

Máster universitario en enseñanza de Español como Lengua Extranjera
CIESE-Comillas – UC
Año académico 2014-2015

Acercamiento a la corrección de errores de pronunciación: Método Verbo-Tonalista como base de la propuesta didáctica dirigida a grupos con lengua materna árabe

Trabajo realizado por: Alejandra Cuenca Borrero

Dirigido por: Dolores Poch Olivé



Resumen:

En esta reflexión tratamos de manera teórica los conceptos más relevantes tanto del lugar de la pronunciación en clase de ELE como del Análisis Contrastivo de los sistemas fonéticos y fonológicos del árabe y el español para llegar, basándonos en el Método Verbo-Tonal, a la mejor propuesta didáctica para clase una ELE que se interese por mejorar su pronunciación y, a su vez, ofrecer al profesor recursos para comprender los posibles errores de pronunciación por interferencia de la L1(en vocales medias, en sonido /p/ y en sonido glotal /ʔ/) y hacer frente a ellos con ejercicios correctivos.

Palabras clave:

Árabe, ELE, pronunciación, acento, análisis contrastivo, propuesta didáctica, Método Verbo-Tonal, sordera fonológica, percepción, corrección, errores.

Abstract:

The purpose of this academic writing is to provide teachers new, original and useful educational corrective errors of pronunciation design –of middle Spanish vowels, sound /p/ and glotal sound /ʔ/- based on Tonal-verb Method theories. Pupils will consider this design dynamic, relevant and made-for-them -exercise as the best way to improve their pronunciation skills. The general study examines the role of the pronunciation skills and his place on Education of Modern Foreign Languages. As the researches became more numerous in other languages that did not really happen into Arabic Language, not in a significant line –beside the migration contexts-.

Key words:

Arabic Language, ELE, MFL, pronunciation, accent, contrastive analysis, educational design, Tonal-verb Method, deafness phonological, perception, correction, errors.

Índice

I. INTRODUCCIÓN.....	2
II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	5
1. Adquisición de Segundas Lenguas y los condicionantes que influyen en la pronunciación.....	5
2. El Lugar de la enseñanza de la pronunciación: de la ignorancia al Método Verbo-Tonalista.....	6
3. La cuestión de la norma.....	10
4. El acento extranjero: acento árabe y condicionantes	11
5. Metodología de la investigación.....	13
6. Sistemas fonético y fonológico del español y del árabe.....	14
6.1. Elementos segmentales: vocales y consonantes.....	15
6.2. Elementos suprasegmentales: distribución silábica	20
III. PARTE PRÁCTICA	22
7. Errores de pronunciación en español de los aprendientes con lengua materna árabe.....	22
7.1 Realización de la vocal anterior cerrada /i/ en lugar de la medial /e/.	23
7.2 Realización de la oclusiva bilabial sonora /b/ en lugar de la sorda en español /p/.	24
7.3 Golpe glotal /ʔ/ en distribución silábica [v] y [vc]	24
8. Propuesta didáctica.....	26
EJERCICIO 1: Intentar que reconozcan, asimilen y realicen cuándo aparece en español el sonido /e/	29
EJERCICIO 2: Intentar conseguir la realización castellana de /p/.	34
EJERCICIO 3: Intentar que en entornos silábicos de vocal [v] o vocal y consonante [vc] no realicen el apoyo consonántico /ʔ/ a través de actividades de percepción, asimilación y producción de la distribución silábica [v], [vc] castellana.	37
IV. CONCLUSIÓN.....	42
V. BIBLIOGRAFÍA.....	44
VI. ANEXOS.....	46

I. INTRODUCCIÓN

A lo largo de las siguientes páginas mostramos al lector la importancia de la enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE desde una perspectiva contrastiva con la lengua materna del grupo meta al que se dirige la docencia, en concreto arabófonos.

Uno de los interrogantes que hicieron comenzar este trabajo fue la ausencia de comparación del español y árabe en los métodos, fuentes de consulta y otros trabajos teóricos que pudieran ayudar al docente cuando se enfrenta con la pronunciación extranjera que caracteriza al acento árabe. Valga de ejemplo, consultamos en la herramienta de consulta por excelencia en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera, el PCIC¹, la caracterización comparada de las vocales españolas hecha a través del inglés, francés y alemán (véase Anexo 1) pero sin mención alguna a la lengua árabe.

Tradicionalmente, se confunde pronunciación con el conocimiento fonético y se degrada la adquisición de esta subcompetencia- y la prosodia, por consiguiente- a la mera práctica oral, de manera casi intuitiva por parte del alumno. Ya Llisterri (2003: 1) nos advierte que hay que distinguir entre la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección de la pronunciación:

“La primera será objeto de estudio para aquellos alumnos que quieran ser especialistas en la lengua por lo que queda completamente fuera de nuestro campo de trabajo. La enseñanza de la pronunciación, sin embargo, será imprescindible abordarla en el aula de ELE si pretendemos formar usuarios de la lengua. Más concretamente, la corrección fonética será nuestro principal campo de actuación ya que nos ocuparemos directamente de aquellos errores detectados en la pronunciación de nuestro perfil de grupo meta”.

Basándonos en los trabajos publicados hasta el momento sobre la cuestión, se divide la investigación aquí presentada en: primeramente, la cuestionable validez del período crítico que coarta la evolución en la pronunciación de una lengua (**1. Adquisición de Segundas Lenguas y los condicionantes que influyen en la pronunciación**); qué método o métodos nos parecen más coherentes para el alumno dentro de la dinámica de

¹ Avalado por el Instituto Cervantes -presente en la mayoría de países árabes y en los que la demanda de aprender español crece exponencialmente.

teorías comunicativas que se encuentran en auge actualmente (**2. El Lugar de la enseñanza de la pronunciación: de la ignorancia al Método Verbo-Tonalista**); que la necesidad de hacer competente al alumno a la hora de pronunciar también le debe hacer competente a la hora de identificar qué es el español (**3. La cuestión de la norma**) y, por último, las implicaciones que se derivan del llamado acento extranjero (**4. El acento extranjero: acento árabe y condicionantes**).

Estas cuestiones, verdaderamente notorias en las discusiones académicas, no tienen un verdadero reflejo si se comparan materiales que bien pecan de escuetos, bien hacen tediosa la búsqueda de respuestas al docente no especialista. Es por ello que el punto siguiente presentado aquí (**6. Sistemas fonético y fonológico del español y del árabe**) trata los sistemas fonéticos y fonológicos de ambas lenguas a través de una descripción comparativa para llegar a obtener unos teóricos errores de pronunciación en la articulación de ciertos sonidos (**7. Errores de pronunciación en español de los aprendientes con lengua materna árabe**) que, además identifican al acento extranjero árabe.

En último término, y como respuesta a otra de las cuestiones que más dedicación investigadora veíamos necesaria, dentro de la propuesta práctica (**8. Propuesta didáctica**) mostramos una serie de actividades relacionadas con cada error antes presentado, fundamentadas en la experiencia personal como docente y en los preceptos del Método Verbo-Tonal, cuya base en el aprovechamiento de recursos propios de la lengua –fonética combinatoria- nos parece la vía más acertada para este tipo de grupo con lengua materna común.

“La fonética combinatoria, definida como la influencia que unos sonidos ejercen sobre los otros, debiera ser aprovechada por los profesores de lengua extranjera como uno de los recursos que nos proporciona la propia lengua para modificar la pronunciación de los alumnos en el sentido deseado”

-adaptado- Dolors Poch (2004b: 149)

Los objetivos que formulamos en la propuesta didáctica son: ofrecer un abanico de actividades que se puedan incluir en la programación de un curso, enfocadas a un tipo de error concreto, que cohesionan el concepto de la enseñanza de la pronunciación en la que nos basamos con el conocimiento de la lengua materna –árabe-; presentar un léxico y una tipología de actividades que dejen a un lado las propuestas tan enfocadas al colectivo

inmigrante; proponer técnicas para saber escuchar al alumno y entender qué espera él de su pronunciación en la lengua extranjera y, finalmente, establecer una futura línea de investigación más extensa que pueda corroborar de manera exhaustiva los errores propuestos y su experimentación didáctica.

II. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

1. Adquisición de Segundas Lenguas y los condicionantes que influyen en la pronunciación.

La adquisición de toda lengua extranjera² supone un esfuerzo continuado en el tiempo para cualquier estudiante que tome la decisión de aprenderla, pues implica aprender no sólo la lengua sino también la cultura y la idiosincrasia que representa.

El tema que nos ocupa no es la adquisición³ de la segunda lengua en general sino la adquisición de una pronunciación correcta, que se acerque al esquema de la lengua española según lo hacen los nativos de esta. Como en el resto de competencias, la aspiración máxima de todos los estudiantes de lenguas es llegar al nivel más alto y, en pronunciación, “sonar” como un nativo. En cambio, cuando hablamos de la adquisición o aprendizaje de la pronunciación de una L2, los docentes transmiten un rechazo que se traduce propuestas didácticas con mezcla de contenidos y poca coherencia global y, quizá peor, una falta de criterios de evaluación que hagan consciente al aprendiente de su evolución. “Algunos consideran que las prácticas de pronunciación en tiempo de clase son una relativa pérdida de tiempo” (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 99),

Ciertos dogmas juzgados invariables a lo largo del tiempo en la didáctica de la lengua extranjera y la presunción de unos objetivos muy irreales suponen unos condicionantes bastantes restrictivos para que la aplicación, en clase, de ejercicios de pronunciación llegue a buen término. Estos condicionantes son: individuales y psicológicos (edad, afectividad, aptitud para las lenguas), la lengua materna de la que parten (interferencia), factores sociales y los factores culturales (experiencia de la lengua extranjera).

En dinámicas de corrección, como vamos a presentar, el componente emocional juega un papel fundamental, generando problemas y, en ocasiones, levantando una barrera entre nuestros estudiantes y nosotros como docentes. Los condicionantes individuales que consideramos reseñables podrían ser: el miedo al ridículo, la invasión del espacio

² No vamos a entrar en la extendida discusión de matices entre lengua extranjera, segunda lengua, lengua meta y lengua objeto, términos que en el presente trabajo usaremos indistintamente para referirnos a cualquier lengua que no sea la materna. “*En aras de la simplicidad*” (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 97).

³ Creemos oportuno no hacer distinción entre adquisición y aprendizaje en este contexto y, más generalmente, en el resto del trabajo solo establecemos la dicotomía entre ambos para referirnos a las *estrategias de aprendizaje*, concebidas como herramientas y pautas que ayudan en el proceso de asimilación y utilización de las estructuras que conforman la lengua objeto de estudio.

personal, la tensión necesaria para las tareas, la autoimagen del alumno, *locus interno*⁴, la motivación y el grado de aculturación que determina la distancia social y psicológica entre las lenguas –culturas- que percibe el sujeto (VERDÍA, 2002).

Como en la reflexión que apunta Elena Verdía, -no creemos necesario entrar en hasta qué punto- estas variables afectarían al aprendizaje de la pronunciación y consideramos que prestar la atención adecuada a estos aspectos afectivos puede ayudar a lograr “una mayor eficacia en el proceso de aprendizaje” (VERDÍA, 2002: 225) y por ende, agilizar la labor del docente poniendo en el centro las necesidades –y en consecuencia, el interés- del alumno.

2. El Lugar de la enseñanza de la pronunciación: de la ignorancia al Método Verbo-Tonalista.

La pronunciación es un concepto que engloba varios elementos en lo que a enseñanza de lengua extranjera se refiere: problemas que surgen en la realización de los sonidos de la LE o L2 y las características acentuales y suprasegmentales de la lengua objeto de estudio, en nuestro caso el español. En estos elementos influyen los condicionantes propios del aprendiente: lengua materna, estilo de aprendizaje, motivación, modo de acercamiento a la lengua, etc.; y los métodos, reglas, modas de la enseñanza de ELE a lo largo del tiempo: la cuestión de la norma, la falsa creencia de que el español “*is a phonetic language [...] and their words are spelled as they are pronounced [...]*” (JAKSON, 1969 en POCH, 2004b: 1) y la formación del profesorado.

A lo largo de la historia de la enseñanza de segundas lenguas “tener un acento como el nativo” no era tan necesario para algunos teóricos como manejar las estructuras gramaticales o saberse listas de vocabulario. La evolución de las prioridades, así como la fuerza del Enfoque Comunicativo propugnado por entidades como el MCER o el PCIC

⁴ Dentro de las teorías del Locus de control y de la Teoría de la atribución, el *locus interno* es aquella percepción del control personal que se ejerce sobre los resultados obtenidos en cierta tarea. En situaciones académicas, según Weiner, el éxito o el fracaso es atribuido a cuatro grupos principales: capacidad, esfuerzo, suerte y dificultad de la tarea. Cuando el alumno se considera responsable de su propia conducta –capacidad y esfuerzo- se denomina *locus interno*, en contraposición al *locus externo* –suerte y dificultad- cuyo control de estos factores le son ajenos al sujeto. Si comparamos la percepción de los alumnos en tareas de pronunciación, frente a otros aspectos de la lengua, se observa que la mayoría considera que no depende de ellos el hecho de pronunciar mal o bien sino de causas externas, como la distancia entre su lengua materna y la meta, los profesores, la edad; en comparación con resultados en gramática o léxico que dependen de su esfuerzo, trabajo y deseo de mejorar (VERDÍA, 2002: 230).

en español, consiguió que se tuvieran más en cuenta cuestiones de tipo oral cuyo elemento principal era la asimilación de rasgos fonéticos de la lengua a estudiar.

Por lo que se refiere a la enseñanza de la pronunciación en aquellos Métodos Tradicionales que se servían de la gramática/ traducción, como apunta GIL FERNÁNDEZ (2007: 126), el problema no existía, pues no era siquiera un objetivo.

Pasado el siglo XX, se comenzó a percibir este tipo de enseñanza como obsoleta y poco rentable para el alumno, aunque muy cómoda para los profesores⁵, que gracias precisamente a fonetistas visionarios se comenzó a dar importancia a la lengua real, a la lengua hablada y a trabajar con actividades que hacían reflexionar sobre ciertos elementos únicamente orales.

Hubo numerosos intentos, y no es que hayan desaparecido, de incluir la enseñanza de la fonética a través del uso de los recursos procedentes de los propios estudios de Fonética, tal como un experto los usaría. No es descalificable pero sí poco rentable para el alumno de lengua extranjera que no precisa aprender, en definitiva, otro código, otros símbolos o nuevas herramientas específicas del campo. En cambio, podemos señalar que, más actualmente, herramientas como el PRAAT son mucho más accesibles y que, con la formación necesaria, el docente es más que capaz de sacarle rentabilidad en el aula para la clase de pronunciación. Así, la crítica de Juana Gil está más centrada en el uso, por ejemplo, del alfabeto del AFI o de cortes sagitales y representaciones estáticas de sonidos que, por la naturaleza dinámica del habla no son defendibles si se propugna un enfoque comunicativo (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 131).

Con las teorías de base chomskiana que apuntaban al innatismo del llamado *período crítico*, se daba por imposible todo intento de mejora en el desarrollo de las destrezas orales a partir de cierta edad (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 101).

Hacia finales de los ochenta, una nueva corriente de corte más estructuralista (fundamentada en las teorías de Skinner) hizo que la didáctica de la lengua extranjera consistiera, y consista aun, en un continuo de repeticiones de léxico y de estructuras lingüísticas, como las actividades con pares mínimos en las que el profesor actúa como ejemplo a seguir y a imitar: *método directo*, *método situacional*, y otros del estilo. La

⁵ Esta fue la causa de que perdurara tantos años (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 127) y que aun hoy se utilice en algunos contextos como en la enseñanza del árabe, al más puro estilo de lengua muerta.

concepción del aprendizaje de la lengua como una formación mecánica de hábitos le valió gran parte de su éxito así como la novedad que suponían respecto a los enfoques gramaticales (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 133).

El auge del Enfoque Comunicativo de los últimos años tiene su éxito en la aplicación a los manuales de conceptos del MCER como aquel que cita: “*los enunciados emitidos deben ser lo más inteligibles posibles*” (EUROPA, 2001: 114). Pero la realidad del compromiso para con la oralidad no es comparable con el lugar que aun siguen ocupando competencias como la léxica o la gramatical. Aun citaba Celce-Murcia en 1996 que la pronunciación era la “Cenicienta”⁶ de la enseñanza de las lenguas (VERDÍA, 2002). De tal modo, aunque el MCER recoge un contenido de pronunciación completo (véase ANEXO 1b), no incluye propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa. Es más, no todo el aprendizaje debe ser inconsciente como propugnaba este enfoque en sus comienzos⁷, y tanto en el aspecto fónico, como en otros aspectos de la lengua la necesidad formal es más que conveniente, no teniendo que suponer un tedio ni para alumnos ni para docentes.

En ciertos aspectos de su evaluación, el MCER solo entiende la pronunciación como una más de las *escalas analíticas*, a saber: el alcance, la corrección y la fluidez de cierto enunciado oral. No se plantea en ningún caso la manera global de articularlos⁸, en definitiva la prosodia. Tampoco el PCIC es demasiado específico y aunque dedica un apartado íntegro a la concienciación de esta competencia, no aporta verdaderas soluciones ni pedagógicas ni curriculares: “dada la complejidad que implican tanto la enseñanza como el aprendizaje de la pronunciación, parece lógico pensar que el profesor no tiene por qué ceñirse a un solo modelo metodológico. Una buena parte de los especialistas en didáctica de la pronunciación de segundas lenguas propugna, en la actualidad, una orientación ecléctica y de naturaleza integradora, en la que eventualmente tengan cabida las aportaciones, de cada uno de los modelos, que se hayan demostrado positivas” (Instituto CERVANTES, 2006).

Aun así, el PCIC establece una tabla de contenidos de carácter fónico (véase ANEXO 1a) que, sin especificar una nivelación objetiva y tampoco una concreción de objetivos

⁶ Kelly, 1969.

⁷ En contraste con las teorías innatistas anteriores, surge la concepción de que el alumno aprende solo si recibe buena cantidad de input real, considerando también que su pronunciación mejorará a partir del momento en que se enfrente a estas muestras de habla (IRUELA, 2007).

⁸ Véase (POCH, Fonética para aprender español: Pronunciación, 1999).

mínimos, los concibe como un mero recurso organizativo para la programación del curso, cuya progresión pedagógica está supeditada únicamente a la calidad de las emisiones que el alumno alcance. Es decir, meras marcas de referencia generales para una evaluación oral final (Intituto CERVANTES, 2006).

En los manuales que incluyen la enseñanza de la pronunciación, el resultado de esta concepción comunicativa de integración de destrezas es un número no justificado de actividades de ortografía, una prioridad absoluta a la lengua escrita y una mezcla de tareas de lecturas sin ningún tipo de acercamiento previo a elementos como la entonación y el acento de la lengua (PADILLA, 2007: 876).

En suma, será con el Método Verbo-Tonal con el que más elementos, relativos a la mejora de la pronunciación, se vean resueltos. Siguiendo a LLISTERRI (2003: 1) “la corrección fonética [...] será nuestro principal campo de actuación” ya que nos ocuparemos directamente de aquellos errores detectados en nuestro grupo meta, por lo que la consideramos la mejor opción metodológica. Se trata de un método no muy conocido pero nacido en la década de los 50 como base de un tratamiento para niños con sordera, es decir, un método con orígenes terapéuticos (PADILLA, 2007: 872). Tanto Petar Guberina como Raymon Renard (J. LLISTERRI BOIX s.f.), el verdadero difusor del MVT en el mundo de la Lingüística, se dieron cuenta muy pronto de que algunas de las ideas y técnicas de este método podían ser trasladadas con éxito a la enseñanza de segundas lenguas. La idea de que no es el oído sino el cerebro el que percibe⁹ los sonidos fue la esencia de esta teoría. Enlazándola con lo que propugna Trubezkoy (1973) acerca de la *sordera fonológica*, su aplicación práctica más inmediata sería enseñar a percibir.

La falta de coherencia en la integración de destrezas y la ausencia de formalidad en el aprendizaje de fonética que caracterizan al Enfoque comunicativo no supone que haya que descartar todo su potencial. Si bien, el MVT y el Enfoque Comunicativo son, en muchos aspectos, complementarios para la didáctica de corrección de errores. De manera que, se podrían trasladar las directrices verbotonistas al espacio que le corresponde en el contenido de un aula comunicativa sin que afectase demasiado a la estructura de la misma: debida atención a la relación establecida entre percepción y producción – comenzar con la prosodia-, el lugar de la palabra hablada y de la palabra escrita, no

⁹El cerebro solo es capaz de trabajar con un número limitado de frecuencias, así aislando los elementos más importantes de la señal acústica se ayuda a su decodificación “simplificada” (PADILLA 2007, pág. 872).

confundir fonética con ortografía, los factores extralingüísticos y la dimensión afectiva que condicionan el aprendizaje, recursos de la propia lengua –fonética combinatoria- y, finalmente, la comparación y cotejo de las lenguas (L1 y L2) (PADILLA, 2007).

Si fuera fácil la aplicación práctica, no habría debate. Aún con todo, teóricamente creemos que se ha llegado a un momento en el que el eclecticismo imperante no se debe considerar negativo, sino que supone la oportunidad de aportar al campo ideas que sean beneficiosas para el grupo al que nos enfrentemos como docentes, conociendo sus necesidades y, con la formación necesaria, ayudándonos de su potencial para que las estrategias utilizadas sean óptimas en el aprendizaje.

3. La cuestión de la norma

El planteamiento de objetivos del diseño curricular debe ser crucial también en el campo de la pronunciación. Por una parte, es recomendable tener en cuenta la norma del español que va a enseñarse, destacando el debate de las cuestiones de variación; y por otra, el grado de conocimiento que se quiera que adquiera el estudiante de la misma. (J. LLISTERRI BOIX, 2003).

En todas las lenguas se presentan los mismos mecanismos de variación, ya sea el inglés de Inglaterra o EEUU, el francés de Francia o Bélgica y, nuestro interés, el español de Latinoamérica y el castellano. La pregunta que se hace, entonces, el profesor de lengua extranjera no es en absoluto desatinada: ¿desde el punto de vista fonético¹⁰ qué español se debe enseñar en clase? (POCH, 1999).

Si bien, el debate sobre la variedad de pronunciación no tiene causas fonéticas sino políticas o históricas; se valora como prestigiosa una variante en función de los acontecimientos que marcan a la región que la posee) como, por ejemplo, el seseo en la década de los ochenta¹¹(POCH, 1999: 56). Apunta Joaquim Llisterri (2003) que no sería ni cómodo ni ciertamente pedagógico que el profesor adaptara su pronunciación en función del interés de los alumnos pero sí que conozca, al igual que con el léxico, los distintos fenómenos y las normas geográficas que le hagan estar preparado para responder

¹⁰ Considerando igual de importante plantearse esta cuestión en el nivel léxico, por ejemplo.

¹¹ Considerado variantes de las clases más populares vio consolidado su prestigio en la época del presidente del Gobierno en España, Felipe González, con marcado acento sevillano.

las cuestiones que le planteen. Lo que si, en cambio, debe considerar es que en los registros formales de todas las lenguas el grado de variación es mucho menor que en los registros coloquiales. También ocurre en el español, por supuesto, en todos los niveles de la lengua donde a más formalidad, más cercanía entre dialectos o variedades (POCH, 1999 y GIL FERNÁNDEZ, 2007¹²).

La enseñanza de la pronunciación de cualquiera de las variedades ha de ser siempre la norma culta, (POCH, 1999), pues las situaciones de comunicación más o menos formales a las que se enfrentará el alumno serán más comunes que las variantes más vulgares. “En este sentido, lo más conveniente, en mi opinión, es tomar como punto de partida la norma urbana culta, que viene a ser una “norma de normas”, producto de la abstracción de otras muchas normas particulares, como la norma coloquial, la familiar, la académica o científica, la periodística, la publicitaria, o la técnica.” (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 123).

La enseñanza de la variedad dentro de un conjunto de posibles variedades debe ser la meta del docente. Así, avanzando en destrezas léxicas y contextos comunicativos más complejos, el alumno debe llegar a poseer las herramientas que le hagan consciente de la propia variedad del profesor y del contexto lingüístico en el que aprenden (POCH, 1999: 58).

4. El acento extranjero: acento árabe y condicionantes

Se considera acento extranjero como “el conjunto de desviaciones, de índole no patológica, que presenta la pronunciación que hace de una segunda lengua un hablante no nativo respecto a la de los nativos de esa lengua” (RECAJ NAVARRO, 2008: 11).

Compartir una misma lengua materna conlleva que los errores o desviaciones también planteen paralelismos. Se puede hablar, por tanto, de los acentos español, inglés y árabe –como es nuestro caso- en la pronunciación de lenguas extranjeras que suelen traducirse como interferencias fonéticas, ejercidas por dicha lengua en la pronunciación de otro idioma.

Estas *interferencias* proceden tanto del nivel segmental – a saber, modo de articulación- como del nivel suprasegmental: patrón acentual, ritmo distinto o modificación en la

¹² “Las normas cultas de las diferentes variedades dialectales difieren poco entre sí, por lo que representan la cohesión más que la diversidad existente entre ellas y resultan ser, por eso mismo, el material idóneo en el que basarse” (pág. 123).

estructura silábica¹³ (RECAJ NAVARRO, 2008) pero no creemos necesario entrar en el debate de la preeminencia de uno u otro nivel de la lengua sino que consideramos, siguiendo a Fernando Recaj (2008), que dichas contribuciones en el nivel que sea varían en función de la lengua materna del individuo y de la lengua objeto de estudio.

Más adelante expondremos algunos de los efectos que tienen en el oyente los errores de pronunciación que, como causa del acento extranjero, no ayudan en absoluto a cumplir las expectativas de inteligibilidad del emisor. Asimismo, en todos los casos esta inteligibilidad no dificulta la comunicación pero sí la condiciona: puede acarrear “conclusiones equivocadas acerca del estado afectivo del emisor” (RECAJ NAVARRO, 2008: 13).

En consecuencia, la ansiedad que pueda mostrar el emisor en su mensaje oral con acento extranjero genera, en ocasiones, en el oyente una evaluación personal negativa. Es en este punto donde vemos necesario dedicar un pequeño espacio a la situación de la identidad árabe en el extranjero. Con esto, llegar a recibir diferente trato es una realidad ampliamente conocida para la población arabófona estudiante de español¹⁴ en la que ven aumentado el rechazo de algunos sectores de la sociedad al intuir el origen de su acento, según el acento que se muestre al hablar una lengua meta (RECAJ NAVARRO, 2008)¹⁵.

La dificultad que entraña la enseñanza de algunos aspectos de la pronunciación no debería ser la causa de su carácter de “huérfana”¹⁶ de la enseñanza de lenguas modernas y más aun si tenemos en cuenta el interés que suscita en el alumnado este nivel lingüístico. Este interés no queda reflejado en la dedicación exhaustiva que merecería esta competencia que, en la mayoría de los casos en los que se presenta, viene mezclada con competencias lingüísticas que no le favorecen para su adquisición – por ejemplo, la corrección ortográfica¹⁷- o que no enlaza con otras que le serían de gran ayuda –en este caso, la prosodia y todas sus implicaciones-. Quizá, observamos que este vacío es más acusado en el binomio árabe-español, teñido en los últimos años de “*salvavidas*” para la integración de la población inmigrante (SANTOS DE LA ROSA, 2012: 10), cuyos manuales de poco sirven en contextos universitarios o de inmersión.

¹³ Aurrecochea, 2002: 3.

¹⁴ De francés, inglés o alemán.

¹⁵ Caso del inglés en hispanohablantes.

¹⁶ (VERDÍA, 2002: 223).

¹⁷ Véase ejemplo en GÓMEZ SACRISTÁN, 2008.

Determinar, pues, el grado de precisión fonética¹⁸ sería otro de los objetivos que debería contener un buen programa de enseñanza de pronunciación de una lengua extranjera (J. LLISTERRI BOIX, 2003). Esta precisión fonética debe quedar articulada en la propia definición de contenidos en los que la norma de pronunciación queda establecida.

En relación con el acento extranjero y su “eliminación” se deben considerar, antes del planteamiento de objetivos, las necesidades de los alumnos. Y aunque veamos, como docentes, que aspirar al más alto grado de similitud fonética con el nativo debe ser la meta de todo alumno, también la especificidad del grupo –considerando las variables individuales¹⁹- nos deben dar una idea más aproximada de lo que esperan conseguir con la mejora de su pronunciación: “*Le danger du perfectionnisme est d’entraîner des conduites autistes*” (RENARD, 1979: 67 en LLISTERRI, 2003: 94).

5. Metodología de la investigación

Se trata de una investigación cualitativa de la competencia fónica del español como lengua extranjera y, en concreto, de la pronunciación en clase de ELE. Mediante la lectura exhaustiva y la descripción de las fuentes de información que de este tema existen en actualidad, se llegó a la identificación de ciertos vacíos en la exposición del tema de la pronunciación en contextos árabes o de atención exclusiva a la población inmigrante con esta lengua materna. A continuación se optó por seguir una línea más general en lo que al tema de la enseñanza de la pronunciación se refiere, sirviendo así de contexto teórico para abordar el principal objetivo del que, en un principio, partía la investigación: la búsqueda de fuentes sobre errores de pronunciación de estudiantes con lengua materna árabe. Una vez establecida la categorización de los tipos de errores que pueden darse en la pronunciación de una lengua extranjera, se comenzó con la comparación de los dos sistemas fonéticos (mediante el Análisis Contrastivo) como primera aproximación a la predicción de los errores producidos por la *interferencia* de la L1 en la lengua meta, es decir, aquellos errores de pronunciación que los alumnos con lengua materna árabe cometen en español. Sin la pretensión de servir de estudio experimental por causa de falta

¹⁸ “I believe that pronunciation teaching should have, not a goal which must of necessity be normally an unrealized ideal, but a limited purpose, which will be completely fulfilled: the attainment of intelligibility” (Abercrombie, 1963, en LLISTERRI BOIX, s.f)

¹⁹ Véase punto 1.1

de informantes sí se trata, en cambio, de un estudio de carácter aplicado. Por ello, incluye una propuesta didáctica para llegar –y sirviendo a su vez de base- a la **corrección fonética** basada en el Método Verbo-Tonal, de corte pedagógico, que se adscribe a la perfección a las teorías sobre la llamada *sordera fonológica* en la pronunciación de lenguas extranjeras.

6. Sistemas fonético y fonológico del español y del árabe.

En este apartado nos centraremos en la comparación de ambos sistemas fonéticos para llegar a la explicación de los errores de pronunciación que se plantearán en el punto 2, donde se propone una batería de actividades específicas para la corrección de errores. El análisis contrastivo se contempla por diversos autores, como AL DUWEIRI, AL-SHUAIBI y CARRERAS (2014), como un fundamento teórico que sirve de vía para ayudar al profesor, a partir de la reflexión sobre la lengua materna de los alumnos, a identificar los errores de pronunciación y sus posibles causas.

Conocer la lengua materna del alumno nos proporciona una fuente de información que es necesario aprovechar y ser capaz de recurrir a ella para facilitar el aprendizaje y anticipar las *dificultades* (POCH, 1999), aun no considerados errores, que les pueda presentar la L2, el español. El modelo de Trubetzkoy (POCH, 1999) centrados en los conceptos de *sordera fonológica* y *criba fonológica* establece la base del análisis de los errores:

“todo lo que se dice pasa a través de una criba [...]. Cada hombre se habitúa desde la infancia a analizar así lo que se dice [...] y se adapta al sistema de su lengua materna. Pero si quiere hablar otra lengua, emplea involuntariamente para analizar lo que oye la criba fonológica de su lengua materna [...] Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta...”.

(Trubetzkoy, 1973: 46, en GIL FERNÁNDEZ, 2007: 74).

Para el estudio de los sistemas fonéticos y fonológicos de una lengua, nos servimos hoy de las tecnologías en las que, por ejemplo, se basa y refleja el *DVD de Las Voces del español* de la RAE (2011) y para el árabe, la consulta y estudio de la *Gramática árabe* de Federico Corriente (2006). La escasez de bibliografía accesible para el profesorado de este tipo de alumnado ha creado, quizá, un sentimiento de desamparo en el colectivo, que ve cómo en otras lenguas como el inglés, se han establecido ya la tipificación de errores y sus causas.

Las hipótesis de errores de pronunciación que presentamos están basadas tanto en las teorías del Análisis Contrastivo (AL DUWEIRI, AL-SHUAIBI y CARRERAS, 2014), como en el Análisis de Errores (FERNÁNDEZ, 2008), (CRUZ, 2013), que combinan la descripción y comparación de los elementos de la lengua materna -en este caso, los Sistemas Fonético y Fonológicos- con los de la lengua meta (PADILLA, 2007 y GIL FERNANDEZ, 2007).

Las unidades básicas de la Fonética son dos: elementos segmentales y elementos suprasegmentales. Los segmentales (sonidos del habla) se definen según criterios articulatorios [vocal / consonante], acústicos y perceptivos. Los suprasegmentales (rasgos prosódicos) constituyen unidades fonéticas cuyo efecto repercute sobre más de un segmento de la cadena fónica. Son, entre otros, la sílaba, el acento, la entonación y el ritmo (RAE, 2011: § Unidades de fonética).

6.1.Elementos segmentales: vocales y consonantes

El sistema vocálico del español está constituido por cinco unidades /i/, /e/, /a/, /o/ y /u/ que se definen como la base de nuestro sistema fonológico y silábico, pudiendo formar núcleo silábico. Se caracterizan por ser redondas y se organizan según la posición de la lengua en relación con el paladar. Esta posición dará lugar a cinco realizaciones de sonidos, todos sonoros (con vibración de las cuerdas vocales), que distinguen significados:

/i/: Anterior y cerrada: La parte más ancha de la lengua se encuentra en la posición más adelantada y los labios forman una especie de línea recta paralela entre ellos.

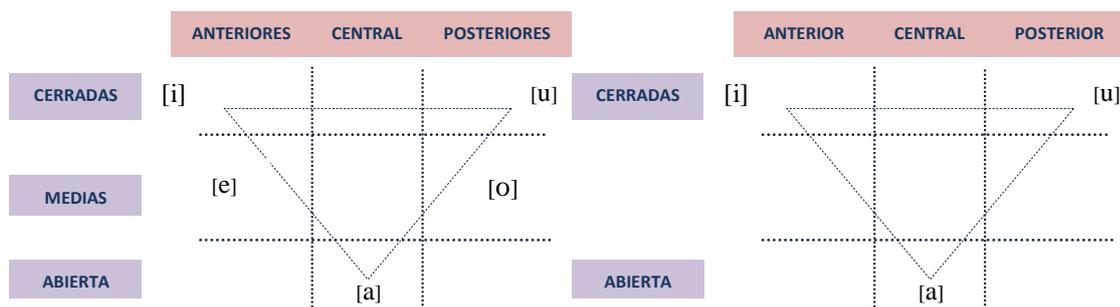
/u/: Posterior y cerrada: La lengua se mantiene en la parte más posterior y su parte más ancha se aleja del paladar. Los labios se acercan casi cerrándose en forma de círculo. Ambas son cerradas ya que su grado de abertura es mínimo.

/e/: Anterior y media: La lengua está algo adelantada pero sin llegar a ser al adelantamiento de /i/. Los labios mantienen la misma posición que en /i/.

/o/: Posterior y media: La lengua está en situación posterior pero no llega a ser la de /u/. Los labios, aunque mínimamente, varían su posición respecto de la de /u/, separando un poco el labio superior.

Ambas son medias, pues su grado de abertura maxilar es algo mayor que en las cerradas.

/a/: Abierta y central: La lengua se sitúa en una posición media en la cavidad bucal y su grado de abertura es máximo, por lo que los labios están muy alejados.



Cuadro 1 :Cuadro vocales español.
(Adaptado de QUILLIS, 1990)

Cuadro 2: Cuadro vocales árabe. (Adaptado a partir del cuadro 1)

Las vocales del sistema fonético árabe se podrían caracterizar y definir en los mismo términos que las españolas, dando así la clave para su comparación. La lengua árabe “*franca, estándar*” (Al DUWEIRI, AL-SHUAIBI y CARRERAS, 2014: 2)²⁰ tiene un sistema fonológico de 28 consonantes y tres vocales²¹. La diferencia con el sistema vocálico español es que las vocales árabes pueden ser largas o breves distinguiendo significados. Se trata de una lengua consonántica, en la que las vocales son apoyos de las estructuras que forman las consonantes o son semivocales y largas, existiendo únicamente como fonemas los sonidos /a/, /i/ y /u/ y como meros alófonos de las cerradas /e/ y /o/.

²⁰ Artículo de análisis fonético contrastivo de español-árabe de Jordania.

²¹ En nuestro trabajo partimos del Árabe Estándar Moderno (AEM o MSA en inglés).

En cuanto a las realizaciones de sonidos consonánticos en español, se deben distinguir dos tipos de descripciones: una, su lugar de articulación y otra, el modo de articulación. Ambas se complementan y distribuyen para conseguir sonidos que son distintivos en nuestra lengua. Aunque no se especifica en la siguiente tabla, hay que tener en cuenta el concepto de sonoridad (vibración de las cuerdas vocales) que no sucede en todas las consonantes (sordas).

Entendida la particularidad de la lengua árabe antes explicada, concretamente de sus vocales, las consonantes en árabe estándar poseen una riqueza de realizaciones que, además, se ve aumentada si tenemos en cuenta los sistemas fonéticos de los dialectos²², por ejemplo, con las características que posee un hablante jordano “*no quedará limitado al inventario de fonemas del AEM*” (Al DUWEIRI, AL-SHUAIBI y CARRERAS, 2014:3).

Para la identificación de los sonidos que estamos comparando se propone la tabla presentada a continuación, basada en los símbolos del AFI, que puede resultar muy esclarecedora para el análisis contrastivo. Con la ayuda de los colores podemos identificar los tipos de sonidos que nos interesan:

-los que solo existen en español: /p/, /g/, /tʃ/, /ʎ/, /ɲ/.

-los que solo existen en árabe: /t/, /d/, /q/, /ʔ/, /ʃ/, /ʒ/, /ħ/, /ʕ/, /h/ y la consideración de semivocales /j/, /w/. Además el árabe posee variantes velarizadas de los fonemas /ð/ y /s/; en transcripción latina de palabras con este sonido se emplean los símbolos /ʂ/ y /z/ pero que no recogemos en la tabla pues no son símbolos del AFI.

²² Si es de interés el tema de la Dialectología árabe, véase (OULD 2008).

		Lugar de articulación												
		Bilabial	Labio-dental	Inter-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Retrofleja	Velar	Uvular	Faringal	Glotal	
Modo de articulación	Oclusivas	/b/			/t/ /d/					/k/				
		/p/ /b/			/t/ /d/			ʒ	/t/ /q/		/k/ /g/	/q/	/ʔ/	
	Fricativas		/f/	/θ/ /ð/		/s/ /z/					/x/ /χ/			
			/f/	/θ/		/s/	/ʃ/	/j/			/x/		/ħ/ /ʕ/	/h/
	Africadas						/tʃ/*							
							No pulmonica							
	Laterales					/l/					/ʕ/*			
Nasales	/m/				/n/					*yeísmo: este no se realiza				
Vibrantes	/m/				/n/					/ɲ/				
					/r/	/r/								
Semivocal					/r/ /ɾ/			/j/				/w/		

Cuadro 3: Comparación consonantes español y árabe (AFI. Basado en CORRIENTE, 2006 y Al-DOWEIRI, 2014).

La realización del primer fonema distintivo que aparece en la tabla ya tiene un elemento en español que el árabe no posee: /p/. Se trata de un sonido implosivo, una oclusiva bilabial sorda siendo /b/ sonora e igual al sonido español. Por ejemplo: *padre* ['paðre]; en árabe *bayt* ['bajt] (casa) y en español *beso* ['beso].

Los sonidos /t/, /d/, /f/, /θ/, /s/, /k/, /x/, /l/, /m/, /n/, /r/ poseen la misma realización en ambas lenguas y, aunque podrían establecerse diferencias según su posición no vamos a entrar en detalle en este trabajo. Presentamos ejemplos que aclaren cómo suenan:

<i>toldo</i> ['toldo],	<i>"tilka"</i> ['tilka] (aquella)	<i>geranio</i> [xe'ranjo]	<i>"jud"</i> ['xud] (toma)
<i>desde</i> ['dez ðe]	<i>"dars"</i> ['dars] (lección)	<i>libro</i> ['liβro]	<i>"laun"</i> ['lawn] (color)
<i>foco</i> ['foko],	<i>"saif"</i> ['sajf] (espada)	<i>mamá</i> ['mama]	<i>"min"</i> ['min] (desde)
<i>sincero</i> [siN'θero],	<i>"mizla"</i> ['miθ la] (como)	<i>nunca</i> ['nuŋ ka]	<i>"nafsi"</i> ['nafsi:] (uno mismo)
<i>sol</i> ['sol],	<i>"sinn"</i> ['sin] (diente)	<i>rey</i> ['rei]	<i>"ra'as"</i> ['raʔs]
<i>queso</i> ['keso],	<i>"kull"</i> ['kul] (todos)		

Tabla 1: Ejemplos de sonidos consonánticos. Español- árabe. Adaptado (Al DUWEIRI, AL-SHUAIBI y CARRERAS, 2014) y (CORRIENTE, 2006).

Se identifican otros sonidos que existen en árabe pero en español son alófonos que dependen del contexto fónico y no distinguen significados: [ð, ɣ]. El caso árabe de /ð/ es además mucho más interdental que el alófono intervocálico español, más parecido al inglés de *this*. ("*mundu*" ['munðu] desde). Por su parte, el sonido /ɣ/ en árabe tiende a exagerar la fricación (como la vibrante /r/ de París ("*bugd*" ['buɣd] odio), mientras que en español apenas existe fricación (*haga* ['aɣa]). Debemos destacar que en árabe /g/ no existe como en español en *gato* ['gato].

La riqueza de las dentales en árabe se observa en dos realizaciones: /t/,/d/ que no existen en español en ninguna circunstancia pero que en árabe distinguen significados entre /t/, /d/, /ð/ y su velarizada.

Cuando /r/ se encuentra en posición inicial de palabra es reproducida como simple, debiendo hacerse como múltiple en español (BENYAYA, 2007)²³.

El árabe tampoco posee los sonidos del español /tʃ/, /ɲ/ y /ʎ/: chico ['tʃiko], niño ['niño] y, en la variedad de algunos países de América del Sur y de algunos pueblos de la Sierra de Huelva, /ʎ/ en oposición a /j/ que distinguen la grafía "ll" de "y": *amarillo* [ama'riʎo].

En cuanto al sonoro /z/ en árabe (*mismo* ['mizmo], "*sait*" ['zajt] aceite), en español solo aparece como alófono de /s/, explicado antes y compartido por las dos lenguas, igual que /ʃ/ que no existe en nuestra lengua, cuya explicación por excesiva complicación, carece de importancia aquí.

Para el resto de fonemas que sólo existen en árabe no creemos necesaria una explicación pues no es el asunto del trabajo la realización de estos sonidos. Solo indicaremos que el sonido glotal /ʔ/ puede ser la causa de una de las dificultades de los aprendientes árabes y que trataremos más adelante en el conjunto de errores posibles. El sonido /ʔ/ se realiza con un golpe de la glotis ("*qara 'a*" ['qaraʔa] leyó) y definida por Al-Duweiri (2014) como una *pausa* glotal antes de vocal en inicio de sílaba con pleno valor consonántico ("*'anf*" [ʔanf] nariz).

²³ En árabe marroquí.

6.2.Elementos suprasegmentales: distribución silábica

Cada lengua posee ciertas restricciones de formación de sílabas y por ello no todas las combinaciones de sonidos son aceptables en español. Lo que define la distribución silábica en fonética son tres elementos: ataque, núcleo y coda.

En cuanto al núcleo, en español siempre va a estar ocupado por una vocal o por un diptongo²⁴. El árabe no posee la misma distribución de diptongos y además sus vocales tienen la característica de la duración como distintiva, considerándose algunas como auténticas consonantes (véase *semivocales* en Cuadro Consonantes pág. 18).

El ataque puede o no existir, a diferencia del árabe, y constar como máximo de dos fonemas consonánticos si el primero es un sonido oclusivo o /f/ + /l, t/, mientras que esta distribución en árabe, sobretodo en contextos de árabe dialectal, es más amplia.

Se debe distinguir la coda de final de sílaba o de final de palabra, que en español el número de consonantes que pueden formar la también es más reducido que el del árabe. Distinguimos aquí aquellos entornos silábicos como [vc. cvc] en los que la coda de la primera sílaba en la palabra escrita es una oclusiva sorda, siendo su realización más habitual el sonido sonoro. Por ejemplo, como en *atlas*, nunca [ad.las] sino [að.las] (MELLADO, LUQUE y RICO, 2012: 84).

La estructura silábica típica del español es la compuesta por el grupo CV (FERNÁNDEZ, 2008: 668) y desde el punto de vista fonológico las vocales se oponen a las consonantes por su capacidad de formar núcleo silábico: Vocal = núcleo, Consonante = margen. Además, puede aparecer formando otros grupos: CV-CVC-V- VC- CCV-CCVC-VCC-CVCC-CCVCC.

La estructura silábica del árabe se puede distribuir según: CV, CVC, CV: y, de modo excepcional sílabas ultralargas como CVCC, CV:C, o incluso CCV según Federico Corriente (2006: 35) cuando resultan de la caída de breves finales. Nunca V ni VC (AL DUWEIRI, AL-SHUAIBI y CARRERAS, 2014: 9).

²⁴ Siguiendo la indicación de Jorge Rico (MELLADO, 2012: 84) simplificamos esta cuestión asumiendo que forman parte del núcleo, aunque haya buenos argumentos para situarlo entre el ataque y la coda.

	ESPAÑOL	ÁRABE
VCC	ins-pi-rar	----
CVCC	cons-tar	“kalb” (perro)
CCV	cla-ri-dad	
CCVC	ex-tran-je-ro	----
CCVCC	trans-pi-rar	----
CV	mi	“bi” (prep.instrumento con)
CV:	----	“fi:” (prep. lugar en)
CVC	por	“man” (quien/ quién)
CV:C	----	“qa:l” (él habló)
V	a	----
VC	el	----

Tabla 2: Distribución silábica español-árabe. Adaptado (CORRIENTE, 2006)

Esta distribución nos parece muy relevante para una de los posibles errores, considerando más que interesante hacer consciente de esta diferencia de distribución y forma de la sílaba en ambas lenguas, pues los estudiantes quizá no sepan que uno de sus errores de pronunciación se debe a esto.

En definitiva, los elementos que centran nuestra comparación entre el español y el árabe, como se comentaba al principio, son de dos tipos: – en la lengua y en el estudio de los sonidos- segmentales y suprasegmentales. La distancia entre estas dos lenguas, creemos, no responde sólo a la articulación de los sonidos –que es ciertamente diferente- sino también a la manera en la que estos sonidos actúan según su distribución silábica. La consideración de la lengua árabe como una lengua de base consonántica (CORRIENTE, 2006) va a ser la causa de que nos centremos en este rasgo suprasegmental y sirva de pauta, por ser la característica fundamental del ritmo, para que se presenten otros estudios futuros de corte más prosódicos²⁵.

²⁵ Véase MELLADO, LUQUE y RICO, 2012: 111 como primera lectura necesaria en la enseñanza de la prosodia y otros elementos suprasegmentales.

III. PARTE PRÁCTICA

7. Errores de pronunciación en español de los aprendientes con lengua materna árabe.

Ocurre, y no en pocos casos, que lo que existe en una lengua tenga su correspondencia en otra pero no en el mismo nivel, es decir, que en su sistema fonético posea ciertos sonidos que en la otra se encuentran en el sistema fonológico; también que no sean distintivos ciertos sonidos o que lo sean según posición y combinación diferentes. Por ello, aprender a hablar una L2 supone alcanzar la competencia en ambos sistemas, lo que creará distintos tipos de interferencias.

Existen tres clases de errores (A, B o C) segmentales que no siguen un orden establecido pues pueden suponer un grado diferente de dificultad para cada hablante no nativo (MELLADO, LUQUE y RICO, 2012: 33)²⁶.

-Clase A: Errores que pueden impedir la comunicación o marcar un acento fuerte, por lo que se da una alta prioridad a su corrección. Pueden exigir un mayor esfuerzo y atención por parte del aprendiente o a que implican mayor dificultad por diferencias entre lengua materna y lengua meta. Por ejemplo: el uso de la vocal anterior /i/ en casos como [simá:na] *semana*, [otʃí:n̩ta] *ochenta*, [agú:sto] *agosto*.

-Clase B: Errores graves pero no críticos. No suponen tanta dificultad para el aprendiente. El oyente lo nota pero no es intolerable.

- Clase C: Errores importantes pero no serios. Más fáciles de corregir y de llegar a la realización correcta por parte del aprendiente. Al interlocutor le pueden pasar desapercibidos. Por ejemplo en la realización de /s/ que en árabe tiende a ser menos apical que la castellana.

En base a esta gradación según el enfoque comunicativo, es decir, si el aprendiente se hace inteligible o no, planteamos aquí los errores que vamos a corregir con la propuesta didáctica:

1. No distinción de la vocal /e/ española y realización como la anterior cerrada /i/.
2. No distinción de /p/ y realización como /b/.

²⁶ En contraste inglés/español según Dalbor (1969).

3. Aparición del golpe glotal /ʔ/ en lugar de la ausencia en español /ʔ/ en sílaba abierta como [vc] o [v]²⁷.

Se presenta el análisis de errores de pronunciación según el origen de los errores a partir de la lengua materna del alumno que, siguiendo a MELLADO, LUQUE y RICO: 2012: 33, pueden ser:

- Sonidos de la lengua meta que no existen en la lengua materna.
- Sonidos de la lengua materna que no existen en la lengua meta.
- Fonemas de la lengua materna que existen en la lengua meta como alófonos.
- Alófonos de la lengua materna que son fonemas en la lengua meta.
- Diferencias distribucionales.
- Diferencias de realización.

Y en cuanto a lo prosódico:

- Diferencias en el sistema acentual y rítmico.
- Diferencias en el sistema entonativo.

7.1 Realización de la vocal anterior cerrada /i/ en lugar de la medial /e/.

En el apartado 1.6 comentamos que el árabe es una lengua consonántica y que las vocales son meros apoyos, existiendo vocales largas que se articulan como semivocales en su sistema. El español es un sistema caracterizado a veces con “demasiada sonoridad” por la abundancia y cualidad de las vocales, fundamentalmente vocálico, tal como explica (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 219). Poseen un timbre “claro o nítido”, muy similar al de las vocales árabes pero con la realización de las medias /e/ y /o/ (a diferencia del árabe) y la preferencia por la sílaba abierta y corta.

La explicación del error de pronunciación en las vocales españolas de aprendientes con lengua materna árabe, se podría definir bien fácilmente al decir que: como en el sistema fonético del árabe no existen /e/ y /o/ españolas, no realizan estos sonidos. La realidad es bien distinta y, aunque no se puede establecer experimentalmente²⁸, el sonido que

²⁷ [vocal+Consonante] o [vocal]

²⁸ Sí hemos advertido este error de pronunciación en clase pero no ha sido posible trasladarlo al presente trabajo.

perciben es bien parecido a la /i/ que existe en ambos sistemas y con la que ellos infieren /e/ como alófono (tal como sucede en algunos dialectos árabes) (BENYAYA, 2007: § 2.1), al igual que su realización, de ahí el error (*ceno* = ['θi:no], *beba* = ['bi:ba] o *femenino* = [fiminí:no]. Tanto es así que en algunos contextos donde aparecen los dos sonidos los aprendientes pueden caer en la hipercorrección y realizar indistintamente /e/ en lugar de /i/. Por ejemplo, *peligrosa* = [pelegrósa]. *Alófonos de la lengua materna que son fonemas en la lengua meta.*

Para este tipo de error creemos que los ejercicios deben contener tanto fase de percepción como de realización, como advertíamos en el punto 1.2. de las consideraciones teóricas del MVT. Esta no puede ser una realización al azar y, considerando la disposición de la lengua y la cavidad bucal para el sonido /e/, deberá ayudarse de otros sonidos que adelanten el sonido vocálico /i/ (que realizan nuestros aprendientes) para que vayan alcanzando el lugar de articulación que nos interesa.

7.2 Realización de la oclusiva bilabial sonora /b/ en lugar de la sorda en español /p/.

Con el conocimiento de que en árabe clásico no existe el sonido /p/, el error se establecería en la ausencia total de este fonema pero la mayoría de los arabófonos tienden a pronunciar su equivalente sonoro /b/ en todos los contextos en los que el anterior aparece (CRUZ, 2013: 7).

Se suelen producir bastantes dificultades de comprensión debidas a este fenómeno a la hora de discernir entre palabras que para ellos son homónimas (pasta – basta; peso- beso). Por ello, el conflicto se debe tratar como si de auténticos “sordos” se trataran: con una completa y extensa -en el tiempo y en el esfuerzo- fase de percepción. *Sonidos de la lengua meta que no existen en la lengua materna*

7.3 Golpe glotal /ʔ/ en distribución silábica [v] y [vc]

Trabajamos ahora un sonido que no solo no existe en nuestra lengua sino que, por experiencia, supone un gran esfuerzo para los no arabófonos o de lenguas semíticas realizarlo. Se trata de un golpe glotal /ʔ/ oclusivo cuya realización nos interesa

exclusivamente para la identificación de este error en nuestros alumnos. Lo que el profesor no debe olvidar es la identidad que supone este fonema que, además de discriminatorio de significado, es una marca de lengua muy fuerte²⁹. *Sonidos de la lengua materna que no existen en la lengua meta.*

A este sonido que deben “olvidar” hay que sumar la dificultad que entraña el concebir que en español existe una sílaba únicamente con una vocal como constituyente o, aún más, que la casi totalidad de la lengua está basada en las vocales. Dado que en este problema entran otras competencias como sintácticas y léxicas, no entraremos en la discusión pero debemos como profesores ser conscientes del particular consonantismo que caracteriza al árabe.

Nos parece interesante señalar que en el dialectal marroquí (BENYAYA, 2007) se da el fenómeno de reducción, la supresión de la vocal inicial o incluso, a veces, de toda la sílaba correspondiente en un gran número de palabras españolas polisílabas que comienzan por vocal, generalmente /a/ o /e/. Reproduce, al fin y al cabo, lo que existe en su lengua. Por ejemplo, [konsexár] *aconsejar*, [taliáno] *italiano*.

Los errores de pronunciación que presentamos para su corrección están, como anteriormente comentamos, en la idea de que el llamado "acento extranjero" no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado sino más bien de que no está interpretando con corrección dicho sonido. Se trata de una interpretación errónea condicionada por la diferencia fonológica de la lengua extranjera, español, y de la lengua materna del locutor, árabe:

- la vocal media /e/: no percepción y realización errónea como /i/.
- la consonante bilabial /p/: no percepción y realización errónea como /b/.
- entornos silábicos con vocal predominante [v] o [vc]: percepción como la estructura en árabe [cvc] y realización errónea cuya consonante de ataque es un golpe glotal /ʔ/.

²⁹ Dentro del Mundo Árabe se distinguen niveles de sonorización de este fonema según dialectos, más sonoro y más presente en los dialectos del Medio Oriente (como en Jordania) (Al DUWEIRI, AL-SHUAIBI y CARRERAS, 2014)

8. Propuesta didáctica

Nuestra propuesta didáctica incluye una serie de ejercicios que sirven para corregir los errores de pronunciación presentados. Creemos, como apunta Alicia Mellado que toda actuación pedagógica debe presentarse en contexto y con muestras reales (MELLADO, LUQUE y RICO, 2012: 33), siendo enriquecedor que el input sea significativo, intentando no exigir por parte del alumno una carga excesiva de racionalización.

Nuestra propuesta se plantea como unos ejercicios que se deben incluir en las unidades de inicio de niveles, preferente pero no exclusivamente, bajos. Cuanto más apoyo de muestras reales se le dé a estas actividades, el aprendizaje por parte del alumno será más enriquecedor y más consciente.

Por todo lo expuesto en el análisis contrastivo, se consigue la anticipación de muchos de los problemas de pronunciación de nuestros estudiantes arabófonos pero la aplicación didáctica debe ser *matizada y enriquecida* (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 118), que haga superar la falsa creencia de que la interferencia explica todos los errores. Las actividades presentadas responden a la adaptación para nuestro caso concreto de los ejercicios propuestos en diversos materiales (GIL FERNÁNDEZ, 2007 y MELLADO, LUQUE y RICO, 2012) que, combinados y con ejemplos propios, dan las pautas correctivas que mejor se pueden aplicar a un grupo de nivel inicial de español que comparta la lengua materna árabe.

Estamos seguros de que, aun teniendo esta información, la autoconsciencia de aprendizaje del estudiante puede darnos otras áreas en las que actuar didácticamente y que mejoren nuestra implicación y la actitud del alumno de cara a las actividades pensadas. Por ello, la primera actividad, de calentamiento se podría llamar, se puede plantear como un cuestionario³⁰ de necesidades fonéticas para saber qué sabe el alumno de sí mismo y de cómo se enfrenta a la pronunciación en la L2. Proponemos para ello la siguiente batería de preguntas, que podrán adaptarse al nivel de los alumnos, ser explicadas en clase o incluso traducirlas a la lengua materna, siempre con el fin último de conocer mejor las necesidades para que las actividades que presentemos no sean totalmente en vano.

³⁰ Si el tema es de interés, Elena Verdía (2002) propone una serie de cuestionarios adaptados muy interesantes en *Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas*. MONOGRÁFICOS marcoELE (10), 223-242.

1. ¿Qué obstáculos de pronunciación crees que vas tener que superar en español?
2. ¿Qué crees que mejoraría tu pronunciación?
3. ¿Qué sientes al hablar/intentar hablar español?
4. ¿Cómo imitarías a un español hablando tu lengua?

Para agilizar la actividad también se puede plantear a modo de marcas si se está de acuerdo con las afirmaciones:

- No sé cuáles son mis problemas de pronunciación.
- No me doy cuenta de cuáles son mis errores.
- No sé si transfiero sonidos de mi lengua materna.
- No puedo oír la diferencia entre algunos de los sonidos de mi lengua materna y los de la lengua meta.
- No puedo producir la diferencia entre algunos sonidos.
- No me parece importante mejorar la pronunciación.
- La gente me entiende sin problemas.
- Me cuesta demasiado concentrarme en los sonidos mientras hablo.
- Me gusta mi acento.
- Quizá ya es tarde para mejorar mi acento.
- Me gustaría mejorar mi pronunciación.

Secuenciación: Concebida como una batería de ejercicios para cada error, proponemos que se lleven al aula de manera sistemática en cuanto se detecten algunos de los condicionantes expuestos: lengua materna árabe, nivel bajo de español, curso monolingüe, nivel cultural medio-alto, interés por la corrección fonética, etc., Este sería el escenario ideal donde ejecutar las actividades aunque no se suponen como condicionantes restrictivos y, por ejemplo, el nivel de aprendizaje se puede adaptar si el profesor es consecuente al trabajar con el vocabulario que conocen sus alumnos.

Nuestras propuestas están enfocadas a un nivel A1 porque entendemos que la pronunciación debería corregirse desde el primer contacto del alumno con la clase de ELE (MELLADO, LUQUE y RICO, 2012: 60) y por ello todo el vocabulario que hemos adaptado en las actividades pertenece a este nivel – o al A2 en términos de uso común– según el PCIC.

Actividades: Presentamos el siguiente esquema para la mejor comprensión de la propuesta didáctica.

EJERCICIO 1 /e/:

Actividad 1. ¿Pero qué veo? FASE DE PERCEPCIÓN GESTUAL

Actividad 2. ¡Bingo! FASE DE PERCEPCIÓN AUDITIVA

Actividad 3. ¿Qué te has comprado? FASE DE PERCEPCIÓN-DISCRIMINACIÓN

Actividad 4. ¿De qué estábamos hablando? FASE DE DISCRIMINACIÓN- PRODUCCIÓN CONTROLADA

EJERCICIO 2 /p/:

Actividad 1. No te oigo. FASE DE PERCEPCIÓN GESTUAL

Actividad 2: Pues no le veo mucho sentido a esto, ¿y tú? FASE DE PERCEPCIÓN AUDITIVA

Actividad 3: ¡Dime que me entiendes, por favor! FASE DE PRODUCCIÓN-DISCRIMINACIÓN

EJERCICIO 3 /r/:

Actividad 1: ¿Cuántas cuentas? FASE DE PERCEPCIÓN AUDITIVA

Actividad 2: Esto es para pensárselo FASE DE PERCEPCIÓN AUDITIVA

Actividad 3: Hablemos. FASE DE PRODUCCIÓN CONTROLADA

EJERCICIO 1: Intentar que reconozcan, asimilen y realicen cuándo aparece en español el sonido /e/

Actividad 1. ¿Pero qué veo?

FASE DE PERCEPCIÓN GESTUAL

Material: Bolígrafo y espejo (opcional).

Procedimiento: Con la ayuda de un bolígrafo vamos a intentar descubrir y trabajar las vocales en español que son cinco: a, e, i, o, u. Lo concebimos como un mero calentamiento, algo lúdico que, creemos, quitará cierta tensión a las actividades de pronunciación.

Deberán caer en la cuenta de que al realizar /a/ se les cae el bolígrafo, al realizar /e/ e /i/ quizá lo puedan sostener y aunque no sepan de la existencia de este “nuevo” sonido (e), algo retendrán. La implicación del profesor aquí es crucial pues deberá forzar la pronunciación y, por qué no, alargar el sonido de /e/, haciéndoles conscientes de que “suenan” cinco. Para /o/ casi besarán el bolígrafo y, finalmente, /u/ no podrán llegar a realizarlo porque el bolígrafo les estorbará.

Si se dispone de un espejo mejora la dinámica y no serán necesarios más de tres minutos en los que el profesor debe intentar crear un ambiente propicio para la participación y la imitación.

Objetivos: Percepción de los **gestos, forma de los labios y la boca.**

Actividad 2: ¡Bingo!

FASE DE PERCEPCIÓN AUDITIVA

Materiales: Cartones de palabras dispuestas como en el popular juego del bingo. Papeletas dobladas con la palabra a cantar y una caja para contenerlas. Pequeñas fichas para señalar la palabra conseguida (opcional: también se puede tachar).

Procedimiento: Se reparten cartones de palabras en diferente disposición para que el juego sea lo más parecido a la realidad. En éstos aparecerán 10 palabras de las 30 que tiene el profesor en la caja de la que irá sacando papeletas y cantando la palabra que aparezca mientras que los alumnos van colocando la ficha en la palabra que creen haber oído. El primero que cante bingo gana pero para ello debe comprobarse que se han tachado/tapado las palabras dichas por el profesor. Se trata de un juego que requiere bastante concentración y en el que el profesor solo dirá la palabra una sola vez.

Objetivo: Este tipo de dinámica pertenece a la fase de percepción pero aumentada la dificultad, pues ya saben de la existencia del fonema /e/, distinto de /i/ y ahora deben reconocerlo en entornos complejos. No recurriremos aun a la distinción de pares mínimos ni a la producción por parte del alumno (ni siquiera para la comprobación de las palabras cantadas).

PALABRAS ³¹ :	Mesa	jefe	receta	espalda	grandes	ver
	apartamento	bigote	espina	tímido	visita	
	oficina	pino	medicina	sin	vino	
	amable	escuchar	mirar	edad	trabajo	
	azúcar	mapa	gustar	tú	lugar	
	ducha	fruta	turista			

Fichas en ANEXO 3.

³¹ Las palabras de esta actividad están sacadas del PCIC, versión web, nivel A1-A2, § Nociones específicas.

Actividad 3: ¿Qué te has comprado?

FASE DE PERCEPCIÓN-DISCRIMINACIÓN

Materiales: Grabación de un audio de un diálogo, por ejemplo, con un acento diferente al del profesor. Tabla con las vocales para las palabras.

Procedimiento: Se trataría de una actividad en la que, con un componente más comunicativo introduciríamos la discriminación de los sonidos vocálicos. Primero se haría la escucha de un diálogo sobre un tema que, preferiblemente, los alumnos ya conozcan. Aquí proponemos el tema de la descripción, en concreto de ropa y compras. Para la primera escucha los alumnos deberán centrar su atención en la situación contextual del audio: se pueden hacer ciertas preguntas de comprensión (proponemos tres máximo), con la finalidad de captar la atención y que se les presentan antes de la primera escucha: *¿Cuántas personas intervienen en el diálogo? ¿Es verano? ¿Por qué ha ido de compras?* Antes de proceder a la segunda escucha se les advertirá que ésta es para centrarse en los sonidos vocálicos de ciertas palabras. Por último, al final del audio, se irán diciendo palabras que deberán colocar (para agilizar colocarán un número, correspondiente al orden de aparición) según la columna del sonido correspondiente.

Objetivo: **percepción** en entorno contextualizado pero en nivel inicial, de ahí la repetición del audio, y **discriminación** de sonidos vocálicos. La idea principal de esta dinámica es que no vean la palabra escrita en ningún momento, y para ello nos ayudaremos de que ya conocen cierto vocabulario del tema, que seguramente ya han visto escrita esta palabra, y que el audio se repetirá dos veces más el listado de palabras.

i i i e e a e i o a i e o e o a i o e e i a e e o i u e i a

**Estas vocales son las que posee cada palabra (este cuadro se les explicaría a los alumnos en la Ficha alumno en ANEXO 4.*



de compras para e i.mp3

(Podcast 2015)



ej1 act3 PALABRAS- Voz Javier.mp3

NOTA: Estas palabras sólo las oirán, en ningún momento las verán escritas:

- 1.Teresa
- 2.vestido
- 3.verde
- 4.tirantes
- 5.estrechos
- 6.también
- 7.sombrero
- 8.bisutería
- 9.anillo
- 10.bikini

Actividad 4: ¿De qué estábamos hablando?

FASE DE DISCRIMINACIÓN-PRODUCCIÓN CONTROLADA

Adaptado de GIL FERNÁNDEZ (2007, pág. 459).

Material: Tarjetas para cada estudiante que contengan preguntas o frases (a, b) y otras tarjetas con las respuestas o frases relacionadas (a', b').

Procedimiento: Los alumnos se agruparían por parejas en las que un miembro recibe una tarjeta de preguntas (a y b) y el compañero la correspondiente (a' y b'). Es conveniente que, al menos, uno de los dos términos “del par” sea conocido y que se ejemplifiquen con muestras de habla real. En voz alta y dirigiéndose a su compañero, el alumno con la tarjeta de *a* y *b* pronuncia una de las dos oraciones o preguntas. En función de la oración que haya percibido, el compañero ha de responder con *a'* o *b'*.

Creemos que se puede usar tantas veces como se crea oportuno (intercambiando las parejas y las tarjetas), dejando libertad de diálogo aproximadamente unos 5-6 minutos de dinámica. También es posible entablar un debate posterior sobre los problemas que han tenido al no haber sido entendidos.

TARJETAS principales:

TARJETAS secundarias:

1.

A: ¿Cuánto te ha costado el piso?

A': Ha sido barato, 45.000 euros.

B: ¿Cuánto te ha costado el peso?

B': 60 euros pero es de marca.

2.

A: Ayer llamó un checo

A': ¿Y lo entendiste? ¿Hablabas español?

B: Ayer llamó un chico

B': ¿El novio de tu hermana?

3.

A: ¿Qué significa cine?

A': El lugar donde se ven películas.

B: ¿Qué significa cene?

B': Viene del verbo cenar (usted cene).

4.

A: ¿Vas a comprar tila?

A': No, prefiero beber café esta semana.

B: ¿Vas a comprar tela?

B': Sí, todavía estoy arreglando el vestido.

5.

A: ¿Quién vivirá más de los dos?

A': El que lleve una vida más sana.

B: ¿Quién beberá más de los dos?

B': El que tenga más sed.

6.

A: No os manchéis de harina, por favor.

A': Tranquila, cocinaremos con cuidado.

B: No os manchéis de arena, por favor.

B': Creo que eso es imposible estando en la playa.

Objetivos: **Práctica controlada** de pares mínimos perteneciente a la fase de producción en la que los alumnos deben adoptar una disposición tensa, que se refleje en los músculos de la cara y el cuello, para lograr articular correctamente las vocales españolas (GIL FERNÁNDEZ 2007, pág. 460), a la vez que repasa la **percepción** de las mismas.

Tarjetas en ANEXO 5.

EJERCICIO 2: Intentar conseguir la realización castellana de /p/.

Actividad 1. No te oigo

FASE DE PERCEPCIÓN GESTUAL

Adaptado de GIL FERNÁNDEZ (2007: 457).

Material: Lista de palabras para el alumno, lista numerada de palabras para el profesor y, de manera opcional, vídeo para segunda vuelta de visionado.

Procedimiento: El alumno recibe una hoja con una lista de términos y el profesor, de esa lista, va a reproducir **sin voz** algunos de ellos (preferiblemente en diferente orden del que aparecen en la lista del alumno). Antes, se les deja un par de minutos para que las lean en silencio.

El alumno debe observar los movimientos articulatorios realizados en silencio por el profesor y señalar qué palabra está pronunciando. Rodeará la respuesta correcta en cada caso y el orden de aparición. No se aconseja introducir palabras que contengan /p/ y /b/ en entornos discriminatorios de significado y también sería conveniente evitar los *pares mínimos* explícitos, pues al no oír pierde un poco el sentido de discriminación. Para la comprobación de la actividad se repetiría la pronunciación sin voz ahora haciéndoles que se fijen en las “letras” p y b, ayudándonos en este caso de las grafías.

Objetivo: Percepción **de gestos, posición de la lengua, labios y tipo de articulación**. El profesor puede exagerar en esta actividad la pronunciación sin voz de las palabras, intentando hacer más fácil la tarea. *No se trata de un ejercicio de distinción de fonemas ni de producción por parte del alumno, sino de la toma de conciencia de las formas gestuales y físicas de los órganos articulatorios, de ahí la obvia diferencia entre las palabras de la lista. Un segundo objetivo sería la toma de conciencia por parte del alumno de que existen dos sonidos que se gesticulan igual en nuestra lengua, mientras que en la suya solo hay uno. Se debe explicar, a la finalización, que no se pronuncian tan lentas, por ejemplo poniendo un video de alguien que no sea el profesor diciendo todas las palabras. Por último, se pueden nombrar en voz alta, como mera curiosidad, dependiendo del nivel de los alumnos.

PALABRAS PARA EL ALUMNO³²: Planes bolso pelo persona bote simpático habitación pareja saber barba pedir bigote. *Ficha en ANEXO 6*

Actividad 2: Pues no le veo mucho sentido a esto, ¿y tú?

FASE DE PERCEPCIÓN AUDITIVA

Adaptado de GIL FERNÁNDEZ (2007: 456).

Material: Hoja con palabras distribuidas en columnas para cada alumno. Frases para contextualizar las palabras para el profesor. También se puede optar por usar una grabación.

Procedimiento: El alumno recibe una serie de palabras dispuestas en columnas en las que se dispongan los sonidos /b/ y /p/ que nos interesa corregir. El profesor, por su parte, tiene una lista de frases en las que ha contextualizado una de las palabras de cada columna. Si nos fijamos en las palabras propuestas, algunas son inventadas así, como consejo, dejaremos a los alumnos sin explicar las palabras hasta el final de la dinámica.

El alumno debe escuchar atentamente e identificar qué palabra es la que oye, seleccionando y rodeando con un círculo en la hoja de las columnas la que crea oportuna para cada frase.

Objetivo: Percepción de los sonidos /b/ y /p/ en contextos de input real, conocido por el alumno y, preferiblemente, con valor comunicativo.

Esta actividad se puede realizar varias veces –incluso cambiar las frases y las palabras elegidas- y los resultados irán siendo más satisfactorios.

Si el profesor lo considera oportuno para restar importancia a los errores, se podría comentar qué habían oído y qué hubiera supuesto oír eso.

Columnas para el alumno: *Ficha en ANEXO 7*

1- la espalda	la balda	la barba	el alba
2- Curro	puro	puerro	burro
3- papi	mami	babi	Pepi
4- bibota	pelota	Vero	pero

³² Las palabras de esta actividad están sacadas del PCIC, versión web, nivel A1-A2, § Nociones específicas.

Frases para el profesor:

- 1- Me duele mucho la espalda
- 2- Bájate del burro
- 3- ¡Llama a papi!
- 4- ¡Dices que sí pero no irás!

Actividad 3: ¡Dime que me entiendes, por favor!

FASE DE DISCRIMINACIÓN- PRODUCCIÓN CONTROLADA

Adaptado de GIL FERNÁNDEZ (2007: 507)

Material: Una lista de pares mínimos entre los sonidos /p/ y /b/.

Procedimiento: El profesor escribe en la pizarra previamente la lista preparada y uno por uno los alumnos pronunciarán una de las palabras escritas. El profesor señalará cuál cree haber escuchado y el estudiante confirmará o no si era esa la palabra en cuestión. Si hubiera sido errónea la escucha, el alumno deberá repetir turno diciendo otra palabra.

Objetivo: Conseguir que los propios alumnos se den cuenta de la importancia de la pronunciación para la comunicación a la vez que producen el par de sonidos trabajado anteriormente.

Se puede hacer la misma dinámica entre los alumnos mediante fichas intercambiables aunque aconsejamos que la primera vez se haga de manera grupal para que la exposición³³ sea completa.

Lista de pares para escribir en la pizarra:

Patata /Batata	Poca/ Boca	Pino /Vino	Pez / Vez
Pata /Bata	Pesa / Besa	Pasta / Basta	Sube / Supe
Perro/ Berro	Pala / Bala	Par / Bar	Paño/ Baño
Pepe / Bebe	Polo / Bolo	Paga / Vaga	Pelo / Velo

*Proponemos un amplio abanico para que el profesor elija las que mejor podrían funcionar para sus alumnos. Aconsejamos utilizar cinco pares como máximo.

³³ De este modo entrarán en juego diversas emociones y condicionantes que pueden asemejarse a los nervios de la comunicación real.

EJERCICIO 3: Intentar que en entornos silábicos de vocal [v] o vocal y consonante [vc] no realicen el apoyo consonántico /ʔ/ a través de actividades de percepción, asimilación y producción de la distribución silábica [v], [vc] castellana.

Actividad 1: ¿Cuántas cuentas?

FASE DE PERCEPCIÓN AUDITIVA

Adaptado de GIL FERNÁNDEZ (2007:273).

Material: Lista de series de sílabas que el profesor va a leer y que se debe preparar con antelación.

Procedimiento: El profesor deberá leer en voz alta determinadas series de combinaciones silábicas y los alumnos han de precisar el número de sílabas que compone cada serie. Esta actividad debe ir precedida de una explicación más o menos exhaustiva –dependiendo del nivel- de la disposición e importancia de la sílaba en nuestro idioma.

Objetivo: Esta actividad sirve como repaso de la teoría de la gramática y como refuerzo para la percepción de uno de los elementos que condicionan el tercer error descrito anteriormente (§ 7.3), la distribución silábica. Los estudiantes se acostumbrarán, con este tipo de actividades, a prestar atención a elementos a los que no se atiende habitualmente.

Lista de sílabas para que el profesor las lea:

PA CON EN ME TO RE SOL A TRAS

AS MAR TRA EL MEN SUB

CUAN PRE CA SI OR AD

Actividad 2: Esto es para pensárselo

FASE DE PERCEPCIÓN AUDITIVA

Adaptado de GIL FERNÁNDEZ (2007: 274).

Material: Diferentes palabras inventadas a partir de los grupos silábicos que queremos corregir y que perciban y una serie de preguntas acerca de ellas. Grabadora de voz (opcional).

Procedimiento: El profesor lee en voz alta el grupo de palabras inventadas una a una, siendo muy importante que no tengan sentido semántico para que la atención sea dirigida únicamente a la forma fónica. Se puede disponer la clase en parejas para que antes de responder a las preguntas que se formularán sobre las “palabras” comenten impresiones con el compañero. Al final de las preguntas se predispone al alumno para la comparación auditiva de su producción y de la del profesor (parte opcional).

Objetivo: Agudizar la capacidad de discriminación perceptiva del grupo silábico que nos interesa dentro del posible abanico ofrece el español y de sensibilizarlo ante este. Se trata de una actividad cuya dinámica más reflexiva se puede repetir tantas veces se quiera. Si se puede llevar a cabo grabación, el debate sobre lo que oye cada uno ganará en eficacia.

Palabras inventadas para que el profesor las lea:

irtalón asnupro insteza umbel enjador

Preguntas para los alumnos:

1. ¿Cuántas sílabas tiene?
2. ¿Cuántas vocales? ¿Hay vocales en todas las sílabas?
3. ¿Y consonantes? ¿Antes o después de las vocales en cada sílaba?
4. ¿Hay alguna sílaba que acabe en consonante?
5. Y si te dijera que en español no existen estas palabras, ¿te siguen sonando a español? ¿Sabes por qué?
6. ¿Serías capaz de repetir lo que he dicho?

Ficha de alumno en ANEXO 8

Actividad 3: Hablemos

FASE DE PRODUCCIÓN CONTROLADA

Material: Lista de palabras, colocaciones o frases que el profesor da a cada grupo de alumnos.

Procedimiento: Se divide la clase en grupos de tres estudiantes. Se reparte la lista de palabras preparada a cada grupo. Deben rellenar los huecos que falten con la información que estimen oportuna, siendo más positivo que las frases sean hechas con vocabulario ya visto en clase para no cargar intelectualmente este tipo de dinámica. Una vez rellena, el profesor les hará fijarse en las sílabas, trabajadas en la fase previa. Deben leer las frases en voz alta los tres componentes del grupo para que: los compañeros escriban las frases de los otros grupos y el profesor anote en la pizarra la puntuación de cada grupo a modo de concurso. Si se genera debate siempre será positivo.

Objetivo: Como última fase de la corrección del error suprasegmental, deben estar en disposición de no solo identificar la distribución silábica en enunciados simples y cortos sino de producir según el modelo castellano la combinación de vocal [v] o vocal y consonante [vc] a partir de los ejemplos de la actividad. Además, se combina el aspecto lúdico del concurso con la interacción en grupo pequeño -más fácil- para rellenar los ejemplos dados que luego expondrán en grupo clase.

Puntuaciones para anotar en la pizarra:

5 Puntos: Número acertado de sílabas contadas

10 Puntos: Palabras usadas vistas en el tema de clase

20 Puntos: Lectura acertada de las frases³⁴

Frases para los alumnos:

1. Hoy quiero ir a _____ y cogeré _____ para _____.
2. Aprobé el _____ de _____. Ha sido algo largo _____ pero menos _____ que el anterior.
3. ¿Cuándo hay que limpiar _____? Un poco más _____

³⁴ En esta parte el profesor debe estar muy atento a los entornos [v] y [vc] que aparezcan en los enunciados emitidos y hacer hincapié en su pronunciación.

Ficha de alumno en ANEXO 9

CUESTIONARIO DE VALORACIÓN DE LA SESIÓN DE PRONUNCIACIÓN –

Rúbrica para el alumno. Se puede hacer en cualquier momento de la clase, tanto antes de cambiar de ejercicio correctivo como al final de la unidad didáctica junto con rúbricas de otras competencias, por ejemplo con la oral/ interacción. Estas cuestiones podrán adaptarse al nivel de los alumnos, ser explicadas en clase o incluso traducirlas a la lengua materna, siempre con el fin último de que el alumno entienda la importancia que el profesor le da a su aprendizaje.

1. Me preocupa cómo sueno en español
2. Soy consciente de los errores de pronunciación y estoy dispuesto a mejorar
3. Soy capaz de identificar mi lengua materna si me oigo hablando en español
4. Me he dado cuenta de la importancia de oír antes de hablar
5. El profesor me ha guiado en la corrección de algunos errores de pronunciación
6. El profesor conoce características de mi lengua materna y las compara para ayudarme a entender mejor cómo suena el español

Sí ☺

No demasiado ☹

Pienso que no ☹

Cuestionario del alumno en ANEXO 10

En primer lugar, consideramos los ejercicios de percepción como los más importantes en cualquier dinámica correctiva, también en nuestro caso, cuando los errores de los alumnos son fonológicos, pues ayudan a crear la imagen mental de la realización fonética (MELLADO, LUQUE y RICO, 2012: 59). Por esto, por ejemplo, en el error vocálico que presentamos, tres de las cuatro actividades tienen objetivos perceptivos.

En nuestro caso, dos de los tres errores se definen como sonidos no existentes en la L1 y lo que Soledad Luque (MELLADO, LUQUE y RICO, 2012) propone en segundo lugar nosotros lo antepone a la fase de percepción auditiva: trabajar la tensión articulatoria con gimnasia facial, tanto para el reconocimiento visual como para crear el ambiente lúdico que luego necesitaremos para las siguientes fases –por la exposición a la que someteremos a los alumnos-.

En cuanto al tercer ejercicio y sus actividades, no es nuestro objetivo que los alumnos adquieran mediante nuestra propuesta un conocimiento de todo el sistema silábico del español sino que sean conscientes del entorno diferente al que posee su lengua, es decir, importancia de la vocal³⁵ como único elemento que puede desempeñar núcleo silábico y posibilidad de aparecer sin ataque ni coda.

Si bien es cierto, conseguir una buena percepción no asegura que la producción vaya ser exitosa ni, por el contrario, que por no distinguir de manera correcta, la producción sea un fracaso pero lo más frecuente es que exista el vínculo entre ambas destrezas (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 454) y por eso consideramos a la primera como el inicio de toda propuesta didáctica.

La fase de discriminación la consideramos independiente y anterior en todo momento de la última fase: producción. Aquí, siguiendo a Juana Gil (2007), distinguimos entre práctica controlada y práctica libre, siendo esta última el estadio final de las fases de corrección articulatoria. No incluimos actividades de práctica libre ya que pensamos que debe ser el profesor el que disponga el momento de esta fase, habiendo llevado a cabo las anteriores aquí presentadas- percepción, discriminación y producción controlada- tantas veces sea necesario. La fase de producción libre se trata de la práctica de ejercicios realmente comunicativos y para ellos el docente debe establecer a priori el léxico y las estructuras que conocen los alumnos, sin marcarles patrones articulatorios. La pronunciación de los sonidos que hayan sido problemáticos será uno más de los objetivos que el profesor trace para estas actividades (GIL FERNÁNDEZ, 2007:509). Por último, pensamos que es muy importante la idea de tensión muscular que necesitan interiorizar y esto queda reflejado en que algunas de las actividades de la fase de percepción son meramente gesticulares, seguidas luego de una percepción sonora pura.

³⁵ “Todas las rimas castellanas han de incluir vocal [...] la vocal ocupa un lugar especialmente relevante en la sílaba española” (GIL FERNÁNDEZ, 2007: 271)

IV. CONCLUSIÓN

La investigación teórica siempre tiene una causa que definirá la meta a la que debemos aspirar y, aun más, probar. Los interrogantes de los que partíamos al inicio del trabajo quedan resueltos si planteamos el mismo como un proceso de concienciación de la enseñanza de la pronunciación en clase de ELE que, descubierta la profundidad del tema, el docente debe tener presente qué necesitan sus alumnos en esta competencia: conocimientos fonéticos de la lengua objeto como especialistas, enseñanza de la pronunciación de manera exhaustiva o corrección de errores de pronunciación.

Otro de los puntos y objetivos iniciales claves de la presente obra era darle el lugar merecido a la pronunciación en lengua extranjera y que dejara, al menos en la teoría, de ser un descriptor de la expresión oral pero el interés que nos suscitaba desde el principio la pronunciación de aprendientes con lengua materna árabe -por ende, el acento árabe- nos hizo acotar un poco más el campo de estudio para entender los interrogantes que esta comunidad nos planteaba en cuanto a los errores de pronunciación.

La causa de la elección del grupo meta en el que centramos nuestro estudio no fue el azar. La especialidad y la experiencia con la lengua árabe dan un valor añadido a la necesidad actual de centrar nuestros esfuerzos en este colectivo y esta lengua de trabajo. Es interesante haber sido conscientes del vacío o, cuanto menos, la cuestionable profundidad de estudios sobre esta lengua como L1 en estudios de lenguas extranjeras sin que se caiga en estereotipos culturales, económicos e incluso políticos. Por ello el análisis que pretendíamos era puramente objetivo y lingüístico, teniendo en cuenta las diferencias fonéticas y fonológicas de ambas lenguas en dos niveles: segmental y suprasegmental.

La cohesión metodológica de las fuentes es inexistente al trabajar con español y árabe, circunstancia que no sucede en otras lenguas como el inglés, lengua objeto de amplia apertura internacional. No ha resultado sencillo dar con un sistema, por ejemplo, de transcripción que no resulte extremadamente obsoleto³⁶ o demasiado innovador que pueda dificultar su entendimiento. Por ello, en cuanto a la base teórica de la fonética contrastiva consultada se han observado diferentes maneras de acercarse a la lengua árabe y a sus sonidos³⁷ pero quizá nunca de plantear, además, actuaciones prácticas realistas en este campo.

³⁶ Algunos de los estudios de fonética árabe se remontan a la década de los 80 sin más actualización que ciertos conceptos léxicos.

³⁷ Véase AL DUWEIRI, AL-SHUAIBI y CARRERAS (2014), BENYAYA (2007), CORRIENTE (2006), CRUZ (2013), FERNÁNDEZ (2008), OULD (2008) y SANTOS DE LA ROSA (2012).

No se pretende dar por concluida esta línea de investigación pues, dada la extensión a la que nos debíamos ceñir creímos conveniente acotar las causas de posibles errores de pronunciación, dejando así una puerta abierta a futuros investigadores para que bien continúen la tipificación aquí esbozada, bien el estudio cualitativo se convierta en experimental y se demuestren o se refuten nuestros condicionantes en grupos reales.

En consecuencia, la unidad didáctica que presentamos responde a los dos objetivos propuestos al inicio: acercar al docente a la realidad de la actuación correctiva, sin dejar de lado el sentido lúdico y comunicativo que impera en la actualidad educativa de lenguas extranjeras y, en segundo lugar, servir de puente para el docente no especializado en la lengua árabe que se enfrente con la necesidad de actuar sobre los errores de pronunciación expuestos.

En este sentido creemos que las actividades resultan convenientemente realistas, cohesionadas en la teoría que las fundamenta, la fonética combinatoria, y viables para niveles iniciales de español en grupos que no poseen verdadera autoconsciencia en el proceso de aprendizaje de otro código lingüístico y, por ende, de los sonidos de este.

V. BIBLIOGRAFÍA

- ADI. *Claves para trabajar con el alumnado árabe en el aula*. Torrelavega: Gobierno de Cantabria.
- Al DUWEIRI, Hussein, Jihad AL-SHUAIBI, y Adrián CARRERAS. «Las consonantes en español y árabe: un análisis contrastivo para fines didácticos.» *marcoELE*, nº 18 (2014): 1-16.
- BENYAYA, Zineb. «La enseñanza del español en la Secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos.» *RedELE*, 2007: 1-61.
- CONSEJO DE EUROPA. *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm. Madrid: MEC-ANAYA, 2001.
- CORRIENTE, Federico. *Gramática árabe*. Zaragoza: Herder, 2006.
- CRUZ, M^a Luisa. «Algunos rasgos fonéticos y morfosintácticos de la interlengua de estudiantes egipcios en un contexto de aprendizaje formal.» *RedELE*, nº 25 (2013): 1-13.
- FERNÁNDEZ, Patricia. «Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno.» Editado por ANTONIO MORENO SANDOVAL. *VIII Congreso de Lingüística General*. Madrid, 2008. 655-674.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana. «Fonética para profesores de español.» *Colección: Manuales de formación de profesores de español 2/L*. Madrid: Arco/Libros, 2007.
- GÓMEZ SACRISTÁN, M. *Practica tu español: Ejercicios de pronunciación*. Madrid: SGEL, 2008.
- INSTITUTO CERVANTES, *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, 2006. http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm (último acceso: 20 de 05 de 2015).
- LLISTERRI BOIX, J. «Grupo de Fonética de Filología española. Universidad Autónoma de Barcelona.» http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_VT.html (último acceso: 11 de 08 de 2015).
- LLISTERRI BOIX, J.(b). «Grupo de Fonética de Filología española. Universidad Autónoma de Barcelona.» http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html (último acceso: 11 de 08 de 2015).
- . *Introducción a la Fonética*. Barcelona: Anthropos Editorial, 1991.
- . «La enseñanza de la pronunciación.» Instituto Cervantes. *Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, nº 1 (2003): 91-114.
- MARRERO, Victoria. *Fonética y Fonología de la Lengua Española: fonética perceptiva*. UNED, 2001.

- MELLADO, Alicia, Soledad LUQUE, y Jorge RICO. *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Editado por Juana GIL. Madrid: Edinumen, 2012.
- NAVARRO TOMÁS, T. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC, 2004.
- OULD, Ahmed Salem. «El consonantismo de los dialectos árabes.» *Anaquel de Estudios Árabes* 19 (2008): 141-158.
- PADILLA, Xose. «El lugar de la pronunciación en la clase de ELE.» *Centro Virtual Cervantes*, 2007: 871-887.
- PÉREZ, Jose M. «Análisis de la adquisición del fonema /r/ en español por aprendices estadounidenses desde la fonética auditiva y articuladora.» *Suplementos marcoELE*, nº 12 (2011): 11-21.
- POCH, Dolors, y Bernard HARMEGNIES. «Algunas cuestiones de pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.» *MONOGRÁFICOS MarcoELE 2009*, nº 8 105-110: Conferencia en Expolingua, 1993.
- POCH, Dolors. *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Barcelona: Ediciones Edinumen, 1999.
- POCH, Dolors. «Los contenidos fonéticos-fonológicos.» En *Vademécum para la formación de profesores*, de Jesús SANCHEZ LOBATO, 753-765. Madrid: SGEL, 2004a.
- POCH, Dolors. «La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.» *redELE*, nº 1 (2004b): 144-152.
- Podcast, in Spanish. *Podcast in Spanish*. 2015.
<http://www.podcastsinspanish.org/pages/level1.shtml> (último acceso: 28 de 07 de 2015).
- QUILLIS, Antonio. *Curso de Fonética y Fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. 13ª rev. y aum. Madrid: CSIC, 1990.
- . *Tratado de Fonética y Fonología españolas*. Madrid: Gredos, 1993.
- RAE, Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española. *Las voces del español. Tiempo y espacio*. Espasa. DVD. Madrid, 2011.
- RECAJ NAVARRO, F. *Factores que influyen en el acento extranjero: Estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español*. Universidad de Salamanca, 2008.
- SANTOS DE LA ROSA, Inmaculada. «Dificultades en la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera a alumnos arabófonos.» *marcoELE*, nº 14 (2012): 1-15.
- VERDÍA, Elena. «Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas.» *MarcoELE 2010*, nº 10 (2002): 223-242.

VI. ANEXOS

ANEXO 1

5. Los fonemas y sus variantes

5.1 Identificación y producción de los fonemas vocálicos

5.1.1. Características articulatorias

- Cualidad básica o timbre de los fonemas vocálicos del español: /a, e, i, o, u/
 - Claridad y precisión: dos características fundamentales, en contraste con otras lenguas:
 - Uniformidad en el timbre y homogeneidad: como en francés y a diferencia del inglés
 - Pronunciación precisa de las vocales y sin relajación: nunca la imprecisión del inglés
 - Ausencia de vocales anteriores con redondeamiento labial, a diferencia del francés o del alemán: ö, ü, etc., o de vocales posteriores sin redondeamiento, frente al japonés, por ejemplo
 - Ausencia en español de vocales mixtas o diptongadas, como en inglés o portugués
 - Escasa nasalización vocálica: menor que en francés, portugués u otras lenguas
 - Posición de la lengua en la pronunciación de los sonidos vocálicos:
 - Vocal *a*: posición centralElevación del velo del paladar, situación horizontal de la lengua
 - Vocales palatales *e, i*: mitad anterior de la cavidad bucalAvance y elevación de la lengua
 - Vocales velares *o, u*: mitad posterior de la cavidad bucalRecogimiento y elevación de la lengua
 - Alteraciones contextuales
 - Abertura de las mandíbulas:
 - Vocal más abierta: *a*
 - Vocales medias: *e, o*
 - Vocales cerradas: *i, u*
 - Acción de las cuerdas vocales. Ataque suave: ausencia de ataque fuerte en español, como en francés, a diferencia de lenguas como el alemán

Caracterización de las vocales en comparación con otras lenguas (Instituto Cervantes, 2006)

ANEXO 1a

A. Disposición (base) articulatoria del español	
B. Plano suprasegmental	C. Plano segmental
<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. La sílaba ▪ 2. El acento en español <ul style="list-style-type: none"> — 2.1. El acento léxico — 2.2. El acento oracional — 2.3. El acento enfático ▪ 3. Distribución y tipos de pausas <ul style="list-style-type: none"> — 3.1. El grupo fónico — 3.2. El tempo ▪ 4. El ritmo en español ▪ 5. La entonación en español <ul style="list-style-type: none"> — 5.1. Las formas entonativas básicas — 5.2. Las modalidades expresivas y afectivas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 1. Las vocales del español <ul style="list-style-type: none"> — 1.1. Modificaciones contextuales — 1.2. Secuencias vocálicas — 1.3. Fenómenos dialectales ▪ 2. Las consonantes del español <ul style="list-style-type: none"> — 2.1. Variantes contextuales — 2.2. Consonantes agrupadas — 2.3. Variantes dialectales

Tabla de contenidos (Instituto Cervantes, 2006)

ANEXO 1b

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- *Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.*
- *Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.*
- *Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si se desarrollan como un objetivo a largo plazo.*

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Tabla de descriptores del dominio de la pronunciación (Consejo de Europa, 2011)

ANEXO 3

1. Recortables para papeletas de bingo. EJERCICIO 1. ACTIVIDAD 2.

mesa
jefe
receta
espalda
grandes
ver
apartamento
bigote
espina
tímido
visita
oficina
pino
turista
pedir

medicina
sin
vino
amable
escuchar
mirar
edad
trabajo
azúcar
mapa
gustar
tú
lugar
ducha
fruta

2. Cartones para bingo. EJERCICIO 1. ACTIVIDAD 2.

mesa		espalda	
			sin
visita	edad	turista	
		mapa	trabajo
oficina		amable	

tímido		ver	
		edad	jefe
	tú		sin
visita		mapa	pedir
medicina			

pino			apartamento
	trabajo	pedir	
	azúcar		grandes
medicina	tú	jefe	
	gustar		tú

	mirar		trabajo
bigote	azúcar	grandes	
	edad		tú
espina			
	mapa		fruta

	ducha		sin
escuchar		grandes	ver
		oficina	visita
mirar	pedir		
	fruta		

		fruta	
grandes	vino		
	amable	mesa	
ver	escuchar		azúcar
apartamento		pedir	

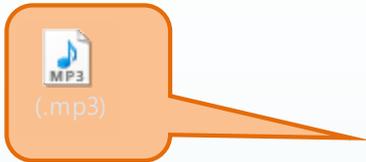
sin			
	lugar	receta	escuchar
vino			tímido
	edad		oficina
amable		ver	

jefe		bigote	
			tímido
receta		ducha	
	sin	turista	mapa
espalda		pino	



¿Qué te has comprado?

Escucha con atención el siguiente diálogo y contesta a las preguntas:



- a. *¿Cuántas personas intervienen en el diálogo?*
- b. *¿Es verano?*
- c. *¿Por qué ha ido de compras?*

Ahora vamos a escuchar el diálogo de nuevo pero esta vez fíjate en los sonidos vocálicos. Recuerda /a/, /e/, /i/, /o/, /u/.

Es difícil concentrarse en sonidos tan concretos, ¿verdad? Ahora piensa en los sonidos vocálicos de las siguientes palabras.



Según el orden en el que han ido apareciendo, rellena ahora el siguiente cuadro. Si te es más cómodo puedes usar los números:

iii
eea
eio
aie
o eo
aio
ee
iae
eeo
iu eia

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

ANEXO 5

1. Tarjetas para los alumnos. EJERCICIO 1. ACTIVIDAD 4.

1

A: ¿Cuánto te ha costado el piso?

B: ¿Cuánto te ha costado el peso?

1'

A': Ha sido barato, 45.000 euros.

B': 60 euros pero es de marca.

2

A: Ayer llamó un checo

B: Ayer llamó un chico

2'

A': ¿Y lo entendiste?

¿Hablaban español?

B': ¿El novio de tu hermana?

3

A: ¿Qué significa cine?

B: ¿Qué significa cene?

3'

A': El lugar donde se ven películas

B': Viene del verbo cenar (usted cene).

4

A: ¿Vas a comprar tila?

B: ¿Vas a comprar tela?

4'

A': No, prefiero beber café esta semana.

B': Sí, todavía estoy arreglando el vestido.

5

A: ¿Quién vivirá más de los dos?

B: ¿Quién beberá más de los dos?

5'

A': El que lleve una vida más sana.

B': El que tenga más sed.

6

A: No os manchéis de harina, por favor.

B: No os manchéis de arena, por favor.

6'

A': Tranquila, cocinaremos con cuidado.

B': Creo que eso es imposible estando en la playa.



Numera las palabras según el orden en que las *pronuncie* tu profesor

planes

bolso

pelo

persona

bote

simpático

habitación

pareja

saber

barba

ANEXO 7



Escucha atentamente e identifica qué palabra es la que oyes, seleccionando y rodeando con un círculo.

1- la espalda la balda la barba el alba

2- Curro puro puerro burro

3- papi mami babi Pepi

4- bibota pelota Vero pero



Responde a las siguientes preguntas sobre cada palabra que lee tu profesor.

1. ¿Cuántas sílabas tiene?
2. ¿Cuántas vocales? ¿Hay vocales en todas las sílabas?
3. ¿Y consonantes? ¿Antes o después de las vocales en cada sílaba?
4. ¿Hay alguna sílaba que acabe en consonante?
5. Y si te dijera que en español no existen estas palabras, ¿te siguen sonando a español? ¿Sabes por qué?
6. ¿Serías capaz de repetir lo que he dicho?



Completa las siguientes frases en grupo y leelas en voz alta para conseguir los puntos y obtener la puntuación más alta.

1. Hoy quiero ir a _____ y cogeré _____ para _____.
2. Aprobé el _____ de _____. Ha sido algo largo _____ pero menos _____ que el anterior.
3. ¿Cuándo hay que limpiar _____? Un poco más _____

ANEXO 10

Preguntas	Sí ☺	No demasiado ☹	Pienso que sí ☺
1. Me preocupa cómo suena en español			
2. Soy consciente de los errores de pronunciación y estoy dispuesto a mejorar			
3. Soy capaz de identificar mi lengua materna si me oigo hablando en español			
4. Me he dado cuenta de la importancia de oír antes de hablar			
5. El profesor me ha guiado en la corrección de algunos errores de pronunciación			
6. El profesor conoce características de mi lengua materna y las compara para ayudarme a entender mejor cómo suena el español			