



Universidad Antonio de Nebrija

CURSO BÁSICO

DE FONÉTICA Y ORTOGRAFÍA ESPAÑOLAS

PARA INMIGRANTES MARROQUÍES

Patricia Fernández Martín

Departamento de Lenguas Aplicadas

Universidad Antonio de Nebrija

Memoria de Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera

Tutora: Arancha Ruiz Martín

2005 - 2007

Para Rafa y Javi.

Para mis padres.

*Para Fernando y Felipa,
que supieron mejor que nadie
el significado de ser inmigrante*

[mã́má | jokjérolalona ↓ | exé- | éxomío ↑ | estámwǰalta ↓]

[mã́má | jokjéroakaβálo ↓ | íxo: | sinotjéneskwádra ↑]

[mã́má | jokjéroun:péřo | aǰnířno | ke: | te | láđra]

[mã́má- | mã́má | kjéroǰmpeθeθító ↓ | jakjénlosacađeláγwa ↑]

[mã́ma | jo | kjéro | ɔna | pí^eđra | esosí ↑ | tjénedós | ikála ↓]

Grabación realizada a los alumnos marroquíes de la asociación cultural de Leganés “Ya te digo”, el 4 de noviembre de 2006. Lectura de un poema adaptado de Ángela Figuera Aymerich, publicado en Reviejo, C. y Soler, E. (eds): *Canto y cuento. Antología poética para niños*, Madrid: SM, 1997, pág. 20.

Se han empleado los símbolos fonéticos propios del AFI.

ÍNDICE

Agradecimientos	5
I. Introducción y objetivos del presente estudio	6
II. Marco teórico	8
A. Estado de la cuestión	8
Estudios sobre la enseñanza de la fonética en ELE	8
Estudios sobre la enseñanza de español a inmigrantes	14
Estudios sobre la enseñanza de la fonética a inmigrantes	16
B. La Fonética y la Fonología en la Lingüística	17
1. Importancia de la Fonética y la Fonología en la Lingüística	17
1.1. Cuestiones generales	17
1.2. Cuestiones específicas	20
2. La adquisición de la Fonología	23
C. La Fonética y la Fonología en el aula	26
1. Por qué enseñar fonética	26
2. Para qué enseñar fonética	28
3. Qué enseñar	29
3.1. Fonética o pronunciación	29
3.2. Qué pronunciación enseñar	30
3.3. Qué errores corregir	31
4. Cómo enseñar fonética	32
4.1. Cuestiones generales	32
4.2. Métodos empleados	33
4.3. Fases previas al diseño del curso	35
Primera fase: análisis de las lenguas en contacto	35
1. Características fonológicas de la lengua rifeña	36
2. Características fonológicas de la lengua árabe	38
3. Características fonológicas de la lengua francesa	42
4. Características fonológicas de la lengua española	46
5. Características ortográficas de la lengua rifeña	52

6. Características ortográficas de la lengua árabe	55
7. Características ortográficas de la lengua francesa	58
8. Características ortográficas de la lengua española	60
Segunda fase: detección de problemas	63
Tercera fase: diseño del curso	64
III. Metodología de investigación	65
a) Recogida de datos acerca del alumnado	65
1. Descripción del alumnado y del contexto socioeducativo en el que se desarrollan las clases. Implicaciones de los datos demográficos	65
2. Análisis de necesidades de los alumnos	68
3. Cuestionario sobre la fonética	69
b) Fases de la investigación	69
IV. Propuesta didáctica	71
A. Objetivos del curso	71
B. Contenidos del curso	71
C. Diseño del curso sesión a sesión	73
D. Crítica del curso sesión a sesión una vez que se ha llevado al aula	79
V. Conclusiones	85
VI. Bibliografía	89
VII. Anexos	98

AGRADECIMIENTOS

Quiero agradecer a la Universidad Antonio de Nebrija la oportunidad que me ha brindado de poder empezar a dar clases de español, y descubrir así lo útil en que puede convertirse para otras personas lo que para uno mismo resulta tan fácil.

Quiero dar las gracias a Arancha, por sus sabios consejos y su guía a lo largo de todo este trabajo.

Tengo que mencionar a Carlos Piera, que aumentó mi interés en la fonética y fonología; y a Neus Sans, que me hizo reflexionar sobre el tipo de materiales empleados hasta ahora en la enseñanza de español a inmigrantes.

No me puedo olvidar ni de Rafa, ni de Javi y ni de mis padres, sin cuya paciencia, ayuda, ánimo, apoyo y preocupación no podría haber realizado este pequeño estudio.

Doy también las gracias a la asociación “Ya te digo” de Leganés, y a todos los que la hacen funcionar: Verónica, Isabel, Óscar, Santiago...

Y, por supuesto, agradezco su colaboración a Abdelkader, Ahmed, Ali, Elmellahi Rachid, Khalid, Jamal, Mohamed, Redolian, Samir, Said y Youssef. Sin ellos, nada de esto habría sido posible. Espero que les haya servido para aprender tanto como a mí.

Finalmente, debo mencionar a las instituciones convocantes del *II Premio “Cristóbal de Villalón” a la innovación educativa en el aula E/LE* (Diputación de Valladolid, Universidad de Valladolid, Fundación Jorge Guillén, Cátedra Miguel Delibes) por haber reconocido el esfuerzo existente tras este proyecto y haberle otorgado el honor de ser finalista en dicho premio.

Patricia

I. INTRODUCCIÓN Y OBJETIVOS DEL PRESENTE ESTUDIO¹

El objetivo de este trabajo es diseñar un curso de fonética española para estudiantes inmigrantes de nivel intermedio, principalmente marroquíes, de tal manera que mejoren la identificación del sonido, su producción y su representación gráfica. El curso consta de diez sesiones de dos horas cada una, esto es, veinte horas, y se llevó a la práctica entre noviembre de 2006 y marzo de 2007.

Este objetivo implica dos objetivos de carácter general:

En primer lugar, se pretende que el alumno sea capaz de identificar todos los fonemas de la lengua española, tanto de forma oral, como escrita. Para ello, deberá, por un lado, reconocer el sonido correspondiente dentro de una palabra pronunciada siguiendo las reglas de un español estándar; y por otro, asociar una grafía a determinado fonema, para poder así leer cualquier palabra, sin necesidad de que conozca su significado.

En segundo lugar, el alumno debe ser capaz de reproducir todos los fonemas de la lengua española, tanto de forma escrita, como de forma oral. Para ello, el alumno será capaz de escribir cualquier palabra del español así como pronunciarla de forma adecuada, marcado siempre por los límites de la propia comunicación.

Todos estos objetivos se desarrollarán siguiendo determinadas fases, que son, *grosso modo*, las siguientes:

- a) Analizar las características de la fonología de la LM de los alumnos, así como de cualesquiera otras lenguas extranjeras o segundas que puedan influir en el sistema fonológico de la L1.
- b) Exponer las características más relevantes de la fonología de la LE, en este caso, el español.
- c) Intentar prever los problemas específicos que este alumnado tendrá previsiblemente debido a las características concretas de la fonología de su LM.

¹ El presente trabajo, en una versión ampliada que incluía un artículo homónimo elaborado por la misma autora (Fernández Martín, P.: "Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes", *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 11, octubre de 2007), resultó finalista del II Premio Cristóbal de Villalón a la innovación educativa en el aula de E/LE (Valladolid, julio de 2007). Se puede encontrar un resumen en Fernández Martín, P.: "Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes" en *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, celebrado del 19 al 22 de septiembre de 2007, Universidad de Alicante (en prensa).

- d) Llevar a cabo una serie de actividades estructuradas siguiendo un criterio de tipo fonológico, para comprobar qué proceso ha tenido lugar durante el aprendizaje de los alumnos.

El estado de la cuestión actualmente se fundamenta en varios aspectos:

En primer lugar, abunda la insistencia en la necesidad de enseñar fonética, fonología y pronunciación en las clases de lengua, ya sea haciendo consciente al alumno de las diferencias fonológicas que ello acarrea (fonética/fonología), o simplemente, basándose en un aprendizaje de la articulación de los sonidos de la lengua extranjera para conseguir una comunicación eficaz (pronunciación).

En segundo lugar, aparece con constancia la idea de que dicha fonética, de enseñarse, no debe limitarse exclusivamente al fonema, sino que debe abarcar, por un lado, los alófonos de dichos fonemas; y por otro, elementos suprasegmentales (acento, entonación...), igualmente importantes para la mencionada comunicación eficaz.

Asimismo, cabe destacar el hecho de que no se debe partir de la lengua escrita para enseñar fonética, sino al revés, debido a lo artificial del sistema de escritura de las lenguas.

Finalmente, son varios los temas que se tratan desde diversos puntos de vista, tales como la edad en la adquisición de la fonología extranjera (para los adultos, parece ser más difícil llegar al nivel de pronunciación del hablante nativo); qué variedad del español se debe enseñar (¿se debe enseñar al alumno a sesear, si el profesor procede de un lugar donde se diferencian los dos fonemas /s/ y /θ/? ¿Y el yeísmo?); y en completa relación con esto, qué errores son los que se deben corregir, cuáles no, y, por supuesto, de qué manera ha de hacerse esta corrección (esta cuestión plantea una tipología de actividades lo suficientemente variada como para focalizar en cada una de ellas la enseñanza de un determinado aspecto, y evitar la corrección de todo lo que no constituya ese factor concreto).

Por lo que se refiere a la estructura del presente trabajo, se ha de señalar que está formada por cinco apartados. Tras una breve introducción, aparece el apartado que comporta el marco teórico sobre el que se sustenta este estudio, se aporta una síntesis de los estudios actuales sobre la enseñanza de la fonética en las aulas de ELE, la enseñanza de español para inmigrantes, y la enseñanza de dicha disciplina lingüística a inmigrantes. A continuación, exponemos brevemente las características fonológicas de las diversas lenguas que van a estar en contacto durante el curso, que resultan ser las lenguas maternas de los alumnos, la lengua extranjera que hablan, y la lengua objeto,

que es la española. Termina este apartado con un análisis de los posibles problemas que se puede encontrar el docente tras haber descubierto algo de la fonología de dichas lenguas. En el tercer apartado, se describe la manera en que se ha llevado a cabo la investigación, incluyendo las diversas fases y teniendo en cuenta los factores socioeducativos entre los que el curso ha tenido lugar. En la cuarta, se propone el diseño del curso de manera mucho más precisa, y es criticado y cuidadosamente analizado al final del capítulo. Finalmente, se añade una serie de conclusiones que permiten formarse al lector una idea de los resultados, ya sean positivos o negativos, del presente estudio. La bibliografía y algunos anexos que clarifican determinados apartados cierran el trabajo.

II. MARCO TEÓRICO

A. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado vamos a mencionar las obras más importantes aparecidas últimamente en el panorama de la didáctica de las lenguas, que tratan la enseñanza de la fonética, estructuradas en torno a tres temas fundamentales: aquellas escritas sobre la enseñanza de la fonética de español como lengua extranjera; aquellas que se centran en la enseñanza de español a inmigrantes; y aquellas que tratan de la enseñanza de la fonética de ELE a inmigrantes.

- Estudios sobre la enseñanza de la fonética en ELE

Como en muchos de los artículos consultados se indica, la fonética ha estado mayormente relegada a un segundo plano (o tercero, o cuarto...) en la enseñanza de lenguas, desde el método tradicional, centrado principalmente en la escritura, hasta el método comunicativo, que sigue proveyendo a los alumnos de un conocimiento de la lengua superior en el desarrollo de la capacidad lectoescritora que en la oral².

No obstante, parece haber habido un aumento, si no de este tipo de enseñanza, sí al menos de artículos o conferencias³ que insisten en la necesidad de enseñar fonética en las clases, como un elemento más distorsionador de la comunicación que la

² Cantero Serena, F. J.: “La cuestión del *acento* en la enseñanza de lenguas” en *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1994. Pág. 250; y Bartolí Rigol, M.: “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica*, vol. 1, 2005. Págs. 13-14.

³ Ha habido, por supuesto, algún libro referido al tema, pero creemos conveniente ceñirnos a los artículos porque muestran una situación más real, más dinámica (cuestión-respuesta), y aspectos mucho más concretos. En el apartado “La Fonología en el aula” aparece mencionado alguna obra referida a este tema.

gramática o el léxico (especialmente, se hace referencia a los elementos suprasegmentales⁴). Así pues, vamos a enumerar y comentar brevemente algunos de los artículos más importantes escritos durante los últimos años, que recomiendan al docente trabajar la fonética en el aula, sea desde un punto de vista teórico (fonético), sea desde un punto de vista más bien práctico (pronunciación).

En primer lugar, hay que hacer referencia al famoso artículo de Dolores Poch⁵, en el que se tratan temas muy interesantes sobre la enseñanza de la pronunciación en las aulas de lenguas extranjeras, tales como las causas por las que se suele mantener a la fonética fuera de la enseñanza (prejuicios como que el profesor debe ser especialista en la materia para enseñarla, o como que la pronunciación de nuestra lengua es “fácil”); qué se debe enseñar y qué no, atendiendo a qué criterios (validez geográfica, lengua de prestigio), y como consecuencia, cuál es el límite entre lo correcto y lo incorrecto, y por tanto, qué resulta ser corregible (controlar la audición sobre la producción; entonar correctamente; enseñar fonética combinatoria, es decir, el sonido dentro de un contexto fónico; tener en cuenta la tensión con la que se pronuncian determinados sonidos); y en relación con esto, qué validez tiene el análisis contrastivo de las fonologías de la LM y la LE en la enseñanza de la pronunciación para prever los problemas y dificultades de los alumnos (no se limita a los sonidos existentes en una lengua e inexistentes en la otra: también hay que incluir las diferentes distribuciones de los alófonos).

En segundo lugar, nos topamos con el breve análisis que Cantero⁶ hace (tras una crítica a todos los métodos didácticos, que se basan, dándole mayor o menor importancia, en la escritura, para enseñar la LE) de la importancia del acento a la hora de hablar una lengua extranjera. Para él, es fundamental enseñar a los alumnos a entonar de acuerdo con los patrones fonológicos de la LE, y no de la L1, que es realmente el elemento suprasegmental que puede causar malentendidos en la comunicación con un hablante nativo. Su teoría radica en la existencia de un recipiente fónico en el que el niño, antes de los cinco años, va introduciendo todos los demás componentes de la lengua. De ahí que, al hablar en una LE, el estudiante aplique los conocimientos léxicos

⁴ Véase Cantero Serena, *op. cit.*

⁵ Poch, D.: “La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 1, 2004. Es una revisión de Poch, D.: “The rain in Spain...”, *Cable*, 10, 1992, 5-9.

⁶ Cantero Serena, F. J.: “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas” en *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1994.

y gramaticales de la L2 al recipiente fónico de su LM, y sea esta la causa de que se le note el acento extranjero.

Dos años después de la publicación del artículo de Cantero, Joe Castino⁷ llega a la interesante conclusión de que un curso de fonética (él llevó a cabo el experimento con angloparlantes) ayuda con creces a adquirir la LE.

Por su parte, Cala Carvajal⁸ se dedica a cotejar, por un lado, los fonemas del español con los de la lengua inglesa; y por otro, los respectivos alófonos de ambas lenguas, siempre con la intención de “proporcionar un material escueto y simplificado en aras de la claridad” para que el docente pueda ayudar a sus alumnos en la mejora de la pronunciación.

Del año 1997 data el artículo escrito por M^a Luisa Gómez Sacristán⁹, en el cual se analiza la importancia que la fonética ha tenido en las diferentes metodologías de enseñanza de lenguas; luego menciona y comenta algunas de las causas de esa reticencia del profesor a enseñar fonética (su actitud, el creer que el español es una lengua “fácil” desde el punto de vista fonético, que haya varias normas lingüísticas...); termina el artículo con varias actividades que pueden realizarse en el aula para mejorar la pronunciación de la fonética, basándose en las tres conocidas fases de identificación de los fonemas, producción y utilización en los diferentes contextos comunicativos¹⁰.

En su brevísimo apunte, M^a Jesús González y M^a Consolación González¹¹ insisten en la importancia de enseñar fonética en el aula de ELE para evitar confusiones comunicativas que pueden conllevar malentendidos, a veces graciosos, pero a veces muy serios, y dan para ello algunos ejemplos reales producidos por estudiantes alemanes de ELE.

En relación con la famosa frase *¿Qué español enseñar?*¹², aparece en 2003 el artículo de Carbó *et al.*¹³, en el que se pretende dar cuenta, principalmente, de las

⁷ Castino, J.: “El impacto de un curso de fonética en la adquisición de la fonología española”, *Cuadernos Cervantes*, 6, 1996, 44-47.

⁸ Cala Carvajal, R.: “Dos sistemas cara a cara” en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1997, 221-226.

⁹ Gómez Sacristán, M. L.: “La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica”, *Carabela*, 41, 1997, 111-127.

¹⁰ Basado quizá en las tres famosas fases (“identificación del sonido, producción del sonido y consolidación del sonido) mencionadas en Sánchez, A.; y Matilla, J. A.: *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid: SGEL, 1974. Pág. 5.

¹¹ González, M. J.; y González M. C.: “Yo pronuncio, tú pronuncias... ¿Él pronuncia?”, *Frecuencia L*, 8, Madrid: Edinumen, 1998, 52.

¹² Claramente explicado en Moreno Fernández, F.: *Qué español enseñar*, Madrid: Arco / Libros, S.L., 2000.

dificultades que hay a la hora de intentar establecer un estándar oral del español que llevar al aula. Para ello, menciona los documentos oficiales de carácter normativo (la *Gramática académica*, de 1933; el *Esbozo*, de 1973; la *Ortografía*, de 1999), y los que, no siendo oficiales, también establecen cierta norma (*Manual de pronunciación española* de Navarro Tomás, 1918; *Manual del español correcto* de Gómez Torrego, 2002, etc.). A continuación, diferencia entre la enseñanza de la fonética (“reflexión metalingüística sobre el funcionamiento del sistema sonoro de la lengua”) y la enseñanza de la pronunciación (“actividad orientada a conseguir una producción apropiada de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua”¹⁴), y analiza brevemente la situación actual de la pronunciación en las aulas, tanto en los contextos de enseñanza reglada en español como primera lengua (se necesitan profesores cualificados, más materiales didácticos adecuados...), como en los del español como lengua extranjera (por ejemplo, se ve una contradicción entre lo establecido en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y el sistema de evaluación impuesto en el DELE; también hay escasez de materiales en este campo, y los profesores deben plantearse qué variedad de español van a enseñar a sus alumnos).

Pérez Tobarra¹⁵, por su parte, ofrece, tras una breve definición del sistema fonológico de la lengua española (las normas de agrupación silábica, el acento, las reglas de acentuación en español, tanto desde el punto de vista oral como escrito) un sensato truco para enseñar a los alumnos a acentuar en español, partiendo de la base de que las palabras más habituales en nuestra lengua son llanas, y por tanto, no deben llevar tilde, elemento diacrítico reservado para las palabras diferentes o “raras”: para saber, pues, si una palabra debe llevar tilde o no, basta con ver si es llana, en cuyo caso no se pone tilde nunca; para ello, ante una palabra aguda, se puede añadir mentalmente una vocal al final de la palabra, formando así una sílaba más, y convirtiendo la palabra en llana, y por tanto, estableciendo que no debería llevar tilde. La única excepción la componen las palabras que acaban en *-n* y *-s* y son formas verbales. El artículo termina con una serie de ejercicios para practicar el acento en español.

¹³ Carbó, C.; Llisterri, J.; Machuca, M. J.; de la Mota, C.; Riera, M.; Ríos, A.: “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”, *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, 2003, 161-180.

¹⁴ Carbó *et al.*, *op. cit.* Pág. 4.

¹⁵ Pérez Tobarra, L.: “El acento en español”, *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 4, 2005.

Para Romero Dueñas y González Hermoso¹⁶ es fundamental la enseñanza de la fonética en el aula, que, en la teoría, parece estar al mismo nivel que la gramática o el léxico, pero en la práctica muy pocos profesores se encargan de trabajar realmente con sus alumnos. Para estos autores, se debe enseñar la norma culta de la variedad de habla del profesor, sin indicar en ningún caso que lo que sea diferente a esa forma de pronunciar es incorrecto o “está mal”. Tras un breve recorrido por la historia de la metodología en relación con la importancia que se le ha dado a la enseñanza de la fonética, se llega a la conclusión de que lo ideal es tomar de cada método lo que más útil sea tanto para el profesor como para los alumnos¹⁷. El artículo acaba ofreciendo diversas actividades para mejorar la pronunciación de la lengua española.

En cuanto al artículo de Marta Bartolí Rigol¹⁸, parece ser una completa síntesis de todo lo que hasta este momento se ha dicho y escrito acerca de la enseñanza de la fonética o la pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. La estructura del artículo es la siguiente:

- ❖ Una breve introducción, en la que se explica la situación actual de la fonética en el contexto de enseñanza de lenguas.
- ❖ La primera parte, titulada “Fonética y pronunciación”, donde se hace especial hincapié en distinguir el concepto “fonética” (“ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana”¹⁹) y el concepto “pronunciación” (“la materialización de la lengua oral”²⁰); se defiende la idea de la enseñanza de la pronunciación como elemento integrador e imprescindible para una comunicación exitosa; se define igualmente la corrección fonética como una “rama de la fonética que ofrece métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos”²¹, se explica entonces que no es necesario enseñar fonética para enseñar pronunciación; se menciona la poca importancia que se le da a la fonética en ELE; y finalmente se menciona el papel que desempeña la fonética en el *Marco común europeo de referencia*.

¹⁶ Romero Dueñas, C.; y González Hermoso, A.: “La fonética y la pronunciación en la clase de ELE: una propuesta didáctica”, *Frecuencia L*, Madrid: Edinumen, mayo 2005, 16-22.

¹⁷ Idea, en realidad, tomada de Gómez Sacristán, *op. cit.*

¹⁸ Bartolí Rigol, M.: “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica*, vol. 1, 2005, 1-27.

¹⁹ Bartolí Rigol, M.: *op. cit.* Pág. 4.

²⁰ *Íd.* Pág. 3.

²¹ *Íd.* Pág. 6.

- ❖ La segunda parte, “Adquisición fónica”, se detiene en describir las principales teorías que explican la adquisición de la fonología en la LM, mencionando el famoso factor crítico de la edad, mediante el cual un adulto nunca será capaz de conseguir una pronunciación nativa; se hace referencia a la constante intervención de la escritura para enseñar fonética (y de ahí, en muchos casos, el fracaso), y las transferencias que el sistema fonológico de la LM el alumno hace a la LE. Termina este apartado definiendo la interlengua fónica, como “lengua o sistema correspondiente a cada uno de los estadios de adquisición”²², y en relación con este concepto, la necesidad del análisis contrastivo como posible explicación de los errores cometidos en la pronunciación de la LE.
- ❖ En la tercera parte, Bartolí Rigol se centra en los aspectos didácticos de la pronunciación: analiza, en primer lugar, los prejuicios que existen sobre su enseñanza; en segundo lugar, cuáles pueden ser los objetivos de esa dedicación a la enseñanza (inteligibilidad, comprensibilidad, interpretabilidad, etc.); menciona las diferentes variedades existentes (diastráticas, diafásicas, diatópicas) y los distintos registros (familiar, coloquial, formal) y se recomienda tener en cuenta todas las variedades en el aula; por último, se insiste en la necesidad de trabajar en las clases la pronunciación, hecho que ayuda al aprendizaje de la lengua, aunque haya otros factores extralingüísticos que también influyan en él.
- ❖ Este trabajo termina con una conclusión en que se insiste en la necesidad de enseñar pronunciación en las aulas desde un punto de vista estrictamente comunicativo.

Finalmente, José Ramón Torres Águila pretende demostrar en su artículo²³ que no hay pruebas contundentes de que el estudiante adulto no pueda llegar nunca a la pronunciación del nativo: la mayoría de los experimentos se han realizado con inmigrantes, que resultan ser un tipo de alumno muy concreto, en el que pueden influir factores externos a la lengua que determinen la motivación y la energía con las que desean aprender la lengua extranjera. Además, sin olvidar que el adulto tiene ciertas

²² *Íd.* Pág. 16.

²³ Torres Águila, J. R.: “El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero”, *Phonica*, Vol. 1, 2005.

desventajas al aprender una LE, enumera, no obstante, varias ventajas que éste tiene con respecto al niño en el aprendizaje de la LE.

- Estudios sobre la enseñanza de español a inmigrantes

Dentro de este extenso campo, merecería la pena hacer una división entre aquellos escritos destinados a los profesores, de tipo más bien teórico; y aquellos otros escritos destinados a los alumnos, que componen muchos materiales didácticos que se elaboran con la intención de que los estudiantes aprendan nuestra lengua.

Entre los primeros destacamos fundamentalmente tres artículos:

En primer lugar, se encuentra el escrito por Maite Hernández y Félix Villalba²⁴, en el que se ofrecen datos muy útiles sobre las características de la enseñanza del español a estos grupos de estudiantes: se describen primero de dónde pueden venir, qué problemas han podido tener, qué circunstancias personales pueden rodearlos, y a continuación se explican los diversos problemas que puede tener el profesor al darles clase (grupos muy heterogéneos desde distintos puntos de vista, carencia de materiales adecuados, estructura de los centros en los que se imparten las clases, etc.), qué tipo de actividades se pueden desarrollar en sus aulas, y la necesidad que existe de integrarlos en la sociedad.

El segundo artículo²⁵, escrito por Calatayud Álvarez y Loureiro González, se centra más en las características de estos colectivos (deseo de mejorar las condiciones de vida, asistencia irregular, carencia de valores culturales, grupos heterogéneos...), e insiste en la escasez de materiales didácticos específicos que se basen en el enfoque comunicativo.

Por último, Gineste Llombart²⁶ plantea la necesidad de que el profesor de ELE conozca ligeramente el mundo árabe (religión, situación lingüística, situación geográfica...) para poder dar clases a alumnos que proceden de él. Su conclusión es que se puede sacar mucho provecho de las lenguas extranjeras que el alumno árabe sabe (inglés, francés) para enseñarle la nuestra.

²⁴ Hernández García, M. T.; y Villalba, F.: "Inmigración y educación", *Cuadernos de Pedagogía*, 231, diciembre 1994, 74-78.

²⁵ Es el de Calatayud Álvarez, L.; y Loureiro González, R.: "La enseñanza del español a individuos migrantes" en *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1999, 233-237.

²⁶ Gineste Llombart, A.: "Español para árabes multilingües y multiculturales", *Cuadernos Cervantes*, 62, 2006, 20-24.

Aparte de los citados artículos, hay algunas obras de carácter monográfico que se detienen a describir las características de estos colectivos: la revista *Carabela*²⁷, que contiene diversos artículos que tratan de la situación social de los inmigrantes en España, propuestas didácticas, análisis de los materiales que se emplean en la enseñanza de español a estos colectivos, etc.; y la obrita editada recientemente por el Instituto Cervantes²⁸, que, además de ofrecer una programación destinada a este tipo de estudiantes, con contenidos, objetivos, funciones comunicativas, ámbitos de la vida diaria, etc., da diversas indicaciones al profesor sobre este tipo de alumnos, así como ideas de actividades, materiales y recursos, siempre en torno a un curso intensivo para alumnos principiantes.

Dentro de la bibliografía escrita con objetivo de integrar al alumnado inmigrante, destacamos una obra²⁹ que se centra en las aulas de enseñanza secundaria. Después de una introducción, en la que se intentan explicar los motivos por que se debe integrar al alumnado extranjero sin necesidad de recurrir a las aulas de compensatoria (que pueden mermar su autoestima), se sugiere una nueva manera de dar clase, por parte del profesor: no se debe pensar que el currículo escolar es el mismo para todos, sino adaptarlo a las necesidades de cada alumno; se plantean diferentes ideas acerca de la necesidad de incluir a los alumnos extranjeros en las aulas, y de fomentar un aprendizaje cooperativo con respecto a los españoles. Termina el libro exponiendo el experimento que el mismo autor llevó a cabo en un centro de Málaga, con buenos resultados.

En cuanto a los recursos y guías de programación de que disponen los profesores, se han de destacar los elaborados especialmente por Félix Villalba y Maite Hernández, y Lourdes Miquel³⁰.

Antes de pasar a mencionar material didáctico para estos estudiantes de ELE, cabe mencionar la existencia de cursos y seminarios que pretenden dotar a los diferentes profesores que trabajan en este ámbito de ciertos conocimientos específicos para ellos: Expolingua, el Instituto Cervantes, y la Universidad Nacional de Educación a Distancia,

²⁷ Nos referimos a la de Sánchez Lobato, J.; Sánchez Pérez, A.; Santos Gargallo, I.; Moreno García, C.; y Martín Peris, E.: "La enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes", *Carabela*, 53, abril 2003, 5-211.

²⁸ Instituto Cervantes: *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*, Madrid: Santillana Educación, S.L., 2006.

²⁹ Se trata de la obra de Morales Orozco, L.: *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.

³⁰ Para una completa visión de las referencias bibliográficas mencionadas, véase la Bibliografía al final del trabajo.

entre otros, ofrecen cursos de forma regular destinados al profesorado de ELE para inmigrantes, así como recursos fácilmente accesibles a través de internet.

Por lo que respecta a todas aquellas obras escritas para los alumnos, y que componen, por tanto, material didáctico que se puede emplear en las clases, ofrecemos en la bibliografía del final unos cuantos ejemplos de los materiales más relevantes que existen actualmente, con la intención de que el lector se haga una idea de la necesidad de crear materiales específicos para este colectivo, que adopten necesariamente un enfoque comunicativo: muy pocos programas destinados a inmigrantes tienen realmente la comunicación como objetivo final de su enseñanza de ELE.

Dentro de estos materiales, se puede establecer una clasificación de tres grupos: los materiales elaborados por asociaciones sin ánimo de lucro, entre cuyos fines está integrar a los inmigrantes adultos en la sociedad española; aquellos realizados por las editoriales correspondientes, y destinados especialmente a alumnos en etapa escolar; y, finalmente, los que han sido creados para alumnos adultos no alfabetizados.

La mayoría de estos materiales se basa en la escritura como elemento primordial de la enseñanza; aquellos dedicados a la enseñanza de español a adultos toman una metodología de corte situacional, con actividades estructurales (*drills*) y escasas explicaciones metalingüísticas.

- Estudios sobre la enseñanza de la fonética a inmigrantes

Dentro de este campo, hemos encontrado tan sólo una obra: se trata de la escrita por Perdigó, L.: *La interlengua fónica de los magrebíes que aprenden español: estudio contrastivo y análisis de grabaciones*. Memoria de MEELE, Universidad de Barcelona, 1998.

Sin embargo, podemos atender al opúsculo de Irina Alexeeva³¹, aunque no esté escrito expresamente para alumnos inmigrantes; el hecho de que se plantee enseñar fonética del español a alumnos rusos es importante, puesto que cada vez hay más gente que viene a España desde el este de Europa, en general, y de Rusia en particular, y necesitará, tarde o temprano, determinada instrucción en esta materia. Además, para el

³¹ Alexeeva, I.: “Curso inicial de fonética española para estudiantes rusos”, *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro, Toledo, 20-23 marzo 2005*, en *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*. Téngase en cuenta que el contexto en que estas clases se desarrollan es esencialmente universitario, y por ello, quizá lejano a la realidad abarcada en nuestro trabajo. No obstante, lo hemos incluido porque nos ha parecido interesante la manera en que se ha desarrollado el curso de fonética, y además, porque puede ser útil para aquellos profesores que trabajen con inmigrantes procedentes de Rusia.

profesor que deba enfrentarse a las clases de ELE con alumnos procedentes de alguno de estos países, cuyas lenguas pertenezcan a la familia eslava, siempre será más útil saber algo de la fonología de la lengua rusa, por poco que sea, que no saber absolutamente nada de ninguna de las lenguas de dicha familia³².

Lo que resulta especialmente útil de este artículo es que en él se explica cómo se lleva a cabo el curso (36 horas en dos semanas), esto es, cómo, partiendo de lo más fácil (los sonidos que ya existen en la lengua rusa), se va avanzando hacia lo que a este grupo de estudiantes en concreto les va a resultar más difícil (los sonidos inexistentes en su lengua). Así, por ejemplo, se comienza siempre con sonidos, luego se les enseña la estructura silábica, y el sonido inmerso en ella, después en palabras, y finalmente dentro de la cadena hablada; se sugiere también hacer ejercicios de práctica fonética donde se incluyan los sonidos nuevos con sonidos ya conocidos para los alumnos; o que se dejen los diptongos y triptongos para el final, momento en que también se les enseñe la ortografía de la lengua española, una vez que ya dominen los fonemas, etc.

Como se ve, no hay demasiada bibliografía específicamente dedicada a la enseñanza del español para inmigrantes que incluya un apartado dedicado a la fonética. Siempre aparece como parte de la lengua oral o de la lengua escrita, y nunca como algo independiente pero por ello igual de necesario. Éste es uno de los motivos por los que llevamos a cabo este trabajo.

B. La Fonética y la Fonología en la Lingüística

1. Importancia de la Fonética y la Fonología en la Lingüística

1.1. Cuestiones generales

La fonética es aquella disciplina de la lingüística encargada de estudiar los sonidos (o alófonos) correspondientes a una lengua, en tanto que realizaciones empíricas inmersas en el habla.

La fonología, por su parte, es la disciplina que estudia los fonemas de una lengua, esto es, determinadas entidades mentales y, por tanto, abstractas, que influyen en el cambio del significado de las palabras.

A lo largo de la historia de la lingüística han existido diversas formas de entender la fonología, que se han explicitado en diversos modelos fonológicos: el

³² Lo mejor es, por supuesto, aprender en esos casos ucraniano, polaco, casubio, polabo, sorbio, checo, servio-croata, eslovaco, esloveno, macedonio y búlgaro; pero entendemos que es una misión casi imposible, y que sabiendo algo de ruso el docente puede seguir adelante de manera suficiente.

estructural (funcionalista); el generativo, generativo natural, natural, etc. Nosotros aquí adoptamos un punto de vista ecléctico, ya que, como se verá³³, cada una de estas posiciones tiene determinadas consecuencias en la aplicación didáctica, todas ellas útiles y necesarias para el éxito del curso que se diseña.

Además, para estudiar fonética se puede adoptar una perspectiva acústica o articulatoria. La primera se centra en la manera en que el sonido, una vez producido, llega a su destino, en forma de onda; y la segunda llama la atención sobre la manera en que se deben producir los sonidos (es decir, realizar los fonemas) para poder incorporarse a determinado sistema lingüístico. Es evidente que, en nuestro caso, la rama que resulta relevante es la relativa a la fonética articulatoria.

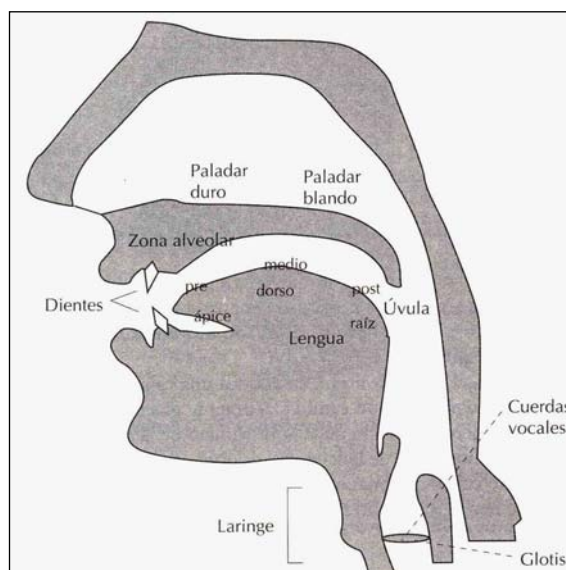
A continuación, presentamos unas breves definiciones³⁴ de los conceptos más importantes que vamos a emplear en el presente trabajo.

La sílaba es una unidad de la cadena hablada, constituida siempre por tres fases (desde el punto de vista articulatorio): la inicial, la culminante o central, y la final. Dependiendo de los componentes que formen la sílaba, se desarrollarán esas fases sobre uno, dos o tres componentes distintos. Puede haber sílabas abiertas, formadas por consonante + vocal (CV), o sílabas cerradas o trabadas, formadas por consonante + vocal + consonante (CVC).

El fonema es la mínima unidad lingüística de carácter indivisible, que dota al sistema de distinciones significativas.

El sonido o alófono, por su parte, es una realización que ese fonema puede tener. Como se ha dicho anteriormente, el fonema es una unidad abstracta, de tal manera que cada individuo la llevará a su habla personal de una manera diferente, en función del contexto fónico en que ese fonema aparezca, así como su estado anímico personal, su estatus sociocultural, la situación comunicativa en la que se encuentre, etc.

Los sonidos pueden clasificarse



³³ Véase el apartado “La Fonética y la Fonología en el aula”

³⁴ Extraídas de Quilis, A.: *Principios de fonología y fonética españolas*, 6ª ed., Madrid: Arco/Libros, 2005; y de Alarcos Llorach, E.: *Fonología española*, 4ª ed., Madrid: Gredos, 1991.

siguiendo cuatro criterios diferentes:

- a) Según la acción de las cuerdas vocales (véase la figura³⁵), un sonido puede ser sonoro (si las cuerdas vibran cuando el aire sale por ellas), o sordo (si no vibran).
- b) Según el velo del paladar, los sonidos pueden ser orales (cuando el velo está adherido a la pared faríngea y el aire sale entonces por la boca) o nasales (cuando el velo está separado de la pared faríngea, y por tanto, deja el conducto nasal abierto, a través del cual el aire puede salir por completo o, a la vez que por el conducto oral, si la boca también se encuentra abierta en ese momento).
- c) Por el modo de articulación, esto es, el grado de acción que producen los órganos articulatorios sobre el aire expulsado, los sonidos pueden ser vocálicos (si la abertura es completa) o consonánticos (cuando el paso del aire se topa con algún órgano articulatorio). A su vez, las vocales se clasifican en altas, medias y bajas, por un lado; y cerradas y abiertas, por otro. Las consonantes, por su parte, pueden ser oclusivas, fricativas, africadas, nasales o líquidas, dependiendo de cuál sea el tipo de órgano con el que se encuentra el paso de aire al salir al exterior o de cómo se produzca ese contacto.
- d) Por el punto o lugar de articulación (véase la figura anterior), es decir, el lugar exacto en el que se ponen en contacto dos órganos articulatorios para producir el sonido, las vocales españolas pueden ser anteriores, medias y posteriores, y las consonantes de nuestra lengua, labiales, labiodentales, (linguo)dentales, (linguo)interdentales, (linguo)alveolares, (linguo)palatales y (linguo)velares.

A diferencia de los fonemas y los sonidos, que se distribuyen siguiendo un esquema paradigmático, el acento es un rasgo suprasegmental, y por ello, sintagmático, es decir: sólo puede existir el acento en una vocal (o sílaba) cuando aparece en contraste con otras vocales (o sílabas) de la misma o distintas palabras.

Igualmente, la entonación, otro rasgo suprasegmental de la fonología, “es la función lingüísticamente significativa, socialmente representativa e individualmente expresiva de la frecuencia del fundamental en el nivel de la oración”³⁶.

³⁵ Extraída de Iribarren, M. C.: *Fonética y Fonología españolas*, Madrid: Síntesis, 2005. Pág. 28.

³⁶ Quilis, A.: *op. cit.*, pág. 77.

1.2. Cuestiones específicas

A la hora de analizar detenidamente la fonología de una lengua, el experto se ve en la necesidad de recurrir a ciertas herramientas en las que apoyarse, para comprobar cuáles son las diferencias entre las formas de pronunciar en las distintas lenguas.

Esta necesidad, sin embargo, no es exclusiva del experto en fonología, ni siquiera lo es del lingüista actual. Esta necesidad de analizar la lengua (cualquier gramática escrita en la Antigüedad Clásica puede ser un ejemplo) se basa, siempre, en el fondo, en un sistema de escritura más o menos adecuado según los casos, mediante el cual no sólo se logra estudiar el objeto deseado, sino que también se consigue que tanto el proceso como el producto de ese estudio permanezca plasmado sobre determinado material por los siglos de los siglos.

La escritura surge, entre otros motivos, debido a esto: se pretende dejar constancia por escrito de fenómenos que nacen, realmente, de lo oral. De ahí la existencia de sistemas de escritura, como se ha dicho, más o menos indicados según los objetivos que se persiguen.

El primero, el que se remonta a miles de años atrás, tiene como base lo que hoy podemos reconocer como ortografía (dentro de los sistemas estrictamente alfabéticos), y es una manera de plasmar, como ya indicamos, esa lengua oral sobre el papel, para dejar una huella que no se pueda borrar fácilmente.

Si nos centramos en los estudios actuales de fonética, los pocos, con respecto a todos los existentes, que hemos consultado, nos damos cuenta de que nuestra sociedad tiene el síntoma del grafocentrismo³⁷: todo debe constar por escrito, aunque luego sea también ejemplificado oralmente; se considera norma lingüística a aquello que está escrito, aunque quien escribiera esas reglas siglos atrás pertenezca a una sociedad bastante alejada de la nuestra en el tiempo... y, el resultado, en lo que a la fonética se refiere, es la mezcla de conceptos puramente gráficos con conceptos fonológicos, como el típico de “X se pronuncia como la *s* española”, que aparece por doquier en bastantes manuales de idiomas. El motivo por el que esto es así parece radicar en la escasa cultura fonética o fonológica de la población, en general, y la mucha –tal vez demasiada, diríamos- en lengua escrita (desde el punto de vista estrictamente ortoépico, no en el sentido de expresión escrita, entendida como producción de un texto coherente, cohesionado, estructurado, etc.), la cual implica que nadie fuera capaz de pronunciar

³⁷ Este concepto y muchas de las ideas desarrolladas aquí se las debemos a Moreno Cabrera, J. C.: *Las lenguas y sus escrituras*, Madrid: Editorial Síntesis, 2005. Especialmente el capítulo 2.

determinadas “letras” si no se añade al lado un símbolo que las relacione con las nuestras. Estamos, por tanto, en el terreno de lo escrito, y no de lo oral, aunque muchos quieran verlo al revés.

Aparte de todos los problemas que puede acarrear el hecho de que la base de la pronunciación se encuentre en la ortografía, desde el punto de vista socialmente aceptado, se encuentra que, por un lado, no es un sistema natural el que el niño a los cinco o seis años debe aprender; y, por otro lado, no es tampoco perfecto.

El hecho de que estemos ante una artificialidad del lenguaje, si se nos permite la expresión, implica de forma intrínseca ciertas dificultades en su aprendizaje: no se debería, pues, pensar que ciertos niños son inferiores o peores por no saber distinguir la *v* de la *b*, cuando en su sistema fonológico (que, recordémoslo: sí ha sido adquirido naturalmente) no existe diferencia alguna. Se debe aprender de memoria, a base de práctica, de lectura y de corrección. No hay otro modo, ya que el sistema fonológico del niño no puede cambiarse para adaptarlo a la escritura.

Otra cuestión es la relacionada con el ideal de la escritura perfecta. Ninguna lo es, sea del tipo que sea. Tampoco creemos que haya escrituras más o menos cercanas a la lengua oral, ya que eso se fundamenta en motivos estrictamente diacrónicos: es bien sabido que, por ejemplo, en francés, lo más probable es que existiera una etapa lingüística anterior a la actual en la que las palabras se pronunciaran de manera más cercana a la manera en que se escriben hoy. ¿Quiere esto decir que su sistema de escritura es peor que el nuestro? No. El sistema de escritura es el mismo: el alfabeto latino, y en una y otra lengua conlleva determinados problemas a la hora de enseñarlo como lengua extranjera o incluso como primera lengua.

El que, además, nos encontremos con personas que no conocen nuestro alfabeto no quiere decir que estas sean analfabetas. Seguramente algunas de ellas sepan leer y escribir en su lengua materna (chino, árabe), y eso no las dispondría en una situación de inferioridad con respecto a otras que sí lo conozcan (franceses, italianos...), si *realmente* la base de nuestra enseñanza fuera oral y no escrita. El hecho de que, como se ha indicado en bastantes ocasiones últimamente, esto no sea así, demuestra la frustración de numerosos alumnos, que no entienden por qué se ven incapaces de escribir ni una letra en español, y sin embargo, pueden arreglárselas en una conversación diaria, coloquial, sobre un asunto de la vida cotidiana.

El otro sistema que se viene empleando desde hace siglo y medio aproximadamente en la representación de los sonidos de una lengua, es el llamado

Alfabeto Fonético Internacional (AFI). Hay varios aspectos que tenemos intención de mencionar en relación con el empleo y práctica de este alfabeto.

En primer lugar, se ha de indicar que es una manera de transcripción fonética, no ortográfica. Esto significa que la mayoría de la gente, digamos, de a pie, no está en absoluto familiarizada con esta forma de representar los sonidos, y, por tanto, dejan estos de ser comprensibles para ella.

En segundo lugar, no se puede olvidar que, tanto su inventor, como la lengua sobre la que éste se basa no es otra que la lengua inglesa, y por tanto, es evidente que bajo todo ese esfuerzo de representación subyazcan los prejuicios oportunos, de manera inconsciente, tales como las vocales existentes o las no existentes; los sonidos africados que no aparecen como un único fonema³⁸, etc.

No obstante, si se pudiera *realmente* emplear este sistema de transcripción para representar los sonidos o los fonemas de las lenguas, habría una ventaja enorme sobre cualquier otro sistema posible: una unificación en el concepto de los diferentes sonidos.

Para explicar a qué nos referimos exactamente con esto, basta con poner un ejemplo: cuando hemos estudiado los símbolos fonéticos de la lengua árabe, lengua que jamás hemos oído hablar, nos hemos enfrentado a dos problemas. Primero, el de tener que discernir si un autor estaba tratando del sistema fonético o del sistema ortográfico (y si era así, no sabíamos si estaba optando por la lengua árabe con caracteres latinos o la lengua española, que era, en principio, la lengua materna de aquellos a quienes se dirigía la obra). Y en segundo lugar, al toparnos con un especialista que se detenía a conciencia a estudiar los rasgos fonéticos de dicha lengua, teníamos entonces que adivinar qué sistema de transcripción fonética estaba empleando: el AFI, el de la RFE (*Revista de Filología Española*, y prácticamente, toda la tradición románica), el de la propia lengua árabe, o una mezcla... Si algo así ocurre con lenguas sobre las que hay cierta bibliografía (por ejemplo, sobre la lengua francesa hemos encontrado innumerables fonéticas y gramáticas, y alguna siempre ha resultado ser más clarificadora que otra), el problema se reduce, dado que contamos con varias opciones que consultar. Pero si esto ocurre con una lengua, desgraciadamente ajena a nosotros, y sobre la que, además, carecemos de bibliografía, no tendremos más remedio que conformarnos con los extraños símbolos que hemos encontrado, y averiguar, mediante

³⁸ Véase Anexo I, donde hemos incluido un ejemplo del AFI.

las definiciones de cada sonido, a cuál se corresponde, insistimos, *realmente* en el AFI, con intención de mantener la coherencia del discurso.

Por esto, hemos decidido mantener siempre los símbolos del AFI: parece ser una garantía de unificación del mismo sonido, como ya hemos indicado. De esta forma, cuando aparece una vocal determinada en determinado momento, optamos por emplear el sonido correspondiente que esa vocal tiene en el AFI según la lengua inglesa (por ejemplo: la vocal [a] en español, es [ɑ] según el AFI. Esto es así porque en la lengua inglesa hay una diferencia fonológica entre estas dos vocales, mientras que en la lengua española parece no existir esa otra [ɑ]. ¿Significa esto que, si para describir el sistema fonológico del español elegimos el primer símbolo lo estamos haciendo mal porque no nos adaptamos al AFI por completo? La respuesta es: depende. *Stricto sensu*, puede que sí. Pero si tenemos en cuenta otros factores, como el hecho de que en español no se van a confundir nunca esas dos vocales porque no existe la segunda, entonces, desde un punto de vista práctico, la respuesta es no.). De ahí que en ciertos ejemplos hayamos elegido utilizar el sistema de la RFE, para representar sonidos que no aparecen en el AFI, así como hayamos puesto, a su debido tiempo³⁹, la correspondencia entre ambas formas de transcribir estos sonidos.

En cualquier caso, como se ha dicho, hay que tener en cuenta que tanto el sistema ortográfico convencional como el sistema de transcripción fonética, si bien son claramente distintos, marcan una pauta de comportamiento social que parece evidente: la necesidad, ya mencionada, de dejar impreso sobre el papel aquello que bajo un simple medio oral puede perderse.

2. La adquisición de la Fonología⁴⁰

Las teorías que intentan explicar cómo se adquiere la lengua materna durante los primeros años de vida, son numerosas, pero ninguna de ellas completamente válida *per se*.

Desde que el niño dice sus primeras palabras, hasta que consigue un sistema fonológico estable, se dan determinados procesos, tales como simplificaciones, sustituciones, elisiones, metátesis, inserciones, epéntesis, etc., factor que implica unas evidentes diferencias entre el sistema fonológico infantil y el adulto, de la misma

³⁹ Véase apartado “Características de las lenguas en contacto”.

⁴⁰ Este apartado está basado en el libro Lleó, C.: *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 1997. Asimismo, remitimos al lector a la Memoria de Máster de Sánchez, M.: *La fonética en ELE*, Universidad Antonio de Nebrija, 2005.

manera que hay semejanzas entre las producciones de la misma palabra por parte de diferentes criaturas, variaciones en la pronunciación de la misma palabra por el mismo niño, o una aproximación constante al modelo de pronunciación adulto.

Enumeramos, a continuación, algunas de las distintas teorías que tratan de explicar la adquisición del lenguaje, especialmente aquellas que pueden servirnos para la enseñanza - aprendizaje de la LE:

- ❖ Teoría de la marcadez universal. Jakobson. Según esta teoría, existe una serie de leyes que determinan el orden de aprendizaje (primero, los sonidos oclusivos; luego, los fricativos, luego los africados, etc.), por medio de “implicaciones”. (“La aparición de los sonidos fricativos, implica la existencia previa de sonidos oclusivos.”)
- ❖ Modelo cognitivo. Años 80. El aprendizaje del niño se considera activo, y por ello éste desarrolla una serie de estrategias para conseguir llegar a ese fin último que es hablar como el adulto: selección y esquivamiento, armonía (vocálica y consonántica), reduplicación, homonimia, adelantamiento (del punto de articulación).
- ❖ Teoría de la inmadurez fonética. Se cree que el niño no es capaz de percibir todos los rasgos, y que, por tanto, no es capaz de reproducir determinados sonidos. Cuando, pasado cierto tiempo, consigue distinguir esos rasgos que en un principio parece no distinguir, es cuando pasa a ser capaz también de producirlos.
- ❖ Hipótesis de la autoorganización. Según esta hipótesis, las reglas de producción y percepción en la adquisición de la fonología están secuenciadas universalmente, esto es, existe un orden determinado de aprehensión de los fonemas, que resulta ser común para todas las lenguas.

Por otra parte, se ha comprobado que durante el proceso de adquisición de la LE, se dan determinados procesos fonológicos parecidos a los que se dan en la adquisición de la L1 (sustituciones, epéntesis vocálica...). Conviene aquí distinguir entre la adquisición lingüística guiada y la no guiada o natural, puesto que en el primer caso, quien dirige el aprendizaje del alumno es el profesor, como eslabón final de toda un sistema de enseñanza, reglada o no, en el que se encuentran inmersos, como protagonistas, los alumnos; mientras que en el caso de la enseñanza natural, en

apariciencia nadie ha encaminado al alumno a seguir un rumbo u otro, y ha adquirido la lengua extranjera por sí solo, de forma pareja a la manera en que el niño acaba dominando su L1.

En cuanto a los distintos modelos que tratan de explicar este tipo de adquisición, destacamos los siguientes:

- ❖ Análisis contrastivo. Consiste en detectar qué segmentos de la LE son inexistentes en la LM, y predecir así dónde van a estar las principales dificultades de pronunciación. Se habla así de “transferencia”, para referirse a aquellos elementos de la L1 que pueden distorsionar el aprendizaje de la L2. Puede ser negativa o positiva. La primera, llamada “interferencia”, puede ser divergente (si en la L1 existe un fonema que se corresponde con dos fonemas semejantes en la L2) o convergente (si dos fonemas de la L1 encuentran su pareja en un único fonema de la L2). La segunda, por su parte, se acepta y se considera útil, porque en ella el alumno se va a apoyar para desarrollar su capacidad de aprendizaje de la L2.
- ❖ Marcadez diferencial. En la línea del análisis contrastivo, se cree que existen determinados rasgos marcados frente a otros, no marcados. De esta manera, permiten cierta predicción de los primeros sobre los segundos: si el rasgo A es más marcado que el rasgo B, entonces en cierta lengua, la existencia de A supone B, pero la de B no tiene por qué suponer la de A.
- ❖ Modelo universalista o natural. Sigue el modelo del análisis contrastivo, y llama la atención porque se pregunta si es posible que haya elementos comunes entre la adquisición de la lengua primera y de la lengua extranjera.
- ❖ Modelo cognitivo. De forma semejante al modelo cognitivo aplicado a la adquisición de primeras lenguas, en este caso es importante porque aparecen conceptos como “análisis de errores” o “interlengua” que resultan cruciales en la actualidad para la enseñanza de lenguas extranjeras.
- ❖ Modelo de principios y parámetros. Se basa en la teoría generativa de la existencia de la gramática universal, que conlleva un dispositivo de adquisición del lenguaje, esencialmente idéntico en

todos los seres humanos. Este modelo comprende diversas subteorías como el principio del subconjunto, la aprendibilidad, la restricción del cruce, el principio del contorno obligatorio, etc.

La conclusión final con la que queríamos terminar este breve apartado es que lo que los aprendientes transportan de su lengua materna a la lengua objeto de estudio no son segmentos aislados, en forma de fonemas o sonidos, sino las reglas fonológicas que los estructuran de una forma determinada.

C. La Fonética y la Fonología en el aula⁴¹

En este apartado nos detendremos a analizar, por un lado, los motivos por los que se debe enseñar fonética, así como la finalidad que se persigue con ello; por otro lado, cuál es nuestra fonética estándar, es decir, en qué sistema fonológico, dentro de las variantes del español, nos vamos a basar, y por tanto, qué corregiremos y qué no; y finalmente, cómo desarrollaremos el curso, desde el tipo de programación, hasta las actividades que llevaremos al aula.

1. Por qué enseñar fonética

Parece evidente que la enseñanza de la fonética resulta imprescindible para que el alumno alcance un buen nivel en la competencia lingüística de la lengua extranjera. No nos estamos refiriendo exclusivamente a que sea capaz de comunicarse en la LE como si fuera un nativo, sino, simplemente, a que sea capaz de comunicarse, de mantener una conversación prestando atención al significado, que es como generalmente se desarrollan las situaciones comunicativas. Cuando alguien repara en la fonética –o en la pronunciación– de una persona, cabe preguntarse el motivo: o es lingüista, o está habiendo problemas de comprensión.

Por supuesto, no nos estamos refiriendo únicamente a la enseñanza de los fonemas o de sus alófonos. Enseñar pronunciación es algo mucho más complicado: los elementos suprasegmentales, aparentemente menos importantes que los segmentales, pasan completamente desapercibidos en una conversación ordinaria. No debería ser así en la clase, puesto que cuando en la conversación diaria se vuelven visibles, ocurre lo que ya hemos mencionado: que hay algo que no funciona.

⁴¹ Este apartado ha sido influido, entre otros, por Poch Olivé, D.: *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid: Edinumen, 1999.

Además de complicado, enseñar pronunciación es algo bastante delicado, por la sencilla razón de que se toca una parte de la lengua excesivamente externa, muy molesta, demasiado personal. A nadie –o a muy poca gente- le molesta, cuando aprende una lengua, que le corrijan determinada palabra (léxico), o cierta estructura (sintaxis), o incluso que le corrijan los géneros o las conjugaciones verbales (morfología). Pero que el elemento que se le corrija o, al menos, el que se haga notar que no es correcto, sea la fonética –la pronunciación, en general-, parece resultar bastante más desagradable.

Creemos que esto puede constituir una causa por la cual la mayoría de los profesores son reticentes a enseñar fonética. Aparte de los prejuicios ya mencionados en páginas anteriores, la pronunciación es la tarjeta de visita de la persona, es aquello por lo que se nos va a juzgar a primera vista, sin apenas habernos oído decir el nombre: de ahí que intentemos cuidar nuestra pronunciación cuando asistimos a una entrevista de trabajo, o cuando damos una conferencia, y que, sin embargo, hablemos de forma más relajada cuando nos dirigimos a nuestros amigos o a nuestros familiares. En realidad, se trata de un motivo de seguridad: si yo pronuncio bien, siento que me estoy expresando bien, y por tanto, puedo continuar hablando sin problemas, prestando atención a lo que me preguntan, o a lo que digo, para que la comunicación no sólo sea un éxito, sino que además se convierta en la puerta de entrada de mis futuras relaciones sociales.

En el caso de la relación profesor-alumno, si el profesor detecta que cierto alumno no pronuncia lo suficientemente “bien” como para ser entendido, debe corregirlo. Pero, dado que se nos ha enseñado a tener mucho cuidado con el tipo de corrección (no hay que herir al alumno, hay que hacerlo siempre con mucho tiento), el profesor (que, aunque no conscientemente, sabe lo que puede causar en el alumno) no se atreve a corregir, ni a proponer ejercicios de tipo fonético, entre otros motivos, por el miedo a crear esa inseguridad en el estudiante, esa falta de autoestima que, sin saber muy bien por qué, causa el hecho de fallar en la pronunciación.

Lo que quizá ese profesor no se ha parado a pensar es que esa falta de autoestima, esa inseguridad, se atenúa por ser extranjero (¿cómo no iba a ser así, si nos pasa cuando hablamos en nuestra lengua?), y que puede ir a más, incluso llegar a límites insospechados, si no se corrige a tiempo, o al menos, si no se hace reflexionar al alumno sobre ello: una mala pronunciación puede provocar, como decimos, serios malentendidos en la comunicación, que, en el fondo, es el fino hilo que une todas y cada una de las relaciones sociales que forman parte de la vida del alumno, imprescindibles para desarrollarse como persona.

Pero también sería imprescindible contar con la colaboración del alumno, claro está: hay que erradicar ideas del tipo “Me da vergüenza” o “Se van a reír de mí porque no me sale la [θ]”, ya que lo único a lo que llevan, en realidad, es a que el resultado final sea un fracaso: ni el alumno conseguirá su objetivo, que es pronunciar bien; ni el profesor quedará satisfecho con los resultados del curso.

2. Para qué enseñar fonética

Todos los motivos por los que se debe prestar atención a la fonética son los que constituyen la finalidad última del curso que nos hemos propuesto diseñar. Aunque pueda parecer una paradoja, lo cierto es que el docente tiene un para qué que, si bien se cruza en algunos puntos con el por qué, no es, sin embargo, del todo coincidente con él.

En realidad, lo que se busca con este curso es aportar un pequeñísimo grano de arena al proceso de integración de los alumnos extranjeros residentes en nuestro país, de habla no hispana. Lo que se quiere decir con esto, sin más rodeos, es que la socialización que mencionábamos antes, la tarjeta de visita, la fachada exterior imprescindible para guardar nuestra imagen social que es la fonética, se vuelve mucho más sensible, mucho más necesaria en el caso de la población inmigrante. Y no es, evidentemente, debido a que sus lenguas sean más “difíciles” que la nuestra o que cualquier otra de cualquier otro extranjero; no es debido a que sepan escribir mejor o peor que nosotros, ni a que sean analfabetos en su lengua; no se debe, tampoco, a que hayan tenido la necesidad de venir a nuestro país a trabajar... La razón fundamental es de tipo sociológico: a ellos, desgraciadamente, se les exige más que a cualquier otro extranjero. Si a determinado estudiante del norte de Europa se le nota el acento, puede resultar hasta atractivo, por exótico o por desconocido. Sin embargo, si dicho estudiante resulta ser del Norte de África, o incluso del Este de Europa, o de ciertos países de Asia, pasa a ser injustamente tratado... aunque se le note ese acento menos que al estudiante noreuropeo.

No pretendemos entrar en un análisis exhaustivo de las circunstancias sociopolíticas que rodean estas ideas. Solamente las mencionamos porque se encuentran dentro de nuestros motivos: si empezamos enseñando un poco de pronunciación —es nuestro objetivo principal— podremos, algún día, asistir al momento en que ese acento extranjero por el que a uno le juzgan, habiendo apenas terminado de presentarse, no conlleve ningún prejuicio, ni social, ni político, ni económico.

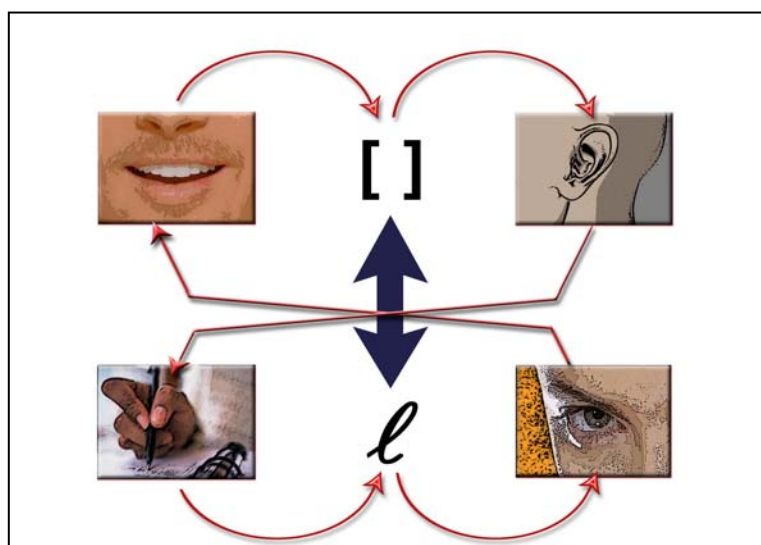
3. Qué enseñar

3.1. Fonética o pronunciación

En algunas de las referencias bibliográficas consultadas, se menciona la diferencia existente entre la fonética y la pronunciación⁴². A la pregunta, pues, de si se va a enseñar fonética o se va a enseñar pronunciación en nuestra aula, la respuesta es: ambas, siempre y cuando se entienda la primera como una reflexión sobre la importancia que los sonidos ejercen en la comunicación y los fonemas en la comprensión de esa comunicación, y la segunda sea entendida como la práctica habitual de dichos sonidos.

De esta manera, como se verá, habrá actividades que tengan por objetivo hacer practicar al alumno la pronunciación, es decir, de hacerle identificar y producir determinado sonido; y habrá otro tipo de actividades en las que se le indique al alumno la manera en que debe articular los sonidos, con imágenes y dibujos que lo aclaren. Pues bien: desde nuestro punto de vista, con el primer tipo de actividades estamos enseñando a pronunciar. Con las del segundo, estamos enseñando fonética.

Además, nuestro objetivo no se puede salir de lo que antes hemos definido como “socialmente aceptado”, esto es, la escritura. No pretendemos que los alumnos desarrollen la expresión escrita durante este curso, puesto que se trata de trabajar la fonética. Lo que buscamos, en realidad, es que sean capaces de relacionar el fonema (realizado en un sonido), con la escritura, y al mismo tiempo que relacione la grafía correspondiente con dicho fonema. Se estaría planteando un objetivo bastante ambicioso que se encuentra, en realidad, a dos niveles distintos, como muestra la figura:



⁴² Véase el apartado “Estado de la cuestión”.

3.2. *Qué pronunciación enseñar*

También es muy discutida la cuestión de qué tipo de pronunciación se debe llevar al aula. Suele llegarse al acuerdo de que la mejor es la establecida por la norma culta de la zona en la que se dé la clase, ya que esta forma de pronunciar dota al alumno de cierto prestigio social, tan necesario para esa imagen externa que mencionábamos en apartados anteriores, y que se puede deteriorar considerablemente en el caso de alumnos extranjeros que hablan otra lengua.

Teniendo en cuenta que las clases se dan en el sur de Madrid, que la profesora ha vivido siempre por esa zona, y que los alumnos necesitan la lengua para moverse por las áreas cercanas, se adoptará, pues, un tipo de pronunciación más bien estándar, limitada siempre por la norma escrita, para facilitar la actividad pedagógica.

Pongamos un ejemplo: en la zona del sur de Madrid la mayoría de la población, incluso entre las clases más cultas, es yeísta. Al haberse neutralizado las diferencias fonológicas de /k/ y /y/, *gayina* va a sonar igual que *yave* e igual que *yeso*. Debido a que en la escritura se producen de diferente manera, y *gallina* y *llave* contienen grafías diferentes a las de *yeso*, la pronunciación que se enseñará en este caso será la adecuada a la escritura, es decir, [ga^lína], [ká^βe] y [yéso]. De la misma manera, se les enseñará a diferenciar los fonemas /s/ y /θ/, porque así constan en las normas ortográficas.

¿Significa esto que vamos a dejar de enseñar fonética o pronunciación por ello? En ningún caso. El problema aquí reside en una cuestión de imagen social: a estos estudiantes con los que vamos a trabajar de poco les sirve saber desenvolverse en una conversación si no pronuncian bien, o ser capaces de entender todo “de oído” si luego no pueden escribirlo o leerlo. Por eso, aunque nuestro objetivo principal sea de tipo fonético-fonológico, no se puede descartar centrarse en un sistema escrito, en primer lugar, porque a ellos puede también servirles de apoyo; y en segundo lugar, porque por motivos estrictamente didácticos, hay que atenerse siempre a una norma.

Por último, falta concretar en qué nos vamos a basar, dentro de la teoría fonológica. Debido a que la ortografía española es fonológica y no fonética, vamos a centrarnos en la enseñanza de cada uno de los fonemas, entre otros motivos, porque es donde se puede dar una confusión comunicativa. El límite de una unidad fonológica se encuentra donde empieza otra: si un alumno pronuncia una [e] abierta o cerrada, no importa: el fonema es el mismo, aunque pueda cambiar su distribución. El límite de lo permitido (y por tanto, de lo que habrá que corregir) se encuentra en el momento en que

esa vocal se convierte en una [i] porque se cierra demasiado, o en una [a], ya que entonces está rozando los rasgos de otro fonema, y no se está limitando a producir un alófono de /e/.

No obstante, todos los fonemas con los que se trabaje van a estar siempre insertos en una sílaba (de ahí que en la primera clase el objetivo sean las vocales), ya que consideramos a esta unidad como la más intuitiva de todas, y por eso, quizá, la más “fácil” de entender. Por lo referente a elementos suprasegmentales, y dado el carácter experimental del trabajo desarrollado aquí, tendrán que ser estudiados en próximas ocasiones.

3.3. *Qué errores corregir*

Dado que nuestro objetivo es lo que el *Marco*⁴³ ha dado en llamar competencia ortoépica, es decir, “articular una pronunciación correcta partiendo de la forma escrita” (y no solamente), los errores que se corregirán se limitarán mutuamente en función de cómo se comporte esa unidad en “el otro lado”. Es decir, para corregir una pronunciación, nuestro límite será la escritura: según esté escrito, se corregirá o no; y al corregir una grafía, se tendrá en cuenta la manera en que se pronuncie. De ahí que, por ejemplo, si un alumno escribe *sapato* en lugar de *zapato*, será grato comprobar que ha consolidado muchísimos fonemas de la lengua española, aunque haya una pequeña confusión en uno de ellos. En ese caso, o en otros semejantes, será donde se les explique que la norma es una, porque es la norma escrita, y la pronunciación es otra. No importa si lo pronuncian siguiendo las reglas del seseo, pero es necesario que se adecuen a su forma escrita, al menos, desde un punto de vista perceptivo. Por otro lado, si determinado estudiante confunde la *g* con la *j*, pero no es un error fonético sino puramente ortográfico, no le daremos más importancia de la que tiene, puesto que el objetivo principal es estrictamente fonológico.

Estos criterios están dispuestos a rasgos generales. Siempre habrá excepciones, por supuesto, en función del nivel de la clase, del ritmo, del aprendizaje de los alumnos, de sus propias exigencias, etc. Donde un alumno nativo puede cometer también faltas de ortografía, sin embargo, no tiene por qué hacerlo a la perfección el alumno extranjero.

⁴³ Consejo de Europa: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, 2001. Pág. 115.

4. Cómo enseñar fonética

4.1. Cuestiones generales

La teoría fonológica que subyace a nuestro planteamiento es la que explica el análisis contrastivo. Hemos descrito las características de la lengua *amazige* o bereber (LM1), luego las del árabe (¿LM2?), después las del francés (LE) y por último, las del español (LO).

Aunque hayamos descrito a continuación los problemas posibles que vamos a encontrar en la pronunciación de estos alumnos, esto no es, sin embargo, una garantía absoluta de que vaya a ser así. En primer lugar, porque son alumnos de nivel intermedio, y ya saben algo de español, por tanto, quizá durante la adquisición de la lengua que se ha ido desarrollando durante el tiempo que llevan en España, han aprendido, entre otros, a distinguir determinados sonidos o fonemas distintos a los de su LM. En segundo lugar, porque no se pueden olvidar los elementos fonológicos que el alumno debe abandonar para poder hablar correctamente la LE. Estos son tan importantes como los que debe adquirir como nuevos. Y en tercer lugar, siempre puede haber errores en este tipo de predicciones.

No obstante, nos parecen muy interesantes las teorías –antes mencionadas– acerca de la adquisición de la L1, no de la L2. El motivo es que creemos firmemente que hay muchas semejanzas entre un modo de aprender la lengua y otro; no estamos en absoluto de acuerdo con la idea de que un adulto por ser adulto no puede llegar al nivel de pronunciación nativa (¿exceptuando el acento?). Consideramos importante, para ello, tener en cuenta varios aspectos:

- La motivación es fundamental en estos casos. De ahí el intento de variar en las actividades, aunque no se varíe en la estructura de cada clase.
- Si es cierto que hay un orden determinado de adquisición de los diferentes fonemas, lo ideal sería poder establecerlo y aplicarlo así en la clase. Sin embargo, esto no parece plausible por la sencilla razón de que estos alumnos ya tienen determinados fonemas adquiridos, con los que hay que contar. Por tanto, no se parte de cero.
- La capacidad cognitiva del alumno es activa. Siempre tiende a aprender de una manera intensa, con interés o sin él, pero tomando parte en su propio proceso de aprendizaje. Por ello, muchas actividades tendrán que ser elaboradas por los propios alumnos, fomentando la cooperación y el trabajo en grupo.

- En relación con esto, cada dato de su forma de hablar, de su pronunciación, etc., por pequeño que sea, nos dará una idea del nivel de interlengua en que el alumno se encuentra, y como consecuencia, qué errores habrá que corregir a quién (éste es, como se ve, otro factor más que influye en el modo de corregir).
- Por último, hay que retener la idea de Dolores Poch⁴⁴, de que un sonido no percibido es un sonido no producido. Esto implica que hasta que el alumno no sea capaz de distinguir receptivamente las diferencias entre dos fonemas, no va a ser tampoco capaz de articularlos como dos diferentes, si en su LM es uno sólo. De ahí que convenga empezar a trabajar siempre desde la percepción del alumno.

4.2. Métodos empleados

Después de reflexionar concienzudamente, buscando un método adecuado para cada apartado del curso, para poder fundir adecuadamente la fonética con la pronunciación, y esta con la ortografía, y además hacerlo de manera agradable para este tipo de alumnos, se ha llegado a la conclusión de que lo mejor es adoptar un punto de vista ecléctico, y quedarse con lo más conveniente de cada caso:

- De los métodos tradicionales, nos hacemos cargo de la importancia de la escritura, como muestra de una forma de ver la sociedad, y, por tanto, una necesidad desde el punto de vista sociológico.
- De los métodos audio-linguales, utilizaremos un tipo de actividades, con gráficos, dibujos, ilustraciones, etc., y, por otro lado, rellena-huecos, por ejemplo, para cooperar en el aprendizaje de la fonología y ortografía del español.
- De los métodos más comunicativos, emplearemos un tipo de actividades de carácter lúdico, variadas, dinámicas y amenas que harán de la clase un lugar algo más agradable, aunque no lleguen a ser estrictamente comunicativas, con su negociación del significado y vacío de información, por el escaso tiempo que vamos a dedicarle al curso.

⁴⁴ Véase apartado “Estado de la cuestión”.

Creemos que estos tres métodos entrelazados pueden ayudar a llevar a cabo una clase lo suficientemente dura, por complicada, para que el aprendizaje tenga lugar durante un proceso relativamente largo, pero también para que los alumnos comprueben que la pronunciación, como la ortografía, es importante si se quiere manejar de forma adecuada la relación con los demás. De ahí que vayamos a evitar la explicación “pura” de las reglas, porque ralentizan mucho las sesiones, y eso es algo que, con este tipo de alumnos, no nos podemos permitir: por falta de tiempo y por falta de motivación.

La estructura de cada sesión responde a las necesidades de los alumnos, así como a las metas que nos hemos marcado en el curso. Todas ellas tratan de ser cerradas, para evitar que alguien que no asista a alguna no sea capaz de seguir el curso durante las clases siguientes. Todas ellas tienen actividades de identificación del sonido, y de su grafía, así como de pronunciación. En todas las sesiones hemos añadido alguna actividad lúdica, porque somos conscientes de lo pesado que puede ser para el alumno hacer siempre el mismo tipo de actividad. Y, aunque no sea nuestro objetivo principal, trabajamos con oraciones en determinados momentos. Se ha intentado hacer una progresión de más fácil a más difícil, pero no sólo en cada sesión, sino en general, a lo largo de todo el curso. Las instrucciones que aparecen en cada actividad (de las que más adelante ofrecemos una muestra) están generalmente destinadas al alumno, exceptuando, claro está, los apelativos del tipo “Actividad lúdica” o “Actividad de percepción”, por ejemplo, así como aquellas que están descritas de manera impersonal y en las que, generalmente, no hay ningún material ofrecido en la hoja en la que se encuentre, sino en el material externo a esos folios, elaborado por la profesora que imparte las clases. Resulta evidente, pues, que incluimos todas las referencias bibliográficas en cada momento, que son datos que no aparecen, lógicamente, en las hojas que entregamos a los alumnos.

4.3. Fases previas al diseño del curso

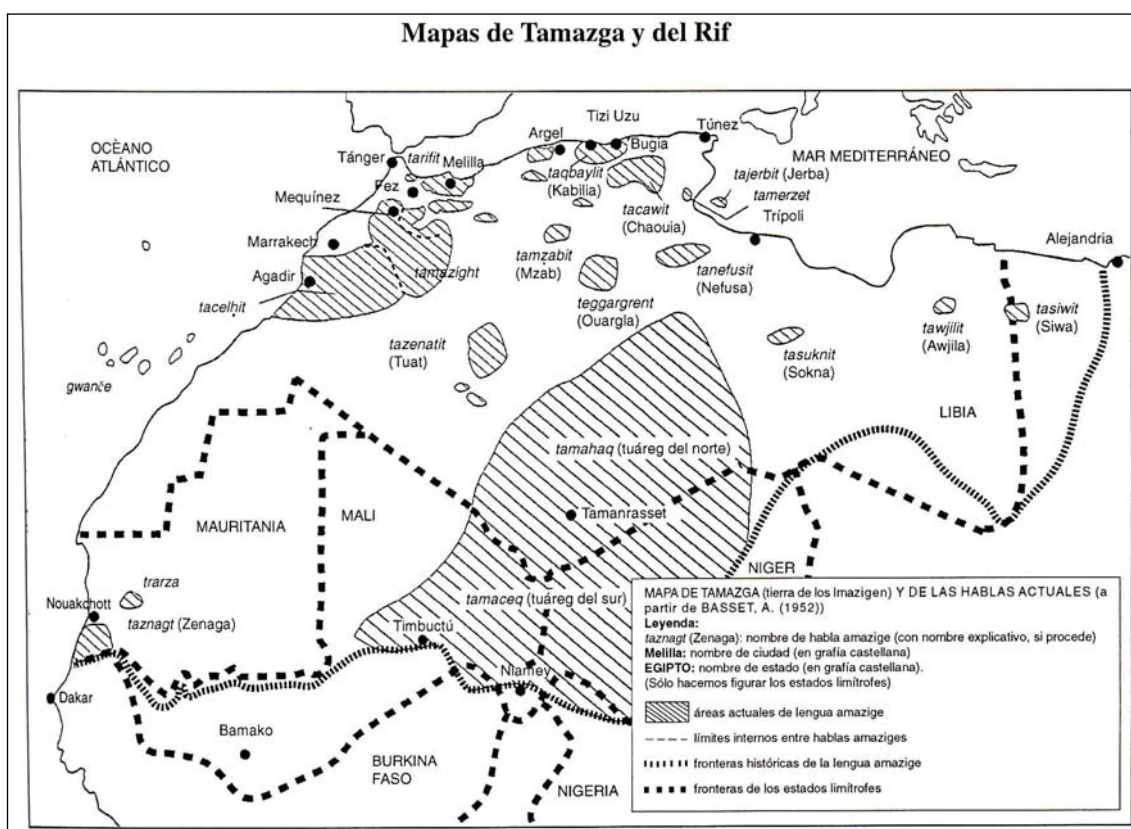
PRIMERA FASE: ANÁLISIS DE LAS LENGUAS EN CONTACTO

Antes de intentar prever los posibles problemas fonéticos que puedan tener los alumnos a la hora de pronunciar determinados sonidos del español, creemos conveniente analizar las características fonológicas de la lengua rifeña (lengua bereber), de la árabe y de la francesa. La primera nos parece crucial, puesto que es la lengua materna de la mayoría de nuestros alumnos. La segunda es también muy importante porque amplía los conocimientos lingüísticos de la primera y, por tanto, puede resultarnos útil para saber qué más saben nuestros alumnos. La tercera, por su parte, en aquellos alumnos que la conozcan, servirá –casi con toda seguridad– más como un apoyo en el aprendizaje de la LE que como interferencia (por ejemplo, quienes saben francés ya saben algo del alfabeto latino, lo cual implica un paso más que no es necesario dar al enseñarles español), lo cual no significa que se deba recurrir a ella para enseñar determinado aspecto de la fonología española de manera sistemática: no hay que olvidar que se trata de una lengua extranjera para el alumno, que NO es su lengua materna, y que pedirle que recurra a ella para entender determinado aspecto del español, puede acarrear un esfuerzo añadido en el desarrollo de su aprendizaje.

En los siguientes apartados, pues, nos detendremos en describir los fonemas de las lenguas mencionadas, así como su combinación para crear sílabas posibles, esto es, intentaremos constatar la estructura silábica del árabe, del francés y del español, que es lo que consideramos clave en el sistema fonológico de las lenguas. A continuación, expondremos brevemente el sistema ortográfico de cada lengua, atendiendo especialmente a la correspondencia entre fonema y grafía.

1. Características fonológicas de la lengua rifeña

Las lenguas maternas de nuestros alumnos son, en su mayoría, de la familia bereber⁴⁵ o *amazige*⁴⁶, un tipo de lenguas afro-asiáticas, que no tienen absolutamente nada que ver con el árabe. El bereber es “hablado por unos 11 millones de personas en Marruecos y Argelia mayormente, aunque también hay lenguas bereber en Túnez, Libia, Mauritania, Níger, Mali, Nigeria y Senegal.”⁴⁷ Para algunos autores, existe un bilingüismo entre árabe y bereber en la mayoría de los hablantes de estas zonas; para otros, la situación es claramente diglósica: el árabe es la lengua de prestigio, y por ello, poco a poco, va haciendo desaparecer a las lenguas de la familia bereber; de hecho, tan sólo es oficial en dos países (Níger y Mali)⁴⁸.



⁴⁵ El bereber, de la familia afro-asiática, comprende diferentes lenguas como siva, auyila, tuareg (tamahaq, tamacheq), cenaga, tamazight o bereber, cabilé o kabyle, rifeño y guanche. La lengua de la mayoría de nuestros alumnos es, principalmente, la rifeña o lengua de Riff. Información extraída de la página de la Promotora Española de Lingüística: www.proel.org y de Moreno Cabrera, J. C.: *Lenguas del mundo*, Madrid: Visor, 1990. Pág. 36.

⁴⁶ Para una completa explicación de los diferentes nombres y lenguas de esta familia, véase Tilmantine, M.; El Molghy, A.; Castellanos, C.; y Banhakeia, H.: *La lengua rifeña. Gramática rifeña. Léxico básico*, Ciudad Autónoma de Melilla: Consejería de Cultura, Educación, Juventud, Deporte y Turismo, 1995. Págs. 23-31.

⁴⁷ Página web de la Promotora Española de Lingüística: www.proel.org. Según Tilmantine, M. *et al.*: *op. cit.*, pág. 29, los hablantes de *amazige* son 20 millones.

⁴⁸ La anterior imagen ha sido extraída de Tilmantine, M. *et al.*, pág. 31.

Por lo referente, pues, al sistema fonológico de esta lengua (y teniendo presente las variedades que existen), los sonidos que hay en rifeño son cuatro vocales ([a], [i], [u], [ə]), dos semiconsonantes, ([w], [j]) y veintitrés consonantes [b], [d], [f], [g], [k], [l], [m], [n], [r], [s], [t], [x] o [χ], [z], [ʃ], [dʃ], [tʃ], [ʒ], [ʎ], [ʝ], [q], [h], [ʕ].

Hay que tener en cuenta diversas consideraciones de las consonantes bereber:

- Al igual que ocurre en árabe, en las lenguas *amaziges* hay consonantes que se pueden velarizar: [tʰ], [dʰ], [sʰ], [zʰ] (se da en llamar pronunciación “enfática”⁴⁹).
- Existen, además, determinadas consonantes “tensas”, es decir, geminadas, cuya distinción es importante a efectos morfológicos.

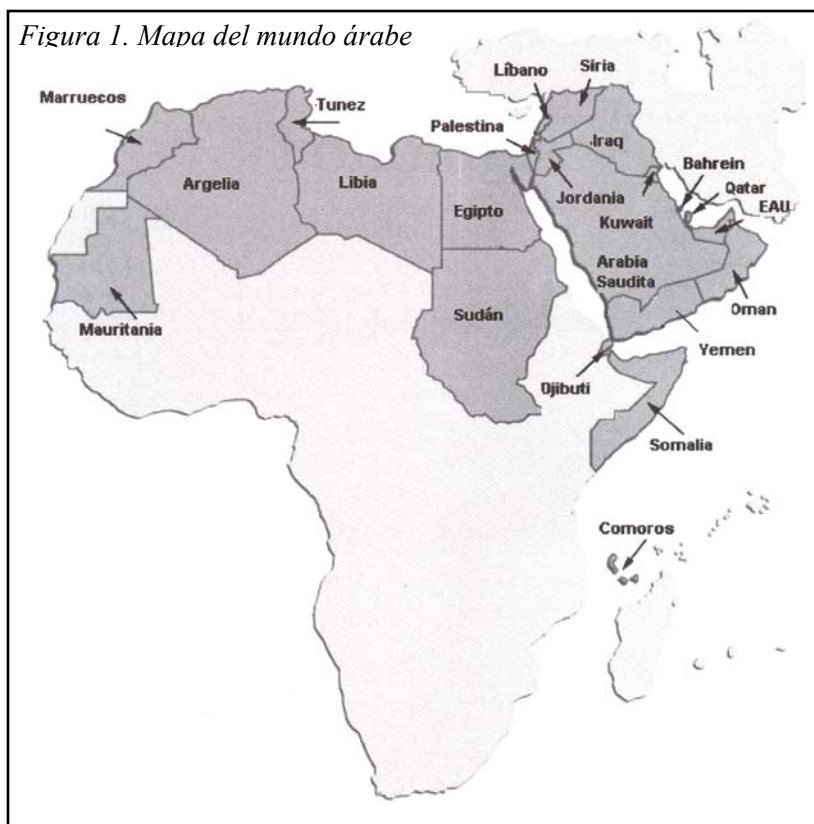
A continuación, exponemos una tabla en la que se observan los cambios más importantes que tienen lugar en la pronunciación de las hablas rifeñas, con respecto al resto de hablas amaziges:

En amazige, el sonido...	corresponde a...
[g]	[j] o [y]
[l]	[r]
[r]	[-] a final de sílaba
[k]	[ʃ]

⁴⁹ Tilmantine, M. *et al.*, pág. 37.

2. Características fonológicas de la lengua árabe

El árabe se habla en Arabia Saudita, Comoros, Yemen, Emiratos árabes unidos, Omán, Kuwait, Somalia, Sudán, Mauritania, Bahrein, Palestina, Qatar, Iraq,



Siria, Jordania, Libano, Egipto, Yibuti o Djibuti, Libia, Túnez, Argelia y Marruecos⁵⁰. Más de 250 millones de hablantes en total.

Todos los arabistas están de acuerdo en que existe una gran diferencia entre la lengua árabe culta, clásica o literaria, que aparece exclusivamente en El

Corán, libro sagrado de los musulmanes, y que es la que actualmente equivale a la lengua árabe estándar o moderna, que es la que se emplea por escrito (cartas familiares; leyes y textos oficiales; es la lengua del colegio y de la universidad, la lengua oficial de la ONU, la de los medios de comunicación, la lengua de la ciencia y la técnica⁵¹), y los diversos dialectos que componen la verdadera lengua hablada de los países árabes (para algunos⁵², se divide en dos partes: los dialectos magrebíes, formados por el tunecino, el argelino, el marroquí, por un lado; y los dialectos orientales, formados por el egipcio, el sirio-libanés, el iraquí...; mientras que para otros lingüistas⁵³, la división tiene lugar entre el árabe meridional, hablado en la costa meridional de la península arábiga, y el árabe septentrional. En cualquier caso, los principales dialectos son el argelino, el

⁵⁰ Véanse Moreno Cabrera, J. C.: *Las lenguas del mundo*, Ed. Visor, 1990. Pág. 40; Deheuvels L-W.: *Manuel d'arabe moderne*, [s.l.]: Langues & Mondes – L'Asiathèque, 1996. [3ª ed.]. Vol. I. Pág. 93; y Millar Cerdá, M.A.; Salgado Núñez, R.; Zedán Lolas, M.: *Gramática de la lengua árabe para hispanohablantes*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2005. Pág. 30. De esta última obra es de donde se ha extraído la Figura 1: "Mapa del mundo árabe". Pág. 29.

⁵¹ Calvo, E.; Comas, M.; Forcada, M.; Puig, R.: *Introducció a la llengua àrab*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005. Págs. 9, 10.

⁵² Deheuvels L-W.: *op. cit.* Pág. III.

⁵³ Moreno Cabrera, J. C.: *op. cit.* Pág. 41.

egipcio-tunecino, el iraquí, el marroquí, el sahariano suboccidental y el sirio-palestino), los cuales también difieren mucho entre sí, hecho que implica un estado de diglosia entre la lengua culta más o menos estándar, y cada una de las variantes (cuyas diferencias, para algunos autores⁵⁴, no son esenciales desde el punto de vista comunicativo). Todo esto implica una evidente complejidad a la hora de unificar la lengua para ofrecer los rasgos característicos de su fonología, entre otros.

Teniendo estos datos en cuenta, se hará un esbozo de los rasgos fonológicos relevantes para el aprendizaje de la fonética española, siempre atendiendo a los que pertenezcan a la lengua estándar, y se deberá tener presente que es posible que algunos rasgos fonológicos difieran sensiblemente de los que los alumnos han adquirido a través de su lengua materna *real*. La falta de bibliografía descriptiva al respecto y la escasa existente, cuya focalización se da en un árabe más bien clásico, estudiado a raíz de la necesidad de enseñarlo como lengua extranjera⁵⁵, así como el hecho de que cada autor consultado se base en una variedad lingüística diferente, proclaman como misiones prácticamente imposibles, primero, aquella de describir las características fonológicas de cada dialecto; segundo, mostrar un acuerdo sobre lo que se considera “fonología de la lengua estándar”, y en tercer lugar, para el docente en cuestión, la de averiguar cuáles son las diferencias fonológicas de los alumnos para los que se va a desarrollar el mencionado curso de fonética española.

Así pues, centrándonos en el análisis lingüístico, los fonemas de la lengua árabe son treinta y uno: veintiocho son los consonánticos, y tres, los vocálicos. Entre los primeros se encuentran los siguientes: /b/, /m/, /f/, /t/, /d/, /tʰ/, /dʰ/, /n/, /l/, /r/, /θ/⁵⁶, /ð/, /ðʰ/, /s/, /z/, /sʰ/, /ʃ/, /dʒ/, /q/, /k/, /x/, /ɣ/, /ħ/, /ʕ/, /h/, y /ʔ/. Observemos su descripción en la siguiente tabla⁵⁷:

⁵⁴ Haywood – Nahmad: *Nueva gramática árabe*, Madrid: Editorial Coloquio, 1992. Pág. 462.

⁵⁵ Es lo que se explica en Corriente, F.: *Gramática árabe*, Barcelona: Editorial Herder, 1992. Págs. 11-14.

⁵⁶ En árabe estándar se trata de nuestro sonido [θ], pero en la mayoría de los dialectos se realiza como [t] (Amador López, M. y Rodríguez J. M.: “Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos” en Aguirre, C. y Marrero, V.: *Material Didáctico (I)* del curso “La enseñanza del español a inmigrantes: un instrumento para la integración”, inscrito dentro del Programa de Formación del Profesorado. Convocatoria 2004-2005, Universidad Nacional de Educación a Distancia. Págs. 109-114).

⁵⁷ Adaptada de Millar Cerda, M.A.; Salgado Núñez, R.; Zedán Lolas, M.: *Gramática de la lengua árabe para hispanohablantes*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2005. Págs. 34, 35. Se ha intentado incluir las diferentes denominaciones de los rasgos fonéticos, según diferentes autores.

Transcripción AFI	Función del velo del paladar	Zona de articulación	Modo de articulación	Función de las cuerdas vocales
/b/	oral	bilabial	oclusivo	sonoro
/m/	nasal	bilabial	oclusivo	sonoro
/n/	nasal	ápicoalveolar	fricativo	sonoro
/f/	oral	labiodental	fricativo	sordo
/θ/	oral	interdental	fricativo	sordo
/ð/	oral	interdental	fricativo	sonoro
/ð ^v /	oral enfático o velarizado	alveolar o interdental	fricativo	sonoro
/t/	oral	ápico dental	oclusivo	sordo
/d/	oral	ápico dental	oclusivo	sonoro
/s ^v /	oral enfático o velarizado	dorsodental o alveolopredorsal	fricativo sibilante	sordo
/z/	oral	predorso alveolar	fricativo sibilante	sonoro
/s/	oral	predorso alveolar	fricativo sibilante	sordo
/t ^v /	oral enfático o velarizado	dorsodental	fricativo	sordo
/d ^v /	oral enfático o velarizado	dorsoalveolar o dental	oclusivo	sonoro
/r/	oral	ápicoalveolar	vibrante	sonoro
/l/	oral	ápicoalveolar	lateral	sonoro
/dʒ/	oral	prepalatal	africado	sonoro
/ʃ/	oral	prepalatal	fricativo	sordo
/k/	oral	palato-velar	oclusivo	sordo
/ɣ/	oral	velar	fricativo	sonoro
/x/	oral	velar	fricativo	sordo
/q/	oral	posvelar o uvular	oclusivo	sordo
/ħ/	oral	faringal	fricativo	sordo
/ʕ/	oral	faringal	fricativo	sonoro
/h/	oral	glotal	fricativo	sordo
/ʔ/	oral	glotal	oclusivo	sordo
/w/	oral	bilabiovelar	fricativo	sonoro
/j/ ⁵⁸	oral	palatal	fricativo	sonoro

⁵⁸ Como ya se ha indicado, la escasa bibliografía al respecto impide en numerosas ocasiones mantener una coherencia en la exposición: en español, en nuestra opinión, los sonidos [j] y [w] y sus respectivas semivocales son alófonos de los fonemas /i/ y /u/. Pero no nos es posible determinar lo mismo con seguridad con respecto a la lengua árabe; de ahí que lo mantengamos como fonema, como se hace en las gramáticas consultadas.

En la siguiente tabla, exponemos a modo de resumen todas las consonantes del árabe:

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velarizada		Velar	Uvular	Faringal	Glotal
							Dental	Alveolar				
Oclusiva	/b/		/t/ /d/				/tʰ/ /dʰ/		/k/	/q/		/ʔ/
Nasal	/m/			/n/								
Fricativa		/f/		/s/ /z/	/ʃ/ /ʒ/			/sʰ/ /zʰ/			/ħ/ /ʕ/	/h/
			/θ/ /ð/						/x/ /χ/			
Lateral			/l/									
Vibrante				/r/								
Semi-vocales						/j/			/w/			

Por lo que respecta a las vocales, las seis existentes en la lengua árabe son /a/, central abierta; /i/, anterior cerrada; /u/, posterior cerrada, y las correspondientes con cantidad larga: [a:], [i:] y [u:]. Para algunos autores⁵⁹, las vocales largas se corresponden con las que en este trabajo preferimos llamar semivocales [j] y [w]; por el contrario, la mayoría de los gramáticos postula que en árabe hay seis vocales y dos semivocales aparte de los diptongos /aw/ y /aj/. Esto implica, como más adelante analizaremos detenidamente, que aquellos alumnos que no sepan nada de francés y sólo conozcan su lengua materna, a no ser que en su variedad dialectal cuenten con más vocales, al aprender español tendrán problemas con las vocales medias /e/ y /o/, ya que en determinados dialectos de la lengua árabe hay tendencias a pronunciar el sonido [i] como [e], y [u] como [o], pero nunca de manera distintiva⁶⁰.

Las vocales de esta lengua aparecen sintetizadas en el siguiente esquema:

Mínima abertura		Anteriores o palatales	Centrales	Posteriores o velares
	Altas	/i/		/u/
Máxima abertura	Bajas		/a/	

En cuanto a la estructura silábica de la lengua árabe, se debe indicar que tiene un ritmo basado en la cantidad; puede tratarse de una sílaba breve, formada por consonante + vocal breve (CV); una sílaba larga, formada por consonante + vocal + consonante (CVC), o consonante + vocal larga (CV:); consonante + vocal breve + consonante + *sukūn* (véase más abajo); o, de modo excepcional, una sílaba ultralarga

⁵⁹ Millar Cerda, M.A.; Salgado Núñez, R.; Zedán Lolas, M.: *Op. cit.* Págs. 41-61.

⁶⁰ Así consta en Aguirre, C. y Marrero, V.: *Material Didáctico (I)* del curso “La enseñanza del español a inmigrantes: un instrumento para la integración”, inscrito dentro del Programa de Formación del Profesorado. Convocatoria 2004-2005, UNED. Pág. 85.

formada por el esquema CVCC, CV:C, o incluso CCV⁶¹. Una sola vocal o una sola consonante no pueden constituir sílaba por sí solas. Ninguna sílaba –y, por tanto, ninguna palabra- empieza por vocal⁶².

Por último, hay que tener en cuenta varios aspectos de la fonología árabe, de carácter suprasegmental, que aparecen en todo el sistema lingüístico, y que no pueden aplicarse tan sólo a un grupo consonántico o a la totalidad del grupo vocálico. Se trata de la cantidad, tanto vocálica ([a:], [i:], [u:]) como consonántica ([pp], [tt], [mm]); de la juntura o *hamza*⁶³ (que es una parada glotal, esto es, “transiciones a compás más lento entre segmentos de la cadena fónica, o entre ésta y el silencio, o viceversa”⁶⁴). Pueden ser de conexión, al inicio de la cadena fónica; o de separación, cuando se interrumpe un sintagma, se plantea una pregunta o se termina la enunciación⁶⁵); y del acento (que sigue unas pautas: cae en la penúltima sílaba, si la vocal que la compone es larga; recae en la última, cuando esta sílaba es ultralarga pausada; y en la antepenúltima en el resto de los casos, es decir: cuando hay dos sílabas largas, por ejemplo, o cuando esa palabra carece de ella⁶⁶).

3. Características fonológicas de la lengua francesa

“El francés se habla en Francia, Bélgica, Burundi, Camerún, Canadá, Chad, Suiza, Italia, Guinea, Haití, Luxemburgo, Madagascar, Mozambique, Mónaco, Níger, Zaire y Vietnam”, entre otros muchos países⁶⁷. Hemos intentado reunir las características fonológicas de la lengua estándar, pensando que sea ésta la que se enseñe en el sistema educativo de Marruecos o países vecinos, y que sea similar a la que se enseña en las instituciones académicas oficiales de España, por ejemplo. A continuación, pues, mostramos las características fonológicas de la lengua gala, a grandes rasgos:

En francés hay diecinueve vocales (doce orales, cuatro nasales y tres semivocales), y diecisiete consonantes.

⁶¹ Corriente, F.: *op. cit.* Pág. 35.

⁶² Millar Cerda, M.A.; Salgado Núñez, R.; Zedán Lolas, M.: *Op. cit.* Págs. 41-42.

⁶³ Corriente, F.: *op. cit.* emplea el concepto *hamza* para referirse al símbolo ortográfico, mientras que para hablar del aspecto fonológico, emplea la palabra *juntura*. Otros autores (por ejemplo, Haywood – Nahmad, *Nueva gramática árabe*, Madrid: Editorial Coloquio, 1992. Pág. 17) utilizan ambos términos indistintamente.

⁶⁴ Corriente, F.: *Gramática árabe*, Barcelona: Editorial Herder, 1992. Pág. 32.

⁶⁵ División extraída de Corriente, F.: *op. cit.* Pág. 33 y Haywood – Nahmad: *op. cit.* Pág. 17.

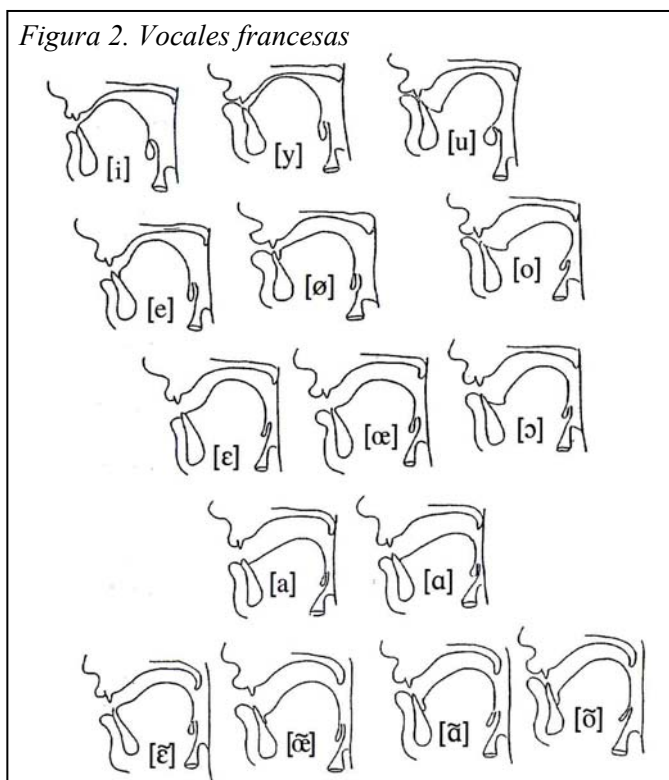
⁶⁶ Calvo, E.; Comes, M.; Forcada, M.; Puig, R.: *Introducció a la llengua àrab*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005. Pág. 19.

⁶⁷ Moreno Cabrera, J. C.: *Las lenguas del mundo*, Ed. Visor, 1990. Pág. 30.

Entre las primeras encontramos /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/, /f/, /v/, /s/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /R/, /l/, /m/, /n/, /ɲ/ y /ɲ/⁶⁸. Es evidente que, aquellos alumnos que sepan francés y distingan los sonidos en los que esta lengua y el español coinciden, no tendrán problemas, en principio, ni de pronunciación, ni de percepción con la fonética española. Las dificultades estarán, probablemente, en aquellos sonidos de nuestra lengua que no se encuentren ni en francés ni en árabe, como más adelante estudiamos.

Las vocales orales son las siguientes: /i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɑ/, /ɔ/, /o/, /u/, /y/, /ø/, /œ/ y /ə/. Dado que el francés tiene todas las vocales españolas (/ɑ/, /e/, /i/, /o/⁶⁹, /u/), a aquellos alumnos que saben algo de francés no debería resultarles complicado pronunciar las del castellano (ésta es una de las ayudas que puede ofrecer la lengua gala al profesor de español: si un alumno marroquí no sabe francés, confundirá el timbre de las vocales medias,

Figura 2. Vocales francesas



porque no existen estas en su lengua, como se ha explicado anteriormente al tratar las características fonológicas de la lengua árabe, pero si ya ha adquirido esos fonemas a través de la lengua francesa, lo más probable es que aplique ese conocimiento al hablar la española).

Las vocales nasales del francés son /ɛ̃/, /ã/, /õ/ y /œ̃/. En español no existen (como fonemas distintivos), así que si algún alumno, por interferencia, pronuncia una [ã] en lugar de [ɑ], por ejemplo, cuando hable en nuestra lengua, no debe tener problemas, en principio, de comunicación.

⁶⁸ Por lo general, este sonido no es considerado fonema propiamente dicho: aparece tan sólo en palabras procedentes del inglés, cuya terminación ortográfica es *-ing*.

⁶⁹ Según Fouché, P.: *Traité de prononciation française*, Paris: Éditions Klincksieck, 1969, págs. XIII y XV, las vocales [e] y [o] de la lengua española no se corresponden por completo con las de la lengua francesa; pero tampoco con el símbolo fonético [ɛ] ni [ɔ], por tratarse de un sonido “intermédiaire entre l’[e] et l’[ɛ] du français” e “intermédiaire entre l’[o] et l’[ɔ] du français”, respectivamente.

Tres son las consideradas semivocales en francés: la yod [j], la wau [w] (que también existen en español) y la ué [ɥ]. Al igual que ocurre con el resto de vocales, aquel alumno que sepa distinguir las tres semivocales del francés, sabrá distinguir las dos del castellano sin problemas. Una vez más, la lengua vecina ayuda al extranjero a aprender la nuestra.

Figura 3. Semivocales francesas

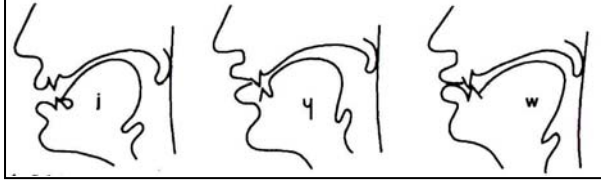


Figura 4a. Articulación de las consonantes oclusivas francesas

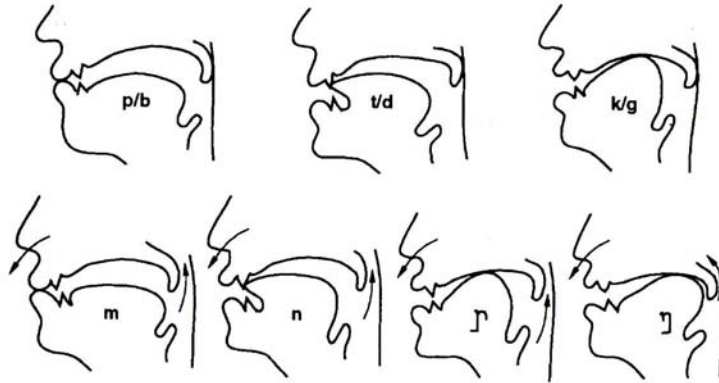
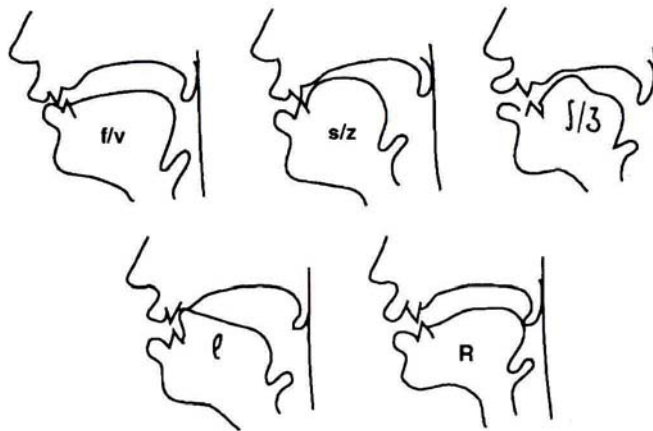
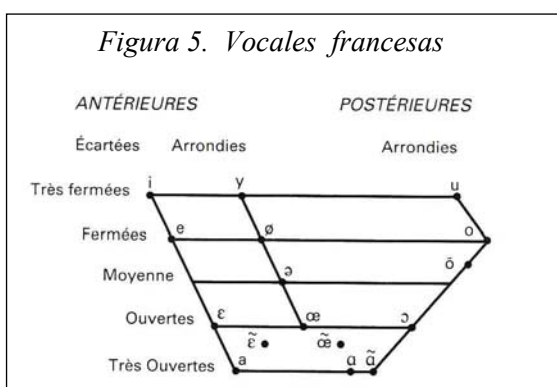


Figura 4b. Articulación de las consonantes fricativas francesas



A continuación, exponemos una tabla-resumen con todas las consonantes de la lengua francesa, así como un gráfico de sus vocales (Figura 5)⁷⁰.

	Bilabiales	Labio-dentales	Dentales	Alveolares	Post-alveolares	Uvular	Palatales	Velares
Oclusivas	/p/ /b/		/t/ /d/					/k/ /g/
Nasales	/m/		/n/				/ɲ/	/ŋ/
Fricativas		/f/ /v/		/s/ /z/	/ʃ/ /ʒ/			
Laterales				/l/				
Vibrantes						/R/		



(En las celdas de la tabla superior en las que hay dos sonidos, el de la izquierda se corresponde con el sordo, y el de la derecha, con el sonoro. Cuando hay sólo uno, es sonoro siempre.)

Por lo que respecta a la estructura silábica de la lengua francesa⁷¹, se ha de indicar que el patrón general es el compuesto por sílabas abiertas, esto es, el formado por consonante + vocal (CV), en cuyo grupo la vocal es el núcleo silábico siempre (excepto algún caso de tipo onomatopéyico). No obstante, puede darse en algunos casos el grupo CCV, especialmente a principio de palabra (por ejemplo, es aceptado el grupo consonántico bilabial + líquida, velar + líquida o dental + líquida: [bl], [br], [kl], [kR], [dR], [fl], [fR], [gl], [gR], [kl], [pl], [pR], [tR], [vl], [vR]; así como los grupos de alveolar fricativa sorda [s] + [n], [g], [k], [b], [l], [m], [p], [t], [v]; y algún otro grupo que resulta menos frecuente: [bd], [kn], etc. Según Fouché⁷², en francés hay determinados grupos de consonantes geminadas [bb], [kk], [dd], [ff], [mm], [nn], [pp], [RR], [tt], aunque no resultan demasiado comunes en la lengua actual; CVC, en sílabas trabadas, en cuyo caso sólo se admiten determinadas consonantes ([p], [n], [s], [R], [l], [k]); CVCC, en sílabas que mantienen dos consonantes seguidas (*sanctuaire*, *succinctement*...) y que se trata de un caso realmente extraño que se mantiene en la escritura, pero seguramente no exista ya en la pronunciación real; VCC (grupos consonánticos como [mb], [lk], [nk], [rk]...); y VC, en cuyo grupo las consonantes que cierran la sílaba pueden ser [b], [k],

⁷⁰ Todos estos gráficos han sido extraídos de Léon, Pierre R.: *Phonétisme et prononciations du français*, Paris: Éditions Nathan, 1992. Págs. 67-69, 82.

⁷¹ Carton, F.: *Introduction à la phonétique du français*, Paris: Bordas, 1974. Pág. 79.

⁷² *Op. cit.* Págs. 304-321. Seguramente sea una confusión entre la ortografía y la pronunciación: no hay distinción de geminadas en francés, tal y como se entiende en lenguas donde sí existe, como el finés.

[d], [f], [g], [l], [m], [n], [R], [ks], [z] y [s]. No obstante, como se ha dicho, la gran mayoría de las sílabas de la lengua francesa son abiertas.

4. Características fonológicas de la lengua española

La lengua española se habla en Argentina, Belice, Bolivia, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guinea Ecuatorial, Guatemala, Honduras, Méjico, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Filipinas, Puerto Rico, República Dominicana, Uruguay, Estados Unidos de América, Venezuela, Península Ibérica, Islas Canarias, Islas Baleares, Ceuta y Melilla. Son en total unos 250 millones de hablantes. No es de extrañar, pues, que existan diversas variedades, especialmente en el nivel fónico, que sea imposible tener en cuenta a efectos didácticos.

Los fonemas de la lengua española son veinticuatro: diecinueve consonánticos y cinco vocálicos. Veamos la definición de los primeros en la siguiente tabla⁷³:

Transcripción AFI	Transcripción RFE	Función del velo del paladar	Zona de articulación	Modo de articulación	Función de las cuerdas vocales
/p/	/p/	oral	bilabial	oclusivo	sordo
/t/	/t/	oral	dental	oclusivo	sordo
/k/	/k/	oral	velar	oclusivo	sordo
/b/	/b/	oral	bilabial	oclusivo	sonoro
/d/	/d/	oral	dental	oclusivo	sonoro
/g/	/g/	oral	velar	oclusivo	sonoro
/f/	/f/	oral	labiodental	fricativo	sordo
/θ/	/θ/	oral	interdental	fricativo	sordo
/s/	/s/	oral	alveolar	fricativo	sordo
/ʃ/	/y/	oral	palatal	fricativo	sonoro
/x/	/x/	oral	velar	fricativo	sordo
/tʃ/	/ç/	oral	palatal	africado	sordo
/m/	/m/	nasal	bilabial	fricativo ⁷⁴	sonoro
/n/	/n/	nasal	alveolar	fricativo	sonoro
/ɲ/	/ɲ/	nasal	palatal	fricativo	sonoro
/l/	/l/	oral	alveolar	lateral	sonoro
/ʎ/	/ʎ/	oral	palatal		sonoro
/r/	/r/	oral	alveolar	vibrante simple	sonoro
/r̄/	/r̄/	oral	alveolar	vibrante múltiple	sonoro

⁷³ Las correspondencias entre los símbolos empleados en el AFI y los empleados en la RFE han sido extraídos, y en algún caso (el fonema vibrante simple, por ejemplo), adaptados de Quilis, A.: *Principios de fonética y fonología españolas*, Madrid: Arco / Libros S.L., 2005. Pág. 86, 87. También se pueden encontrar en Quilis, A.: *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos, 1993. Pág. 52, 53.

⁷⁴ En Quilis, A.: *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos, 1993, se indica que las nasales pertenecen a las consonantes oclusivas (pág. 194, nota). Para nosotros, sin embargo, no parece tan claro, puesto que, como bien se explica en esa obra, el aire, aunque salga por las fosas nasales, no deja por ello de salir ininterrumpidamente, sin toparse con ningún órgano articulatorio –excepto el velo–, a modo de obstáculo. Es por esta cuestión que siempre se opta por llamarlas ‘nasales’ simplemente, y así evitar entrar en polémicas.

Para constatar la necesidad de simplificar y reducir todos los sonidos del español a aquellos estrictamente que conlleven una variación significativa en las palabras en que aparezcan (es decir, sean fonemas), que además estén representados con una correspondencia ortográfica relativamente adecuada (recuérdese que nuestro objetivo es puramente fonético pero su límite acaba donde empieza la norma escrita), vamos a ofrecer a continuación un resumen de todos los alófonos de los mencionados fonemas, explicitando su punto y su modo de articulación, su sonoridad, y su símbolo fonético en el AFI. Para ello, nos hemos basado en Tomás Navarro Tomás⁷⁵, en Antonio Quilis⁷⁶ y en D’Introno⁷⁷.

	Bilabiales		Labio-dentales		Interdentales		Dentales		Alveolares		Palatales		Velares	
	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras
Oclusivas	[p]	[b]			[t̪]		[t]	[d]					[k]	[g]
Africadas											[tʃ]	[dʒ]		
Nasales		[m]		[ɱ]		[ɲ]		[ɲ]		[n]		[ɲ] [ɲ̺]		[ŋ]
Fricativas		[β]	[f]		[θ]	[ð] [θ̺]	[s]	[z]	[s]	[z]		[ʃ]	[x]	[χ]
Laterales						[l̪]		[l]		[l]		[ʎ] [l̺]		
Vibrantes										[r] [r̺]				

En cuanto a las vocales españolas (Figura 6⁷⁸), se ha de indicar que hay cinco fonemas /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/, y que puede aceptarse que cada uno de ellos tenga dos realizaciones, una nasal y otra oral. Además, hay bastante acuerdo en la creencia de que los fonemas /i/ y /u/ tengan además dos alófonos más cada uno, que son los correspondientes a los formantes de diptongos crecientes ([j], [w]) y decrecientes ([i̯] y [u̯]).

⁷⁵ Navarro Tomás, N.: *Manual de pronunciación española*, Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1996. Pág. 82.

⁷⁶ Quilis, A.: *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos, 1993. Pág. 55.

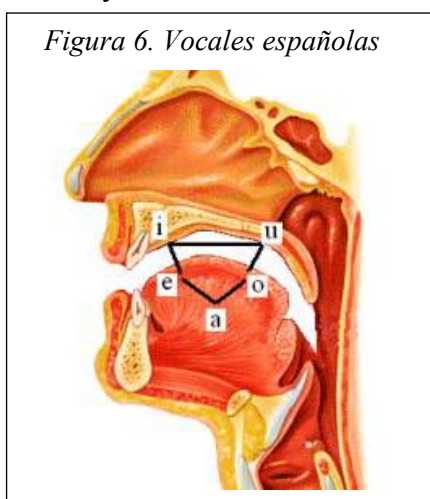
⁷⁷ D’Introno, F.; del Teso, E.; Weston, R.: *Fonética y fonología actual del español*, Madrid: Cátedra, 1995. Pág. 118.

⁷⁸ Imagen extraída de la asignatura “Fonética y Fonología españolas” de la UNED <http://www.uned.es/451059/451059d.htm>

La clasificación de los fonemas vocálicos según el punto y el modo de articulación es la siguiente:

	Anterior o palatal	Central	Posterior o velar
Alta	/i/		/u/
Media	/e/		/o/
Baja		/a/	

Por lo que respecta a sus alófonos, se ha de indicar que existen numerosas realizaciones de cada uno de ellos, en función del contexto fónico en que se encuentren, el estatus socioeconómico del hablante, la rapidez con que se hable, etc. Se ha intentado reunir el mayor número posible de alófonos de dichos fonemas, con el objetivo de demostrar lo complicada que sería, desde el punto de vista docente, la tarea de enseñar todos y cada uno de ellos⁷⁹.



	Anterior o palatal	Central	Posterior o velar
Alta	[j] [i̯] [i] [i̯] [i]		[w] [ɥ̯] [u] [u̯]
Media	[e] [ɛ̃]		[o] [ɔ̃] [ɔ]
Baja		[a] [ã] [ɑ]	

Los diptongos del español permiten una variada combinación de las vocales existentes: /ue/, /uo/, /ua/, /ie/, /io/, /ia/, /ei/, /eu/, /oi/, /ou/, /ai/, /au/, /iu/, /ui/.

Asimismo, existen determinados triptongos en nuestra lengua. En interior de palabra, sólo encontraremos los grupos /iai/, /iei/, /uei/, /uai/, aunque su aparición es mucho más frecuente y variada entre palabras.

Por su parte, la estructura silábica típica del español es la compuesta por el grupo CV, es decir, nuestra lengua posee generalmente la sílaba abierta. A continuación, exponemos una lista de los diferentes grupos silábicos posibles, ordenada de mayor a menor frecuencia de uso⁸⁰:

CV – CVC – V – VC – CCV – CCV – CCVC – VCC – CVCC – CCVCC

⁷⁹ La tabla se basa en la mayoría de los alófonos explicados detalladamente en Navarro Tomás, T.: *op. cit.*, y ha sido elaborada con los datos extraídos de Quilis (1993: 55) y de D'Introno F. *et al.*: *op. cit.* Pág. 103. Quilis (1993), Hidalgo Navarro (2002), y algunos otros autores no están de acuerdo con la distribución complementaria descrita por Tomás Navarro Tomás (1980, edición utilizada de 1996). Nuestra intención no es entrar en esas discusiones, por lo que incluimos todos los alófonos posibles.

⁸⁰ Según Quilis (1993), pág. 370.

Las reglas que subyacen a las diferentes estructuras silábicas posibles del español son las siguientes⁸¹:

- Toda sílaba debe estar constituida por una vocal como núcleo vocálico.
- El margen explosivo o prenuclear puede ser de carácter fonemático:
 - consonante (*casa*)
- bifonemático:
 - consonante + líquida (*fresa, tronco*),
 - consonante + vocal (*cielo, nuevo*),
 - líquida + vocal (*liebre, ruego*).
- o de carácter trifonemático:
 - consonante + líquida + vocal (*grueso, pliego*)
- El margen implosivo o postnuclear, por su parte, puede estar formado por:
 - consonante (*inflamar*)
 - vocal + consonante (*aunque*),
 - consonante + consonante (*transportar*),
 - líquida + consonante (*superstición*)⁸².
- Resulta, por tanto, imposible en español que exista
 - una sílaba sin vocal,
 - una sílaba que empiece por /s/ + consonante;
 - una sílaba con la segunda de dos consonantes prenucleares distinta de una líquida (**[ps]icología*);
 - una sílaba con la segunda de dos consonantes postnucleares distinta de /s/ (**comp-rar*).

⁸¹ Los cuatro primeros puntos han sido extraídos de Veiga, A.: *El subsistema vocálico español*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela, 2002. Pág. 43. El quinto punto y la síntesis final, de D'Introno, F.; del Teso, E.; Weston, R.: *Fonética y fonología actual del español*, Madrid: Cátedra, 1995. Pág. 233. El resto ha sido extraído de Quilis, A.: *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos, 1993. Pág. 369, 370.

⁸² Estos dos últimos en condiciones de una pronunciación cuidada, o especialmente marcada, y generalmente, en un registro culto.

- Por tanto, la división silábica debe atender también a determinadas normas, basadas en la estructura de la sílaba, y por ello, muy relacionadas con lo explicado anteriormente:
 - Una consonante en posición intervocálica se agrupa con la vocal siguiente.
 - En este caso, hay que tener en cuenta que son inseparables:
 - Los grupos compuestos por bilabial o labiodental + líquida (/pr, br, pl, bl, fr, fl/).
 - Los grupos formados por velar + líquida (/gr, gl, kr, kl/).
 - Los formados por dental + vibrante (/dr, tr/).
 - Cualquier otra pareja de consonantes queda dividida en dos sílabas, siempre: la primera pertenece a la coda de la sílaba anterior, y la segunda pasa a formar parte del ataque de la sílaba a cuyo núcleo acompaña.
 - Cuando tres o más consonantes se encuentran entre dos vocales, puede ocurrir:
 - que las dos últimas formen un grupo consonántico (una de ellas debe ser una líquida), y acompañe a la vocal siguiente (*inflamar*);
 - que las dos primeras formen un grupo constituido por nasal + alveolar, inseparable en estos casos (*constar*).
 - Dos vocales juntas, que no sean altas, forman dos sílabas distintas (/a-é-re-o/).
 - Los grupos de vocal baja o media + vocal alta o vocal alta + vocal media o baja, si forman diptongo, constituyen una sílaba.
 - El triptongo forma sílaba o parte de ella.
 - El grupo vocal no cerrada inacentuada + vocal cerrada acentuada forma dos sílabas (o hiato).

- En síntesis, los elementos que pueden aparecer en una sílaba (máximo cinco) son los siguientes:
 - En posición prenuclear:
 - Un máximo de dos consonantes + una semivocal, en este orden. Si hay dos consonantes, la segunda es una líquida.
 - En posición postnuclear:
 - Un máximo de una semiconsonante + dos consonantes, en este orden. Si hay dos consonantes, la segunda es /s/.

A continuación, exponemos en una tabla todos los grupos silábicos posibles en español, porque es en ellos sobre los que queremos basar nuestra aplicación didáctica⁸³, como ya se ha explicado:

/p-/	/b-/	/k-/	/g-/	/s-/	/f-/					
/pr-/	/br-/	/kr-/	/gr-/	/-s/	/fr-/	/x-/	/l-/	/y-/		/m-/
/pl-/	/bl-/	/kl-/	/gl-/	/-ns/	/fl-/	/-x/	/-l/	/ʎ-/		
				/-bs/						
/t-/	/d-/	/tʃ-/		/-rs/	/θ-/	/r-/	/r-/			/-ns/
/tr-/	/dr-/	o /č-/		/-ls/	/-θ/		/r-/	/ɲ-/	/n-/	
				/-ds/		/-r/				/-n/

Para terminar, y dado que es casi imposible referirse a la sílaba sin hacer mención del acento, exponemos brevemente lo más característico de este segmento prosódico, en relación, claro está, con nuestra lengua:

- El acento español desempeña tres funciones:
 - Función *contrastiva*, es decir, hace que unas sílabas resalten por encima de otras, dentro de una misma palabra o de la cadena hablada.

⁸³ Nos hemos basado en Iribarren, M. C.: *Fonética y fonología españolas*, Madrid: Editorial Síntesis, 2005. Los guiones representan las vocales posibles (que no tienen por qué coincidir con todas las existentes para ese grupo silábico). Se incluyen dentro del concepto “vocal” las semivocales, puesto que nos encontramos en el nivel fonológico de la lengua, y no en el fonético. Nos limitamos a relacionar los fonemas correspondientes con su respectivo núcleo vocálico, y omitimos, por tanto, el resto de las posibles combinaciones. Los expuestos en cursiva implican baja frecuencia de uso, y por tanto, pocos ejemplos reales. El hecho de que aparezca un guión que represente una vocal, no excluye la aparición de otras consonantes en el ataque silábico.

- Función *distintiva*, esto es, implica la existencia de unidades diferentes en relación con el lugar que ocupa el acento en cada una de ellas.
 - Función *culminativa*: agrupa alrededor de la unidad central otras unidades que carecen de acento (sílabas tónicas frente a sílabas átonas).
- Las palabras acentuadas debido a la naturaleza intrínseca de nuestra lengua son, a grandes rasgos, los sustantivos, los adjetivos, los verbos, los adverbios, los pronombres tónicos (posesivos, indefinidos, personales, interrogativos), los demostrativos (pronombres y determinantes), los numerales.
 - Las palabras inacentuadas, por el contrario, son los artículos determinados, las preposiciones, las conjunciones (en general), los términos de tratamiento, los pronombres átonos (personales), los adjetivos posesivos.
 - Una palabra, en función de la sílaba donde se encuentre el acento, puede ser esdrújula o proparoxítona (si el acento está en la antepenúltima sílaba), llana o paroxítona (si se encuentra en la penúltima sílaba) o aguda u oxítona (si el acento está en la última sílaba).
 - En la lengua hablada, casi un 80% de las palabras son paroxítonas, cerca del 18% son oxítonas, y apenas un 2% son proparoxítonas. Estos datos implican que la mayoría de las palabras españolas son llanas, y este dato puede resultar una ventaja desde un punto de vista didáctico.

5. Características ortográficas de la lengua rifeña

Las lenguas bereber se escriben fundamentalmente siguiendo los caracteres latinos, aunque hay algunos casos en los que se emplea el alifato, y otros, en los que siguen las normas de su propio alfabeto o *tifinagh*, derivado del líbico. A continuación ofrecemos una tabla⁸⁴ con las correspondencias del rifeño en la ortografía latina, y una imagen con los símbolos del alfabeto líbico⁸⁵, ya que aquél parece ser derivado de éste. En la primera columna, aparece el símbolo fonético según el AFI; en la segunda, los símbolos gráficos empleados para representar cada sonido; en las tres siguientes,

⁸⁴ Extraída de Tilmantine, M. *et al.*: *op. cit.*, pág. 41.

⁸⁵ Extraído de la página web de la Promotora Española de Lingüística. Se encuentra después del *tifinagh*.

diferentes maneras de representar esos sonidos en un teclado estrictamente latino; y en la última columna, el nombre de la letra.

AFI: Alfabeto Fonético Internacional	Tifinagh	Transcripción utilizada	Transcripción simplificada	Transcripción estándar	Nombre de la letra
a	•	a	a	a	<i>aḡra (o a)</i>
b	⊙	b	b	b	<i>ba</i>
ʃ	⊗	c	c	c	<i>ca</i>
tʃ	⊖	č	tc	č	<i>yeč</i>
d	⊙	d	d	d	<i>da</i>
ɗ	E	ɗ	d'	ɗ	<i>ɗaḡ</i>
e/ə	÷	e	e	e	<i>ilem</i>
f	∥	f	f	f	<i>fa</i>
g	X	g	g	g	<i>ga</i>
dʒ	⊗	ǧ	dj	ǧ	<i>yeǧ</i>
ɣ	⊥	gh	gh	ɣ	<i>ɣaḡ</i>
ħ	∅	h	h	h	<i>ha</i>
h	∧	ḥ	h'	ḥ	<i>ḥim</i>
i	Σ	i	i	i	<i>iḡri (o i)</i>
ʒ	I	j	j	j	<i>ja</i>
k	⊗	k	k	k	<i>ka</i>
l	∥	l	l	l	<i>la</i>
m	⊥	m	m	m	<i>ma</i>
n	I	n	n	n	<i>na</i>
q	⊖	q	q	q	<i>qil</i>
ɣ	⊖	ˁ	ˁ	ε	<i>eil</i>
r	⊙	r	r	r	<i>ra</i>
ʀ	⊗	ɾ	r'	ɾ	<i>ɾaḡ</i>
s	⊙	s	s	s	<i>sa</i>
ʂ	⊗	ʂ	s'	ʂ	<i>ʂaḡ</i>
t	+	t/(th)	t/(th)	t/(th)	<i>ta</i>
ɸ	E	ɸ	t'	ɸ	<i>ɸaḡ</i>
u	:	u	u	u	<i>uḡru (o u)</i>
w	⊥	w	w	w	<i>wa</i>
x	X	x	x	x	<i>xa</i>
y	⊥	y	y	y	<i>ya</i>
z	✱	z	z	z	<i>za</i>
ʒ	✱	ʒ	z'	ʒ	<i>ʒaḡ</i>

Alfabeto Líbico					
Valor	horizontal	vertical	Valor	horizontal	vertical
'	•	•	l		≡
b	○	○ □	m	⌋	⌋ ∪
gɣ	└	∨ ^	n		
d	⌈	⌋ ⌈	s	⌘	⌘ 8
h			s ²	⌈ ()	⌈
w	≡		g	≡ ÷	•
z	—	—	f	⌘	⌘ ⌘
ž	H	H I	q		≡
z̄	∩	⌋	g		
h̄	┆	┆ ┆	r	○	○ □
t, d	➤	⌈	s	⌘	⌘ ⌘
y	Z	N Z	t	+ ×	+
k	⇐	↑	t ²	⌋	⌋

Es de esperar, pues, que la mayoría de los alumnos estén familiarizados con el alfabeto latino, y aquellos que sepan leer y escribir, sepan hacerlo, seguramente, siguiendo nuestro mismo sistema de escritura.

6. Características ortográficas de la lengua árabe

- a. El alifato consta de veintiocho letras, o de veintinueve si se cuenta la ya mencionada *hamza* como tal; todas son consonantes, excepto la primera.
- b. No hay diferencia entre mayúsculas y minúsculas.
- c. Las palabras no pueden separarse ortográficamente en sílabas, como ocurre en español.
- d. “El árabe se escribe de derecha a izquierda.”⁸⁶ Se trata de una escritura cursiva, en la que cada grafema tiende a unirse al siguiente.
- e. La mayoría de las letras sufren ligeras modificaciones en función del lugar que ocupen en la cadena escrita: si aparecen aisladas, al principio de palabra, en medio o al final, como puede comprobarse en la siguiente tabla⁸⁷:

⁸⁶ Cowan, D.: *Gramática de la lengua árabe moderna*, Madrid: Cátedra, 1998. Pág. 17.

⁸⁷ Adaptada de Saleh, W.: *Curso práctico de lengua árabe I*, Madrid: Ibersaf Editores, 2001. Págs. 15, 16.

Nº	NOMBRE	TRANSCRIPCIÓN	AISLADA	FINAL	MEDIA	INICIAL
1-	Hamza	[ʔ]	ء	ء ئ أ ؤ	ء ئ أ ؤ	أ إ
2-	Alif	[a]	ا	ا	ا	أ
3-	Bāʾ	[b]	ب	ب	ب	ب
4-	Tāʾ	[t]	ت	ت	ت	ت
5-	Ṭāʾ	[θ]	ث	ث	ث	ث
6-	Ẓīm	[dʒ]	ج	ج	ج	ج
7-	Ḥāʾ	[ħ]	ح	ح	ح	ح
8-	Jāʾ	[x]	خ	خ	خ	خ
9-	Dāl	[d]	د	د	د	د
10-	Ḍāl	[ð]	ذ	ذ	ذ	ذ
11-	Rāʾ	[r]	ر	ر	ر	ر
12-	Zāy	[z]	ز	ز	ز	ز
13-	Sīn	[s]	س	س	س	س
14-	Ṣīn	[ʃ]	ش	ش	ش	ش
15-	Ṣād	[sʷ]	ص	ص	ص	ص
16-	Ḍād	[dʷ]	ض	ض	ض	ض
17-	Ṭāʾ	[tʷ]	ط	ط	ط	ط
18-	Zāʾ	[ðʷ]	ظ	ظ	ظ	ظ
19-	ʿAyn	[ʕ]	ع	ع	ع	ع

20-	Gayn	[ɣ]	غ	غ	غ	غ
21-	Fāʾ	[f]	ف	ف	ف	ف
22-	Qāf	[q]	ق	ق	ق	ق
23-	Kāf	[k]	ك	ك	ك	ك
24-	Lām	[l]	ل	ل	ل	ل
25-	Mīm	[m]	م	م	م	م
26-	Nūn	[n]	ن	ن	ن	ن
27-	Hāʾ	[h]	ه	ه	ه	ه
28-	Wāw	[w]	و	و	و	و
29-	Yāʾ	[j]	ي	ي	ي	ي

Resulta, por tanto, evidente que aquellos alumnos que no sepan francés, deberán estudiar el alfabeto latino para poder familiarizarse con el sistema de escritura de la lengua española.

Las vocales no se escriben más que en determinados momentos (en los medios de comunicación, en obras literarias, en obras infantiles...), y para ellas se emplean unos símbolos gráficos auxiliares. Existen, además, otros símbolos, como la mencionada *hamza* (ء), cuyo cometido es representar una diferencia fonológica o morfológica: la parada glotal, la geminación de las consonantes o la cantidad larga de las vocales, la implosividad de las consonantes o la desaparición de la *alif* (que es la única vocal existente en el alifato); el morfema de indeterminación (llamado *tanwīn* o nunación), que se representa duplicando la vocal de la última consonante del nombre; el *sukūn* (.....), que indica que la consonante a la que acompaña el símbolo carece de vocal breve; la *madda* (ّ), que puede representar una *hamza* determinada; la *šadda* (ّ) que indica la duplicación de una consonante, etc.

7. Características ortográficas de la lengua francesa

Bien es sabido que la escritura muestra, en muchos casos, un estado fonético anterior al actual. Sería de esperar, pues, que a lo largo de la historia de la lengua francesa hubiera existido un momento en que la palabra *eau* < aqua se dijera [eau] y no [o] como en la actualidad.

El hecho de que, inevitablemente, el cambio fonético tenga lugar de manera separada del cambio en la escritura (lo cual supone, por lo general, grandes cambios de mentalidad que no siempre se dan en las sociedades actuales), a no ser que la escritura de determinada lengua se haya establecido de manera relativamente tardía (como en el caso del finés), podría explicar las enormes diferencias que, por ejemplo para un hispanohablante, se dan entre la escritura de la lengua francesa y su pronunciación.

No resulta sorprendente, por tanto, que en francés el sonido [o], que en español se escribe mediante la letra *o*, se pueda escribir de diversas maneras. Lo fundamental es entender que el alumno marroquí con un nivel alto de francés, puede tener problemas al leer palabras del español que contengan algún elemento gráfico parecido al de la lengua gala (el grupo *in-*, que en español es [in], en francés se lee [ɛ̃], por ejemplo). Por esto consideramos relevante, en nuestro diseño del curso, tener en cuenta la ortografía de esta lengua, en relación, siempre, con su fonética:

Las vocales del francés, como ya explicamos anteriormente, son diecinueve. He aquí dos tablas⁸⁸ en las que aparecen junto a su representación gráfica, la cual hemos subrayado para facilitar la comprobación de los diferentes símbolos ortográficos que se emplean en un mismo sonido: en la primera, aparecen las vocales de timbre único. En la segunda, las de timbre doble.

⁸⁸ La primera ha sido extraída íntegramente; la segunda, adaptada de Léon, Pierre R.: *Phonétisme et prononciations du français*, Paris: Éditions Nathan, 1992. Pág. 23.

Tabla 1

1. Vocales orales	2. Semivocales correspondientes
I [i] como en <i>sí</i> [si], <i>íle</i> [il], <i>stíle</i> [stil]	YOD [j] como en <i>scíer</i> [sje], <i>níer</i> [nje], <i>áílle</i> [aj]
U [y] como en <i>su</i> [sy], <i>sûr</i> [sy:r], <i>eu</i> [y]	UÉ [ɥ] como en <i>suer</i> [sɥe], <i>núée</i> [nɥe], <i>lúí</i> [lɥi]
OU [u] como en <i>sous</i> [su], <i>coûte</i> [kut], <i>où</i> [u]	WAU [w] como en <i>souhait</i> [swe], <i>nouer</i> [nwe], <i>Louis</i> [lwi]
3. Vocales nasales	
IN [ɛ̃] como en <i>vín</i> [vɛ̃], <i>fáim</i> [fɛ̃], <i>páin</i> [pɛ̃]	AN [ã] como en <i>an</i> [ã], <i>en</i> [ã], <i>chambre</i> [ʃã:br]
UN [œ̃] como en <i>un parfum</i> [œ̃ parfœ̃]	ON [õ] como en <i>bon</i> [bõ], <i>compris</i> [kõpri]

Tabla 2

Letra	Abierta	Cerrada	Caduca	Anterior	Posterior
E	[ɛ] como en <i>se</i> [sɛ], <i>père</i> [pɛ:r], <i>tête</i> [tɛt], <i>aime</i> [ɛm]	[e] como en <i>cés</i> [se], <i>thé</i> [te], <i>chez</i> [ʃe]	[ə] como en <i>ce</i> [sə], <i>petit</i> [pɛti]		
EU	[œ] como en <i>seul</i> [sœl], <i>peur</i> [pœ:r], <i>cœur</i> [kœ:r]	[ø] como en <i>ceux</i> [sø], <i>peu</i> [pø], <i>neud</i> [nø]			
O	[ɔ] como en <i>sol</i> [sɔ], <i>port</i> [pɔ:r], <i>corps</i> [kɔ:r]	[o] como en <i>seau</i> [so], <i>pot</i> [po], <i>ôte</i> [o:t]			
A				[a] como en <i>patte</i> [pat], <i>à</i> [a]	[ɑ] como en <i>pâte</i> [pa:t], <i>pas</i> [pa]

Por lo que respecta a las consonantes, consideramos mucho más ilustrativo exponer una nueva tabla⁸⁹, en la que se pueda comprobar la relación de cada uno de los sonidos de la lengua gala, con sus respectivas formas ortográficas posibles:

Sonido	Letra
[p]	<i>p-, -p-, -pp-, -p</i>
[b]	<i>b-, -b-, -bb-, -b</i>
[t]	<i>t-, -t-, -tt-, -t</i>
[d]	<i>d-, -d-, -dd-, -d</i>
[k]	<i>c-, qu-, -qu-, -cc-, -c</i>
[g]	<i>g-, -g-, -gg-, -g</i>
[f]	<i>f-, -f-, -ff-, -f</i>
[v]	<i>v-, -v-</i>
[s]	<i>s-, -ss-, -s</i>
[z]	<i>z-, -s-, -zz-, -z-, -z</i>
[ʃ]	<i>ch-, -ch-</i>
[ʒ]	<i>j-, -g-</i>
[l]	<i>l-, -l-, -ll-, -l</i>
[R]	<i>r-, -r-, -rr-, -r</i>
[m]	<i>m-, -m-, -mm-, -m</i>
[n]	<i>n-, -n-, -nn-, -n</i>
[ɲ]	<i>gn-, -gn-</i>
[ŋ]	<i>-(i)ng</i>

La conclusión a la que este análisis nos lleva es, fundamentalmente, a que aquel alumno que sepa un poco de francés estará mínimamente familiarizado con el alfabeto latino, lo cual implica encontrarse en una fase del proceso de lectoescritura en nuestra lengua posterior a la que implicaría no saber nada de francés (o de cualquier otra lengua con caracteres latinos) en absoluto. En nuestro caso, el conocimiento del francés por parte de los alumnos es una ventaja que debemos aprovechar.

8. Características ortográficas de la lengua española

La lengua española, por proceder del latín, utiliza el alfabeto latino a la hora de ser transcrita, esto es, emplea el mismo sistema de escritura que la lengua francesa.

La correspondencia entre cada grafía y su fonema no es, por supuesto, exacta, puesto que, como veremos a continuación, existen dígrafos para un solo fonema, dos variantes ortográficas para una única fonológica, y, por otro lado, dos fonemas distintos que se pueden escribir de igual manera. En cualquier caso, comparada con la de otras lenguas, nuestra ortografía se acerca bastante a la pronunciación de cada palabra.

⁸⁹ Adaptada de León, P. R.: *op. cit.* Pág. 25. Los guiones hacen referencia a las letras adyacentes: X- indica inicio de palabra; -X indica final de palabra; -X- indica interior de palabra, etc.

En la siguiente tabla, podemos observar la correspondencia entre grafías y fonemas consonánticos en la lengua española⁹⁰. Cada fonema, como es de esperar, incluye todos aquellos alófonos mencionados en apartados anteriores, y que no son necesarios distinguir mediante la escritura porque no ofrecen rasgos distintivos. Asimismo, las grafías que representan a las distintas vocales incluyen todos sus alófonos.

Fonemas	Grafías
/b/	b, v, w -bs + consonante
/θ/	za, ce, ze, zi, ci, zo, zu
/tʃ/	ch, zz [ds]
/d/	d
/f/	f
/x/	ja, je, ge, ji, gi, jo, ju -j
/g/	ga, gue, gui, go, gu, güi, güe -g + consonante
/k/	ca, que, qui, co, cu, ka, ke, ki, ko, ku -cc-, -ct- k + consonante -c
/l/	l
/ç/	ll
/ʎ/	ll, y, j
/m/	m
/n/	n, -m, -n
/ɲ/	ñ
/p/	p
/r/	r- -nr-, -lr-, -sr- -rr- -b.r-, -d.r-, -t.r-
/r/	-ra-, -re-, -ri-, -ro-, -ru- br-, cr-, dr-, fr-, gr-, pr-, tr-, kr- -r
/s/	s, -zz
/t/	t
/a/	a
/e/	e
/i/	i, y
/o/	o
/u/	u, w

⁹⁰ Hemos hecho la tabla recurriendo a las sílabas sólo en aquellos casos en que puede ayudar a los alumnos a aprender determinados sonidos que, en función de la vocal que acompañen, se escriben de una manera o de otra. Como anteriormente, hemos puesto en cursiva aquellas grafías que no son generales, y que por tanto, constituyen una excepción a la regla normal, pero pueden encontrarse en el uso de la lengua. Los guiones ofrecen el dato acerca del lugar de determinados sonidos dentro de la palabra o de la sílaba, como hemos hecho en otras ocasiones. El punto entre dos letras indica una clara separación de sílaba (que en otros casos no es obligatoria). Toda la información relacionada con este apartado, ha sido extraída de Gómez Torrego, L.: *Ortografía de uso del español actual*, Madrid: SM, 2000 [3ª ed. 2003] y de Real Academia Española, *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa, 1999.

No nos podemos olvidar de aquellas grafías de la lengua que no cumplen exactamente con una relación un-fonema-una-grafía: *x* responde al sonido [ks] (realizado también como [gs], o incluso [s]), pero también se puede escribir *-cs-* en ciertas palabras; la letra *h* no representa a ningún sonido en el español actual.

Siguiendo el alfabeto, las formas en mayúscula de las letras españolas son las siguientes:

A, B, C, Ch, D, E, F, G, H, I, J, K, L, Ll, M, N, Ñ, O, P, Q, R, S, T, U, V, W, X, Y, Z.

(Omitimos todas y cada una de las reglas que exigen determinado grafema en determinada posición, porque no las vamos a utilizar en nuestra aplicación didáctica.)

Por lo que respecta a las reglas de acentuación, exponemos las más generales:

- ❖ Las palabras agudas u oxítonas llevan acento ortográfico si terminan en *-n*, *-s* o vocal, excepto si a la consonante última la precede otra consonante.
- ❖ Todas las palabras llanas o paroxítonas que no acaban ni en *-n*, ni en *-s*, ni en vocal llevan tilde, excepto si a la *-s* final la precede otra consonante, en cuyo caso la palabra lleva tilde.
- ❖ Todas las palabras esdrújulas o proparoxítonas y sobreesdrújulas llevan tilde.
- ❖ Los diptongos y triptongos llevan tilde si así lo exigen las reglas generales de acentuación del español. Siguen, no obstante, estas normas:
 - Si el diptongo está formado por vocal abierta + vocal cerrada (o al revés), la tilde, si es obligatoria, va en la vocal abierta (*bailéis*).
 - Si el diptongo contiene dos vocales cerradas, y debe llevar tilde, ésta va sobre la segunda vocal (*cuídate*).
 - En el caso de un triptongo que deba llevar tilde, ésta va siempre sobre la vocal abierta (*aguáis*).
- ❖ De la misma manera, los hiatos llevan tilde si así lo exigen las reglas de acentuación.
 - Sólo hay una excepción a esta norma: aquellos hiatos que estén formados por vocal abierta + vocal cerrada o viceversa, deben llevar tilde sobre la vocal cerrada, siempre que sea tónica, aunque las reglas generales de acentuación no lo pidan (*María*).
- ❖ Los monosílabos, como regla general, no llevan tilde.

- La única excepción la componen todos aquellos ejemplos que, siendo iguales, pueden ser átonos y tónicos, en cuyo caso, se pone la tilde sobre el monosílabo tónico para romper la ambigüedad (es la llamada “tilde diacrítica”).
- ❖ Las palabras interrogativas y exclamativas deben llevar tilde, ya aparezcan en interrogaciones o exclamaciones directas o indirectas.
- ❖ Los pronombres demostrativos no deben llevar tilde, a no ser que exista riesgo de ambigüedad.

SEGUNDA FASE: DETECCIÓN DE PROBLEMAS

En síntesis, enumeramos algunos de los problemas que previsiblemente tendrá este tipo de alumnos a la hora de pronunciar el español (recuérdese que se trata de un grupo de nivel intermedio, y no principiante absoluto; de lo que se trata es de mejorar su pronunciación y su competencia ortoépica); lo cual no significa que sean los únicos problemas que vayamos a encontrar en ellos, ni los más fácilmente solucionables por eso.

- En primer lugar, habrá que hacer hincapié en la pronunciación de las vocales, especialmente en aquellas cuyo modo de articulación es medio ([e], [o]), porque no existen en su lengua⁹¹.
 - En el caso de alumnos que sepan francés, si lo pronuncian siguiendo más o menos sus reglas fonéticas, no será necesario.
- En relación con esto, habrá que enseñarles los diferentes diptongos en español, puesto que, al estar formados por diferentes fonemas vocálicos, tienen carácter distintivo, y por tanto, pueden acarrear serios problemas de comunicación.
- En segundo lugar, puede parecer útil trabajar con ellos la articulación de los sonidos que no existen en su lengua, tales como el vibrante múltiple [r̄], el bilabial oclusivo sordo [p], la palatal sorda [tʃ], la nasal palatal [ɲ], etc.
- Debido a que la estructura silábica típica es la misma en ambos idiomas (CV), no debería plantear mayor problema la estructura de la sílaba española, excepto en determinados grupos de tipo explosivo

⁹¹ Suponiendo que en bereber exista la vocal *schwa* [ə] puede resultar un apoyo para enseñarles a articular la [e], pero tampoco es garantía de ello.

(pr-, tr-, etc) o implosivo (-r, -k, etc.)⁹², siempre y cuando el alumno en cuestión no sepa nada de francés.

- Por último, uno de los problemas más previsibles será la posición del acento, ya que en árabe tiende a estar en la antepenúltima sílaba, en francés en la última, y en español, en la penúltima. Se atenderá exclusivamente a los casos que puedan conllevar malentendidos comunicativos.

A continuación, definimos brevemente los problemas que, a simple vista, parece pueden tener estos alumnos con respecto al aprendizaje de la escritura española:

- En primer lugar, aquellos alumnos que no sepan nada de francés tendrán problemas con el alfabeto latino: será necesario practicar una y otra vez la relación sonido-letra.
- En segundo lugar, las grafías que mayores dificultades pueden acarrear son todas aquellas que puedan ser ambiguas: la grafía *g*, ante determinadas vocales representa al fonema /x/, pero ante otras, al /g/; la grafía *r* puede leerse como vibrante simple o como múltiple, en función del lugar de la palabra en que se encuentre; el fonema /b/ puede ser escrito tanto con *v* como con *b*, etc.
- Aquellos alumnos que tengan un nivel alto de francés en lectoescritura pueden confundir determinados sonidos de esta lengua con los de la lengua española (por ejemplo, pronunciar como vocal nasal media el grupo gráfico *-in-*), pero en nuestra opinión, es más probable que en estos casos la lengua gala les sirva más bien de apoyo en su aprendizaje de la española.
- Por último, resulta esperable que haya problemas para elegir dónde poner la tilde en las palabras que deban llevarla, consecuencia del problema acentual descrito en el apartado anterior.

TERCERA FASE: DISEÑO DEL CURSO

Esta fase se encuentra desarrollada en el apartado IV.

⁹² Desgraciadamente, no podemos prever con exactitud qué problemas habrá en este aspecto, porque hay, como se ha indicado, muy poca bibliografía que trate la fonética del árabe como algo diferente a la gramática.

III. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

a) Recogida de datos acerca del alumnado

1. Descripción del alumnado y del contexto socioeducativo en el que se desarrollan las clases. Implicaciones de los datos demográficos

Los alumnos con los que se espera trabajar son hombres, en su mayoría de origen marroquí, de edades comprendidas entre los 23 y los 40 años, que estudian el español como L3 (en gran parte de los casos). Todos ellos hablan árabe además del dialecto regional correspondiente a su lugar de nacimiento, en la mayoría de los casos, bereber (más concretamente, rifeño); algunos, además, saben un poco de francés (en muchos casos, su conocimiento de esta lengua es superior al que tienen del español).

Es importante tener siempre presente que se trata de alumnos inmigrantes, que han venido a España en busca de una vida mejor, y han dejado en Marruecos (mayoritariamente) a parte de su familia, siempre manteniendo la esperanza de volver a verla algún día... instalada en nuestro país. Esto explicaría que algunos sienten una enorme motivación por aprender la lengua porque ven en nuestra nación su futuro; y otros no quieren estudiarla, debido, se entiende, a la imposición que ésta supone para poder ganarse la vida. De ahí que se haya intentado variar la tipología de actividades, así como mostrar el máximo interés posible tanto en la enseñanza de la lengua extranjera, como en las causas personales que han llevado a ella a estos alumnos.

Debido, seguramente, a esa desmotivación, la asistencia a clase es bastante irregular, lo que puede ocasionar, en determinados momentos, un desajuste entre los objetivos o contenidos programados, y los que realmente se han alcanzado. Así pues, y teniendo en cuenta que éste es un factor del que no se puede despegar un buen trabajo que se dedique a la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos de inmigración, se intentará hacer lo mejor posible, confiando en que la metodología, los objetivos, los contenidos y el ambiente de las clases sean lo suficientemente agradables para los alumnos... como para que no dejen de asistir al aula, punto de encuentro con otras culturas y lugar de aprendizaje.

Las clases tienen lugar en Leganés, municipio situado al sur de la Comunidad de Madrid⁹³, los sábados de 17:30 a 19:30 h.

⁹³ Imagen extraída de la siguiente página web:
http://www.plus.es/media/noticias/diaadia/20040401/040403/040403_Leganes_plus.jpg



En enero de 2005, Leganés “cuenta con un total de 184.481 habitantes, de los cuales 91.891 son hombres y 92.590 son mujeres. La población se distribuye entre los distritos Sur, Norte, San Nicasio, Zarzaquemada, El Carrascal y La Fortuna”⁹⁴. El barrio con mayor densidad de población es Zarzaquemada. La superficie total del municipio es de 4.324 hectáreas.

La población que encontramos en este municipio es heterogénea, tanto por la edad (el grupo más numeroso se encuentra entre los 26 y los 30 años, un 11,55% de la población; seguido del grupo entre los 21 y los 25 años, con un 10,05%; y el comprendido entre los 51 y los 60 años, que componen el 8% del número total de habitantes de Leganés), como por la nacionalidad (la mayoría de los leganenses son madrileños, seguidos de castellano-manchegos, extremeños y andaluces; además, en los últimos años “ha crecido considerablemente el núcleo de población extranjera –en total 17.902-, colombianos, marroquíes, rumanos y chinos” han llegado a Leganés “para iniciar una nueva vida”. Son 7.880 los procedentes de América Latina; 5.075 los que llegan desde África; 4.393 los que vienen de Europa, especialmente de los países del este; y 533 habitantes son los que han llegado a nuestra tierra desde Asia)⁹⁵.

Todos estos datos demográficos tienen especial interés para nuestro estudio, a la hora de analizar no sólo las necesidades de nuestros alumnos, sino también el contexto en el que se mueven, el uso real que hacen del español, las variedades de nuestra lengua con las que pueden estar en contacto, etc.

Así pues, según estos datos, una gran parte de la población que vive en Leganés (excluyendo la estrictamente madrileña) proviene del sur de España (Extremadura, Andalucía, Castilla-La Mancha) o de Hispanoamérica. Es bastante probable, pues, que en muchos casos, los estudiantes de español hayan entrado en

⁹⁴ Información extraída de la página web oficial del Exmo. e Ilmo. Ayuntamiento de Leganés: www.leganes.org.

⁹⁵ Para información más detallada al respecto, véase Anexo IV.

contacto con hablas en las que noten ligeras diferencias fonéticas (aspiración de [s], abertura de vocales [e] y [o], seseo / ceceo...) con respecto al habla a la que pueden estar acostumbrados (que puede ser la de Madrid). No planteamos con esto la necesidad de diseñar un curso que abarque todas las variedades del español (en nuestra opinión, sería interminable), sino, simplemente, crear en el lector una leve idea de lo que supone la variedad demográfica del municipio en el que tiene lugar el curso, y con ello, mantener al profesor preparado para posibles cuestiones que planteen los alumnos basadas en el español que hayan podido oír en la calle. Por ejemplo, nos estamos refiriendo a cuestiones relacionadas con la pronunciación en la que se va a basar el curso, que no es otra más que la propia del docente (que pertenece a una variedad del español en la que se diferencia el sonido [s] del [θ], entre otros...).

Otra implicación importante (y remitimos de nuevo al Anexo IV) es lo que significa para nosotros, como docentes, la presencia de un número tan amplio de inmigrantes marroquíes en este municipio: el hecho de que haya gran cantidad de personas de Marruecos (3.664), puede significar que los alumnos van a estar en constante contacto con gente de su propio país, y por tanto, o bien no van a hablar con hispanohablantes nativos, o bien habrá algunos alumnos que se desenvuelvan con mayor soltura, porque sean los elegidos para ello dentro del grupo en el que se encuentren, en triste detrimento para el aprendizaje de nuestra lengua de los demás alumnos. Si echamos un vistazo a la tabla “Distribución en Grupos Quinquenales según Nacionalidades” (Anexo IV), podemos observar que hay un único ciudadano de Croacia (a fecha de enero de 2005). Es evidente que, aunque se puede tratar de un caso extremo, si alguien tuviera que darle clases de español, progresaría con rapidez porque no tendría más remedio: no hay ningún otro compatriota en este municipio con el que pudiera hablar su lengua, por tanto, se sentiría en la necesidad de recurrir al castellano para entenderse con la gente de Leganés. (También podría hablar con la gente en una tercera lengua, por supuesto, o comunicarse con un grupo de croatas que no estén censados en Leganés, sino en otros municipios cercanos, pero de lo que se trata es de explicar brevemente qué importancia tienen los datos que presentamos para conocer en profundidad la situación de nuestros alumnos.)

2. Análisis de necesidades de los alumnos

Mediante un breve cuestionario⁹⁶, realizado el primer día de clase, se extrajo determinada información de los alumnos, tal como la nacionalidad, lenguas que habla, interés por el español, necesidades de comunicación, etc., de tal manera que, la profesora, confiando en una asistencia a clase más o menos regular, pudiera hacerse una idea concreta del diseño del curso que se quiere llevar a cabo.

El cuestionario que se realizó, que fue adaptado del hecho por Lorenzo en la revista REDELE, pretendía exclusivamente confirmar lo que, por tratarse de un alumnado inmigrante, parece, hasta cierto punto, obvio: las necesidades lingüísticas, sobre todo, para encontrar empleo, y en mayor medida, si cabe, para relacionarse con la gente de su entorno, esto es, cubrir las necesidades básicas del individuo.

Concretando mucho más la información, los resultados de este breve cuestionario realizado el sábado 4 de noviembre de 2006, fueron los siguientes:

- De los siete alumnos que lo hicieron, sólo dos viven en municipios distintos a Leganés (Getafe y Fuenlabrada).
- Las edades de estos estudiantes varían desde los 23 años, de los más jóvenes, a los 40, del mayor.
- Todos los encuestados trabajan en el sector de la construcción.
- Todos ellos proceden de Marruecos. Todos tienen un nivel de árabe superior al del español. Cuatro de ellos hablan además francés, y sólo dos reconocen hablar también bereber.
- El tiempo que llevan en España va desde los dos meses hasta los seis años.
- Alguno de ellos reconoce haber estudiado español en la misma asociación; otros admiten no haber estudiado nada de español (entendiendo “estudiar” como “asistir a clase regularmente”).
- Todos ellos quieren aprender español por aprenderlo; a la mayoría le interesa por trabajar y por hablar con los amigos.
- Ninguno de ellos estudia otra lengua aparte del español.
- Excepto dos de los alumnos encuestados, los demás hablan español durante la semana con gente española (el jefe, algún amigo), aunque también hablan en rifeño con otros amigos –de origen marroquí- con

⁹⁶ Véase Anexo II.

los que también se relacionan. Las horas que teóricamente pasan con españoles al día varían de 0 a 10. Sólo uno de ellos indica hablar con compañeros de trabajo de Paraguay y Ecuador.

3. Cuestionario sobre la fonética

También el primer día de clase, los alumnos hicieron un cuestionario sobre fonética⁹⁷. La intención era saber qué piensan ellos de la pronunciación de las lenguas, cuánta importancia le dan, y si consideran útil o no dedicar un curso entero a mejorar la competencia ortoépica. Y el resultado fue el siguiente:

- La parte que consideran más importante en su mayoría es la gramática, luego el vocabulario, y por último, la fonética.
- Para algunos de ellos, es importante la fonética para entenderse, si bien su criterio principal es que muchas veces el interlocutor habla demasiado rápido y no pueden, por ello, entenderle.
- A cuatro de ellos les gustaría trabajar con periódicos; a tres, con poemas y con trabalenguas; en algún caso aparecen marcados los anuncios, los programas de radio y los juegos (cada alumno podía elegir varias opciones). Sólo uno marcó las canciones como instrumento útil para trabajar en clase.
- La dificultad que entrañaba para ellos poder expresarse por escrito en español impidió que comentaran cualquier conocimiento que tuvieran sobre la fonética, excepto en dos casos, en los que expresaban su deseo de mejorar el español, y se decía que esta lengua es más difícil que la francesa.

b) Fases de la investigación

En el presente trabajo, pueden distinguirse dos fases de investigación claramente diferenciadas:

Por un lado, una fase de corte más teórico, que a su vez contiene tres partes: en la primera, se han justificado los contenidos y la metodología que se ha seguido, y se corresponde con el apartado II.C del presente estudio. Dentro de este apartado, se ha incluido la que constituye la segunda parte dentro de esta fase, que es la concerniente a

⁹⁷ Véase Anexo III.

la descripción de las lenguas en contacto (lengua bereber o *amazige*, árabe, francés y español). Y, por último, se podría incluir dentro de la fase teórica aquella que describe las características del alumnado (aunque, en realidad, esta parte se encuentre a medio camino entre la teoría y la práctica, por tratarse de la realización de los mencionados cuestionarios).

Por otro lado, se encuentra la fase de tipo práctico o aplicado, que se corresponde con tres partes fundamentales: i) la grabación del alumno al principio del curso, que tuvo lugar el sábado 4 de noviembre de 2006, para poder detectar posibles problemas de pronunciación, y diseñar el curso tras su análisis; y ii) el desarrollo del curso propiamente dicho, que tuvo lugar entre el mencionado 4 de noviembre y el 10 de marzo de 2007, con su respectiva crítica sesión a sesión.

IV. PROPUESTA DIDÁCTICA

A. Objetivos del curso

Como se ha indicado anteriormente, el objetivo principal de este proyecto es diseñar un curso de fonética española para estudiantes inmigrantes de nivel intermedio, principalmente marroquíes, para mejorar la identificación del sonido, su pronunciación y la representación gráfica.

Los objetivos del curso, en concreto, son los siguientes:

Objetivos generales	Objetivos específicos
· El alumno será capaz de identificar todos los fonemas de la lengua española, tanto de forma oral como escrita.	· El alumno será capaz de reconocer un sonido (fonema), dentro de una palabra que ha sido pronunciada siguiendo las reglas de un español estándar.
	· El alumno será capaz de asociar una grafía al sonido correspondiente, de tal manera que, sin conocer el significado de la palabra, pueda reconocerla visualmente.
· El alumno será capaz de reproducir todos los fonemas de la lengua española, tanto de forma escrita (atendiendo a la ortografía), como de forma oral (atendiendo a la pronunciación), de tal manera que consiga una comunicación adecuada.	· El alumno será capaz de escribir cualquier palabra en español, siguiendo las normas ortográficas de la lengua estándar.
	· El alumno será capaz de pronunciar correctamente, dentro de los límites establecidos por la misma comunicación, cualquier palabra de la lengua española.

B. Contenidos del curso

No resulta fácil reunir los fonemas adecuados (con rasgos que los caractericen como pertenecientes a determinada clase natural), y además hacerlo de una manera aceptable desde el punto de vista pedagógico, esto es, no sobrepasando las diez sesiones, ni cargando tampoco de contenido cada una de ellas. De ahí que hayamos intentado reunir los fonemas por características comunes, ya que pensamos que es en las semejanzas y no en las diferencias donde puede haber dificultades. No hay más de cuatro fonemas distintos por clase, aunque sí pueda haber más de cuatro grafías. A cada grupo de fonemas le corresponde uno de ortografía. Los diferentes colores hacen referencia a diferentes sesiones.

Desarrollo de la competencia ortoépica		
Contenidos fonológicos		Contenidos ortográficos
Fonemas vocálicos	Vocales	a, e, i, o, u,
	Diptongos e hiatos	a, e, i, o, u
Fonemas nasales		m, n, ñ
Fonemas fricativos	Alveolares	z, c, s, f
	Labiodentales	
Fonemas oclusivos	Bilabiales	p, b, v, (w), t, d
	Dentales	
Fonemas laterales		l, ll, y, ch
Fonemas palatales		
Fonemas velares		j, g, qu, k, c
Fonemas vibrantes		r, rr
Acento*		tilde (´) cuando es necesario

*En realidad, al acento se le dedicaron algunas actividades de la última sesión, y se corrigió durante el resto de las clases cuando se creyó relevante. Al no constituir un objetivo de nuestro trabajo, no ha sido tenido en cuenta de manera sistemática.

C. Diseño del curso sesión a sesión

Véanse Anexos VI y VII, donde se expone un ejemplo de clase realizado (la sexta sesión), y unos cuantos ejemplos de actividades y material completamente inventado, respectivamente⁹⁸.

Primera sesión

Objetivos: presentar el nuevo curso, reestablecer las relaciones entre los estudiantes, grabar su pronunciación para detectar problemas, conocerlos un poco más.

Plan de clase

1. Presentación del curso
2. Cuestionario de análisis de necesidades
3. Actividad lúdica sobre el español
4. Comprensión auditiva “El español en el mundo”
5. Grabación
6. Cuestionario “Qué piensan de la fonética”
7. Debate sobre las lenguas
8. Actividad de cierre

⁹⁸ Asimismo, remitimos al lector al artículo titulado “Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes”, por la misma autora de esta memoria (próximamente en redELE). En él encontrará las actividades correspondientes a estos planes de clase exhaustivamente detalladas, esto es, tal y como se llevaron al aula.

Segunda sesión

Objetivos: presentar y practicar las vocales españolas

Plan de clase

1. Presentación fónica de las vocales españolas
2. Presentación gráfica de las vocales españolas
3. Actividad de percepción (pares mínimos)
4. Actividad de pares mínimos por parejas
5. Actividad de percepción (pares mínimos)
6. “Fuga de vocales” (I)
7. Actividad de percepción (pares mínimos)
8. “Fuga de vocales” (II)
9. Actividad lúdica
10. Actividad de percepción y producción escrita
11. Canción

Tercera sesión

Objetivos: presentar y practicar los diptongos e hiatos en español

Plan de clase

1. Presentación fónica de los diptongos e hiatos
2. Presentación gráfica de los diptongos e hiatos
3. Actividad de percepción y producción escrita
4. Actividad de repetición
5. Actividad de percepción y producción escrita
6. Actividad de percepción (pares mínimos)
7. Canción (I)
8. Actividad lúdica
9. Actividad de producción y percepción por parejas
10. Actividad lúdica con tarjetas y letras
11. Canción (II)

Cuarta sesión

Objetivos: presentar y practicar las consonantes nasales del español

Plan de clase

1. Canción (I)
2. Presentación de nasales (ortografía y pronunciación)
3. Actividad de percepción (pares mínimos)
4. Actividad de percepción (pares mínimos)
5. Actividad de percepción y producción por parejas
6. Actividad de percepción y producción escrita
7. Actividad de percepción y producción escrita
8. Actividad lúdica “Dictado por carreras”
9. Actividad de repaso
10. Canción (II)

Quinta sesión

Objetivos: presentar y practicar las consonantes [f], [θ] y [s] del español.

Plan de clase

1. Presentación fónica de los sonidos [f], [s], [θ]
2. Presentación gráfica de los sonidos [f], [s], [θ]
3. Actividad de percepción (pares mínimos)
4. Actividad de percepción (pares mínimos)
5. Actividad de percepción y producción escrita
6. Actividad lúdica con trabalenguas
7. Actividad de percepción y producción escrita
8. Actividad lúdica “Oyes-dices”
9. Poema final

Sexta sesión

Objetivos: presentar y practicar las consonantes oclusivas [t], [d], [p], [b] del español

Plan de clase

1. Presentación fónica de los sonidos [t], [d], [p], [b]
2. Presentación gráfica de dichos sonidos
3. Actividad de percepción (pares mínimos)
4. Actividad de percepción (pares mínimos)
5. Actividad lúdica “memoria gráfica”
6. Actividad de percepción y producción escrita
7. Actividad de repaso con cartas
8. Canción

Séptima sesión⁹⁹

Objetivo: presentar y practicar los sonidos palatales [y], [ʎ], [tʃ] y el lateral [l].

Plan de clase

1. Presentación fónica de los sonidos palatales [y], [ʎ], [tʃ] y el lateral [l]
2. Presentación gráfica de dichos sonidos
3. Actividad de percepción (pares mínimos)
4. Actividad de percepción (pares mínimos)
5. Actividad de percepción por parejas
6. Actividad lúdica de producción y percepción
7. Actividad de percepción (pares mínimos)
8. Actividad lúdica con trabalenguas
9. Actividad de producción escrita
10. Actividad de cierre “Teléfono escacharrado”

⁹⁹ Ésta es la sesión modelo incluida en el Anexo VI.

Octava sesión

Objetivos: presentar y practicar los sonidos velares del español

Plan de clase

1. Presentación fónica de los sonidos velares españoles
2. Presentación gráfica de dichos sonidos
3. Actividad de percepción (pares mínimos)
4. Actividad de percepción (pares mínimos)
5. Actividad lúdica con el fonema /x/
6. Actividad de percepción
7. Actividad de percepción y producción escrita
8. Actividad de percepción y producción
9. Actividad lúdica de cierre

Novena sesión

Objetivos: presentar y practicar los sonidos vibrantes del español

Plan de clase

1. Presentación fónica de las vibrantes españolas
2. Presentación gráfica de dichas consonantes
3. Actividad de percepción (pares mínimos)
4. Actividad de percepción (pares mínimos)
5. Actividad lúdica
6. Actividad de percepción y producción escrita
7. Actividad de percepción y producción escrita
8. Actividad de percepción y producción en gran grupo
9. Actividad de percepción y producción en parejas
10. Breve actividad lúdica
11. Poema

Décima sesión

Objetivos: repasar todos los sonidos del español con su correspondiente grafía, practicar el acento muy superficialmente, despedir el curso.

Plan de clase

1. Actividad lúdica para repasar el nombre de las letras
2. Actividad con tarjetas para repasar las sílabas
3. Actividad de repaso del poema utilizado en la primera sesión
4. “Fuga de vocales”
5. Actividad de acentuación
6. Dictado de palabras + clasificación según el acento
7. Actividad de percepción (acentos)
8. Bingo de pronunciación

D. Crítica del curso sesión a sesión una vez que se ha llevado al aula

Primera sesión

Las tres actividades principales que se tenían como objetivo completamente necesario para esta sesión, que eran los dos análisis, el de la opinión de los alumnos sobre las clases, y el de su visión de la fonética, así como la grabación de determinado poema, fueron hechos sin mayores dificultades. Por otro lado, la comprensión auditiva y la actividad lúdica no funcionaron como se esperaba, debido a la dificultad de la primera, y a la diferente dinámica que exigía la segunda, dinámica a la que los alumnos no estaban acostumbrados, y con la que poco a poco habría que irles familiarizando.

El debate no pudo tener lugar por falta de tiempo, ya que no faltaban ánimos en los alumnos para explicar a la profesora de dónde venía cada uno, y qué lenguas hablaba, si se entendían entre ellos o no, etc. Lamentablemente, no pudo tener lugar porque los cuestionarios llevaron demasiado tiempo: o bien debido a la pesadez de las preguntas y a su incompreensión por parte de algunos alumnos, o bien debido a que la mayoría de ellos leían despacio y necesitaban, por tanto, también más tiempo del calculado para escribir las respuestas.

Segunda sesión

En general, la segunda sesión, que tuvo lugar el 18 de noviembre de 2006, salió bastante bien. El objetivo principal, que era ayudar a los alumnos a reconocer la relación entre letra y sonido, pareció cumplirse, aunque quedó todavía mucho trabajo por hacer, y mucho tiempo que dedicarle a la práctica de la lectoescritura del español. Si bien es verdad que al final de la clase seguían sin distinguir las vocales anteriores, no menos cierto es que confirmaron que la clase les pareció útil, que aprendieron con ella, y que aunque fuera difícil realizar la diferenciación entre estas dos vocales (mucho más que entre las correspondientes posteriores), no obstante, merecía la pena el esfuerzo: las actividades sí que estaban a su alcance y se adaptaban a su nivel.

Además, pareció muy gratificante el éxito que tuvo la actividad lúdica, en la que intentaban ayudarse unos a otros con el objetivo de ganar; así como la actividad realizada en parejas, que también funcionó, ya que entre ellos se corregían y se repetían para mejorar la pronunciación “porque si no, no sé cuál dices”.

Tercera sesión

Esta clase, que fue impartida el día 2 de diciembre de 2006, salió bien, en general. La mayoría de los alumnos que a ella fueron no eran los mismos que habían asistido a sesiones anteriores, motivo por el cual le resultó bastante complicado a la profesora no sólo establecer qué nivel de lectoescritura tenían los nuevos, sino también intentar homogeneizar el nivel para conseguir que el ritmo de la clase pudiera ser seguido por todos y que ninguno de ellos se perdiera.

En la percepción no hubo grandes problemas; encontraron mayor dificultad, sin embargo, a la hora de escribir los diferentes diptongos, excepto en aquellas formas que fueron excesivamente repetidas a lo largo de las diferentes actividades.

Debido a que la cantidad de alumnos fue superior a la de otras sesiones (diez alumnos), y a que la mayoría (ocho) eran alumnos diferentes a los que fueron a las demás clases, las actividades de tipo más comunicativo, por lúdicas, apenas salieron bien (por ejemplo, aquella en la que tenían que hablar en parejas). Asimismo, uno de ellos reconoció que le parecía bien la clase, pero que no le gustaba la canción porque iba demasiado rápido (se trataba de *Bailar pegados*, de Sergio Dalma). Otros, sin embargo, se enfadaban si la profesora paraba después de cada frase para que pudieran escribir las letras que faltaban, y preferían oírla, tranquilamente. Es evidente que nunca llueve a gusto de todos.

Cuarta sesión

El objetivo de esta sesión (27 de enero de 2007), que consistía en practicar con los alumnos los sonidos nasales del español, pareció cumplirse sin grandes dificultades. A excepción de un alumno, que apenas sabía leer, todos los demás fueron capaces de distinguir tanto de forma auditiva como gráfica los fonemas nasales del español al final de la clase. La actividad de tipo lúdico “dictado por carreras” salió mucho mejor de lo que se pensaba en un principio, aunque fue necesario hacerla dos veces para que ellos entendieran la dinámica requerida (en la primera ocasión, lo que hacían era dejar a la misma persona ir a leer el texto y escribirlo, cuando lo que se debe hacer es que el alumno que va a leerlo, lo memorice y luego se lo dicte a su compañero, que sea el que lo escriba).

La canción final, continuación de la que se proponía al principio de la clase, tuvo también sus problemas (iba demasiado rápido), así que se les dejó a su elección el

rellenar los huecos con las letras que faltaban. Tras una sesión tan completa, bien merecido tenían un descanso final acompañado de música.

Quinta sesión

A pesar de que al principio parecía que la sesión iba a resultar ser un fracaso absoluto (sólo había dos alumnos, aunque después de media hora llegaron otros dos y todas las actividades estaban pensadas para grupos de, mínimo, cuatro¹⁰⁰), al final pareció salir bastante bien, excepto en dos aspectos que comentamos a continuación:

En primer lugar, la actividad denominada oyes-dices no dio el fruto deseado, bien debido a la dificultad que entraña dar adecuadamente unas instrucciones cuando la actividad es tan diferente de aquello a lo que los alumnos están acostumbrados; bien porque el estilo de aprendizaje de los estudiantes no resulta compatible con este tipo de actividades y por ello parece que no se “creen” lo que están entendiendo, algo parecido a que no les resulta posible que les estén pidiendo algo que nunca han hecho, y cuya finalidad, en un primer momento, no vislumbran; o bien, también, a algún error que apareció en la concepción de la actividad (hecho que, por otro lado, enseñó algo a la profesora: no se debe ir a clase sin repasar al menos una docena de veces el material que se va a utilizar, y especialmente, cuando ese material ha sido inventado por uno mismo).

En segundo lugar, la actividad que se había programado para trabajar los trabalenguas, y como consecuencia, los sonidos que formaban el objetivo de la sesión, carecía absolutamente de base en el momento en que existe solamente un grupo en el aula, puesto que la competitividad que esto entraña, desaparece. La transformación, buscando que la actividad saliera bien, tuvo lugar al dar a cada individuo el valor de un único grupo y a establecer una competitividad entre ellos mismos, que fueron los que se puntuaban entre sí. La actividad no salió como se esperaba, pero tampoco resultó ser un fracaso completo.

Sexta sesión

El objetivo de esta sesión (10 de febrero de 2007) pareció cumplirse. De la misma manera que hubo que realizar modificaciones en las dinámicas preconcebidas (se había pensado enfrentar a dos equipos en la actividad lúdica “memoria gráfica”, para comprobar cuál de los dos equipos memorizaba más palabras de una lista proporcionada

¹⁰⁰ Véase Anexo VII, donde exponemos las dos actividades que se comentan en esta breve crítica.

por la profesora) debido al hecho de que fueron solo tres los alumnos que asistieron a clase; la actividad realizada con cartas¹⁰¹, sin embargo, salió bastante bien (aunque lentamente), dado que se iban siguiendo las instrucciones conforme éstas se iban dando, y la profesora ayudaba en todo momento a cada uno de los alumnos a formar palabras (se trataba de unir sílabas para formar palabras, de manera semejante a como se hace con el número 15 en el tradicional juego de cartas de la “escoba”).

*Séptima sesión*¹⁰²

El principio de la clase (impartida el 17 de febrero de 2007) resultó ser completamente desolador. En primer lugar, porque había tres alumnos, dos de los cuales habían venido en sesiones anteriores, pero muy esporádicamente, y cuyo nivel era muy distinto al que tenía el tercero, que había asistido a la mayoría de las clases. En segundo lugar, porque tras la breve presentación de los sonidos correspondientes a esta clase, la primera actividad consistía en distinguir el lateral palatal sonoro [ʎ] del fricativo palatal sonoro [y]. Se quiso incluir una actividad así, por un lado, como prueba fehaciente de que en el presunto español estándar (el escrito) existen dos sonidos distintos, aunque semejantes; y, por otro lado, para comprobar de manera empírica la utilidad de distinguir estos dos sonidos (puesto que son dos grafías) en el aula. El resultado puede calificarse de fracaso total, y la situación creada durante su ejecución merece ser considerada ridícula, absurda e irreal. Ridícula, porque se trataba de hacer distinguir a los alumnos entre dos sonidos que ya la profesora no es capaz de distinguir, puesto que nos encontramos en un estado diferente de lengua al que existía cuando se planearon las reglas ortográficas. Absurda, porque se les pedía que repitieran sonidos que no les iban a resultar útiles en absoluto. E irreal, debido a que es muy poca la cantidad de hispanohablantes que distinguen desde un punto de vista fonológico estos dos sonidos. Además, fue la única actividad de toda la memoria para la que la profesora necesitó consultar las soluciones del libro del que había sido extraída¹⁰³.

¹⁰¹ Véase Anexo VII para comprobar cómo son estas tarjetas. En la versión impresa de esta memoria, disponible en la biblioteca de la Universidad Antonio de Nebrija (signatura 1667 / P-MEELE-2007), se puede consultar el formato de esas tarjetas en el material adjunto.

¹⁰² Esta sesión ha sido incluida en el Anexo VI.

¹⁰³ Si el curso hubiera sido estrictamente de fonética o fonología, esta actividad no debería haberse hecho. Sin embargo, al tener por objetivo practicar la relación entre grafía y sonido, era indispensable para poder ser coherente con la idea de que la escritura tiene gran importancia como herramienta de enseñanza de pronunciación. No obstante, como ocurrió al realizar dicha actividad, el hecho de que la escritura sea una artificialización del lenguaje hablado, y por tanto, sumamente irreal (y a veces ridícula y hasta absurda) por inexistente o utópica (la profesora se empeñó en hablar en un supuesto lenguaje estándar que, desde

En contraposición a esto, la quinta actividad resultó ser un completo éxito, porque los alumnos disfrutaron y, además, estuvieron atentos a lo que escuchaban en el casete (que no era otra cosa que las palabras que habían trabajado anteriormente por parejas)¹⁰⁴.

Las actividades que se realizaron después fueron hechas con cinco alumnos (vinieron dos justo cuando se iba a comenzar la actividad 6). La dinámica del aula varió sensiblemente, puesto que dicha actividad se planteó como un concurso en el que ganaría aquel grupo que ayudara a su “portavoz” a escribir correctamente las palabras que les dictaran (por supuesto, tenían ventaja aquellos que sabían deletrear).

Y, como cierre de la clase, la actividad 10 resultó muy divertida para los alumnos, que no dejaban de reírse con las enormes diferencias (a veces, completamente sinsentidos) que había entre lo que el primero oía y lo que acababa diciendo que había oído el quinto¹⁰⁵.

Octava sesión

Esta vez (24 de febrero de 2007) los alumnos asistentes fueron seis, hecho que facilitó el éxito de alguna actividad pensada para realizar en grupos, así como los emparejamientos para que practicasen la producción oral y la percepción de los sonidos que componían los objetivos de la clase.

Concretamente, a pesar de que les sorprendió la actividad de tipo más comunicativo¹⁰⁶, por otro lado parecieron entender enseguida qué se les estaba pidiendo y la manera en que se debía hacer eso que se esperaba de ellos.

luego, ella no conocía, hecho que acrecentó la ridiculez de la situación) parece haber quedado aquí constatado.

¹⁰⁴ Se les pidió a los alumnos que se dictaran las palabras unos a otros, mientras la profesora dividía la pizarra en tres partes (en realidad, en cuatro, puesto que la columna de la derecha siempre se reservaba para dejar en ella los sonidos que se trabajaban en cada sesión, agrupados por sílabas) y en cada una de ellas escribía esas mismas palabras de manera desordenada (en cada columna, todas las palabras). Cada columna pertenecía a un alumno (por eso, llevaba su nombre), y cuando se puso el casete, cada uno debía redondear la palabra que oía y unirla mediante una línea con la siguiente, que volvía a redondear, y unir con la posterior, y así sucesivamente. Se trataba de un pequeño concurso en que ganaba el que lo hubiera hecho perfectamente o hubiera tenido menos errores. Además de fomentar la participación, se les pedía leer de manera rápida, estar atentos, y se introducía un componente lúdico que dinamizaba el ritmo de la clase.

¹⁰⁵ A modo anecdótico, creemos que merece la pena mencionar que a partir de la oración “*La leche es el chollo del yayo*” salió “*Metro Severo Ochoa*”.

¹⁰⁶ Se trataba de que la mitad de la clase saliera fuera del aula, mientras la que se quedaba oía una serie de palabras que debía completar con los sonidos propios del día. Luego, estos salían y entraban los que habían estado fuera, y debían hacer lo mismo con otro grupo de palabras diferente. Después, se les agrupaba por parejas (alumno que había estado fuera antes-alumno que había estado fuera después) para que se dictaran mutuamente las palabras que les faltaban y completaran así todas ellas.

Sin embargo, hubo bastantes dificultades con la actividad final de cierre (una especie de *Memory*), especialmente al dar las instrucciones. El mayor error se encuentra, seguramente, en la concepción que el docente tiene de su propio conocimiento: se piensa que porque él sepa cómo realizar dicha actividad, cualquiera va a ser capaz de entenderla sin necesidad de explicaciones. Y la verdad es que no tiene por qué ser así. El motivo quedó explícito al final de la clase: “Nosotros nunca jugamos cuando éramos niños”, dijo uno de los alumnos. Por eso les sorprende tanto “jugar” ahora que son adultos.

Novena sesión

La sesión que tenía por objetivo la práctica de las vibrantes del español (llevada a cabo el 3 de marzo de 2007) no salió demasiado bien. En primer lugar, porque las actividades planteadas eran en ocasiones demasiado fáciles para los alumnos, que mostraban, en algunos momentos, síntomas de aburrimiento.

En segundo lugar, porque en este punto sí había problemas de pronunciación, aunque no de percepción, especialmente en aquellos alumnos que no sabían nada de francés. Los que dominaban esta lengua, sin embargo, entendieron muy pronto las diferencias gráficas entre la *-rr-* en interior de palabra y la *r-* al inicio (que son pronunciadas de la misma manera), y la *-r-* simple, también dentro de la palabra. Esto implicaba, nuevamente, un nivel muy heterogéneo en el aula que daba lugar a diferentes estados de ánimo (por ejemplo, en el caso de la actividad que se hizo con las tarjetas de sílabas, en la que los estudiantes tenían que distinguir las palabras que tuvieran *-rr-*, /r̄/ de las que tuvieran *-r-*, /r/, algunos alumnos sabían muchas palabras, y por tanto sabían cómo pronunciarlas, mientras que otros se confundían al colocar cada carta en la columna correspondiente), no siempre bien atendidos por la profesora (que llega un momento en que no puede solucionar todo).

No obstante, creemos que el objetivo principal, esto es, hacer consciente al alumno de la importancia de pronunciar bien un sonido u otro, basándose en la escritura, dada la diferencia de significado (la mejor manera de enseñarles esto fue utilizando imágenes con pares mínimos, como *perra-pera*, *caro-carro*, *cura-curra*, etc.) sí pareció cumplirse¹⁰⁷. O al menos ese es el consuelo que nos queda.

¹⁰⁷ Hemos omitido cualquier referencia al sonido lateral [l] porque no hubo ningún problema ni de pronunciación ni de percepción.

Décima sesión

En esta última sesión, impartida el 10 de marzo de 2007, el objetivo principal (repasar los contenidos dados anteriormente) pareció haberse cumplido. Lo que no se consiguió fue que todos los alumnos distinguieran los diferentes tipos de acento en la lengua española. Durante el desarrollo de la actividad, consistente en clasificar el nombre de varias frutas (que previamente habían completado con las vocales correspondientes), algún alumno preguntó que para qué servía hacer esa división. La respuesta fue clara: “En español, hay palabras que significan cosas diferentes dependiendo de dónde esté la sílaba más fuerte”. Con la actividad siguiente (en la que tenían que distinguir pares mínimos desde el punto de vista acentual), sin embargo, parecieron entender que era importante hacer esa distinción fónica. La mayoría de ellos lo hizo bien, mientras que algún otro llegó a comentar “para mí es todo igual”.

Afortunadamente, el bingo que cerraba la clase, y con ella, el curso completo, pareció dejarles un buen sabor de boca. Esperamos que hayan aprendido algo, y que si no ha sido así, al menos esta dedicación les haya servido para entender la importancia de la fonética dentro de la lengua, e incluso, a valorar el tesoro que significa el hablar una lengua extranjera.

V. CONCLUSIONES

La primera conclusión a la que se ha llegado tras este estudio es que ha sido un curso que, dentro de la dificultad que entraña enseñar a este tipo de alumnado, ha dado sus frutos, en general. Una muestra de la utilidad que puede encontrarse en el tipo de actividades empleado se observa en el hecho de que muchos alumnos eran capaces de reconocer las palabras en su forma escrita cuando eran palabras que habían visto de esta manera en innumerables momentos (por ejemplo, los alimentos), aunque les costara leerlos, de igual modo que eran capaces de reconocer el significado de múltiples vocablos que habían oído con frecuencia (por ejemplo, los transportes), aunque luego tuvieran dificultades para escribirlos. Esto implica, entre otros: i) tras un esfuerzo más constante y cotidiano empleando este tipo de actividades de corte audio-lingual podría llegarse a una mejora en el desarrollo de la competencia ortoépica (teniendo siempre en cuenta las circunstancias de este tipo de alumnado por lo que se refiere a su regularidad en la asistencia a clase), ya que, en el fondo, si ellos reconocían determinados símbolos como paralelos a determinados sonidos, era porque los habían asociado así muchas veces; y ii) es fundamental tener en cuenta el tipo de discurso en que se van a encontrar

las palabras los alumnos, ya que eso, como hemos indicado, va a ser completamente determinante para darnos a los profesores una idea del nivel de conocimiento que el alumno puede tener de determinada palabra: si es un tipo de palabras que se encuentra frecuentemente de manera escrita, es bastante probable que conozcan las grafías y que, en esos casos, quizá haya que trabajar más la pronunciación; mientras que si ocurre lo contrario, lo que habrá que practicar con ellos será la escritura o la lectura.

En segundo lugar, merece la pena destacar que hacían mejor, generalmente, las actividades de percepción que las de producción, ya fuera de manera oral o escrita. En nuestra opinión, esto se debe a dos factores: por un lado, es debido a que el aprendizaje de una lengua extranjera tiene que comenzar necesariamente por la percepción (así aprenden también los niños la lengua materna); y, por otro lado, a que la situación social real en la que se ve inmerso este tipo de alumnado exige que sean receptores antes que emisores (hecho que, en el fondo, se relaciona con el primer factor: ningún nativo va a entablar conversación con un extranjero si no observa un nivel suficiente en su competencia lingüística como para tener la certeza de que *va a ser entendido*, esto es, el extranjero no sólo va a tener que *percibir y decodificar* lo que se le diga; también tendrá que interpretarlo de la forma pragmáticamente adecuada).

Al hilo de esta idea, puede señalarse también que, dentro de las actividades de percepción, generalmente cometían menos fallos en aquellas en las que debían subrayar la palabra que oían en el CD o en el casete, que en aquellas actividades en las que debían escribir las letras o las sílabas correspondientes. Dentro de estas últimas, las más complejas resultaban ser las canciones, aunque fueran relativamente lentas.

En tercer lugar, no hay que olvidar lo complicado que resulta seguir un curso cuando la asistencia a clase es tan irregular como en este contexto. No se trata solamente de que un día vaya un número de alumnos diferente al que va al día siguiente; se trata, además, de que esos estudiantes que van un día no tienen nada que ver con los que han ido en ocasiones anteriores: además de ser personas distintas, a las que el docente no conoce en absoluto, tienen un nivel de lengua a veces inferior, a veces superior que el de aquellos para los que se han planteado las actividades; esto exige, finalmente, un esfuerzo de improvisación y de adaptación que en muchas ocasiones puede resultar un fracaso.

A esta circunstancia generalizada entre los inmigrantes, se añade el hecho de que, además, las clases son una vez a la semana, y, en el caso del presente estudio, incluso una vez cada dos semanas, de tal manera que si por casualidad en algún

momento fueran los mismos durante varias clases seguidas, las probabilidades de que olvidaran lo visto en sesiones anteriores serían francamente amplias.

En relación con este punto, hay que mencionar la fidelidad que alguno de ellos ha mostrado durante el curso; hecho que ha resultado especialmente útil cuando se trataba de explicar determinada dinámica de cierta actividad. Los que alguna vez habían asistido a clase, conocían aproximadamente el método que se empleaba y el tipo de actividades que con la profesora hacían; por tanto, a veces resultaba por esto más sencillo que les transmitieran a los demás (en su lengua materna) el mecanismo de dicha actividad. En otros momentos, sin embargo, aquellos que iban con cierta regularidad a las clases eran numéricamente inferiores a los que nunca habían ido a este tipo de sesiones, motivo por el cual éstos últimos exigían una doble explicación que les aclarara la dinámica de la tarea. La actividad, a veces, debía ser readaptada a las nuevas circunstancias, y lo que ocurría en estas ocasiones era que sí funcionaba en un grupo de la clase, pero fracasaba en el otro. Casualmente, el grupo en el que salía bien estaba formado por los estudiantes que habían ido a clase con la profesora en otras ocasiones.

En cualquiera de los casos, creemos que, incluso en aquellos alumnos que hayan asistido a una única sesión, se ha producido una mejoría, si no en la pronunciación o en la escritura, ni en la lectura o en la comprensión, al menos sí en la capacidad de reflexionar acerca de la importancia del sistema ortográfico de nuestra lengua, y de lo crucial que resulta para la comunicación el ser capaz de pronunciar de una manera correcta, dentro de los límites marcados por la lengua, que no son otros que los impuestos por los propios hablantes.

Bien es cierto también que esa mejoría no puede comprobarse de manera empírica, debido a que no ha habido ni uno solo de los alumnos que haya asistido a absolutamente todas las sesiones. Por un lado, esto puede deberse a motivos estrictamente personales (trabajo, cambio de domicilio), situacionales (fútbol, lluvia, manifestaciones...), o, sencillamente, a que no sienten ningún tipo de motivación por aprender lo que en estas clases se les pretendía enseñar, o que la dinámica del aula se les hace tan aburrida o lejana a sus propios intereses y necesidades que dejan de verle la utilidad a dedicar parte de su tiempo libre a ella.

Según esta visión, puede haber algunos alumnos que no hayan visto en estas sesiones nada realmente útil o práctico, a pesar de que se ha ido adaptando la metodología a lo que se consideraba oportuno en cada momento, y pese que se creía en un principio que se les estaba enseñando elementos completamente útiles tanto para el

desarrollo de su aprendizaje, como para el factor social-comunicativo de su propia persona.

El motivo puede encontrarse también en la falta de recursos de la asociación, que no puede permitirse la división en distintos grupos según los niveles, por ejemplo, dado que no se cuenta con las aulas apropiadas para ello, ni con los recursos humanos suficientes, lo cual conlleva la unión en una misma clase de alumnos con niveles de lengua muy heterogéneos, que pueden detectar el aburrimiento de sus compañeros que ya saben lo que se está haciendo, porque ya distinguen los sonidos correspondientes o sepan escribirlos a la perfección. De esta manera, se encuentran incómodos tanto los que ven que entienden todo, porque deben explicárselo a los demás; como los que no son capaces de seguir la clase, porque se ven forzados a preguntar a sus amigos qué se les está pidiendo.

Para evitar que esto suceda, podrían realizarse futuras investigaciones en las que el curso se desarrollara de manera mucho más intensa (en unos cinco o diez días seguidos), si esto es posible, dada la situación laboral de cada alumno; podría programarse un curso parejo pero destinado a personas con circunstancias semejantes y con diferente origen (rumanos, chinos, brasileños, nigerianos, etc.); podría establecerse también un diseño de un curso en que se incluyeran otros aspectos de la fonología española (acento, entonación, alófonos...) y se olvidara por completo la ortografía; se podría tener en cuenta, en cualquiera de estos casos, el seguimiento de un caso concreto y su evolución durante el desarrollo del curso; queda también por llevar a cabo un curso semejante al elaborado aquí para personas de distinto nivel (inicial, avanzado...), entre otros muchos estudios posibles.

No hay que olvidar la enorme cantidad de trabajo que sería útil desde la Lingüística General, especialmente la Computacional o la Sociolingüística, por lo que se refiere a recogida de datos y análisis de corpus¹⁰⁸. Basarse *realmente* en la lengua hablada para dar las clases no es precisamente sencillo de llevar a la práctica, dados todos los prejuicios que se han analizado aquí en páginas anteriores, especialmente aquellos relacionados con la visión de la escritura. Sin embargo, sería lo primero que tendríamos que hacer para enseñar una lengua que los alumnos vayan a reconocer en la realidad y en el mundo externo al aula.

¹⁰⁸ Tomemos como ejemplo el artículo de Moreno Sandoval, A. *et al.* citado en la bibliografía.

Finalmente, queda señalar que, a pesar de todos los inconvenientes surgidos a lo largo de la elaboración e implementación del curso, merece la pena desarrollarlo porque en el contacto intercultural, la adquisición de nuevos conocimientos, tanto por parte del profesor, como por parte del alumno, es un elemento más que enriquece nuestra persona.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Artículos y conferencias. Enseñanza de la fonética en el aula de LE

ALEXEEVA, I.: “Curso inicial de fonética española para estudiantes rusos”, *I Congreso internacional: El español, lengua del futuro, Toledo, 20-23 marzo 2005, Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*.
<http://www.sgci.mec.es/redele/biblioteca2005/fiape/alexeeva.pdf>

AURRECOECHEA, E.: “La pronunciación en la clase de ELE”, en el *II Encuentro de Profesores de ELE en Alemania*, organizado por IH Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicación de idiomas, Würzburg, 2005. Disponible en
<http://www.encuentro-practico.com/pdfw05/aurre.pdf>

BARTOLÍ RIGOL, M.: “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”, *Phonica*, vol. 1, 2005, 1-27.
http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf

CALA CARVAJAL, R.: “Dos sistemas cara a cara” en *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1997, 221-226.

CALATAYUD ÁLVAREZ, L.; y LOUREIRO GONZÁLEZ, R.: “La enseñanza del español a individuos migrantes” en *Español como lengua extranjera: enfoque comunicativo y gramática. Actas del IX Congreso Internacional de ASELE*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1999, 233-237.

CANTERO SERENA, F. J.: “La cuestión del acento en la enseñanza de lenguas” en *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV congreso Internacional de ASELE*, Madrid: Universidad Complutense de Madrid, 1994.

CAÑAL HERNÁNDEZ, V.: “Enseñar pronunciación, entonación y melodía”, *XII Encuentro práctico de profesores de ELE*, organizado por IH Barcelona y Difusión, Centro de Investigación y Publicación de idiomas, Barcelona, 2003. Disponible en
<http://www.encuentro-practico.com/pdf03/canal.pdf>

CARBÓ, C.; LLISTERRI, J.; MACHUCA, M. J.; DE LA MOTA, C.; RIERA, M.; RÍOS, A.: “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”, *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, 2003, 161-180. http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf

CASTINO, J.: “El impacto de un curso de fonética en la adquisición de la fonología española”, *Cuadernos Cervantes*, 6, 1996, 44-47.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P.: “Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes”, *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 11, octubre de 2007.

FERNÁNDEZ MARTÍN, P.: “Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes” en *Actas del XVIII Congreso Internacional de ASELE. La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2*, celebrado del 19 al 22 de septiembre de 2007, Universidad de Alicante (en prensa).

GINESTE LLOMBART, A.: “Español para árabes multilingües y multiculturales”, *Cuadernos Cervantes*, 62, 2006, 20-24.

GÓMEZ SACRISTÁN, M. L.: “La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica”, *Carabela*, 41, 1997, 111-127.

GONZÁLEZ, M. J.; y GONZÁLEZ M. C.: “Yo pronuncio, tú pronuncias... ¿Él pronuncia?”, *Frecuencia L*, 8, Madrid: Edinumen, 1998, 52.

HERNÁNDEZ GARCÍA, M. T.; y VILLALBA, F.: “Inmigración y educación”, *Cuadernos de Pedagogía*, 231, diciembre 1994, 74-78.

IRUELA, A.: “Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras” en *Revista Electrónica de Didáctica Marco Ele*, 4, enero de 2007. www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf.

LOZANO ANTOLÍN, J.: “Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno”, en *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 3, marzo de 2005. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista3/lozano.shtml>.

MORENO SANDOVAL, A.; TORRE TOLEDANO, D.; CURTO, N.; DE LA TORRE, R.: “Inventario de frecuencias fonémicas y silábicas del castellano espontáneo y escrito”. Conferencia impartida en Zaragoza, con motivo de las IV Jornadas de las Tecnologías del Habla, 2006. Disponible en http://jth2006.unizar.es/finals/4jth_116.pdf.

PÉREZ TOBARRA, L.: “El acento en español”, *Revista Electrónica de Didáctica / ELE*, 4, 2005. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/perez.shtml>

POCH, D.: “La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera”, *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 1, 2004.
<http://www.sgci.mec.es/redele/revista1/poch.shtml>

ROMERO DUEÑAS, C.; y GONZÁLEZ HERMOSO, A.: “La fonética y la pronunciación en la clase de ELE: una propuesta didáctica”, *Frecuencia L*, Madrid: Edinumen, mayo 2005, 16-22.

SÁNCHEZ LOBATO, J.; SÁNCHEZ PÉREZ, A.; SANTOS GARGALLO, I.; MORENO GARCÍA, C.; MARTÍN PERIS, E.: “La enseñanza de español como segunda lengua / lengua extranjera a inmigrantes”, *Carabela*, 53, abril 2003, 5-211.

TORRES ÁGUILA, J. R.: “El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero”, *Phonica*, Vol. 1, 2005.
http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf

ZAPICO ALONSO, L.: “De aula en aula”: tareas de ESO para la enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes en *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 6, febrero de 2006.
<http://www.mec.es/redele/revista6/LourdesZapico.pdf>

Canciones (por orden de aplicación en el aula)

ÁLEX UBAGO: *¿Qué pides tú?*, 2002.

SERGIO DALMA: *En concierto*, 1996.

CHENOA: *Nada es igual*, 2005.

ANTONIO OROZCO: *Semilla del silencio*, 2001.

Cien años de poesía. Poetas contemporáneos en sus versos, Editorial Planeta, RTVE: 1997.

Enseñanza del español como lengua extranjera o como segunda lengua

CONSEJO DE EUROPA: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, 2001.

GARCÍA SANTA-CECILIA, A.: *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Madrid: Arco / Libros S.L., 2000.

INSTITUTO CERVANTES: *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*, Madrid: Santillana Educación, S.L., 2006.

MIQUEL, L.: *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas. Libro del alumno y libro del profesor*, Girona, Publicaciones del GRAMC, 1998.

MORALES OROZCO, L.: *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 2006.

MORENO FERNÁNDEZ, F.: *Qué español enseñar*, Madrid: Arco / Libros, S.L., 2000.

POCH OLIVÉ, D.: *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid: Edinumen, 1999.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA M.^a T.: *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid: MEC, 1999.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA M.^a T.: *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*, Murcia: Consejería de Educación y Universidades, 2002.

VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, M.^a T.: *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados*, Madrid: Consejería de Educación, 2003.

Fonética, gramática, ortografía y manuales de estilo. Monografías

AGUIRRE, C. y MARRERO, V.: *Material Didáctico (I)* del curso “La enseñanza del español a inmigrantes: un instrumento para la integración”, inscrito dentro del Programa de Formación del Profesorado. Convocatoria 2004-2005, Universidad Nacional de Educación a Distancia.

ALARCOS LLORACH, E.: *Fonología española*, 4^a ed., Madrid: Gredos, 1991.

ALVAR EZQUERRA, M.; *et al.*: *Manual de redacción y estilo*, Madrid: Istmo, 1998.

CALVO, E.; COMES, M.; FORCADA, M.; PUIG, R.: *Introducció a la llengua àrab*, Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona, 2005.

CANTINEAU, J.: *Cours de phonétique arabe suivi de Notions générales de Phonétique et de Phonologie*, París: Librairie C. Klincksieck, 1960.

CARTON, F.: *Introduction à la phonétique du français*, París: Bordas, 1974.

CORRIENTE, F.: *Gramática árabe*, Barcelona: Editorial Herder, 1992.

COWAN, D.: *Gramática de la lengua árabe moderna*, Madrid: Cátedra, 1998.

- DEHEUVELS L-W.: *Manuel d'arabe moderne*, [s.l.]: Langues & Mondes – L'Asiathèque, 1996. [3ª ed.]. Vol. I
- D'INTRONO, F.; DEL TESO, E.; WESTON, R.: *Fonética y fonología actual del español*, Madrid: Cátedra, 1995.
- FOUCHÉ, P.: *Traité de prononciation française*, París: Éditions Klincksieck, 1969.
- GIL FERNÁNDEZ, J.: *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco / Libros S.L., 2007.
- GÓMEZ TORREGO, L.: *Ortografía de uso del español actual*, Madrid: SM, 2000.
- GÓMEZ TORREGO, L.: *Nuevo manual de español correcto*. Madrid: Arco / Libros S.L., 2004. *Vol. I y II*.
- HAYWOOD – NAHMAD: *Nueva gramática árabe*, Madrid: Editorial Coloquio, 1992.
- HIDALGO NAVARRO, A.; y QUILIS MERÍN, M.: *Fonética y fonología españolas*, Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.
- IRIBARREN, M. C.: *Fonética y fonología españolas*, Madrid: Editorial Síntesis, 2005.
- LÉON, PIERRE R.: *Phonétisme et prononciations du français*, París: Éditions Nathan, 1992.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, J.: *Ortografía y ortotipografía del español actual*, Gijón: TREA, 2004.
- MILLAR CERDA, M.A.; Salgado Núñez, R.; Zedán Lolas, M.: *Gramática de la lengua árabe para hispanohablantes*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria, 2005.
- NAVARRO TOMÁS, N.: *Manual de pronunciación española*, 6ª ed., Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1996 [1ª ed. 1918].
- QUILIS, A.: *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos, 1993.
- QUILIS, A.: *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid: Arco / Libros S.L., 2005.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa, 1999.
- SALEH, W.: *Curso práctico de lengua árabe I*, Madrid: Ibersaf Editores, 2001.
- SÁNCHEZ LOBATO, J. (coord.): *Saber escribir*, Instituto Cervantes y Aguilar, Madrid: 2006.

VEIGA, A.: *El subsistema vocálico español*, Santiago de Compostela: Servicio de Publicacións de la Universidade de Santiago de Compostela, 2002.

Lingüística

LLEÓ, C.: *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 1997.

MORENO CABRERA, J. C.: *Las lenguas del mundo*, Madrid: Visor, 1990.

MORENO CABRERA, J. C.: *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*, Madrid: Editorial Síntesis, 2005.

Material didáctico

ANDRÉS, J.; GUTIÉRREZ, R.; RODRÍGUEZ, P.; ROJAS, A.: *El español es fácil*, CNICE, 2003. (Material en CD-ROM.)

ARRATE CARIQUIRY, G.: *¡Adelante! Método de español para estudiantes extranjeros de enseñanza secundaria. Guía didáctica, Libro del alumno y Libro de ejercicios*, Madrid: Edinumen, 2005.

CANDELA, P. Y BENEGAS, G.: *Una Rayuela*, Madrid, SGEL, 2000.

CÁRITAS ESPAÑOLA: *Manual de lengua y cultura para inmigrantes*, Madrid: Cáritas Española, 2002.

COSTA, A. L.; Y ALVER MARRA, P.: *¡Vamos a jugar! 175 juegos para la clase de español*, Madrid: Difusión, 1997.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA. Dpto. de Voluntariado, Participación y Formación: *Cuadernos de alfabetización*, Madrid, Cruz Roja y Ministerio de Asuntos Sociales, 2001.

CRUZ ROJA ESPAÑOLA: *Método de enseñanza del español. Niveles: de transición a intermedio, Intermedio I y II*, Madrid: Santillana Formación / Cruz Roja, 2003.
http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=33,80171&_dad=portal30&_schema=PORTAL30

EQUIPO CONTRASTES: *Contrastes. Método de Alfabetización en Español como Lengua Extranjera*, Madrid, FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas) y Ministerio de Educación y Cultura, 1998.

EUSEBIO, S.; FERNÁNDEZ, C.; SARRALDE, B.: *Escala II. ELE. Nivel intermedio-avanzado*, Madrid: Edinumen, 2002.

GONZÁLEZ HERMOSO, A.; Y ROMERO DUEÑAS, C.: *Fonética, entonación y ortografía*, Madrid: Edelsa, 2002. (Incluye cinco casetes.)

GONZÁLEZ HERMOSO, A.; Y ROMERO DUEÑAS, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002. (Incluye CD audio.)

HOYO, M. A.; BORREGO, L.; ORTEGA, M.: *Propuestas para dinamizar la clase de E/LE. Más de 80 juegos y actividades teatrales*, Madrid: Edelsa, 2006.

IGLESIAS CASAL, I.; PRIETO GRANDE, M.: *Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*, Madrid: Edinumen, 1998.

INCHAURRALDE, C.; SAIZ, M^a CRISTINA; NOCITO, A.; KAUNZNER, U. A.: *Los sonidos del español. Ejercicios de pronunciación con grabaciones*, Zaragoza, Mira Editores, 2001. (Incluye 4 CD-ROM.)

JIMÉNEZ ORTIZ, A.; AMUSQUIVAR ARIAS, L.; NOVO RODRÍGUEZ, M.: *Manual para la enseñanza de castellano a inmigrantes y refugiados*, Madrid: Fundación Largo Caballero, 2000.

MUÑOZ, B.: *Mis primeros días*, Madrid, SGEL, 2002.

NUÑO ÁLVAREZ, M^a P.; Y FRANCO RODRÍGUEZ, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002. (Incluye dos casetes.)

NUÑO ÁLVAREZ, M^a P.; Y FRANCO RODRÍGUEZ, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel medio.*, Madrid: Anaya, 2002. (Incluye dos casetes.)

NUÑO ÁLVAREZ, M^a P.; Y FRANCO RODRÍGUEZ, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel avanzado y superior.*, Madrid: Anaya, 2003. (Incluye dos casetes.)

RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, M.: *Escucha y aprende. El español por destrezas. Ejercicios de comprensión auditiva*, Madrid: SGEL, 2003.

SÁNCHEZ, A.; Y MATILLA, J. A.: *Manual práctico de corrección fonética del español*, Madrid: SGEL, 1974.

SILES ARTÉS, J.: *Ejercicios prácticos de pronunciación de español*, Madrid: SGEL, 1994.

VILLALBA F.; HERNÁNDEZ, M^a. T.: *Español segunda lengua. Libro del alumno, del profesor y libro de ejercicios*, Madrid: Anaya, 2005.

Memorias MEELE

ESTEBAN SOLA, R.: *Español para inmigrantes*, Memoria MEELE, Universidad Antonio de Nebrija, 2002.

PERDIGÓ, L.: *La interlengua fónica de los magrebíes que aprenden español: estudio contrastivo y análisis de grabaciones*. Memoria de MEELE, Universidad de Barcelona, 1998.

SÁNCHEZ MATA, M.: *La enseñanza de fonética en el aula de ELE*, Memoria MEELE, Universidad Antonio de Nebrija, 2005.

Páginas web comentadas

www.adesasoc.org - Página web de la Asociación para la Difusión del Español y la Cultura Hispánica. Incluye hemeroteca, revistas, bolsa de trabajo...

www.aselered.org - Página Web de la Asociación Española de Profesores de Español. Organizan congresos, publican actas, recomiendan cursos, etc.

www.aulaintercultural.org - El portal de la educación intercultural. Información muy útil sobre la enseñanza de nuestra lengua y nuestra cultura a inmigrantes.

www.carmengp.com/caste/imprimibles.html - Página con material imprimible. (En construcción a fecha 12/09/07.)

www.comunicativo.net - Página web de International House. Ofrece actividades y dinámicas de aula clasificadas por temas o niveles.

www.cruzroja.es - Página web de Cruz Roja Española. Introduciendo en “Buscar” las palabras Aprendiendo un idioma para trabajar se accede al material elaborado por esta asociación para enseñar español como segunda lengua.

www.cuadernos cervantes.com - Acceso a algunos artículos publicados en esta revista.

cvc.cervantes.es/aula/didactired - Centro de recursos didácticos del Instituto Cervantes.

www.hispanorama.de - Asociación alemana de profesores de español.

www.leganes.org - Página web del Ayuntamiento de Leganés.

www.marcoele.com - Revista electrónica de difusión de estudios sobre la enseñanza del español como lengua extranjera. Incluye artículos, reseñas, Web Quests, cazas, actividades clasificadas por niveles...

www.premiocristobaldevillalon.com - Página web del Premio Cristóbal de Villalón a la innovación educativa en el aula de E/LE, organizado por la Universidad de Valladolid, la Diputación de Valladolid, la Fundación Jorge Guillén y la Cátedra Miguel Delibes.

www.proel.org - Sociedad Promotora Española de Lingüística. Interesante información sobre las diferentes lenguas de España, del mundo, los diferentes sistemas de escritura, su historia y distribución geográfica.

www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1 - Revista Phonica, publicada por la Universidad de Barcelona. Incluye artículos de fonética y fonología.

<http://www.mec.es/redele/index.shtml> - Revista redELE del Ministerio de Educación y Ciencia.

www.todoele.net - Página Web repleta de actividades para el aula, artículos, enlaces útiles, becas, bolsa de trabajo, material...

www.uned.es - Página Web de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Ofrecen estudios de postgrado (especialista, experto, máster) específicos para la enseñanza del español como segunda lengua.

jth2006.unizar.es/finals/4jth_116.pdf - IV Jornadas de Tecnología del Habla (Zaragoza, 2006)

Textos literarios

GAOS, V. (ed.): *Antología del grupo poético de 1927*, Madrid: Cátedra, 2003.

REVIEJO, C. Y SOLER, E. (eds.): *Canto y cuento. Antología poética para niños*, Madrid: SM, 1997.

VII. ANEXOS

Anexo I. Alfabeto Fonético Internacional

(Extraído de la página web de la International Phonetic Association

<http://www.arts.gla.ac.uk/IPA/ipa.html>)

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (2005)

CONSONANTS (PULMONIC)

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Epi-glottal	Glottal
Nasal	m	ɱ	n			ɳ	ɲ	ŋ	ɴ			
Plosive	p b	ɸ β	t d			ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ	ʔ̚
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	ħ̥ ʕ̥	h ɦ
Approximant		ʋ	ɹ			ɻ	j	ɰ				
Trill	ʙ		r						ʀ		ʀ̥	
Tap, Flap		ⱱ	ɾ			ɽ						
Lateral fricative			ɬ ɮ			ɮ̥	ɬ̥	ɬ̥				
Lateral approximant			l			ɭ	ʎ	ʟ				
Lateral flap			ɭ			ɭ̥						

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a modally voiced consonant, except for murmured *ɦ*. Shaded areas denote articulations judged to be impossible. Light grey letters are unofficial extensions of the IPA.

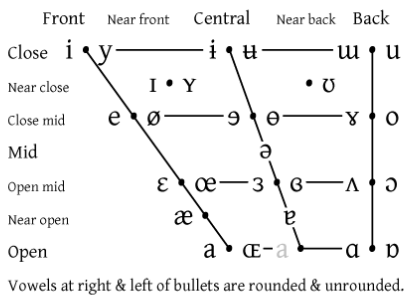
CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Anterior click releases (require posterior stops)	Voiced implosives	Ejectives
⦿ Bilabial fricated	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
Laminar alveolar fricated ("dental")	ɗ Dental or alveolar	ɸ' Bilabial
! Apical (post)alveolar abrupt ("retroflex")	ɟ Palatal	t' Dental or alveolar
‡ Laminar postalveolar abrupt ("palatal")	ɠ Velar	k' Velar
Lateral alveolar fricated ("lateral")	ɣ Uvular	s' Alveolar fricative

CONSONANTS (CO-ARTICULATED)

- M Voiceless labialized velar approximant
- W Voiced labialized velar approximant
- ɥ Voiced labialized palatal approximant
- ɕ Voiceless palatalized postalveolar (alveolo-palatal) fricative
- ʑ Voiced palatalized postalveolar (alveolo-palatal) fricative
- ɧ Simultaneous x and ʃ (disputed)
- kp ts Affricates and double articulations may be joined by a tie bar

VOWELS



Vowels at right & left of bullets are rounded & unrounded.

SUPRASEGMENTALS

- ˈ Primary stress
- ˌ Secondary stress
- ː Long
- ˑ Short
- Syllable break
- ˌ Minor (foot) break
- ˎ Major (intonation) break
- ↗ Global rise
- ↘ Global fall

TONE

- ˈ Extra stress
- ˉ Level tones
- ˥ Top
- ˦ High
- ˧ Mid
- ˨ Low
- ˩ Bottom
- ˊ Tone terracing
- ˋ Upstep
- ˋ Downstep
- ˥˥ Rising
- ˥˦ Falling
- ˥˧ High rising
- ˥˨ Low rising
- ˥˩ High falling
- ˥ˊ Low falling
- ˥ˋ Peaking
- ˥ˋ Dipping

DIACRITICS

Diacritics may be placed above a symbol with a descender, as *ɸ̥*. Other IPA symbols may appear as diacritics to represent phonetic detail: *t̚* (fricative release), *bʰ* (breathily voice), *ʔ̚* (glottal onset), *ə̯* (epenthetic schwa), *o̯* (diphthongization).

SYLLABICITY & RELEASES	PHONATION	PRIMARY ARTICULATION	SECONDARY ARTICULATION
ɳ̥ ɳ̥̚	Syllabic	ɳ̥ ɳ̥̚	ɳ̥̚ ɳ̥̚̚
ɳ̥̚ ɳ̥̚̚	Non-syllabic	ɳ̥̚ ɳ̥̚̚	ɳ̥̚̚ ɳ̥̚̚̚
ɳ̥̚̚ ɳ̥̚̚̚	(Pre)aspirated	ɳ̥̚̚ ɳ̥̚̚̚	ɳ̥̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚
ɳ̥̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚	Nasal release	ɳ̥̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚	ɳ̥̚̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚̚
ɳ̥̚̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚̚	Lateral release	ɳ̥̚̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚̚	ɳ̥̚̚̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚̚̚
ɳ̥̚̚̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚̚̚	No audible release	ɳ̥̚̚̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚̚̚	ɳ̥̚̚̚̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚̚̚̚
ɳ̥̚̚̚̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚̚̚̚	Lowered (β is a bilabial approximant)	ɳ̥̚̚̚̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚̚̚̚	ɳ̥̚̚̚̚̚̚̚ ɳ̥̚̚̚̚̚̚̚̚

Anexo II. Cuestionario de análisis de necesidades

¿Cómo te llamas? (Escríbelo si quieres): _____.

¿Cuántos años tienes? _____. ¿Dónde vives? _____.

¿En qué trabajas? _____. ¿Qué has estudiado? _____.

¿De qué país eres? _____

¿Qué lenguas hablas? _____.

¿Hablas mejor estas lenguas o el español? _____.

¿Cuánto tiempo llevas en España? _____.

¿Y cuánto tiempo llevas estudiando español? _____.

¿Dónde lo has estudiado? _____.

¿Por qué lo estudias? _____.

¿Estudias aquí alguna otra lengua? _____ ¿Cuál? _____.

¿Hablas con españoles durante la semana? _____ ¿Hablas con ellos en español? _____ (Si no hablas con ellos en español, ¿en qué lengua(s) hablas? _____.) Subraya las personas con las que hablas en español:

El jefe Compañeros de trabajo Mis amigos Mi novia

Otros: _____.

¿Cuántas horas al día pasas con ellos, aproximadamente? _____

¿Son todos de Madrid? _____ ¿Conoces a alguien que sea de otra zona de España o de Hispanoamérica? _____ ¿De dónde? _____.

Muy adaptado del que se encuentra en Lozano Antolín, J.: “Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno”, en *redELE*, 3, marzo de 2005. <http://www.mec.es/redele/revista3/lozano.shtml>.

Anexo III. Qué piensan de la fonética

¿QUÉ PIENSAS DE LA FONÉTICA?

¿Qué partes de la lengua te gustan más (gramática, vocabulario, fonética...)?

_____ ¿Cuál es más importante? _____.

Vamos a hablar de fonética. ¿Es importante la pronunciación para comunicarte en una lengua? _____ ¿Es importante para que te entiendan? _____ ¿Y para que tú los entiendas? _____ ¿Por qué? _____.

¿Has notado alguna diferencia en la pronunciación de los españoles (por ejemplo: andaluces, catalanes, gallegos...)? _____. ¿Crees que alguno de ellos hablará mejor que otros? _____. ¿Te parece más difícil para aprender español que haya diferencias? _____. ¿O piensas que puede ser una riqueza de la lengua? _____.

En este curso vamos a aprender a pronunciar mejor, y a relacionar cada sonido con su letra. ¿Qué esperas saber hacer al final del curso? _____

_____.

¿Crees que puede ser un curso útil? _____.

¿Con qué te gustaría aprender? Subraya la opción que quieres:

Con trabalenguas Con actividades lúdicas (=juegos) Con canciones

Con poemas Con programas de radio Con periódicos Con anuncios

Otros (cualquier idea): _____.

¿Qué sabes de fonética? (Cualquier comentario o sugerencia)

_____.

Muy adaptado del que se encuentra en Lozano Antolín, J.: “Cuestionarios para la programación de la enseñanza / aprendizaje de ELE. Herramientas para la elaboración de un currículo centrado en el alumno”, en REDELE nº 3, marzo de 2005. <http://www.mec.es/redele/revista3/lozano.shtml>.

Anexo IV. Datos demográficos del municipio de Leganés

(Para comprobar estos datos es necesario consultar los documentos en pdf adjuntos a este trabajo. Todos ellos han sido extraídos de www.leganes.org, la página web oficial del Exmo. e Ilmo. Ayto. de Leganés.)

Anexo V. Clase modelo¹⁰⁹

Séptima sesión

Objetivo: presentar y practicar los sonidos palatales [y], [ʎ], [tʃ] y el lateral [l].

Plan de clase

1. Presentación fónica de los sonidos palatales [y], [ʎ], [tʃ] y el lateral [l]
2. Presentación gráfica de dichos sonidos
3. Actividad de percepción
4. Actividad de percepción
5. Actividad de percepción por parejas
6. Actividad lúdica de producción y percepción
7. Actividad de percepción
8. Actividad lúdica con trabalenguas
9. Actividad de producción
10. Actividad de cierre “Teléfono escacharrado”

1. Presentación fónica de los sonidos palatales españoles y del lateral [l]

Se presentan los sonidos para que los alumnos los repitan, apoyándose en las sílabas.

2. Presentación gráfica de los sonidos palatales españoles y del lateral [l]

Se relaciona cada sonido con su grafía. Se les indica que existen los sonidos [ʎ] y [y], que tienen grafías diferentes, pero, si les sirve de ayuda, puede decir que ambas grafías se pronuncian, generalmente, como [y].

¹⁰⁹ Las actividades, por lo general, están pensadas para llevarse al aula sin tener que preparar nada más que el material auditivo correspondiente. De ahí que las instrucciones sean mayoritariamente concebidas para el alumno, excepto en aquellos casos en que esas actividades no aparecen en su hoja, porque se trabaja otro tipo de material de que el profesor debe disponer. Creemos que es evidente que instrucciones están destinadas al docente y cuáles al discente; por ello, para ahorrar una exposición demasiado densa y repetitiva, cuando las instrucciones estén destinadas al alumno, evitamos tener que explicar cuál sería el papel del profesor en estos casos. Asimismo, huelga señalar que las referencias al pie de página y el nombre del tipo de actividad (actividad de percepción; actividad de producción...) no están destinados a los alumnos.

3. Actividad de percepción

Subraya la palabra que oigas¹¹⁰:

a. halla	haya
b. pollo	poyo
c. cayado	callado
d. valla	vaya
e. hoya	olla

4. Actividad de percepción

Pon el número según el orden en que oigas las palabras¹¹¹:

a. <input type="text" value="2"/> mala	<input type="text" value="1"/> malla
b. <input type="text"/> allá	<input type="text"/> Alá
c. <input type="text"/> hallada	<input type="text"/> alada
d. <input type="text"/> pila	<input type="text"/> pilla
e. <input type="text"/> sello	<input type="text"/> se lo
f. <input type="text"/> lana	<input type="text"/> llana
g. <input type="text"/> calla	<input type="text"/> cala
h. <input type="text"/> Camila	<input type="text"/> camilla
i. <input type="text"/> Millán	<input type="text"/> Milán
j. <input type="text"/> muelle	<input type="text"/> muele

5. Actividad de percepción por parejas

Subraya la palabra que te diga tu compañero¹¹². Después, elige tú una de cada par, y pronúnciala bien para que la subraye él.

a. mayo	macho
b. yaya	chacha
c. aya	hacha
d. raya	racha
e. yema	Chema

¹¹⁰ Adaptado de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel medio*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 95.

¹¹¹ Adaptado de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel inicial*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 70.

¹¹² Adaptado de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel medio*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 95.

Ahora, sal a la pizarra y dibuja líneas que unan las palabras anteriores, según cómo te las diga el casete¹¹³.

6. Actividad lúdica de producción y percepción

Se divide la clase en dos grupos. De cada uno de los grupos, sale a la pizarra el portavoz, elegido por votación por los mismos componentes del grupo. El objetivo del juego es escribir en la pizarra correctamente las diez palabras que sus compañeros de equipo les dicten. Gana el primero que lo consiga, si tiene todas las palabras bien escritas. A dichos compañeros se les entrega una lista con las diez palabras correspondientes, que ellos, rápidamente, deben dictarle al portavoz antes que los del equipo contrario. (Esas listas pueden variar de un equipo a otro.)

Las palabras pueden ser las siguientes:

a. *estrella – pollo – hacha – toalla – pila – coche – mucho – muela – abuelo – chillar*

b. *muchacho – bollo – vaya – enchufe – volar – palo – chico – olla – racha – maya*

c. *yerno – pincho – llegar – racha – ola – mecha – ya – chepa – muelle – mulo*

d. *hache – lana – yema – lluvia – yate – laca – llana – allí – polo – sello*

7. Actividad de percepción

Escucha el CD y pon el orden en que oyes las palabras¹¹⁴:

<input type="checkbox"/> estrella	<input type="checkbox"/> chicha
<input type="checkbox"/> ella	<input type="checkbox"/> tallo
<input type="checkbox"/> estrecha	<input type="checkbox"/> tacho
<input type="checkbox"/> echa	<input checked="" type="checkbox"/> chilla

8. Actividad lúdica con trabalenguas

Se recortan los siguientes trabalenguas en diferentes partes, según se distribuyan para no romper el sentido, o al menos, para poder detectar qué sonidos aparecen en cada caso. Se da cada fragmento a un alumno. Primero, se les deja unos minutos, para que se

¹¹³ Actividad adaptada de Nuño Álvarez, M^a P.; y Franco Rodríguez, J. R.: *Ejercicios de fonética. Nivel medio*, Madrid: Anaya, 2002. Pág. 95.

¹¹⁴ Actividad adaptada de González Hermoso, A.; y Romero Dueñas, C.: *Para pronunciar. Más de cien ejercicios para practicar y mejorar la pronunciación del español*, Madrid: Edelsa, 2002, pág. 41.

aprendan la parte que les ha tocado, y así poder ir diciéndola después y encontrar al resto del grupo sin leer. En segundo lugar, cuando cada grupo o pareja esté unido, deben intentar ordenar su trabalenguas, para, finalmente, ponerlo encima de la mesa, y señalar, por un lado, qué sonidos aparecen en él (utilizando las tarjetas de articulación descritas en la tercera clase), y por otro, qué letras representan esos sonidos (utilizando las fichas del *Scattergories* o un juego semejante).




Salas sala su salsa con sal de Sales. Si sales de Sales con sal, sala la salsa de Sales.	Muchos chuchos achuchan, achuchan a la chacha mucho; si a la chacha achuchan, los chuchos achuchan mucho.
Si la llama Llana llama a Llanes a Llanes llama la llama Llana, y Llana, la llama, llama a Llanes cuando llama.	Si la yema huye del maya, el maya raya la playa, rayan la yema en mayo, el maya, el aya y la yaya.



<i>Salas sala su salsa</i>	Muchos chuchos achuchan,
<i>con sal de Sales.</i>	achuchan a la chacha mucho;
<i>Si sales de Sales con sal</i>	si a la chacha achuchan,
<i>sala la salsa de Sales.</i>	los chuchos achuchan mucho.
Si la llama Llana llama a Llanes	<i>Si la yema huye del maya,</i>
a Llanes llama la llama Llana,	<i>el maya raya la playa,</i>

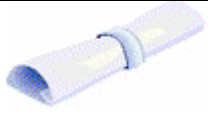

y Llana, la llama, llama	rayan la yema en mayo,
a Llanes cuando llama.	el maya, el aya y la yaya.



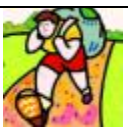
9. Actividad de producción

Mira los dibujos¹¹⁵ y escribe en los huecos **cha, lli, lu, cho, llo, lle, la, lo, lla, che.**




		
estre__	ba__na	__queta

H		
ha__	co__	rodi__

		8
servi__ta	per__	o__

		
sal__	__pa	mo__

¹¹⁵ Las imágenes han sido extraídas de la página web <http://www.carmengp.com/caste/imprimibles.html>.

		
rega__	__piz	__ca

10. Actividad de cierre “Teléfono escacharrado”

El profesor dice al oído una frase al alumno de su derecha. Éste debe decir lo que entienda al de su derecha y así sucesivamente. Al final, el docente escribirá la frase que él había dicho y la comparará con lo que le diga el último alumno.

Ejemplos de frases: *La leche es el chollo del yayo. El aya halla el coche en la playa.*

Anexo VII. Materiales inventados**Actividad 1**

Cada alumno debe completar sus frases con las letras que le falten. Cada una de las frases está en manos de compañeros suyos (véanse las tarjetas correspondientes más abajo). Deben dictárselas entre ellos, y conseguir entre todos que todos las completen.

Su n__to está c__go	S__res de __str__, eres de __ropa
Está agob__do por las d__das	J__me se va a El C__iro
Es b__no tomar el __re	Com__s demas__do
Cog__n parag__s para la lluv__	No cop__s en el examen
¡C__rra la p__rta, que está m__cerca!	En el v__je vi__n k__la m__f__

Estas son las tarjetas que deben repartirse entre los alumnos¹¹⁶:

SU NIETO ESTÁ CIEGO	ESTÁ AGOBIADO POR LAS DEUDAS
ES BUENO TOMAR EL AIRE	SI ERES DE AUSTRIA, ERES DE EUROPA
JAIME SE VA A EL CAIRO	
COGE UN PARAGUAS PARA LA LLUVIA	COMÉIS DEMASIADO
NO COPIÉIS EN EL EXAMEN	¡CIERRA LA PUERTA, QUE ESTÁ MUY CERCA!
EN EL VIAJE VIO UN KOALA MUY FEO	

¹¹⁶ Debido a que el nivel de la clase es bastante heterogéneo, y aunque todos tratan de completar todas las frases, lo más apropiado es que el profesor entregue las más sencillas a aquellos alumnos a los que les cuesta más, y las más complejas a los que tienen un nivel algo superior. No hay que perder de vista que nuestro objetivo se encuentra en las palabras, no en la oración. Pero pensamos que el fenómeno fonético es el mismo, se tome la unidad que se tome.

Actividad 2

Es el llamado “Dictado por carreras” (dinámica disponible en www.comunicativo.net). Lo innovador es el poema utilizado:

Un niño le dice a su mamá
mientras le da un baño:
-Mamá, no quiero nadar,
que me hago daño.
-No temas, cariño,
yo tampoco nadaba
a los cuatro años.

Actividad 3

Se trata de la famosa actividad “oyes-dices”, cuya dinámica se encuentra en www.comunicativo.net. El material ha sido inventado.

A		B		C		D	
OYES	DICES	OYES	DICES	OYES	DICES	OYES	DICES
pozo	seno	buzón	pozo	casa	risa	seno	cielo
caza	maza	risa	caza	fumo	buzón	zumo	fumo
rifa	café	cielo	sierra	maza	forro	cierra	casa
sierra	cierra	café	coser	zorro	poso	coser	riza
cocer	zumo	forro	zorro	riza	cocer	poso	rifa

Actividad 4

Se trata de completar el poema usando las palabras que han aparecido a lo largo de la clase.

La joven maripo_ _
vuela alto de hoja en hoja.
Cansada, sobre una _ _na flor repo_ _
y desde el _ _ _lo la observa
una do_ _na de abejas
que rodean la a_ _ _na.

Actividad 5

Se divide a la clase en grupos de cuatro. A cada uno se le da un taco de tarjetas, con varios trabalenguas. De ese taco, cada alumno coge una tarjeta con un trabalenguas, que debe practicar con sus compañeros. Después, uno a uno irá leyendo el trabalenguas que tenga, y los demás grupos deberán ponerle una puntuación. Gana el equipo que más puntos tenga, y por tanto, el que mejor haya pronunciado. Conviene que todos los alumnos tengan todos los trabalenguas para que puedan evaluar a los compañeros que no tengan el suyo, que será con el que se hayan familiarizado¹¹⁷.

<p>NO FUMO ZUMO, PERO ME ESFUMO SI SUMO MÁS DE UNO O NINGUNO</p>	<p>SE VA DE CASA UNA FOCA SOSA, SI SALEN DE CAZA LA FOCA SE AZORA</p>
<p>AZUCENA SOLEADA FINA FLOR AZULADA, TE AZUCENAS EN AZUL, FLORECILLA REFINADA</p>	<p>ZUECOS Y ZAPATOS COCINAN CEREZAS CON AZÚCAR Y FRAMBUESA</p>
<p>SI LA LLAMA LLANA LLAMA A LLANES, A LLANES LLAMA LA LLAMA LLANA, Y LLANA, LA LLAMA, LLAMA A LLANES CUANDO LLAMA.</p>	<p>SI LA YEMA HUYE DEL MAYA, EL MAYA RAYA LA PLAYA, RAYAN LA YEMA EN MAYO, EL MAYA, EL AYA Y LA YAYA.</p>

¹¹⁷ Dinámica extraída de Gómez Sacristán, M. L.: “La fonética y la fonología en la enseñanza de segundas lenguas: una propuesta didáctica”, *Carabela*, 41, 1997, 111-127; material inventado.

Actividad 6

Se trata de que los alumnos reflexionen sobre la importancia de pronunciar bien las vibrantes del español. Cualquier dibujo es válido para plantear un juego del estilo al famoso *Memory*, en el que se debe unir cada palabra con su imagen correspondiente (con la condición de que se pronuncie bien), y a su vez, se debe unir cada pareja con la letra o el fonema adecuado (representados en otras tarjetas).

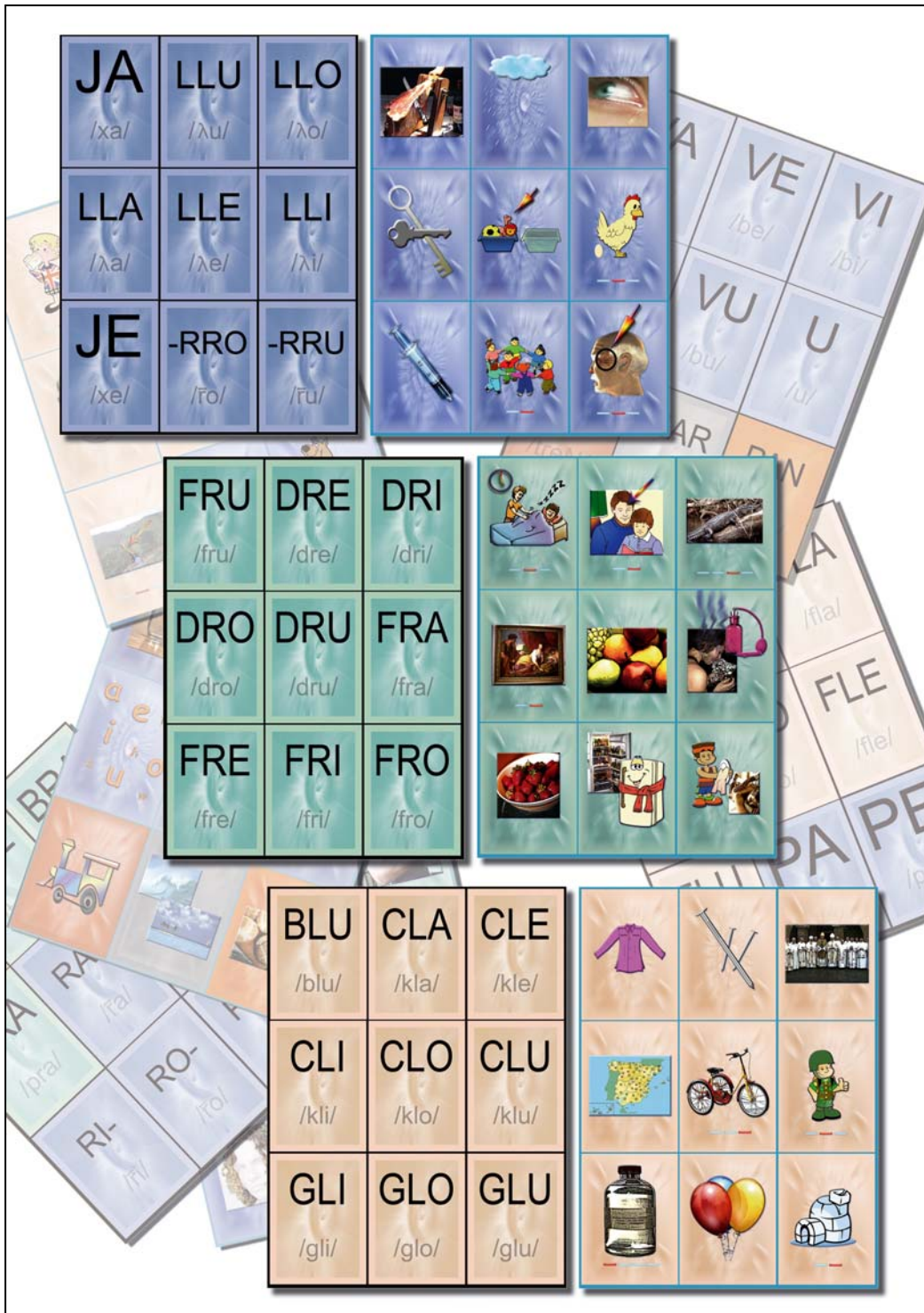
PERA	PERRA	CARO	CARRO
CURA	CURRA	ENTERADO	ENTERRADO
CARETA	CARRETA	CORO	CORRO
TORRERO	TORERO	CERO	CERRO

Actividad 7

Se busca concienciar a los alumnos de la importancia de pronunciar bien, para referirse a diferentes elementos. De ahí que se hayan elaborado unas tarjetas con todas las sílabas del español (exceptuando las de la consonante *x*-) y unos dibujos que las contienen. Se las puede pretender emparejar en el aula a través del famoso *Memory*, ya mencionado; o haciendo que cada alumno busque su pareja.

Presentamos a continuación una muestra de estas tarjetas¹¹⁸.

¹¹⁸ Como se ha dicho anteriormente, en la versión impresa de esta memoria, disponible en la biblioteca de la Universidad Antonio de Nebrija (signatura 1667 / P-MEELE-2007), se puede consultar el formato de esas tarjetas en el material adjunto.



Actividad 8

El material de la actividad anterior puede utilizarse para jugar a la tradicional “escoba”, donde las cantidades numéricas son sustituidas por sílabas que deben formar palabras existentes en español. El alumno sólo se queda con las cartas cuando la palabra formada es correcta.