

Importance of Grammar Teaching for French-speaking Students of Spanish as a Foreign Language in Benin: A Corpus-Based Study.

RESUMEN

La gramática constituye uno de los componentes muy esenciales de toda lengua natural. Si bien no resulta capital, es indispensable. El presente estudio tiene como propósito contribuir al refuerzo de la capacitación de los aprendientes en temas de gramática del ELE. Se diseñó un enfoque cualitativo basado en corpus, seguido por una observación de situaciones de aprendizaje en el aula. La recogida de datos realizada en el curso académico 2024 incluyó 80 participantes de Bachillerato de Educación Secundaria pública de Benín. Entre ellos, 40 pertenecen al CEG1 Missérété de Porto-Novo, en el Departamento del Ouémè, mientras la segunda mitad proviene del CEG2 Glazoué, en el Departamento del Zou. El análisis de los datos conseguidos evidencia que los participantes experimentan muchas dificultades en gramática básica del español, y, por tanto, necesitan verdaderamente un acompañamiento didáctico orientado hacia la apropiación de nociones fundamentales con objeto de conseguir su misión, una vez vuelven a ser docentes.

Palabras clave: Didáctica; Enseñanza-aprendizaje; Español como Lengua Extranjera; Gramática.

ABSTRACT

Grammar is one of the essential components of any natural language. While not paramount, it is indispensable. This study aims to contribute to strengthening learners' training in Spanish as a Foreign Language grammar. A quantitative, corpus-based approach was designed, followed by observation of classroom learning situations. Data collection during the 2024 academic year included 80 participants from public secondary schools in Benin. Of these, 40 belonged to CEG1 Missérété in Porto-Novo, in the Ouémè Department, while the other half came from CEG2 Glazoué, in the Zou Department. The analysis of the data obtained shows that the participants experience many difficulties with basic Spanish grammar and, therefore, truly need didactic support focused on acquiring fundamental concepts in order to achieve their mission once they become teachers.

Key words:Didactics;Grammar; Spanish as a Foreign Language; Teaching-Learning.

INTRODUCCIÓN

“El español, al igual que el inglés, el francés, el bengalí o el japonés, es una lengua natural.”LahuertaGalán (2004, p. 5). Y, como tal, su aprendizaje se hace indispensable, tanto en ámbito nacional como en territorios Ultramares. Pues, es el caso de Benín donde forma parte de las lenguas extranjeras diseñadas en el plan curricular de los alumnos. Hasta fechas muy recientes, el Instituto Cervantes, órgano oficial que vela por la visibilidad del aprendizaje del español fuera de su ámbito natural, publicó datos muy interesantes relativos a las poblaciones que lo practican. Así, resulta que Benín se ha convertido en el segundo país de África Subsahariana, con más número de aprendices de español, o sea,unos 412515 en 2022 Instituto Cervantes (2022, p. 51), en todos los niveles de aprendizaje, aunque se estima que hay un número considerable de alumnos de español aún no contabilizados Agbodoyêtin(2023b, p. 61).

A lo largo de este estudio, se propone dedicarse a una exploración del universotan enorme que constituye la enseñanza-aprendizaje del ELE en Benín, donde se ha podido notar desgraciadamente que, en concepto de dominio de las estructuras gramaticales, los estudiantes no alcanzan el nivel que se esperade ellos. ¿A qué se debe esto? ¿Tendría como causa fundamental el mal manejo del material didáctico por parte del docente, o,al contrario, ¿se debería ala inadecuación de dicho material? Esmás:¿Serían consecuencias de las influencias de las lenguas maternas de los propios estudiantes ?, ¿o, a lo mejor, se debe a su pereza?

Intentando responder a estos interrogantes es cómo se podríainventariar las dificultades catalogadas, y así conseguirllegar a brindar a estos una gama de contenidos gramaticales que les ayuden a la hora de pasar a una comunicación real.

Alcanzar dichos objetivos supondrá que su capacitación tome en cuenta esta dimensión gramatical del aprendizaje que se repercutiría en la de los estudiantes de EducaciónSecundaria. El aporte del investigador consistesolo en una contribución a la resolución de los problemas identificados.Para ello, ha sido necesario recurrir a una metodología basada esencialmente en un análisis cualitativo, reforzado por una observación del aula. La información proporcionada por las lecturas de artículos publicados en revistas indexadas e internet resultótambién muy provechosa.

Asimismo, han sido muy benéficas muestras de lengua escritas producidas por los propios informantes del presente estudio.

A continuación, tras dedicar el siguiente apartado a una aclaración conceptual, que tome en cuenta la definición de términos clave como *Gramática* e *Interlengua*, se establece luego la metodología de la investigación. En un tercer momento, se presentan los resultados del estudio. Por último, interviene la discusión. No puede concluirse este estudio sin mencionar las fuentes bibliográficas que lo sustentan.

1. ACLARACIÓN CONCEPTUAL

Con el fin de entender mejor la temática que ocupa en este estudio, es necesario dedicar el siguiente apartado a la aclaración conceptual de dos términos: *Gramática* e *Interlengua*.

1.1 ¿En qué consiste la Gramática?

Se llama *Gramática* a esta rama de la lingüística que consiste en un conjunto de reglas que rigen el uso de una lengua para transmitir mensajes significativos. También, se ocupa del estudio de la estructura de las palabras, es decir, cómo se combinan las unidades menores para formar unidades mayores. Y, en este sentido, se diferencia de la *Sintaxis*. Para Lahuerta Galán (2004, p. 5)

el término *gramática* designa, pues, tanto el saber que un hablante tiene sobre su lengua como la descripción que de ella hace el lingüista [...] Los hablantes de una lengua no sólo tienen almacenadas las palabras que conforman su lengua, sino que también conocen las reglas que permiten combinarlas para crear mensajes verbales y transmitirlos. En la mayoría de los casos, este conocimiento es inconsciente, meramente operativo; a este conocimiento, los lingüistas denominan *gramática*.

¿Qué se entiende por *Interlengua*?

1.2 Interlengua

La *Interlengua*, en cambio, es el sistema lingüístico no nativo del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios de su proceso de adquisición. (Agbodayêtin, 2011). Es también la lengua real del aprendiz, lengua resultante de la mala manipulación de la lengua extranjera que está aprendiendo y su lengua materna (LM) o lengua primera (L1). Dicho con otras palabras, el tema de interlengua tiene que ver con una lengua muy distinta de la que está aprendiendo el estudiante no nativo y la suya propia. Por eso, se habla de *inter(entre) – lengua*.

El *Diccionario de términos clave de ELE* lo define como el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición.

Una vez establecidas estas consideraciones básicas, se pasará luego a hablar de la metodología del estudio.

2. METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

Esta sección se centra en el perfil de los informantes, los procedimientos e instrumentos utilizados para llevar a cabo el estudio.

2.1 Presentación y descripción de los informantes

La población analizada corresponde a un número total de 80 informantes, de edades comprendidas entre los 17 y 22 años. Entre ellos, se encuentran 39 hombres, sea un 48,75%, de los cuales 18 del CEG1 Missérété, sea un 46,15%, y 21 del CEG2 Glazoué, sea un 53,84%, por una parte. 41 mujeres, sea un 51,25% de las cuales están 22 del CEG1 Missérété, sea un 53,65%, y 19 del CEG2 Glazoué, sea un 46,34%, por otra. Son alumnos literarios de Educación Secundaria matriculados en clase de Bachillerato. Pertenecen a dos distintos institutos: CEG1 Missérété, en el Departamento del Ouémè, y CEG2 Glazoué, en el Departamento del Zou. Son locutores de lenguas maternas como *el fon, el yoruba, el bariba, el adja, el goun*¹ (Agbodoyétin, 2026e), si bien son muy familiarizados con el francés, su lengua oficial de instrucción o de escolarización. Reciben instrucción dos veces a la semana por parte de un profesorado no nativo. La mayoría llevan entre tres y cinco años aprendiendo español. Muy pocos de ellos habían tenido la oportunidad de viajar a un país hispanohablante. Por tanto, los había que se acostumbraban a ver películas latinas, y se dedicaban también a chats con personas nativas de España y de América Latina. En relación con su currículo académico, tras los resultados del test al que fueron sometidos unos días antes de su selección como participantes en este estudio, se comprobó que se situarían en el nivel B1, conforme al cuadro de especificación diseñado por el MCER².

A continuación, se presenta la tabla de repartición de los participantes por curso y sexo.

¹ Se trata de lenguas locales expandidas en el sur y el centro del país. La primera es la más representativa que se habla por un 24% de la población nacional. Estas constituyen las lenguas maternas más habladas del país. Bien entendido que hay más como el *Aizo, el Nago, el Gen, el Ditamari, el Pila, el Mahi, entre otras*.

² MCER: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (2021)

Tabla 1

Repartición porcentual de los participantes por curso y sexo.

Participantes	CEG1 Missérété	CEG2 Glazoué	Total	Porcentaje
Hombres	18	21	39	48,75%
Mujeres	22	19	41	51,25%
Total	40	40	80	100%

Fuente: Elaboración propia (marzo de 2024).

2.2 Procedimientos e instrumentos utilizados

Se llevó a cabo un estudio de tipo descriptivo que combina un enfoque cualitativo con una observación de situaciones de aprendizaje en el aula. Solo se trataba de comprobar las dificultades de los participantes en el ámbito de la gramática del ELE. Para ello, se diseñó una prueba de narración cuyo tema se relaciona con la vida cotidiana. En un párrafo de unas diez líneas tenían que realizar su redacción en español, con una duración de 30 minutos. Fue llevada a cabo dicha actividad, por primera vez en febrero del año 2024, en fase de pretest, y luego, la segunda vez, en marzo del mismo año, en postest. Una vez finalizada la tarea, se procedió luego a la selección del corpus sobre la base de criterios previamente definidos conforme a los objetivos del estudio. Es necesario precisar que se trata del mismo grupo de alumnos en ambas actividades. Tras brindarles informaciones acerca de la necesidad de seguir investigando, con objeto de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, se consiguió obtener su consentimiento para reutilizar estos datos en la presente investigación. Es importante mencionar otro detalle: resultó imprescindible aplicar entre las dos fases otra actividad de lectura de textos dirigida a una veintena de participantes, solo para recoger información acerca de su manera de escribir ciertas palabras

Además, es necesario hacer observar que fueron identificados estos dos grupos de participantes por llevar cumpliendo al menos tres años de aprendizaje de la lengua española. De hecho, se supone que dominan mejor los temas de gramática. Ante todo, se consiguió tanto su asentimiento, la autorización de sus delegados, el consentimiento de sus padres, la aprobación de la administración (en especial, el jefe de estudios). Fue libre e inclusiva la selección de estos. No se excluyó a nadie. Además, ni siquiera fue

decidido con antelación un número fijo de participantes, así que se inscribieron todos los estudiantes, sin distinción alguna, tras enterarse de lo que tenían que hacer. Para la recolección de la información, fueron aplicados esencialmente dos instrumentos: la prueba y la guía de evaluación. Para proceder al análisis cualitativo de los datos recogidos con los participantes, primero, se parte de la transcripción global de los errores que fueron luego procesados al ordenador, por medio de un fichero Excel. Una vez finalizada esta etapa, se pasó a la siguiente: la de codificación y clasificación de los datos asegurada por dos colegas voluntarios. Por último, se procedió al análisis, interpretación y redacción de los hallazgos. Es necesario mencionar que fueron anónimas las copias para conseguir datos naturales y auténticos. Ante todo, a los informantes, se les garantizó la anonimización y confidencialidad de los datos recogidos. Asimismo, se veló por la protección de datos personales. En adelante, se presenta la tabla recopiladora de los errores. Ante todo, conviene indicar que las estructuras con mayor dificultad para los participantes en este estudio las constituyen las variables *verbos*, *adjetivos*, *nombres*, *preposiciones*, *acentuación*, *artículos*, *pronombres personales*. Pues, solo se trataron esas últimas tres en este estudio, siendo conservadas las demás para futuras vías de investigación.

3. RESULTADOS

En la siguiente tabla van las muestras detectadas.

Tabla 2

Tabla recopiladora de muestras de lenguas

Acentuación	Artículos	Pronombres personales
<i>*Aun por aún</i> <i>Pará</i> <i>*asímismo</i> <i>La mayoría son orales</i>	<i>*Vamos a la misa mañana</i> <i>*Yo vengo de la casa</i> <i>*Soy venir tarde a la casa</i> <i>*Me gusto el leche</i> <i>*La águila que vuela...</i> <i>*Mi hermano ha ganado el tómbola de Navidad</i> <i>*Por favor, señor Profesor, voy a servicio</i> <i>*Hemos comido del pan</i>	<i>*Me objetivo es estudia</i> <i>Hola Ana, ¿y tu madre? -</i> <i>*no están en la casa.</i> <i>*Señor, yo vosotros hablo de mi caso.</i> <i>¿Cómo te llamas? - ¿Mi?</i> <i>*Yo la hablo de mis problemas</i> <i>*La telefono este mañana</i> <i>*las gusta chocolate</i>

	<i>*Una chica cuyo la madre está vendedora</i> <i>*Hay la gente que piensa que no estoy simpática.</i> <i>*Mi padre es un profesor en el CEG Ananvié</i> <i>*Quiero ir a viaje</i> <i>*Sandra va a servicio y llegada al casa y dormir con ellos padres</i> <i>*De retorno a la casa he hablar con yo madre</i> <i>*A seis de la tarde voy acompagnar mi padre a la casa</i> <i>*le mese de junio se case mi grande hermana</i> <i>*Fue un mañana de mayo en mi pueblo donde un elevator</i> <i>*Los niños deben ir al escuela hoy</i>	<i>*Dalelo</i> <i>*Hablala de yo</i> <i>*Delante vuestro yo no ser nada</i> <i>*Mi papá y mi vamos al campo los sábados cuando yo estaba en pueblo</i> <i>*Mi hermana Josephina es más joven que mí.</i> <i>*Me primo esta bon</i> <i>¿Quién va allí? – Es mi, papá</i> <i>*My tía es muy simpatico</i> <i>*Me padre y me madre son bonos</i> <i>*Nosotros familia viva en campo</i> <i>Yo usted ha asistido a un cinema</i> <i>*Según mí el ladrón es aquí</i> <i>*Quiere el futbol, encanta el</i> <i>*Para tú, yo mento *Tengo una familia de cuatro niños. Mi es mayor. Me madre se leva en el la casa</i>
--	--	--

Fuente: Base de datos de Interlengua de alumnos francófonos del ELE constituida entre las dos fases de pretest y posttest en el transcurso de los meses de febrero y marzo del 2024.

3.1 Análisis de los resultados

Cabe mencionar que la intención del investigador, al emprender este estudio, es indagar sobre las posibles causas de las desviaciones observadas en las producciones de estudiantes de LE. Además, como bien es sabido, el error consiste en un paso obligatorio en todo proceso de enseñanza-aprendizaje y, por lo tanto, permite darse cuenta de si ha habido o no aprendizaje. Se aprende con errores, y de igual modo, se aprende de los errores, por lo que resultan imprescindibles. Cuando el estudiante comete el error por primera vez, y que le corrige el docente, resulta normal, por lo que se supone que se trata de una

ignorancia. La segunda vez, igual, se puede tolerar. Pero, ya apartir de la tercera vez, se consideraun verdadero problema de aprendizaje, y así, puede concluirse que se trata de una fosilización. Pero, esto no debe constituir para el docenteun motivo para reírse de los errores de sus estudiantes. A veces, los hayque encuentran contentos con los errores de sus aprendices, porquetal situación no hace sino reforzar su postura del ´todopoderoso´ en el aula. La corrección de los errores se convierte entonces en algo negativo.A travésde sus actuaciones, se percibe claramente que, sin error, no hay aprendizaje. Incluso, existen docentes que califican los errores de los aprendientes como horrosos. Estaes una actitud negativa que denuncia Fernández Sonsoles:

´el error es el campo de batalla del profesor´. Son numerosos los profesores que consideran la corrección como una sanción en el sentido negativo del término e incluso piensan que sólo tal actuación servirá para confirmar su `competencia´ y su autoridad docente. ¡Equivocación! Al contrario, están cavando alrededor de ellos mismos un hoyo muy profundo al que caerán un día u otro (Fernández Sonsoles, 1990)

Esto es, el especialista de Análisis de Errores tendrá una postura distinta de la de esta categoría de docentes. Por lo que puede afirmarse que los errores constituyen para el docente un material didáctico, y como tal, son datos auténticoscapaces de ayudar a la mejora del procesode enseñanza-aprendizaje.

Acontinuación, se analizanmuy brevemente las muestras de lenguarecogidas en las dos fases: el pretest y el postest.

Siguiendo el orden de desarrollo de las distintas variables que se propone analizar en el presente estudio, va primero la acentuación.

3.1.1 Variable Acentuación

En realidad, los errores detectados en dicha variable son, en la mayoría, orales, es decir que se encuentran en la lectura donde los estudiantes tienden a acentuar los monosílabos, sobre todo los artículos determinados plurales (los, las), los adjetivos posesivos (*mi, tu, su, ...sus*), los pronombres personales sujetos (*yo, tú, él*). Si proceden así, es por la influencia del francés yde sus lenguas maternas (*fon, gown, nago*, entre

otras.), a veces. Respecto de las palabras que escriben mal, se detectan como muestras la selección de *aun* por *aún* (**Aun no he desayunado esta mañana*); **asimismoporasimismo*.

Luego se presenta la variable Artículos.

3.1.2 Variable Artículos

Aquí, como es de esperarse, ha habido muchos errores. En esta variable se encuentran muestras de lengua muy interesantes por su forma.

- **VA1** **Vamos a la misa*, **Yo vengo de la casa*, **Soy venir tarde a la casa*

Estas muestras son muy parecidas porque en ellas está presente una adición del artículo definido singular *la*, que, según deja claro la regla, no debería aparecer aquí. En efecto, palabras como *casa*, *misa*, *pesca*, *etc.*, no van seguidas del artículo cuando no son determinadas, o sea, cuando no tienen delante una palabra que da más información sobre ellas. Por ejemplo, suele decirse: *vamos a la Casa Blanca*; *no me gusta asistir a la misa del gallo*; *ha vuelto mi padre de la pesca de anoche*. Aquí, se nota una transferencia del francés, lengua 'materna' por defecto de los informantes.

- **VA2** En **Me gusto el leche* que parece ser una muestra que pertenece a la variable Nombre, se detecta al contrario una adición del artículo. Normalmente, en presencia de cosas no contables como *pan*, *leche*, *chocolate*, *caramelos*, *etc.*, no se usa el artículo. Entonces, debería decir *me gusta leche*. Aquí, no se considera el aspecto género del artículo ya que esto ya entra en el apartado de los Nombres, es decir en vez de *la leche*, pone **el leche* solo por desconocimiento de la regla, que, en realidad, forma parte de las excepciones.

- **VA3** **La águila que vuelavuelve* a confirmar el no dominio de las excepciones relativas al uso del artículo en español.

- **VA4** **Mi hermano ha ganado el tómbola de Navidad*

Aquí, el estudiante, bajo la influencia del francés, escribió *el* en lugar de *la*

- **VA5** Respecto de **Hemos comido del pan*, comentamos que se trata del artículo partitivo (*du*) francés, que no se traduce en español. Es también una transferencia.

- **VA6** **Una chica cuyo la madre está vendedora* se inscribe en el apartado del empleo del relativo *cuyo/a* que suele privarse del artículo *el/la*, *los/las*, contrariamente al uso francés. Debería escribir el estudiante *Una chica cuya madre es vendedora*.

- **VA7** En **Mi padre es un profesor en el CEG Ananvié*, se nota una adición del artículo. Podría haber dicho *Mi padre es un profesor de inglés* y sería más correcta la frase.

- **VA8** **De retorno a la casa he hablar con yo madrese* parece a la muestra **A seis de la tarde voy acompagnar mi padre a la casa* que ha vuelto a plantear el problema de adición del artículo delante de las palabras *casa, misa, pesca*, etc.

- **VA9** En **Los niños deben ir al escuela hoy*, se encuentra una transferencia del francés que suele utilizar “l’” delante de nombres masculinos y femeninos que empiezan por una vocal o una *h muda*. Es el caso de *l’élève, l’attente, l’homme, l’hymne*.

No pueden comentarse todas las muestras recogidas en la tabla por cuestiones técnicas.

A continuación, se presenta la siguiente variable.

3.1.3 Variable Pronombres Personales

- **VPP1** Las muestras de lengua **Me objetivo es estudia, ¿Cómo te llamas?* - *¿*Mi?*, **Me padre y me madre son bonos, *Me primo esta bon, *My tía es muy simpatico* tienen toda su explicación en inglés, lengua extranjera que aprendieron los alumnos desde la clase de (*Sixième* equivale a *Primero de Secundaria*). Al aprender españolLE, suelen pasar inconscientemente por una mezcla de lengua. Aquí, la muestra que mucho llama la atención se relaciona con la sustitución de *yo*, pronombre personal sujeto por *mí*, pronombre personal complemento. Es casi lo mismo que se encuentra en las muestras **Señor, yo vosotros hablo de mi caso, *Según mí el ladrón es aquí, *Yo usted ha asistido a un cinema* en donde se utiliza el pronombre sujeto *vosotros* en lugar de *le*, pronombre complemento; *según mí* en vez de *según yo*, fallo que tiene su origen del desconocimiento de limitaciones a la regla que trata del empleo del pronombre personal sujeto delante de ciertas preposiciones como *según, contra, excepto, salvo, etc.* Se nota la presencia en la siguiente muestra del pronombre personal sujeto *yo* para sustituir *mí* pronombre personal complemento con preposición. Debería escribir *háblale de mí* en lugar de **Hablala de yo*. Se nota además de dicho fallo, otro, no menos interesante, que se relaciona con el *laísmo* (fallo que consiste en usar *la* en vez de *le*), y es exactamente lo que se detecta en las siguientes muestras:

- **VPP2** **Yo la hablo de mis problemas* en vez de *Yo le hablo de mis problemas*; **La telefono este mañana* en vez de *Le telefono esta mañana*, **las gusta chocolate* en vez de *les gusta chocolate*.

- **VPP 3** En **Nosotros familia viva en campo* estamos en presencia de la selección errónea del pronombre personal (sujeto o complemento con preposición) *nosotros* para traducir el adjetivo posesivo *nuestros*. Este fallo es muy frecuente en los participantes en el estudio.

- **VPP4** Se limitará el análisis a la siguiente muestra: *Hola Ana, ¿y tu madre?* - **no están en la casa* que consiste en una novedad en cuanto a la manifestación de la Interlengua en alumnos beninenses del ELE. Se trata específicamente del uso del dativo plural para referirse a una persona ausente de la que se habla con respeto. El fenómeno aquí denunciado se relaciona con rasgos lingüísticos típicos propios de etnias *nago* y *yoruba*, oriundos del centro y el sur de Benín. En realidad, en dichas poblaciones, la relación entre adulto y menor se establece rigurosamente mediante el respeto absoluto³. Pero, lo más curioso es que, dicho rigor se repercute en el uso del pronombre personal sujeto incluso en la ausencia de la autoridad. *¿Baba únkó?* - *wan si ni lé* (en *yoruba* y *nago*); *¿Y tu papá?* - **¿No están* (en español), lo cual se expresaría en francés por *Et ton papa?* - **Ils ne sont pas là*. En efecto, se trata de un respeto hipergeneralizado, puesto que, en una conversación normal, solo se trata de 'usted' en vocativo, pero no en dativo singular. El citado fenómeno se encuentra también presente en *gún*, otro idioma no tan alejado de los ya citados anteriormente: *¿Baba towéló?* - *Yé mántóxhwégbé*. En cambio, en *fon*, lengua mayoritariamente más hablada en todo el país, suele decirse: *Tò towéló?* - *É dóxwégbé á*. En *fon*, *é*, *yé* traducen respectivamente *il/elle*, *ils/elles* en francés, y *él/ella* > *ellos/ellas* en español, pero nunca *usted/ustedes*.

Una vez terminado el análisis, se presenta la discusión.

4. Discusión

El estudio realizado tiene como objeto contribuir al refuerzo de la capacitación de los aprendientes en temas de gramática del ELE. Al mismo momento, se propone reflexionar sobre los errores gramaticales detectados en las muestras de lengua producidas por sus participantes. En efecto, solo se seleccionaron unos cuantos de aquellos campos que presentan mayor dificultad, es decir los más frecuentes o sistemáticos: se trató exclusivamente de temas relacionados con la acentuación, los artículos y los pronombres personales. Entre las muestras de lengua analizados, se resalta que las áreas que presentan mayor dificultad a los participantes, la representan los pronombres personales, los artículos determinados e indeterminados, y la acentuación.

Como muestras de lengua, se presentan las siguientes:

- Hablando de muestras de lengua respecto de la acentuación, ya se ha señalado que se notan mucho más en la lectura, o sea, en lo oral que, en lo escrito, y a veces, en palabras como *aun* > *aún*, *asimismo* > *así mismo*. Tampoco se va a perder de vista el error que

³ Tenemos que hacer observar que se trata del registro culto (sostenido) en poblaciones *nago* y *yoruba*.

consiste en acentuar la penúltima sílaba de los verbos en infinitivo, en conformidad con las reglas que rigen el acento en español donde están presentes tres clases, sea el acento ortográfico o gráfico, el acento prosódico y el acento diacrítico (Muñoz Rincón, 2020),

- Tratándose de los artículos, lo que plantea mayor problema son las adiciones o los usos innecesarios y las omisiones. También, se cuenta con las excepciones.
- Por último, se detectan muestras de lengua en la variable VPP. Los participantes suelen confundir los pronombres sujetos con los pronombres complementos.

En concepto de implicaciones didácticas derivadas del conjunto del estudio, sería interesante dedicarse a una posible revisión del programa curricular de los participantes, de manera a reservar más espacio al estudio de las estructuras gramaticales en cada Situación de Aprendizaje (SA). Esto incidirá muy positivamente en la mejora de la enseñanza-aprendizaje del español en Benín. Tanto será útil para los profesionales como para aquellos que se apresuren a principiar su carrera. Esa será una de las aportaciones más relevantes proporcionadas por el presente estudio.

Conclusión

Adquirir lengua nunca ha sido para nadie cosa fácil. Además, aprender lenguas extranjeras resulta mucho más peor, pero jamás imposible. Basta con tener voluntad, y lo demás ya se soluciona por sí solo. Porque el ansia de emprender cualquier empresa, cualquier proyecto de vida constituye la llave que sirve para abrir las puertas de las ambiciones del ser humano. Pues, el interés por comenzar y desarrollar este trabajo de investigación – que trata cuestiones relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza del ELE en Benín, y más específicamente, las dificultades que presenta el dominio de ciertos contenidos gramaticales –, se remonta primero a la experiencia personal de los autores del presente estudio como estudiantes, y luego como profesionales con muchos años de experiencia docente atrás.

Como ya se ha señalado en otras ocasiones, el vocabulario y la gramática constituyen los componentes muy esenciales de una lengua. Por lo tanto, la enseñanza de lenguas siempre se ha enfocado en ellos. Hace falta recordar que la selección de los contenidos gramaticales aquí efectuada no ha tomado en cuenta una lista exhaustiva de las dificultades de los participantes. Esto se explica por cuestiones técnicas.

A la luz de todo lo anteriormente desarrollado, se desprenden las siguientes reflexiones:

- el aprendizaje de lenguas extranjeras en África (español, en el contexto presente) permanece una realidad incontestable, pese a la existencia de miles de lenguas

autóctonas presentes en este lugar del mundo, tal y como argumenta Ambadiang(2005, p. 104):

La aproximación al estudio de las lenguas extranjeras en el continente africano se presenta como un mundo apasionante si pensamos que a lo largo de su territorio se distribuyen aproximadamente 1250 lenguas con sus colectivos étnicos y en diferentes estados.

- las dificultades encontradas por los participantes se deben principalmente al contenido del plan curricular vigente en la Educación Secundaria. Porque el manual en uso hoy día en Benín, *HORIZONTES*, no ofrece mucho espacio al estudio de las estructuras gramaticales. O sea, ya no se dedican los docentes de Educación Secundaria a la enseñanza explícita de dichos contenidos, desde las últimas reformas intervenidas, si bien se remontan a más de una década. Entonces, solo se limitan a enumerar muy brevemente las estructuras, dar unos ejemplos, proceder a un reemplazo, y ya está;

- asimismo, se notó que las citadas dificultades pueden deberse a una falta de competencia lingüística o sociocultural, por una parte, y luego, a la cuestión de transferencia, por otra. Pues, como bien se sabe, los participantes son estudiantes francófonos, entonces, lógicamente se producen, muy a menudo, transferencias de dicha lengua al español;

- tampoco se descarta la posibilidad de que sea parte del problema la pereza de los propios alumnos, que podrían tomar la iniciativa de dedicarse por sí solos a una investigación permanente en la gramática del español. Luego, tienen la posibilidad de acercarse al profesor para obtener más aclaraciones.

En todo caso, los datos manipulados en el presente estudio llegarán a producir en ellos efectos muy positivos, captando favorablemente su atención acerca del tema.

Este estudio, como uno puede esperarse, no puede concluirse sin mencionar las fuentes documentales que lo sustentan.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agbodoyêtin, H. R. S. Z. (2011). *Análisis de errores de interlengua e intralengua en aprendices francófonos de E/L2 y líneas de actuaciones para su tratamiento didáctico*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid]. Repositorio Institucional <https://repositorio.uam.es/handle/10486/10310>, 214-237.

393 Agbodoyêtin, H. R. S. Z., Avocègamou, J.-M., D., & Sènou, J., S. (2023b). Relaciones
 394 internacionales y sus aportaciones a la enseñanza-aprendizaje de ELE en Benín.
 395 Collection Recherches & Regards d'Afrique, 2(3), 60-67.

396 Agbodoyêtin, H. R. S. Z. (2026e). Interlengua Escrita en Estudiantes de Español de
 397 Educación Secundaria en Benín. Ciencia y Reflexión, 5(3), 1329-1353.
 398 <https://doi.org/10.70747/cr.v5i3.1365>

399 Ambadiang, T. (2005). Política y políticas lingüísticas en África, en M. Kabunda Badi
 400 (Ed.), Mitos y realidades de África subsahariana. Universidad Autónoma de
 401 Madrid, 146-182.

402 Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas:*
 403 *aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Servicio de
 404 Publicaciones del Consejo de Europa. Cervantes.es

405 Fernández, L. S. (1990). *Análisis de errores e Interlengua en el aprendizaje del español*
 406 *como lengua extranjera.* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
 407 Repositorio Institucional de UCM.

408 *Horizontes: Espagnol Terminale (Libro del alumno).* (2002). EDICEF/NEI.

409 Instituto Cervantes. (2008). *Interlengua.* En Diccionario de términos clave de ELE.
 410 https://cvc.cervantes.es/interlengua/biblioteca_ele_diccio_ele/diccionario/

411 Instituto Cervantes. (2022). *El español en el mundo 2022.* Anuario del Instituto
 412 Cervantes.
 413 https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_22/default.htm

414 Instituto Cervantes. (2024). *El español en el mundo.* Anuarios

415 Lahuerta Galán, J. (2004). *Gramática Lengua Española.* Vox.

416 Muñoz Rincón, D. L. (2020). ¿Qué es y cuáles son las tres clases de acentuación?
 417 Palabras en Orden. Central de Blogs UPB.

418 <https://www.upb.edu.co/es/central-blogs/ortografia/acentuacion-clases>

419

420

421

422

UNDER PEER REVIEW IN IJAR