Centro Universitario CIESE Fundación Comillas

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico (2017/2018)

Creación de materiales específicos de corrección fonética para alumnos de español arabófonos

Trabajo realizado por: Paula Espí Rozas

Dirigido por: Dolors Poch Olivé

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN 4

1. PRESENTACIÓN Y JUSTIFICACIÓN 4
2. OBJETIVOS 6
   2.1. Objetivos generales 6
   2.2. Objetivos específicos 6

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN 7

3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA 7
4. EL ALUMNO ARABÓFONO: CONSIDERACIONES PREVIAS 9
   4.1. La lengua materna 9
   4.2. El perfil lingüístico 12
5. LOS SISTEMAS FONÉTICOS Y FONOLÓGICOS DEL ESPAÑOL Y DEL ÁRABE: ANÁLISIS CONTRASTIVO 14
   5.1. Análisis Contrastivo 15
      5.1.1. Elementos segmentales 16
      5.1.2. Elementos suprasegmentales 23
6. PRINCIPALES DIFICULTADES DE LOS ALUMNOS DE ESPAÑOL ARABÓFONOS 27
7. MÉTODOS, TÉCNICAS Y ESTRATEGIAS DE CORRECCIÓN FONÉTICA 31

III. METODOLOGÍA 33

8. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN 33

IV. PARTE PRÁCTICA 34

9. ERRORES SELECCIONADOS PARA EL DISEÑO DE EJERCICIOS 34
10. PROPUESTA DIDÁCTICA 35
   10.1. Ejercicios para la corrección de los elementos suprasegmentales 36
      10.1.1. Entonación: enunciativa, interrogativa y exclamativa 36
      10.1.2. El acento léxico 40
   10.2. Ejercicios para la corrección de los elementos segmentales 46
      10.2.1. Las vocales /i/, /e/ 46
      10.2.2. Las consonantes /p/, /b/ 49

V. CONCLUSIÓN 53

VI. BIBLIOGRAFÍA 55

VII. ANEXOS 60

ANEXO I. LIBRO DEL PROFESOR 61
ANEXO II. LIBRO DEL ALUMNO 80

Resumen:

El presente Trabajo de Final de Máster gira en torno a la pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Concretamente, pretende contribuir a la creación de materiales específicos de corrección fonética para estudiantes arabófonos. Primero, se hará un breve recorrido por la situación actual de la pronunciación en la didáctica del Español como Lengua Extranjera. Acto seguido, se estudiarán las particularidades del alumno arabófono con la finalidad de determinar su perfil lingüístico. Tras la realización de un Análisis Contrastivo, se extraerán las principales dificultades de pronunciación a las que se enfrenta este grupo de estudiantes cuando aprende español. A continuación, para la elaboración de la propuesta didáctica, se escogerán aquellos errores que impidan la comunicación. Una vez elegidos, se adoptará un enfoque ecléctico, tomando como base el Método Verbo-Tonal para la creación de las actividades.

Palabras clave: ELE, arabófonos, corrección fonética, creación de materiales, MVT.

Abstract:

This final project deals with pronunciation in Spanish education as a Foreign Language. The aim of the project is to contribute to the creation of specific materials of phonetic correction for Arabic students. Firstly, we present a brief overview of the current situation of the pronunciation in the field of Spanish as a Foreign Language education. Thereon, we study the special characteristics of Arabic students in order to determine their linguistic profile. After completion of Contrastive Analysis, we will draw the main difficulties of pronunciation faced by this group of students when they learn Spanish. Hereunder, for the purpose of creating phonetic correction materials, we have chosen those mistakes that create barriers in communication. We use an eclectic approach based on the Verbo-Tonal Method.

Key words: SFL, Arabic speaking group, phonetic correction, creation of materials, VTM.

I. INTRODUCCIÓN

1. Presentación y justificación

El presente Trabajo de Fin de Máster nace de la necesidad de llenar un vacío importante que existe en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE): se trata de la virtual inexistencia de recursos específicos de corrección fonética enfocados a alumnos arabófonos. Para intentar suplir esta carencia, planteamos una propuesta didáctica capaz de contribuir, mínima y humildemente, a la elaboración de materiales específicos que, por un lado, doten al profesor de herramientas para combatir los problemas de pronunciación del alumnado —el alumnado arabófono, en nuestro caso— y, por otro, ayuden al propio alumno a subsanarlos y conseguir una correcta pronunciación.

Una de las primeras consideraciones que hemos tenido en cuenta es la gran cantidad de estudiantes arabófonos que, cada año, estudian español como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2)[1]. Con independencia del valor universal del inglés como *lingua franca*, el aprendizaje del español despierta el interés en buena parte de los países árabes debido a su atractivo incuestionable como lengua internacional. Así al menos se desprende del informe «El español: una lengua viva», publicado en el año 2018 por el Instituto Cervantes.

Los motivos que mueven a un estudiante a aprender español son distintos en cada caso pero, por lo general, suelen estar relacionados con las expectativas por acceder a un puesto de trabajo con mejores condiciones laborales y económicas. También cabe destacar la situación que viven los inmigrantes árabes en España ya que, en la mayoría de los casos, su necesidad por integrarse en la sociedad que les acoge se convierte en la razón principal para aprender español (Luque, 2015).

A este respecto, la pronunciación juega un papel fundamental a la hora de establecer una buena comunicación y, por consiguiente, alcanzar las metas y suplir las necesidades anteriormente expuestas. Tal y como señala el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* «[…] una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales» (§ 3. Pronunciación. Introducción). Es por ello que muchos aprendientes desean mejorar su pronunciación, ya que sienten que

[1] En este documento empleamos indistintamente: segunda lengua (L2) y lengua extranjera (LE).

esto aumentará sus posibilidades de integración en dicha comunidad. Si bien es cierto que en la teoría actual no se cuestiona la importancia de la pronunciación en el proceso de aprendizaje, en la práctica sigue ocupando un lugar marginal. Así se refleja en la práctica docente cotidiana y en los métodos y manuales de enseñanza.

Cuando consultamos la bibliografía, el panorama de los estudios realizados sobre las características del alumno arabófono y, por consiguiente, de los errores de pronunciación que suele cometer, resulta un poco desalentador, dada la escasez de este tipo de investigaciones. Estos estudios son especialmente útiles a la hora de anticiparnos a los problemas de pronunciación que pueda cometer nuestro grupo de estudiantes. En consonancia con esta idea, subrayamos las palabras de Herrero (1999): «El profesor de español a arabófonos debe conocer pues, los puntos débiles de su alumnado y hacer hincapié en las asimetrías que existen entre ambas lenguas para evitar las tan comunes interferencias o trasposiciones erróneas» (p. 445).

Sin embargo, tras realizar una revisión exhaustiva, coincidimos con algunos autores como Inmaculada Santos de la Rosa (2014) o Luis Roger Rodríguez (2001) en que, en muchas ocasiones, los estudios de análisis contrastivos o descripción de la interlengua suelen ignorar las singularidades que presenta la lengua árabe. Por ejemplo, las diferencias fonéticas y fonológicas entre la gran variedad de dialectos y registros del idioma, como se verá más adelante.

A esta problemática se suma el hecho de que, a la hora combatir estos errores, apenas existen recursos que den una solución rápida a los problemas de pronunciación. Por consiguiente, a raíz de esta carencia, surge la necesidad de plantear y fomentar la creación de materiales específicos que contribuyan a corregir los errores de pronunciación de los estudiantes arabófonos, porque como apunta Poch (2004a):

> Los errores e imprecisiones de los estudiantes en la pronunciación de los sonidos y en la realización de los elementos suprasegmentales de la lengua extranjera vienen determinados por su(s) lengua(s) materna(s), lo cual implica que no todos los alumnos cometen los mismos errores y, por tanto, las técnicas de corrección fonética deben estar al servicio de dichos errores (p. 762).

En resumen, dada la gran afluencia de estudiantes arabófonos que deciden aprender español, sumada a la escasez de recursos focalizados en la corrección de errores de pronunciación que caracterizan al acento árabe, la poca atención que reciben estos

problemas por parte de la práctica docente y, sobre todo, la importancia que representa este componente lingüístico para la adquisición de una LE, especialmente para la adquisición de una buena competencia comunicativa, consideramos oportuno realizar la investigación que nos ocupa.

2. Objetivos

2.1. Objetivos generales

Este trabajo tiene como objetivo general contribuir a la creación de recursos para la corrección de errores específicos de pronunciación, dentro y fuera del aula de ELE. Con esto, queremos concienciar, de alguna manera, tanto a la práctica docente, como a los aprendices y creadores de materiales didácticos, entre otros intermediarios, sobre la importancia que representa la pronunciación para la adquisición de una LE. Por ende, también queremos poner de relieve la necesidad de incorporar materiales específicos que remuevan el obstáculo con el que se encuentran, cada día, muchos docentes cuando tratan de combatir una problemática concreta de pronunciación, ya que hemos detectado una enorme carencia de recursos que ofrezcan una solución rápida a las necesidades específicas del alumnado. Así pues, los objetivos generales que perseguimos son los siguientes:

- Ofrecer una panorámica actualizada sobre la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE.
- Presentar una introducción a los métodos de corrección fonética.
- Contribuir a la creación de materiales específicos de corrección fonética.
- Concienciar a la práctica docente y al alumnado de la importancia de adquirir una correcta pronunciación.
- Proporcionar a la práctica docente una herramienta para acercarse a la lengua materna (LM) de sus alumnos para que sean capaces de entender y valorar las dificultades y los progresos del aprendiente.

2.2. Objetivos específicos

Para cumplir con estos primeros objetivos, nuestra aportación se inscribe dentro de un área de investigación más reducida. Para ello, se ha seleccionado un alumnado concreto: estudiantes de español arabófonos. En un primer momento, llevaremos a cabo una descripción de los principales errores de pronunciación que comete este grupo de estudiantes. Posteriormente, centraremos nuestro estudio hacia unos fenómenos fonéticos

determinados que serán la base de nuestra propuesta didáctica. Dicho esto, los objetivos específicos son los que se presentan a continuación:

- Estudiar la interlengua de los aprendices.
- Determinar los errores de pronunciación del grupo de estudiantes seleccionado.
- Averiguar cuáles son los errores más frecuentes e importantes.
- Conocer las dificultades de pronunciación de los alumnos árabes cuando aprenden español.
- Plantear una propuesta didáctica que sirva de ayuda para el docente de ELE a la hora de abordar la corrección de la pronunciación de los alumnos arabófonos.
- Contribuir a la creación de materiales de corrección fonética enfocados a alumnos de español arabófonos.

II. ESTADO DE LA CUESTIÓN

3. Situación actual de la pronunciación en la didáctica del español como lengua extranjera

Cuando revisamos la bibliografía existente sobre el tratamiento de la pronunciación en el ámbito de la enseñanza del ELE, observamos que la gran mayoría de estudiosos coinciden en afirmar que, a lo largo de la historia, la pronunciación ha quedado relegada a un segundo plano. Tal es su falta de protagonismo, que algunos han llegado a referirse a ella la como la *Cenicienta* de la enseñanza de las lenguas (Kelly, 1969), la asignatura pendiente (Cortés, 2002) o la gran olvidada (Sabas, 2013). Tal y como explica Blanco (2011) «[…] los propios enfoques metodológicos no conceden la misma importancia a los contenidos fonético-fonológicos que a los demás» (p. 130).

Con respecto al tratamiento de la pronunciación en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER),* el pasado año 2017, el Consejo de Europa lanzó un volumen complementario a la edición original de este documento. De entre los nuevos contenidos del último volumen destacamos, por su interés en el área que nos concierne: la nueva escala analítica para la fonología. Tras la revisión del antiguo *MCER* —publicado en inglés en 2001 y adaptado al español por el Instituto Cervantes en 2002—, Piccardo (2016) detecta una serie de problemas que ya venían anunciando muchos estudiosos.

Por un lado, en contraste con el volumen de las investigaciones centradas en los fenómenos articulatorios y las dificultades fonológicas de los hablantes, existen muy pocas publicaciones sobre los principios básicos de la enseñanza de la pronunciación y,

en consecuencia, sobre su evaluación. A este respecto, el antiguo *MCER*, no incorporaba descripciones concretas para facilitar tanto al equipo docente, como al grupo de alumnos, la inclusión de la enseñanza de la pronunciación en el aula.

De acuerdo con las palabras de Boquete (2014) «[…] el trato que se le da al estudio de la pronunciación y corrección fonética en general es poco más que testimonial» (p. 9). Esto, en parte, puede atribuirse a una serie de razones que explicarían el espacio marginal que sigue ocupando la enseñanza de este componente lingüístico. Estudios previos han señalado las siguientes (Cortés, 2002):

1. La falta de concienciación por parte de los creadores de materiales didácticos y el personal docente sobre la importancia de la entonación.
2. La escasa formación que ha recibido el profesorado en el ámbito fónico y la enseñanza de la pronunciación se convierte en uno de los obstáculos principales.
3. La tradición fonológica, centrada en los fenómenos segmentales, ha dejado a los elementos suprasegmentales en un segundo plano.
4. La tendencia a creer que la entonación es un fenómeno complejo e incluso imposible de enseñar.
5. La creencia de que la entonación se adquiere con el tiempo, a medida que el aprendiente va escuchando la LE.

Sin embargo, tal y como comentábamos anteriormente, el progresivo interés que ha despertado la pronunciación en los últimos años ha hecho desaparecer o, por lo menos, difuminar alguna de estas creencias. Actualmente, ya no se cuestiona la importancia de incluir la enseñanza de este componente lingüístico en el aula. Ahora, el problema principal reside en la carencia de conocimientos por parte del equipo docente. En palabras de Farias (2016):

> «[…] se ha observado que los profesores reciben pocas instrucciones durante su formación para enseñar la pronunciación. Esta deficiencia en su formación se refleja en su práctica: los profesores al menos consideran importante la pronunciación pero no saben cómo enseñarla (p. 317).»

Si a esto le sumamos la escasez de materiales específicos de corrección fonética y la presencia marginal de la pronunciación en los manuales, no es de extrañar que siga ocupando un lugar minoritario en el aula de ELE. Esto, por supuesto, tiene una repercusión

directa con el desequilibrio que se produce entre el nivel de lengua del alumno —de acuerdo con los niveles propuestos por el *MCER*— y su nivel de pronunciación.

En lo que refiere al tratamiento de la pronunciación en el *PCIC*, tampoco ofrece información demasiado específica, sino que se limita a dar pequeñas pinceladas sobre la caracterización del español en comparación con algunas lenguas. Un aspecto destacable es el orden en el que se presentan los elementos fónicos ya que, a diferencia de lo que suele ocurrir, los elementos suprasegmentales se sitúan antes que los elementos segmentales.

Tomando esto en consideración, resulta paradójico que, en la fonética tradicional, se le haya prestado más atención a la enseñanza de los elementos segmentales que a la de los suprasegmentales e, incluso, que estos hayan sido descritos como una especie de complemento secundario del nivel segmental ya que, de acuerdo con Poch (1999):

> «[…] es fundamental que el profesor corrija siempre, en primer lugar, todos los errores que afectan a los elementos suprasegmentales pues, al tratarse de errores que conciernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/producción del mensaje y la percepción del "acento extranjero" es muy grande (p. 93).»

A pesar de la existencia de investigaciones que estudian los elementos suprasegmentales —entre las cuales destacamos, por ser una obra de referencia de la etnología española el manual de Navarro Tomás, *Manual de entonación española* (1944) —, a fecha de hoy, las palabras de Cortés Moreno (2002) siguen sin tener fecha de caducidad: «[…] no basta con investigar; es preciso, además, explotar esas investigaciones, sacarles provecho a la hora de diseñar un currículo, unas tareas didácticas o unos materiales de enseñanza (p.70)».

4. El alumno arabófono: consideraciones previas

4.1. La lengua materna

Por lo general, cuando un profesor de ELE se sumerge en la tarea de enseñar pronunciación, uno de los primeros factores lingüísticos que suele tomar en consideración es la LM del alumno. A pesar de que no haya unanimidad en cuanto al papel que juega este factor lingüístico, la mayoría de las investigaciones coinciden en que la LM tiene un papel determinante en el proceso de adquisición del sistema fonológico de la LE. Una de

las explicaciones más extendidas para justificar la incidencia de este factor lingüístico es la siguiente (Trubetzkoy, 1939):

> El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice […] Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la "criba" fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta "criba" no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones (p. 138).

Obviamente, no todos los errores de pronunciación se podrán justificar por razones relacionadas con la interferencia de la LM del alumno. Pero, si nos atenemos a las palabras de Poch (1999), es cierto que conocer la LM del grupo de aprendientes puede proporcionarnos una fuente de información muy valiosa que es conveniente aprovechar. Ahora bien, cuando hablamos de la LM del alumno arabófono, cabe cuestionarse lo siguiente: ¿a qué código se hace referencia? Para empezar, tratar de definir la situación lingüística del mundo árabe contemporáneo se plantea como una tarea, cuanto menos, complicada. Esta varía de un país a otro en función de las variedades de árabe hablado, de la presencia o no de lenguas coloniales, de la existencia de grupos étnicos indígenas y de la influencia variable de las lenguas de sustrato y adstrato (Fasla, 2006).

En estudios anteriores se ha empleado el término *diglosia* para describir la situación lingüística del mundo árabe (Ferguson, 1959). Sin embargo, los estudios más recientes señalan que el término diglosia es limitado para describir el panorama actual, por lo que han recurrido a conceptos como *multiglosia* o *pluriglosia*. Este razonamiento se basa en la observación de la vida diaria de los hablantes de esta lengua, donde raramente se utiliza la forma pura de ninguna de las dos como vehículo de comunicación, sino que más bien los interlocutores se mueven entre varios niveles de la lengua, más allá del árabe estándar moderno y el árabe dialectal, fenómeno que también se conoce como *continuun lingüístico* (Corriente, Vicente y Abū-Haidar, 2008).

En cuanto a las variedades existentes, hoy en día podemos distinguir tres: el árabe clásico (asociado al Corán y a la literatura clásica), el árabe estándar o moderno (versión modernizada del árabe clásico, con poca presencia en la vida cotidiana, de uso fundamentalmente escrito e impartido en las escuelas) y el árabe dialectal (utilizado en la lengua oral del habla coloquial y familiar, propio de cada zona). A esto se suma la relación del alumno árabe con otras lenguas extranjeras (generalmente inglés o francés). Por lo

que podríamos hablar, también, de bilingüismo o, en algunos casos, de plurilingüismo. Además, esta situación de contacto de lenguas trae consigo una serie de consecuencias lingüísticas que afectan a la interlengua del aprendiente (véase apartado 4.2).

Llegados a este punto, resulta evidente que la lengua árabe, no es una lengua unificada y compacta. Si bien es cierto que el árabe clásico no corre riesgo de fragmentación, la comunidad de hablantes que hace uso de esta lengua es muy reducida, ya que solo se mantiene viva por eruditos y religiosos (Santos de la Rosa, 2012). La mayoría de los arabófonos emplea la variedad dialectal como lengua de comunicación o, en algunas ocasiones, la variedad árabe estándar.

Por lo tanto, a la hora de detectar los problemas de pronunciación y determinar sus posibles causas en función de la interferencia de la LM, la atención debería recaer, como es lógico, en el lenguaje oral. Si tenemos en cuenta que los dialectos árabes son las variedades de la lengua árabe que todos los nativos aprenden como LM y, por tanto, las variedades que utilizan para comunicarse de forma oral en su día a día, la principal dificultad para acercarse a la LM del alumno arabófono residirá en la gran riqueza de dialectos existentes y, de forma análoga, en las diferencias que presentan, llegando incluso a ser «ininteligibles entre ellos, no sólo de un país a otro, sino de una región a otra dentro del mismo país» (Santos de la Rosa, 2012, pp. 4-5).

A la hora de clasificar los dialectos de la lengua árabe, se han utilizado varios criterios, entre los que destacan tres[2]:

1. **Criterios diacrónicos o cronológicos:** en esta primera división se tiene en cuenta la evolución cronológica de la lengua y es la que diferencia los dialectos del árabe antiguo, de los del neoárabe.
2. **Criterios diastráticos:** en esta clasificación los dialectos se dividen según la estratificación social (edad, sexo, nivel de instrucción, religión, etc.). Este grupo se divide, a su vez, en distintos subgrupos. Entre ellos destacamos los dialectos beduinos y sedentarios. Estos últimos, se dividen, además, en urbanos y rurales. También existen otras clasificaciones diastráticas según la religión, el sexo y la edad.

[2] Véase Corriente *et al.* (2008) y Ould (2010).

3. **Criterios diatópicos:** este último criterio es el más utilizado y divide los dialectos según las diferencias geográficas. Así pues, diferenciamos entre los dialectos árabes occidentales o magrebíes y los dialectos árabes orientales.

4.2. El perfil lingüístico

La realidad del mundo árabe actual nos muestra que las interferencias fonético-fonológicas de los estudiantes al aprender español no dependen única y exclusivamente de las características propias de su LM. Como ya adelantamos, tanto el multilingüismo, como la multiglosia son dos fenómenos que se dan en la gran mayoría de países árabes, donde conviven varias lenguas y variedades lingüísticas. Así pues, mientras que en la zona oriental existe un contacto intenso con el inglés y, en lo referente a las variedades dialectales, los dialectos sirio, libanés, jordano, palestino, egipcio, sudanés, chadiano, iraquí, yemení, somalí y omaní; en la occidental, existe un mayor dominio del francés y los dialectos libio, tunecino, argelino, marroquí y mauritano, entre otros. A todo esto, se suma el cambio de código entre las distintas variedades.

Esto, a su vez, se ve reflejado en la pronunciación, cuyos rasgos permiten vislumbrar datos sobre las personas, como su procedencia geográfica e, incluso, a veces, su nivel social o de instrucción, sexo y edad. Esta diversidad de hábitos fonéticos dentro de una misma lengua hace que un marroquí y un iraquí, por ejemplo, tengan acentos distintos cuando hablan español. Y lo que es más, estas diferencias se pueden observar, incluso, en miembros de un mismo país. Este es el ejemplo de Marruecos: en las ciudades se habla *dariya*[3], en el norte del país dialectos rifeños y en las zonas de montaña lenguas bereberes (López y Rodríguez, 2001).

La explicación para esto es que cada hablante accede a los sonidos de nuestra lengua, el español, a través de su filtro particular, es decir, de su criba fonológica —a la que hacíamos alusión en el apartado 4.1—. Según Trubetzkoy (1939), el aprendiente de una LE percibe la nueva lengua a través de la criba fonológica de su LM, de modo que, a la hora de reproducir los sonidos de la LE se produce el llamado acento extranjero.

Sin embargo, ante este cambio en el perfil del alumnado, surge la necesidad reconsiderar algunos aspectos de la hipótesis de la criba fonológica. Por un lado, debemos tener en cuenta que el filtro a través del cual son analizados los sonidos de la LE es mucho

[3] Dialecto hablado en Marruecos.

más amplio en los alumnos árabes ya que, al estar en contacto con más de una lengua, cuentan con una serie de peculiaridades que lo enriquecen a nivel lingüístico y, por consiguiente, a la hora de aprender una lengua nueva no tendrá las mismas dificultades que un alumno que solo dominara su LM.

A su vez, este cambio en el perfil del alumnado va a obligar al profesor a hacer un esfuerzo adicional y cambiar su propio perfil, quizás no de una forma tan extrema como la que sugiere Jessner (2008), quien defiende la figura del profesor plurilingüe, pero sí aprendiendo las diferencias y similitudes fundamentales que existen entre el español y las lenguas habladas por los estudiantes. Es en este punto donde entra en juego el papel del análisis contrastivo (AC) —del que hablaremos más detalladamente en el apartado 5.1—.

Por lo tanto, ante esta situación que se nos presenta, surge la necesidad de proporcionar una didáctica que tenga en cuenta la competencia plurilingüe y que otorgue al alumno una posición centralizada en el aprendizaje, para lo cual será fundamental conocer su perfil lingüístico. Una vez conocidos los aspectos generales más característicos de las lenguas que se desee comparar, el profesor podrá orientar las comparaciones entre las lenguas que el alumno conoce, para ayudarle a avanzar en ciertos aspectos y agilizar, de esta forma, el proceso de corrección fonética.

Se llega a la conclusión de que los errores pueden producirse por causas relacionadas con la LM del alumno, pero también por cualquier otra LE que domine. Por lo tanto, para que la enseñanza de pronunciación y la corrección de errores sean más efectivas, será fundamental tener en cuenta tanto los errores, como los aciertos (Corder, 1975). Para ello, es conveniente disponer de un perfil lingüístico de los estudiantes, en el que consten los datos siguientes (Puigvert, 2015):

a. Los datos personales del aprendiente: sexo, edad, nivel de formación y religión[4].
b. La LM del aprendiente y la de sus padres o entorno familiar con el que se relaciona.
c. Las lenguas que habla el aprendiente y la edad con la que las aprendió.

[4] Este último resulta de especial interés para el caso que nos ocupa ya que, contrariamente a lo que ocurre en la dialectología de las lenguas europeas, en la dialectología árabe las diferencias lingüísticas entre una comunidad religiosa y otra son tales que algunos estudiosos se han dedicado a clasificar los dialectos en función de esta variable. La obra pionera sobre este asunto es la de Haim Blanc (1964), quien acuña este aspecto de la dialectología árabe como *communal dialects.*

d. Los países en los que ha vivido, tanto aquellos que pertenecen al mundo árabe, como los países hispanohablantes, si es el caso.
e. El nivel de español (en todas las destrezas).
f. Si ha estudiado español previamente, es conveniente que se especifique el origen de los profesores de español, puesto que lo hábitos articulatorios son distintos en cada caso.
g. El tiempo dedicado al estudio del español.

5. Los sistemas fonéticos y fonológicos del español y del árabe: Análisis Contrastivo

En el siguiente apartado nos centraremos en el estudio de los sistemas fonéticos y fonológicos de las lenguas que nos ocupan —el español y el árabe— con la finalidad de poder determinar, en el AC, sus similitudes y diferencias. Nuestro objetivo al realizar un AC no se focaliza en la idea del AC como herramienta para la prevención de errores —como sucede en otras investigaciones—, sino que, más bien, se plantea como un estudio previo con el que debe familiarizarse el profesor para advertir las posibles dificultades.

Una vez en el aula, gracias a este conocimiento previo, el profesor podrá realizar un diagnóstico de errores mucho más preciso. A nuestro parecer, si el profesor dispone de esta información, podrá intervenir de una forma más rápida y eficaz en la corrección de errores de pronunciación y, al mismo tiempo, podrá ayudar al alumno a crear una red de relaciones entre la LE y las lenguas que conoce, es decir, su LM y el resto de lenguas que conforman su perfil lingüístico. Además, gracias a esto, se difuminará, en cierta medida, esa sensación de inseguridad que sienten algunos profesores debido su escasa preparación en el campo de la fonética.

En cuanto a las lenguas estudiadas, tal y como hemos descrito en el apartado 4, la lengua árabe no encaja en el perfil de una lengua unificada y compacta, ya que en el contexto del mundo arabófono coexisten un gran abanico de variedades y otras lenguas. Por esta razón, a la hora de realizar el AC, hemos creído conveniente mencionarlas.

Sin embargo, dada la gran magnitud de variedades dialectales existentes, ofrecer un análisis completo y detallado de todas ellas resulta una tarea inabarcable —y casi imposible— si tenemos en cuenta, por un lado, la extensión a la que nos debemos ceñir en este trabajo y, por otro, la falta de bibliografía, así como una referencia lingüística

oficial que recoja la normativa de las distintas variedades árabes. Esto último supone un gran obstáculo a la hora de estudiarlas y, por consiguiente, de compararlas con otras lenguas. No obstante, gracias a la existencia de investigaciones enfocadas al estudio de la dialectología árabe —aunque escasas—, podremos realizar un pequeño esbozo sobre estos aspectos en nuestro análisis.

Dicho esto, las lenguas que incluimos en el AC son las siguientes:

- Español (variedad peninsular estándar).
- Árabe estándar o moderno (AEM).
- Dialectos árabes.
- Inglés y francés.

Como se puede ver, en este estudio no se contempla la inclusión del árabe clásico, ya que es una lengua de uso fundamentalmente escrito y utilizada por un grupo reducido de eruditos y religiosos, tal y como anunciábamos en apartados anteriores.

Para el estudio de los sistemas fonéticos y fonológicos del español, nos hemos basado, principalmente, en el DVD *Las voces del español. Tiempo y espacio* (2011), en la bibliografía recogida por Llisterri (2018) sobre la descripción fonética y fonológica del español y en algunas obras de referencia en este campo como *La pronunciación. Fonética y enseñanza de lenguas* (García, 2015), *Fonética para aprender español: Pronunciación* (Poch, 1999) y el *Manual de entonación española* (Navarro, 1944).

Para el AEM, la consulta y estudio de la *Gramática árabe* de Federico Corriente (2006), «Las consonantes en español y árabe: un análisis contrastivo para fines didácticos» (Al-Duweiri, Al-Shuaibi y Carreras, 2014), *L'Àrab: estudi comparatiu entre la gramática del català i la de l'àrab* (Sánchez, 2002); y para los dialectos árabes, hemos consultado los estudios siguientes: *Génesis y clasificación de los dialectos neoárabes* (Corriente *et al.*, 2008) y «Tipología dialectal árabe: Algunas isoglosas significativas» (Ould, 2010).

Para la comparación de los sonidos de las lenguas objeto de nuestro estudio, nos basamos en los símbolos del AFI, el Alfabeto Fónico Internacional.

5.1. Análisis Contrastivo

Por lo que refiere al AC, primero cabe señalar algunas cuestiones sobre la fonética. Así pues, las unidades básicas de la fonética son: los elementos segmentales y los elementos

suprasegmentales. Los primeros se corresponden con los sonidos del habla y se definen según criterios articulatorios, acústicos y perceptivos. Desde el punto de vista articulatorio, se clasifican en dos grupos: vocales y consonantes.

La principal diferencia entre ambos grupos reside en que la pronunciación de las vocales no produce un cierre completo del canal fonatorio (Poch, 1999), es decir, no se interrumpe la salida del aire, mientras que las consonantes sí ofrecen diferentes variedades de obstáculos a la salida del aire y por tanto el cierre del canal fonatorio. En cuanto a los elementos suprasegmentales, se corresponden con los rasgos prosódicos y constituyen unidades fonéticas cuyo efecto repercute sobre más de un segmento de la cadena fónica. Las unidades suprasegmentales son la sílaba, el acento, el ritmo y la entonación.

5.1.1. Elementos segmentales

- Vocales

El sistema vocálico del español se caracteriza por su simplicidad. Está compuesto por cinco fonemas: /i/, /e/, /a/, /o/, /u/. Estos fonemas se clasifican, a su vez, según el modo de articulación y el punto de articulación. El primero hace referencia al grado de abertura de los órganos articulatorios y, el segundo, a la posición de la lengua. De acuerdo con estos parámetros, distinguimos entre vocales abiertas, medias y cerradas; y vocales anteriores, centrales y posteriores, respectivamente.

	ANTERIOR O PALATAL	CENTRAL	POSTERIOR O VELAR
CERRADA O ALTA	/i/		/u/
MEDIA	/e/		/o/
ABIERTA O BAJA		/a/	

Tabla 1: Descripción articulatoria de las vocales del español (adaptado de *Las voces del español Tiempo y espacio*, 2011).

Estas vocales pueden cambiar en función del contexto fónico en el que aparezcan. Estos sonidos se conocen como alófonos: variaciones que se producen en la pronunciación de un mismo fonema en función del contexto fónico. Los principales alófonos vocálicos del español son los siguientes:

FONEMAS	ALÓFONOS	DESCRIPCIÓN ARTICULATORIA	CONTEXTO
/i/	[i̞]	Anterior abierta no redondeada	— En sílaba trabada. — En contacto con la vibrante múltiple. — Ante fricativa velar sorda.

/e/	[ẹ]	Anterior media semiabierta no redondeada	— En contacto con rótica múltiple, excepto en sílaba trabada por nasal bilabial, nasal alveolar, fricativa alveolar sorda, oclusiva dental sorda o fricativa interdental sorda. Delante de consonante fricativa velar sorda. — En sílaba trabada por cualquier consonantes que no sea nasal bilabial, nasal alveolar, fricativa alveolar sorda, oclusiva dental sorda o fricativa interdental sorda. — Seguida de la paravocal palatal en un diptongo.
/a/	[ạ]	Central abierta no redondeada palatalizada	— Ante consonantes palatales. — Ante la paravocal palatal en un diptongo.
	[a̱]	Central abierta no redondeada velarizada	— Seguida de vocal posterior. — En sílaba trabada por consonante lateral alveolar. — Ante consonante fricativa velar
/o/	[ọ]	Posterior media semiabierta redondeada	— En sílaba trabada por cualquier consonante. — En contacto con rótica alveolar múltiple. — Ante fricativa velar sorda. En diptongos, seguida de paravocal palatal. — En posición acentuada simultáneamente precedida de /a/ y seguida de lateral alveolar o de rótica simple.
/u/	[ụ]	Posterior abierta redondeada	— En sílaba trabada. — En contacto con rótica alveolar múltiple. — Ante fricativa velar sorda.

Tabla 2: Alófonos vocálicos del español (basado en Llisterri, 2018).

Otro aspecto característico del sistema vocálico del español es que las vocales siempre constituyen el núcleo de la sílaba. Además, pueden combinarse entre sí formando secuencias vocálicas: diptongos, triptongos y hiatos:

- **Diptongos:** combinación de dos vocales, una vocal plena, /e/, /a/, /o/; y una vocal marginal o satélite, /i/, /u/. Según la posición que ocupe la vocal satélite,

anterior o posterior, el diptongo será creciente o decreciente, respectivamente. Esto se debe a que la vocal plena constituye la cima del núcleo silábico, tanto por su duración, como por su intensidad. De este modo, los diptongos posibles en español son: [ie], [ia], [io], [iu], [ei], [ai], [oi], [ui], [ue], [ua], [uo], [eu], [au], [ou].

- **Triptongos:** combinación de tres vocales, en la que la primera y la tercera son vocales cerradas, /i/, /u/, y átonas; y la segunda abierta o media, /a/, /e/, /o/. Los triptongos que encontramos en español son: [iai], [uai], [iau], [ioi], [uei], [ieu], [uau], [iei].
- **Hiatos:** combinación de dos vocales que se pronuncian en sílabas distintas.

En cuanto al AEM, se conforma por seis fonemas vocálicos que se clasifican, al igual que el español, según el grado de abertura y el punto de articulación, pero también según la cantidad, distinguiendo, así, entre vocales largas /a:/, /i:/, /u:/ y breves /a/, /i/, /u/.

	ANTERIOR O PALATAL	CENTRAL	POSTERIOR O VELAR
CERRADA O ALTA	/iː/ /i/		/uː/ /u/
MEDIA			
ABIERTA O BAJA		/aː/ /a/	

Tabla 3: Descripción articulatoria de las vocales del AEM (adaptado a partir de la tabla 1).

Por lo que refiere a su pronunciación, cabe señalar que las vocales árabes no son equivalentes a las vocales del español. En la mayoría de los casos, la vocal /a/ se cierra y suena un poco a la /e/ española. Por su parte, la /i/ se abre y suena como una especie de /e/. La vocal /u/, en ocasiones, suena como nuestra /o/. No obstante, todavía hay muchas incógnitas sobre la pronunciación de las vocales árabes, ya que varía en función del contexto fónico, del hablante y su variante dialectal y estrato social, entre otros factores.

Según el contexto fónico, las vocales del AEM suelen cambiar cuando van acompañadas de consonantes enfáticas o faringales:

FONEMA	ALÓFONO	CONTEXTO CONSONÁNTICO
/iː/	[ɪː]~[ɨː]	En contacto con las consonantes enfáticas y [q], [r], [ħ], [ʕ].
/i/	[ɪ]~[e]	En contacto con las consonantes enfáticas y [q], [r], [ħ], [ʕ]. En algunos dialectos /i/ se convierte completamente en /e/.
/aː/	[ɑː]	En contacto con las consonantes enfáticas y [q], [r].

	[æː]	En otros contextos.
/a/	[ɑː]	En contacto con las consonantes enfáticas [q], [r]
	[æː]	En otros contextos.
/uː/	[ʊː]~[ɤː]~[oː]	En contacto con las consonantes enfáticas y [q], [r], [ħ], [ʕ]
/u/	[ʊ]~[ɤ]~[o]	En contacto con las consonantes enfáticas y [q], [r], [ħ], [ʕ] ; En algunos dialectos /u/ se convierte completamente en /o/.

Tabla 4: Alófonos vocálicos del árabe estándar (basado en Al-Ani, 2008; Thelwall y Sa'adeddin, 1999; Kaye 1997).

Respecto a los diptongos, en el AEM, al tratarse de una lengua consonántica, raramente se forman secuencias vocálicas. Con lo cual, tan solo encontramos dos diptongos: [ai] y [au]. Además, existe una tendencia a la monoptongación, sobre todo, en los dialectos orientales, aunque también se da en los occidentales. En los dialectos beduinos magrebíes, [ai] se convierte en /iː/ y [au] en /uː/; mientras que en los dialectos de Túnez, Libia y oriente, [ai] se convierte en /eː/ y [au] en /oː/.

Otro aspecto importante en cuanto a las diferencias dialectales, es la tendencia que existe en los dialectos occidentales hacia una reducción del sistema vocálico, algo que no ocurre en los dialectos orientales. La reducción del sistema vocálico en los dialectos occidentales atiende a dos fenómenos distintos:

— Predisposición a eliminar las vocales breves en sílaba abierta. Como consecuencia, se produce una modificación de la estructura silábica. Este fenómeno se puede observar, con mayor intensidad, en los dialectos sedentarios (rurales y urbanos): dialectos de Argelia y de Marruecos, siendo el dialecto judeo-árabe de Argel la representación más extrema, ya que solo integra un fonema breve, de timbre neutro y de apertura media.
— Dismución del sistema vocálico por confusión. Por un lado, están los que confunden los fonemas /a/ e /i/ en /ə/, con el mantenimiento de /u/, donde /ə/ es la vocal dominante (dialectos prehilalíes, como son el de Tánger, Casablanca, Anjra, Tremecén, Cherchell, y los dialectos judío y musulmán de Túnez). Por otro, están los que confunden /i/ y /u/ en /ə/, pero mantienen la /a/ (dialectos beduinos, como el de Mauritania).

Y, por supuesto, estos fonemas presentarán alófonos distintos a los expuestos en la tabla número 4.

- Consonantes

El sistema consonántico del español se compone de 19 fonemas. Las consonantes se clasifican según el modo de articulación, el punto de articulación y, además, atendiendo a la vibración o no de las cuerdas vocales, se distingue entre sordas y sonoras.

Dicho esto, según el modo de articulación podemos distinguir entre consonantes fricativas, africadas, nasales, laterales y vibrantes. Según el punto de articulación, distinguimos entre consonantes bilabiales, labiodentales, interdentales, dentales, alveolares, palatales y velares. En cuanto a la vibración, si se produce en las cuerdas vocales, serán sonoras y, por lo contrario, si no se produce vibración serán sordas.

	BILABIAL		LABIODENTAL		INTERDENTAL		DENTAL		AELVEOLAR		PALATAL		VELAR	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn
OCLUSIVA	/p/	/b/					/t/	/d/					/k/	/g/
FRICATIVA			/f/		/θ/				/s/			/ʝ/	/x/	
AFRICADA											/tʃ/			
NASAL		/m/						/n/				/ɲ/		
LATERAL										/l/		/ʎ/		
VIBRANTE SIMPLE										/ɾ/				
VIBRANTE MÚLTIPLE										/r/				

Tabla 5: Descripción sistema consonántico español (basado en Llisterri, 2018)

Por su parte, el sistema consonántico del AEM se compone de 28 consonantes:

	BILABIAL		LABIO-DENTAL		DENTAL		ALVEO-LAR		ALVEOLO-PREDORSAL		PRE-PALATAL		PALATO-VELAR		LABIO-VELAR		UVULO-VELAR		POST-VELAR		FARINGAL		GLOTAL	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn
OCLUSI-VA		/b/			/t/ /tˤ/	/d/ /dˤ/ /ðˤ/							/k/				/q/						/ʔ/	
FRICATI-VA			/f/				/θ/	/ð/											/χ/	/ʁ/	/ħ/	/ʕ/	/h/	
AFRICA-DA											/ʒ/													
NASAL		/m/						/n/																
CONS-TRICTIVA												/j/				/w/								
LATERAL								/l/																
VIBRAN-TE								/r/																
SILBAN-TE									/s/ /sˤ/	/z/														
CHICHE-ANTE											/ʃ/													

Tabla 6: Descripción sistema consonántico árabe (basado en Corriente y Kaye, 1991).

Si comparamos el sistema consonántico del español y del árabe, nos percataremos de que en el árabe no existen los siguientes fonemas propios del español: /p/, /r/, /g/, /tʃ/, /ɲ/, /ʎ/. Asimismo, también hay consonantes que solo existen en árabe: /tˤ/, /dˤ/, /q/, /ʔ/, /ʃ/, /ʒ/, /ħ/, /ʕ/, /h/, /j/, /w/, /ð/, /z/. Muchas de estas divergencias entre las dos lenguas están

relacionadas con las dificultades que presenta el alumnado arabófono, tal y como veremos en el apartado 6.

Además, del mismo modo que ocurría en el sistema vocálico, debemos tener en cuenta que tanto en el sistema consonántico del español, como en el del árabe, se producen variaciones. Desde el punto de vista didáctico, será fundamental tener en cuenta los alófonos (Pérez, 2011) y, por consiguiente, deberemos evitar la enseñanza de los sonidos de forma aislada, ya que, como hemos dicho anteriormente, estos varían en función del contexto fónico.

Por ejemplo, algunos de los principales alófonos del español peninsular que pueden causar dificultades a un alumno arabófono son (Llisterri, 2018):

1. Distribución de las variantes de /b/, /d/, /g/:
    a) Precedidas de pausa, consonante nasal y consonante lateral: [d̪].
    b) En todos los contextos en los que no se produce la consonante oclusiva bilabial sonora, la oclusiva dental sonora y la oclusiva velar sonora, respectivamente: [β̞], [ð̞], [ɣ̞].

2. Distribución de las variantes de la nasal /n/:
    a) Ante consonante labiodental, interdental, dental, velar y uvular la /n/ adquiere el lugar de articulación de estas consonantes y así es, respectivamente, [ɱ], [n̪˖], [n̪], [nˠ] y [ɴ].
    b) Ante consonante palatal, la /n/ se palataliza pero sin llegar a ser [ñ], es decir, se pronuncia [nʲ].

3. Distribución de las variantes de las fricativas /f/, / θ /, /s/ y /x/:
    a) Ante consonante sonora la /f/, la /θ/ y la /s/ se sonorizan: [f̬], [θ̬˖], [s̬].
    b) La /s/ se dentaliza ante consonante dental: [s̪].

4. Distribución de las variantes de las líquidas /l/, /r/ y /ɾ/:
    a) Ante consonante interdental la /l/ se interdentaliza y se dentaliza ante consonante dental: [l̪˖] y [l̪].
    b) Ante consonante palatal, la /l/, aunque no llega a pronunciarse como /ʎ/, se palataliza: [lʲ].
    c) La vibrante /ɾ/ se fricativiza y a menudo se ensordece en posición final: [ɹ].

5. Distribución de la variante de /tʃ/:

a) Precedida de pausa, consonante nasal /n/ o consonante lateral /l/: [dʒ].

6. Distribución de la variante de /x/:

a) Ante una vocal posterior: [χ].

Si realizamos algunas comparaciones entre el español y el árabe, observaremos lo siguiente:

— Alófono aproximante bilabial sonoro [β̞]. No se da en ningún contexto fónico en árabe. Un arabófono emplea sistemáticamente [b] en contextos donde un hispanófono usaría [β̞].
— Alófono aproximante dental sonoro [ð̞]. En árabe este alófono [ð̞] es un fonema.
— Alófono alveolar fricativo sonoro [ʂ̞]. En español aparece en unos contextos fónicos en los que no aparece en árabe.

Otro aspecto que debemos tomar en consideración es la variedad dialectal del aprendiente, puesto que el sistema consonántico del árabe varía de un dialecto a otro. Algunos de los rasgos más distintivos son los siguientes (Ould, 2010):

— Pérdida de las interdentales clásicas; pronunciación africada /t^{s}/ de /t/; realización del fonema /q/ como [q]. Este fenómeno se produce en los dialectos urbanos de Marruecos.
— Las consonantes /t/ y /d/ solo se mantienen oclusivas a principio de palabra o después de consonante geminada; después de vocal pasan a /θ/ y / /ð/. Pérdida de las interdentales clásicas. Este fenómeno se produce en los dialectos montañeses de Marruecos.
— La pronunciación de /q/ como /g/. Este fenómeno se produce en los dialectos beduinos.
— Africación de /t/ > [t^{s}]; africación de /ʒ/ > [dʒ]; realización de /q/ > [q], frente a su realización [g] entre los beduinos. Este fenómeno se produce en los dialectos urbanos de Argelia.
— Integración del fonema sonoro /v/ del árabe clásico; presencia de tres fonemas palatalizados /t^{y}/, /d^{y}/, /ñ/ en un número muy limitado de palabras, en su mayoría, de origen bereber (dialecto *ḥassāniyya* de Mauritania).
— Africación de /g/ < /q/, y de /k/ en cercanía de vocales anteriores (dialectos nororientales).

— Pronunciación de /ħ/ a /h/; /θ/ se realiza a veces como [s] y otras veces como [t] (dialectos del Sudán).

Por último, no debemos olvidar el papel que desempeñan las LE que posee el alumno. Por esta razón, a continuación se recogen los sistemas consonánticos[5] del francés y del inglés:

	BILA-BIAL	LABIO-DENTAL	DENTAL	ALVEOLAR	POST-ALVEOLAR	UVULAR	PALATAL	VELAR
OCLUSI-VA	/p/ /b/		/t/ /d/					/k/ /g/
FRICATI-VA		/f/ /v/		/s/ /z/	/ʃ/ /ʒ/			
NASAL	/m/		/n/				/ɲ/	/ŋ/
LATE-RAL				/l/				
VIBRAN-TE						/ʀ/		

Tabla 7: Descripción sistema consonántico francés (basado en León, 1992).

	BILA-BIAL	LABIO-DENTAL	DENTAL	ALVEOLAR	PALATO-ALVEOLAR	PALA-TAL	VELAR	GLOTAL
OCLUSI-VA	/p/ /b/			/t/ /d/			/k/ /g/	
FRICATI-VA		/f/ /v/	/θ/ /ð/	/s/ /z/	/ʃ/ /ʒ/			/h/
AFRICA-DA					/ʧ/ /ʤ/			
NASAL	/m/			/n/			/ŋ/	
LATE-RAL				/l/				
APROXI-MANTE	/w/			/r/		/j/	/w/	

Tabla 8: Descripción sistema consonántico inglés (basado en Munsk, 2010.).

5.1.2. Elementos suprasegmentales

En lo que concierne a los elementos suprasegmentales o prosódicos, estos son: la sílaba, el acento, el ritmo y la entonación. A continuación, expondremos las principales diferencias que presentan estos elementos en español y en árabe.

Para empezar, las partes básicas de la sílaba son el núcleo y los márgenes. En el caso del español, el núcleo siempre es vocálico y el segmento de máxima sonoridad. Los márgenes, por su parte, son consonánticos y según su posición, anterior o posterior al

[5] En este estudio solo se hace alusión a los sistemas consonánticos de las lenguas extranjeras que posee el alumno por el siguiente motivo: los errores detectados en estudios anteriores solo atienden al sistema consonántico. No obstante, consideramos que sería conveniente realizar futuras investigaciones sobre este asunto.

núcleo, reciben el nombre de *ataque* o *coda*, respectivamente. Una de las primeras diferencias, en comparación con el AEM, reside en el núcleo. En español, el núcleo puede estar integrado por una sola vocal o por un grupo vocálico (diptongos y triptongos), mientras que en árabe es algo muy poco frecuente. Además, la distribución de diptongos no es la misma en árabe que en español y la duración de las vocales del AEM es distintiva.

En cuanto al ataque, en español puede o no existir, a diferencia del AEM, cuya estructura silábica siempre empieza por consonante. El ataque, en español, también puede constar de dos fonemas consonánticos, no obstante, esta distribución es muy reducida en comparación con la del AEM y, además, el primer fonema debe ser un sonido oclusivo o /f/ + /l, ɾ/. En lo referente a la coda, en español distinguimos entre la coda de final de sílaba y la coda de final de palabra. De la misma manera, el número de consonantes que forman la coda es mucho más reducido que el del AEM.

Dicho esto, la estructura silábica típica del español es CV (Fernández, 2008). Esta estructura aparece, además, en otros grupos. Los más frecuentes son (Nuño, Franco, Álvarez, 2008): CV, CVC, V, CCV, VC, CCVC, VCC, CVCC, CCVCC. Basándonos en el estudio de Jack Halpern (2013), en el AEM existen seis tipos estructurales de sílabas, que a su vez se dividen en tres categorías: ligeras, pesadas, superpesadas[6]. Helpern (2013) establece la siguiente clasificación:

1. **Sílaba ligera:** consonante seguida de una vocal breve (CV).
2. **Sílaba pesada:** consonante seguida de una vocal larga o un diptongo (CVV); o una consonante seguida de una vocal breve y otra consonante (CVC).
3. **Sílaba superpesada:** consonante seguida de una vocal larga y otra consonante o consonante seguida de un diptongo y otra consonante (CVVC); consonante seguida de una vocal breve y consonante doble; o consonante seguida de una vocal breve y dos consonantes (CVCC); o consonante seguida de vocal larga y doble consonante (CVVCC).

En cuanto a las sílabas ligeras, estas siempre son abiertas; las sílabas pesadas pueden ser abiertas o cerradas; y las superpesadas cerradas o doblemente cerradas.

[6] El concepto *peso* hace referencia al nivel de prominencia de la sílaba. Métricamente, estas pueden ser ligeras, cuando se componen por un núcleo con una vocal breve, es decir, una mora; y pesada, cuando su cantidad es superior a la de una mora (Crystal 2000, 427-428).

En este estudio, además, contemplamos la frecuencia de aparición de las estructuras silábicas entre el AEM y tres dialectos representativos de las distintas zonas geográficas del mundo árabe: el dialecto marroquí, representativo de la zona occidental; el dialecto libanés, representativo de la zona oriental; y el dialecto tunecino, representativo de la zona intermedia.

Syllable Type	Moroccan	Tunisian	Lebanese
cv	32,82	35,40	43,23
cvc	22,74	30,57	33,61
cvv	4,52	4,65	5,23
cvvc	1,94	8,03	5,32
v	3,75	4,29	3,55
vc	0,90	1,64	0,28
cccv	2,45	0	0
cccvc	1,55	0,20	0
cccvcc	0,26	0	0
cccvv	0,52	0	0
ccv	10,98	4,01	2,99
ccvc	10,85	4,38	3,73
ccvcc	1,03	0,64	0
ccvv	0,90	1,73	0,28
ccvvc	1,68	2,65	0,84
cvcc	3,10	1,82	0,93

Figura 1: Datos recogidos de *Syllable Structure in Spoken Arabic: a comparative investigation*, Hamdi, Ghazali y Barkat-Defradas, 2015.

De acuerdo con los datos recogidos, los tres dialectos difieren con respecto al tipo de sílabas que permiten y la frecuencia con la que aparecen. Mientras que el árabe marroquí exhibe 16 tipos de sílabas, el árabe tunecino tiene 13 y el libanés solamente 11. En términos de complejidad de la sílaba, algunas sílabas en el dialecto marroquí pueden incluir hasta tres consonantes en posición inicial y dos en la coda. También muestra que los tipos de sílabas cerradas superan en número a las abiertas. Además, en el AEM, a diferencia de algunos dialectos, la sílaba siempre comienza por una sola consonante.

Por su parte, el acento, definido como el rasgo suprasegmental que diferencia las sílabas tónicas de las sílabas átonas, establece un contraste entre sílabas prominentes y sílabas no prominentes. El español, a diferencia del AEM, se considera una lengua de acento libre, ya que el acento puede recaer sobre cualquier sílaba de la palabra y tiene un valor distintivo. Esto no significa que la colocación del acento sea aleatoria, sino que, más bien, la forma fonológica de la palabra no es el único factor que determina la posición de la sílaba acentuada, ya que también viene determinada por el significado. De ahí que los idiomas con un valor distintivo sean etiquetados como lenguas de acento no predecible. Las reglas de acentuación de español son las siguientes:

- Agudas: el acento recaen en la última sílaba. Llevan tilde ortográfica las palabras agudas de dos o más sílabas terminadas en vocal, -n o -s.
- Llanas: el acento recae en la penúltima sílaba. Llevan tilde cuando no terminan en vocal, -n o -s.
- Esdrújulas: el acento recae en la antepenúltima sílaba. Siempre llevan tilde.
- Sobresdrújulas: el acento recae en la sílaba anterior a la antepenúltima. Todas llevan tilde.

Por lo contrario, el AEM se considera una lengua con acento fijo y tiene un valor demarcativo. Esto significa que el acento de la palabra es regular y la posición sobre la que recae se puede predecir basándose en las características fonológicas de la palabra. Las reglas de acentuación son:

— Si la última sílaba es superpesada el acento siempre recaerá sobre ella. Esta regla de acentuación tiene preferencia sobre cualquier otra.
— En palabras monosílabas, el acento recae sobre la última sílaba.
— En palabras bisílabas, el acento recae sobre la penúltima sílaba.
— En palabras polisílabas, el acento recae sobre la penúltima sílaba si la sílaba es pesada.
— En palabras polisílabas, el acento recae sobre la antepenúltima sílaba si la penúltima es ligera.

En el AEM, solo las tres últimas sílabas son importantes para determinar la posición del acento. Lo que significa que el acento nunca recae en la sílaba anterior a la antepenúltima o antes. Por lo tanto, si una palabra consta de cuatro o más sílabas, solo se acentúa una de las tres últimas.

Con respecto al ritmo, es descrito como el resultado de la distribución temporal de los acentos y las pausas a lo largo de un enunciado. Según su ritmo, las lenguas se suelen dividir entre lenguas de ritmo silábico y lenguas de ritmo acentual. En las lenguas de ritmo acentual, como es el caso del AEM, la silaba sufre las compresiones temporales necesarias para que sean los acentos los que se encuentren siempre a la misma distancia (isocronía acentual). En cambio, en las lenguas silábicamente acompasadas, como el español, son las sílabas las que tienden a presentar la misma duración (isocronía silábica).

Para finalizar este aparatado, nos centraremos en la entonación, definida como «el movimiento melódico con el que los hablantes pronuncian los enunciados» (*Las voces*

del español, 2011, § Lecciones de fonética. Entonación). Además, la entonación es la suma de las variaciones en el tono, la duración y la intensidad del sonido. Por lo tanto, desde el punto de vista de la enseñanza de lenguas, será fundamental que el aprendiente adquiera una buena entonación, ya que es indispensable para hacer que los mensajes sean comprensibles.

Normalmente, la entonación se representa mediante una curva melódica que muestra de forma gráfica los ascensos y descensos del tono. En español, la parte final de esta curva es la que tiene mayor peso en la trasmisión de la información e intención del mensaje. A grandes rasgos, si al final de la curva existe un movimiento ascendente, puede indicar que el hablante está formulando una oración interrogativa o bien que no ha terminado de hablar; si, por lo contrario, es descendente, significa que el enunciado ha terminado; y si es horizontal, el enunciado está en suspensión.

En cuanto al registro tonal, los enunciados interrogativos en español comienzan con un registro más alto que los enunciados declarativos. Este fenómeno no se da en otras lenguas como el árabe, el inglés o el francés. A diferencia del español, se sirven de otros elementos para su diferenciación (هل en árabe; *do/does* en inglés; *est-ce* que en francés). Como consecuencia, esto queda reflejado en la entonación de la frase, puesto que el indicio que hace que interpretemos, en este caso, una oración interrogativa nos lo da dicho elemento. Por consiguiente no es necesario realizar una entonación tan marcada, como sucede en español, una lengua con una gran variedad de inflexiones finales (Santamaría, 2008).

6. Principales dificultades de los alumnos de español arabófonos

Una vez descritos los sistemas fonéticos de las lenguas objeto de nuestro estudio, a continuación, procedemos a identificar cuáles pueden ser las principales dificultades fonéticas con las que se pueden encontrar los alumnos arabófonos. Además, gracias a la consulta de estudios anteriores[7], se muestran algunos de los errores cometidos por los alumnos arabófonos cuando estudian español. Para su clasificación, nos basamos en los criterios de Mellado, Luque y Rico (2012), añadiendo algunos apartados y realizando

[7] Estos estudios son: «Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español», Santos de la Rosa, 2014; «Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera, Rodríguez, 2001; «La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos, Benyaya, 2007; «Las consonantes en español y en árabe: un análisis contrastivo para fines didácticos, Al-Duweiri *et al.*, 2014.

determinadas modificaciones que hemos creído convenientes para el caso que nos ocupa. Dicho esto, dividimos las dificultades en los siguientes apartados:

a. Dificultades derivadas de los sonidos del español que no existen en árabe:

La dificultad que presentan estos sonidos para el alumno arabófono consiste en que este debe incorporar nuevos sonidos a su corpus fonético. Para ello, primero tendrá que percibirlos, para luego aprender a producirlos. Algunos de los errores que han registrado estudios anteriores son:

— Empleo de /b/ en lugar de /p/[8].
— Uso de /b/ en lugar de [β].
— Utilización de /ʒ/ en lugar de /g/[9]. Pueden producirse interferencias derivadas del inglés que conduzcan a los aprendientes a leer la letra «g» como /ʒ/, existente también en el AEM.
— Empleo de /ʃ/ en lugar /ʧ/[10].
— Sustitución de /ɲ/ por la secuencia /nj/, ya que algunos estudiantes no lo perciben como un único fonema, sino como dos: /n/ y /j/.
— Sustitución de /ɲ/ por /n/.
— Empleo de /r/ en lugar de /ɾ/.
— Cuando se trata de diptongos, tienden a simplificar o a sustituir las vocales que los forman por otras distintas, a invertir el orden de estas o a pronunciarlos como un hiato.

b. Dificultades derivadas de la influencia del inglés o del francés en la realización de fonemas que existen tanto en árabe, como en español.

En aquellas ocasiones en las que el aprendiz es hablante de una lengua con un sistema de escritura propio, como es el caso del árabe, se da la posibilidad de que la única referencia de pronunciación del alfabeto latino sea la lengua inglesa o la francesa, por lo

[8] No obstante, algunos hablantes sí integran el fonema /p/ en su sistema consonántico por motivos distintos. En algunos países, como es el caso de Marruecos, existe un gran dominio del francés, motivo por el cual algunos hablantes disponen de este sonido. Tal es la presencia de este idioma, que se pueden apreciar extranjerismos en el habla marroquí que contienen el fonema /p/. Lo mismo ocurre con el inglés. También existen algunas variedades dialectales que lo contienen, como el madanī, una variedad hablada en la capital jordana.

[9] Según Kopcszynsky y Meliani (1993) en el AEM el sonido [g] se presenta como alófono de /k/ en posición implosiva delante de una consonante sonora.

[10] En algunas variedades del español, como el de Andalucía, Panamá y Chile, también se produce este fenómeno. En cuanto al fonema /ʧ/, no existe en el AEM, pero sí en otras variedades dialectales como la de Jordania.

que resulta fácil que surjan errores en la pronunciación del español derivados de estas lenguas, especialmente en las primeras etapas del aprendizaje. Algunos de los errores son:

— Diferenciación en la pronunciación de las grafías «b» y «v». A pesar de que en el AEM, al igual que en el español, no existe la /v/, los estudiantes con un gran domino del inglés o del francés pueden tender a la hiperdiferenciación fonológica de estas grafías.
— Empleo de /dʒ/ en lugar de /x/, por influencia del inglés.

c. Dificultades ocasionadas por alófonos del español que son fonemas en árabe. Algunos errores son:

— Pronunciación del fonema /d/ siempre como consonante oclusiva[11].

d. Dificultades ocasionadas por alófonos del árabe que son fonemas en español

Por lo que refiere al sistema vocálico, los arabófonos presentan dificultades para distinguir la /e/ y la /i/ y, en menor, medida entre la /o/ y la /u/. A diferencia del español, el sistema consonántico del árabe no integra las vocales españolas /e/ y /o/ como fonemas, sino como alófonos [e] y [o]. Por consiguiente, para pronunciarlas, los alumnos arabófonos pueden llegar a cometer los siguientes errores:

— Uso de las vocales altas por las medias y viceversa.
— Homogeneización de los sonidos vocálicos, como las vocales /e/ y /i/ cuando aparecen en la misma palabra y las vocales posteriores /o/ y /u/.

En cuanto al sistema consonántico, en el AEM el sonido [g] es un alófono de /k/, a diferencia del español, donde /g/ es un fonema. Al igual que en español, en árabe encontramos el fonema /l/. Sin embargo, tanto en el AEM, como en la mayoría de las variedades dialectales, existe un alófono lateral enfático o velarizado [ɬ]. Como consecuencia algunos aprendientes cometen el siguiente error:

— Uso de [ɬ] en lugar de /l/.

e. Dificultades causadas por diferencias distribucionales

[11]En árabe existen cuatro representaciones distintas de este fonema que son, además, fonemas independientes con valor distintivo. En cambio, en español, las variantes de este fonema se presentan como alófonos.

— Pronunciación de /a/ como [æ] e incluso como [e]. En árabe, cuando las vocales entran en contacto con las consonantes faríngeas y uvulares se abren, como es el caso de /a/. Como consecuencia, tienden a confundir /a/ y /e/.
— Sonorización de la silbante alveolar sorda /s/ cuando se encuentra en situación intervocálica o precedida de la nasal /m/. Este error es poco frecuente y suelen cometerlo aquello alumnos con un gran dominio del francés.
— Pronunciación del fonema /t/ como consonante africada en lugar de oclusiva. Se debe a la influencia del francés. Este sonido seguido de /i/ o /u/, en francés, se pronuncia con cierto arrastre, realizándose como africado.

f) Dificultades derivadas de las diferencias de realización

— Empleo de /tˤ/ en lugar de /t/.

g) Dificultades ocasionadas por las diferencias en el sistema silábico, acentual y rítmico

Los estudiantes arabófonos (lengua de acento no contrastivo), a diferencia de los hablantes de español (lengua de acento contrastivo), experimentan un efecto robusto de sordera acentual. Es decir, tienen verdaderas dificultades a la hora de percibir el acento a nivel fonológico, ya las lenguas con acento predecible, como es el caso del árabe, cuentan con parámetros de acento o, en otras palabras, propiedades de acento que intervienen en la adquisición de la LE (Romanelli y Menegotto, 2014). Todo esto también afecta al ritmo. Algunos errores son:

— Tendencia a trasladar el acento a la penúltima sílaba.
— Tendencia a cambiar la sílaba tónica dentro de la palabra.
— Tendencia a la realización de la pausa glotal /ʔ/ a principio de las palabras que empiezan por vocal. Puesto que en AEM todas las sílabas empiezan por una consonante[12], cuando en español la sílaba empieza por vocal, el aprendiente tiende a realizar una pausa glotal con valor consonántico.
— Reducción de la vocalización. La reducción vocálica que se manifiesta, sobre todo, en los dialectos orientales y es trasladada a la pronunciación del español.

h) Dificultades por las diferencias existentes en el sistema entonativo

[12] En AEM el golpe glotal siempre precede a la vocal en principio de sílaba.

— Los alumnos presentan dificultades para variar de registro. De modo análogo, les resulta difícil introducir matices mediante cambios de entonación y tienden a la monotonía melódica.

7. Métodos, técnicas y estrategias de corrección fonética

Como ya hemos comentado en apartados anteriores, existe un gran desconocimiento por parte del personal docente y de algunos creadores de materiales didácticos sobre cómo abordar la corrección de los errores de pronunciación. Algunos de los errores más frecuentes que se suelen cometer son los siguientes (Puigvert, 2015):

— Enseñar los elementos segmentales de forma aislada, además de presentarlos antes que los elementos suprasegmentales.
— Utilizar, desde el principio, la lectura como técnica de aprendizaje de la pronunciación.
— Aplicar los mismos procedimientos de aprendizaje a todo el grupo de aprendientes que pertenece a un mismo nivel.
— Basar las correcciones fonéticas en el principio de intento y error, haciendo que el aprendiente repita una y otra vez la palabra o frase hasta pronunciarla de forma correcta, sin indicarle en qué se equivoca, ni cómo puede corregir su error.
— No tener en cuenta que, hasta que el aprendiente no automatice los nuevos gestos articulatorios no podrá hablar de forma rápida y fluida.

Con el fin de evitar este tipo de prácticas, es conveniente que el docente no solo tenga conocimientos sobre las lenguas que intervienen en el aula de ELE y los errores que cometen sus alumnos, sino que también conozca los principales recursos que tiene a su disposición para poder aplicarlos a cada caso concreto. Algunos de los métodos más reconocidos son (Llisterri, 2018): los métodos articulatorios, los métodos basados en la audición y la repetición, los métodos basados en la informática y el método verbo-tonal (MVT). A continuación, explicaremos, brevemente, en qué consisten estos métodos. Para ello, nos basaremos en Llisterri (2018) y García Ramón (2010).

Por su parte, los métodos articulatorios se caracterizan por hacer consciente al alumno de la posición que adoptan sus órganos cuando produce un sonido. Para ello, el movimiento es descrito de forma explícita y, además, suele utilizarse una imagen como soporte visual. Como inconvenientes, se han señalado la presentación aislada de los sonidos, la no consideración de los elementos suprasegmentales, la capacidad limitada

para resolver errores de producción y el esfuerzo adicional que debe realizar el aprendiente al tener que aprender el metalenguaje de la fonética.

En cuanto a los métodos basados en la audición y la repetición, estos consisten, principalmente, en que el aprendiente escuche y repita listados de palabras. Las palabras son seleccionadas deliberadamente con la finalidad de corregir un determinado sonido. Comúnmente, se conocen como pares mínimos. Una vez realizado el ejercicio, el aprendiente recibe una retroalimentación. Algunos de los problemas que plantea este método son, como el caso anterior, la no consideración de los elementos suprasegmentales, además de los alófonos y su distribución y el concepto de criba fonológica.

En los métodos basados en la informática se trabaja con aparatos habilitados para registrar la voz. De este modo, el aprendiente compara sus emisiones con un modelo de corrección fonética. Según Llisterri (2018), estos programas se pueden clasificar en tres categorías: sistemas de grabación-reproducción, sistemas que ofrecen ayudas visuales y sistemas de reconocimiento automático del habla y corrección fonética.

El primero de esta clasificación permite que el aprendiente grabe su pronunciación en la LE, con el objetivo de que luego la compare con el modelo de grabación propuesto y advierta las diferencias entre ambas. El segundo utiliza dos elementos: el auditivo y el visual. Este tipo de programas permiten que el estudiante escuche la grabación del modelo y, al mismo tiempo, observe cómo se realiza el sonido a través de imágenes, dibujos y vídeos del aparato fonador y de la señal sonora. En cuanto al tercero se trata de un programa previamente entrenado con un corpus de grabaciones nativas y no nativas. Este, además, es capaz de identificar el tipo de error gracias a las grabaciones que presentan errores típicos. Por lo tanto, el alumno graba su pronunciación y el programa realiza un diagnóstico de errores e informa, al propio alumno, sobre los errores cometidos.

Por último, el MVT parte del principio de la sordera fonológica, que nace como consecuencia del concepto de criba fonológica, al que ya hemos hecho alusión en estas páginas. Según este método, los errores de pronunciación están íntimamente relacionados con la percepción de los sonidos de la LE y, por consiguiente, para que el aprendiente sea capaz de producirlos correctamente, primero será necesario realizar ejercicios de percepción para poder percibir y asimilar los sonidos de la LE. Además, el MVT tiene como principios básicos la motivación de los estudiantes, la ausencia de intelectualización, la

prioridad a los elementos prosódicos, la corrección a partir del error, la corrección integrada con el resto de actividades y, como ya hemos adelantado, la prioridad a la percepción. En cuanto a las técnicas de corrección, destacan la fonética combinatoria y la pronunciación matizada.

Ahora bien, ¿qué método deberíamos elegir?, ¿cuál es el más eficaz? El *PCIC* señala que el profesor no debe ceñirse a un único modelo metodológico y se suma a la idea que defienden muchos especialistas de la didáctica de la pronunciación. Esta consiste en adoptar una posición ecléctica y de naturaleza integradora, donde se consideren todas aquellas aportaciones que hayan obtenido resultados positivos.

En vista de todo lo que se ha dicho hasta ahora, nuestra propuesta didáctica adoptará un enfoque ecléctico, tomando como base los principios del MVT, por estar íntimamente relacionados con lo que venimos defendiendo a lo largo de este trabajo. Este método se combinará, a su vez, con técnicas y estrategias procedentes de otros métodos. Así pues, el método de actuación de nuestra propuesta didáctica se dividirá en tres fases: fase de percepción, fase de producción controlada y fase de producción libre. En cada una de las fases, se adoptará aquella técnica o estrategia que se considere más oportuna para corregir un error determinado.

III. METODOLOGÍA

8. Metodología de la investigación

La investigación que llevaremos a cabo sigue el diseño descriptivo cualitativo. Concretamente, se trata de una investigación cualitativa de la pronunciación y corrección fonética en el aula de ELE. Tras consultar la bibliografía existente sobre el tema que nos concierne, se detectó un vacío en el tratamiento de los errores de pronunciación de los alumnos arabófonos. Con motivo de esta carencia y con la finalidad de contribuir, de algún modo, a realzar la importancia de este componente lingüístico en el proceso de adquisición de una LE, se ha decidido diseñar una unidad didáctica centrada en la corrección fonética de los errores de pronunciación del grupo de estudiantes seleccionado. Es por ello por lo que, sin la pretensión de servir de estudio experimental, sí se trata de una investigación de carácter aplicado. El primer paso consistió en elaborar un estado de la cuestión con el propósito de ofrecer una visión actualizada del objeto de estudio. Seguidamente, en el marco teórico, se desarrolló la teoría que fundamentará las bases de nuestro proyecto. A continuación, se incluirá una propuesta didáctica a partir de los

errores de pronunciación seleccionados. Para ello se ha adoptado un enfoque ecléctico, que toma como base el Método Verbo-Tonal.

IV. PARTE PRÁCTICA

9. Errores seleccionados para el diseño de ejercicios

El criterio utilizado para seleccionar los errores que vamos a corregir en nuestra propuesta didáctica se enmarca dentro de las tipologías comunicativas (MacCarthy, 1978):

1. Errores que impiden la comunicación.
2. Errores que dificultan la comunicación.
3. Errores que no dificultan la comunicación.

Según este criterio, el profesor debe corregir primero aquellos errores que perturben más la comunicación. Es por ello que los errores seleccionados para nuestra propuesta didáctica se inscriben en la primera categoría de esta clasificación, con lo cual, estará dirigida a alumnos que se encuentren en un nivel inicial del idioma.

En cuanto al orden de presentación, puesto que nuestra propuesta se basa en los principios del MVT, empezaremos por los elementos suprasegmentales y seguiremos con los elementos segmentales. A este respecto Poch (1999) señala lo siguiente: «Es fundamental comenzar la corrección por los elementos suprasegmentales, ya que éstos desempeñan una función primordial en el proceso de integración de los elementos de cualquier mensaje» (p. 93).

Los errores seleccionados para la elaboración de nuestra propuesta didáctica son:

- **Errores suprasegmentales:**
  - — Tendencia a la monotonía melódica: entonación de los enunciados enunciativos, interrogativos y exclamativos.
  - — Tendencia a trasladar el acento a la penúltima sílaba.
- **Errores segmentales:**
  - — Empleo de /i/ en lugar de /e/.
  - — Empleo de /b/ en lugar de /p/.

10. Propuesta didáctica

A continuación, se plantea una propuesta didáctica cuyo objetivo es solventar los problemas de pronunciación seleccionados en el apartado 9. Como es lógico, la propuesta se basa en las características nocionales y metodológicas que hemos defendido a lo largo de esta investigación. Como ya hemos mencionado en páginas anteriores, se dirige a alumnos de niveles iniciales (A1-A2), no obstante, también puede utilizarse en niveles superiores, siempre y cuando perduren errores de esta clase. Al inicio de este trabajo, mencionábamos que otro de nuestros objetivos era crear un material que sirviera de ayuda tanto al profesor, como al alumno. Por esta razón, presentamos el libro del profesor y el libro del alumno.

Por lo que respecta al libro del profesor, concretamente en la introducción (anexo I, pp. 63-68), se incluyen una serie de indicaciones y recomendaciones para facilitar la labor del docente en el aula. Con esto, pretendemos suplir, en cierta medida, ese vacío que existe en la formación docente respecto al componente fónico y servir como una especie de guía que facilite el camino que se debe seguir para llevar con éxito la corrección fonética. Por un lado, se incluirá información tanto del español, como del árabe y otras posibles lenguas que hable el alumno, como el inglés y el francés. Esta información es fundamental, puesto que tener conocimientos fonéticos y fonológicos sobre las lenguas que intervienen en el aula permitirá que el docente pueda diseñar un marco de actuación mucho más preciso. Por otro, explicaremos el procedimiento de cada ejercicio (anexo I, pp. 69-76).

Como bien sabemos, el AC es una fuente de información muy valiosa. No obstante, no es suficiente. A este respecto, queremos resaltar que, en este estudio, la función del AC consiste en proporcionar al docente unos conocimientos previos sobre el comportamiento de las lenguas que intervienen en el aula, con el objetivo de prepararle fonéticamente para detectar posibles errores, determinar su origen e intervenir para subsanarlos.

Por este motivo, proponemos una serie de actividades previas a la realización de los ejercicios de corrección fonética. Estas son: una ficha del perfil lingüístico del alumno (anexo I, p. 77)[13], a modo de cuestionario, donde constan aquellos datos que el profesor

[13] Para la elaboración de la ficha personal del alumno nos hemos basado en el apartado 4.2. Conviene decir que esta debe ser adaptada al nivel de los alumnos, ser explicada en clase o traducida a la lengua materna del alumno.

necesitará saber para conocer el perfil lingüístico de su grupo de aprendientes; y una ficha de análisis (anexo I, p. 78)[14] para realizar el diagnóstico de errores de cada estudiante. Una vez hayan sido completadas, podremos elaborar ejercicios de actuación centrados en cada uno de los aprendientes. Finalmente, se incluye una ficha de evaluación (anexo I, p. 79) para controlar el progreso de los aprendientes.

En cuanto al libro del alumno, tal y como hemos dicho en páginas anteriores, se ha adoptado un enfoque ecléctico para la elaboración de los ejercicios, tomando como base el MVT. Estos se clasifican en dos grupos: ejercicios para la corrección de los elementos suprasegmentales y ejercicios para la corrección de los elementos segmentales. Cada unidad estará enfocada a la corrección de un determinado error y se divide en tres partes: fase de percepción, fase de producción controlada y fase de producción libre. Además, hemos considerado conveniente incluir una fase de reflexión al principio de cada unidad. Cabe señalar que las unidades se podrán utilizar como material de trabajo complementario a cualquier lección impartida en el aula.

A este respecto, queremos recalcar que no es recomendable dedicar demasiado tiempo a la realización de estas actividades en el aula, tal y como apuntan los especialistas. La razón es bien sencilla: la corrección de los errores de pronunciación requiere un gran esfuerzo de atención, con lo cual, si sobrepasamos el tiempo de concentración sufrimos el riesgo de que el aprendiente pierda todo el progreso obtenido. Lo aconsejable es dedicarle unos minutos diarios, entre una tarea y otra. Al final de cada unidad aparece una tabla de autoevaluación, con el objetivo de fomentar la autonomía en el aprendizaje.

10.1. Ejercicios para la corrección de los elementos suprasegmentales

10.1.1. Entonación: enunciativa, interrogativa y exclamativa

Como señalamos en apartados anteriores, uno de los principios del MVT es que la enseñanza de la pronunciación tiene que realizarse de arriba a abajo. Es decir, se debe empezar por la entonación e ir bajando a elementos más sencillos, como el acento y los sonidos. Por esta razón, los primeros ejercicios que proponemos tienen como objetivo conseguir que el alumno se familiarice con la estructura entonativa básica del español. Como ya sabemos, el árabe presenta curvas entonativas diferentes al español y como consecuencia los alumnos tienden a trasladar estos patrones de su LM a la LE. En muchos

[14] En cuanto a la ficha de análisis para el diagnóstico de errores, se proponen unas fichas adaptadas de Poch (1999).

casos se aprecia una entonación bastante plana y monótona, carente de modulación. Dicho esto, como primera toma de contacto, hemos seleccionado los modelos entonativos básicos: la entonación enunciativa, la entonación interrogativa absoluta y la entonación exclamativa.

UNIDAD 1: LA ENTONACIÓN

PRIMERA FASE: PERCEPCIÓN

Ejercicio 1

Descripción: el objetivo de este ejercicio es despertar en los alumnos un espíritu reflexivo sobre aquellos aspectos de la entonación del español. No solo deberán detectar las diferencias entre los patrones entonativos del español y del árabe, sino que también tendrán que apreciar las particularidades entonativas de un conjunto de lenguas para poder identificarlas. Además, otro de los objetivos consistirá en concienciar al alumno sobre la importancia de corregir este error para poder establecer una buena comunicación.

Material: grabaciones de hablantes con lenguas maternas distintas (YouTube, radio, pódcast, etc.), grabaciones de hablantes extranjeros hablando español (corpus Fono.ele), libro del alumno (anexo II, p. 83).

Procedimiento: para la realización de este ejercicio, los alumnos van a escuchar una grabación en la que intervienen hablantes con lenguas maternas distintas. Tras escuchar la grabación, los alumnos deben averiguar qué lenguas son. Con esto, se pone de manifiesto que, a pesar de no entender las palabras o los sonidos, somos capaces de detectar una lengua por su melodía. Dicho en otras palabras, por la prosodia. Y de ahí, su importancia.

La segunda parte del ejercicio consistirá en observar la persistencia de esta melodía incluso cuando nos expresamos en otra lengua. Para ello, los alumnos escucharán otra grabación en la que, al igual que en la anterior, intervienen hablantes procedentes de diversas partes del mundo, pero esta vez hablando español. Los alumnos tendrán que identificar cuál es su LM. Acto seguido, reflexionarán, por parejas, cómo suenan el español y el árabe, es decir, cuál es su melodía.

Por lo que respecta a las grabaciones, para la primera, puede servir cualquier recopilación de audios procedentes de películas en su versión original, programas de radio, pódcast, etc. Para la segunda, proponemos utilizar el corpus del espacio web

Fono.ele, donde se recopilan una gran cantidad de muestras de habla de estudiantes de español de nacionalidades diferentes.

Ejercicio 2

Descripción: en este ejercicio empezaremos con la fase de percepción, propiamente dicha, donde pretendemos que los alumnos comiencen a percibir las diferencias entre una curva entonativa y otra. Tal y como explicaremos en el ejercicio 3, el nivel de dificultad de este ejercicio es mucho menor, ya que iremos subiéndolo de forma gradual.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 84).

Procedimiento: los alumnos van a escuchar dos frases y deben anotar si pertenecen a modelos de entonación iguales o distintos. La particularidad de este ejercicio consiste en que estas frases carecen de significado, ya que recomendamos utilizar *logatomos*, es decir, palabras o sílabas desprovistas de significado. La finalidad es que se desprendan del significado para centrarse, únicamente, en la información prosódica.

Ejercicio 3

Descripción: como decíamos, la realización de este ejercicio tiene un nivel de dificultad mayor, ya que ahora las frases sí tienen significado. No obstante, el objetivo sigue siendo el mismo, puesto que se trata de un ejercicio para entrenar el oído.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 84).

Procedimiento: del mismo modo que en el ejercicio anterior, los alumnos van a escuchar dos frases y deben anotar si pertenecen a modelos de entonación iguales o distintos.

Ejercicio 4

Descripción: como se puede apreciar, el nivel de dificultad va aumentando con cada ejercicio, ya que ahora los alumnos deberán prestar mayor atención para discernir si se trata de una oración enunciativa, interrogativa o exclamativa. Este ejercicio cierra la fase de percepción.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 84).

Procedimiento: esta vez, los alumnos escuchan una frase perteneciente a un modelo entonativo: enunciación, interrogación o exclamación. Tras escuchar la grabación, deben elegir, entre las tres opciones, qué modelo entonativo han escuchado.

SEGUNDA FASE: PRODUCCIÓN CONTROLADA

Ejercicio 5

Descripción: empezamos, ahora, con la fase de producción controlada. Para este primer ejercicio, se pretende que los alumnos comiencen a percibir las diferencias entre sus estructuras entonativas y las del español. Para ello, compararán su pronunciación con la del modelo y, para facilitarle la tarea, utilizaremos la técnica de la segmentación de la frase, empezando por la parte final. En este caso, hacemos uso de los métodos basados en la informática y los métodos articulatorios, ya que empleamos el soporte visual.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), ordenador, programa informático Praat, auriculares con micrófono, ordenador, libro del alumno (anexo II, p. 85).

Procedimiento: los alumnos deben elegir un bloque de frases del ejercicio anterior, compuesto por una frase enunciativa, una interrogativa y otra exclamativa. Una vez elegido, pueden practicar su pronunciación segmentando la frase. El profesor les ayudará para que la dividan de forma correcta. A continuación, cuando se sientan preparados, utilizarán el programa Praat para grabarlas. El profesor, compartirá una carpeta con los audios del ejercicio anterior para que comparen su grabación con la del modelo. Finalmente, con el mismo programa, extraerán las curvas entonativas de ambas grabaciones y observarán las diferencias.

Ejercicio 6

Descripción: a medida que vamos avanzando, los ejercicios de producción van adoptando un enfoque más comunicativo. En este ejercicio los alumnos se colocarán por parejas y tratarán de mantener una conversación en la que será fundamental utilizar la entonación correcta. Ya que, de lo contrario, la conversación carecerá de sentido.

Material: libro del alumno (anexo II, p. 85).

Procedimiento: para la realización de este ejercicio cada miembro de la pareja tiene un esquema de la conversación. Esta conversación está dividida en tres partes que, a su vez, presentan tres opciones. El alumno que tiene el modelo A empieza la conversación. Para ello, elige una de las tres opciones de la primera parte. En función de la frase pronunciada y, por consiguiente, de la entonación, el alumno que tiene el modelo B, debe contestar una cosa u otra, es decir, debe elegir la opción que se corresponda con dicha frase y, así, sucesivamente. Para finalizar, comprueban sus respuestas.

TERCERA FASE: PRODUCCIÓN LIBRE

Ejercicio 7

Descripción: para terminar, se plantea un ejercicio que, siguiendo los principios del MTV, pretende incorporar el componente lúdico. Para ello, hacemos uso de las TIC en el aula. Además, este ejercicio también pretende ser significativo, ya que la actividad se presenta dentro de un contexto comunicativo.

Material: cámara de vídeo o teléfono móvil con cámara de vídeo integrada, ordenador, acceso a internet, libro del alumno (anexo II, p. 86).

Procedimiento: como actividad final, el alumno debe grabar un video breve junto a un compañero de clase. El contenido del video debe ser una especie de entrevista personal en la que el alumno responde a una serie de preguntas. De este modo, el alumno que formula las preguntas practica la entonación interrogativa y el otro la enunciativa y la exclamativa. Luego se intercambian los papeles. Además, antes de realizar este ejercicio, pueden ver varios modelos en YouTube, ya que este tipo de videos están muy presentes en esta plataforma. Finalmente, se elegirá un día para exponer los vídeos en clase. Esta actividad también puede servir como material de evaluación, tanto para el profesor como para el alumno.

10.1.2. El acento léxico

La siguiente unidad tiene como objetivo mejorar la calidad de percepción y producción prosódicas del alumno a través de técnicas y estrategias que permitan ahondar en los aspectos acentuales de la lengua, además de concienciarle sobre la importancia de la acentuación en español. Como ya esbozamos en el apartado 6, la realización de las marcas acentuales funciona de forma distinta en español y en árabe. Recordemos que la dificultad principal para un estudiante arabófono reside en la percepción del acento léxico del español. Esto se debe a que el acento de la lengua árabe es fonológicamente predecible. Por lo tanto, a la hora de percibir el acento en español, el aprendiente utiliza los parámetros de acento propios de su LM, en este caso del árabe. Consecuentemente, durante la fase de producción, tiende a trasladar estos fenómenos de su LM a la LE, cometiendo errores de este tipo[15]:

[sikológo] (por sicólogo)
[medíko] (por médico)

[15] Ejemplos extraídos de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2557950

[sabána] (por sábana)

Si analizamos estos errores, podríamos extraer las siguientes hipótesis:

a. El aprendiente arabófono ha percibido estos esquemas silábicos: CVV-CVV-CVV-CVV, en la palabra *psicólogo*; y CVV-CVV-CVV, en las palabras *médico* y *sábana*. Si nos atenemos a las reglas de acentuación del árabe, son palabras polisílabas cuya penúltima sílaba es pesada. Por lo tanto, el acento recaería sobre la penúltima sílaba.
b. La tendencia a acentuar la penúltima sílaba (Corriente, 2006), hace que los estudiantes arabófonos acentúen la penúltima sílaba también en español.

Normalmente, las explicaciones en torno al acento se limitan a identificar una palabra como aguda, llana o esdrújula. Pero el hecho de que un alumno conozca la teoría para colocar el acento léxico no garantiza que, cuando sea partícipe de una conversación sepa percibir las diferencias, ni mucho menos pronunciarlas. Surge así, la necesidad de hacer hincapié en este aspecto.

UNIDAD 2: LA ACENTUACIÓN

PRIMERA FASE: PERCEPCIÓN

Ejercicio 1

Descripción: el objetivo de este ejercicio es despertar en los alumnos un espíritu reflexivo sobre aquellos aspectos de la acentuación de las palabras en español que pueden causarles mayores dificultades. No solo deberán detectar el error, sino que también tendrán que averiguar cuál es la causa, reflexionar sobre cómo podrían corregirlo y sobre las diferencias que existen entre su LM y la LE.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 87).

Procedimiento:

Para la realización de este ejercicio los alumnos van a escuchar un diálogo donde intervienen dos personajes: un profesor nativo de español y una estudiante de español árabe. En la grabación, la situación que se plantea es la siguiente:

Profesor: ¡Buenos días, Fátima!

Fátima: Buenos días, profesor.

Profesor: ¿Por qué no viniste ayer a clase?

Fátima: Estaba enferma. Fui al *medico*.

Profesor: Se pronuncia MÉ-DI-CO.

Fátima: ME-DI-CO

Profesor: No, no. Presta atención: MÉ-DI-CO.

Fátima: ME-DI-CO.

Profesor: ¡Intentémoslo de nuevo! MÉ-DI-CO.

Fátima: Uff…

Como se puede apreciar en el diálogo, la alumna ha cometido un error de acentuación, ya que ha trasladado el acento a la penúltima sílaba. El profesor ha intentado corregir el error, sin éxito, mediante un ejercicio de escuchar y repetir, sin realizar, previamente ejercicios de percepción.

Una vez que han escuchado el diálogo, tratamos de guiar al alumno hacia la reflexión con una serie de preguntas: *¿Qué error ha cometido Fátima?, ¿cómo trata de corregirlo el profesor?, ¿por qué crees que sigue cometiendo el error?, ¿alguna vez has experimentado una situación similar?, ¿qué técnicas utilizas para mejorar tu pronunciación?* Los alumnos debaten estas cuestiones por parejas y luego se hace una puesta en común con todo el grupo.

A continuación, el profesor hace un breve recordatorio sobre cómo funciona la acentuación en español. Luego, les pregunta cómo es en árabe. Se elabora una lista con las principales características de la acentuación en árabe y en español. Esta lista puede variar en función de los dialectos árabes presentes en el aula. Acto seguido, el profesor explica el verdadero motivo por el cual el alumno del diálogo ha cometido el error, con el objetivo de concienciar a los alumnos de que, en ocasiones, transfieren los fenómenos de su LM a la LE y que para aprender a expresarse de forma correcta, primero es necesario aprender a escuchar. Además, se recalcará la importancia de acentuar correctamente las palabras en español, ya que no solo puede provocar problemas de comprensión, sino que también puede comportar cambios de significado.

Ejercicio 2

Descripción: debido a la presencia de extranjerismos españoles —además de aquellos de origen inglés o francés, entre otros— en la lengua árabe, existen algunas palabras que son prácticamente iguales en ambos idiomas. Es por ello que hemos decidido utilizarlas en

este ejercicio. De esta forma, el alumno, al escuchar estas palabras en su lengua y en español puede percibir estas similitudes, pero también sus diferencias. En este caso, nos centraremos solo en las diferencias o similitudes de la acentuación de la sílaba tónica. Las palabras seleccionadas son: camisa, blusa y música. En árabe, la palabra *camisa* se divide en dos sílabas y la sílaba tónica recae sobre la última sílaba. En cuanto a su realización, la sílaba tónica en árabe destaca por una duración más larga que la del español. La palabra *blusa¸* coincide, tanto en árabe como en español en el número de sílabas y la posición de la sílaba tónica. En cambio, la palabra *música*, solo coincide en el número de sílabas, ya que, en árabe, la sílaba tónica recae sobre la penúltima sílaba.

Material: grabación de audio de las palabras en español (o voz del profesor), grabación de audio de las palabras en árabe (voz del profesor o diccionario *Al-Qatra*), libro del alumno (anexo II, p. 88).

Procedimiento: en primer lugar, el profesor inicia la grabación de la primera palabra en español y en árabe. Acto seguido los alumnos marcan la sílaba tónica en ambas palabras. El ejercicio procede del mismo modo con el resto de las palabras. Una vez finalizado, los alumnos discuten por parejas sobre las similitudes y las diferencias de estas palabras. En cuanto al audio de las palabras en árabe, el profesor puede hacer uso del diccionario online *Al-Qatra*, ya que además de incorporar las palabras en árabe y su equivalencia en español, también incluye audios de algunas palabras en árabe. Para el español, puede grabarlas él mismo o leerlas *in situ*.

Ejercicio 3

Descripción: en este ejercicio los alumnos empezarán a percibir las diferencias acentuales entre aquellas palabras del español que, a pesar de escribirse del mismo modo, significan cosas distintas dependiendo del lugar que ocupe la sílaba tónica.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 88).

Procedimiento: los alumnos escucharán tríos de palabras y deberán indicar si son iguales o diferentes.

a. ábrigo / abrigó /abrigo

b. ácaro / acaro / acaró

c. áfilas / áfilas / áfilas

d. ánimo / ánimo / animo

e. ánulo / anulo / anulo

f. músico / músico / músico

Ejercicio 4

Descripción: para la realización de este ejercicio nos basamos en la propuesta metodológica de José María Lahoz (2011), una técnica de corrección fonética que se inscribe dentro de los métodos basados en la informática. Lahoz parte de la siguiente reflexión: si los estudiantes sufren una especie de sordera acentual, ¿cómo serán capaces de percibir estos matices?, ¿y de autocorregirse? Como solución, el autor propone partir de una grabación de la propia voz del alumno y manipular las claves acústicas pertinentes para que el resultado sea lo más parecido posible a lo que el alumno tendría que haber pronunciado. Luego, se reproduce el sonido, ya modificado. Con esto, lo que el autor defiende es que la sordera fonológica se produce cuando la audición proviene de una voz ajena. Sin embargo, cuando el alumno escucha su propia voz, es capaz de percibir estas diferencias y, por lo tanto, también de reproducirlas.

A nuestro parecer, esto no significa que los ejercicios que incorporen grabaciones de una voz ajena o, incluso, la voz del propio profesor, no sean de utilidad —porque sí lo son—. Pero sí que es verdad que, para alcanzar este propósito, consideramos que a través de esta técnica se puede lograr de forma más rápida y efectiva. En palabras del autor: «Esta técnica es la más eficiente que he encontrado, puesto que permite obtener muy buenos resultados, y además de manera muy rápida. De hecho, tras la autoescucha, la repetición inmediata comporta el éxito casi seguro».

Material: ordenador, auriculares con micrófono, programa informático Praat, libro del alumno (anexo II, pp. 88 - 89).

Procedimiento: el primer paso para la realización de este ejercicio consistirá en grabar la voz de nuestro grupo de estudiantes. Para ello, proponemos estas palabras: *cántara, cantara, cantará*. En esta ocasión, hemos seleccionado estas palabras puesto que no conllevan problemas en cuanto a la realización de los sonidos. Otras palabras como, por ejemplo, *próspero, prospero, prosperó*, presentan fonemas como /p/ y /o/ que no existen en árabe y, por consiguiente, podrían desviar la atención del ejercicio.

Al terminar de grabar, el alumno enviará sus grabaciones al profesor y este realizará las manipulaciones pertinentes con la herramienta Praat. Una vez modificadas, los estudiantes escuchan sus grabaciones correspondientes e intentan percibir la sílaba tónica en cada palabra. Acto seguido, comparan la grabación inicial con la modificada. Luego, vuelven a grabar las mismas palabras y, finalmente, con la ayuda de Praat, dibujan las

curvas entonativas obtenidas en la grabación 1, 2 y 3 para observar las diferencias y su evolución.

SEGUNDA FASE: PRODUCCIÓN CONTROLADA

Ejercicio 5

Descripción: en este ejercicios hacemos uso del poema, ya que es un recurso muy útil por lo que se refiere a la acentuación de las palabras. Concretamente, centraremos la atención de la actividad en la rima de las mismas.

Material: ordenador, auriculares con micrófono, programa informático Praat, libro del alumno (anexo II, p. 89).

Procedimiento: el alumno lee el poema, prestando especial atención a las palabras que se encuentran en negrita, ya que si al pronunciar estas palabras no sitúa correctamente la sílaba tónica, estas no rimarán.

Ejercicio 6

Descripción: en este ejercicio de producción controlada, pretendemos que los alumnos sean conscientes de la importancia que tiene la acentuación de las palabras en español, puesto que su significado puede variar en función del lugar que ocupe la sílaba tónica. En este caso, nos centraremos en los cambios que se producen en la pronunciación de algunos verbos en la primera persona del presente indicativo y la tercera persona del pretérito perfecto simple.

Material: libro del alumno (anexo II, p. 90).

Procedimiento: los alumnos se colocan por parejas. A cada miembro le corresponde una columna que contiene unas frases determinadas. Primero, el alumno de la columna A, pronuncia la frase, prestando especial atención a la palabra señalada. El alumno de la columna B, debe responder si la acción la realiza la primera persona del presente indicativo o la tercera persona del pretérito perfecto simple. Luego, se intercambian los papeles. Un alumno lee la frase y el otro responde.

TERCERA FASE: PRODUCCIÓN LIBRE

Ejercicio 7

Descripción: para la fase de producción libre se propone un ejercicio que incorpora, de nuevo, el uso de las TIC. En este caso, WhatsApp. La actividad, siguiendo el enfoque comunicativo, se presenta dentro de su contexto.

Material: teléfonos móviles, libor del alumno (anexo II, p. 91).

Procedimiento: en primer lugar, planteamos la situación a los alumnos. En esta ocasión, se trata de una fiesta de cumpleaños y el alumno es el encargado de organizarla. No obstante, se le han olvidado comprar algunas cosas y tiene que enviar un mensaje de voz a otra persona para que vaya a comprarlas, ya que él está muy ocupado con los preparativos de la fiesta. Para ello, tendrá que elaborar la lista de la compra y enviar una nota de voz pronunciando correctamente esos productos. Luego, puede escucharse para comprobar que lo ha hecho bien. Del mismo modo que en la unidad 1, esta actividad final puede servir como material de evaluación.

10.2. Ejercicios para la corrección de los elementos segmentales

Una vez corregidos los principales problemas de carácter suprasegmental, procederemos a corregir los problemas segmentales, tal y como indica el MVT. En este caso, empezaremos por las vocales más problemáticas y seguiremos, a continuación, con las consonantes.

10.2.1. Las vocales /i/, /e/

UNIDAD 3: LAS VOCALES /I/, /E/

PRIMERA FASE: PERCEPCIÓN

Ejercicio 1

Descripción: en este ejercicio el alumno reflexionará sobre las diferencias entre su sistema vocálico y el del español. El objetivo es guiar al alumno para que sea capaz de advertir los errores que se puedan producir debido a la inexistencia de algunos fonemas vocálicos en su LM.

Material: grabación de audio de un hablante nativo español (o voz del profesor), grabación de audio de un hablante árabe (o voz de los alumnos), ordenador o proyector, *Las Voces del Español,* libro del alumno (anexo II, p. 92).

Procedimiento: el alumno escuchará una grabación donde se pronuncian una serie de palabras españolas. Estas pueden haber sido pronunciadas por un hablante nativo español, o un hablante árabe. Su tarea consistirá en distinguir cuál de los dos hablantes ha pronunciado la palabra. Estas palabras han sido debidamente seleccionadas para que la atención recaiga sobre la pronunciación de las vocales /i/, /e/. Por esa razón, hemos

evitado aquellas palabras que contuvieran sonidos problemáticos para un estudiante árabe, más allá de las vocales /e/, /i/.

A continuación, el profesor explicará a los alumnos las diferencias entre ambos sistemas vocálicos y, de forma adicional, les mostrará el movimiento que realiza el aparato fonador cuando pronuncia las vocales, utilizando, de nuevo, una de las técnicas de los métodos articulatorios. Para ello, se servirá del recurso visual *Las Voces del Español.*

Ejercicio 2

Descripción: para que el alumno sea capaz de percibir las diferencias entre el fonema /i/ y el fonema /e/ utilizaremos una de las técnicas procedentes de los métodos de audición y repetición. Esta técnica consiste en distinguir la oposición entre pares mínimos. Para este ejercicio hemos decidido utilizar *logatomos*:

1. TER / TIR
2. MEMIR / MIMER
3. TETER / TETER
4. SISISÉ / SESESÍ
5. ISI / SESE
6. DEDIR / DEDIR

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 92).

Procedimiento: Tras la escucha, deberán seleccionar si suenan igual o diferente. Los alumnos no verán la palabra escrita en ningún momento.

Ejercicio 3

Descripción: continuamos con ejercicios de percepción, esta vez con un nivel de dificultad mayor que el anterior, ya que utilizaremos tríos de palabras:

1. **a)** Vivir	**2.** **a)** Peso	**3.** **a)** Cine	**4.** **a)** Chico
b) Vivir	**b)** Piso	**b)** Cene	**b)** Chico
c) Beber	**c)** Peso	**c)** Cene	**c)** Checo

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 92).

Procedimiento: los estudiantes escuchan tríos de palabras y deben seleccionar la palabra que no suene igual que el resto. Al igual que en el ejercicio anterior, los alumnos no ven las palabras escritas, solo las escuchan.

Ejercicio 4

Descripción: para cerrar la fase de percepción, continuamos con los pares mínimos pero esta vez con imágenes y palabras escritas.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 93).

Procedimiento: los estudiantes tienen que seleccionar la palabra que han escuchado.

SEGUNDA FASE: PRODUCCIÓN CONTROLADA

Ejercicio 5

Descripción: en esta ocasión utilizaremos dos técnicas del MVT: la fonética combinatoria y la pronunciación matizada. Como ya sabemos, en árabe la vocal /e/ se presenta como un alófono de /i/. Esto significa, que el estudiante árabe tiende a aclarar la /e/ hacia una /i/. Por lo tanto, siguiendo las indicaciones de la fonética combinatoria, si queremos que el alumno consiga pronunciar la /e/, será necesario oscurecer la vocal. Para ello tendremos que precederla con las consonantes que destaquen por sus frecuencias graves. Estas podrían ser: /p/, /k/, /b/, /g/, /m/ y /x/. No obstante, puesto que los alumnos arabófonos no tienen el sonido /b/ dentro de su sistema consonántico, hemos descartado esta opción para no desviar la atención. Siguiendo las indicaciones de la pronunciación matizada, redirigiremos la vocal hacia una abertura, ya que el estudiante tiende a cerrarla. Esto se puede hacer combinando la vocal con /x/, /g/ y /r/. Como sucede en el caso de la /b/, hemos descartado la /r/ por las mismas razones.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), auriculares con micrófono, programa informático Praat, ordenador, libro del alumno (anexo II, p. 93).

Procedimiento: el estudiante escucha las palabras y, acto seguido, graba su lectura.

Ejercicio 6

Descripción: en este ejercicio se pretende concienciar al alumno sobre la importancia de pronunciar correctamente estas dos vocales, ya que, como hemos visto, pueden producirse cambios de significado. Para ello, los alumnos practicarán palabras que ya han trabajado en el ejercicio 4.

Materiales: libro del alumno (anexo II, p. 94).

Procedimiento: este ejercicio se realizará por parejas. Ambos escribirán frases utilizando las palabras del ejercicio 4. Tendrán que elegir una de cada par. A continuación, leerán

las frases a su compañero y este tendrá que adivinar cuál de las dos palabras ha pronunciado. Luego, intercambiarán los papeles.

TERCERA FASE: PRODUCCIÓN LIBRE

Ejercicio 7

Descripción: para terminar, hemos decidido incorporar un ejercicio de carácter lúdico y motivador para los estudiantes, tal y como recomienda el MVT.

Material: ordenador, auriculares con micrófono, programa informático Praat, libro del alumno (anexo II, p. 94).

Procedimiento: los alumnos deberán crear un trabalenguas donde predominen la /i/ y la /e/. Luego lo grabarán y, finalmente, se reproducirán todas las grabaciones en el aula. Entre todos, elegirán el trabalenguas más original.

10.2.2. Las consonantes /p/, /b/

UNIDAD 4: LAS CONSONANTES /P/, /B/

PRIMERA FASE: PERCEPCIÓN

Ejercicio 1

Descripción: en este primer ejercicio el objetivo es que sea el propio alumno el que llegue a la conclusión de que en árabe no existe el fonema /p/. Para ello, recurriremos al contraste entre el español y el árabe. Hemos seleccionado algunas palabras del árabe que suenan muy parecidas al español, ya que son extranjerismos. Estas palabras, en español incorporan el fonema /p/, mientras que en árabe se han adaptado y la /p/ se ha substituido por la /b/ del árabe.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 95).

Procedimiento: los alumnos escuchan una serie de palabras que suenan muy parecidas en ambas lenguas, prestando especial atención a la letra señalada. En español la /p/ y en árabe la /ب/, que equivaldría a nuestra /b/. De este modo, se pretende que reflexionen sobre las diferencias en una lengua y otra. Luego, pueden comentar entre ellos cómo pronuncian esta letra, ya que en algunos dialectos del árabe como, por ejemplo, el dialecto marroquí y algunos dialectos jordanos, sí tienen este sonido. En este caso, los propios alumnos, podrían ayudarse los unos a los otros.

Ejercicio 2

Descripción: para la realización de este ejercicio volveremos a hacer uso de la LM del alumno. Según Al-Shuaibi (2011), cuando /b/ entra en contacto con las consonantes árabes /t/ o /ṭ/, esta pierde sonoridad y por tanto se aproxima más a /p/. Por esta razón, hemos decidido utilizar aquellas palabras árabes que incorporan el fonema /b/ seguido de /t/ o /ṭ/. Con la finalidad de que los estudiantes aprecien la diferencia de este fonema cuando aparece junto a otros sonidos, hemos incorporado otra lista de palabras en árabe con estas características. De este modo, al comparar ambas listas de palabras, los estudiantes podrán apreciar las diferencias.

Material: libro del alumno (anexo II, p. 95).

Procedimiento: de forma individual, los alumnos pronuncian la lista de palabras en árabe que contiene los fonemas /t/ o /ṭ/ precedidos de /b/. A continuación, pronuncian la otra lista de palabras. Finalmente, las comparan y extraen conclusiones.

Ejercicio 3

Descripción: en esta ocasión, recurriremos de nuevo a la técnica de los pares mínimos. En este primer ejercicio de producción controlada utilizaremos *logatomos*:

1. BABA / PAPA	**3.** APA/APA	**5.** IBI / IBI
2. BII / PII	**4.** IBTI / IPTI	**6.** PUPU / BUBU

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 96).

Procedimiento: los alumnos escuchan pares de palabras que contienen los fonemas /p/ y /b/ y deben indicar si suenan igual o diferente.

Ejercicio 4

Descripción: de nuevo, utilizaremos la técnica de los pares mínimos pero, esta vez, con las palabras escritas e imágenes.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), libro del alumno (anexo II, p. 96).

Procedimiento: los estudiantes tienen que seleccionar la palabra del par que han escuchado.

SEGUNDA FASE: PRODUCCIÓN CONTROLADA

Ejercicio 5

Descripción: para comenzar la fase de la producción controlada se propone un ejercicio de carácter lúdico. Este consiste en resolver los nombres ocultos de los personajes. Para ello tendrán que pronunciar las palabras que aparecen en cada una de las columnas y averiguar cuál es el sonido predominante, ya que el sonido predominante equivaldrá a una de las iniciales del nombre. Puesto que el objetivo de esta unidad es que practiquen la pronunciación de la consonante /p/ y que aprendan a diferenciarla de la /b/, a la hora de seleccionar las palabras y los nombres, hemos hecho especial hincapié en estos sonidos.

Material: libro del alumno (anexo II, p. 97).

Procedimiento: los alumnos se dividen en dos grupos. Ganará el primero que logre resolver todos los nombres ocultos.

Ejercicio 6

Descripción: para finalizar esta segunda fase, los alumnos realizan un ejercicio de escuchar y repetir. Para ello, se han vuelto a utilizar las técnicas de fonética combinatoria y pronunciación matizada. Esta vez, el sonido que queremos conseguir es el del fonema /p/. Por un lado, según la fonética combinatoria convendrá o bien situar la consonante en posición inicial de sílaba para aumentar la tensión, o bien situarla en contacto con vocales cerradas como /i/, /u/. Por otro, según la pronunciación matizada, esta debe ir junto a una consonante con un mayor grado de tensión, como, por ejemplo, /t/.

Material: grabación de audio (o voz del profesor), (anexo II, p. 98).

Procedimiento: los estudiantes escuchan y repiten las palabras. Recomendamos, además, grabar su lectura, ya que de esta forma pueden realizar el ejercicio tantas veces como deseen y observar la progresión.

TERCERA FASE: PRODUCCIÓN LIBRE

Ejercicio 7

Descripción: por último, realizaremos un ejercicio final siguiendo el enfoque comunicativo. El estudiante debe realizar una acción, previamente contextualizada, en la que hará uso de los sonidos que ha estado practicando a lo largo de la unidad: /p/, /b/.

Material: auriculares con micrófono, ordenador, libro del alumno (anexo II, p. 98).

Procedimiento: en este ejercicio se plantea la siguiente situación. Pablo, un compañero de la escuela, se ha dejado una serie de materiales en clase de español. El alumno tiene que llamar para avisarle, ya que al día siguiente tienen examen y los necesitará. Pablo no coge el teléfono, así que tendrá que dejarle un mensaje en el contestador automático. Tanto el nombre de Pablo, como los materiales que se ha dejado y el lugar donde los olvidó, contienen los fonemas /p/, /b/. De este modo, el alumno pondrá en práctica lo que ha estado aprendiendo a lo largo de la unidad, pero esta vez dentro de un contexto.

V. CONCLUSIÓN

Como conclusión general del trabajo aquí presentado, cabe señalar que se ha alcanzado, de forma satisfactoria, el objetivo inicialmente propuesto: contribuir a la creación de recursos para la corrección de errores específicos de pronunciación. Al principio de esta investigación sentimos la necesidad de llenar el vacío que existía —y sigue existiendo— en el mundo de la enseñanza del ELE. La presencia de la pronunciación en las aulas, los manuales o, incluso, en las principales obras de referencia, parecía ocupar un lugar minoritario respecto a otras competencias como, por ejemplo, la gramática o la léxica. Una de las primeras cuestiones que despertó nuestro interés en el área que nos concierne fue la siguiente: si la pronunciación era tan importante para adquirir una buena competencia comunicativa, ¿cómo era posible que pasara tan desapercibida?

Tras una revisión exhausta de la bibliografía, comprobamos que muchos estudiosos se habían hecho esta misma pregunta años atrás. Entonces, nos volvió a asaltar una nueva cuestión: si los estudiosos llevaban años investigando y justificando con argumentos sólidos la importancia de este componente lingüístico, ¿por qué seguía sin ocupar el lugar que le correspondía en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas? Pronto llegamos a la conclusión de que los motivos ya no eran los mismos. Anteriormente, se creía que la pronunciación era imposible de enseñar y que se adquiría poco, a poco, a base de escuchar la LE. Actualmente, la poca presencia de la pronunciación en las aulas y la carencia de materiales de corrección fonética no atienden a estas creencias. Ahora el foco del problema es la falta de formación por parte del personal docente.

Esta deficiencia en la formación del docente se ve reflejada en su práctica. Se diría que, como fichas de dominó, si una de las partes del inicio del proceso de enseñanza falla, el resto se viene abajo. Como consecuencia, se crea un desequilibrio entre el nivel de lengua del alumno y su nivel de pronunciación. Llegados a este punto, consideramos que debíamos contribuir a la solución de este problema. Para ello, no solo sería necesario la creación de materiales específicos para un determinado grupo de estudiantes, sino que, si queríamos erradicar el problema de raíz, también debíamos contribuir a la creación de materiales específicos para el propio docente. Es por ello que creamos tanto el libro del profesor, como el libro del alumno.

Dada la carencia de materiales específicos de corrección fonética para estudiantes arabófonos, decidimos centrar nuestra aportación en esta área de investigación. Una de

las conclusiones a las que llegamos respecto a este tipo de estudiantes fue que, a diferencia de otros, no tienen una LM unificada y compacta y, por consiguiente, su interlengua no siempre se verá afectada por los mismos errores de pronunciación. Una de nuestras aspiraciones en esta investigación, hubiera sido plasmar estas diferencias de forma completa y detallada. No obstante, la gran cantidad de dialectos existentes, entre los cuales todavía existen muchos por estudiar, sumada a la escasez de investigaciones en este campo, ha hecho imposible esta tarea. Sin embargo, gracias a algunos estudios, hemos podido ofrecer algunas pinceladas sobre este asunto. Estos trabajos, nos han permitido argumentar la importancia de tener en cuenta los dialectos árabes en el aula de ELE, además de no agrupar a todos los estudiantes en un mismo perfil lingüístico solo por compartir una misma nacionalidad.

Por esta razón, sentimos que hemos abierto otra puerta más a este tipo de investigaciones. Consideramos que es necesario seguir trabajando en ello, para ahondar en las particularidades y características de estos dialectos y, sobre todo, para conocer su papel en la interlengua del alumno. En esta línea, también cabe decir que no debemos limitarnos a investigar, es preciso, además, explotar dichas investigaciones y diseñar materiales de enseñanza que puedan llevarse a la práctica. En cuanto al perfil del profesor idóneo para intervenir en la corrección de los errores de pronunciación, debería ser el de aquel que tuviera conocimientos sobre las lenguas que domina el alumno y, sobre todo, el de aquel que tuviera un gran conocimiento sobre las técnicas y estrategias de corrección fonética. De este modo, el proceso sería mucho más rápido y eficaz.

Dicho esto, alentamos al equipo docente a seguir formándose en esta área y consultar materiales que les permitan conocer los aspectos más importantes de las lenguas de sus alumnos. Es por ello que también les animamos poner en práctica esta humilde propuesta de corrección fonética en sus clases de español a alumnos arabófonos. Consideramos que el MVT que hemos adoptado como base de nuestra propuesta didáctica es uno de los más efectivos. No obstante, tal y como hemos indicado a lo largo de estas páginas, la mejor opción será adoptar un enfoque ecléctico que nosotros mismos podamos modular en función de los propósitos marcados y del perfil lingüístico del alumno en cuestión.

VI. BIBLIOGRAFÍA

AL-ANI, S. H. (2008). *Phonetics. Encyclopedia of Arabic Language and Linguistics. Volume III.* Leiden, Estados Unidos: Brill.

AL-DUWEIRI, H., AL-SHUAIBI, J. y CARRERAS, A. (2014). Las consonantes en español y árabe: un análisis contrastivo para fines didácticos. *marcoELE* [consulta: 03/08/2018]. Recuperado de: https://marcoele.com/descargas/18/duweiri-et-al_consonantes_arabes.pdf

AL-SHUAIBI, J. (2011). Le consonanti in arabo e in italiano: analisi contrastiva per fini didattici. *Didattica e linguistica d'italiano come lingua straniera (ITALS)*, *Anno IX*, (25), 7-26.

ÁLVAREZ, M. P. N., RODRÍGUEZ, J. R. F. y MARTÍNEZ, M. A. A. (2008). *Fonética: avanzado B2: español lengua extranjera*. Madrid, España: Anaya Ele.

Arabele. (2011-2018). *Al-Qatra. Diccionario para estudiantes árabes* [en línea]. Murcia, España: Universidad de Murcia. Recuperado de: https://www.um.es/alqatra/

BENYAYA, Z. (2007). La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, *1*(2), 1-61.

BLANC, H. (1964). *Communal dialects in Baghdad*. Cambridge, Estados Unidos: Harvard UP.

BLANCO, A. (2011). Fono. Ele, una herramienta Web para la investigación de la competencia fónica y la formación de profesores. En C. Hernández, A. Carrasco y E. Álvarez (eds.), *La Red y sus aplicaciones en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera* (pp. 129-140). Conferencia llevada a cabo en el XXII Congreso Internacional de la ASELE, Valladolid, España [consulta: 02/05/2018]. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/22/22_0012.pdf

BOERSMA, P y WEENINK, D. (2002). Praat [programa informático]. Descargado de: https://praat.softonic.com/

BOQUETE, G. (2014). Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (3) [consulta: 08/05/2018]. Recuperado de: https://es.slideshare.net/Gabinoboquete/presencia-actual-de-la-fontica-en-el-aula-de-ele-y-su-reflejo-en-la-enseanza-de-la-prosodia

CANALES, A. B. (2008-2011). *Fono. Ele*. Alcalá de Henares, España: Universidad de Alcalá. Recuperado de: http://www3.uah.es/fonoele/

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, España: MECD- Anaya [consulta: 04/05/2018]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

CORDER, S. (1975). Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition. *Language Teaching & Linguistics: Abstracts*, *8*(4), 201-218 [consulta: 09/08/2018]. doi:10.1017/S0261444800002822

CORRIENTE, F. (2006). *Gramática árabe*. Barcelona, España: Herder.

CORRIENTE, F., VICENTE, Á. y ABŪ-HAIDAR, F. (2008). *Manual de dialectología neoárabe*. Zaragoza, España: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.

CORTÉS MORENO, M. (2002). Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. *Didáctica. Lengua y Literatura,* (14), 65-75 [consulta: 01/08/2018]. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0202110065A

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors.* Estrasburgo, Francia: CoE [consulta: 04/05/2018]. Recuperado de: https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989

CRYSTAL, D. (2000). *Diccionario de lingüística y fonética*. Barcelona, España: Octaedro.

FARIAS, M. S. (2016). La formación del profesor para la enseñanza de la pronunciación y sus repercusiones en las clases de ELE para brasileños potiguares y caerenses. En Mª. Ángeles Lamolda González (comp.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 317-327). Conferencia llevada a cabo en el XXVI Congreso Internacional ASELE. Granada, España [consulta: 03/09/2018]. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0317.pdf

FASLA, D. (2006). La situación lingüística del Magreb: lenguas en contacto, diglosia e identidad cultural. *Revista Española de Lingüística (RSEL)*, *36*(1), 158-188.

FERGUSON, A. C. (1959). Diglossia. *Word, 15*(2), 325-340 [consulta: 13/07/2018]. doi: 10.1080/00437956.1959.11659702

FERNÁNDEZ, P. 2008. Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno. En A. Moreno (coord.), *El Valor de la diversidad (meta) lingüística* (pp. 655-674). Conferencia llevada a cabo en el VIII congreso de Lingüística General, Madrid, España [consulta: 08/09/2018]. Recuperado de: http://www.lllf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf

GARCÍA RAMÓN, A. (2010). Análisis de cuatro métodos de corrección fonética en español como lengua extranjera (E/LE). Un estudio de caso (pp. 10-12). En *Formación continua 2010*. Conferencia llevada a cabo en el XXV Congreso internacional de la asociación de jóvenes lingüistas, Valladolid, España [consulta: 07/09/2018]. Recuperado de: https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15835/1/Amparo%20UV.pdf

GARCÍA, X. A. P. (2015). *La pronunciación del español: fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante, España: Universidad de Alicante.

HALPERN, J. (2009). Word stress and vowel neutralization in modern standard Arabic. En B. Maegaard, K. Choukri (eds.), *Proceedings Second International Conference on*

Arabic Language Resources and Tools (pp. 42-47). El Cairo, Egipto: MEDAR [consulta: 01/09/2018]. Recuperado de: http://www.cjk.org/cjk/arabic/an_paper.pdf

HAMDI, R., GHAZALI, S., y BARKAT-DEFRADAS, M. (2005). Syllable Structure in Spoken Arabic: a comparative investigation. En *Eurospeech: 9th European Conference on Speech Communication and Technology* (pp. 2245-2248). Lisboa, Portugal: HAL [consulta: 14/08/2018]. Recuperado de: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01740924/document

HERRERO, B. (1999). La enseñanza del español a inmigrantes magrebíes. Transferencias erróneas entre la lengua de partida y la de llegada. En M. Lázaro, J. L. Gómez y B. Rodríguez (coords.), *Homenaje al profesor Carlos Posac Mon* (pp. 44-446). Ceuta: Instituto de Estudios Ceutíes.

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes- Biblioteca nueva [consulta: 01/05/2018]. Recuperado de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Instituto Cervantes. (2018). *El español: una lengua viva. Informe 2018* [consulta: 01/05/2018]. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_viva_2018.pdf

JESSNER, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, *41*(1), 15-56.

KAYE, A. S. (1997). *Arabic phonology*. *Phonologies of Asia and Africa*. *Volume I*. Winona Lake, Estados Unidos: Eisenbrauns.

KELLY, L. G. (1969). *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Estados Unidos Newbury House.

LAHOZ, J. M. (2011). Manipulación de claves acústicas para la corrección del acento léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras. *El laboratorio de idiomas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (pp. 161-169). Madrid, España: Ediciones de la Universidad Complutense [consulta: 11/09/2018]. Recuperado de; https://eprints.ucm.es/23462/1/Laboratorio_de_idiomas.pdf

LEON, P. (1992). *Phonétisme et prononciations du français*. París, Francia: Nathan.

LLISTERRI, J. (2018). *Grupo de Fonética de Filología española.* Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona [consulta: 20/09/2018]. Recuperado de: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html

LÓPEZ, M. A. y RODRÍGUEZ, J. (2001). Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos. *Cuadernos Cervantes de la Lengua española*, *7*(31), 39-42.

LUQUE, J. A. (2015). ¿Español para inmigrantes o español para extranjeros? ¿Dos caras de una misma realidad? En P. Hernández Mercedes (coord.), *Español para fines específicos (EFE)* (pp. 78-87). Conferencia llevada a cabo en el XII Encuentro Práctico de ELE (EPELE), Nápoles, Italia [consulta: 03/09/2018]. Recuperado de:

https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/napoles_2015/09_luque.pdf

MACCARTHY, P. (1978). *The Teaching of Pronunciation.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

MELLADO, A., LUQUE, S. y RICO, J. 2012. *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid, España: Edinumen.

MUSK, N. (2002). *The Vowels and The Consonant of English Language Lecturer* [archivo PDF]. Linköping, Suecia: Department of Culture and Communication Institutionen för kultur och kommunikation (IKK) [consulta: 01/05/2018]. Recuperado de: https://old.liu.se/ikk/english/files/Course%20Webpages/english-3/1.206147/CompendiumVowelsConsonantsofEnglish.pdf

NAVARRO, T. (2004). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.

OULD, A. S. (2010). Tipología dialectal árabe: Algunas isoglosas significativas. *Anaquel de Estudios Árabes, 21*, 253-278 [consulta: 09/08/2018]. Recuperado de: http://revistas.ucm.es/index.php/ANQE/article/view/ANQE1010110253A

PÉREZ, R. (2011). *La aspiración de las oclusivas sordas por parte de los alumnos anglófonos que aprenden español: corrección en la clase de ELE* (Trabajo de Fin de Máster). Fundación CIESE Comillas, Cantabria, España [consulta: 02/08/2018]. Recuperados de: https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/8584/TFM.RPG.pdf?sequence=1&isAllowed=y

PICCARDO, E. 2016. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Phonological Scale Revision Process Report* [consulta: 04/05/2018]. Recuperado de: https://rm.coe.int/phonological-scale-revision-process-report-cefr/168073fff9

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

POCH, D. (2004a). Los contenidos fonético-fonológicos en la enseñanza del español como lengua extranjera. En J. Sánchez Lobato e I. Santos (coords.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua* (pp. 753-765). Madrid: SGEL.

POCH, D. (2004b). La pronunciación en la enseñanza del Español Como Lengua Extranjera. *RedELE*, (1) [consulta: 19/05/2018]. Recuperado de: http://bit.ly/1Mn1R6X

PUIGVERT, A. (2015). Nuevos enfoques del contraste de lenguas en la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera. En Mª. Ángeles Lamolda González (comp.), *La formación y competencias del profesorado de ELE* (pp. 835-847). Conferencia llevada a cabo en el XXVI Congreso Internacional ASELE, Granada, España [consulta: 03/09/2018]. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/26/26_0835.pdf

RAE, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Españolas. (2011). *Las voces del español. Tiempo y espacio* [DVD]. Madrid: Espasa.

RODRÍGUEZ, L. (2001). *Análisis de errores e interlengua de aprendices árabes de español como lengua extranjera* (Memoria de Máster). Universidad de Salamanca, Salamanca. [consulta: 03/08/2018]. Recuperado de: https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:19e794e5-d0e3-4061-be82-9e0402311c41/2005-bv-04-10rodriguez-panigua-pdf.pdf

ROMANELLI, S. y MENEGOTTO, A. (2014). ¿Sordos al acento? La percepción de acento contrastivo de estudiantes angloparlantes de español. *SIGNOS ELE (Revista de español como lengua extranjera),* (8), 1-16 [consulta: 10/09/2018]. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4782952

SABAS, M. (2013). La pronunciación: La gran olvidada en el aula ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada,* (13) [consulta: 10/05/2018]. Recuperado de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_532c28926e04d.pdf

SÁNCHEZ, R. (2001). *Estudi comparatiu entre la gramática del català i de l'àrab.* Girona, España: Universitat de Girona.

SANTAMARÍA, E. (2007). Enseñar prosodia en el aula: reflexiones y propuestas. En *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE* (pp. 1237-1250). Conferencia llevada a cabo en el XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera ASELE, Logroño, España [consulta: 16/09/2018]. Recuperado de: file:///C:/Users/Paula/Downloads/Dialnet-EnsenarProsodiaEnElAula-2470213.pdf

SANTOS DE LA ROSA, I. (2012). Dificultades en la enseñanza del español como lengua extranjera a alumnos arabófonos. *marcoELE,* (14), 1-15 [consulta: 03/08/2018]. Recuperado de: https://marcoele.com/dificultades-arabofonos/

SANTOS DE LA ROSA, I. (2014). Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español. En E. Bravo-García, E. Gallardo-Saborido e I. Santos de la Rosa (eds.), *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración ordenador* (pp. 189-283). Helsinki, Finlandia: Universidad de Helsinki; Sevilla: Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera [consulta: 03/08/2018]. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11441/30206

THELWALL, R. y SA'ADEDDIN, M. A. (1999). *Arabic. Handbook of the International Phonetic Association.* Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.

TRUBETZKOY, N. S. (1939). *Principios de Fonología.* Madrid, España: Editorial Cincel, S.A.

VII. ANEXOS

ANEXO I. LIBRO DEL PROFESOR

LA MÚSICA DEL ESPAÑOL

EJERCICIOS DE
CORRECCIÓN FONÉTICA
PARA ESTUDIANTES ARABÓFONOS

A1-A2

LIBRO DEL PROFESOR

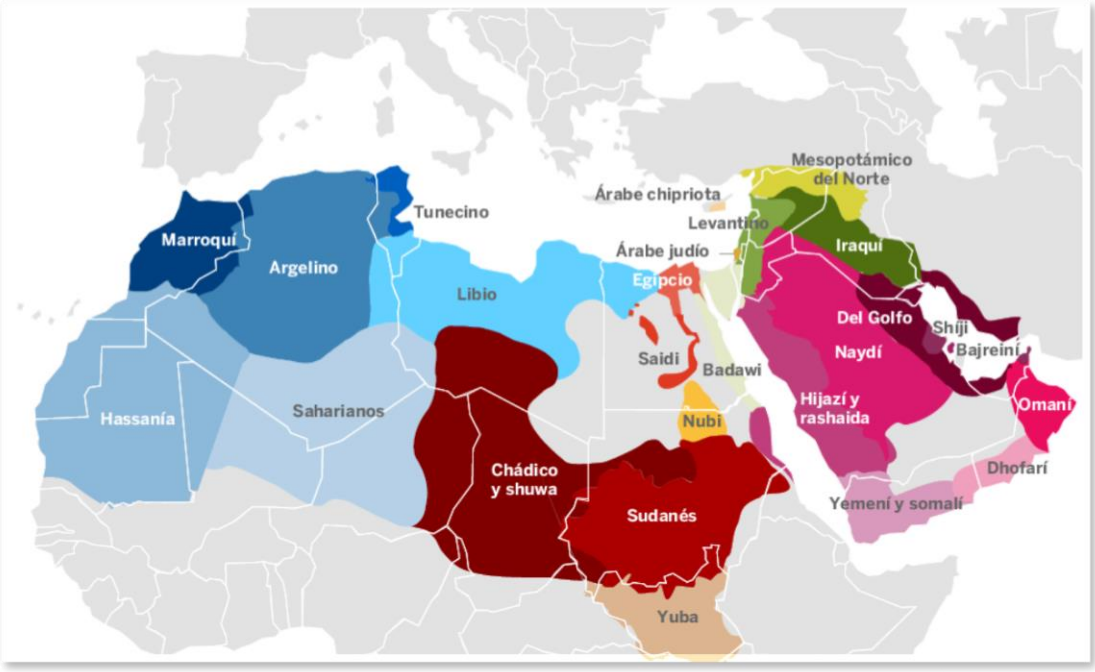
Paula Espí

EL ALUMNO ARABÓFONO...

¿Alguna vez te has preguntado a qué suenan las calles de Nueva York? Tranquilo, no te has equivocado de libro. Pronto te contaré cosas sobre el alumno arabófono. Pero ahora, deja volar tu mente hasta la Quinta Avenida. Nueva York es una de las ciudades más cosmopolitas del mundo. Probablemente, si te quedas parado, con los ojos cerrados y escuchas el murmullo, te darás cuenta de la gran cantidad de lenguas que confluyen en aquel lugar.

Si escuchas con más detenimiento, puede que hasta identifiques qué lenguas son: ¿chino?, ¿alemán?, ¿inglés?, ¿francés?, ¿español?, ¿árabe? Resulta asombroso que, a pesar de no saber decir ni si quiera una palabra en todos esos idiomas, seamos capaces de reconocerlas, ¿verdad? Al igual que las canciones, las lenguas tienen su propia melodía. Esto, en fonética, se llama prosodia. Los fonemas, en cambio, podrían corresponderse con la letra de una canción… la letra de una lengua.

Por lo que respecta al árabe, no es una lengua unificada y compacta, ya que en el mundo árabe coexisten un gran número de variedades y dialectos. Hoy en día podemos distinguir tres variedades: el árabe clásico, el árabe estándar o moderno (a partir de ahora, AEM) y el árabe dialectal. En esta unidad nos centraremos en el AEM, por ser la lengua que se imparte en las escuelas, y ofreceremos algunas pinceladas sobre el árabe dialectal, la lengua oral del habla coloquial y familiar, propia de cada lugar. En esta imagen extraída del periódico *El País*, puedes observar una pequeña parte de los dialectos del árabe:



El alumno árabe, no solo domina su lengua materna, sino que también domina otras lenguas extranjeras como el inglés o el francés. Por lo general, en la zona oriental existe un mayor predominio del inglés y, en la zona occidental, un mayor predominio del francés. Toda esta diversidad de hábitos fonéticos, queda reflejada en la pronunciación, cuyos rasgos permiten vislumbrar datos sobre las personas, como su procedencia geográfica e, incluso, a veces, su nivel social o de instrucción, sexo y edad. Es por ello que, como paso previo a la corrección fonética, deberás conocer el **perfil lingüístico** de cada uno de tus alumnos. Para ello, puedes utilizar la ficha modelo que hemos elaborado. La encontrarás al final de esta unidad como: **«ficha 1».**

Antes de empezar con los ejercicios de corrección fonética, tendrás que familiarizarte con las características principales de ambas lenguas para establecer sus similitudes y diferencias. ¡Ah! No olvides que las lenguas extranjeras que domina el alumno también deben ser consideradas.

LA PROSODIA

ESPAÑOL	ÁRABE
▪ **LA ENTONACIÓN** La entonación del español suele ser bastante marcada. La parte final de la curva entonativa es la que tiene mayor peso en la trasmisión de la información e intención del mensaje. Cuando desciende, marca el final de un enunciado; cuando asciende indica que se trata de una oración interrogativa o bien que no se ha terminado de hablar. ▪ **EL RITMO** El español es una lengua silábicamente acompasada. Esto significa que las sílabas tienden a presentar la misma duración (isocronía silábica). ▪ **LA SÍLABA** La estructura silábica típica del español es CV. Los grupos silábicos más frecuentes en español son: CV, CVC, V, CCV, VC, CCVC, VCC, CVCC, CCVCC.	▪ **LA ENTONACIÓN** La entonación del árabe suele ser más neutra, ya que no presenta rasgos tan marcados de interrogación o exclamación. Esta suele ser bastante monótona. ▪ **EL RITMO** El árabe es una lengua de ritmo acentual. En este caso es silaba la que sufre las compresiones temporales necesarias para que sean los acentos los que se encuentren siempre a la misma distancia (isocronía acentual). ▪ **LA SÍLABA** En el AEM, la sílaba nunca empieza por vocal. No obstante esto puede cambiar en algunos dialectos. Las estructuras silábicas del árabe son: CV, CVV, CVC, CVVC, CVCC, CVVCC.

- **EL ACENTO**

El español se considera una lengua de acento libre (acento no predecible) y tiene valor distintivo. En función del lugar que ocupe la sílaba tónica, las palabras se clasifican en agudas, llanas, esdrújulas y sobresdrújulas. En las palabras agudas, el acento recae en la última sílaba. En las llanas, sobre la penúltima sílaba. En las esdrújulas, sobre la antepenúltima sílaba. En las sobresdrújulas, sobre la sílaba anterior a la antepenúltima.

- **EL ACENTO**

El árabe se considera una lengua con acento fijo (acento predecible basado en las características fonológicas de la palabra) y tiene un valor demarcativo. En el AEM, solo las tres últimas sílabas son importantes para determinar la posición del acento. Si la última sílaba es superpesada el acento siempre recaerá sobre ella. Esta regla de acentuación tiene preferencia sobre cualquier otra. En palabras monosílabas, el acento recae sobre la última sílaba. En palabras bisílabas, el acento recae sobre la penúltima sílaba. En palabras polisílabas, el acento recae sobre la penúltima sílaba si la sílaba es pesada. En palabras polisílabas, el acento recae sobre la antepenúltima sílaba si la penúltima es ligera.

LOS SONIDOS

SISTEMA VOCÁLICO DEL ESPAÑOL:

	ANTERIOR O PALATAL	CENTRAL	POSTERIOR O VELAR
CERRADA O ALTA	/i/		/u/
MEDIA	/e/		/o/
ABIERTA O BAJA		/a/	

SISTEMA VOCÁLICO DEL ÁRABE:

	ANTERIOR O PALATAL	CENTRAL	POSTERIOR O VELAR
CERRADA O ALTA	/i:/ /i/		/u:/ /u/
MEDIA			
ABIERTA O BAJA		/a:/ /a/	

SISTEMA CONSONÁNTICO DEL ESPAÑOL:

	BILABIAL		LABIODENTAL		INTERDENTAL		DENTAL		AELVEOLAR		PALATAL		VELAR	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn
OCLUSIVA	/p/	/b/					/t/	/d/					/k/	/g/
FRICATIVA			/f/		/θ/				/s/			/ʝ/	/x/	
AFRICADA											/tʃ/			
NASAL		/m/						/n/				/ɲ/		
LATERAL										/l/		/ʎ/		
VIBRANTE										/r/ /ɾ/				

SISTEMA CONSONÁNTICO DEL ÁRABE:

	BILABIAL		LABIO-DENTAL		DENTAL		ALVEO-LAR		ALVEOLO-PREDORSAL		PRE-PALATAL		PALATO-VELAR		LABIO-VELAR		UVULO-VELAR		POST-VELAR		FARINGAL		GLOTAL	
	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn	Sr	Sn
OCLUSIVA		/b/			/t/ /tˤ/	/d/ /dˤ/ /ðˤ/							/k/				/q/						/ʔ/	
FRICATIVA			/f/				/θ/	/ð/											/χ/	/ʁ/	/ħ/	/ʕ/	/h/	
AFRICADA											/ʒ/													
NASAL		/m/						/n/																
CONSTRICTIVA												/ʃ/			/w/									
LATERAL								/l/																
VIBRANTE								/ɾ/																
SILBANTE									/s/ /sˤ/	/z/														
CHICHEANTE											/ʃ/													

- En árabe, la vocal /e/ es un alófono de /i/; y la vocal /o/, un alófono de /u/.
- En árabe no existen los siguientes fonemas consonánticos propios del español: /p/, /r/, /g/, /tʃ/, /ɲ/, /ʎ/.
- Las consonantes que solo existen en árabe son: /tˤ/, /dˤ/, /q/, /ʔ/, /ʃ/, /ʒ/, /ħ/, /ʕ/, /h/, /j/, /w/, /ð/, /z/.

Muchas de estas divergencias entre las dos lenguas están relacionadas con las dificultades y los errores del alumnado arabófono. En la página siguiente podrás encontrar las dificultades y los errores más frecuentes.

a. Dificultades derivadas de los sonidos del español que no existen en árabe:

- Empleo de /b/ en lugar de /p/.
- Uso de /b/ en lugar de [β].
- Utilización de /ʒ/ en lugar de /g/.
- Empleo de /ʃ/ en lugar /ʧ/.

Pueden producirse interferencias derivadas del inglés que conduzcan a los aprendientes a leer la letra «g» como /ʒ/, existente también en el AEM.

- Sustitución de /ɲ/ por la secuencia /nj/, ya que algunos estudiantes no lo perciben como un único fonema, sino como dos: /n/ y /j/.
- Sustitución de /ɲ/ por /n/.
- Empleo de /r/ en lugar de /ɾ/.
- Cuando se trata de diptongos, tienden a simplificar o a sustituir las vocales que los forman por otras distintas, a invertir el orden de estas o a pronunciarlos como un hiato.

b. Dificultades derivadas de la influencia del inglés o del francés en la realización de fonemas que existen tanto en árabe, como en español:

- Diferenciación en la pronunciación de las grafías «b» y «v». A pesar de que en el AEM, al igual que en el español, no existe la /v/, los estudiantes con un gran domino del inglés o del francés pueden tender a la hiperdiferenciación fonológica de estas grafías.
- Empleo de /dʒ/ en lugar de /x/, por influencia del inglés.

c. Dificultades ocasionadas por alófonos del español que son fonemas en árabe. Algunos errores son:

- Pronunciación del fonema /d/ siempre como consonante oclusiva.

d. Dificultades ocasionadas por alófonos del árabe que son fonemas en español:

- Uso de las vocales altas por las medias y viceversa.
- Homogeneización de los sonidos vocálicos, como las vocales /e/ y /i/ cuando aparecen en la misma palabra y las vocales posteriores /o/ y /u/.
- Uso de [ɬ] en lugar de /l/.

e. Dificultades causadas por diferencias distribucionales

- Pronunciación de /a/ como [æ] e incluso como [e]. En árabe, cuando las vocales entran en contacto con las consonantes faríngeas y uvulares se abren, como es el caso de /a/. Como consecuencia, tienden a confundir /a/ y /e/.
- Sonorización de la silbante alveolar sorda /s/ cuando se encuentra en situación intervocálica o precedida de la nasal /m/. Este error es poco frecuente y suelen cometerlo aquello alumnos con un gran dominio del francés.

— Pronunciación del fonema /t/ como consonante africada en lugar de oclusiva. Se debe a la influencia del francés. Este sonido seguido de /i/ o /u/, en francés, se pronuncia con cierto arrastre, realizándose como africado.

f) Dificultades derivadas de las diferencias de realización:

— Empleo de /tˤ/ en lugar de /t/.

g) Dificultades ocasionadas por las diferencias en el sistema silábico, acentual y rítmico:

— Tendencia a trasladar el acento a la penúltima sílaba.
— Tendencia a cambiar la sílaba tónica dentro de la palabra.
— Tendencia a la realización de la pausa glotal /ʔ/ a principio de las palabras que empiezan por vocal. En el AEM todas las sílabas empiezan por una consonante, cuando en español la sílaba empieza por vocal, el aprendiente tiende a realizar una pausa glotal con valor consonántico.
— Reducción de la vocalización. La reducción vocálica que se manifiesta, sobre todo, en los dialectos orientales y es trasladada a la pronunciación del español.

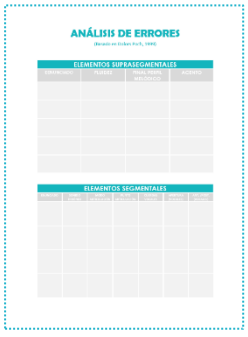
h) Dificultades por las diferencias existentes en el sistema entonativo:

— Los alumnos presentan dificultades para variar de registro. De modo análogo, les resulta difícil introducir matices mediante cambios de entonación y tienden a la monotonía melódica.

Una vez familiarizado con las similitudes y las diferencias de ambas lenguas y, por consiguiente, con las posibles dificultades que pueda tener el alumno arabófono, te recomendamos que, el primer día de clase, utilices las fichas de **análisis de errores** para anotar, de forma individual, los errores que cometen tus alumnos. Puedes encontrarlas al final de la unidad como: **«ficha 2».**

Finalmente, proponemos una ficha de **evaluación** para controlar la progresión de tus alumnos. Puedes encontrarla al final de la unidad como: **«ficha 3»**.

1



2

3

1. LA ENTONACIÓN

1. LA ENTONACIÓN

1. ¿Alguna vez has escuchado a alguien hablar en un idioma que no conocías? ¿Cómo sonaba? Al igual que las canciones, las lenguas también tienen su música particular. Nuestra forma de hablar posee una melodía única que nos caracteriza. A continuación vas a escuchar a hablantes procedentes de diferentes partes del mundo. ¿Serías capaz de identificar en qué lengua están hablando?

a. _____ d. _____
b. _____ e. _____
c. _____ f. _____

1.1. Ahora, del mismo modo que en el ejercicio anterior, vas a escuchar a hablantes procedentes de distintas partes del mundo. Pero esta vez, hablando español. ¿Crees que podrás adivinar su país de origen? ¿Por qué? Compara tus respuestas con el resto de la clase.

a. _____ d. _____
b. _____ e. _____
c. _____ f. _____

1.2. ¿Cómo suena el español? ¿Y el árabe? Discútelo con tu compañero.

El español es más melódico que el árabe porque...

La entonación...
...nos ofrece mucha información sobre la persona con la que estamos hablando. No solo nos permite deducir su lugar de procedencia, sino que también nos permite saber la intención del hablante o su estado de ánimo. Dentro de cada lengua, existen patrones melódicos propios que nos permiten interpretar el mensaje más allá de las palabras. En esta unidad aprenderás a percibir y pronunciar los principales esquemas entonativos del español: la entonación enunciativa, interrogativa y exclamativa.

FASE DE REFLEXIÓN-PERCEPCIÓN

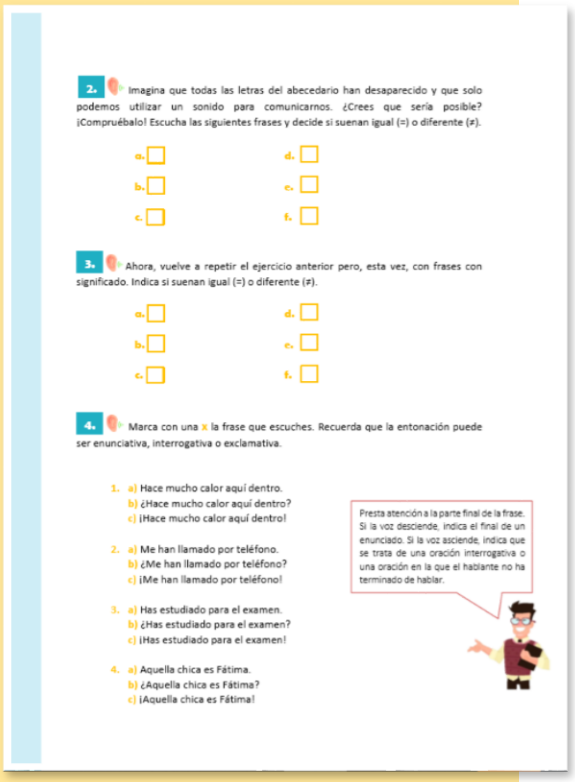
1. Empezamos la unidad con una actividad de introducción a la reflexión. En este ejercicio los alumnos van a escuchar una grabación donde intervienen seis hablantes con lenguas maternas distintas. Su tarea consistirá en identificar qué lenguas son. ¡Recuerda! Una de ellas debe ser árabe y otra español.

1.1. Los alumnos escuchan una grabación donde intervienen seis hablantes con lenguas maternas distintas, pero esta vez hablando español. ¡Recuerda! Uno de los hablantes debe ser de origen árabe y otro de origen español. Luego, deben reflexionar sobre por qué han sido capaces de identificar su lengua materna si todos hablaban español.

1.2. Finalmente, los alumnos reflexionan sobre cómo suenan el árabe y el español.

Fono.Ele

Aquí puedes encontrar muestras de habla de estudiantes de español de nacionalidades diferentes.


2. Imagina que todas las letras del abecedario han desaparecido y que solo podemos utilizar un sonido para comunicarnos. ¿Crees que sería posible? ¡Compruébalo! Escucha las siguientes frases y decide si suenan igual (=) o diferente (≠).

a. ☐ d. ☐
b. ☐ e. ☐
c. ☐ f. ☐

3. Ahora, vuelve a repetir el ejercicio anterior pero, esta vez, con frases con significado. Indica si suenan igual (=) o diferente (≠).

a. ☐ d. ☐
b. ☐ e. ☐
c. ☐ f. ☐

4. Marca con una X la frase que escuches. Recuerda que la entonación puede ser enunciativa, interrogativa o exclamativa.

1. a) Hace mucho calor aquí dentro.
   b) ¿Hace mucho calor aquí dentro?
   c) ¡Hace mucho calor aquí dentro!
2. a) Me han llamado por teléfono.
   b) ¿Me han llamado por teléfono?
   c) ¡Me han llamado por teléfono!
3. a) Has estudiado para el examen.
   b) ¿Has estudiado para el examen?
   c) ¡Has estudiado para el examen!
4. a) Aquella chica es Fátima.
   b) ¿Aquella chica es Fátima?
   c) ¡Aquella chica es Fátima!

Presta atención a la parte final de la frase. Si la voz desciende, indica el final de un enunciado. Si la voz asciende, indica que se trata de una oración interrogativa o una oración en la que el hablante no ha terminado de hablar.

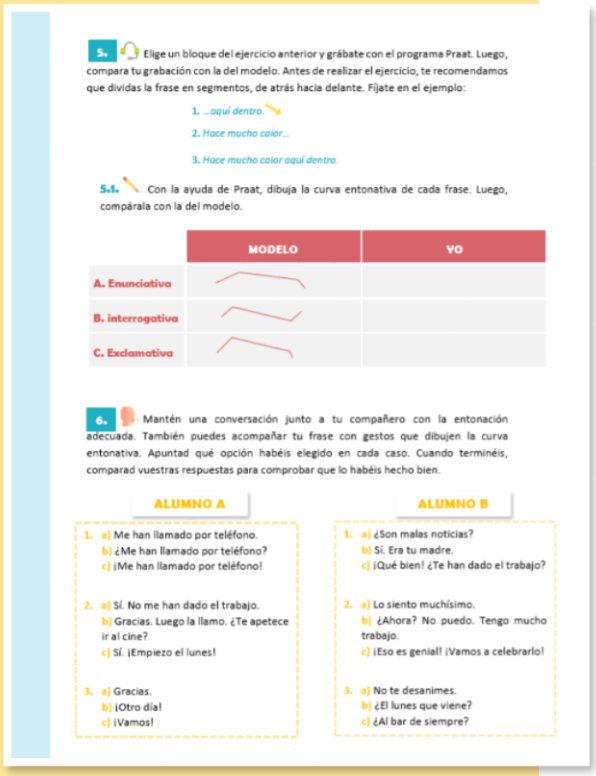
FASE DE PERCEPCIÓN

2. En este ejercicio debes pronunciar o poner la grabación de dos oraciones utilizando una entonación igual o diferente. Las opciones, de acuerdo al nivel, son: enunciativa, interrogativa y exclamativa. ¡Recuerda! En esta actividad no existen las palabras, solo la melodía.

¡Este programa te permite sintetizar la voz!

3. Este ejercicio se realiza igual que el anterior, pero esta vez utilizando palabras.

4. Los alumnos marcan si han escuchado una oración enunciativa, interrogativa o exclamativa. Recuérdales la importancia de la parte final de la curva entonativa.



5. Elige un bloque del ejercicio anterior y grábate con el programa Praat. Luego, compara tu grabación con la del modelo. Antes de realizar el ejercicio, te recomendamos que dividas la frase en segmentos, de atrás hacia delante. Fíjate en el ejemplo:

1. ...aquí dentro.
2. Hace mucho calor...
3. Hace mucho calor aquí dentro.

5.1. Con la ayuda de Praat, dibuja la curva entonativa de cada frase. Luego, compárala con la del modelo.

	MODELO	YO
A. Enunciativa		
B. Interrogativa		
C. Exclamativa		

6. Mantén una conversación junto a tu compañero con la entonación adecuada. También puedes acompañar tu frase con gestos que dibujen la curva entonativa. Apuntad qué opción habéis elegido en cada caso. Cuando terminéis, comparad vuestras respuestas para comprobar que lo habéis hecho bien.

ALUMNO A

1. a) Me han llamado por teléfono.
   b) ¿Me han llamado por teléfono?
   c) ¡Me han llamado por teléfono!
2. a) Sí. No me han dado el trabajo.
   b) Gracias. Luego la llamo. ¿Te apetece ir al cine?
   c) Sí. ¡Empiezo el lunes!
3. a) Gracias.
   b) ¡Otro día!
   c) ¡Vamos!

ALUMNO B

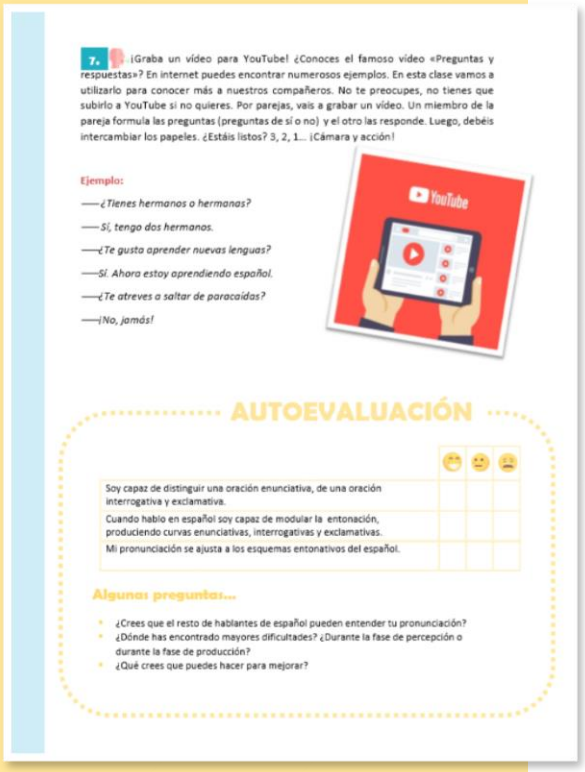
1. a) ¿Son malas noticias?
   b) Sí. Era tu madre.
   c) ¡Qué bien! ¿Te han dado el trabajo?
2. a) Lo siento muchísimo.
   b) ¿Ahora? No puedo. Tengo mucho trabajo.
   c) ¡Eso es genial! ¡Vamos a celebrarlo!
3. a) No te desanimes.
   b) ¿El lunes que viene?
   c) ¿Al bar de siempre?

FASE DE PRODUCCIÓN CONTROLADA

5. Para la realización del primer ejercicio de producción controlada, los alumnos eligen un bloque de frases del ejercicio 4. Primero deben segmentar la frase, empezando por la parte de atrás. El docente interviene durante este proceso para que la segmentación de la frase sea correcta. Cuando los alumnos se sientan preparados pueden empezar a grabar sus frases con el programa informático Praat.

5.1. Los alumnos dibujan las curvas melódicas obtenidas de su grabación. Para ello, utilizan de nuevo el programa Praat (Edit > Pitch > Show Pith). A continuación las comparan con las curvas melódicas del modelo.

6. Por parejas, los alumnos deben mantener una conversación siguiendo el esquema. Cada miembro de la pareja tiene un conjunto de oraciones. Para que la conversación tenga sentido, deben utilizar la entonación correcta. Mientras, el profesor supervisa a los alumnos.



7. ¡Graba un vídeo para YouTube! ¿Conoces el famoso vídeo «Preguntas y respuestas»? En internet puedes encontrar numerosos ejemplos. En esta clase vamos a utilizarlo para conocer más a nuestros compañeros. No te preocupes, no tienes que subirlo a YouTube si no quieres. Por parejas, vais a grabar un vídeo. Un miembro de la pareja formula las preguntas (preguntas de sí o no) y el otro las responde. Luego, debéis intercambiar los papeles. ¿Estáis listos? 3, 2, 1... ¡Cámara y acción!

Ejemplo:

—¿Tienes hermanos o hermanas?
—Sí, tengo dos hermanos.
—¿Te gusta aprender nuevas lenguas?
—Sí. Ahora estoy aprendiendo español.
—¿Te atreves a saltar de paracaídas?
—¡No, jamás!

AUTOEVALUACIÓN

Soy capaz de distinguir una oración enunciativa, de una oración interrogativa y exclamativa.			
Cuando hablo en español soy capaz de modular la entonación, produciendo curvas enunciativas, interrogativas y exclamativas.			
Mi pronunciación se ajusta a los esquemas entonativos del español.			

Algunas preguntas...

- ¿Crees que el resto de hablantes de español pueden entender tu pronunciación?
- ¿Dónde has encontrado mayores dificultades? ¿Durante la fase de percepción o durante la fase de producción?
- ¿Qué crees que puedes hacer para mejorar?

FASE DE PRODUCCIÓN LIBRE

7. Por parejas, los alumnos van a grabar un vídeo para practicar los esquemas entonativos básicos del español. Se trata de realizar una entrevista personal al compañero. Ambos deben desempeñar los dos papeles: entrevistador y entrevistado. Se acordará un día para visualizarlos en clase.

AUTOEVALUACIÓN

Los alumnos completas la rúbrica y las preguntas de evaluación.

2. EL ACENTO LÉXICO

2. EL ACENTO LÉXICO

1. ¿Conoces a Fátima? Está aprendiendo español, pero todavía le queda un largo camino por recorrer. Gracias a su profesor Carlos está mejorando su pronunciación, aunque a veces... Escucha atentamente la conversación entre Fátima y Carlos. Después, reflexiona junto a tu compañero sobre el error que ha cometido Fátima:

- ¿Qué error ha cometido Fátima?
- ¿Cómo trata de corregirlo el profesor?
- ¿Crees que es la mejor forma de hacerlo?
- ¿Por qué crees que sigue cometiendo el error?
- ¿Alguna vez has vivido una situación similar?
- ¿Qué técnicas utilizas para mejorar tu pronunciación?

¿Conoces las reglas de acentuación del español?

En español, las palabras se clasifican según la posición del acento:

- **Agudas:** el acento recae en la última sílaba.
- **Llanas:** el acento recae en la penúltima sílaba.
- **Esdrújulas:** el acento recae en la antepenúltima sílaba.
- **Sobresdrújulas:** el acento recae en la sílaba anterior a la

1.1. ¿Cuáles son las principales diferencias entre la acentuación en español y en árabe? Escríbelas en esta tabla:

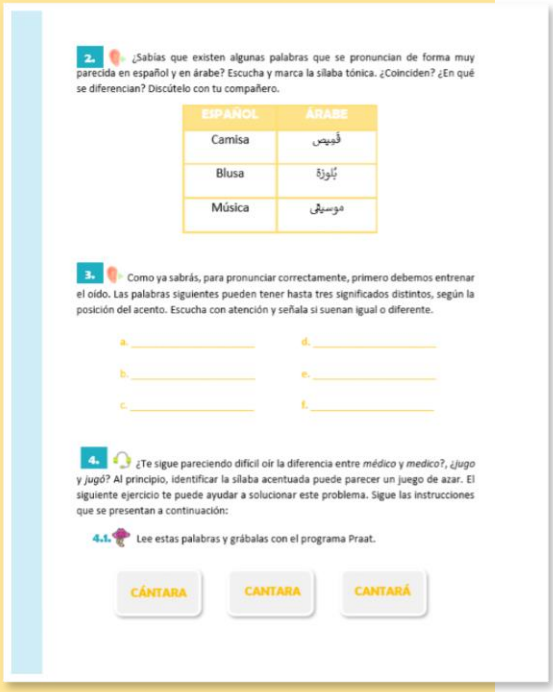
EL ACENTO EN ESPAÑOL...	EL ACENTO EN ÁRABE...

FASE DE REFLEXIÓN-PERCEPCIÓN

1. El objetivo del primer ejercicio consiste en que los alumnos reflexionen sobre un error que suele cometer ellos mismos. Para ello se propone un diálogo entre un profesor y su alumna que tiene ciertos problemas para acentuar correctamente la palabra *médico*. Los alumnos deben reflexionar sobre el error cometido, determinar su causa, averiguar por qué no ha funcionado la técnica de corrección fonética…

Profesor: ¡Buenos días, Fátima!
Fátima: Buenos días, profesor.
Profesor: ¿Por qué no viniste ayer a clase?
Fátima: Estaba enferma. Fui al *medico*.
Profesor: Se pronuncia MÉ-DI-CO.
Fátima: ME-DI-CO
Profesor: No, no. Presta atención: MÉ-DI-CO.
Fátima: ME-DI-CO.
Profesor: ¡Intentémoslo de nuevo! MÉ-DI-CO.
Fátima: Uff…

1.1. Luego reflexionan sobre las diferencias de acentuación entre el árabe y el español.


2. ¿Sabías que existen algunas palabras que se pronuncian de forma muy parecida en español y en árabe? Escucha y marca la sílaba tónica. ¿Coinciden? ¿En qué se diferencian? Discútelo con tu compañero.

ESPAÑOL	ÁRABE
Camisa	قميص
Blusa	بلوزة
Música	موسيقى

3. Como ya sabrás, para pronunciar correctamente, primero debemos entrenar el oído. Las palabras siguientes pueden tener hasta tres significados distintos, según la posición del acento. Escucha con atención y señala si suenan igual o diferente.

a. _____ d. _____
b. _____ e. _____
c. _____ f. _____

4. ¿Te sigue pareciendo difícil oír la diferencia entre *médico* y *medico*?, *¿jugo* y *jugó*? Al principio, identificar la sílaba acentuada puede parecer un juego de azar. El siguiente ejercicio te puede ayudar a solucionar este problema. Sigue las instrucciones que se presentan a continuación:

4.1. Lee estas palabras y grábalas con el programa Praat.

CÁNTARA CANTARA CANTARÁ

FASE DE REFLEXIÓN-PERCEPCIÓN

2. En este ejercicio haremos uso de los extranjerismos españoles presentes en la lengua árabe. A veces la sílaba tónica de la palabra en español coincide con la sílaba tónica del árabe y a veces no. Los alumnos escucharán las palabras, tanto en árabe, como en español y señalarán la sílaba tónica en ambas. Luego comentarán las coincidencias o diferencias junto a su compañero.

¡Utiliza este diccionario para reproducir las palabras en árabe! قاموس القطرية Diccionario Al-Qatra

FASE DE PERCEPCIÓN

3. Ahora escucharán tríos de palabras iguales, cuya única diferencia es el lugar que ocupa la sílaba tónica. Tienen que señalar si suenan igual o diferente.

a. ábrigo / abrigó /abrigo
b. ácaro / acaro / acaró
c. áfilas / áfilas / afilas
d. ánimo / ánimo / animo
e. ánulo / anulo / anulo
f. músico / músico / músico

4.2. Envía la grabación a tu profesor para que realice algunas modificaciones.

4.3. Escucha la grabación modificada. ¿Percibes la sílaba tónica de cada palabra?

4.4. Compara tu grabación inicial con la grabación modificada. ¿En qué se diferencia?

4.4. Ahora que ya eres capaz de percibir la sílaba tónica, vuelve a grabar la serie de palabras.

4.5. Con la ayuda de Praat, dibuja la curva melódica de cada palabra. Luego, compáralas.

	TÉRMINO	TERMINO	TERMINÓ
AUDIO 1			
AUDIO 2			
AUDIO 3			

5. El profesor de español de Fátima le ha pedido que recite un poema para practicar la acentuación de las palabras. Fátima todavía tiene algunas dudas... ¿puedes ayudarla? Lee el poema en voz alta y asegúrate de que todos los versos rimen.

RECETAS VEGETALES

Con las hojas del tilo,
se perfuma el cocodrilo.
Con las hojas del manzano,
Llega el calor del verano.
con las hojas del membrillero,
Se saca brillo el sombrero.
con las hojitas de pino,
Se hace sombra el camino.
Con las hojas del peral,
te libras de todo mal.
Amén floral.

Antonio Rubio

4.1. Los alumnos leen y graban las palabras cántará, cantara y cantará utilizando la herramienta Praat. (*Record new > record mono sound).*

4.2. De forma individual, envían las grabaciones al profesor en formato WAV. (*Write > write to WAV fail).* El profesor manipula las claves acústicas necesarias para que la palabra suene como en español. (*Read > read from file > to manipulation).*

4.3. El alumno recibe las grabaciones manipuladas. Debe escucharlas de nuevo y compararlas con las anteriores.

4.4. Luego, vuelve a grabar las palabras.

4.5. Finalmente, extrae la imagen de la curva melódica de las grabaciones 1. 2 y 3. Las compara y observa las diferencias y el progreso.

FASE DE PRODUCCIÓN CONTROLADA

5. Los alumnos leen el poema, prestando especial atención a las palabras finales. Para que rimen, deben pronunciar correctamente el acento.

6. Como ya sabrás, en español, la posición del acento puede comportar un cambio de significado. Por parejas, leed estas frases con la entonación correcta. ¿Quién ha realizado la acción?

ALUMNO A

a. ¿Quién publica fotos en Instagram?

Publica fotos en Instagram.

b. ¿Quién canta como los ángeles?

Canta como los ángeles.

c. ¿Quién llama al 112?

112

Llama al 112.

ALUMNO B

d. ¿Quién llora con *Titanic*?

TITANIC

Llora con Titanic.

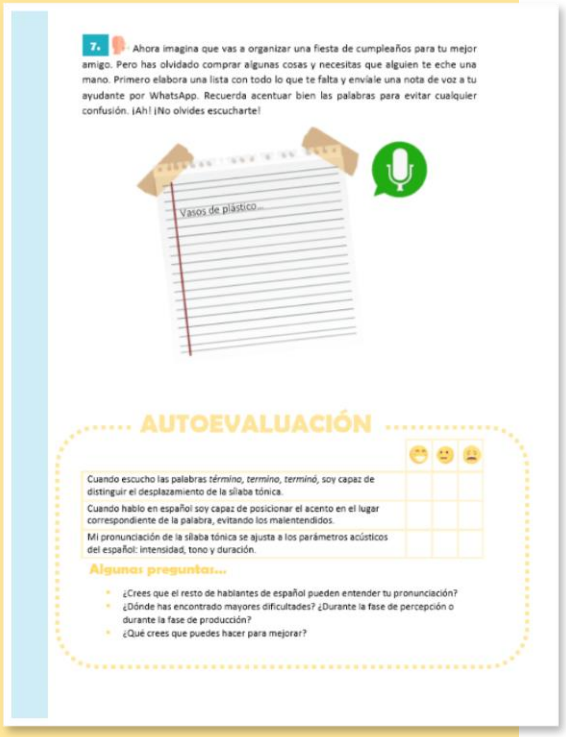
e. ¿Quién estudia mucho?

Estudia mucho para aprobar el examen.

f. ¿Quién no habla con nadie del trabajo?

No habla con nadie del trabajo.

6. Por parejas. A cada miembro de la pareja le pertenece una columna (alumno a, alumno b). El alumno a lee la frase de color rojo, prestando especial atención a la palabra señalada. Las letras en negrita le indican el lugar que ocupa la sílaba tónica. Según el lugar que ocupe, la acción habrá sido realizada en primera o tercera persona. El alumno que escucha la frase debe deducir quién realiza la acción. Luego, intercambian los roles.



7. Ahora imagina que vas a organizar una fiesta de cumpleaños para tu mejor amigo. Pero has olvidado comprar algunas cosas y necesitas que alguien te eche una mano. Primero elabora una lista con todo lo que te falta y envíale una nota de voz a tu ayudante por WhatsApp. Recuerda acentuar bien las palabras para evitar cualquier confusión. ¡Ah! ¡No olvides escucharte!

Vasos de plástico...

AUTOEVALUACIÓN

Cuando escucho las palabras *término, termino, terminó*, soy capaz de distinguir el desplazamiento de la sílaba tónica.			
Cuando hablo en español soy capaz de posicionar el acento en el lugar correspondiente de la palabra, evitando los malentendidos.			
Mi pronunciación de la sílaba tónica se ajusta a los parámetros acústicos del español: intensidad, tono y duración.			

Algunas preguntas...

- ¿Crees que el resto de hablantes de español pueden entender tu pronunciación?
- ¿Dónde has encontrado mayores dificultades? ¿Durante la fase de percepción o durante la fase de producción?
- ¿Qué crees que puedes hacer para mejorar?

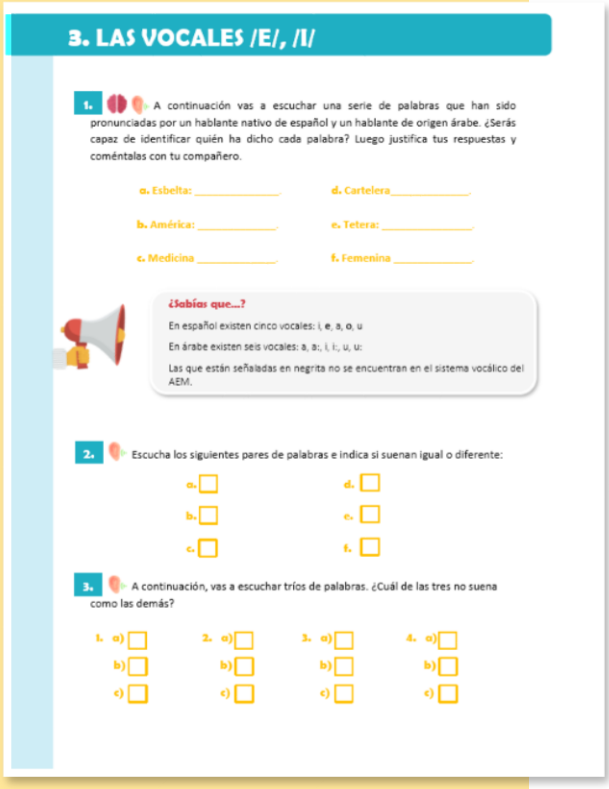
FASE DE PRODUCCIÓN LIBRE

7. Los alumnos deben utilizar WhatsApp para enviar una nota de voz pronunciando unas palabras. El contexto es el siguiente: están organizando una fiesta de cumpleaños y han olvidado comprar algunas cosas. Deben pedirle a alguien que las compre.

AUTOEVALUACIÓN

Los alumnos completas la rúbrica y las preguntas de evaluación.

3. LAS VOCALES /E/, /I/



3. LAS VOCALES /E/, /I/

1. A continuación vas a escuchar una serie de palabras que han sido pronunciadas por un hablante nativo de español y un hablante de origen árabe. ¿Serás capaz de identificar quién ha dicho cada palabra? Luego justifica tus respuestas y coméntalas con tu compañero.

a. Esbelta: _____ d. Cartelera _____

b. América: _____ e. Tetera: _____

c. Medicina _____ f. Femenina _____

¿Sabías que...?

En español existen cinco vocales: i, e, a, o, u

En árabe existen seis vocales: a, a:, i, i:, u, u:

Las que están señaladas en negrita no se encuentran en el sistema vocálico del AEM.

2. Escucha los siguientes pares de palabras e indica si suenan igual o diferente:

a. ☐ d. ☐

b. ☐ e. ☐

c. ☐ f. ☐

3. A continuación, vas a escuchar tríos de palabras. ¿Cuál de las tres no suena como las demás?

1. a) ☐ b) ☐ c) ☐ 2. a) ☐ b) ☐ c) ☐ 3. a) ☐ b) ☐ c) ☐ 4. a) ☐ b) ☐ c) ☐

FASE DE PERCEPCIÓN

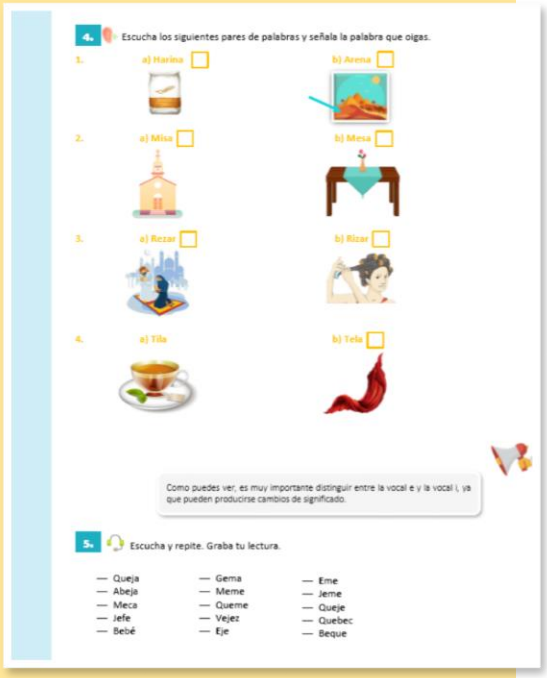
1. El alumno escuchará una grabación donde se pronuncian una serie de palabras españolas. Estas pueden haber sido pronunciadas por un hablante nativo español, o un hablante árabe. Su tarea consistirá en distinguir cuál de los dos hablantes ha pronunciado la palabra.

2. Tras la escucha, deberán seleccionar si suenan igual o diferente. Los alumnos no verán la palabra escrita en ningún momento.

1. TER / TIR
2. MEMIR / MIMER
3. TETER / TETER
4. SISISÉ / SESESÍ
5. ISI / SESE
6. DEDIR / DEDIR

3. Los estudiantes escuchan tríos de palabras y deben seleccionar la palabra que no suene igual que el resto.

1. **a)** Vivir **b)** Vivir **c)** Beber
2. **a)** Peso **b)** Piso **c)** Peso
3. **a)** Cine **b)** Cene **c)** Cene
4. **a)** Chico **b)** Chico **c)** Checo



4. Deben seleccionar la palabra del par que han escuchado.

FASE DE PRODUCCIÓN CONTROLADA

5. Los alumnos escuchan las palabras. Luego realizan la lectura y la grabación de las mismas.

6. Por parejas. Ambos escribirán frases utilizando las palabras del ejercicio 4. Tendrán que elegir una de cada par. A continuación, leerán las frases a su compañero y este tendrá que adivinar cuál de las dos palabras ha pronunciado. Luego, intercambiarán los papeles.

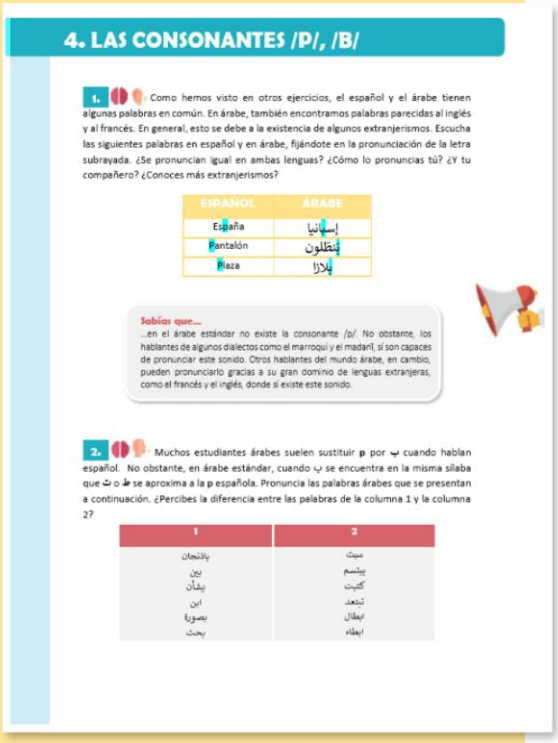
FASE DE PRODUCCIÓN LIBRE

7. Los alumnos deberán crear un trabalenguas donde predominen la /i/ y la /e/. Luego lo grabarán y, finalmente, se reproducirán todas las grabaciones en el aula. Entre todos, elegirán el trabalenguas más original.

AUTOEVALUACIÓN

Los alumnos completas la rúbrica y las preguntas de evaluación.

4. LAS CONSONANTES /P/, /B/



4. LAS CONSONANTES /P/, /B/

1. Como hemos visto en otros ejercicios, el español y el árabe tienen algunas palabras en común. En árabe, también encontramos palabras parecidas al inglés y al francés. En general, esto se debe a la existencia de algunos extranjerismos. Escucha las siguientes palabras en español y en árabe, fijándote en la pronunciación de la letra subrayada. ¿Se pronuncian igual en ambas lenguas? ¿Cómo lo pronuncias tú? ¿Y tu compañero? ¿Conoces más extranjerismos?

ESPAÑOL	ÁRABE
España	إسبانيا
Pantalón	بنطلون
Plaza	بلازا

Sabías que...
...en el árabe estándar no existe la consonante /p/. No obstante, los hablantes de algunos dialectos como el marroquí y el madarí, sí son capaces de pronunciar este sonido. Otros hablantes del mundo árabe, en cambio, pueden pronunciarlo gracias a su gran dominio de lenguas extranjeras, como el francés y el inglés, donde sí existe este sonido.

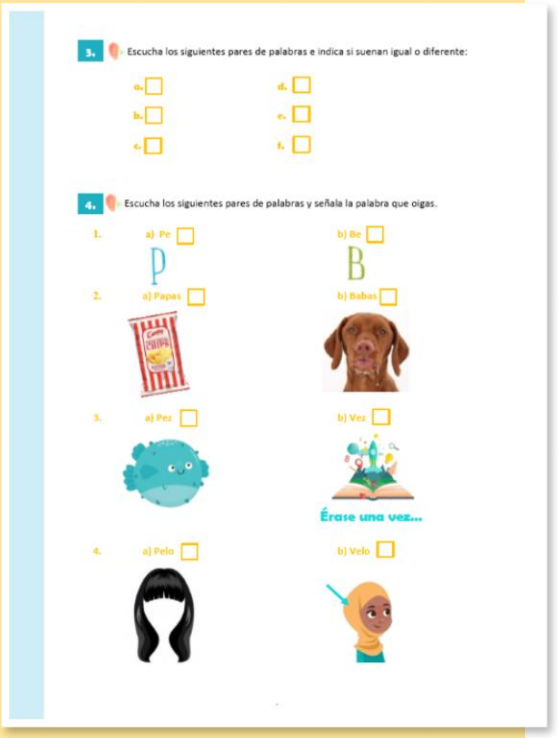
2. Muchos estudiantes árabes suelen sustituir **p** por ب cuando hablan español. No obstante, en árabe estándar, cuando ب se encuentra en la misma sílaba que ت o ط se aproxima a la **p** española. Pronuncia las palabras árabes que se presentan a continuación. ¿Percibes la diferencia entre las palabras de la columna 1 y la columna 2?

1	2
باذنجان	بيت
بين	بيتسم
بشأن	كتبت
ابن	تبعد
بصورة	ابطال
بحث	ابطاء

FASE DE REFLEXIÓN-PERCEPCIÓN

1. Los alumnos escuchan una serie de palabras que suenan muy parecidas en ambas lenguas, prestando especial atención a la letra señalada. En español la /p/ y en árabe la /ب/, que equivaldría a nuestra /b/. Se pretende que reflexionen sobre las diferencias entre una lengua y otra. Luego, pueden comentar entre ellos cómo pronuncian esta letra, ya que en algunos dialectos del árabe como, por ejemplo, el dialecto marroquí y algunos dialectos jordanos, sí tienen este sonido. En este caso, los propios alumnos, podrían ayudarse los unos a los otros.

2. De forma individual, los alumnos pronuncian la lista de palabras en árabe que contiene los fonemas /t/ o /ṭ/ precedidos de /b/. A continuación, pronuncian la otra lista de palabras. Finalmente, las comparan y extraen conclusiones



3. Escucha los siguientes pares de palabras e indica si suenan igual o diferente:

a. ☐ d. ☐
b. ☐ e. ☐
c. ☐ f. ☐

4. Escucha los siguientes pares de palabras y señala la palabra que oigas.

1. a) Pe ☐ b) Be ☐
2. a) Papas ☐ b) Babas ☐
3. a) Pez ☐ b) Vez ☐
4. a) Pelo ☐ b) Velo ☐

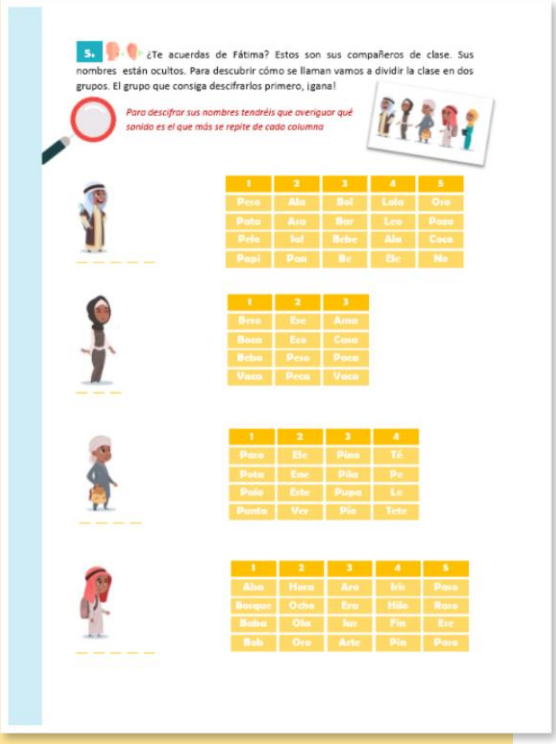
Érase una vez...

FASE DE PERCEPCIÓN

3. Los alumnos escuchan pares de palabras que contienen los fonemas /p/ y /b/ y deben indicar si suenan igual o diferente.

1. BABA / PAPA
2. BII / PII
3. APA/APA
4. IBTI / IPTI
5. IBI / IBI
6. PUPU / BUBU

4. Los estudiantes tienen que seleccionar la palabra del par que han escuchado.



5. ¿Te acuerdas de Fátima? Estos son sus compañeros de clase. Sus nombres están ocultos. Para descubrir cómo se llaman vamos a dividir la clase en dos grupos. El grupo que consiga descifrarlos primero, ¡gana!

Para descifrar sus nombres tendréis que averiguar qué sonido es el que más se repite de cada columna

FASE DE PRODUCCIÓN CONTROLADA

5. Los alumnos se dividen en dos grupos. Este ejercicio consiste en resolver los nombres ocultos de los personajes. Para ello tendrán que pronunciar las palabras que aparecen en cada una de las columnas y averiguar cuál es el sonido predominante, ya que el sonido predominante equivaldrá a una de las iniciales del nombre. Ganará el primero que logre resolver todos los nombres ocultos.

6. Escucha y repite. Graba tu lectura.

— Pico	— Pupila	— Pupita
— Óptica	— Séptimo	— Pitar
— Punto	— Punta	— Apto
— Reptil	— Concepto	— Pitido

7. ¡Deja un mensaje en el contestador automático de Pablo!

Mañana tenéis examen de plástica y Pablo ha olvidado su maletín de pinturas, su portaminas, su pluma de escribir... en clase de español. ¡Llama y díselo!

AUTOEVALUACIÓN

Cuando escucho las palabras *pelo, velo* o *papas, babas*, soy capaz de diferenciar el sonido /p/ del sonido /b/.			
Cuando hablo en español soy capaz de pronunciar el sonido /p/.			
Cuando hablo, no confundo el sonido /p/ con el sonido /b/.			

Algunas preguntas...

- ¿Crees que el resto de hablantes de español pueden entender tu pronunciación?
- ¿Dónde has encontrado mayores dificultades? ¿Durante la fase de percepción o durante la fase de producción?
- ¿Qué crees que puedes hacer para mejorar?

6. Los estudiantes escuchan y repiten las palabras. Recomendamos, además, grabar su lectura, ya que de esta forma pueden realizar el ejercicio tantas veces como deseen y observar la progresión.

FASE DE PRODUCCIÓN LIBRE

7. En este ejercicio se plantea la siguiente situación. Pablo, un compañero de la escuela, se ha dejado una serie de materiales en clase de español. El alumno tiene que llamar para avisarle, ya que al día siguiente tienen examen y los necesitará. Pablo no coge el teléfono, así que tendrá que dejarle un mensaje en el contestador automático. Tanto el nombre de Pablo, como los materiales que se ha dejado y el lugar donde los olvidó, contienen los fonemas /p/, /b/. De este modo, el alumno pondrá en práctica lo que ha estado aprendiendo a lo largo de la unidad, pero esta vez dentro de un contexto.

AUTOEVALUACIÓN

Los alumnos completas la rúbrica y las preguntas de evaluación

FICHA 1:

PERFIL LINGÜÍSITCO

(Basado en Alicia Puigvert, 2015)

DATOS PERSONALES:

Nombre: _____. Sexo: _____. Religión: _____.

Nacionalidad: _____. Edad: _____. Estudios: _____.

MI LENGUA MATERNA ES...

Mi lengua materna:

La lengua materna de mi familia:

MIS OTRAS LENGUAS SON...

Otras lenguas:

Nivel (destrezas):

HE VIVIDO EN...

Países en los que he vivido:

¿Durante cuánto tiempo?:

MI CONTACTO CON ELESPAÑOL...

Nivel (destrezas):

¿Qué variedad hablaba tu profesor?:

¿Cuánto tiempo dedicas al español?

FICHA 2:

ANÁLISIS DE ERRORES

(Basado en Dolors Poch, 1999)

ELEMENTOS SUPRASEGMENTALES			
EENUNCIADO	FLUIDEZ	FINAL PERFIL MELÓDICO	ACENTO

ELEMENTOS SEGMENTALES						
ENUNCIADO	SONIDO ERRÓNEO	MODO ARTICULACIÓN	PUNTO ARTICULACIÓN	CUERDAS VOCALES	APERTURA (VOCALES)	ANT. /POST. (VOCALES)

FICHA 3:

EVALUACIÓN

	INDICADORES	SÍ	NO
ENTONACIÓN	Es capaz de percibir las diferencias entre una entonación enunciativa, interrogativa y exclamativa.		
	Realiza las inflexiones finales pertinentes entre grupos entonativos.		
ACENTUACIÓN	Percibe el traslado de la sílaba tónica en los tríos de palabras.		
	Posiciona correctamente la sílaba tónica.		
	El modo de realización de la sílaba tónica se ajusta a los parámetros de la lengua española: tono, duración e intensidad.		
SONIDOS	Percibe las diferencias entre las vocales /e/, /i/		
	Cuando habla en español, no confunde el fonema /e con el fonema /i/.		
	Percibe las diferencias entre las vocales /e/, /i/		
	Cuando habla en español, no confunde el fonema /p/ con el fonema /b/.		

ANEXO II. LIBRO DEL ALUMNO

LA MÚSICA DEL ESPAÑOL

EJERCICIOS DE
CORRECCIÓN FONÉTICA
PARA ESTUDIANTES ARABÓFONOS

A1-A2

LIBRO DEL ALUMNO

Paula Espí

ICONOFRAFÍA

REFLEXIONA

ESCUCHA

HABLA

DIBUJA

GRABA TU VOZ

1. LA ENTONACIÓN

1. ¿Alguna vez has escuchado a alguien hablar en un idioma que no conocías? ¿Cómo sonaba? Al igual que las canciones, las lenguas también tienen su música particular. Nuestra forma de hablar posee una melodía única que nos caracteriza. A continuación vas a escuchar a hablantes procedentes de diferentes partes del mundo. ¿Serías capaz de identificar en qué lengua están hablando?

a. _____ d. _____

b. _____ e. _____

c. _____ f. _____

1.1. Ahora, del mismo modo que en el ejercicio anterior, vas a escuchar a hablantes procedentes de distintas partes del mundo. Pero esta vez, hablando español. ¿Crees que podrás adivinar su país de origen? ¿Por qué? Compara tus respuestas con el resto de la clase.

a. _____ d. _____

b. _____ e. _____

c. _____ f. _____

1.2. ¿Cómo suena el español? ¿Y el árabe? Discútelo con tu compañero.

El español es más melódico que el árabe porque…

La entonación…

…nos ofrece mucha información sobre la persona con la que estamos hablando. No solo nos permite deducir su lugar de procedencia, sino que también nos permite saber la intención del hablante o su estado de ánimo. Dentro de cada lengua, existen patrones melódicos propios que nos permiten interpretar el mensaje más allá de las palabras. En esta unidad aprenderás a percibir y pronunciar los principales esquemas entonativos del español: la entonación **enunciativa**, **interrogativa** y **exclamativa**.

2. Imagina que todas las letras del abecedario han desaparecido y que solo podemos utilizar un sonido para comunicarnos. ¿Crees que sería posible? ¡Compruébalo! Escucha las siguientes frases y decide si suenan igual (=) o diferente (≠).

a. ☐ d. ☐

b. ☐ e. ☐

c. ☐ f. ☐

3. Ahora, vuelve a repetir el ejercicio anterior pero, esta vez, con frases con significado. Indica si suenan igual (=) o diferente (≠).

a. ☐ d. ☐

b. ☐ e. ☐

c. ☐ f. ☐

4. Marca con una **x** la frase que escuches. Recuerda que la entonación puede ser enunciativa, interrogativa o exclamativa.

1. a) Hace mucho calor aquí dentro.
   b) ¿Hace mucho calor aquí dentro?
   c) ¡Hace mucho calor aquí dentro!

2. a) Me han llamado por teléfono.
   b) ¿Me han llamado por teléfono?
   c) ¡Me han llamado por teléfono!

3. a) Has estudiado para el examen.
   b) ¿Has estudiado para el examen?
   c) ¡Has estudiado para el examen!

4. a) Aquella chica es Fátima.
   b) ¿Aquella chica es Fátima?
   c) ¡Aquella chica es Fátima!

Presta atención a la parte final de la frase. Si la voz desciende, indica el final de un enunciado. Si la voz asciende, indica que se trata de una oración interrogativa o una oración en la que el hablante no ha terminado de hablar.

5. Elige un bloque del ejercicio anterior y grábate con el programa Praat. Luego, compara tu grabación con la del modelo. Antes de realizar el ejercicio, te recomendamos que dividas la frase en segmentos, de atrás hacia delante. Fíjate en el ejemplo:

1. *…aquí dentro.*

2. *Hace mucho calor…*

3. *Hace mucho calor aquí dentro.*

5.1. …Con la ayuda de Praat, dibuja la curva entonativa de cada frase. Luego, compárala con la del modelo.

	MODELO	YO
A. Enunciativa		
B. interrogativa		
C. Exclamativa		

6. Mantén una conversación junto a tu compañero con la entonación adecuada. También puedes acompañar tu frase con gestos que dibujen la curva entonativa. Apuntad qué opción habéis elegido en cada caso. Cuando terminéis, comparad vuestras respuestas para comprobar que lo habéis hecho bien.

ALUMNO A

1. a) Me han llamado por teléfono.
   b) ¿Me han llamado por teléfono?
   c) ¡Me han llamado por teléfono!

2. a) Sí. No me han dado el trabajo.
   b) Gracias. Luego la llamo. ¿Te apetece ir al cine?
   c) Sí. ¡Empiezo el lunes!

3. a) Gracias.
   b) ¡Otro día!
   c) ¡Vamos!

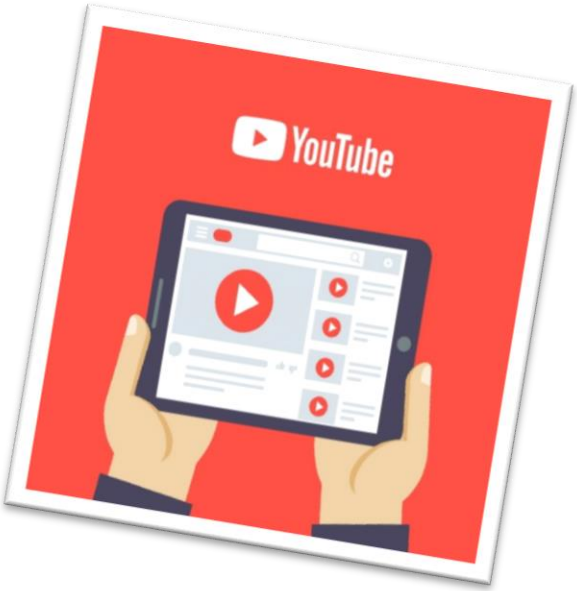
ALUMNO B

1. a) ¿Son malas noticias?
   b) Sí. Era tu madre.
   c) ¡Qué bien! ¿Te han dado el trabajo?

2. a) Lo siento muchísimo.
   b) ¿Ahora? No puedo. Tengo mucho trabajo.
   c) ¡Eso es genial! ¡Vamos a celebrarlo!

3. a) No te desanimes.
   b) ¿El lunes que viene?
   c) ¿Al bar de siempre?

7. ¡Graba un vídeo para YouTube! ¿Conoces el famoso vídeo «Preguntas y respuestas»? En internet puedes encontrar numerosos ejemplos. En esta clase vamos a utilizarlo para conocer más a nuestros compañeros. No te preocupes, no tienes que subirlo a YouTube si no quieres. Por parejas, vais a grabar un vídeo. Un miembro de la pareja formula las preguntas (preguntas de sí o no) y el otro las responde. Luego, debéis intercambiar los papeles. ¿Estáis listos? 3, 2, 1… ¡Cámara y acción!



Ejemplo:

——*¿Tienes hermanos o hermanas?*

——*Sí, tengo dos hermanos.*

——*¿Te gusta aprender nuevas lenguas?*

——*Sí. Ahora estoy aprendiendo español.*

——*¿Te atreves a saltar de paracaídas?*

——*¡No, jamás!*

AUTOEVALUACIÓN

	😁	😐	😖
Soy capaz de distinguir una oración enunciativa, de una oración interrogativa y exclamativa.			
Cuando hablo en español soy capaz de modular la entonación, produciendo curvas enunciativas, interrogativas y exclamativas.			
Mi pronunciación se ajusta a los esquemas entonativos del español.			

Algunas preguntas…

- ¿Crees que el resto de hablantes de español pueden entender tu pronunciación?
- ¿Dónde has encontrado mayores dificultades? ¿Durante la fase de percepción o durante la fase de producción?
- ¿Qué crees que puedes hacer para mejorar?

2. EL ACENTO LÉXICO

1. ¿Conoces a Fátima? Está aprendiendo español, pero todavía le queda un largo camino por recorrer. Gracias a su profesor Carlos está mejorando su pronunciación, aunque a veces… Escucha atentamente la conversación entre Fátima y Carlos. Después, reflexiona junto a tu compañero sobre el error que ha cometido Fátima:

- ¿Qué error ha cometido Fátima?
- ¿Cómo trata de corregirlo el profesor?
- ¿Crees que es la mejor forma de hacerlo?
- ¿Por qué crees que sigue cometiendo el error?
- ¿Alguna vez has vivido una situación similar?
- ¿Qué técnicas utilizas para mejorar tu pronunciación?

¿Conoces las reglas de acentuación del español?

En español, las palabras se clasifican según la posición del acento:

- **Agudas:** el acento recae en la última sílaba.
- **Llanas:** el acento recae en la penúltima sílaba.
- **Esdrújulas**: el acento recae en la antepenúltima sílaba.
- **Sobresdrújulas:** el acento recae en la sílaba anterior a la

1.1. ¿Cuáles son las principales diferencias entre la acentuación en español y en árabe? Escríbelas en esta tabla:

EL ACENTO EN ESPAÑOL…	EL ACENTO EN ÁRABE…

2. ¿Sabías que existen algunas palabras que se pronuncian de forma muy parecida en español y en árabe? Escucha y marca la sílaba tónica. ¿Coinciden? ¿En qué se diferencian? Discútelo con tu compañero.

ESPAÑOL	ÁRABE
Camisa	قَمِيص
Blusa	بُلوزة
Música	موسيقى

3. Como ya sabrás, para pronunciar correctamente, primero debemos entrenar el oído. Las palabras siguientes pueden tener hasta tres significados distintos, según la posición del acento. Escucha con atención y señala si suenan igual o diferente.

a. _____ d. _____

b. _____ e. _____

c. _____ f. _____

4. ¿Te sigue pareciendo difícil oír la diferencia entre *médico* y *medico*?, ¿*jugo* y *jugó*? Al principio, identificar la sílaba acentuada puede parecer un juego de azar. El siguiente ejercicio te puede ayudar a solucionar este problema. Sigue las instrucciones que se presentan a continuación:

4.1. Lee estas palabras y grábalas con el programa Praat.

CÁNTARA CANTARA CANTARÁ

4.2. Envía la grabación a tu profesor para que realice algunas modificaciones.

4.3. Escucha la grabación modificada. ¿Percibes la sílaba tónica de cada palabra?

4.4. Compara tu grabación inicial con la grabación modificada. ¿En qué se diferencia?

4.4. Ahora que ya eres capaz de percibir la sílaba tónica, vuelve a grabar la serie de palabras.

4.5. Con la ayuda de Praat, dibuja la curva melódica de cada palabra. Luego, compáralas.

	TÉRMINO	TERMINO	TERMINÓ
AUDIO 1			
AUDIO 2			
AUDIO 3			

5. El profesor de español de Fátima le ha pedido que recite un poema para practicar la acentuación de las palabras. Fátima todavía tiene algunas dudas… ¿puedes ayudarla? Lee el poema en voz alta y asegúrate de que todos los versos rimen.

RECETAS VEGETALES

Con las hojas del **tilo**,
se perfuma el **cocodrilo**.
Con las hojas del **manzano**,
Llega el calor del **verano**.
con las hojas del **membrillero**,
Se saca brillo el **sombrero**.
con las hojitas de **pino**,
Se hace sombra el **camino**.
Con las hojas del **pera**l,
te libras de todo **mal**.
Amén **floral**.

Antonio Rubio

6. Como ya sabrás, en español, la posición del acento puede comportar un cambio de significado. Por parejas, leed estas frases con la entonación correcta. ¿Quién ha realizado la acción?

ALUMNO A

a. ¿Quién publica fotos en Instagram?

Publico fotos en Instagram.

b. ¿Quién canta como los ángeles?

Canto como los ángeles.

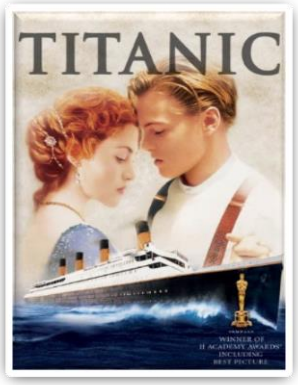
c. ¿Quién llama al 112?

112

Llame al 112.

ALUMNO B

d. ¿Quién llora con *Titanic*?



Lloro con *Titanic*.

e. ¿Quién estudia mucho?

Estudio mucho para aprobar el examen.

f. ¿Quién no habla con nadie del trabajo?

No hablo con nadie del trabajo.

7. Ahora imagina que vas a organizar una fiesta de cumpleaños para tu mejor amigo. Pero has olvidado comprar algunas cosas y necesitas que alguien te eche una mano. Primero elabora una lista con todo lo que te falta y envíale una nota de voz a tu ayudante por WhatsApp. Recuerda acentuar bien las palabras para evitar cualquier confusión. ¡Ah! ¡No olvides escucharte!

AUTOEVALUACIÓN

Cuando escucho las palabras *término, termino, terminó,* soy capaz de distinguir el desplazamiento de la sílaba tónica.			
Cuando hablo en español soy capaz de posicionar el acento en el lugar correspondiente de la palabra, evitando los malentendidos.			
Mi pronunciación de la sílaba tónica se ajusta a los parámetros acústicos del español: intensidad, tono y duración.			

Algunas preguntas...

- ¿Crees que el resto de hablantes de español pueden entender tu pronunciación?
- ¿Dónde has encontrado mayores dificultades? ¿Durante la fase de percepción o durante la fase de producción?
- ¿Qué crees que puedes hacer para mejorar?

3. LAS VOCALES /E/, /I/

1. A continuación vas a escuchar una serie de palabras que han sido pronunciadas por un hablante nativo de español y un hablante de origen árabe. ¿Serás capaz de identificar quién ha dicho cada palabra? Luego justifica tus respuestas y coméntalas con tu compañero.

a. Esbelta: _____.

b. América: _____.

c. Medicina _____.

d. Cartelera_____.

e. Tetera: _____.

f. Femenina _____.

¿Sabías que...?

En español existen cinco vocales: i, **e**, a, **o**, u

En árabe existen seis vocales: a, a:, i, i:, u, u:

Las que están señaladas en negrita no se encuentran en el sistema vocálico del AEM.

2. Escucha los siguientes pares de palabras e indica si suenan igual o diferente:

a. ☐

b. ☐

c. ☐

d. ☐

e. ☐

f. ☐

3. A continuación, vas a escuchar tríos de palabras. ¿Cuál de las tres no suena como las demás?

1. a) ☐ b) ☐ c) ☐
2. a) ☐ b) ☐ c) ☐
3. a) ☐ b) ☐ c) ☐
4. a) ☐ b) ☐ c) ☐

4. Escucha los siguientes pares de palabras y señala la palabra que oigas.

1. a) Harina ☐ b) Arena ☐

2. a) Misa ☐ b) Mesa ☐

3. a) Rezar ☐ b) Rizar ☐

4. a) Tila ☐ b) Tela ☐

Como puedes ver, es muy importante distinguir entre la vocal e y la vocal i, ya que pueden producirse cambios de significado.

5. Escucha y repite. Graba tu lectura.

— Queja
— Abeja
— Meca
— Jefe
— Bebé

— Gema
— Meme
— Queme
— Vejez
— Eje

— Eme
— Jeme
— Queje
— Quebec
— Beque

6. Ahora, escribe frases utilizando las palabras del ejercicio 3. Luego, léele las frases a tu compañero para que averigüe cuál de las dos opciones es. Cuando terminéis, intercambiad los papeles.

1. _____.
2. _____.
3. _____.
4. _____.

7. Escribe un trabalenguas que contenga las vocales /e/, /i/. Graba tu lectura. Luego, entre todos, elegiremos el trabalenguas más original.

AUTOEVALUACIÓN

Cuando escucho las palabras *tila, tela o rizar, rezar,* soy capaz de distinguir que no suenan igual.			
Cuando hablo en español soy capaz de pronunciar el sonido /e/.			
Cuando hablo español, no confundo el sonido /e/ con el sonido /i/.			

Algunas preguntas...

- ¿Crees que el resto de hablantes de español pueden entender tu pronunciación?
- ¿Dónde has encontrado mayores dificultades? ¿Durante la fase de percepción o durante la fase de producción?
- ¿Qué crees que puedes hacer para mejorar?

4. LAS CONSONANTES /P/, /B/

1. Como hemos visto en otros ejercicios, el español y el árabe tienen algunas palabras en común. En árabe, también encontramos palabras parecidas al inglés y al francés. En general, esto se debe a la existencia de algunos extranjerismos. Escucha las siguientes palabras en español y en árabe, fijándote en la pronunciación de la letra subrayada. ¿Se pronuncian igual en ambas lenguas? ¿Cómo lo pronuncias tú? ¿Y tu compañero? ¿Conoces más extranjerismos?

ESPAÑOL	ÁRABE
España	إسبانيا
Pantalón	بَنطَلون
Plaza	بلازا

Sabías que...

...en el árabe estándar no existe la consonante /p/. No obstante, los hablantes de algunos dialectos como el marroquí y el madanī, sí son capaces de pronunciar este sonido. Otros hablantes del mundo árabe, en cambio, pueden pronunciarlo gracias a su gran dominio de lenguas extranjeras, como el francés y el inglés, donde sí existe este sonido.

2. Muchos estudiantes árabes suelen sustituir **p** por ب cuando hablan español. No obstante, en árabe estándar, cuando ب se encuentra en la misma sílaba que ت o ط se aproxima a la **p** española. Pronuncia las palabras árabes que se presentan a continuación. ¿Percibes la diferencia entre las palabras de la columna 1 y la columna 2?

1	2
باذنجان	سبت
بين	يبتسم
بشأن	كتبت
ابن	تبتعد
بصورة	ابطال
بحث	ابطاء

3. Escucha los siguientes pares de palabras e indica si suenan igual o diferente:

a. ☐ d. ☐

b. ☐ e. ☐

c. ☐ f. ☐

4. Escucha los siguientes pares de palabras y señala la palabra que oigas.

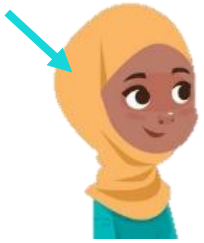
1. a) Pe ☐ b) Be ☐

2. a) Papas ☐ b) Babas ☐

3. a) Pez ☐ b) Vez ☐

Érase una vez...

4. a) Pelo ☐ b) Velo ☐



5. ¿Te acuerdas de Fátima? Estos son sus compañeros de clase. Sus nombres están ocultos. Para descubrir cómo se llaman vamos a dividir la clase en dos grupos. El grupo que consiga descifrarlos primero, ¡gana!

Para descifrar sus nombres tendréis que averiguar qué sonido es el que más se repite de cada columna

_ _ _ _ _

1	2	3	4	5
Peso	Ala	Bol	Lola	Oso
Pata	Asa	Bar	Leo	Pozo
Pelo	Sal	Bebe	Ala	Coco
Papi	Pan	Be	Ele	No

_ _ _

1	2	3
Beso	Ese	Ama
Boca	Eco	Casa
Bebo	Peso	Paca
Vaca	Peca	Vaca

_ _ _ _

1	2	3	4
Paso	Ele	Pino	Té
Pota	Ene	Pila	Pe
Palo	Este	Pupa	Le
Punto	Ver	Pío	Tete

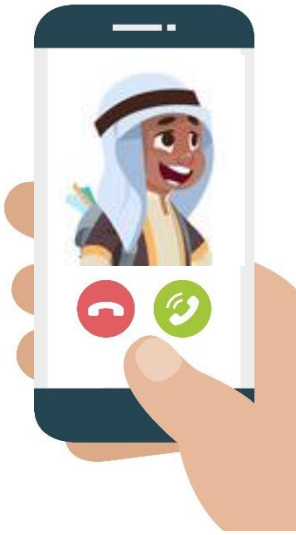
_ _ _ _ _

1	2	3	4	5
Aba	Hora	Aro	Iris	Paso
Bosque	Ocho	Era	Hilo	Raso
Baba	Ola	Sur	Fin	Ese
Bob	Oro	Arte	Pin	Paso

6. Escucha y repite. Graba tu lectura.

— **P**ico	— **Pup**ila	— **Pup**ita
— Ó**p**tica	— Sé**p**timo	— **P**itar
— **P**unto	— **P**unta	— A**p**to
— Re**p**til	— Conce**p**to	— **P**itido

7. ¡Deja un mensaje en el contestador automático de Pablo!



*Mañana tenéis examen de **p**lástica y **Pab**lo ha olvidado su maletín de **p**inturas, su **p**ortaminas, su **p**luma de escri**b**ir… en clase de es**p**añol. ¡Llama y díselo!*

AUTOEVALUACIÓN

Cuando escucho las palabras *pelo, velo* o *papas, babas,* soy capaz de diferenciar el sonido /p/ del sonido /b/.			
Cuando hablo en español soy capaz de pronunciar el sonido /p/.			
Cuando hablo, no confundo el sonido /p/ con el sonido /b/.			

Algunas preguntas…

- ¿Crees que el resto de hablantes de español pueden entender tu pronunciación?
- ¿Dónde has encontrado mayores dificultades? ¿Durante la fase de percepción o durante la fase de producción?
- ¿Qué crees que puedes hacer para mejorar?