alguna de las restricciones que presumiblemente caracterizan a éstas; restricciones que no suelen obedecer a causas puramente lingüísticas, sino de uso y fijación histórica. La fraseología – como el refranero o la lengua del coloquio- está profundamente enraizada en la historia de un pueblo, estrechamente unida a su escala de valores idiosincrásicos: muchas expresiones representan estereotipos y modelos propios, otras constituyen formaciones arcaicas fraguadas en estados pretéritos, restos de arqueología de la lengua de cada pueblo.”⁴⁹⁸ Partiendo de este punto de vista se puede entender por qué en Taiwán se supuso que entre los motivos que podían provocar errores en los alumnos aprendices de español en aquel país que la cultura no era inocente. En efecto, aunque la palabra no se le escapa aquí, el referirse a la historia del pueblo y todo ello para entender mejor su fraseología y poder en su caso traducirla es ni más ni menos acudir más que a su cultura a su alma. En este caso la tarea del profesor no es sólo

⁴⁹⁸ GARCÍA-PAGE, Mario (1996: 155): *Problemas en la fraseología española por hablantes extranjeros: La violación de restricciones*, in RUEDA et al.

enseñar la lengua sino tratar de enseñar lo correcto también en el aspecto cultural. ¿Qué puede suponer enseñar lo correcto?

Primero tiene que quedar claro que a pesar del esfuerzo admirable de los maestros, todo no puede ser cosa del profesor. En efecto, los medios de comunicación, las declaraciones de hombres políticos, las conversaciones de gente nativa que –por alguna inferioridad inconsciente- se supone que domina la lengua- y, en muchos casos, eso no es verdad.⁴⁹⁹ Es una polémica que ciertos han intentado recoger en alguna comunicación que otra como lo reconoce MARTÍN MARTÍN (1999: 433), aunque este último parece estar más a favor de eso del nativo. En efecto, para este autor “la dicotomía nativo / no nativo referida al profesor de una lengua no materna (L2) suscita cierta polémica entre los profesionales de la enseñanza de L2, que suele zanjarse siguiendo la idea políticamente correcta de que tal distinción no es relevante, ya que tanto uno como otro puede hacer que los alumnos alcancen sus objetivos. La distinción es, sin embargo, pertinente porque la perspectiva desde la que cada uno de los dos tipos de profesores se aproxima a la actividad de la enseñanza / aprendizaje (E / A) de una L2 es distinta, al menos en principio.”⁵⁰⁰

En realidad, uno debería preocuparse por si es el profesor nativo o el no nativo quien domina la materia y no suponer, de antemano, que el nativo tiene

⁴⁹⁹ Siempre hemos dicho que tener conocimientos sobre una lengua no es conocerla. Es obvio que uno puede ser extranjero y dominar una lengua que no es la suya mientras que otro puede ser nativo y tener sólo conocimientos sobre su propia lengua. Y pensamos que en eso radica el error de muchas academias de idiomas sobre todo que cada vez menos tienen aquella preocupación pedagógica que debería ser la suya. En efecto, prefieren estar en busca de gente nativa como profesor a contratar a gente capacitada para enseñar dicha materia (kengua). Hace tiempo, en una cadena de televisión sobre ayudas entre vecinos para aparcar en Barcelona, una chica dijo: “Cuando marchó al trabajo...” Supongamos que esta chica esté hablando así con un extranjero recién llegado, o incluso que sea profesora de lengua española en una academia por ser española. Sus locutores desconocerían que habría que decir “cuando voy al trabajo...” El catalán habrá interferido en su español.

⁵⁰⁰ MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2000 : 433) : *El profesor nativo de español*. In SOLER (I).

ventaja. Además, lo más importante no es tener conocimientos libresco⁵⁰¹, sino saber cómo llevar al aprendiz a asimilar lo que se está enseñando. Y planteamos otra vez la pregunta de saber si hay que formar cabezas bien hechas o cabezas bien llenas. La pedagogía se enfrenta otra vez a la formación universitaria exclusiva, si es que el supuesto profesor nativo la tiene, ya que en muchos casos el único criterio para contratarle es ser nativo. Entonces, cada vez más se alejan del buen uso y de la gramática normativa, por no decir de la norma en general. De ahí que hace falta reflexionar sobre la lengua que enseñamos. Incluso en los contenidos de los manuales escolares que no carecen de errores. Por eso, unos ya están pensando en lo adecuado si lo correcto fuese difícil. Y “en realidad, insisten quienes teorizan acerca de la didáctica de la lengua que sobre la corrección tendría que imponerse la adecuación; como sobre la gramática normativa, la pragmática.” Para justificar su postura GARCÍA ASENSO, M^a Ángeles & GONZÁLEZ ARGÜELLO, M^a Vicenta (1996) citan “el fragmento completo del prólogo al método *Para empezar* (Equipo Pragma, 1984: 10).”⁵⁰² En cuanto a estos manuales escolares, se debe reconocer que es una plaga casi mundial y no es para nada exclusivo a España. En efecto, tanto en EEUU, como en Francia, en España o en Costa de Marfil, puede que aparezca por allí algún error o defecto. Hay que precisar, en esta caso concreto, que algunos errores pueden ser considerados, por lo menos la gente de Polonia estaría de acuerdo con este punto de vista, si bien no todos los polacos, eso sí, MALINOWSKI RUBIO (2000). En efecto, para

⁵⁰¹ La bibliomanía es uno de los defectos de ciertos docentes, que se conforman con dar informaciones, sino, repetir las sin otra forma de proceso. Esta palabra bibliomanía contiene el vocablo libro que nos da el adjetivo libresco. Se entiende que tiene el mismo origen latino que “Biblia”.

⁵⁰² GARCÍA ASENSO, M^a Ángeles & GONZÁLEZ ARGÜELLO, M^a Vicenta (2000: 305): *Enseñar lo correcto, aprender lo adecuado*. In SOLER (I).

esta señora, en Polonia hay tantos defectos en los manuales escolares de enseñanza de lengua española que nunca los ha usado. En las primeras líneas de su intervención, ya expresa de qué va. “Los manuales a los que me voy a referir directamente son manuales que, a excepción de uno, fueron publicados a partir de 1993. Pero, desgraciadamente, en todos ellos encontramos defectos que, a mi modo de ver, los descalifican.”⁵⁰³ Además se tiende a confundir libro y método. Como cuando la misma autora dice “las críticas que he presentado no son aleatorias, sino que surgen de la percepción de errores cometidos por los estudiantes que llegan a mis clases con un conocimiento previo, a diferentes niveles, de la lengua española y al constatar que dichos errores tienen su origen en el método de enseñanza utilizado (p. 429).” Los errores cometidos por los alumnos pueden depender del interés del propio profesor, ya que las repuestas vienen en función de las preguntas y en ello, se puede ver que NAVARRO GALA (1996), en unos trabajos de campo, ha podido distinguir que entre otras faltas las preposiciones, el artículo, los pronombres, la concordancia de género y número, los tiempos de pasado, ser / estar / haber /

⁵⁰³ MALINOVSKI RUBIO, María Paula (2000 : 428) : *Algunos de los defectos más frecuentes en los manuales de autores no españoles, de español lengua extranjera. (Su origen, sus consecuencias y la necesidad de intervención) in SOLER (I).* Cuando uno lee este artículo se da cuenta de que esta autora desconoce ciertos procedimientos pedagógicos. En efecto, lo que ella llama defecto en unas ocasiones como en la « repetición de la pregunta en la respuesta », es una forma de llevar a los alumnos tímidos a participar. Por ejemplo :

« - ¿Qué es eso ?

- Es una calle.

- ¿Qué hay en la calle ?

- En la hay tres coches »

En realidad, existe una tipología de las preguntas del comentario y análisis textual. Este tipo de preguntas tiene como objetivo pedagógico además de hacer participar a los más tímidos es dinamizar la clase desde un principio. eso es un punto clave para que los alumnos se sientan com en una fiesta y aprendan deleitando. Ella no dice en que nivel se plantea este problema en el libro. Generalmente es en el primer año de estudio de la lengua que se ven estos tipos de preguntas. Y esta tipología evoluciona hasta la pregunta de transposición, pasando por las de análisis, opinión y dramatización. en el caso de la repetición, se puede hacer incluso la doble repetición. Esto es, introducir un elemento erróneo en la pregunta. Como :

« - En la calle, ¿hay aviones ?

- No en la calle no hay aviones, hay tres coches. y se puede aprovechar aquí para hablar de la estructura *no...sino* : En la calle *no* hay aviones *sino* tres coches.

tener esencialmente son los principales problemas para su corpus compuesto de 18 estudiantes (10 suecos, 4 japoneses, 2 ingleses y dos americanos con 88 redacciones. Se ha podido ver que la lengua materna podía haber influido en el cometer aquellos errores.

La conclusión de nuestro autor no expone otra cosa:

“No cabe duda alguna de la influencia que ejerce la lengua materna en el aprendizaje de una L2 y, por tanto, de la relación con muchos de los errores que cometen nuestros estudiantes; no obstante, hay que considerar la existencia de otras razones, especialmente en los niveles más avanzados, como son las dificultades de los elementos gramaticales de la lengua meta. Interferencias que vienen dadas, en muchos casos, por *interferencia, analogía y diferenciación*; fenómenos éstos que determinan buena parte de los cambios sintácticos, todavía hoy en proceso en nuestro sistema.”⁵⁰⁴

Ciertos estudiosos, dada la cercanía entre los términos de error, equivocación, falta etc. ya no quieren meterse, entonces, en una distinción de esta índole. Ni entre error y equivocación (GASPAR J: 1997: 264)⁵⁰⁵ o entre el error y la falta (Tibor BERTA: 1997: 159).⁵⁰⁶ Pero, como nosotros, ellos concuerdan con THIEMER (1980: 299) en que, sin duda, existe “un continuo conflicto entre las reglas y hábitos adquiridos en su propio idioma –lengua materna-, y las estructuras propias del idioma extranjero que se propone aprender” o enseñar.

⁵⁰⁴ NAVARRO GALA, Rosario (2000 : 490) : *Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva : la expresión escrita*. In SOLER (I).

⁵⁰⁵ GASPAR J., Cuesta Estévez (1997 : 263): *Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices de E/ LE*. In MORENO, Francisco *et al.* (Eds): *La E/ LE : Del pasado al futuro*. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE. 09/ 1997

⁵⁰⁶ BERTA, Tibor (1997 : 159) *In* MORENO *et al.* (Eds.).

Eso, claro, conlleva en sí, la interferencia, la cual puede ser interna o externa. Ésta es, por lo menos, la base de la teoría de SELINKER (→ ver interlengua, SELINKER) que inspiró también a SANTOS GARGALLO quien mantuvo la misma denominación de *interlengua*, en función de la existencia de una construcción de gramáticas transicionales para sistematizar los conocimientos ya adquiridos y aventurar las reglas morfosintácticas que aún se desconocen.⁵⁰⁷

Ya se trate de error, equivocación, falta, etc., nosotros vamos a usar el término genérico de error y según nos apoyamos en investigadores, se puede llegar a una tipología que puede ser distinta en función del enfoque que le demos a la apreciación de la falta. Una de las posibilidades es, según FREI (1929), CORDER (1972, Ed. 81), STENDAHL (1973), BANTAS (1980: 135-143), DULAY *et al.* (1982, Ed. 1985: 197: 258), a partir de una clasificación hecha por SONSOLES (1997: 29):

- Descripción lingüística teniendo como base los subsistemas (fonología, léxico, morfosintaxis, discurso) y las categorías a las que afectan los errores.
- Descripción de estrategias superficiales: Omisión, adición, falsa elección, falsa colocación.
- Criterio pedagógico: errores colectivos e individuales fosilizados, inducidos por la metodología.

⁵⁰⁷ SANTOS GARGALLO, Isabel (1993 : 22) : Análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva. Madrid. Síntesis.

- Explicación de los errores: Mecanismos psicolingüísticos en presencia.
- Errores comparativos. Equiparación entre la adquisición de una lengua por parte de un extranjero y el habla de un nativo para descubrir los errores evolutivos o de desarrollo según los distintos estadios del proceso adquisición / aprendizaje, linguales o ambiguos.
- Errores comunicativos debido a un ruido en el proceso comunicativo, o distorsión del mismo. Como un estadio emotivo fuerte o la interrupción brusca del proceso de adquisición / aprendizaje por un agente exterior o interno.

Además de estos errores, y teniendo en cuenta el contexto marfileño, hay influencias de:

- La fraseología.
- La cultura.
- La disconformidad entre tipos de producciones y comprensiones.
- La advertencia o errores de *lapsus linguae*.
- Errores articulatorios, gramaticales.
- Intercambio de elementos colgados (stranding).
- Errores de audición.
- Errores de escritura, letras, morfemas, palabras).
- Errores de la vista.
- Errores contaminantes del entorno.
- Fenómenos de “tenerlo en la punta de la lengua.

Al contrastar las distintas lenguas objeto de nuestro estudio hemos mencionado detalladamente los diferentes tipos de errores posibles (parte IV).

Estos errores sancionados antiguamente, se han mostrado como importantes para la apreciación del proceso formativo hoy en día. Por eso, los especialistas, didactas, y pedagogos antes que los filólogos, se han inclinado hacia ellos para intentar ver en qué intervienen en la adquisición / aprendizaje. Se desarrollaron teorías denominadas, análisis de errores y que tienen en cuenta la idiosincrasia del hablante.

2. IMPORTANCIA DE LOS ERRORES: IDIOSINCRACIA Y ANÁLISIS DE ERRORES SEGÚN S.P. CORDER

Ahora que se considera que el error es un estadio obligatorio por el que pasa cualquier aprendiz marfileño y que, por lo tanto, hay que ver qué hacer y cómo portarse ante ellos, las reflexiones son cada vez más importantes acerca de lo que se puede sacar como provecho tanto por parte del aprendiz como de la del maestro. En efecto, los errores pueden ser una especie de guía para nuestra conducta en aras de limitar el daño en lo venidero. Sobre todo porque en nuestra experiencia hemos notado que algunos de los errores son recurrentes no sólo en un mismo alumno sino de un alumno a otro, tanto en el mismo curso como de uno para otro. DE LA TORRE, Saturnio (1996: 31) admite esta realidad:

“Todo profesor sabe por experiencia que algunos alumnos caen una y otra vez en los mismos fallos⁵⁰⁸ o errores; que sirven de poco las advertencias para evitarlos; que en determinados temas se produce mayor número de equivocaciones que en otros; año tras año corrige los mismos errores de cursos anteriores sin lograr mejoras definitivas. ¿Por qué ocurre esto? ¿Serán los errores tan intrínsecos al proceso de aprendizaje como el hecho de caerse al aprender a andar? ¿Cómo debiera (*sic.*) actuar el profesor en tales casos?⁵⁰⁹ ¿Cómo utilizar los errores de forma constructiva? (...) Tenemos la convicción de que los errores son connaturales a cualquier aprendizaje humano y que aumentan con la dificultad y complejidad del contenido, pero también que son fuente de aprendizaje no sólo de contenidos sino de procesos y estrategias cognitivas. Los errores no debieran de rechazarse o sancionarse antes de ser examinados, porque su

⁵⁰⁸ Aquí se ve otro término empleado entre el fecundo léxico que existe para poner de realce el concepto de error.

⁵⁰⁹ Una forma de responder a esta pregunta puede ser la forma de desarrollar el contenido en función de la experiencia anterior. Por ejemplo se sabe que para los Francófonos, el futuro en la subordinada temporal en español es un problema agudo que se repite en casi todos los grupos de alumnos de habla francesa que estudian el español como lengua extranjera. De forma que es frecuente oír: Cuando seré mayor me compraré un coche. Eso se debe al hecho de que en francés tanto en la oración principal como en la subordinada se emplea el futuro que ellos llaman “simple”. Quand je serai grand, j’achèterai une voiture. Dado que yo mismo he sido testigo de tales confusiones, procedía de la forma siguiente. Como lección veía el futuro e incluso el potencial o condicional juntos bajo el título: “el futuro del indicativo y la idea de condición.”

El futuro del indicativo.

I.1. Formación.

I.1.1. El futuro regular.

I.1.2. El futuro irregular.

I.2. El futuro en la subordinada temporal.

En principio aquí ya se explica en qué consiste la diferencia entre las dos lenguas ya que el español diría: Cuando sea mayor, me compraré un coche. Es que en muchos casos se considera eso como un punto gramatical a parte y por eso se lo olvidan. Y dado que el condicional se forma de la misma forma que el futuro, ahorramos tiempo viéndolos juntos y aprovechando para ver algunas construcciones complejas que se emplean con este modo. Por eso seguimos con el segundo punto.

La idea de condición.

II.1. La formación del condicional.

II.1.1. El condicional simple.

II.1.2. El condicional compuesto.

II.2. La idea de condición en la subordinada.

Ej. 1. Si vienes mañana, estaré contento.

2. Si estoy de vacaciones iré a Túnez.

II.3. La hipótesis y la comparación irreal.

Ej. 1. Si tuviera dinero, me compraría un coche.

2. Si hubiera tenido dinero, te habría comprado un traje nuevo.

análisis nos permite averiguar los procesos que han llevado a ellos. Utilizando una metáfora médica, diríamos que los errores tienen algo en común con las vacunas.”⁵¹⁰

Si bien hay errores en la lengua nativa en un mundo de contactos lingüísticos se convierten en un foco de atención especial hasta encontrar otras vías de investigación sobre todo por la comparación de las lenguas. De esta forma nació la llamada “linguistics across”. La aparición de la noción de Cultura junto a esta expresión da otra dimensión a la llamada lingüística contrastiva. Existen varias formas de evaluar estos errores aunque de manera general se había observado la aplicabilidad o aceptabilidad de dichos errores. Una en función de la norma existente y la otra en función de la posibilidad de comunicar de parte del aprendiz. Es verdad que SONSOLES (1997) añade la diversión a estos dos. Pero la descripción y la prescripción son otras formas de evaluar estos errores. Veamos las demás formas concretas de llegar a esta evaluación.

IV. ¿CÓMO EVALUAR LOS DISTURBIOS DEL LENGUAJE ESCRITO?

En lo que se refiere al método que nosotros seguimos para evaluar los posibles disturbios y errores de nuestra población meta, claro está que se inspiran de todos estos aspectos ya subrayados sin olvidarnos de que cada problema requiere una serie de métodos. No contradice eso el punto de vista de BUNGE (1983) que supone que el método es “un procedimiento para tratar un conjunto. Cada clase de problemas requiere un conjunto de métodos o técnicas especiales. Los problemas del conocimiento, a diferencia de los del lenguaje o

⁵¹⁰ DE LA TORRE, Saturnio: Cómo aprender de los errores en la enseñanza de la lengua: Educación secundaria obligatoria. Madrid. 2º Ed. Escuela Española, S. A. 1996. 139 pp., p. 31. los profesores

los de la acción, requieren la invención o la aplicación de procedimientos especiales adecuados para los varios estudios del tratamiento de los problemas, desde el mero enunciado de éstas hasta el control de las soluciones opuestas.”⁵¹¹ Sin embargo, se pueden resumir en dos aspectos: Uno cualitativo y otro cuantitativo. Ambos nos servirán de técnica para recoger datos sobre los silabarios que luego nos empeñaremos en interpretar. A propósito de esta complicidad entre teoría y práctica, acudimos a BESSALA quien refiere a su vez a SANTOS GUERRA (1990:99-100). En efecto, como observador hemos tenido que poner en relación los hechos y silabarios escogidos con el marco teórico de la lingüística aplicada y del análisis contrastivo para descifrar la realidad lingüística ivoriense. Los hechos son analizados a través de modelos. Al construir un modelo de lo que ocurre en el centro se le da coherencia, forma y significado a las acciones dispares. La teoría del análisis de errores, nos ha sido indispensable para llegar a una interpretación de los alfabetos observados. En un doble sentido: Saber lo que realmente significan los hechos que son los errores producidos por los marfileños y saber luego articularlo en el marco de una teoría que les dé coherencia y sentido.⁵¹²

“En cada uno de estos dos casos se está usando el tipo de razonamiento, llamado inducción.”⁵¹³

⁵¹¹ BUNGE, Mario (1983 : 24) : La investigación científica. Ed. corregida. Barcelona. 955 pp.

⁵¹² BESSALA, Belinga (1994). Extracto de Hacer visible lo abstracto. Madrid. Akal. 1990. Ídem. Op. Cit. p. 144.

⁵¹³ CAÑAS MADUEÑO, Juan Antonio & FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Javier (1994: 67): La metodología de las ciencias sociales. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba. 170 pp.

Estos mismos autores señalan la existencia de un método llamado hipotético deductivo cuyas etapas mencionan así : « Partimos de la existencia de un problema. Se formulan hipótesis (conjeturas) sobre el problema en cuestión o más propiamente, sobre el posible resultado de

En cuanto a nuestra investigación aquí, el objetivo central es obtener muestras lo más naturales posibles sin olvidar que nuestra metodología de análisis de los datos recogidos ha tenido cierta influencia en ello. Por supuesto, hubiera sido interesante estudiar o analizar en mayor medida los errores que realmente se han producido, pero nosotros hemos preferido centrarnos en la producción posible de nuestra población meta a través del análisis contrastivo. En realidad, hemos creído importante apoyarnos en el silabario, dado que entre la propia lengua francesa que nosotros hablamos en Costa de Marfil y la que se habla en Francia hay diferencias de pronunciación muy importantes a veces. Y entre las lenguas ivorienses según las zonas también existen diferencias.

Para ver estos tipos de errores realmente producidos proponemos empezar la evaluación terapéutica, luego veremos la cognitiva. Eso nos permitiría estudiar los errores en los adultos y en los niños. Además, veremos en qué se puede evaluar la escritura y establecer una relación con el iletrismo.

1. ASPECTOS TERAPÉUTICOS DE LA LINGÜÍSTICA Y DE LA EVALUACIÓN DESCRIPTIVA

No se trata entonces de evaluar solamente, sino también de proponer soluciones mostrando por eso mismo el valor terapéutico de la lingüística que a su vez enseñaría de nuevo que, de verdad, es un puente que lleva a las ciencias de las humanidades. En lo que se refiere a estos tipos de errores o

sus investigación sobre dicho problema. Estas hipótesis formuladas son las que constituyen la solución tentativa. Se contrastan las hipótesis con la realidad observada. Es decir, en esta etapa se confrontan las hipótesis formuladas con la realidad para ver su adecuación. Las hipótesis formuladas se refieren, frecuentemente, a objetos no observables directamente, lo que impedirá al investigador pasar a la fase de contrastación. En estos casos es necesario deducir consecuencias de las originales hipótesis, que sí sean, directamente observables y sobre las cuales se lleva a cabo la contrastación. Esta es la razón por la que el método se llama hipotético deductivo. »

disturbios en el lenguaje de los marfileños, se ha de precisar que, en muchos casos, se puede ver que las perturbaciones son más frecuentes en lo escrito que en lo oral en unos pacientes⁵¹⁴ mientras que el fenómeno inverso se detectará en otros. A partir de ahí, se puede decir que no se debe establecer definitivamente una proporcionalidad entre los disturbios en lo escrito y en lo oral en unos mismos pacientes. El distinguir estos elementos con nitidez ha escapado durante largo tiempo a la lingüística pura. En efecto, en los primeros momentos, ésta fue responsabilidad de la aproximación anatómico-clínica. Esta última pudo poner de relieve las dislexias y disgrafías gracias a la neuropsicología que localizó otros problemas vinculados a ellas y que son la afasia, apraxia, agnosia etc. La asociación de todo eso va a darnos la siguiente situación:

« De l'établissement de ces associations régulières naîtront des taxonomies des dyslexies et des dys(ortho)graphies acquises.

Ainsi, par exemple, la taxonomie de Benson (1979) établit l'existence de trois formes de dyslexies : a) la dyslexie aphasique associée aux troubles de la production orale et observée dans le contexte de lésions de la zone de Broca ; b) la dyslexie avec dysgraphie, régulièrement rencontrée dans les lésions de la région pariétale gauche ; c) dans la dyslexie sans agraphie, ou alexie agnosique, assimilée à un déficit de la reconnaissance et observée dans les lésions hémisphériques occipitales gauches.

Dans ce contexte, l'évaluation de la lecture répond à une double logique, l'une sémiologique et diagnostique et l'autre psychométrique »

⁵¹⁴ Este término incluye los clínicos y los que no lo son.

Éstos deberían ser para este autor (RONDAL *et al.*, 1999: 416) los resultados a los que llegaríamos desde una perspectiva descriptiva de la evaluación. Estas consideraciones que nos han ayudado mucho desde una postura lingüística, son un camino serio hacia la aproximación cognitiva al error. Por eso, esta otra forma nos ha guiado en el estudio de los posibles errores marfileños.

2. APROXIMACIÓN COGNITIVA AL ERROR DE LOS IVORIENSES: EVALUACIÓN DE LOS POSIBLES DISTURBIOS DEL LENGUAJE MARFILEÑO

Se puede decir que hay una homogeneidad en lo que se refiere a los motivos de la evaluación de los errores, sea en el lenguaje escrito u oral. En el caso presente, se daría más protagonismo al lenguaje escrito. Incluso aquí se ha debido de determinarse qué aspecto del escrito estaba cuestionado a partir de los silabarios y de la producción escrita. En efecto, estos errores podrían ser de índole ortográfica, e incluso lectora. Ello nos llevaría a ver si algunos errores son hereditarios en los marfileños. En muchos casos los padres de los escolarizados son analfabetos,⁵¹⁵ de forma que resultaría difícil determinarlo. Además, excepto los hijos de diplomáticos en el extranjero, los adultos no suelen vivir con sus padres.

La perspectiva terapéutica de PARTZ & ZEZIGER (1999) no es única dado que existe otra que es cognitiva. Esta estrategia se basa en la lectura de unos

⁵¹⁵ El analfabetismo sigue siendo uno de los mayores problemas en Costa de Marfil ya que casi la mitad de la población sigue afectada, aunque se haya instaurado la educación secundaria obligatoria hace poco hasta el BEPC (diploma de los 16 años).

pacientes intentando ver los mecanismos cognitivos que podrían ser la causa. Para una mejor apreciación del tema hemos seguido las varias vías de interpretación o evaluación clínica del asunto que sugirieron MARSHALL & NEWCOMBE (1973); MORTON & PATTERSON (1980); MARGOLIN (1984); GOODMAN & CARAMAZZA (1985); PARTZ & JELEN (1988); VAN ROMPAY (1997); PARTZ & ZEZIGER (1999) quienes han fomentado un cambio radical en la forma de aprehender las dislexias adquiridas, en un primer momento, y luego, en todos los disturbios neuropsicológicos. Los distintos estudios que hemos seguido, con alguna diferencia en los métodos y las formas de acercarse al tema, nos han llevado a la conclusión de que existe un modelo con dos vías que desembocan sobre un búfer fonémico y otro grafémico. El primero es la madre de la producción oral, mientras que el segundo es el padre de la producción escrita. Eso sí, en ningún momento se establece la implicación de la comprensión auditiva ni escrita ni oral, en este modelo a doble vía. Mientras que la comprensión puede suponer perfectamente comprensión auditiva y producción oral. Dos situaciones que influyen también en la comprensión y producción escritas. Otra parte de la escritura es el léxico y su enseñanza. Y éstos que constituyeron el vocabulario disponible del alumno deberían ser reemplazados en contextos reales y con soltura. De forma que poquito a poco vayan manejando correctamente la lengua. SILES ARTÉS (1982: 39) resume esta idea de la siguiente manera:

“La enseñanza del léxico (...) está muy ligada a la necesidad de que las palabras aprendidas sean manejadas por los alumnos en algún tipo de ejercicio, a fin de que se les graben bien y lleguen a usarlas con soltura.”

En cuanto al modelo a doble vía tenemos el de referencia y la evaluación propiamente dicha. Por una parte, tenemos el modelo de referencia que propone dos procedimientos para tratar las palabras tanto en lectura como en ortografía. Esencialmente para palabras aisladas y no para un discurso realmente bien elaborado como en las redacciones que se hacen en contextos escolares o de recogida de información y datos. Abajo, con el primer procedimiento, tenemos tratamientos visuales precoces que transforman los parámetros físicos de la secuencia de letras en una representación grafémica. Arriba, con el segundo procedimiento, tenemos los tratamientos periféricos implicados en la realización de la escritura. A éstos, los hemos llamado procedimiento de lectura u ortografía por *adressage* y procedimiento de lectura u ortografía por *assemblage*. El *adressage* sirve para corregir las palabras guardadas en la memoria a largo plazo. Asimismo se considera que este procedimiento, de momento, es el único que nos permite tratar palabras ambiguas o con una ortografía *irregular* como AOÛT (en francés) o MÉXICO (en español, para un marfileño), y cuya pronunciación u ortografía no respeta las reglas de conversión grafo-fonológica o fono-grafémica. En esta categoría podemos clasificar palabras como éstas del antiguo español: ELEPHANTE, PHARMACIA, ORTHOGRAPHIA, etc.⁵¹⁷ Siendo de naturaleza auditiva el *stimulus* de entrada, la representación ortográfica se activa, posteriormente, en

⁵¹⁷ Ver primer Diccionario de Autoridades de la Real Academia Española de la Lengua. O el de COBARRUVIAS, que tuvo problemas con su propio nombre.

base a que se activen las representaciones fonológicas y semánticas. Eso explica muchos de los errores como las confusiones de *cuando* (marcador temporal) y *cuándo* interrogativo entre otros casos de errores cometidos por Ivorienses. Y como influencia del francés, se podrán observar confusiones como en *móbil* de parte de nuestros alumnos por pensar en *mobile* del francés, mientras que habría de escribir *móvil*.

En cuanto al modelo por *assemblage*, se trata de escudriñar las regularidades entre elementos de la escritura y otros de la cadena hablada para poder derivar la información fonológica. Aquí tenemos a palabras poco familiares, específicamente, las llamadas pseudo-palabras y que no tengan ninguna representación en la memoria a largo plazo. Eso podría pasar con nombres propios como BUSTILLO, o nombres comunes como CUEVA.

Estos dos modelos convergen hacia dos búferes: Uno es fonológico en lectura y otro es grafémico en escritura. Y son los que sirven de momento para tratar la producción oral y la escrita en espera de que surjan nuevos tratamientos. Por eso, nos valdremos de ellos para aproximarnos a la lectura y la escritura de los Marfileños a investigar. Concretamente, veremos cómo analizar el lenguaje escrito de los adultos en el siguiente apartado.

3. EVALUACIÓN DE LOS DISTURBIOS DEL APRENDIZAJE / ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO DEL ADULTO Y DEL NIÑO

Hablar de evaluación del lenguaje escrito puede ser como elevar al lingüista al rango de médico. En efecto, esta actividad no muy simple, en realidad, tiene

como objetivo principal diagnosticar las perturbaciones del lenguaje entre los marfileños. Muy a menudo, parece evidente que un alumno tenga competencias y aptitudes menos avanzadas que las de sus compañeros de la misma edad o en un mismo contexto tanto sociocultural como educativo. Pero esta evidencia no debería suponer el fin de nuestra investigación ya que a lo mejor esta realidad puede ser seguida en aras de ver su evolución, y por qué no, encontrar soluciones o hacer propuestas de soluciones. Una vez el mal bien diagnosticado, se puede intentar investigar sobre cómo erradicarlo. Por eso, en el caso de los niños marfileños, estos problemas se pueden sospechar en una edad temprana. Y en la mayoría de los casos es visible que los aspectos lectura y ortografía son los más destacados.

Estas equiparaciones se hacen en función de las competencias que se esperan en niños de su edad o aptitudes cognitivas correspondientes. Por eso estos aspectos son los que llaman nuestra atención en esta parte. Mucha gente es consciente de que los temas de errores en los aprendices ya no pueden ser considerados con la misma ligereza como fue el caso en algunas épocas en las que se castigaba hasta causar heridas corporales a los aprendices. Hay quien dice incluso que algún alumno ha podido morir tras tales maltratos.⁵¹⁸ Con esta evidencia, es cada vez mayor el número de especialistas en el tema de la evaluación de las competencias de los aprendices en general y de los niños en particular a la hora de cometer errores no sólo de pronunciación, fonética, lectura..., sino también de escritura (ortografía). Esto explica la diversidad de los tests y pruebas que se hacen en el sistema educativo marfileño y que sirven

⁵¹⁸ Tenemos informaciones al respecto en las épocas pretéritas de la enseñanza tradicional de Côte d'Ivoire.

para evaluar diversas formas de acercarse a las competencias del niño y del aprendiz en lectura y escritura. Es decir en fonología y ortografía. Se llega así a saber si un niño tiene una inteligencia inferior o no a la de sus compañeros que se encuentren en las mismas condiciones. Hablar de lenguaje escrito no es solamente tener en cuenta la escritura sino la lectura también. Esta última activada consiste en recorrer un documento generalmente escrito. Por eso la compañía de las dos competencias no es ninguna sorpresa. Sin embargo, cada una de estas competencias tiene un desarrollo distinto en el niño o aprendiz de la lengua.

Por una parte tenemos la lectura. Esta competencia ofrece dos aspectos que son la identificación de lo escrito y la comprensión del lenguaje oral. Según PARTZ, M.-P de & ZESIGER. P. (1999) la mayor parte de los especialistas están de acuerdo en reconocer que, en realidad, sólo la identificación de las palabras escritas está directamente vinculada o es específica del lenguaje escrito. En el niño los tipos de errores según estos autores son principalmente de naturaleza fonológica. Nos explican por qué:

« Chez l'enfant, on observe principalement des erreurs de nature phonologique (erreurs dans la transcription d'une lettre ou d'un groupe de lettres en son) qui se traduisent par des substitutions (« gare » → /gaR/), des omissions (« roule » → /Ru/), des ajouts (« bloc » → /bɛlɔk/) ainsi que des permutations (« subordonner » → /sydɔRbɔne/) de segments. L'ensemble de ses erreurs, ainsi que les tentatives d'oralisation du mot qui aboutissent sur à un décodage partiel (éventuellement suivi d'une recherche lexicale d'un mot dont le début correspond à la partie décodée,

comme dans CAMARADE lu « ca..., cam..., camion ») témoignent de l'utilisation d'une stratégie alphabétique encore mal utilisée. »⁵¹⁹

He podido observar eso –a partir de las clases que di en empresas en Madrid– en aprendices adultos españoles de francés lengua extranjera. Pero la palabra *camarade* la pronuncian más bien (/camrad/) pero leen *femme* como los niños en lengua materna (/fɛm/). Este tipo de errores corresponde a una especie de regularización de palabras ya regulares según normas a veces comprensibles como cuando los aprendices Marfileños pronuncian la palabra *mujer* con la /j/ francesa en vez de la española hasta dominar el alfabeto español. Pero en otros casos como el arriba mencionado para la palabra *camarade* que los españoles no pronuncian *camaradE ni camarAde sino /camrad/*.

Tanto en el adulto como en el niño existe una relación muy clara entre el grado de dominio de la escritura, la lectura y el llamado iletrismo. Por eso, en el siguiente apartado, hablaremos de la evaluación del lenguaje escrito y ver su relación con el iletrismo.

4. LA EVALUACIÓN DEL LENGUAJE ESCRITO Y EL ANALFABETISMO⁵²⁰

“La escritura puede considerarse como el invento más importante de la humanidad. Sin la posesión de un lenguaje escrito, no es posible imaginar una cultura altamente civilizada. La lectura y la escritura son destrezas necesarias para desenvolverse adecuadamente en cualquier país civilizado del mundo.

⁵¹⁹ M.-P. de PARTZ & P. ZESIGER: *Langage écrit*. In Rondal et al. (Dir.). Ídem. Op. Cit. p. 425.

⁵²⁰ *Iletrisme* en francés. Como *iletrismo* no se contempla en español, lo he traducido por *analfabetismo* a sabiendas de que la palabra *analphabétisme* existe también en francés.

El aprendizaje de la lectura y escritura de la lengua materna es aceptado universalmente como un objetivo muy importante en la escuela primaria”.⁵²¹ De hecho cualquier niño o adulto que carezca de tal formación permanece en el analafabetismo que corresponde al estado del iletrado. Si esta formación se interrumpe en una etapa muy temprana, igualmente se cae en el iletrismo y sobre todo se conoce una verdadera dificultad de lectura o en el aprendizaje de la lectura si estas personas reanudan con el proceso formativo. Estas dificultades como se puede notar tienen que ver directamente con la noción del error. También en este campo existe una heterogeneidad de terminología como lo reconoce GONZÁLEZ PORTAL, M.^a Dolores (1984):

“La expresión “dificultades de aprendizaje” hace referencia a un área tan amplia y compleja que, tras más de una década figurando en la literatura científica y utilizándose de forma aplicada, todavía puede considerarse un misterio (Farnham-Diggory, 1978).

Sus expresiones sinónimas: “Discapacidades para el aprendizaje o del aprendizaje”, “déficit de aprendizaje”, “inhabilidades para el aprendizaje”, etcétera, no han hecho más que representar una forma encubierta de disimular el sabor organicista de algo que venía denominándose Disfunción Cerebral Mínima (Sneyers, 1979). Ghearheart, (1978) señala cuatro razones por las cuales dichos términos –Disfunción Cerebral Mínima y Dificultades de aprendizaje- se confunden con frecuencia: 1) El haberse patrocinado estudios concurrentes utilizando los dos términos diferentes. Algunos de dichos estudios estaban bajo el auspicio de los médicos y los trastornos fueron llamados Lesión Cerebral Mínima. Otros estaban bajo la dirección de los educadores y se denominaron Trastornos de Aprendizaje; 2) la población de niños que hoy se

⁵²¹ Fundación Germán Sánchez Ruipérez: Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura. Madrid. Biblioteca del libro. 1989. 537 pp., p. 19.

incluye bajo el rótulo de “dificultades de aprendizaje” en un principio fue acogida en los servicios especiales de educación para niños lesionados cerebrales por ser éste el único término aceptado oficialmente a efectos de ayudas estatales; 3) el pensar que la dificultad en procesar eficazmente los datos aferentes sensoriales significaba que el cerebro no trabaja en la forma apropiada y por tanto hay una disfunción cerebral que puede significar lesión cerebral; 4) el hecho de que muchos niños para los que no existen factores causales que sugieran daño cerebral exhiben un patrón de problemas similares a los de los lesionados cerebrales.”⁵²²

Aunque se puede considerar que esta realidad está directamente vinculada en la tesis del autor al tema de la lectura, cabe señalar que esta diversidad de la terminología es igualmente aplicable a otros tipos de dificultades. Y estos problemas –como, también los podemos llamar- no son propios del niño sino también del adulto. La influencia del profesor en estos defectos y fracasos no puede ser negada y según la clase social a la que tenemos que plantar cara, se puede suponer que el maestro es transmisor de información o sinónimo de obstáculos. Por lo menos así lo apunta LURÇAT (1997) para quien “una de las manifestaciones de la crisis que hoy en día atraviesan los maestros queda reflejada en su impotencia para transmitir los conocimientos. Esta dificultad no es el producto del azar: la coexistencia de las distintas clases sociales en la escuela conduce al profesor a ser, para unos, transmisor de conocimientos y, para otros, fabricante de obstáculos. Es pues consecuencia del tipo de transmisión.”⁵²³

⁵²² GONZÁLEZ PORTAL, María dolores: Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Nuevas aportaciones a su diagnóstico y tratamiento. Madrid. 2º Ed. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia. 1984. 128 pp., p. 19.

⁵²³ LURÇAT, Liliane: El fracaso escolar. Cuáles son sus causas y cómo se explican. Barcelona. Gedisa.1997. 135 pp., pp. 22-23.

Ello implica que, tanto los profesores como los estudiosos, no parecen ser los árbitros mejor indicados para resolver el tema de los errores en los aprendices no nativos, como ocurre con los marfileños. Esta postura confirma que la escuela es una sociedad en miniatura, o sea, si se considera que es un conjunto de personas de distintas culturas, distintos estatutos sociales e incluso económicos, etc. De esta misma manera, los que le han dado a esta institución una interpretación materialista han supuesto que su función es representar las diferentes ideologías de la misma sociedad. Esto es, que la escuela tiene un papel de perpetuación de la sociedad por su estructura y pensamiento. Por eso, decimos también que es un aparato ideológico del Estado aunque eso es también ilusorio porque, en realidad, en última instancia es como un verdadero aparato del Estado en su funcionamiento. En cuanto a la representación de las ideologías, LURÇAT (1997) precisa que la función de la escuela es la transmisión de conocimientos así como la de la ideología dominante en la sociedad. Esta doble función es objeto de interpretaciones que difieren de acuerdo con los puntos de vista de los que la analizan.⁵²⁴ Pero esta autora deja completamente de lado la posible influencia de la ideología dominada. Lo más importante es que en cualquier caso la posición del profesor se apreciará en función de si los alumnos son de la ideología dominada o de la dominante. Se podría suponer que este hecho tiene poca importancia si no fuera la causa o - por lo menos una de ellas- de lo que se ha llegado a denominar el *fracaso escolar*. En efecto, en el caso de que se trate del aprendizaje y no de la adquisición, tales situaciones docentes, a la larga, pueden llevar a un alumno

⁵²⁴ LURÇAT. Idem. Op. Cit. p. 15.

adulto o niño a no seguir el desarrollo normal del curso. Y este hecho de no poder avanzar con el mismo ritmo que sus compañeros de clase es lo que nosotros consideramos como aquel fracaso escolar. Pues una de las medicinas a esta “plaga” del sistema educativo es poner fin a estas dificultades del aprendizaje también. Ya que esto podría tener como efecto, tanto a corto como a largo plazo, el erradicar los errores y por ende el fracaso escolar. No nos olvidaremos de subrayar que el desinterés escolar va vinculado a estos dos conceptos de fracaso y error. Y no sólo en el caso de la lectura aquí, se puede llegar a concluir que por todas partes como en “Estados Unidos, la imagen apenas anticipada de lo que nos acecha, y otorguemos al fracaso escolar su significado real: el de un fenómeno social que tiene muchas causas. Respecto de la pedagogía de la lectura, podemos juzgar la calidad de una enseñanza masiva, su carácter democrático o elitista.”⁵²⁵

Para solucionar estos problemas se han hecho propuestas de diversas metodologías. Y, en lo tocante a la lectura y a la ortografía, GONZÁLEZ PORTAL (1984) hace un resumen bastante significativo. Nos ha parecido relevante el caso de los trabajos en grupos iniciados por nuestra autora. Apunta asimismo lo siguiente:

“Nosotros desarrollamos un procedimiento nuevo de trabajo en grupo, que incluía además de un sistema de reforzadores primarios-, reforzadores positivos luminosos y reforzadores negativos auditivos, sistemas de aprendizaje vicario. Dicho procedimiento, cual llamamos “programa múltiple de aprendizaje”, tiene en consideración un concepto de la lectura como aquélla (*sic.*) conducta terminal – que

⁵²⁵ LURÇAT. Ídem. Op. Cit. p. 39.

suponiéndola superación de toda una serie de conductas requisitas previas-, es el resultado de un proceso complejo, cuyos componentes básicos son: 1) La discriminación visual y aprendizaje de correspondencias grafema-fonema; 2) la velocidad de asociaciones entre grafemas y fonemas, y 3) la comprensión conceptual del contenido textual...⁵²⁶

Al desarrollar esta metodología se puede optimizar las destrezas no sólo de exactitud lectora, sino de velocidad lectora y de comprensión lectora en los Ivorienses. Apoyándose esencialmente en un método directo u otro indirecto focalizados sobre el sujeto (alumno), el entorno, el material que se debe usar, la presencia del propio profesor... Tener en cuenta todas estas realidades supone entonces llegar a una heterogeneidad en el mundo de los métodos. Y, como resumen, se podría avanzar con nuestra autora que “dentro del área de dificultades de aprendizaje de la lectura, los tests estandarizados presentan una utilidad clara en la identificación de sujetos que presenten dichas dificultades de aprendizaje de la lectura; mientras que los tests de lectura referidos a un criterio son útiles si se quiere realizar una exploración detallada sobre cuáles son las dificultades de aprendizaje de la lectura específicas que presenta un niño determinado, y diseñara el adecuado programa – individualizado- de recuperación o tratamiento (p. 72).” En realidad, se trataría en este caso, de una reeducación.

Se nota a partir de aquí que ya estamos en la evaluación de los propios errores lingüísticos y no sólo de los errores debidos a aspectos extralingüísticos. En este ámbito, se debe notar que, a la hora de apreciar los errores de un

⁵²⁶ GONZÁLEZ PORTAL. Ídem. Op. Cit. p. 89.

extranjero, los hablantes nativos son más tolerantes que otros extranjeros. Asimismo los profesores de lengua española en Costa de Marfil castigan todo lo que no respeta la norma culta y se ignora a veces la aceptabilidad del mensaje. De forma que una palabra como *problemón* es rechazada por estos profesores como hemos podido comprobar. Sin embargo, entre los errores que perturban los mensajes de los ivorienses, tenemos los errores léxicos y de discurso más que de gramática. La preocupación es transmitir un mensaje de forma que el aspecto comunicativo prima sobre la corrección lingüística. D. PALMER (1980) subrayó el que los errores de los aprendices se podían evaluar en función de los criterios de distribución y de frecuencia en su preocupación comunicativa. Gracias a ella, en principio, se entiende el mensaje en su conjunto pero no todos los elementos del discurso. En otras palabras, es el aspecto del sentido el que preocupa en la distorsión y no los elementos formales. Por eso BURT & KIPARSKY (1973) llegaron a la conclusión de que son los errores “globales”, que se refieren a la oración en su conjunto, los que malogran la comunicación y no los errores “locales”, los que tratan sólo de un constituyente de dicha oración.

Apoyándonos en la taxonomía de SONSOLES (1997) observamos que la falta de experiencia en un campo determinado puede ser también causa de errores comunicativos:

- Los errores comunicativos no bloquean la comprensión global.
- Los de léxico perturban más la transmisión del mensaje.

- El mal uso de las formas verbales no son un verdadero problema en la transmisión del mensaje.
- Los artículos pueden ser fuente de errores si determinan una palabra cuyo sentido difiere según su género.
- La conjunción de varios errores provoca una gran distorsión del mensaje. Sino, en principio pasa el mensaje.
- La escasez de experiencia en un ámbito laboral, puede ser fuente de errores. O incluso la idiosincrasia del trabajo puede ser fuente de errores, pero pasa el mensaje.

Pero además nosotros hemos distinguido que en los errores comunicativos de los Ivorienses intervienen:

- La traición del pensamiento, es decir, que hay una divergencia entre lo pensado y lo exteriorizado; entre lo preconcebido y lo dicho.
- Errores intralingüísticos del tipo *cuando era joven, iba al campo* que puede llevar a hacer el tipo de falta *cuando seré joven, iré al campo*.
- Errores interlingüísticos como si la frase francesa *j'espère que tu viendras* que lleve a decir *espero que vendrás*.
- Reemplazo de palabras polisilábicas.
- Disconformidad entre realidad y materia a estudiar. Su practicidad, su grado de concreción y abstracción o del concepto a evocar.
- Lesión del cerebro.
- Estado emocional fuerte.

- Inconformidad entre la producción de los aprendices y el molde de apreciación del interlocutor.

Tras ver la teoría del análisis del error y su posible aplicación en el contexto marfileño, vamos a ver cómo se han cometido en la práctica ciertos errores sobre todo léxicos y de comunicación.

CASOS PRÁCTICOS DE ERRORES EN LOS IVORIENSES

Como corpus total tenemos la producción de 37 alumnos sobre 9 temas⁵²⁷ como abajo se reparte según los niveles. El nivel 1 correspondería a la clase de *quatrième* que no es objetivo de la presente investigación ya que no podrían desarrollar ciertos temas y no participan en el concurso de lengua española que el Ministerio español de Asuntos Exteriores organiza en colaboración con la Agencia Española de Cooperación en Côte d'Ivoire.

Clase de *terminale*: Nivel 5.⁵²⁸

Tema 1: La escuela, la familia y la sociedad influyen en la educación de un niño. Diga usted cómo. 4 alumnos.

Clase de *première*: Nivel 4.

Tema 2: Ricos o pobres todos juegan a la lotería. ¿Según usted, cómo se puede explicar tal pasión? 3 alumnos.

Tema 3: Redacte un discurso de sensibilización a los campesinos para el abandono de los incendios forestales (en Costa de Marfil). 4 alumnos.

Tema 4: El ambiente familiar: ¿Qué importancia tiene en la educación de un niño? 3 alumnos.

⁵²⁷ Son temas del concurso de lengua española que se organiza en los institutos públicos y privados de Côte d'Ivoire anualmente. El ganador beneficia de una beca estival para una estancia de un mes en España.

⁵²⁸ Confieso que al ver esta pregunta, mi directora de tesis se quedó sin palabras preocupándose porque como dice ellas son preguntas que exigen que el investigado tenga una cultura elevada. Tiene razón, pero mi propósito es llegar a hacer un estudio comparado entre la producción de marfileños inmersos en la lengua en España y los que lo aprenden, además con gente no nativa, en Costa de Marfil, sin tener esta posibilidad de hablar la lengua española fuera del aula. Pero eso ya es otro proyecto para el futuro. La dificultad de los temas explican la variedad de los mismos y de la metodología en un mismo nivel.

Clase de *seconde*: Nivel 3.

Tema 5: Escriba usted una carta a su amigo que se ha quedado en el pueblo para explicarle lo peligroso que es el “SIDA” y lo que debe hacer para evitarlo. 5 alumnos.

Tema 6: De todos los inventos del milenio finalizado,⁵²⁹ diga cuál le ha impresionado. ¿Por qué? 7 alumnos.

Tema 7: Escribe una carta a tus padres para explicarles lo peligroso que son los medicamentos de la calle. 4 alumnos.

Clase de *troisième*: Nivel 2.⁵³⁰

Tema 08: Cuente una escena humorística que le haya gustado mucho. 1 alumno.

Tema De todos los inventos del milenio finalizado,⁵³¹ diga cuál le ha impresionado. ¿Por qué? 7 alumnos. 09: Cuente a su amigo los momentos más agradables de las vacaciones que acaba de pasar. 6 alumnos.

Sin embargo, el presente estudio se apoya esencialmente en dos copias: Una en el nivel del “collège” (clases de *quatrième* y *troisième*) con la producción de un alumno sobre “cuente una escena humorística que le ha gustado mucho” y otra que corresponde al nivel del “lycée” (clases de *seconde*, *première* y

⁵²⁹ En el tema original propuesto en 2000 esta palabra venía en forma de gerundio (finalizando).

⁵³⁰ No hubo realmente prueba escrita para el primer nivel ya que la expresión escrita sigue siendo un sueño para ellos. Ha sido una encuesta esencialmente oral sobre temas muy variados, o simplemente escuchándolos hablar de cosas que no suelen tener ninguna relación lógica entre sí.

⁵³¹ En el tema original propuesto en 2000 esta palabra venía en forma de gerundio (finalizando).

terminale) sobre todo una copia sobre el tema “redacte un discurso de sensibilización para el abandono de los incendios forestales”.

Pero la copia que me impactó, en un primer momento, es la redacción de un alumno sobre el tema: “De todos los inventos del milenio finalizado,⁵³² diga cuál le ha impresionado. ¿Por qué?”

I. ERRORES POR EL MODELO A DOBLE VÍA⁵³³

El modelo a doble vía se incluye en los procesos de producción y de comprensión ortográfica aunque el primer aspecto es el que más nos interesa aquí. En efecto, en cuanto a la llamada doble vía, intentaremos poner de relieve en una primera parte una terminología que es de ZESIGER (1999). La finalidad de esta investigación es demostrar que las palabras que son conocidas por un sujeto y las que no son conocidas por él tienen un tratamiento distinto particularmente en el cerebro. En cuanto a la época en la que aparece esta distinción desde un estudio más bien diacrónico, nuestro autor apunta lo siguiente:

“Ses première formulations remontent au début des années 1980 avec des auteurs comme Morton (1980), Ellis (1982) et Margolin (1984). Ces chercheurs avaient pour but de définir l’architecture des processus responsables de la génération écrite de mots isolés et d’explicitier le rôle et le fonctionnement de chacune des composantes impliquées dans cette activité. Ce modèle du fonctionnement normal des processus orthographique a été principalement utilisé à l’origine pour interpréter les profils de

⁵³² En el tema original propuesto en 2000 esta palabra venía en forma de gerundio (finalizando).

⁵³³ Es el análisis de errores ortográficos y de lectura (sea semánticos) por una parte y el análisis de la vía fonológica por otra en aras de ver y corregir los errores de producción y de comprensión. Nosotros no entramos en la vía fonológica en el presente trabajo.

performances présentés par des patients cérébrolésés ainsi que les erreurs (les lapsus ou « glissements de plumes », c'est-à-dire les erreurs qui ne sont pas liées à une méconnaissance du mot sur le plan orthographique) produites para des sujets normaux. »⁵³⁴

Es pues un campo nuevo de investigación. Sin poder confirmar este cambio de tratamiento en función de si el vocabulario que se usa ya es conocido o no, podemos, en cambio, reconocer que la velocidad de uso o de reconocimiento, y, por ende, de reemplazo de un vocablo ya conocido antes es más elevada. Y el conjunto de palabras que no plantean dificultades de reconocimiento por no ser habituales constituyen lo que nuestro autor llamó el procedimiento de *assemblage*, esto es, la vía fonológica mientras que el conjunto de las palabras que nos son más “familiares” forman el denominado procedimiento de *adressage* o, lo que es lo mismo, la vía ortográfica.

1. ERRORES POR LA VÍA LÉXICA O PROCEDIMIENTO DE ADRESSAGE

Muchos estudios se interesan por la adquisición de la lengua tanto materna como extranjera como si fuera un todo. Sí que puede ser considerada la lengua como un todo pero no es sólo un todo sino que tiene partes que no se pueden dejar de lado. En la mayoría de los casos cuando eso ocurre es para referirse a otros aspectos, como los errores, o el alejarse de la norma y del buen uso. Pero nosotros no vamos a conformarnos con tal postura sino que intentaremos ver cómo eso se adquiere en las grandes líneas. A lo mejor del niño al adulto,

⁵³⁴ ZESIGER, P.: *Orthographe et écriture*. In A. RONDAL, Jean (Dir.). Ídem. Op. Cit. p. 293.

las etapas pueden diferir en las etapas o la forma de desarrollar el proceso pero no en lo básico y fundamental.

GÓMEZ TORREGO (1992: 7-8) nos recuerda que “las despreocupación por el buen uso de la lengua es un hecho patente en la sociedad española actual. La inflación de teoría lingüística en las aulas por un lado, y ese fenómeno que se ha dado en llamar “pasotismo”, por otro, han afectado, como no podía ser menos, al mundo de las Humanidades y, por ende, del lenguaje. (...)

Pero la parte de la lengua más delicada por afectar de manera más directa a la comunicación, a la comprensión de los mensajes, es, sin duda, la del *léxico*. La pobreza léxica de los jóvenes es hoy patente hasta.⁵³⁵ Basta con estar atentos a una conversación más o menos prolongada entre varios estudiantes de bachillerato, e, incluso, universitarios para percibir en seguida que los temas de que hablan, casi siempre intrascendentes... están salpicados de “palabras cliché”..., de adjetivos, semánticamente descolorados..., de locuciones o frases hechas..., de “tics” interjectivos o fáticos, de muletillas, repeticiones innecesarias, etcétera.”

Como se verá este hecho no es propio de los españoles sino que se ve también entre los Ivorienses. Habrá que subrayar que en lo que se refiere al *adressage*, hay bastante similitud con lo que otros tacharon de adquisición del vocabulario por analogía. ¿En qué consiste este fenómeno? Pues, que el alumno no conoce en realidad la palabra que oye pero a partir de otra que

⁵³⁵ Hasta en las aulas de Côte d'Ivoire.

conoce por haber leído algún texto o simplemente por haberlo estudiado con el maestro, llegar a idear lo que puede ser la forma correcta de escribir aquel nuevo vocablo. De esta manera nuestra población meta puede deducir que si la palabra “civilización” se escribe en francés con una “S”, por analogía fonológica y alfabética se escribirá también de esta forma es que la palabra “organización”. Este ejercicio de memoria por excelencia no se desarrolla sólo dentro de una misma lengua sino que de una lengua a otra puede llevarnos hacia el buen camino de su uso correcto aunque de vez en cuando este mismo procedimiento pueda llevar a resultados erróneos. El que eso sea un trabajo de memoria no cabe ninguna duda como lo subraya de nuevo el propio ZESIGER (1999: 293):

« Lorsque le scripteur produit un mot familier, il irait récupérer l'information relative à sa forme orthographique dans un lexique orthographique (ou graphémique), sorte de mémoire à long terme dont la fonction est de coder la structure des mots écrits. »⁵³⁶

Se puede notar que este procedimiento no se produce sólo en una situación formal sino también en otros contextos como el espontáneo y mucho más en el caso del dictado, una de las técnicas de la pedagogía tradicional para enseñar las lenguas tanto nativas como extranjeras en Côte d'Ivoire. En este último caso, nuestro autor, ZESIGER (1999), ha llegado a la conclusión de que hay que emplear dos perspectivas: Primero la fonológica y luego la semántica. Aunque se está llegando a afirmar (RONDAL *et al.*: 1999) que existiría otra vía llamada “vía léxica no semántica” en la que se podría prescindir del aspecto semántico para escribir sin dificultades una palabra a partir de nuestro capital

⁵³⁶ Ídem. Op. Cit. *in* RONDAL *et al.* P. 293.

léxico anteriormente disponible. En este caso se podría hablar de modelo a triple vía.

2. ERRORES POR LA VÍA FONOLÓGICA O PROCEDIMIENTO DE ASSEMBLAGE

Ciertos tipos de anomalías pueden llevar a una especie de *correccionismo*⁵³⁷ o de tendencia a la corrección. Sobre todo cuando en un paciente la vía léxica está destruida de forma que ya no se puede considerar a ninguna palabra como cercana a él. De forma que en este apartado, ya se trate de gente normal o con alguna lesión cerebral, tenemos enfrente un tipo de vocabulario que no nos resulta familiar. En el caso de enfermos puede tratarse de cualquier clase de palabra, pero en el caso de sujetos normales como nuestra población meta, suele ser un tipo de palabras perteneciente a un campo de los tecnicismos o a un vocabulario muy especializado y la posibilidad de cometer más errores aumenta tanto espontáneamente como en un dictado. Pero en qué consiste en realidad el “*assemblage*”? Al acudir a ZESIGER (1999) quien acuñó el término –no hemos encontrado a nadie que haya usado este vocablo antes que él– tenemos la respuesta siguiente a nuestra preocupación:

« Lorsque le sujet est confronté à des stimuli non familiers sur le plan orthographique (ou à des pseudo-mots dans les situations expérimentales ou cliniques), il utiliserait une procédure différente... Il lui faudrait notamment segmenter le stimulus en phonèmes et convertir ces phonèmes en graphèmes. Ceux-ci seraient alors

⁵³⁷ Esta palabra es nuestra a no ser que otra persona ya la haya usado sin que lo sepamos. Correspondería a una especie de *perfeccionismo* que llevaría a considerar que lo estándar no es correcto y que habrá que corregirlo. Así pues, una palabra como “femme” en francés se escribiría como “fame” en su forma de concebir las cosas, o “avuelo” en español en vez de “abuelo”.

*assemblés*⁵³⁸ dans la mémoire tampon orthographique en vue de la préparation motrice. Compte tenu du fait que les processus de segmentation et de conversion prennent du temps, ils ne pourraient pas s'effectuer sans que la représentation phonologique du mot ne soit temporairement stockée dans une mémoire tampon phonologique. »⁵³⁹

Ésta es pues la segunda parte del llamado modelo a doble vía, si no tenemos en cuenta una tercera que algunos creen que existe también. Me refiero a la vía léxica no semántica. Contrariamente a los primeros no se puede decir que violan o que conculcan las reglas establecidas como normas de uso de una lengua dada sino que, al revés, tienden a regularizar palabras que para ellos son erróneas. Esta ilusión de estarlo haciendo bien es desgraciadamente lo que les lleva al llamado error que pensaban estar evitando.

El desconocimiento de normas de la morfología tanto flexiva como derivativa les puede llevar a tener confusiones también, además de que la propia lengua española carece a veces de normas firmes o fijas.⁵⁴⁰ Las lenguas ivorienses no tienen una gramática formalmente fija y los hablantes de estas lenguas la aprenden al hablar y no por escrito. Por eso, sus referencias gramaticales son las de la lengua francesa. Y eso se ve cuando se hace una redacción o un ejercicio en clase. Por eso decidimos que se hiciesen redacciones sobre temas variados para ver los tipos de errores posibles. Al desarrollar el tema en el que se pedía que se redactara “un discurso de sensibilización para el abandono de

⁵³⁸ Lo puesto en cursiva es mío.

⁵³⁹ Ídem. Op. Cit. pp. 296-297.

⁵⁴⁰ AMBADIANG, Théophile: La morfología flexiva. Madrid. Taurus Universitaria. Gramática del español. 1993. 307 pp., p.

los incendios forestales” unos alumnos supusieron que la palabra fuente⁵⁴¹ es **foresta**. Alguno pudo escribir que *poner el fuego a la foresta es un peligro grave* por desconocer la palabra **selva**. Ello se debe también a que en francés suele existir una continuidad en la derivación: *femme (/fam/), famille, familier etc.* mientras que en español eso nos daría *mujer, familia, familiar*. De forma que para un francohablante resulta más fácil encontrar *femme* a partir de *familier* que *mujer* a partir de *familiar*. En el caso presente, tenemos *forêt, forestier* y, en español, *selva, forestal* aunque existe *selvático*. Asistimos en este caso a una analogía léxica entre dos lenguas diferentes. Pero dentro de un mismo idioma esta analogía léxica puede hacerse presente.

II. LA ANALOGÍA LÉXICA EN NUESTRAS ENCUESTAS

En nuestras investigaciones para determinar la analogía léxica hemos seguido dos vías, una oral y otra escrita. En el discurso oral hemos podido notar que unas chicas decían lo siguiente: “Yo he venido para avión, no para mar como otros.” Aquí se ve la analogía entre la preposición francesa *par* con *para* en español mientras que había que decir *por*. Este tipo de analogías poco afortunadas traen consigo entonces errores muy graves en la lengua meta; como la confusión de *por* y *para*. O aún con palabras como *aconsejar* que escriben *consejar*.

Son francófonos y al ver lo escrito distinguen muy a menudo las palabras española y francesa *consejo* y *conseil*. Además saben que el verbo francés

⁵⁴¹ Es decir, la palabra de la que se parte para formar otra.

derivado de este sustantivo es *conseiller*. De ahí dan el paso prohibido para los puristas. Este proceso es fuente también de muchos neologismos y llegan al límite de convertirse en barbarismos. En efecto hemos podido recoger la frase siguiente:

*“Las noches, todos los niños del pueblo se **rasemblan** para escuchar las historias de la abuela.”*

Podemos observar lo siguiente:

1. La preposición POR que precede la noción temporal en: “por la mañana, por la tarde o por la noche”, no aparece en su habla ni en francés. Se dice simplemente “le matin, l’après-midi, le soir o la nuit”.
2. Esta alumna sabe que en la mayoría de los casos no se suele doblar la consonante en español. A pesar de que la palabra *rassembler* se escribe con dos /s/ en francés, no comete este error. Pero inventa un verbo que no existe para traducir la noción de “reunirse.”
3. Aparece una analogía que puede provenir de la lengua francesa o puede ser interna a la propia lengua española. En efecto, la alumna escribe la palabra historia con un acento en la *i* como pasa con *pedagogía*, *sastrería*, *ortografía* etc. Desconoce que palabras como *demagogia*, *feria* van sin acento. En cuanto a la analogía externa al español, sabe que la mayoría de las palabras francesas en *-ie* se traducen por *ía* en español, como *philosophie*, *sociologie* etc. Mientras que se debería saber que la palabra *stratégie* se dice *estrategia* en español.

La analogía léxica es de una importancia particular porque lo que se manifiesta más es la palabra. Estas interferencias no tienen nada que ver con la integración que desarrolla MACKAY (1976: 316) ya que no se trata de ver cuántas veces se ha empleado palabras francesas para salir de apuros comunicacionales. Oralmente, se ha visto más este proceso que en escrito donde prefieren inventar palabras. Han podido decir a veces, he ido al mercado a comprar *salade*. Y hay que ayudarlos aquí a encontrar la palabra correcta en caso de que nadie en el aula pueda hacerlo.

CONCLUSIÓN GENERAL

Para llevar a cabo nuestro estudio, hemos partido de trabajos realizados por lingüistas tanto ivorienses como de otras nacionalidades y ello nos ha permitido hacer el contraste gracias al cual hemos llegado a establecer los tipos de errores esperables y cometidos realmente por nuestra población meta en español. Así mismo, analizamos escritos de HERNAN (1963), D'ORS (1964), PERROT (1970), MANSUY (1972), KRISTEVA (1981), BROWN, G. & YULE G. (1993), OLSON & CARAMAZZA (1994), Oswald DUCROT & TODODROV (1995), RONDAL *et al.* (1999), sin olvidar a SAUSSURE, MARTINET Y CHOMSKY. Además de éstos, para llevar a cabo el análisis de la producción de los Ivorienses como discurso y conjunto de léxicos, hemos partido de TARONE (1977), VÁRADI (1980), FÆRCH & KASPER (1983), KELLERMAN, BONGAERTS & POULISSE (1989), KELLERMAN *et al* (1990), POULISSE (1990), BOU (1992), PINILLA (1997). Para el mejor conocimiento de las lenguas ivorienses nos hemos apoyado en John BENDOR-SAMUEL, Nguessan Jérémie KOUADIO, WERLE, CRESSEILS & KOUADIO, TERA, TCHAGBALE. Gracias a sus estudios hemos podido clasificar las lenguas ivorienses y hacer una equiparación entre las principales que son el *diulá*, *senufó*, *beté* y *añí-baulé*.

En resumen, el *diulá*, presenta diferencias con el *senufó*, el *beté* y el *añí-baulé*, no sólo entre sí, sino también con las demás lenguas, sobre todo con la española. Se ve que las diferencias entre estas lenguas provocan también varias dicotomías en muchos de sus aspectos, como pasa con *ser* y *estar*. Cuando se analiza bien llegamos a la conclusión de que estos verbos expresan

estado en *diulá* y *senufó*, de cierta manera, y no pueden resumirse en *ser* y *estar*. De manera general, *estar* no existe, excepto cuando en el gerundio la semántica lo exige. Se ha podido ver a veces que algunas traducciones parecían no tener sentido, por aparentar no ofrecer relaciones entre sí. Eso se justifica por el hecho de que “la gramática genera las oraciones de una lengua y especifica, para cada oración, un conjunto de representaciones irrelacionadas que caracterizan las propiedades de las oraciones en diferentes niveles lingüísticos.”⁵⁴²

Esta realidad se verifica en todas las lenguas y el interrelacionarlas mentalmente puede llevar a confusiones importantes que hemos denominado errores, problemas y dificultades. Y aunque el profesor no tenga que saber todas las lenguas de origen de sus discentes, el conocer el funcionamiento morfosintáctico de aquellas le podría ayudar mejor a aprender las dificultades y errores de éstos en aras de prevenir y corregirlos mejor. En ello estamos de acuerdo con BLANCO PICADO (1999). En efecto, nuestras investigaciones muestran que en Côte d'Ivoire la lengua es compañera de la etnia, es decir que, cada etnia tiene su lengua o, lo que es lo mismo, cada lengua corresponde a una etnia. De esta forma descubrimos que cada lengua es una cultura a parte. Por eso, creemos que el profesor de lengua española en Côte d'Ivoire, se encuentra en una sala de clase ante un fenómeno de multiculturalidad. Le toca, por la enseñanza, llegar a una interculturalidad, creando una simbiosis entre los alumnos de distintas lenguas. La tarea no le resulta fácil porque no se puede dominar la lengua de todos los alumnos

⁵⁴² DEMONTE, Violeta & FERNÁNDEZ LAGUNILLA, Marina (1987: 10): Sintaxis de las lenguas románicas. Madrid. El arquero.

presente. En ello, la lengua francesa es una solución, pero no es suficiente. Por eso, hemos pensado en una aproximación de las lenguas ivorienses que provienen todas de la familia Níger-Congo. Aunque nos hemos basado sobre las cuatro lenguas más habladas en el país. Conocer el funcionamiento general de estas lenguas además de la francesa ayudará al maestro a conocer mejor el origen de los errores de interferencia y de transferencia que cometan sus alumnos y a encontrar las vías de solución.

Para poder recoger el material necesario a nuestra investigación no sólo nos hemos interesado por la producción oral, sino también, y sobre todo, por la escrita. Y podemos estar de acuerdo en que está última tiene ventajas que reconocemos coincidiendo con TENA TENA (2000). En el caso presente, hemos cogido de forma arbitraria exámenes de unos alumnos que participaron en distintos concursos nacionales de lengua española que el país solía organizar anualmente a nivel de los institutos. Aunque no aparezca en el corpus, también nos han servido los e-mails, cartas que los Ivorienses me han escrito, notas que han dejado y, cualquier otro documento escrito suyo que he podido conocer. Pero para la parte oral, he referido de forma más amplia incluso a conversaciones telefónicas, reuniones, etc.

Y para llevar a cabo el aspecto oral nos hemos inspirado también de las observaciones de BLANCO PICADO (1999), a pesar de las dificultades que tal facultad expresiva supone por su carácter efímero e inmediato. Ya que es difícil hacer la corrección de forma simultánea a la producción sin provocar cortes en la comunicación y, en muchos casos, la irritación del que habla. Ya que aquel hace esfuerzos para comunicar sus ideas, poniendo en funcionamiento todos

sus conocimientos y sus estrategias de comunicación. Sin llegar a decir que hemos sido “policías” de la lengua e ir anotando todo lo que nos pareciera extraño o incorrecto (como dice BLANCO PICADO, 1999), eso sí, hemos estado constantemente atentos a los posibles errores durante la producción oral de nuestra población meta. Sin mostrar a veces nuestro interés científico, por lo que hemos sido “agentes secretos” de la lengua. En nuestra experiencia docente, hemos procedido por la formación de grupos también, para animar la clase; tomar nota y averiguar también la capacidad contradictoria de los aprendices ivorienses de lengua española.

El referirnos a ello nos lleva al aspecto espontáneo de su producción (incluso escrita) con su correspondiente dificultad a la hora de aprehender y corregir las faltas cometidas por ellos. Sin embargo, nos hemos servido de técnicas audiovisuales para ayudarnos a llevar a cabo mejor nuestras indagaciones. En otras palabras no podíamos prescindir del nuevo efecto de la tecnología de la información. Así es como no pudimos excluir los mensajes recibidos por e-mail, ni los mensajes cortos que suelen aparecer cada vez más en la pantalla de los móviles.

Tratar de la lengua española hablada por Ivorienses así puede dar la impresión de que es una tarea fácil. Pero donde se han mostrado ya de entrada las primeras dificultades es a la hora de recoger datos. Es verdad que hemos tenido en cuenta las producciones tanto orales como escritas, pero no se podía hablar sólo de los errores producidos por la influencia de la lengua francesa mientras que ésta recibe interferencias de otras lenguas autóctonas a su vez.

En relación con las lenguas locales, hemos podido ver con TCHAGBALE (2003)⁵⁴³ que el introducirlas en el sistema educativo de nuestro país ha sido siempre de actualidad aunque en la práctica, se ha visto muy poco hasta 1996 cuando una ONG (CSIN, Centre Scolaire Intégré du Nielé) se encargó de adelantarse a los políticos. En efecto, según este profesor del Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Cocody-Abidján en Côte d'Ivoire, hubo unas primeras experiencias cuyos resultados alentadores en varias lenguas no salieron de los cajones, oficialmente. Aunque tras una evaluación de los centros de estudios del CSIN en 2001, el ministerio de educación nacional decide extender la experiencia del *diulá* y del *senufó* realizada en Kolia (Côte d'Ivoire) a 10 otras lenguas: *abidji*, *añí*, *atié*, *baulé*, *beté*, *gueré*, *dan*, *kulangó*, *mahú* y *sénoufo de Korhogo*.

Además de esta realidad que hemos desarrollado con la ayuda de otros lingüistas del país, hemos intentado entrar en aspectos propiamente lingüísticos que nos han llevado a hacer una clasificación de todas las lenguas del país o que hayan escrito sobre sus lenguas (ATIN, KOUADIO, TERA, MENEHI & RETORD, WERLE, DELAFOSSE, LAFAGE, etc.) . Pero entre ellas, nos hemos centrado en el análisis profundo de 4 por ser las lenguas más presentes entre los Ivorienses. Se trata del *diulá*, del *senufó*, del *añí-baulé* y del *beté*. Se ha tratado de señalar aspectos fonológicos, sintácticos, léxicos, morfológicos etc. capaces de ser causas de errores en estos aprendices francófonos o de Côte d'Ivoire. Tener en cuenta la situación francófona del país de origen de nuestra población meta nos ha llevado a hablar de otras lenguas de la región. Asimismo se ha podido demostrar que una lengua puede ser

⁵⁴³ In Fraternité Matin (Abidjan). 10 de abril de 2003.

vehicular además de ser nacional, internacional o supranacional. De esta misma forma el *diulá* que es una lengua *mandé* de Côte d'Ivoire forma parte del gran grupo *Mandinga* que encontramos tanto en otros países francófonos como el Malí y Guinea o Burkina Faso y Senegal como en tierras anglófonas como en Liberia y Sierra Leona. A partir de ahí, y teniendo en cuenta que todas las lenguas de Costa de Marfil tienen el mismo origen (el grupo NÍGER-CONGO) hemos establecido una ramificación a otras lenguas africanas hasta las que tenían poco que ver –en apariencia- con las de nuestra población meta. De esta forma hemos tenido en cuenta las lenguas *nsibidi*, *wolof*, *swahili* etc. y sobre todo el *amharic* o la lengua etíope. Ello se debe a que estas lenguas son de las pocas con los jeroglíficos las que tienen cierta tradición de grafemática y escritura. Sin embargo, hasta hoy, todas las lenguas africanas no han tenido *la suerte* de ser escritas. Hemos hecho una recopilación de todas las lenguas que han estado a nuestro alcance a partir de estudios de John BENDOR-SAMUEL (de quien es la clasificación actual de las lenguas Níger-Congo, tras ser rechazada por la mayoría de los lingüistas la que hizo Joseph H. GREENBERG considerando que había lenguas kordofanas y lenguas níger-congoleñas. para entender mejor en qué situación se encuentran las lenguas Ivorienses que sí están escritas hoy gracias a una labor considerable de lingüistas nacionales (Instituto de Lingüística Aplicada) e internacionales (Sociedad Internacional de Lingüística). Ellos han llevado a cabo el Atlas lingüístico de todas las regiones del país con una metodología propia de la geografía lingüística.

Para determinar mejor los errores de los Ivorienses nos hemos inspirado no sólo de pioneros sino de últimos investigadores. Asimismo podemos citar a

CORDER (1967), DUŠKOVA (1969), RICHARDS (1971), SVARTVIK (1973), RICHARDS (1974), DULAY & BURT (1974), PORQUIER (1975), LOCOCO (1975), NIKEL (1978), ABBOTT (1980), BOCA (1981), ZIMMERMANN (1986, 1987), LAUFER (1991). Gracias a ellos hemos podido identificar, describir y clasificar los errores tanto formales como semánticos sin olvidar los semántico-formales, sean esperables, sean reales. No nos hemos conformado con ello sino que hemos evaluado aquellos errores tras una explicación rigurosa y hemos intentado participar en cierta medida en la reeducación de los sujetos, esto es, en la corrección de los errores. Si para la evaluación las investigaciones de HEINDRICHS, GESTER & KELTZ (1980), FERNÁNDEZ (1991) Y ZUGHOOOL (1991) son de un interés muy elevado, no son suficientes para la explicación y la evaluación. Para estos dos últimos puntos, los trabajos de CORDER (1967, 1971, 1974), OLSSON (1973) –evaluación- TAYLOR (1975, 1986) y ELLIS (1994) –explicación- son relevantes. Sin embargo, no utilizamos concretamente sus terminologías como la aceptabilidad, irritabilidad e inteligibilidad. En este sentido podemos seguir a ABD EL SALAM (2002: 155-156).

Gracias, a la presente tesis doctoral los profesores de lenguas española tanto en Côte d'Ivoire como de Inmigrantes en España o cualquier otro país hispanohablante puede dominar mejor sus errores, saber cómo prevenirlo, cómo solucionarlos, incluso saber cómo diseñar el contenido curricular. Y en el caso de los profesores que sean de estas lenguas ivorienses y que las hayan adquirido oralmente, es una ocasión para que las conozcan científicamente.

En este trabajo mío se ha tratado, como objetivo general, de hacer un estudio no exactamente desde una perspectiva del análisis del discurso, sino, sobre todo, desde puntos de vista más generales en el ámbito de la filología esencialmente sincrónica. El objetivo específico ha sido llegar a la determinación de una interlengua específica de los Ivorienses de habla *diulá*, *beté*, *senufó* y *añí-baulé*. Por eso, ha sido necesario realizar una encuesta de carácter sociolingüístico a partir de una población meta joven y adulta, con un nivel de cultura variado, incluso universitario. Y para ello, nos hemos apoyado esencialmente en los trabajos de RONDAL *et al.* (1999). Sus estudios nos permiten descubrir errores según criterios no sólo humanos (reales) sino también ficticios (NETspell). Los errores que descubrimos son tanto léxicos como sintácticos y de comunicación. Para cernirlos mejor nos basamos en otras teorías además de las conexionistas de OLSON & CARAMAZZA (1994), como los modelos a doble vía que incluyen la vía fonológica (*adressage*) y la léxica (*assemblage*). La determinación de estos campos nos han llevado a acudir a varios aspectos de la lingüística aunque la aplicada ha sido el eje central de nuestra investigación, en particular, el análisis de los errores léxicos hemos acudido a BURT & KIPARSKY (1972), ENKVIST (1973), JOHANSON (1973), RICHARDS (1974) –más bien para el análisis del error-, LOCOCO (1975), CORDER (1981), DOCA (1981) –como pioneros de la metodología de dicho análisis de errores. Pero, además nos apoyamos en la lingüística general con lo cual maestros como MARTINET, SAUSSURE nos han sido de un apoyo inestimable. Ello supone que hemos acudido a las distintas ramas de la lingüística general tanto diacrónica como sincrónica. Asimismo, CHOMSKY y

su gramática generativa son una aportación más. Al apoyarnos en estas teorías hemos podido determinar nuestro tipo de investigación.

En principio, existen dos vías de investigación. Primero, el seguir la vía de análisis puramente teóricos y segundo, el proceder a recoger datos de tipo sociolingüístico dando una connotación práctica al trabajo. Pueden ser longitudinales o transversales. Huelga recordar que hemos optado por el segundo aspecto que goza de mayores implicaciones pragmáticas sin dejar de lado totalmente el primer campo. Hemos trabajado con dos lenguas, extranjeras para unos y nativas para otros, pero ambas son románicas y nuestra elección ha sido la francesa y la española. Pero la lengua francesa tiene otras interferencias lingüísticas ya que las lenguas ivorienses a pesar de no ser enseñadas oficialmente en las escuelas siguen teniendo mucho vigor y ello influye en el francés. Además, la tasa de alfabetización, relativamente mediana, hace que parte de nuestra población meta tenga un tipo de francés más pidginizado que normativo. De ahí que lo interesante haya sido hacer una equiparación entre ciertos aspectos gramaticales, semánticas, léxicas etc. entre las lenguas francesa, española, y las africanas, particularmente las ivorienses a partir de la bibliografía existente. Para determinar estos tipos de hablantes hemos acudido a la producción oral y escrita antes de pasar a la interpretación del *corpus* propiamente dicho. Nuestra preocupación se ha centrado particularmente en el amplio mundo de la lingüística contrastiva y del análisis de los errores. Dentro de este campo, hemos elegido como población meta, esto es, la población objeto de nuestro estudio, no sólo a los extranjeros e inmigrantes francófonos en España sobre todo los nativos de Costa de Marfil

en la Comunidad de Madrid, sino también los Ivorienses que estudian español en Côte d'Ivoire. Éstos son los que interesan nuestra investigación. La situación lingüística francoafricana es bastante complicada y el caso de Costa de Marfil lo es algo más por el hecho de que nunca haya existido ninguna política de promoción propiamente dicha de las lenguas locales contrariamente a otros países como Guinea Conakry y sobre todo Malí donde la tradición grafemática es más antigua y en cuya constitución viene inscrita la promoción de las lenguas nacionales. Por lo menos nunca hubo una sincera voluntad política de aplicación de la intención de salvar las lenguas autóctonas en Côte d'Ivoire.

Nuestro estudio es el primero en este campo. En efecto, no existe ningún trabajo que se haya interesado por acercar las lenguas ivorienses a la española. Siempre hemos tenido la ilusión de recopilar todo cuanto existe sobre este campo, pero dada la creciente inspiración de la gente en este terreno, no perderemos la modestia de reconocer que seguramente nos hayan escapado escritos sobre el tema.

ÍNDICE DE SIGLAS

1. AC (Análisis Contrastivo).
2. ACCT (Agencia de Cooperación Cultural y Técnica).
3. AIF (Agencia Intergubernamental de la Francofonía).
4. AM (Afrique Magazine).
5. BEPC (Brevet d'Études du Premier Cycle).
6. CAPES (Certificado de Aptitud Pedagógica para la Enseñanza Secundaria).
7. CASI (Centro de Atención Social a Inmigrantes).
8. CCAA (Comunidades Autónomas).
9. CcV (Consonante, Consonante, Vocal).
10. CE1 (Clase Elemental primer año).
11. CE2 (Clase Elemental segundo año).
12. CERAV (Centro de Estudios e Investigaciones Audiovisuales).
13. CSIN (Centre Scolaire Intégré du Niéné).
14. CV (Consonante, Vocal).
15. CVCV (Consonante, Vocal, Consonante, Vocal).
16. DRAE (Diccionario de la Real Academia Española).
17. E/A (enseñanza / aprendizaje).
18. ENS (Escuela Normal Superior.)
19. FIPF (Federación Internacional de Profesores de Francés).
20. GU (Gramática Universal).
21. HAC (Hipótesis de Análisis Contrastivo).
22. HMD (Hipótesis del Mercado Diferencial).
23. Ide (Indoeuropeo).
24. ILA (Instituto de Lingüística Aplicada).
25. L1 (Lengua Primera o Materna).
26. L2 (Lengua Segunda).
27. LE (Lengua Extranjera).
28. LM (Lengua Materna, Lengua Madre).
29. LV1 (Lengua Viva primera).
30. LV2 (Lengua Viva segunda).
31. OIF (Organización Internacional de la Francofonía).
32. ONG (Organización No Gubernamental).
33. ONU (Organización de Naciones Unidas).
34. PIB (Producto Interior Bruto).
35. RAE (Real Academia de Lengua Española).
36. RDC (República Democrática del Congo).
37. RFI (Radio Francia Internacional).
38. RILAC (Red Internacional de las Lenguas Africanas Criollas)
39. SCDEAN (Le service de comptabilité et de gestion des exploitants agricoles du Nord).
40. SE (Sin Editorial).
41. SF (Sin Fecha).
42. SIL (Summer Institute on Linguistics o Sociedad Internacional de Lingüística).

43. SL (Sin Lugar).
44. UA (Unión Africana).
45. UCM (Universidad Complutense de Madrid).
46. UE (Unión Europea).
47. UNESCO (Organización de Naciones Unidas por la Ciencia y la Cultura).

BIBLIOGRAFÍA GENERAL

1. ABBOTT, G. (1980): *Towards a More Rigorous Analysis of Foreign Language Errors*, in International Review of Applied Linguistics, N° 18, pp. 121-134.
2. ABD EL SALAM, A. M. (2002): Estudio pseudo-longitudinal de errores léxicos y estrategias de comunicación en la interlengua oral y escrita de hablantes de español de origen egipcio. Tesis doctoral inédita, Madrid, Universidad Complutense.
3. ABIB, M. et al. (1999): Neurobiologie du langage, in RONDAL, Jean A. & SERON, Xavier (Dir.) (1999): Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostiques et rééducation, (Liège) Bélgica, Mardaga.
4. ABRAHAM, Werner (1981): Diccionario de terminología lingüística actual, Madrid, Gredos.
5. ADJÉMIAN, Chris (1982): *La spécificité de l'interlangue et l'idéalisation de des langues secondes*, in GUÉRON, J. & SOWLEY, S. (Eds.): Grammaire transformationnelle: théorie et méthodologies, Vincennes, Universidad de Paris VIII, pp. 421-439.
6. AKMAJIAN, Adrian, A. DEMERS, Richard & M. ARNISH, Robert (1987): Lingüística: Una introducción al lenguaje y la comunicación. Adaptación y traducción: DEMONTE, Violeta & MORA Magdalena, Madrid, Alianza editorial.
7. ALONSO, Martín (1949): Español para extranjeros, Madrid, Aguilar.
8. ALONSO, Martín (1982): Ciencia del lenguaje y arte del estilo, Madrid, Aguilar, 12º Ed.

9. ALONSO-CORTÉS, Ángel (2000): Lingüística, Madrid, Catedra lingüística.
10. ALVAR ESQUERRA, Manuel (1993): Lexicología descriptiva, Barcelona, Bibliograf. S.A.
11. ALVAR EZQUERRA, Manuel (1993): La formación de palabras en español, Madrid, Arco / Libros. S. A.
12. ALVAR EZQUERRA, Manuel (1994): *La forma de los diccionarios a la luz del signo lingüístico*, in HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, Humberto (Coord.): Aspectos de lexicografía contemporánea, Barcelona, Bibliograf. S. A.
13. ALVAR, Alvar (1996): Manuel de dialectología hispánica. El español de España, Barcelona, Ariel lingüística.
14. ALVAR, Manuel (1976): Lengua y sociedad, Barcelona, Ed. Planeta, Biblioteca cultural.
15. ALVAR, Manuel (1978): Dialectología hispánica, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Unidad didáctica / 1.
16. ÁLVAREZ GARCÍA, Manuel (1979): Léxico-génesis en español: los morfemas facultativos, Sevilla, Publicaciones de la Universidad.
17. ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (Ed.) (1987): Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar, Madrid, Akal / Universitaria.
18. AM (Afrique Magazine) (2003). Mensual nº 209, de febrero.
19. AMBADIANG, Théophile (1993): La morfología flexiva, Madrid, Taurus Universitaria, Gramática del español.

20. ANAPOLLE, L. (1971): *Vision problems in developmental dyslexia*, in Journal of learning disabilities, N° 2. pp. 77-93.
21. APPEL, René & MUYNSKEN, Pieter (1996): Bilingüismo y contacto de lenguas, Ariel Lingüística, Barcelona.
22. ARRARTE, Gerardo & LLISTERRI, Joaquim (1997): *Industrias de la lengua y enseñanza del español como lengua extranjera*. Carabela. N° 42. pp. 27-38.
23. ASOCIACIÓN AMERICANA DE PSICOLOGÍA (1998): Manual de estilo de publicaciones de la American Psychological Association, Trad. al español, Bogotá, Ed. El Manual Moderno.
24. ASTI VERA, Armando (1972): Metodología de la investigación, Madrid, Ed. Cincel.
25. BADDELEY, A. (1986): Working memory, Oxford, UK, Oxford University Press.
26. BAKER, Colin (1997): Fundamentos de educación bilingüe y bilingüismo, Madrid, Catedra lingüística.
27. BALLESTEROS GAIBROIS, Manuel (1985): Cultura y religión de la América prehispánica, Madrid, Biblioteca de autores cristianos.
28. BALLY, Charles (1972): El lenguaje y la vida, Trad: ALONSO Amado, Buenos Aires. Ed. Losada.
29. BAROLO, Marta (1996): *Adquisición y / o aprendizaje del español / LE*, in RUEDA, M. et al (Eds.)(1996): Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: (León 5-7 de octubre de 1995), León, Universidad.

30. BELLO, Andrés (1981): Gramática de la lengua castellana, Tenerife, ACT.
31. BENDOR-SAMUEL, John (Ed.) (1989): The Niger-Congo Languages — A classification and description of Africa's largest language family, University Press of America.
32. BERLITZ (Auteurs-Éditeurs) (1970): Français. Premier livre, Paris, Société Internationale de Écoles Berlitz. 391° Ed.
33. BERTA, Tibor (1997), in MORENO, Francisco et al (Eds.) : La E / LE : Del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, 09/97.
34. BERTHOUD, Anne-Claude (1982) : Activité métalinguistique et acquisition d'une langue seconde. Etudes des verbes déictiques allemands, Publications Universitaires Européennes, Peter Lancfort / M (RFA).
35. BESCHERELLE (1997): La grammaire pour tous, Paris, Hatier, Capítulo 25.
36. BESSALA, Belinga (1990): Hacer visible lo abstracto, Madrid, Akal.
37. BESSALA, Belinga (1994): Marco conceptual para el desarrollo de métodos de enseñanza del español como lengua extranjera en Cameroun, tesis doctoral no publicada, CD-ROM, UCM, Facultad de Educación y centro de Formación del Profesorado.
38. BESSE, Henri (1976): *Propositions pour une didactique de la grammaire*, In Revue de Phonétique Appliquée. N° 39-40. pp. 231-262.
39. BIALYSTOK, E. (1978): *A theoretical model of second language learning*, in Language Learning, Vol. 28, 1. pp. 69-83.

40. BLANCO PICADO, A. I. (1999): La Adquisición de una LE y sus implicaciones didácticas, Itinerarios 2, Cátedra de Estudios Ibéricos, Universidad de Varsovia.
41. BLONDY, Alpha (1992): *Sciences sans conscience*, in Masada. París. Emi.
42. BOADA, Humbert (1986): *Comunicación y bilingüismo*, in Miquel SIGUÁN (Coord.): Estudios de psicolingüística, MADRID, Ed. Pirámide, S.A., Colección, psicología.
43. BOCHENSKI, I. M. (1979): Los métodos actuales del pensamiento. Madrid, Ed. RIALP S.A., 13º ed.
44. BONGAERTS, T. & POULISSE, N. (1989): *Communication Strategies in L1 and L2: Same or Different?*, in Applied Linguistics, Nº 10, 3. pp. 253-268.
45. BOOMER, D. S. & LAVER, J. M. (1973): *Slips of the Tongue*, in FROMKIN, V. A.: Speech Errors as Linguistic Evidence, The Hague, Mouton.
46. BORJA MOLL, Francisco de- (1954): curso breve de español para extranjeros, Mallorca, Estudio General Luliano.
47. BOŠKOVIĆ, Željko (1997) : Pseudoclefts, Connectecut (USA), The Editorial Board of Studia Linguistica. pp. 235-277.
48. BOSQUE, Ignacio & DEMONTE, Violeta (Dir.) (1999): Gramática descriptiva de la lengua española, III Vols., Preámbulo de LÁZARO CARRETER, Fernando, Madrid, Espasa, Real Academia Española, colección Nebrija y Bello.

49. BOSQUE, Ignacio (1990): *Sobre el aspecto en los adjetivos y en los participios*, in BOSQUE, Ignacio (Ed.): Tiempo y aspecto en español, Madrid, Catedra Lingüística S.A., 1990.
50. BOSQUE, Ignacio (1998): Las categorías gramaticales, Madrid, Síntesis, S. A.
51. BOU FRANCH, P. (1992): Estrategias de comunicación y secuencias tópicas en el discurso conversacional de estudiantes españoles de inglés, Tesis doctoral inédita, Universidad de Valencia.
52. BOURDIN, B. & FAYOL (1994). *Is written production more difficult than oral language production? A working memory approach*, in International Journal of Psychology, N° 29, pp. 591-620.
53. BOUSOÑO, Carlos (1979): Superrealismo poético y simbolización, Madrid, Gredos, S. A. 539 pp., p. 14.
54. BRAUDEL, Fernand: La historia y las ciencias sociales, Madrid, Alianza, Libro del bolsillo.
55. BRAUNER, S. (1976): *Est-ce qu'on peut parler d'un futur immédiat en bambara*, in Communications faites au XII^e Congrès de la Société de Linguistique de l'Afrique Occidentale, T. 1., Université d'Ife, Nigeria. Marzo.
56. BROD, N. & HAMILTON, D. (1973): Binocularity and reading, in Journal of learning disabilities, N° 6, 1973. pp. 574-576.
57. BROWN, Gillian & YULE, George (1993): Análisis del discurso, Trad. IGLESIAS RECUERO, Silvia, Madrid, Visor Libros.
58. BÜHLER, Karl (1967): Teoría del lenguaje, Trad: MARÍAS, Juan, Madrid, Selecta de Revista de Occidente.

59. BUNGE, Mario (1983): La investigación científica, Ed. Corregida, Barcelona.
60. BURT, M. & KIPARSKY, C. (1972): The Gooficon: A Repair Manual for English, Massachusetts, Newbury House, Rowley.
61. BUSTOS GISBERT, Eugenio, PUIGVERT OCAL, Alicia & SANTIAGO LACUESTA, Ramón (1993): Práctica y teoría de historia de la lengua española. 835 ejercicios de fonética, morfología y sintaxis históricas, Madrid, Síntesis, S. A.
62. CALDERERA, Mariano (1865): Principios de educación y métodos de enseñanza, 2º ed. Libro de texto para escuelas normales, Madrid, impr. D. Ramón Campuzano.
63. CAMUS LINEROS, Emilio (1987): Curso de sintaxis castellana, Santiago de Chile, Editorial Universitaria.
64. CAÑAS MADUEÑO, Juan Antonio & FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Javier (1994): La metodología de las ciencias sociales, Servicio de publicaciones de la universidad de Córdoba.
65. CARBAJAL, M. (1944): El camino de la escritura y lengua universales, 6 vols., vol I, introductivo. "creaciones" y "descubrimientos" (ensayo sobre la Civilización), Madrid, Sucesores de Rivadeneyra, S.A.
66. CARDONA DE GIBERT, Ángeles (1980): Manual de ortografía moderna. Una obra imprescindible para aprender a escribir correctamente, Barcelona, Bruguera, 3º ed.
67. CARRATALÁ, Fernando: Manual de ortografía española. Acentuación. Léxico y ortografía, Madrid, Castalia.

68. CASARES, Julio (1988, 1994): Diccionario ideológico de la lengua española. Desde la idea a la palabra; desde la palabra a la idea. Barcelona, Ed. Gustavo Gili, S. A.
69. CASELLAS, Félix (1979): Prácticas de gramática generativa transformacional, Barcelona, Ed. Teide.
70. CATALÁN, Diego (1989): El español. Orígenes de su diversidad, Madrid, Paraninfo, S.A., colección filológica.
71. CÉDOLA DE VEIGA, Estela (1982): *Los transfugas de la cultura en la literatura de Jorge Luis Borges*, in Actes du XVIII^o congrès de la société des Hispanistes français, (Perpignan, 20-22 mars): Identités nationales et identités culturelles dans le monde Ibérique et Ibéro-américain, Toulouse, Ed. France-Ibérie Recherche.
72. CHAMBERS, J. K. & TRUDGILL, Peter (1994): La dialectología, Trad: MORÁN GONZÁLEZ, Carmen, Madrid, Visor Libros, S. A.
73. CHARAUDEAU, P. (1977): *L'analyse léxico-sémantique recherche d'une procédure d'analyse*, in Cahiers de lexicologie, I., N^o 18, Paris, Rideér-Larousse.
74. CHEUNG, H. (1996): *Nonwork span as a unique predictor of a second-language vocabulary learning*, in Developmental psychology, N^o 32 (5). pp. 867-873.
75. CHOMSKY, N. A. (1965): Aspects of a Theory of Syntax, Cambridge, MA: MIT Press.
76. COEHLO, Paulo (2001): El alquimista. Una novela sobre los sueños y el destino, 28^o ed., Barcelona.

77. COLOTTO, Lyliana Silvia (1995): La problemática del verbo español, Tesis doctoral, Madrid, Universidad Complutense.
78. COMBLAIN, A. (1999): *Mémoire de travail et langage*, in RONDAL & XERON (Dir.).
79. COMRIE, Bernard (1990): *La tipología lingüística*, in NEWMAYER, Frederick J. (comp.): Panorama de la Lingüística Moderna de la Universidad de Cambridge. T. I. Teoría Lingüística: Fundamentos, Trad. SANTOS DOMÍNGUEZ, Luis A.
80. CONTENT, A., ZESIGER, P. (1999): *L'acquisition du langage écrit*, in RONDAL & XERON (Dir.).
81. CORDER (1974): *Error analysis*, in CORDER, S. P. & ALLEN, J. (Eds.): The Edinburgh Course in Applied Linguistics, 3, London, Oxford University Press.
82. CORDER, S. P. & ROULET, E. (Ed.)(1976) : Actes du 5^o colloque de linguistique appliquée de Neuchâtel. 20-22 mai, Genève, Librairie DROZ, Fac. des lettres Neuchâtel.
83. CORDER, S. P. (1970): *The significance of learners' errors*, in IRAL. Vol. 4, Julius Groos Verlag, Heidelberg, pp. 161-170.
84. CORDER, S. P. (1971): *Describing the Language Learners' Language*. CILT. Reports and Papers. N° 6, pp. 57-64.
85. CORDER, S. P. (1981): Error Analysis and Interlanguage, Oxford, Oxford University Press.
86. COROMINAS, Joan (1987): Breve diccionario etimológico de la lengua castellana, 3ª ed. muy revisada y mejorada, Madrid, Gredos, 4ª reimp.
87. COSERIU (1986): Introducción a la lingüística, Madrid, Gredos.
88. Cosmopolitan (2001): *Amor mestizo ¿funciona o no?* Diciembre.

89. COULIBALY, Dognimin Lassina; COULIBALY, Méyérigué & TUO, Daniel (1989, 2002): Syllabaire senoufo. Senoufo senanri (Cebaara), Colección: Je lis ma langue, Bajo la dirección de TERA, Kalilou, Abidján (Côte d'Ivoire), Edilis (les Editions Livres Sud).
90. CREISSELS, Denis & KOUADIO, Nguessan Jérémie (1977). Description phonologique et grammaticale d'un parler baoulé. ILA. Abidjan : ILA, vol. LIX.
91. CRUZ PIÑOL, Mar (1997): *Guía para navegantes. La lengua española en Internet*, Carabela, N° 42, pp. 147-152.
92. CRUZ PIÑOL, Mar (1997): La World Wide Web en la clase de E/LE. *In Frecuencia-L*, N° 4, pp. 47-51.
93. CUMBRERA TORRES, Jeannette Aurelia (1994): La utilización de métodos de enseñanza a nivel primario en el área metropolitana de Panamá, Tesis doctoral no publicada, UCM, Facultad de Educación y Formación del profesorado, CD-ROM. 267 pp., p. 34.
94. D'ORS, Eugenio (1964): La ciencia de la cultura, Madrid, Ed: Rialp, S.A.
95. DE LA TORRE, Saturnio (1996): Cómo aprender de los errores en la enseñanza de la lengua: Educación secundaria obligatoria, Madrid, 2º Ed., Escuela Española, S. A.
96. DE SOUSA, José Martínez (1991): Reforma de la ortografía española, Madrid, Visor.
97. DÉJEAN LE FÉAL, Karla (1989): *Traduction pédagogique et traduction professionnelle*, in el número especial de la revista Le

Français dans le Monde. Recherches et Applications, Août /
Septembre.

98. DELAFOSSE, M. (1904): Vocabulaires comparatifs de soixantes langues ou dialectes parlés à la Côte d'Ivoire et dans les régions limitrophes, Paris, Champion.
99. DERIVE M.-J. & LAFAGE, S. (1978): *La Côte d'Ivoire (situation sociolinguistique)*, in Inventaire des études linguistiques sur les pays d'Afrique noire d'expression française et sur Madagascar, CILF, Paris. pp. 389-409.
100. DERIVE, Marie-Josée & Jean (1986): *Francophonie et pratique linguistique en Côte d'Ivoire*, in Politique africaine N° 23, Paris, Karthala, Septiembere. pp. 42-56.
101. DIKI-KIDIRI (SF) (Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Pompeu Fabra de Barcelona): Las lenguas africanas en la sociedad de la información. (SE).
102. DIKI-KIDIRI, Marcel (2003): *La graphématique africaine*. In BATTESTINI, Simon : La journée d'étude de la société des africanistes. De l'écrit africain à l'oralité, Sábado 24 de mayo, Paris, Musée de l'homme.
103. DOCA, G. (1981): Analyse psycholinguistique des erreurs faites lors de l'apprentissage d'une langue étrangère, Editura Academiei Române.
104. DOMAN, Glenn (2000): Cómo enseñar a leer a su bebé. La revolución pacífica. Una experiencia apasionante cuya recompensa es

- dar a sus bebés el maravilloso regalo de la lectura, Madrid, Trad: TENACIO VARA, Arturo & PARÓN, Patricia. Edaf, S.A.
105. DOVAL, Gregorio (1995): Nuevo diccionario de historia, Madrid, BolsiTEMAS. 56.
106. DRAE (2001). 22º ed.
107. DUBOIS, Jean (Dir.) (1978): Dictionnaire du français langue étrangère, Niveau 1, Paris, Larousse.
108. DUBOIS, Jean, GIACOMO, Mathée, GUESPIN, Louis, MARCELLESI, Christiane, MARCELLESI, Jean-Baptiste, MEVEL, Jean-Pierre (1973, 1983): Diccionario de lingüística, Versión española de ORTEGA, Inés & DOMÍNGUEZ, Antonio, Dirección y adaptación de YLLERA, Alicia, Madrid, Alianza editorial.
109. DUCROT, Oswald & SCHAEFFER, Jean-Marie (1995): Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, París, Ed. Seuil.
110. DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan (1972): Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Ed. Seuil.
111. DUCROT, Oswald & TODOROV, Tzvetan (1975): Diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje, Trad: PEZZONI, Enrique, Siglo XXI editores, Buenos Aires.
112. DULAY, H. & BURT, M. K. (1974): *Natural sequences in child second language acquisition*, in Language learning, Vol. 24, 1, pp. 37-53.
113. DULAY, Heidi & BURT, Marina (1974): *Errors and Strategies in Child Second Language acquisition*, in TESOL Quarterly. Nº 8. pp. 129-136.

114. DUMAS, Claude (1982): *Prurit d'identité dans les Amériques Latines depuis l'indépendance: repères et tendances*, in Actes du XVIII^o congrès de la Société Des Hispanistes, (SE).
115. DUŠKOVA, L. (1969): *On Sources of Errors in Foreign Language Learning*, in International Review of Applied Linguistics (IRAL), N^o 7. pp. 11-36.
116. EBANK, Lynn (1955): The current state of interlanguage (studies in honor of William E. Rutherford), Amsterdam / Philadelphia, John Benjamin Publishing Company
117. ECKMAN, F. (1977): *Markedness and the contrastive analysis hypothesis*, in Language Learning, Vol. 27, 2. pp. 315-330.
118. El XVI congreso internacional de EXPOLINGUA'03 (Feria Internacional de los Idiomas): lengua portuguesa "unir distancias, gentes, culturas", Madrid, 2003.
119. ELLIS, R. (1994): The Study of Second Language Acquisition, Nueva York, Oxford University Press.
120. ENKVIST, N. E. (1973): *Should We Count Errors or Measure Success?*, in ENKVIST, N. E. (Ed.)
121. EURYDICE (La Red Europea de Información en Educación.) (2001): La enseñanza de las lenguas extranjeras en el contexto escolar europeo, Edición española publicada por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
122. Extranjería (Leyes 7 / 1985; 4 / 2000; 8 / 2000).
123. FÆRCH, C. & KASPER, G. (Eds.) (1983): Strategies in Interlanguage Communication, London, Longman.

124. FERNÁNDEZ LEBORANS, María Jesús (1977): Campo semántico y connotación, Málaga, Ed. Planeta, Curso superior de filología, ALVAR, Manuel & PRIETO, Antonio (Dir.), Madrid, Cupsa Editorial.
125. FERNÁNDEZ LÓPEZ, María Sonsoles (1991): Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, Ed. UCM, Facsímil.
126. FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1994): *Las preposiciones en la interlengua de aprendices de E / LE*, in SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALLO, Isabel (Eds.)
127. FERNÁNDEZ RAMÍREZ, Salvador (1987): La nueva gramática académica. El camino hacia el esbozo (1973), Madrid, Paraninfo, Colección filológica.
128. FERNÁNDEZ, LÓPEZ, S. (1991): *La competencia discursiva*, in III Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera, Madrid, Ministerio de Cultura, Servicio de Difusión de la Lengua.
129. FERNÁNDEZ, Claudia (1998): *La creación léxica en la interlengua de español*, in CELIS, Ángela & RAMÓN HEREDIA, José (Coord.): Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca, Universidad de Castilla-La-Mancha, pp. 213-219.
130. FERNÁNDEZ, Sonsoles (1996): *Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje del E / LE. Tratamiento didáctico*, in RUEDA, M. et al (Eds.): Tendencias actuales en la enseñanza del

español como lengua extranjera II: Actas del VI Congreso Internacional de ASELE: (León 5-7 de octubre de 1995), León, Universidad.

131. FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid, Edelsa, Grupo didascalía. S. A.
132. FERNÁNDEZ, Sonsoles (2001): Tareas y Proyectos en clase, Colección E (Enseñanza del Español), Edinumen.
133. FEYERABEND, Paul K. (1989): Contra el método. Esquema de una teoría anarquista del conocimiento, Barcelona, Ariel, S.A.
134. FEYERABEND, Paul K. (2000): Tratado contra el método, 4º ed. Tecnos S.A., Madrid.
135. FIDANI, Génévieve (2003): *Diversidad cultural: un combate francófono. Así hablan los francófonos*. Vid. sección *Cultura Sociedad*, in MFI HEBDO, 31 de mayo.
136. FILLMORE, Ch. (1968): *The case for case*. In BACH, E. y ROBERTS, T. (Eds.): Universals in linguistics theory, Harms, Holt. pp. 1-88.
137. FISHMAN, Josuha (1998): Sociología del lenguaje, Madrid, Cátedra.
138. FODOR, J. (1966): *How to learn to talk: some simple ways*, in SMITH, F. & MILLER, G. (Eds.): The genesis of language. Cambridge, MA: MIT Press, p. 105-128.
139. FONTANILLO MERINO, Enrique (Dir.) (1986): Diccionario de lingüística, Madrid, Anaya.
140. FRAUENFELDER, U. H. & NGUYEN, N. (1999): *Reconnaissance des mots parlés*. In Jean RONDAL & Javier SERON (Eds.).

141. FUENTE RODRÍGUEZ, Catalina (1998). El comentario lingüístico-textual, Madrid Arco Libro, S.A., Colección *comentario de textos* 4.
142. FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (1989): Leer en la escuela. Nuevas tendencias en la enseñanza de la lectura, Madrid, Biblioteca del libro.
143. GARCÍA ASENSO, M^a Ángeles & GONZÁLEZ ARGÜELLO, M^a Vicenta (2000): *Enseñar lo incorrecto, aprender lo adecuado*, in SOLER, Cristina *et al* (Eds.): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad.
144. GARCÍA DE DIEGO, Vicente (1978): Dialectología española, Madrid, Ed. Cultura hispánica del centro iberoamericano de cooperación.
145. GARCÍA MOUTÓN, Pilar (1996): Lenguas y dialectos en España, Madrid, Arco / Libros S.L., Cuadernos de lengua española.
146. GARCÍA OSUÑA, Francisco (1991): Las funciones referenciales en el castellano como bases de una gramática constructiva, Granada.
147. GARCÍA-PAGE, Mario (1996): *Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: La violación de restricciones*, in RUEDA, M. *et al*.
148. GARMAN, Michael (1990): Psicolingüística. Trad: IGLESIAS RECUERO, Silvia, Madrid, Visor Libros (1995).
149. GASPARD J., Cuesta Estévez (1997): *Errores morfosintácticos en la producción oral de los aprendices de E / LE*, in MORENO, Francisco

- et al* (Eds.): La E / LE: Del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE, 09/97.
150. GILI GAYA (1975): Elementos de fonética general, Madrid, Gredos.
151. GIMENO MENÉNDEZ, Francisco (1990): Dialectología y sociolingüística españolas, Alicante, Universidad.
152. GIRÓN ALCONCHEL, José Luis (1988): Las oraciones interrogativas indirectas en español medieval, Madrid, Gredos, S. A.
153. GOMBERT, J. E. (1990): Le développement métalinguistique, Paris, Presse Universitaire de France.
154. GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1992): El buen uso de las palabras, Madrid, Arco / Libros, S. A.
155. GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1992): El léxico en el español actual: Uso y norma, Madrid, Arcos / Libros.
156. GONZÁLEZ PORTAL, María Dolores (1984): Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Nuevas aportaciones a su diagnóstico y tratamiento, Madrid, 2º Ed. Servicio de publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
157. GOODMAN, R. A. & CARAMAZZA, A. (1985): The Johns Hopkins University Dysgraphia Battery, Baltimore, MD., The Johns Hopkins University.
158. GRANDE COVIÁN, Francisco (1983): *El libro al servicio de la ciencia*, in LÁZARO CARRETER, Fernando (Coord.): La cultura del libro, Madrid, Biblioteca del libro, Fundación germán Sánchez Ruipérez.

159. GREENBERG, Joseph H. (1966): The Languages of Africa. Indiana Univ. Press. (SE).
160. GREIMAS, A. J. & COURTÉS, J. (1979): Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage, Paris, Hachette.
161. GUERRINI, Dominique (1952): Essai de méthodologie générale: Une recherche de l'homme complet, ed. Guy Le Prat, Paris.
162. GUINARD, Paul-Jacques (1971): Guide du thème espagnol, Paris, Librairie Armand Colin, Collection U2.
163. GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, Salvador (1997): Principios de sintaxis funcional, Madrid, Arco / Libros, S. L. 598 pp., p. 77.
164. HACHETTE (1997): Faire des affaires en français, Paris, Hachette, Livre français langue étrangère.
165. HAGÈGE, Claude (2000): Halte à la mort des langues, Paris, Ed. Odile Jacob.
166. HALLIDAY, M. A. K. & HASAN, R. (1976): Cohesion in English, Londres, Longman.
167. HARDING, Edith & RILEY, Philip (1998): La familia bilingüe. Guía para los padres, Traducción de José María PERRAZO, Cambridge University Press.
168. HAUPTMAN, Philip C. et al. (Ed. / Red.) (1985): Second language performance testing: L'évaluation de la « performance » en langue seconde, Ottawa, Éditions de l'Université.
169. HEINDRICHS, W., GESTER, F. W. & KELTZ, P. (1980): Sprachlehrforschung: angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik, Stuttgart, W. Kohhammer.

170. HEINE, Bernd & NURSE, Derek (2000): African Languages - An Introduction, Cambridge Univ. Press.
171. HERNAN, J. (1963): La formation du système roman des conjonctions de subordination, Berlín. (SE).
172. HERNÁNDEZ, Rosario (1998): *La traducción pedagógica en la clase de E / LE*, in CELI, Ángela & RAMÓN HEREDIA, José (Coords.): Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros. (Actas del VII Congreso de ASELE, Cuenca, Universidad de Castilla-La-Mancha.
173. HJELMSLEV, L. (1971): Prolegómenos a una teoría del lenguaje, Madrid, Gredos.
174. HOUIS, Maurice (1967): *Les catégories de noms dérivés dans un parler manding*, in CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE : La classification nominale dans les langues négro-africaines, Aix-En-Provence, France.
175. IGLESIA DE CIENCIOLOGÍA INTERNACIONAL (1998): Cienciología, Copenhague, New Era Publications ApS.
176. JACOB, André (1990): Anthropologie du langage. Construction et symbolisation, Liège-Bruxelles, Ed : Pierre Mardaga.
177. JACOBSON, Roman (1946): Ensayos de lingüística general, Trad: M. Pujol, Josep & CABANES, Jem, Barcelona, Ed: Seix Barral, S.A.
178. JACOBSON, Roman (1963): Essai de linguistique générale, Paris, Ed. de Minuit.
179. JOBIM, Dantos (1964): Pedagogía del periodismo: Métodos de enseñanza orientadas para la prensa escrita, Ed. CIESPAL, Quito, Ecuador.

180. JOHANSON, S. (1973): *The identification and Evaluation for Errors in Foreign Languages: A Functional Approach*, in SVARTVIK, J. (Ed.).
181. JORDENS, P. (1980): *Interlanguage research: interpretation or explanation*, in Language Learning, Vol. 30, 1., pp. 195-207.
182. KANTÈ, Souleymane (1961): Méthode Pratique d'écriture N'ko, Kankan, Guinea.
183. KARMILOFF-SMITH, A. (1983): *A note on the concept of "metaprocedural processes"*. In Linguistic and non-linguistic development. Archives de Psychologie, N° 51, pp. 35-40.
184. KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *A developmental perspective on cognition science*, in Behavioral and Brain Sciences, N° 17, 1994. pp. 693-745.
185. KELLERMAN, E. *et al.* (1990): *System and Hierarchy in L2 Compensatory Strategies*, in SCARCELLA, R. ANDERSEN, E. & KRASHEN, S. (Eds.): Developing Communication Competence, New York, Newbury House.
186. KELLERMAN, E., BONGAERTS, T. & POULISSE, N. (1987): *Strategy and System in L2 Referential Communication*, in ELLIS, R. (Ed.): The Social Context of Second Language Acquisition, Oxford, Pergamon Press.
187. KINTSCH, Walter & VAN DIJK, Teun (1978): *Toward a model of text comprehensions and production*, in Psychological review, N° 85 pp. 363-394.

188. KOHEN-RAZ, R. (1972): Les relations entre dyslexie et le contrôle de l'équilibre statique explorée para une méthode d'ataxiométrie électronique, in *Enfance*. N° 5. pp. 487-517.
189. KOKORA, P.-D. (1983): Cahiers ivoiriens de recherche linguistique, ILA (Institut de Linguistique Appliquée) d'Abidjan.
190. KONAN BÉDIÉ, Henri (1999): Sur les chemins de ma vie, Paris, Plon.
191. KONE, Seydou (1999): *Costa de Marfil: Costa de Paz*, en la Nación Humana N° 2, Madrid.
192. KONÉ, Seydou (1999): "Costa de marfil: Un país no salvaje en la selva", in La Nación Humana N° 1. Agosto.
193. KONÉ, Seydou (1999): El Humanismo nueva versión como resultado de una derivación semántica: El caso de la coexistencia pacífica entre etnias como ilustración en Côte d'Ivoire (Costa de Marfil), Conferencia dada en el Colegio Mayor Universitario San Juan Evangelista, 01 de diciembre.
194. KONÉ, Seydou (2000) in RADIO FRANCIA INTERNACIONAL (RFI) (2000), 21 de febrero.
195. KONÉ, Seydou (2002) in CADENA SER. Miércoles 15 de mayo.
196. KONÉ, Seydou (2002): *¿Discursos machistas?*, in El país (diario español), 31 de diciembre.
197. KONÉ, Seydou (2002): *La Semana Santa en África*, Emisión difundida por Cadena Ser. Hoy por hoy Madrid sin fronteras, El 27 de marzo, publicado por Daraja en septiembre de 2003.

198. KONÉ, Seydou (2003): *Si fuera mujer...*, in El país (diario español), 02 de enero.
199. KOUADIO N'GUESSAN, Jérémie (1977): L'enseignement du français en milieu baoulé. Problèmes des interférences linguistiques et socioculturelles, Tesis doctoral de tercer ciclo, Universidad de Grenoble III.
200. KOUADIO N'GUESSAN, Jérémie (SF): Interférences de la langue maternelle sur le français: phraseologie et confusion de sens dans l'emploi des unités lexicales chez les élèves baoulé, Tumodí, (SE).
201. KOUADIO NGUESSAN, Jérémie (1996): Description systématique de l'attié de Memni (langue kwa de Côte d'Ivoire), Thèse pour le doctorat d'Etat, Director: CREISSELS, Denis, Université Stendhal de Grenoble III. Francia.
202. KOUASSI, Atin (Ed.) (1977): *Las lenguas africanas instrumentos de desarrollo*, in Coloquio "Civilización negra y educación". II Festival mundial de artes negroafricanas, Lagos, Nigeria, Ministerio de Asuntos Culturales, Universidad Nacional de Côte d'Ivoire, pp. 14-25.
203. KRISTEVA, Julia (1981): Le langage cet inconnu (une initiation à la linguistique), Paris, Points: sciences Humaines, Ed. du Seuil.
204. KRISTEVA, Julia (1987): El lenguaje, ese desconocido. Introducción a la lingüística, Trad: María ANTORANZ, Madrid, Ed. Fundamentos / Espiral.
205. KUPPERMANN, Lucien (1991): *Structure événementielle de l'alternance un/0 devant les noms humains attributs*, in ANSCOMBRE, J.C. et al : Langages. n° 102, Paris, Larousse, N° 06.

206. L'ÉGLISE DE JESUS-CHRIST DES SAINTS DES DERNIERS JOURS (1998) : Le livre de Mormon. Un autre témoignage de Jésus-Christ, (1998) EEUU, Salt Lake City, Utah.
207. LA BORDERIE, René (1979): Aspects de la communication éducative, Bélgica, Casterman.
208. LA CODORNIZ. La revista más audaz, para el lector más inteligente. Decana de la prensa humorística (1970), Madrid y Barcelona año XXX, N° 1482, 12 de abril. (Véase el título *¡Actualicemos nuestras frases hechas!*).
209. LAMÍQUIZ, Vidal (1972): Morfosintaxis estructural del verbo español, Sevilla, Publicaciones de la universidad.
210. LARQUI, Fouad (2003): *Bouclez-la! In AM (Afrique Magazine), Le mensuel francophone international*, N° 209 –Février.
211. LAUFER, Batia (1991): *Some Properties of the Foreign Learners Lexicon as Evidence by Lexical Confusions*, IRAL, N° 29, 4. pp. 317-330.
212. LAUSBERG, Heinrich (1976): Lingüística romana. I. Fonética. Trad: RIESCO, J. Pérez & RODRÍGUEZ, E. Pascual, Madrid, Gredos.
213. LAVAUULT, Elisabeth (1987): *Traduction pédagogique ou pédagogie de la traduction, in el número especial de la revista Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, Août / Septembre*.
214. LÁZARO CARRETER, Fernando (2000): Estudios de lingüística, Barcelona, Ed. Crítica, S. L. 251 pp.
215. LE MONDE (2003), N° 18088 del viernes 21 de marzo.

216. LEDERER, Marianne (1987): *La théorie interprétative et la traduction*, in el número especial de la revista Le Français dans le Monde. Recherches et Applications, Août / Septembre.
217. LERNAR, Yvonne (1994): *La problemática en la enseñanza del español como lengua extranjera: el caso de Israel*, in SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALLO (Eds.): Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. (Actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera), Madrid.
218. LEXIS (SF): Dictionnaire de la langue française, Paris, Larousse, Jean Pierre DUBOIS (Dir.).
219. LICERAS (1996): La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal, Madrid ED, Síntesis.
220. LICERAS, J. M. (1992): La adquisición de las lenguas extranjeras. Hacia un modelo del análisis de la interlengua, Madrid, Ed: Visor Dis, S.A. pp. 307 (Comp.), Trad. Marcelino Marcos.
221. LIDA DE MALQUIEL, María Rosa (1952): La idea de la fama en la edad media castellana: lengua y estudios literarios, Madrid, FCE.
222. LOCOCO, V. (1975): *An Analysis of Spanish and German Learners' errors*, in Working Papers and Bilingualism, N° 7, pp. 96-124.
223. LONGMAN (2000): Dictionnaire Longman Poche français-espagnol / español- français, Madrid, Pearson Education, S.A.
224. LÓPEZ ALONSO, C. (1994): *Comprehension et texte en L.E. Roles des cadres de connaissances et prototype*, in LÓPEZ ALONSO Covadonga & SÉRÉ DE OLMOS, Arlette.

225. LÓPEZ MORALES, Humberto (1989): Sociolingüística, Madrid, Gredos, Biblioteca Románica Hispánica.
226. LU, Hui-Chuan & LUO, Hsueh (2000): *Análisis de errores en la clase de traducción de español a chino*, in SOLER, Cristina et al (Eds.): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad.
227. LURÇAT, Liliane (1997): El fracaso escolar. Cuáles son sus causas y cómo se explican, Barcelona, Gedisa.
228. LYONS, John (1984): Introducción al lenguaje y a la lingüística, Trad: Ramón CERDÁ, Barcelona, Ed. Teide.
229. M. C. THOMAS & BOUQUIAUX, L. (1967) : *La détermination des catégories grammaticales dans une langue a classes*, in CENTRE NATIONAL DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE : La classification nominale dans les langues négro-africaines. Ed. CNRS.
230. M.-P. de PARTZ & P. ZESIGER (1999): *Langage écrit. In RONDAL & XERON (Dir.)*.
231. MACKEY, William F. (1976): Bilinguisme et contacts des langues, Paris, Ed. Klincksieck.
232. MAJÓN, Andrés (1920): Lo que son las escuelas de Ave-María. Modos de enseñar. Hojas pedagógicas, Patronato de las escuelas de Ave María, Madrid.
233. MALGESINI, Graciela & GIMÉNEZ, Carlos (SF): Guía de conceptos sobre migraciones, racismo e interculturalidad, Madrid. Catarata.

234. MALINOWSKI RUBIO, María Paula (2000): *Algunos de los defectos más frecuentes en los manuales de autores no españoles, de español lengua extranjera. (Su origen, sus consecuencias y la necesidad de intervención)*, in SOLER, Cristina et al (Eds.): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad.
235. MALMBERG, Bertil (1): Lingüística estructural y comunicación humana. Introducción al mecanismo del lenguaje y a la metodología de la lingüística, Trad: RODÓN BINUÉ, Eulalia, Madrid, Gredos.
236. MANSUY, Michel (1972): *L'espace du langage* in BUTOR, Michel et al: Nouveau roman: vol. 2 Pratiques, Union Générale d'Édition, 10/18.
237. MARCELINO ZAPICO, O. P. (1961): El derecho de migración, Madrid, Pamplona, Ed. OPE.
238. MARGOLIN, D. I. (1984): *The neuropsychology of writing and spelling: Semantic, phonological, motor, and perceptual processes*, in The Quarterly Journal of Experimental Psychology, N° 34 A, pp, 459-489.
239. MARSÁ, FRANCISCO (1984): Cuestiones de sintaxis española, Barcelona, Ed, Ariel, S. A.
240. MARSHALL, J. C. & NEWCOMBE, F. (1973): *Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach*, in Journal of Psycholinguistic Research, N° 2, pp. 175-199.

241. MARTÍN BUTRAGUEÑO, Pedro (1991): Desarrollos sociolingüísticos en una comunidad de habla, tesis doctoral (Dir. por Manuel ALVAR), Facultad de Filología, UCM, CD-ROM, Madrid, p. iv.
242. MARTÍN MARTÍN, José Miguel (2000): *El profesor nativo de español*, in SOLER, Cristina et al (Eds.): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad.
243. MARTÍN MINGORANCE, Leocadio (2000): *Lógicas léxicas y relaciones semánticas*, in Luque DURÁN & PAMIES BETRÁN.
244. MARTÍN MORILLAS, José Manuel (2000): *La Lingüística Contrastiva: desarrollo histórico, abarque, orientaciones, problemas, y métodos*, in LUQUE DURÁN, Juan de Dios & PAMIES BETRÁN, Antonio (Eds.): Panorama de la lingüística actual, Granada, Granada lingüística.
245. MARTINET, André (1970): Conférence de l'Institut de linguistique de Paris, XI, págs. 63-74 citado por PERROT.
246. MARTINET, André (1991): Eléments de linguistique générale, Paris, Armand Colin.
247. MAYOR, Juan (1994): *Adquisición de una segunda lengua*, in SÁNCHEZ LOBATO, Jesús & SANTOS GARGALLO, Isabel (Eds.).
248. MEILLET, Antoine (1980): Historia de la Lengua Latina, Trad. SANZ, F. RODRÍGUEZ, C; DUARTE, A., Bibliografía de PERROT, J., España, 2ª ed. Avesta, SA, Reus.

249. MELERO ABADÍA, Pilar (2000): Métodos y enfoques en la enseñanza / aprendizaje del español como lengua extranjera. Programa de autoformación y perfeccionamiento del profesorado, Madrid, Edelsa, Grupo Didascalía, S. A.
250. MENDIKOETXEA, Amaya (1999): *Construcciones inacusativas y pasivas*, In BOSQUE, Ignacio & DEMONTE, Violeta (Dir.), Vol II Las construcciones sintácticas fundamentales. Relaciones temporales aspectuales y modales.
251. MENDOZA, Julia (1976): *La organización de las deixis en los pronombres demostrativos del indo-europeo*, in Revista Española de Lingüística, Órgano Oficial de la Sociedad Española de Lingüística, Año 6, Fasc. 1, Enero-junio. pp. 89-111.
252. MÉNIGOZ, Alain (2003): *Des graphismes traditionnels à l'écriture, vers l'écrit en langue seconde (LS)*, in BATTESTINI, Simon : La journée d'étude de la société des africanistes. De l'écrit africain à l'oralité, Sábado 24 de mayo, Paris, Musée de l'homme.
253. MICHEL, Nicolas (2002): *Leçon de langue en période électorale*, in Jeune Afrique L'intelligent n° 2158, hebdomadaire indépendant, 42^o année, du 20 au 26 mai.
254. MOLINER, María (1966, 1998): Diccionario de uso del español, Madrid, Gredos.
255. MONTESINOS, Pablo (1988): Curso de educación. Métodos de Enseñanza y Pedagogía, Centro de publicación del ministerio de educación y ciencia, Madrid, Ed. De MARTÍNEZ NAVARRO, Anastasio y transcripción de HERNÁNDEZ FRAILE, Paloma.

256. MORIN, Edgar (1988): El método: El conocimiento del conocimiento, Catedra, Madrid.
257. MORTON, J. & PATTERSON, K. E. (1980): *A new attempt at an interpretation, or an attempt at a new interpretation*, in COLTHEART, M., PATTERSON, K. E. & MARSHALL, J. C. (Eds.): Deep dyslexia, London, routledge & Kegan Paul.
258. MOUNIN, Georges (Dir.) (1974): Dictionnaire de la linguistique, Paris, Presse Universitaire de France.
259. MUNDO NEGRO. Revista misional africana (2003) N° 472: *Capellanía africana en Madrid*, Marzo.
260. NAVARRO GALA, Rosario (2000): *Análisis de errores en el marco de la lingüística contrastiva: la expresión escrita*, in SOLER, Cristina *et al* (Eds.): Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera I: Actas del X Congreso Internacional de ASELE (Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999), Cádiz, Universidad.
261. NAVARRO, Norbert (2002): *Francophonie: espace hétérogène*, in RFI (Radio Francia Internacional), 18 de octubre.
262. NAVAS RUIZ, Ricardo (1963): Ser y estar: estudio sobre el sistema atributivo en español: Salamanca, Facultad de Filosofía y Letras, Tomo XVII, nº 3.
263. NEBRIJA, Antonio de (1993): Gramática Castellana, Facsímil, Valencia, O Gramática de la lengua castellana (1981), Edición preparada por Antonio QUILIS, Madrid, Editora Nacional.
264. NIANE, Djibril Tamsir (1961): Soundjata ou l'épopée mandingue, Paris, 2ª ed.

265. NIKEL, G. (1978): Error Análisis, Stuttgart, Hochschuleverlag.
266. Noticias de UGT. Información de los trabajadores de la Unión General de Trabajadores de Madrid, Nº 48, Abril de 2003, Ejemplar gratuito.
267. OLSSON, M. (1973): *The effects off Different Types of Errors in the Communication Situation*, in SVARTVIK, J. (Ed.).
268. ORTEGA OLIVARES, Jenaro (2000): *Pragmática*, in LUQUE DURÁN, Juan de Dios & PAMIES BETRÁN, Antonio (Eds.): Panorama de la lingüística actual, Granada, Granada lingüística.
269. ORTEGA, Lourdes (2001): *Atención implícita hacia la forma: Teoría e investigación*, in PASTOR CESTEROS, Susana & SALAZAR GARCÍA, Ventura (Eds.).
270. OSLOM, A. & CARAMAZZA, A. (1994): *Representation and connectionist models : The NETspell experience*, in BROWN, G. D. A. & ELLIS, N. C. (Eds.): Andbook of spelling: Theory, process and intervention, Chichester: John Wiley & sons, pp. 337-363.
271. PALENCIA in TATE, R. B. (SF): Alfonso de Palencia y los preceptos de la histriografía. (SE).
272. PARTZ, M. P. & JELEN, M. (1988): Batterie d'évaluation des dysorthographies acquises, Mémoire de licence en logopédie, Université Catholique de Louvain, Louvain-La-Neuve.
273. PARTZ, M.-P de & ZESIGER, P. (1999): *Langage écrit*, in RONDAL, J. A. & XERON (Dir.).
274. PASTOR CESTREROS, Susana & SALAZAR GARCÍA, Ventura (Eds.) (2001): Estudios de lingüística. Anexo1: Tendencias y líneas de

- investigación en la adquisición de segundas lenguas, Alicante, Universidad de Alicante, Quinta Impresión S. L.
275. PEASE, Allan & BARBARA, First (2003): Pourquoi les hommes mentent et les femmes pleurent, de PEASE, Allan & Barbara, First Editions, 404 pp.
276. PENNY, Ralph (2001): Gramática histórica del español. Trad: PÉREZ PASCUAL, José Ignacio, Barcelona, Ariel S. A. Lingüística.
277. PÉREZ CUADRADO, Cosme (1946): Gramática española (curso superior de). Simbólica e intuitiva. Prácticas de análisis, preceptiva literaria. (adaptada estrictamente a la Real Academia y al bachillerato, primero, segundo, tercero y oposiciones.), Madrid, Ed. Atlas, 2º ed. aumentada.
278. PERROT, Jean (1970): La lingüística, en lengua castellana, (SL) Ed. oikos-tau, colección ¿qué sé?, Nº 6.
279. PICÓ, Eliseo (1997): *Usos de Internet en el aula de E/LE*, Carabela, Nº 42, pp. 107-121.
280. PINILLA GÓMEZ, R. (1997): Estrategias de comunicación e interlengua en la enseñanza del español (ELE), Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
281. PORQUIER, R. (1975): Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones, Tesis doctoral, Universidad de Paris VIII.
282. PORROCHE, Margarita (1988): Ser, estar y verbos de cambio, Madrid, Arco.

283. PORTO DAPENA, José Álvaro (1987): El verbo y su conjugación, Madrid, Arco / Libros, S. A.
284. POULISSE, N. (1990): The use of Compensatory Strategy by Dutch Learners of English, Dordrecht, Foris Publications.
285. QUILIS, Antonio & A. FERNÁNDEZ, Joseph (1969): Curso de fonética y fonología españolas. Para estudiantes angloamericanos, Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), Instituto "Miguel de Cervantes".
286. RADIO FRANCIA INTERNACIONAL (RFI), 16 de marzo de 2003 entre las 20h30 y las 21h de la noche.
287. RAMÓN ÁLVAREZ, Juan (1988): Ensayos metodológicos, colección contextos, Centro de estudios metodológicos e interdisciplinares, Universidad de León.
288. REDONDO, A. & MOLINA OLIVARES, O. (1986), Madrid, SGEL.
289. REY, A. & REY-DEBOVE, J. (Dir. de redacción) (1989): Le Petit Robert 1. Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, (Por Paul Robert), Paris, Les dictionnaires Le Robert.
290. RICARDOU, Jean (1972), in BUTOR, Michel *et al*: Nouveau roman: hier, aujourd'hui, 2 Pratiques, France, Union générale d'editions, 10/18.
291. RICH HARRIS, Judith (1999): El mito de la educación. Por qué los padres pueden influir poco en sus hijos, Trad: CERNICHARO, Mercedes & MAS, Dimas, Barcelona, Grijalbo.
292. RICHARDS (1971): *Error Análisis and Second Language Strategies*, in Language Sciences, N° 17, pp. 12-22.

293. RICHARDS, J. C. (Ed.) (1974): Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition, Singapour, Longman, 7ª reimpresión (1985).
294. RICHELLE, Marc (1978): La adquisición del lenguaje, Trad: ALBILLOS, Victoriano, Barcelona, Herder.
295. RODRÍGUEZ ADRADOS, Francisco (1976): *Reflexiones sobre semántica, sintaxis y estructura profunda*, Revista Española de Lingüística (R.S.E.L.), Madrid, Gredos, Enero-junio. pp. 1-25.
296. ROJAS MIX, Miguel (1988): Cultura afroamericana. De esclavos a ciudadanos, Madrid, Anaya, S.A. Biblioteca iberoamericana.
297. ROLFS, Gerhard (1979): Estudios sobre el léxico románico, Reelaboración parcial y notas de ALVAR, Manuel, Madrid, Gredos, S. A.
298. RONDAL, J. *et al.* (1999): *Développement du langage oral*, in RONDAL & XERON (Dir.).
299. RONDAL, Jean A. & SERON, Xavier (Dir.) (1999): Troubles du langage. Bases théoriques, diagnostiques et rééducation, (Liège) Bélgica, Mardaga.
300. ROTAETXE, Karmele (1980): *Cultura oficial y lenguas minoritarias*, in La problemática del bilingüismo en el estado español. (SL).
301. RUIPÉREZ, Germán (1997): *La enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)*, Carabela, Nº 42, pp. 5- 25.
302. RUIZ QUEMON, Fernande (2000): Expresiones idiomáticas Español-Francés / Francés- Español, Alicante, Universidad.

303. SALINAS, Pedro (1992): Defensa del lenguaje, Madrid, Alianza Editorial.
304. SALUSTIO, in LIDA DE MALQUIEL, María Rosa (1952): La idea de la fama en la edad media castellana: lengua y estudios literarios, Madrid, FCE.
305. SALVADOR CAJA, Gregorio (1987): Estudios dialectológicos, Madrid, Paraninfo S. A., Colección Filológica.
306. SALVADOR, Gregorio & LODARES, Juan R. (2001): Historia de las letras, Madrid, Espasa Minor.
307. SÁNCHEZ CARRIÓN, José María (1980): *El marco sociológico y espacial de una situación bilingüe*, in La problemática del bilingüismo en el estado español, jornadas de bilingüismo, Zaraus, 1979, País Vasco, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad del País Vasco.
308. SÁNCHEZ CERREZO, Sergio (1983): Diccionario de las ciencias de la educación, Madrid, Santillana S.A.
309. SÁNCHEZ LÓPEZ, M^a Pilar & SÁNCHEZ-HERRERO, Arbide (1992): Psicología diferencial del aprendizaje de una segunda lengua, Colección psicología diferencial y personalidad, Promolibro, Valencia.
310. SÁNCHEZ, A., RÍOS, M. & DOMÍNGUEZ, J. (1974): Español en directo, (SE).
311. SANTA-CECILIA, García (1995): El currículo de español como lengua extranjera, Madrid, Ed. Edelsa, Grupo Didascalía. S. A.

312. SANTOS GARGALLO, Isabel (1993): Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva, Madrid, Síntesis.
313. SARTRE, Jean Paul (1963): The problem of method, Traducido del francés con una introducción de HAZEL E., Barne, Methuem & co Ltd, EEUU.
314. SAUSSURE, Ferdinand De (1983): Curso de Linguística General, Trad: ALONSO, Amado, Publ: BALLY, Charles & SECHEHAYE, Albert, Crítica: MAURO, Tullio De, Madrid, Alianza.
315. SCHUMANN, J. (1976): *Second language acquisition: The pidginisation hypothesis*, in Language learning, Vol. 26, 2, pp. 391-408.
316. SECO, Manuel, OLIMPIA, Andrés & GABINO, Ramos (1999): *Diccionario del español actual*, Aguilar, *Lexicografía, Madrid*.
317. SÉRÉ DE OLMOS, Arlette (1994): *Compréhension et texte en L.E. La construction du sens dans une visée léxico-semanticque*, in LÓPEZ ALONSO, C. & SÉRÉ DE OLMOS, A.
318. SERRA, Miquel & VILA, Ignasi (1986): *Panorama histórico de la psicolingüística*, in Miquel SIGUÁN (Coord.): *Estudios de psicolingüística*, Madrid, Ed. Pirámide, S.A., *Colección, psicología*.
319. SERVICE, E. (1992): *Phonology, working memory and foreign-language learning*, in Quarterly Journal of Experimental Psychology, N° 45 A, pp. 21-50.

320. SIERRA MARTÍNEZ, Fermín (1996): Algunos errores morfosintácticos en la expresión escrita del español como L2, in RUEDA, M. et al. II. p. 663.
321. SIKA, Amon Pierre (1997): Méthodologie et pratique de la planification de l'enseignement, Abidjan (Côte d'Ivoire). (SE).
322. SILES ARTÉS, José (1982): Didáctica del español para extranjeros, Madrid, Publicaciones Pablo Montesino, Escuela Universitaria Pablo Montesinos.
323. SILUÉ, Lancina & TUO, Sinaly (2001): SCGEAN: Atelier: Conseil de gestion, Bohicon-Benin, 19-23 de noviembre.
324. SILVA-CORVALÁN (1989): Sociolingüística. Teoría y análisis, Madrid, Alambra, S.A., cf. variación y cambio lingüístico.
325. SINGLETON, David (1989): Language acquisition. The age factor, multilingual matters, LTD, Clevedon, Philadelphia.
326. SITMAN, Rosalie (1998): Divagaciones de una internauta. Algunas reflexiones sobre el uso y abuso de la Internet en la enseñanza del E/LE, Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, No. 18 de mayo, pp. 7-33.
327. SLOBIN, Dan I. (1974) Introducción a la psicolingüística Paidós, 2ª reimpresión, 1990.
328. SORIA PASTOR, Inés (1996): *La enseñanza del español asistida por ordenador*, in Frecuencia-L, Nº 1, pp. 36-40.
329. SOSOO, Leonard (1990): Didáctica y metodología del español en los países subsaharianos, 2 vols, Tesis doctoral no publicada, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de filosofía y educación.

330. TALENS, Jenaro (2000): El sujeto vacío. Cultura y poesía en territorio babel, Valencia, Ed. Frónesis, Cátedra Universitat
331. TARONE, E. (1977): *Conscious Communication Strategie in Interlanguage: A progress Report*, in BBROWN, H. et al. (Eds.) On Tesol'77, D.C. TESOL, Washington.
332. TARONE, E. (1983): *On the variability of interlanguage*, in Applied Linguistics, Vol. 4, 2, Oxford University Press, pp. 142-164.
333. TAYLOR, B. (1975): *The use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL*, in Language Learning, N° 25, pp. 73-107.
334. TAYLOR, G. (1986): *Errors and Explanations*, in Applied Linguistics, N° 7, pp. 144-166.
335. TCHAGBALE, Zakari (2003): *Langues nationales : les langues ivoiriennes à l'école, une réalité*, Université De Cocody Abidjan, in Fraternité Matin, 10 Avril.
336. TENA TENA, Pedro, del Instituto Cervantes de Fez (2000): *La escritura en la clase de español/lengua extranjera. Reflexiones*, Espéculo, *Revista de estudios literarios*, Universidad Complutense de Madrid, http://www.ucm.es/info/especulo/numero15/p_tena2.html.html.
337. TERA, Kalilou, GOERLING, Fritz & GROFF, Randal (1991): Julakan sebɛcogo ani a kumadew sigicogo. Orthographe et grammaire pratiques du dioula, ILA, SIL, Abidjan.
338. THALMANN, Peter (1987): Elementos de gramática Kroumen Tepo (habla Kru de Côte d'Ivoire), Tesis doctoral, Universidad París 7.

339. THIÉRY, Christopher (1987): Le traducteur et l'interprète, in el número especial de la revista *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications*, Août / Septembre.
340. TORIJANO, Agustín (2003): Análisis teórico-práctico de los errores gramaticales en el aprendizaje del español, L2: Expresión escrita, Tesis doctoral, Salamanca, 21 de enero.
341. TORO & GISBERT, Miguel de (1970): Pequeño Larousse Ilustrado, Refundido y aumentado por GARCÍA-PELAYO & GROSS, Ramón, París, Ed. Larousse.
342. VADE MECUM des opérateurs économiques de l'Afrique de l'ouest. Côte d'Ivoire (1995) Vol. 2, Panafricaine de consultation.
343. VALDÉS, Juan de (1982): Diálogo de la lengua, Madrid, Barbolani.
344. VAN DIJK, Teun A (1996): La ciencia del texto, Trad: SIBILA, Hunzinger, Barcelona, 4ª Ed. Paidós.
345. VAN ROMPAY, M. (1997): Contribution à l'adaptation de la batterie d'épreuves « Psycholinguistic Assessments of Language Processing in Aphasia » (PALPA).- Reconnaissance des mots écrits et habiletés métaphonologiques, Mémoire de licence en Logopédie, Université de Catholique de Louvain.
346. VÁRADI, T. (1980): *Strategies of Target Language Learner Communication: Message Adjustment*, IRAL, N° 18, pp. 59-71.
347. VIHMAN, M. M., FERGUSON, C. A. & ELBERT, M. (1986): *Pattern of early lexical and phonological development*, in Journal of Child Language, N° 11, pp. 247-271.

348. VILLAVERDE, Alejandro (2003): *La llave del castellano*, in Revista Toumaï, Educación, N° 04. mayo, Difusión gratuita.
349. VIÑES MILLET, Cristina: La cultura en la España contemporánea, Madrid, Edi-6, S.A.
350. VYGOSTKY, Lev S. (1973): Pensamiento y lenguaje. Teoría de del desarrollo cultural de las funciones psíquicas, Prólogo del profesor Dr. ITZIGSOHN, José, comentarios de PIAGET, Jean, Buenos Aires, Ed. La Peyade.
351. VYGOTSKY: *Phonology, working memory and foreign-language learning*, in Quarterly Journal of Experimental Psychology, N° 45 A.
352. WALL, Robert (Ed.) (1980): Linguistic and philosophy, vol. 3, n° 3, Netherlands. (SE).
353. WEINREICH, Harald (1981): Lenguaje en textos, Trad: MENO BLANCO, Francisco, Madrid, Gredos.
354. WEINREICH, Uriel (1968, 1974): Lenguas en contacto: Descubrimiento y problemas, Prefacio de André MARTINET, Mouton & CO.N.V, publishers, de la Haya.1968, Trad: RIVERA, Francisco, Ed. De la biblioteca de la universidad central de Venezuela, Colección Temas 72, 1974.
355. WERLE, J. M. (1976): *Remarques sur la structure d'information en bété (langue kru de Côte d'Ivoire)*, Communication au XII^o congrès de la S.L.A.O. 03/76, in Communications faites au XII^o Congrès de la Société de Linguistique de l'Afrique Occidentale, T. 1, Ife, marzo de 1976.

356. YAO, Jean-Arsène (2003): *Agua y creencias entre los agni-baulé de Costa de Marfil* publicado en el Mundo Negro (Revista africana misional), N° 476, Ed. Misioneros Combonianos, julio-agosto.
357. YAO, Koffi (1998): Proceso de lexicalización en una lengua no nativa (el francés en Costa de Marfil), Tesis doctoral no publicada leída en la universidad de Valladolid.
358. ZABALA, C. & MANUEL, T. (1974): Método sin metodología. Hombre, transformación, ciencia, Cuadernos de trabajo social / 8, Ed: Librería ECRO S.R.L., Argentina
359. ZESIGER, P. (1991): *Orthographe et écriture*, in A. RONDAL, Jean & XERON (Dir.) (1999).
360. ZEZIGER & PARTZ (1999): *Langage écrit*, in RONDAL, J. A. & XERON (Dir.).
361. ZIMMERMANN, R. (1986): *Classification and Distribution of Lexical Errors in the Written Work of German Learners of English*, in Papers and Studies in Contrastive Linguistics, N° 21, pp. 31-40.
362. ZIMMERMANN, R. (1987): *From –Oriented and Content – Oriented Lexical Errors Made by Advanced German Learners of English*, IRAL, N° 25,1, pp. 55-67.
363. ZUGHOOOL, M. R. (1991): *Lexical Choice: Towards Writing Problematic Word Lists*, In IRAL, N° 29, 1, pp. 45-60.

OTRAS CONSULTAS

364. 20 MINUTOS (2003), N° 765, Año IV, Martes, 01 de abril.
365. 20 MINUTOS (2003), N° 767, Año IV, Jueves, 03 de abril.

366. 20 MINUTOS (2003). Nº 785, Año IV, Lunes, 05 de mayo.
367. 20 MINUTOS (2003). Nº 796. Año IV, Martes, 20 de mayo.
368. 20 MINUTOS (2003). Sección Opinión, Nº 774, Año IV, Lunes, 14 de abril.
369. 20 MINUTOS, “diario que no se vende” (2003), Madrid, Nº 760 del martes 25 de marzo.
370. 20 MINUTOS, “diario que no se vende” (2003), Madrid, Nº 763 del viernes 28 de marzo.
371. 20 MINUTOS, Nº 779, año IV, Miércoles, 23 de abril de 2003.
372. http://www.ethnologue.com/show_family.asp?subid=18
373. http://www.proel.org/mundo/niger_congo.htm
374. http://www.refer.ci/ivoir_ct/tur/cdi/eth/accueil.htm

CORPUS

Tema 1: Cuenta a tu amigo los momentos más agradables de las vacaciones que acabas de pasar.

Alumno 1:

Cuento mis recuerdos agradables a mi amigo Daniel.

He pasado mis vacaciones en un barrio de Abidjan que se llama Port-Bouët. Este barrio es situado al lado del mar. Cada fin de semana particularmente los sábados y los domingos mis amigos y yo hemos organizado los viajes a la playa. Íbamos a las 15 y regresábamos a las 18. En las noches mientras que mis amigos iban en los bares para bailar, iba al cine. Lo que más me ha gustado durante las vacaciones es que he vendido los periódicos para ayudar mi padre a comprar mis libros y mis cuadernos.

Lo de ir a la playa con mis amigos por nuestra distracción y de ayudar mi padre para comprar mis manuales vendiendo los periódicos son mis momentos muy agradables.

Te doy mil besos.

Hasta pronto.

Alumno 2:

El año dos mil quedará eternamente marcado en mi memoria, porque, estas vacaciones me permitieron visitar el oeste de Costa de Marfil.

Después de muchos días de trabajo y de estudio, mi padre nos llevaron mis dos hermanos, mi madre y yo en Man para pasar nuestras vacaciones durante

tres semanas. Mi padre escogió dos lugares turísticos que íbamos a visitar durante nuestra estancia en Man. Estos lugares fueron

: el puente de lianas, el parque nacional de Tai. Hemos visitado primero el puente de lianas. Lo maravilloso de este puente es su técnica que considero como místico. Yo quiero hablar del espíritu creativo de los creadores de este puente; según las explicaciones de mi padre y del guía de turismo que nos acompañaba, el puente fue obra de los genios que vivían en el lugar. Las quejas de los habitantes de la región que no podían pasar de un lugar al otro obligó los genios a crear una noche el puente de lianas para facilitar la travesía del lugar. Y la reparación del puente se hace por los mismos genios por la noche. Hemos cruzado el puente con alegría pero con dificultad.

Después del puente, hemos visitado el parque nacional de Tai. La visita de este parque fue interesante porque nos permitió ver animales en vía de desaparición, árboles y hierbas raras. Hemos sacado muchas fotos. Esta visita me permitió realizar la riqueza que contiene el parque de Tai y comprender porqué es clasificado patrimonio internacional por la UNESCO según dice mi profesor de educación.

Mi visita del puente de lianas y del parque de Tai marcaron mis vacaciones en la medida en que estos dos elementos me permitieron conocer el patrimonio cultural de mi país y la importancia del turismo en la economía de un país.

Alumno 3:

Muy amigo mío

Las vacaciones que acaba de pasar yo era ir a Yamoussokro en casa de mi tía.

Ella vive en un barrio muy sympático.

Yo he pasado dos meses en esta casa, era agradable. Yamoussakro es una gránd ciudad.

Durante las vacaciones, yo tenía he visado la basílica de Costa de marfil, las calles del barrio residenciels.

Por la noche, mi tía y yo fuimos al cine.

El sábado, Nosotros vamos a veces a las fiestas que organizaban sus amigos.

Todos los domingos yo iba con mi tia al restaurante para comer los pescados frescos. Ahí yo tengo muchos amigos. Yo te enviaré una tarjeta postal de la basílica de Costa de marfil.

Salido amistoso.

Hasta pronto!

tu amiga D.

alumno 4:

Por las vacaciones que acabas de pasar, fui en Abidjan que es la capital económica de Costa de Marfil precisamente en Cocody la Comunidad en que: hay la Casa de television nacional y viven mis padres (tío, tía y hermanos).

Como le sabes cada vacación ha dos momentos que son:

- los momentos agradables y
- los momentos desagradables.

Hoy voy contarte los momentos agradables de mis vacaciones que acabas de pasar. La habitación de mi tío está cerca de la Casa de la televisión. He visto Tonton bouba, Yollande Kouadio y Francis Ackah.

Mi tío tiene un restaurante que se llama "Sol y Mar". Ayudo a mi tía A. para servir la comida a los clientes. Cada sábado voy con mi amigo A., tomamos un autobús para ir en "Plateau a tomar fotografías de las guapas casas de esta comunidad y domingo vamos a la playa "Assouindé" Con nuestras amigas. Un día fui con mi tío en "hotel Ivoire" para ver los artistas marfilanos, este día fue el mejor momento de mis vacaciones en Abidjan. Por las vacaciones de este año iré con mi padre con mi madre al pueblo a ver y trabajar con los padres en nuestro campo de gombos y de café.

Alumno 5:

Tetesi, un pueblo que se sitúa al este de Costa de Marfil es en allí que he pasado mis vacaciones del año pasado. El 15 de octubre fue un día de recuerdo para mí. En este día se organizó una fiesta. Muy temprano de la mañana se tocaba la música tradicional que resona fuerte. A las ocho veíamos los viejos y las viejas que salieron de bosque vestidos de blanco. Cuando llaguan a casa del jefe eran felices todos se ponen a bailar. Ahí veíamos que todo se transforma, una se habría transformado su cabeza como la de un gato, otra en puña y la última en una serpiente.

Eso era verdaderamente interesante porque se vivió la vida africana. Esta fiesta me ha marcado por su animación y las cosas que pasaron.

Alumno 6:

Miércoles a 14 de Marzo de 2001.

Muy amigo mío

Es con una jornada llena de alegría que escriba del dél nota en tu nombre.

Acceso tutes cosas recibas más salutations más indeniabes.

Querido amigo en dé t vacaciones mis momentos más agradables que acaba de pasar son voy a campo para trabarar en la plantación de mi padre. Y los momentos que me gustan bien son jugar el footbal a cada stardes a la hora 16.

Cuando nosotros revenimos del campo. Cada noche más amigos y yo vamos a mirar video a la hora 20. Los films que nos gustan son koan-fu (Jacky Chan, Bruce Lee) y bocso (Rocky) y por más momentos fuertes leo eso documentos de Español que hay. Al fin soy conteto de las vocaciones por no quiere que las vacaciones se terminen.

Gracias. Astaba vista amigo.

Tema 2: Cuente una escena humorística que le ha gustado mucho.

Alumno 1:

Me recuerdo de una escena humorística que me ha gustado mucho. Durante las vacaciones, ha viajado para ir en mi pueblo donde vive mi abuela quien es una buena y vieja mujer. Las noches, todos los niños del pueblo se rasemblan para escuchar las historias de la abuela. Contaba sólomente, las historias de miedo por que dormíamos para robar azucar, todos las nochas la vieja hacía la

misma cosa. Pero un día, ella ha terminado de contar las historias, mi tía, mí y todos los niños vieron la abuela que robando azúcar de la tía. Ella tenía una enfermedad de azúcar, pero ella no quiere escuchar las consejas de los gentes. Esta noche, hemos reído de ella mucho. La mañana, la abuela no puede salir de sus casa para reír de ella. Ella ha pasado cinco días en su casa, ese fuí una escena humorística que me ha gustado mucho porque ella no robará azúcar, por miedo de tener vergüenza otra vez.

Tema 3: De todos los inventos del último milenio, diga cuál le ha impresionado.

Alumno 1:

En el últimos milenio, muchos han nacido. Pero el que nos ha impresionado de manera particular y que va a interesarnos es naturalmente la informática. Como se compone y cuál es su importancia? Son a esas preguntas que vamos a responder. En efecto, la informática es un grupo de medios de comunicación. Por ejemplo, tenemos el ordinario, el "internet"; La informatica presenta aspectos extraordinarios. Cuando una persona tiene el ordinario, y que quiere tener unas informaciones, es muy fácil hacerlo. Por el ordinario, una persona puede estar en contacto con todo el mundo. Lo que debemos mencionar es que se necesita es que se necesita este medio en toda nuestra vida. Llegará unos años tál vez dos o tres cuando los que no sabrán utilizar la informatica serán como analfabetos porque todas personas trabajarán con la informática. La informática es un gran medio de comunicación. Favorese las diferentes relaciones entre los hombres y entre todos los países del mundo. Lo que nos

gusta es la manera como se hacen las cosas. Si queremos escribir una carta a nuestros amigos, no tenemos que tomar el ordinario para hacerlo. Es tan rápido que en vez no estamos seguros. Es necesario que nosotros, alumnos, tengamos la informática. Si tuviéramos ordinarios en nuestras diferentes escuelas, sería muy fácil trabajar con nuestros profesores porque seríamos capaces de tener lo que nos piden. Aún se necesita este medio en el avión cuando sabemos que el avión también es un gran invento.

Sabemos que el ordinario puede guardar todas informaciones. Y como la historia pasada muere, debemos poner esas informaciones en la memoria de un ordinario para las futuras generaciones.

La informática en nuestra vida de hoy es muy necesario. Presenta muchas ventajas porque se la necesita en todas cosas. Entonces pensamos que es menester tener tenerlo en todas familias.

Alumno 2:

En el último milenio, en Costa de Marfil, un país que se situa en el oeste de Africa, conocí un invento que fue el primero en el mundo: fue la destitución del anciano régimen político de Costa de Marfil sin guerra. Costa de Marfil es un país de paz, de unión pero el presidente no gusta a la gente. Pone la incertidud en la corazón de la gente. Ella no quiere vivir así. Nadie puede decir lo que piensa de él. Los periodistas quienes escriben sobre él son castigados. Se decía que el presidente quería organizar sus militares para que si no gane las elecciones, iré a hacer la guerra para gobernar de fuerza.

es en esta situación, que el General Robert Guei interviene para echar al presidente. Este invento provoca un sentimiento de inquietud a la gente. Por la fin, no se pasa nada. El calmo y la paz reinan todavía. Presente, de Marfíl, son los militares quienes gobiernan el estado, sin inquietud. Fue la goce en el país de ver una destitución sin guerra será un invento en la historia. Los demás países hablan de Costa de Marfíl con ternura. Costa de Marfíl no necesita de otros países para reglar sus problemas, lo que es prodigioso. El mundo habla de Costa de Marfíl como si es un sueño. Aquello invento ha impresionado porque como las otras razones, es un país pobre y es él que da la lección. Podemos comprender que la unión y la paz son muy importantes en un país. “El regalo que podemos tener de Dios es la paz”: dicen los marfileños.

Alumno 3:

En Costa de Marfil, hay muchos inventos que se realizan. Pero el último invento que se ha desarrollado en mes de Diciembre (de 1999) me ha impresionado mucho. Es como un sueño. El Presidente de nuestro país ha sido excluido por los soldados. En efecto, los personajes que dirigían el país hacían malas cosas. Pero ninguna persona piensa que estas personas vayan. Todo tiene miedo de ellos, les temen.

Envía la ley e la roba. Hay muchos injustos. Hay también muchos abusos cometidos por los ricos. Estas personas que tienen mucho dinero no tienen ninguna consideración por los pobres. Nigaba la vida de los pobres. Para mejorar su situación, muchas personas trabajan muchísimo pero no tienen mucho dinero. Hoy también algunas personas que no trabajan y ganan mucho

dinero. Hoy muchas personas que no conocen nada, no tienen ninguna carrera y trabajan. Es la injusticia.

Pero hay mucha gente que ha acabado sus estudios y no trabajan. La vida es muy cara. Por eso algunos campesinos vienen en la ciudad. Este fenómeno es el éxodo rural que tiene muchas consecuencias negativas; Por ejemplo el paro, el bandolerismo, la prostitución. Estas personas políticas aumentan el número de los bandidos y ladrones. Ahora tienen vergüenza y tienen miedo de los soldados. Son mentirosos, irresponsables. Pensamos que otras personas que dirigen el país no haremos como estas personas deshonestas. Es el deseo de alguna persona. En este país, queremos la paz es la mejor solución.

Alumno 4:

De todos los inventos del último milenio lo que me ha impresionado es el coche. A través del autobús las personas han podido desplazarse de un lugar a otro. Los otros hombres se han servido del coche para pasearse y para visitar a sus amigos.

Hoy el coche permite a muchas personas viajar en el mismo tiempo. Podemos decir que asegura un transporte en cantidad con un precio bajo. El coche ha permitido también hacer una larga distancia en un poco de tiempo. Para viajar si queremos comparar el precio que pagan los viajeros a la distancia, el precio es inferior. Entonces los viajeros benefician. El coche ha permitido cruzar los desiertos sin muchas dificultades. ha permitido al rato resolver un problema importante e ir muy lejos. Entonces el autobús ha sido muy importante y necesario

par los hombres. Por ejemplo en los hospitales tenemos una ambulancia para transportar rápidamente las enfermas otro hospital.

Alumno 5:

De todos los inventos del último milenio, la televisión me ha impresionado. Digo que la televisión me ha impresionado por que ella permite al hombre olvidar sus problemas. Ella nos informa sobre las cosas que pasan en el mundo. Ella permite evitar el aburrimiento. En la tele, hay películas que pueden instruirnos; Puede utilizar también la televisión para educar a nuestros hijos por que el mundo evolucionando, es importante que ellos sepan mirándola, cosas de la vida para evitar el atraso de los hijos. Ella nos permite ver partidos.

Entonces, la televisión es necesario al hombre y a la educación de los niños. Es por eso digo que la televisión me ha impresionado de todos los inventos del último finalizado.

Alumno 6:

En el milenio pasado había muchos inventos. De todos los inventos, prefiero el avión, es el avión que me ha impresionado. Digo avión porque conozco las ventajas del avión, el avión es el medio de transporte el más rápido. Cuando alguien quiere ir en Francia, México, EEUU y todos los países del mundo toma el avión y llega rápidamente sin problemas. Según yo, el avión es el invento el más importante que los inventados han creído. Los inventados del avión han hecho aviones que pueden hacer Costa de Marfil EEUU en 2 horas que al

principio era 4 horas. Los aviones como Boeing, Foker son los que pueden tomar muchas personas. Quizá si el avión no estaba inventado los gentes podría hacer semanas para llegar en EEUU o Costa de Marfil. Pero con el avión está rapido. Si hoy hay daños como muertes con el avión no es una razón para decir que el avión hace daños pues no es bueno. El avión ha permitido muchos cosas. Las personas quien tienen miedo del avión van a comprender en el porvenir, a pesar de los daños que el avión hace, queda bueno. Todos los inventos en este mundo hacen daños. En este mundo todos las personas importantes toman el avión. El avión es rapido, está poqué yo le prefiero, hay muchos otros inventos como coche, telefono, televisión pero prefiero el avión, él da miedo pero le prefiero. Según yo es el invento del milenio, con su rapididad.

Tema 4: Escriba usted una carta a su amigo que se ha quedado en el pueblo para explicarle lo peligroso que es el “SIDA” y lo que debe hacer para evitarlo.

Alumno 1:

Fecha.

Querido amigo,

Te escribo esta carta para decir que el “SIDA” es una enfermedad que ha destruido una mayor parte del mundo. SIDA es una enfermedad que mata todo hombre que vive sobre la tierra. Tengo decir que en un año el SIDA puede matar por ejemplo un millón de personnas en el mundo y el SIDA se encuentra

en todos lugares. Ella mata rápidamente y ella pone un retraso los países. El SIDA hace perder los trabajos de muchas personas. Esos son los peligrosos del SIDA. Una persona que no está enferma puede tener la enfermedad SIDA cuando el médico intercambia la sangre de una persona que tiene el Sida y este último será enfermo. Entonces, si una persona quiere intercambiar su sangre hay que ver muy bien si esta persona no está enferma. Además, hay que tener una mujer y evitar de intercambiar unas cosas que pueden dar el SIDA.

Adios amigo.

Firma.

Alumno 2:

Remitente.

Fecha.

Receptor.

Querido amigo:

Te escribo esta carta para darte unas cuantas informaciones a propósito de la realidad que ocurre en el medio urbano en este momento.

En efecto, hay una enfermedad muy peligrosa que sigue destruyendo la vida humana. Esta enfermedad se llama SIDA, provocada por un virus "VIH". Las causas de la enfermedad son varias. Una persona puede coger la enfermedad si tiene contactos sexuales con personas ya contaminadas, es decir las que tienen el virus VIH en su organismo. El SIDA puede transmitirse también a través de las transfusiones sanguíneas. Además de eso es menester precisar

que la enfermedad puede transmitirse a través de la utilización de objetos y jeringas ya usados por enfermos contaminados o afectados.

Hasta a hora, los que padecen del SIDA no pueden ser curado. Ningún medicamento, ninguna vacuna existe par curar a los que sufren del SIDA. Como con secuencias, demasiados seros humanos padeciendo de la enfermedad pierden su vida cada día a través el mundo entero.

Sin embargo, hay unos pocos medios para evitar el SIDA. En efecto, siquieres alejarte del SIDA, tienes que llevar una vida de fidelidad. Es decir debes ser fiel a tu compañera. Evita también usar objetos y jeringas ya utilizados por cualquiera persona. Para terminar, es menester que te protejas durante los contactos sexuales.

Amigo mío, aquí tienes en unas cuantas líneas informaciones que pueden permitirte evitar esta peligrosa enfermedad que sigue destruyendo la vida humana cada día. Ten cuidado con tu vida cotidiana que llevas para que puedas alejarte del SIDA.

¡Hasta pronto!

Tu amiga.

Alumno 3:

Sujeto.

Remitente.

Fecha.

Querido amigo,

Te escribo esta carta para explicarte lo peligroso que es el SIDA hoy. Como tú estás en el pueblo, quiero informarte en eso pues el SIDA conduce a la muerte. El SIDA se manifiesta por relación sexual durante la cual el VIH pasa de una persona a otra. El SIDA es muy terrible porque no ha tenido la medicina de eso. La transfusión sanguínea es una manera también. Una mujer embarazada que tiene el SIDA puede darlo a su bebé durante el parto. Por eso hay que hacer una visita en el hospital antes de hacer un niño.

Para evitar el SIDA hay que abandonar la prostitución. Utilizar los preservativos durante todas las relaciones sexuales. Debes comprar las jeringas antes todas las picaduras. Haga una visita para saber si tienes el SIDA antes de casarte y antes de hacer un bebé. NO HAY MEDICINA POR EL SIDA pues hay que se portar bien. En el español se dice: "Si da SIDA". Lo que significa que la condición da SIDA. Por favour como te amo, no quiero tu muerte pues prefiero escribirte para que quedas tranquilo.

Tienes que seguir mis consejos porque la vida es muy difícil y importante por todos. Voy a quedarte aquí y no olvida todo lo que te he dicho.

Por tu amigo K.

Firma.

Alumno 4:

Fecha.

Querida Nathalie,

He escrito esta carta para explicarte lo peligroso que es el "SIDA". Nosotros que estamos en la ciudad conocimos cómo el "SIDA" es muy peligroso. Es una enfermedad que toca todo el mundo (los niños, los hombres, las mujeres).

La sigla "SIDA" significa el Síndrome del Inmuno Deficitaria Adquirida. El "SIDA" él mismo no mata. Pero es el virus que es a su base que mata la gente. Porque este virus cambia todos los días de forma y los médicos no pueden encontrar medicinas eficaces. Cuando tienes una pequeña enfermedad como el paludismo, la fiebre; el virus destruye las células del organismo y debilitarlas y después es la muerte.

Es después de las relaciones sexuales, de una transfusión de sangre, un parto o de las circuncisiones que tenemos el virus. Esta enfermedad mata millones de personas cada año.

Para evitarlo, tú no debes hacer todo lo que te he dicho encima. Pero si tú no puedes abstenerte de las relaciones sexuales, tú debes utilizar los preservativos o las capotas. Tu debes haber un solo compañero y seguro que no tiene muchas compañeras. Así, puedes evitar esta peligrosa enfermedad.

Alumno 5:

Remitente.

Fecha.

Receptor.

Querido amigo:

Espero que estés bueno. Vengo por este pedazo de papel a informarte sobre un peligro que se propaga rápidamente porque mal conocido. Lo que hace ansiosa

toda la gente. Esta plaga es el “SIDA” que significa el Síndrome de Inmuno Deficiencia Adquirida. Es una afección transmitida por un virus llamado VIH. Debilita las defensas del organismo y favorece la aparición de infecciones oportunistas como la tuberculosis, las EST, las enfermedades intestinales. Sus vías de transmisión son: la vía sexual, la vía sanguínea, la vía hereditaria (de la madre a su nene); y sus síntomas son: un enflaquecimiento rápido, una diarrea permanente y crónica, una aparición de manchas negras y de ganglios sobre la piel. El Sida es una enfermedad mortal y sin lástima pues no hay ni medicamentos ni vacuna para ella. No sólo es incurable sino también hay maneras preventivas. Por eso, es necesario utilizar preservativos que puedes encontrar en casa del tendero del pueblo, para todas relaciones sexuales; pedir jeringas o materiales esterilizados , tirables por todas inyecciones o tomado de sangre y no te drogues; quedar fiel a tu novia abstente antes del casamiento. Te dejo sobre estas líneas esperando que vas a seguir mis consejos. El Sida existe realmente aquí como en el pueblo. Saludo a todos. Mil besos.

Firma.

Tema 5: Escribe una carta a tus padres para explicarles lo peligroso que son los medicamentos de la calle.

Alumno 1:

Sujeto.

Remitente.

Miercoles, 13 marzo de ...

Queridos Padres

Os escribo esta carta para informaros de un problema muy importante que mina nuestra sociedad. En efecto desde hace algún momento, vemos a través de las calles de las ciudades a chicas que se pasean con medicamentos que proponen a la gente. Sus productos son muy baratos pero muy peligrosos para la sociedad. Esos medicamentos no son protegidos contra el polvo. Así se venden sin ninguna protección. Por lo tanto si una persona lo compra, su enfermedad se agrava. Después estos medicamentos son caducos y no sabemos de donde vienen. Si tú no sabes y que tomas, jamás podrás curar. Tu dolor va a empirarse. También estas chicas que venden estos medicamentos no tienen ninguna formación medical por ejemplo, si una persona no se encuentra bien, ellas pueden proponer una medicamento que no corresponde a la enfermedad. También no saben que un medicamento se roma antes de las comidas. Entonces tu dolor puede aumentar y puedes morir.

Por eso pápá y mamá tened cuidado con estas chicas. Id en hospital cuando estáis enfermos para que el médico os dais una receta que corresponde a vuestra enfermedad. Id a la farmacia para comprar los medicamentos. Allí los medicamentos son caros pero garantizan la seguridad porque son cubiertos de todo. Aunque estos medicamentos son caros, evitad de ir a la calle porque los medicamentos de la calle tienen consecuencias fatales.

Sé que vais a seguir mis consejos.

Adíos.

que Dios os bendiga. Tu querido hijo.

Alumno 2:

Fecha.

Mis distinguidos y muy estimados padres

Escribo a ustedes esta carta para avisar a ustedes del extremo peligro que son en realidad los medicamentos de la calle. Hay medicamentos que vienen de las farmacias, estos son buenos. Pero no deben utilizar los medicamentos de la calle porque estos medicamentos no respetan las condiciones de conservación de los medicamentos. En efecto, en la calle los medicamentos están expuestos bajo el sol lo que hace que los medicamentos se degradan. La mayoría de las veces, los medicamentos son caducados pero los vendedores siguen de comercializarlos. No debemos aprovechar los medicamentos de la calle pues ellos provocan las enfermedades. Además de eso, estos medicamentos en lugar de ayudarnos a curar, agravan nuestras enfermedades. Por eso, aconsejo a ustedes de ya no comprarlos, no sólo para las enfermedades que causan pero también a causa de la competencia desleal que hacen los vendedores de estos medicamentos a las farmacias que los producen y ruego a ustedes de denunciar todos los vendedores de este tipo de medicamentos porque hay a menudo drogas en estos medicamentos, a la policía y preservamos los medicamentos para preservarnos.

Reciban el cordial y respetuoso saludo de O.

Alumno 3:

Queridos padres,

Os escribo particularmente hoy, para explicaros lo peligroso en nuestra época, de los problemas cruciales encontrados en esta ciudad, que son los

medicamentos de la calle. primero, opino que la importancia capital de mi carta se ve en nuestro país, porque vimos ahí que muchas personas sufren a propósito de estos medicamentos. En efecto, el uso de los medicamentos de la calle pone en tela de juicio la salud de la población porque están sobre el sol, las enfermedades... Así, encontramos como consecuencia inevitable: la accentuación de la enfermedad si evidentemente la persona está enferma antes de utilizarlos. A continuación, esta accentuación de enfermedades se manifestará, bien entendido, por el nacimiento de otras. ¡Qué lástima para los que utilizan estos medicamentos!

Sin embargo, vimos también en "Abidjan", que los medicamentos de la calle están sacados de basuras que constituyen un umbral de enfermedades.

Es indispensable notar en esta alternativa que lo peligroso que son los medicamentos de la calle se manifiesta en el resultado de los estudios seguidos en ciertos barrios como "Adjamé" sobre la salud de la población, que han mostrado que muchas personas sufren de enfermedades provocadas por el uso de los medicamentos de la calle.

Al fin y al cabo, según yo, debemos luchar nosotros, los que sabemos que los medicamentos de la calle son un peligro, hacer sensibilizaciones para mostrarle a nuestros hermanos quienes no sabemos eso, para obtener una vida en armonía y en la salud. Como sabemos todos: "Sin salud, no podemos trabajar para obtener un futuro blanco y liso."

Les saluda atentamente.

Ph.

Alumno 4:

Remitente.

Fecha.

Queridos padres.

Los medicamentos de la calle son peligrosos. Por eso, os escribo esta carta para explicaros en qué estos medicamentos son peligrosos. Sabéis que los medicamentos tiene para papel de curar el enfermo. Pero lo de la calle son los medicamentos perimidos que la gente va a recoger en las basuras para revender. Así, alguien que compra estos medicamentos, su enfermedad va a ser grave porque ellos están perimidos. También estos medicamentos nunca tienen noticias y los vendedores dicen tontería a los compradores por el empleo de estos medicamentos. A menudo, estos vendedores no conocen el remedio de la enfermedad, pero porque estás buscando dinero, ellos os los venden. Y los compráis porque pensáis estos medicamentos son de buen calidad. También ellos están menos caros.

El objetivo de mi carta es de aconsejaros que no utilicen los medicamentos de la calle. están peligrosos en la medida en que están perimidos. Estos medicamentos pueden mataros facilmente. Cuando estáis enfermos, debéis ir a hospital. Allí, antes de prescribir los medicamentos, se hace una consultación para ver vuestra enfermedad. Después la consultación del médico dar el remedio. Os pido que vayáis al hospital ante de utilizar los medicamentos.

Afectuosamente vuestra hija B.

Mil abrazos a vuestro.

Tema 6: Redacte un discurso de sensibilización a los campesinos para el abandono de los incendios forestales.

Alumno 1:

Campesinos de todos los países, lo que constatamos ahora es muy grave. Habeis todos notado que nuestra vegetación está desapareciendo poco a poco a causa de los incendios forestales. Eso significa que no cuidáis bien a nuestra querida foresta, esta foresta que nos ha permitido tener una agricultura fértil. No debeis nunca olvidar que la foresta tiene una parte importante en el desarrollo de un país. Porque si desaparece la foresta, desaparecen también los animales. Esta situación provoca también provoca modificaciones al nivel del clima y finalmente la llegada del desierto. Imaginad un momento que el desierto ocupa nuestra tierra, su desarrollo será muy difícil a realizar. Queridos campesinos, yo pienso que si quereis una tierra fértil en el futuro para cultivar, lo mejor que podeis hacer es dejar los incendios forestales. Lo digo porque representan un gran peligro para nuestro desarrollo. Ahora no nos queda más que cuarenta por ciento (40%) de foresta, pienso que la situación es muy alarmante. Es el momento de reaccionar para evitar la llegada del desierto. Cada uno debe hacer su posible para salvar nuestra foresta, porque me doy cuenta de que no notáis el peligro que representan los incendios forestales, sólo os importan vuestros intereses presentes. Estoy sensibilizandoos para que olvideis un momento el presente y pensar un poco en el futuro lo que va a ocurrir a las generaciones futuras. ¿Quereis que nuestros niños que van a nacer en 2100 no sepan lo que es un “acacia”, “un avodiré”, o que veían solamente a los animales en los libros? Pienso que sería

muy triste. Es para evitar esta situación en el futuro que debéis abandonar los incendios forestales.

Yo pienso que he sido entendido por cada uno de vosotros y sé que vaís a hacer sus posible para proteger nuestra foresta.

Gracias.

Alumno 2:

Queridos hermanos, queridas hermanas,

queridos padres,

Hoy, somos confrontados a un problema que constituye una traba al buen desarrollo de nuestra sociedad y también de nuestro país. Este problema es el problema de los incendios forestales.

En efecto, el problema de los incendios forestales toma más en más de amplitud, sin que nos damos cuenta.

Una cosa esta segura: el fuego nos sirve todo los días. Nuestras madres le utilizan para cocinar...pero no debemos hacer del fuego un medio contra nosotros mismos y contra la naturaleza; debemos utilizar el fuego a sabidas.

Poner el fuego a la foresta presenta un peligro grave.

El fuego destruye todo sobre su pasaje: los pueblos, los campos, la foresta...

Qué va a quedar después del pasaje del fuego?

Numerosas familias están sin abrigos hoy, a causa de los incendios forestales sin olvidar las personas quienes mueren, matadas por el fuego. Los incendios destruyen nuestros suelos y todos sus elementos nutritivos. Que vamos a cultivar, que vamos a comer mañana? Que porvenir deseamos para nuestro

país, cuando sabemos que la agricultura desempeña un papel importante en su desarrollo económico? No debemos dejar la inconsciencia dominarnos. Queriendo jugar con el fuego, participamos a la destrucción de nuestra propia vida. No, el fuego no es un juguete. Destruyendo las forestas por los incendios, comprometemos así la vida futura de nuestros niños. Corremos hacia nuestra perdida, si nada no es hecho. Es por lo que Queridos hermanos, queridos hermanas, queridos padres, cada uno debe tomar consciencia del peligro que representan los incendios forestales y obrar cada uno a su nivel para participar al abandono y al eradicación de este flagelo, para permitir el buen desarrollo de nuestro querido país.

Os doy las gracias.

Alumno 3:

El problema de los incendios forestales es muy remarcable en muchos pueblos. Eso entrana la desaparición de la foresta. Los campesinos no saben que es grave. Para ellos se trata de poner incendios en la foresta y después hacer los campos. Los campesinos gastaran la foresta porque no es toda la parte consumada que es utilizada. Por favor hay que utilizar la foresta racionalmente sin poner incendios. haced los campos utilizando vuestras manos y fuerza para trabajar en los campos hay también las machetas y otras materiales para un buen trabajo y al fin del año gañar un nombre importante de alimentos. Sabed que los incendios son responsables de una pobreza de la tierra y un minimo de producción agricultura. Para producir más hay que poner fin a los incendios forestales. Otra cosa es que los incendios forestales pueden

tomar el pueblo que no es lejos de la foresta y consumir los elementos importantes de los habitantes como la casa, los vestidos, el dinero porque no la más importante es la muerte de los habitantes, que estaban durmiendo durante la noche por ejemplo. Es para decir los incendios participan negativamente sobre la vida de los hombres en todas las cosas. Para terminar puedo decir a los campesinos para que hagan cuidado a los incendios. Es un medio de destrucción y es inútil de hacer lo.

Alumno 4:

La agricultura representa la base esencial de la economía de la Costa de Marfileña. Así, para que sus actividades que desarrollan el país crecen, los campesinos emplean muchos medios entre los cuales tenemos los que acarrear los incendios forestales. Con nuestra sensibilización, pondremos en relieve los inconvenientes de esto fenómeno y unas soluciones a estos problemas.

Los incendios forestales representan un problema de actualidad. En efecto, provocan primero la desaparición del bosque que es muy importante para el país porque sin bosque, se abre la puerta al desierto con que ninguna actividades no pueden evolucionar. En segundo lugar acarrear también la muerte de muchas personas que da la tristeza y la desolación. La destrucción de los pueblos provoca la desaparición de la tradición porque los conservadores de las culturas, de los objetos de cultos tradicionales están en estos lugares destruidos. Nuestros predecesores no tienen ninguna herencia para las generaciones futuras. Al nivel de la geografía, los incendios forestales

destruyen la natura a partir del humo que forma en el cielo unas nubes negras que daran una lluvia con elementos químicos que poluan el suelo, destruyendo las cosechas, esta polución crea muchas enfermedades tambien. Frente a estos problemas, quisiéramos que nuestro gobierno crea institutos para ayudar a los campesinos dirigiendoles en los mejores medios para desarrollar sus actividades al servicio del país y al mismo tiempo sensibilizarles a replantar los árboles de nuevo explicandoles la importancia del bosque

Para hablar de los medios, los campesinos pueden utilizar los medios naturales que consiste en cortar las plantes secas que dejan sobre el suelo para enriquecerlo.

Finalment podemos decir que loa campesinos son los primeros responsables de los incendios forestales que destruyen el bosque que es un elemento fundamental. Así su sensibilización contribuye a dejar esta situación.

Tema 7: Ricos o pobres, todos juegan a la lotería. ¿Según usted cómo se puede explicar tal pasión?

Alumno 1:

La lotería, juego de Azar interesa a muchas personas en nuestras sociedades. En efecto, pobres o ricos son todos pasionados de la lotería. ¿Pero como se puede explicar Esta Pasión que dan a este juego?

Con la lotería, se puede mejorar sus condiciones de vida en general. En efecto, ciertos pobres se dedican a este juego en el objetivo de tocar el gordo el día que la suerte va a sonreírles par mejorar su condiciones de vida. Tambien como lo sabemos, el ser humano no puede ser nunca satisfecho de lo que

tiene; tal es el caso de ciertos ricos que juegan a la lotería para aumentar su riqueza.

Pero no es solamente la intención de Estas personas porque despues de Eso Hay la grandísima amor que tiene para la lotería. la consideran como los otros juegos. juegos de distracción o deportivos. Pues por la lotería, satisfacen su Placer, y el amor que les hace ser pasionadas de este juego.

Ahora bien, sabemos que la pasión que tenemos para una causa se atada al sentimiento que tenemos. Y eso es igual para todo ser humano. Es el caso del juego "PMU" a lo que se dedican ricos o pobres nada más que para satisfacer sus deseos viendo sus cavalos elegidos ganar la competición. en este caso no buscan el dinero. A partir de eso se puede ver que la pasion es natural porque depende del sentimiento; no reside en la requeza o en la pobresa.

Así remarcamos que pobres o ricos pueden ser pasionados de una causa porque la pasión va con el sentimiento. Pues es un hecho natural y no toma en cuenta la riqueza o la Pobresa. Se puede distraerse sea cual sea su situación social; luego su pasión es una consecuencia de su sentimiento.

Alumno 2:

El deseo de cada uno jugando a la lotería es tener el premio precio. Es la razón por la cual todo el mundo juega a la lotería sin distinción de situación social con espíritu de tener la suerte un día. Así todos, ricos y pobres se entregan a esta pasión.

¿Cuáles son las causas de tal pasión? La pregunta es saber qué les proporciona la lotería.

La primera ambición de la lotería es que los que tiene la suerte ganen mucho dinero para sufrirse fiencialmente sino materialment también. Entonces, dando un poco de dinero se gana el premio precio.

Los pobres juegan a la lotería para cambie su situación social o familiar porque con dinero pueden tener lo que necesitan. El dinero permite el bien-estar, la vida tranquil. Cada pobre quiere realizar su sueño, que es pertenecer a la clase rica aunque no sea durable. La riqueza es lo que quiere todo el mundo.

Los ricos no es una falta de dinero que les conduce a jugar a la lotería. pero es para no perder lo que tienen ya. Un hombre puede soñar pasar de la pobreza a la riqueza pero no lo contrario. Por los ricos tener tener dinero todavía es necesario para tener una vida confortable. Lo que olvidan es que ser muy rico produce problemas tal que falta de libertad y pueden ser matados por algunas personas que utilizan la violencia para sobrevivir. Es el caso de los ladrones. La pasión de ganar el premio precio a la lotería hace que pobres o ricos olvidan el aspeto negativo de esta lotería. se puede jugar todavía sin ganar nunca. Eso hace perder mucho dinero a los que les gusta la lotería.

Al fín de nuestro estudio notamos que la pasión de la lotería no se limita solamente a los pobres pero a los ricos también. Así se ve que todo el mundo es interesado por el dinero más que la humanidad.

¿Qué sería el mundo si el dinero no había sido?

Alumno 3:

En nuestro país, hay muchos tipos de lotería tales como: "Millionnaire", "Cash" "téléfortune", ...

Estos loterías son una manera facil de ganar dinero rápidamente pero es por eso que a la gente le gusta jugar. La vida de hoy es muy difícil. No hay trabajo y es muy dura para las personas; ya que si no tenemos dinerono podemos hacer nada. Asi como sabemos que la lotería es una manera fácil para ganar dinero entonces muchas personas juegan para ser rico. Sin embargo, lo que no sabemos es que más jugamos, más perdemos mucho dinero tambien. Pero a pesar de todo eso seguimos jugando siempre. Con el deseo de ser rico y realizar nuestros deseos.

Tema 8: El ambiente familiar: ¿Qué importancia tiene en la educación de un niño?

Alumno 1:

El ambiente familiares el primer lugar que está en relación con un niño desde su nacimiento, pues es normal que desempeña un papel muy importante en su desarrollo y su educación. Así somos intentados decir que la educación de un niño depiende directamente de su cuadro de vida, es decir su cuadro familiar.

Cuando un niño nace, Primero vive con su familia. Desde sus Primeros años, observa lo que hacen sus Padres, sus hermanos y otros miembros de la familia que viven con él. Entonces, cuando llega el momento de comunicar con los otros, de hablar –puede ser a los 3 años–el niño quien ha memorizado todo lo

que ha escuchado, todo lo que ha entendido durante sus Primeros meses, lo rePite todo. Es una manera de decir que el niño se expresa como los miembros de la familia y algunos veces, dice cosas que él mismo no comPrende. Este comPortamiento del niño traduce el hecho de que él adoPta todo lo que vee, pues que él está influido por su ambiente familiar.

Pero eso Pasa durante los Primeros años de la niñez, es decir hasta los seis (6) años. S este edad o a menos, los Padres emPiezan a educar realmente a sus niño diciéndole lo que debe hacer o no. Si en la familia se vive en la alegría, en una Perfecta armonía, en la Paz y en el amor, no hay problema. El niño puede vivir alegre y así podrá tener un desarrollo normal, en su cuerPo y su esPíritu.

Pero si en la familia hay muchos Problemas, por ejemPlo si los Padres están SeParados o si el niño está matado por uno de sus Padres frecamente, o si no vive en SuS ansias en la familia, el ambiente familiar se convierte en un lugar nefasto por el niño. Esta inestabilidad puede tener muchos malos efectos sobre el niño, Sobre Su psicología y sus estudios. Esta situación puede acarear la violencia, la tristeza, para decirlo todo, puede acarear disturbios en la vida del niño. Puede haber muchas consecuencias Pero todo dePiente del carácter del niño y de su fuerza moral.

Todos los niños no van a reaccionar de la misma manera pero lo que es Seguro, es que a pezar de la educación dada Por los Padres, si el ambiente familiar es negativo por el niño, eso va a influir su Vida y Pués tener rePercuciones sobre su educación.

Para concluir, podemos retener que el ambiente familiar está a la base de la educación de un niño. Un niño Puede Ser bien educado Por SuS Padres Pero Si el ambiente familiar es negativo, la educación recibida de los Padres no tiene Valor. Esta última frase Puede Ser ilustrada Por esta otra que dice: “Hay dos educaciones: una que recibimos y otra, la más imPortante, que nos damos nosotros mismos”.

Alumno 2:

La familia consta de la madre, del padre y de los niños. Y es en la familia donde recibimos los primeros consejos. Entonces el comportamiento de un niño depende, quizás de la educación que éste ha recibido y sigue recibiendo en su familia o depende de la situación económica y el ambiente que hay en esta familia. Por eso nos preguntamos ¿En que ambiente el niño puede recibir una buena educación?

La educación de un niño tiene sus raíces en la familia. Entonces esa educación es muy importante, la familia debe emplear todo lo que puede para educar a su niño en las buenas condiciones. Con los medios económicos que son un factor primordial. Porque un niño quien tiene todo lo que quiere como vestidos, zapatos, regalos y come a sus anchas no tendrá la idea de robar dinero para satisfacerse. este niño no se huirá de la casa familiar para la calle donde él puede darse a cualquier actividad malsana como praticar la delincuencia, fumar drogas. Por fin representará un peligro para la sociedad y por ser un niño de la calle. La cosa más importante es la unión o el amor de la pareja, mentalmente, el niño no tiene un desnivel moral. Sin embargo, el niño quien vive en una

familia en la que siempre los padres experimentan sentimientos de menosprecio o de odio, se sentirá siempre frustrado. Psicológicamente, el niño no tiene la paz, y él no tendrá el amor de cada uno de sus padres. En otra parte, el niño no recibirá una educación adecuada. Porque si hay ama de casa el niño no tendrá miedo de ella y hará lo que le gusta. Por última en las familias en las que la pareja tiene muchos hijos o el padre tiene muchas mujeres la educación es muy difícil.

Por fin la educación principia en la familia. Y para conseguir esa educación la familia debe tener condiciones adecuadas y una situación estable para satisfacer las necesidades del niño.

Alumno 3:

La educación es un aspecto muy importante en la vida. Determina el tipo de persona que es un hombre. Por supuesto, la educación de un niño depende del ambiente familiar porque la educación familiar es la primera educación que recibe un niño desde su nacimiento. Ya le adopta durante toda la vida.

¿Cómo se explica la importancia del ambiente familiar en la vida de un niño?

La educación un niño depende del ambiente del ambiente familiar. En efecto, el ambiente familiar es un factor importantísimo en la educación de un niño. Se explica por el hecho de que es todo lo que pasa en la familia que adopte el niño desde su nacimiento. Entonces, la educación familiar es la primera educación que recibe el niño desde su nacimiento. Y si los de la familia se comportan mal o bien, el niño también adopta tales comportamientos

inmediatamente porque es como una costumbre que debe respetar. Luego, como el niño tiene mucho amor por su familia, hace lo que hacen los otros porque piensa si quiere seguir otra dirección, será golpeado por ellos. Entonces, adopta la educación misma si no es buena. Así, el ambiente familiar tiene importancia en la educación de un niño. Porque se encuentra a unos que tienen una educación particular. No respetan ni a los padres, ni a los hermanos. Entonces no tienen la misma educación. Así, el ambiente familiar no tiene importancia en la educación del niño.

El ambiente familiar es un factor importantísimo en la educación de un niño porque la educación de un niño depende del ambiente familiar desde su nacimiento hasta que sea mayor. Sin embargo, hay excepciones donde la educación de un niño no depende del ambiente familiar.

Tema 9: La escuela, la familia y la sociedad influyen en la educación de un niño. Diga usted cómo.

Alumno 1:

La escuela, la familia y la sociedad son los lugares donde el niño adquiere su educación. Hoy, cada una participa de su manera en la evolución educativa de los niños. Se puede afirmar así que tienen una influencia en la educación de ellos. Esta influencia es positiva o negativa?

La familia es el primer lugar de la educación de un niño. Para que el niño tenga una buena educación, los padres deben tener buenas relaciones con los niños.

Es decir que deben tener el amor por sus niños; diálogo con ellos y cuidarse normalmente de ellos. Así, todo lo que aprenderán los niños quedará en su memoria. Pero, ellos deben aprender las buenas maneras que les ayudarán a vivir en la sociedad: saludar a los viejos, a toda persona; escuchar cuando alguien me habla; preguntar antes de tomar algo en la casa, respetar a los grandes etc. Obligándole a practicar eso desde la casa familia, él lo hará en todo sitio. Esa educación adquirida será quizá ajornada a la escuela. Ahí, el educador le obligará a aplicar todo eso cada día de su vida. Es verdad que obligar no es una manera adecuada pero es necesario. De esta manera, él puede aprender mucho, fácilmente y rápidamente. Esta educación, haré de él un hombre bien educado y inteligente. Así, en la sociedad, él será bien visto y admirado de todo pues la sociedad le ayudará solamente a valorar todo lo que ha adquirido y animarle a continuar.

Es cierto que la escuela, la familia y la sociedad influyen positivamente en la educación de un niño. Pero a veces esta influencia puede ser mala.

La familia ocupa siempre la primera plaza en la educación de un niño. Cuando, un niño falta del amor paternal o materno, vuelve a ser triste. A este momento, no le gusta hablar con alguien. A su vista, todo el mundo es la misma. Él vuelve a ser tímido. A la escuela, él no podrá abandonar este comportamiento. Él quedará siempre solo, será siempre tímido y reservado. Así, no podrá aprender nada. La escuela puede de su parte cambiar al niño. Si los educadores son siempre descontentos, eso puede cambiar este niño quien ha recibido buena educación a ser reservado y tímido. Pero en la sociedad, el niño siempre es el mismo. Lo que ha recibido en su familia, le aplicará en la sociedad porque según él todo el mundo no tiene esas cualidades que sus

padres han refusado de darle. Él será siempre tímido, reservado y descontento.

Lo que podemos comprender aquí, es simple. El niño bien educado en familia, él lo será en la escuela y en la sociedad. Pero cuando grandirá, la sociedad puede influenciarle y puede cambiar negativamente. En el contrario, ninguno podrá cambiarle. Pero, él será peor a la escuela y en la sociedad pues la educación empieza en la familia. Ella es el centro de la educación de los niños.

Alumno 2:

Lo más importante en las ocupaciones de los padres es dar al niño una educación correcta. Eso constituye su deseo, y su sueño muy grande es que le tomen como modelo en la vida. Pero durante este duro trabajo que consiste en educarle otros factores como la sociedad, la familia y aun la escuela le influyen. Así se presenta el deber que nos pregunta mostrar el impacto del mundo cerca del niño en su formación, su vida de manera clara.

En efecto, los hombres son seres vivos que no son completos el día del nacimiento. Son personas que debemos construir si podemos hablar así. El niño es el pequeño del hombre y como no sabe nada necesita por ello conocimientos (escolar, culturales, religiosas) antes de ser un hombre entre muchos otros. La vida misma se desarrolla en comunidad. La escuela (a donde se va para ser educada), la sociedad y la familia son lugares donde se encuentran muchas diferentes personas. Y todo este mundo tiene efectos tan buenos como malos sobre el niño. Primero, en la familia, se compone del padre, de la madre y otros. Ellos muestran al niño la manera de ser bueno en casa. Le enseñan su

cultura, su manera de vivir, claramente de comportarse entre otros. Segundo, fuera de la casa, en la escuela encuentra a otros amigos venidos de otro mundo, de vida diferente. Allí, el niño va a conocer otras culturas que va a añadir a las que tiene ya. Poco a Poco el niño cambiará de manera de ver las cosas y su carácter. Tercero, más grande es la sociedad donde viven personas de otros países, de otras culturas con personas blancas, negras etc... aquí, está en el mundo como un punto y es normal que se note el impacto de la sociedad sobre él. Es a través de los contactos que se vea el impacto de la sociedad sobre el niño. Es esta multitud de personas que justifica la proliferación de culturas.

Al fin de nuestro deber, es importante notar que de verdad, la escuela, la familia y la sociedad influyen de manera considerable en la educación del niño. Por eso es por lo que solemos decir que la educación de un niño no es sólo el trabajo de los padres el de un conjunto. Entonces, los padres deben vigilar de vez en cuando y corregir la educación del niño para que un día sea el nombre de la familia que se mejora y que le tome como modelo.

Alumno 3:

Al nacer, el bebe es acogido por su familia que le atiende con mucho cariño. Luego con el paso del tiempo, este nene va descubriendo el mundo que le rodea: el círculo de su familia.

Durante las primeras etapas aprende a reconocer a la persona que le da de comer: su mamá. Luego intenta a imitar a los demás. Aparece el aprendizaje del lenguaje. A partir de los tres años, empieza a hacer esfuerzos para

chapurrar en el idioma de sus familia para comunicar con él. También aprende a reconocer las señales, los signos, los ademanes que se utilizan en la sociedad para comunicar. Eso necesita una matrícula en un centro pre-escolar por parte de los padres. De allí, los especialistas de las escuela reforzar el aprendizaje. Así el niño aprende a repetir: es la fase de lectura o a contar, a dibujar es la escritura, a reconocer las señales: identificar los colores, imitar los ademanes: ejemplo el baile.

A medida que crece el niño, también se desarrolla su mente. Aprende a ser autónomo y observa solo algunos hechos de la sociedad. Esta socialización se hace con sus amigos. Por ejemplo, aprende a reconocer el sexo: Hacer la diferencia entre su padre y su mamá. Se desarrolla también su carácter. Esto puede ser mal si la presión de la sociedad es más fuerte que la de los padres. Cabe señalar que en caso de tener muchas libertades a quedar en las calles o a mirar cada vez películas indecentes a través de estas de innumerables canales de televisión, es cierto que este niño se vuelva delincuente. Por eso se acusa a la familia por no haber asumido su papel. Las responsabilidad de la escuela viene después porque es la familia la que tiene que darle los medios para la formación de su hijo.

Hoy en día notamos una baja de la influencia de muchos padres en la educación de sus hijos. La consecuencia es que la presión de la sociedad se ha vuelto tan fuerte sobre la juventud que ahora está a punto de estallar. El resultado es todas las plagas actuales vemos tales como (...) la pederastía con los niños, la droga, la prostitución...

En resumidas cuentas, decimos que la sociedad incluye la familia y la escuela. Es el espacio más grande. Los padres tienen que tener en cuenta para que sus

influencias negativas no predominen sobre la educación de sus hijos. Es menester que los padres tengan una acción complementaria a la escuela para la educación de los niños.

Alumno 4:

Desde su nacimiento, el niño beneficia de la protección y de los consejos de sus familia y de la sociedad para evolucionar normalmente. Pero a estos elementos, hay que añadir una estructura como la escuela que aparece como la más importante porque participa de manera activa y positiva en la educación del niño. A partir de estas ideas, un autor afirma que “la escuela, la familia y la sociedad influyen en la educación de un niño.” Nuestro trabajo consistirá en justificar con ejemplos esta afirmación.

La educación es un hecho importante en la vida de un niño en la medida en que es la base de la vida y participa también en el éxito del niño. Un niño bien educado tiene el amor de todo. Es la razón por la cual desde su infancia, los primeros responsables de la educación del niño son su familia. Esta familia da consejos y también utiliza algunos métodos para mostrar al niño las buenas costumbres, los buenos comportamientos. Educar también un niño es enseñar los dos aspectos de la vida positiva y negativa. Aquí la familia impone su autoridad, su superioridad de modo que se habla de influencia. A la familia, hay que añadir la sociedad, el lugar donde el niño vive. Por eso es por lo que, esta sociedad a través de ciertas estructuras como la justicia por ejemplo existe ahora el juez de los niños para castigar, participa en la educación de los niños. Hay también las leyes establecidas por la sociedad que indican los

comportamientos que los niños deben adoptar. Es aquí donde la escuela muestra su importancia. Su definición es el lugar donde se enseña, se aprenden muchas asignaturas (la filosofía, la historia...). a partir de esta definición, podemos decir que la escuela participa, contribuye en la formación, la instrucción, la educación del niño. la escuela es sobretodo una preparación para la vida activa.

En conclusión, podemos reconocer que la familia, la escuela y la sociedad son muy importantes en la educación del niño. Primera es la familia la que empieza esta e-

ducación. A continuación, Viene la sociedad donde el niño está llamado a evolucionar y en definitiva la escuela con sus pautas. Todo eso muestra la influencia de estos elementos que participan en la educación del niño.