

Trabajo Fin de Grado

Análisis de errores fónicos en la producción del sistema vocálico de aprendices árabes de español (Nivel A1-A2)

Tutora: Dra. Gemma Herrero
Universidad de Valladolid

Carla Tasis Quiroga
30/06/2014

ÍNDICE

1. Introducción.....	3
2. La fonética y la fonología en la enseñanza de E/LE.....	5
a. Importancia de la enseñanza de la pronunciación en la L2.....	5
b. El análisis contrastivo y el análisis de errores.....	8
c. Errores fonéticos y errores fonológicos.....	11
3. Desarrollo de la investigación.....	14
a. Objetivos y finalidad.....	14
b. El sistema vocálico del español y del árabe: semejanzas y diferencias.....	14
c. Análisis de los datos recogidos.....	16
i. Identificación de los estudiantes.....	17
ii. Transcripciones.....	18
iii. Presentación y análisis de los errores en la producción oral.....	22
iv. Conclusiones generales de la producción oral.....	24
4. Conclusiones finales.....	27
5. Bibliografía.....	29
6. Apéndice I: unidad didáctica.....	30

1. Introducción

Uno de los problemas con los que se encuentra a menudo un estudiante de cualquier L2 es el relacionado con la producción oral, más concretamente, con la pronunciación. Dependiendo de cuál sea la lengua materna resulta más sencillo (si comparte sonidos o son similares articulatoriamente) o más complejo (si posee rasgos característicos que no son propios de su lengua). Es, por tanto, uno de los apartados dentro del aprendizaje que es más costoso.

En este trabajo me centraré en aquellos hablantes que tienen como L1 el árabe y que están adquiriendo E/LE en un estado inicial, es decir, en un nivel A1-A2. Como bien indica el título, **se trata de un análisis de los errores fónicos en la producción exclusivamente del sistema vocálico**. Cuando hablo de errores fónicos, me refiero a los errores fonológicos y los errores fonéticos que tengan en la producción. No tendré en cuenta fallos en la colocación del acento ya que se trata de un nivel inicial.

Nos encontramos con **un trabajo de tipo práctico**, que busca conocer las dificultades y errores con las que se encuentra un aprendiz de estas características. Además trata de concienciar tanto a alumnos como a profesores de español como lengua extranjera de la importancia que tiene una correcta pronunciación y dedicación a la corrección desde niveles principiantes. Busco como **fin último** con este trabajo intentar **facilitar el aprendizaje** de estos hablantes y **ofrecer algunos ejercicios** para la práctica de este tema, ya que son errores fácilmente fosilizables.

El trabajo está **estructurado** en **tres grandes bloques**. El primero de ellos, responde a la parte más puramente teórica y se corresponde al apartado 2; el segundo es el desarrollo de la investigación, correspondiente al apartado 3 y el último de ellos a las conclusiones finales, bajo el apartado 4.

El bloque uno sienta unas bases teóricas fundamentales. Los conceptos que se utilizan son para trabajar sobre ellos y en ningún caso para polemizar sobre los mismos. Son varios los conceptos que se tratan aquí, el primero de ellos es la distinción entre fonética y fonología (apartado 2), qué estudia cada una de las dos disciplinas y qué puntos tienen en común. Otros de los puntos que se tratan aquí son la importancia que tiene la enseñanza de la pronunciación de la L2 (ap. 2.a.); los métodos existentes para ver los errores en el aprendizaje, como son el análisis contrastivo y el análisis de errores (ap. 2.b.), en qué consiste cada uno de ellos (justificaré mi uso de ambos en este trabajo); el último de los apartados está relacionado con el concepto de error (ap. 2.c) y la distinción entre error fonético y error fonológico.

El segundo de los grandes bloques corresponde al desarrollo de la investigación (apartado 3). Justificaré mi trabajo (ap. 3.a) y analizaré el corpus recogido (ap.3c) y también haré un breve análisis contrastivo del sistema vocálico entre ambas lenguas (ap. 3b).

Dentro del análisis de corpus (apartado 3.c.) se recoge el método que he seguido para recoger los datos, quiénes son los participantes (3.c.i), las transcripciones de la producción (3.c.ii) y los errores cometidos (3.c.iii) así como la justificación de por qué se cometen (3.c.iv.).

En último lugar, **el último de los tres bloques** enunciados al comienzo presenta las conclusiones finales (apartado 4); en él recojo de forma resumida los resultados de la investigación y si lo que dice la teoría corresponde a lo que nos señala la práctica. Incluiré también mi valoración y experiencia con este trabajo.

Además, he considerado oportuno incluir **una unidad didáctica** para la mejora de la pronunciación que se encuentra **en el apéndice I** de este trabajo.

2. La fonética y la fonología en la enseñanza de E/LE

Para comenzar, es importante establecer unas bases, y la primera de ellas es la **distinción entre fonética y fonología**: (...) *mientras que la fonética estudia todos los sonidos del habla, la fonología se ocupa fundamentalmente de aquellos que conllevan distintividad y “contraste”, mientras que la fonética se interesa por las características físicas de los sonidos y utiliza sobre todo técnicas y métodos experimentales, la fonología se sirve de otros procedimientos de descubrimiento y análisis, como, por ejemplo, el ya clásico de los “pares mínimos”¹* (Gil Fernández, 2007:71)

Dentro de estos pares mínimos nos encontramos con una serie de **rasgos distintivos**. *La relación entre fonema y rasgo es la siguiente: el fonema se compone de rasgos que se realizan simultáneamente. (...) Lingüísticamente es imposible realizar solo uno de los rasgos. (...) Precisamente lo que distingue una lengua de otra desde el punto de vista de la expresión, es el uso que se hace de los rasgos fonéticos en la definición de los fonemas.* (Canellada y Madsen, 1987: 11-12)

Teniendo en cuenta esto, podemos definir *el fonema vocálico 1) por su capacidad de constituir por sí solo sílaba o palabra (...) y 2) por su distribución en el núcleo de la sílaba.* (Canellada y Madsen, 1987: 24)

a. Importancia de la enseñanza de la pronunciación en la L2

Al aprender una segunda lengua, se aprenden también la cultura y las costumbres. Dentro de las destrezas que adquiere el hablante juega un papel

¹ El concepto de par mínimo fue introducido por Trubetzkoy. Los pares mínimos consisten en la diferenciación de dos palabras que tienen los mismos fonemas, excepto uno. Si cambia el significado, nos encontramos con distintos fonemas, mientras que si no se altera el significado será un alófono. Para mayor información:

muy importante la oralidad. La primera de las subdestrezas relativas a esta oralidad, es la fonética y la fonología.

Con la ayuda del Plan Curricular del Instituto Cervantes *cuyo principal objetivo es proporcionar a los equipos docentes de la red de centros del propio Instituto, y a los profesionales relacionados con la enseñanza de ELE, un amplio repertorio de material que pueda servir a distintos fines y utilidades relacionados con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación del español*², podemos determinar qué enseñar en relación con los fonemas vocálicos. Nos encontramos con que en el nivel A1-A2 se deben identificar y producir estos fonemas. Sin embargo no hay que olvidar que se trata de un plan europeo y por tanto las características comparativas que se nos presentan van a quedar excluidas para la lengua árabe.

El aprendiz busca una interacción con el hablante nativo y su aceptación. Para ello, el papel del profesor es fundamental, ya que deberá enseñar la oralidad más cercana a la lengua estándar así como un registro culto; de lo contrario, el hablante podría ser automáticamente rechazado.

También en esta aceptación social juega un papel fundamental la correcta pronunciación, ya que la forma en la que nos comunicamos es nuestra carta de presentación para el nativo; sin embargo, la pronunciación en el aula no debe separarse de la enseñanza de otras destrezas. *Por lo general, cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social -y admiración encubierta- con que cuente, en tanto que una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales.* (Gil Fernández, 2007:98)

Joaquim Llisterri diferencia entre la enseñanza de la fonética, la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética.

² http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/introduccion.htm

La enseñanza de la fonética consiste en una reflexión explícita sobre el sistema; suele realizarse en el marco de los estudios de Filología y se persigue con ella que el futuro especialista adquiera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua. (...) En cambio, la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera; por tal motivo, debería formar parte de los contenidos de cualquier diseño curricular y el profesor tendría que incorporarla a las actividades de clase, al igual que introduce las encaminadas a la práctica de la expresión escrita o de la comprensión oral, por mencionar otras dos destrezas habitualmente contempladas. La enseñanza de la pronunciación será, entonces, una de las actividades a las que el profesor de ELE dedicará su tiempo en el aula. La corrección fonética es necesaria cuando en la producción oral se detectan errores que es preciso corregir. (Llisterri, 2003: 91-92)

Hay una serie de factores que Gil Fernández pone de manifiesto y que el profesor debe tener en cuenta en el programa que desarrolle, como son: la edad, factores afectivos o psicosociales (como son el miedo al error o la motivación social), la aptitud para las lenguas, la experiencia de la lengua extranjera (el contacto con la segunda lengua influye en el proceso de adquisición del sistema fonológico) y la interferencia de la lengua materna. A pesar de estos factores, *no se desprende en modo alguno que el aprendizaje de la fonética de un idioma extranjero haya de ser necesariamente una meta inalcanzable, sino que es simplemente una tarea difícil que no debe abordarse de forma poco realista. (Gil Fernández, 2007: 119)*

Sin embargo, no hay que obcecarse con los errores de pronunciación, sino que hay que valorar la capacidad que tiene el alumno de hacerse entender.

b. El análisis contrastivo y el análisis de errores

El análisis contrastivo y de errores son conceptos básicos que se relacionan con la didáctica en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. Ambos métodos son los que seguiré más adelante, en el apartado 3, cuando desarrolle mi investigación.

Primeramente voy a hablar del **análisis contrastivo**.

Esta corriente lingüística, en su versión fuerte, se apoya en la convicción de que todos los errores pueden ser pronosticados, identificando las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna (LM) del aprendiz: “la primera causa, e incluso la única, de las dificultades y de los errores en el aprendizaje de una lengua extranjera, afirma Lee, es la interferencia de la lengua materna del aprendiz”, Esa interferencia o transferencia negativa se produce cuando las estructuras en cuestión son diferentes en ambas lenguas; (...) este análisis se apoya en las descripciones formales que el distribucionalismo hace de las producciones de cada lengua, y sigue los siguientes pasos: a) descripción formal de los idiomas en cuestión, b) selección de las áreas que va a ser comparadas, c) comparación de las diferencias y semejanzas, d) predicción de los posibles errores. (Fernández López, 1991: 16-18)

Sin embargo, se trata de una postura bastante extrema ya que *considera el error como algo intolerable* (Fernández López, 1991: 18) y son varias las críticas que se hacen sobre este tipo de análisis, algo que hace que en los años sesenta suponga la caída del análisis contrastivo. Como recoge Fernández López (1991: 19), las razones son diversas:

- 1. Las investigaciones empíricas llevadas a cabo para revalidar la teoría demuestran que la interferencia de la LI no explica la mayoría de los errores de los aprendices;*
- 2. Las aportaciones de las nuevas corrientes en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística arrojan fuertes críticas a los planteamientos básicos del Análisis Contrastivo.*

3. *Los métodos de enseñanza que se apoyan en esa hipótesis no consiguen evitar los errores.*

Actualmente ha habido un resurgir de este análisis a causa de las detracciones que aseguraban que no se tenía en cuenta tampoco el contexto, es decir, la Pragmática. Por ello se quiere reformular esto, desde las categorías universales y teniendo en cuenta contextos y registros.

En el empeño de la búsqueda para poder solventar los problemas que surgen en el aprendizaje de la L2, surge también **el análisis de errores**.

Esta corriente, en un primer momento, se acerca a lo que se ha llamado la versión moderada del Análisis Contrastivo, que no intentaba, ya, predecir todos los errores posibles, a partir de la comparación de la L1 y de la L2, como ocurría en su versión fuerte, sino apenas identificar qué errores eran resultado de esa interferencia (...) en cuanto al método, en el Análisis de Errores no se parte de la comparación de las dos lenguas en cuestión, como en el Análisis Contrastivo, sino de las producciones reales de los aprendices; (...) A partir de esas producciones se siguen los siguientes pasos:

1. *Identificación de los 'errores' en su contexto,*
2. *Clasificación y descripción,*
3. *Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error: en este punto entra la posible interferencia de la LM, como una estrategia más.*
4. *Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia. (Fernández López, 1991: 22-23)*

Nada tiene que ver entonces el concepto de error en el análisis de errores con el concepto que se tiene en el análisis comparativo, pues mientras en el primero error es sinónimo de aprendizaje y evolución y para nada algo negativo, en el segundo es algo negativo y grave.

Habría que tener en cuenta el tipo de error que se comete, ya que *en términos generales se considera error a toda transgresión involuntaria de la 'norma' establecida en una comunidad dada*, es por eso por lo que Corder aboga por la distinción entre *'errores sistemáticos' que son los que reflejan la competencia transitoria y 'errores de producción' que serían 'no sistemáticos'*; para el primero guarda el término de *'error'* y para los segundos el de *'falta' (mistake)*. (Fernández López, 1991: 40-43) En la realidad esta distinción es verdaderamente compleja.

Ya sabiendo en qué consiste cada uno de estos dos tipos de análisis, haré un breve análisis contrastivo en el apartado 3.b comparando los sistemas vocálicos del árabe y del español para ver de forma previa a la producción real dónde se pueden cometer los errores, y posteriormente emplearé el análisis de errores en el apartado 3.c.iii, ya que trabajaré con producciones reales, más allá de una comparativa de sistemas que es lo que hago en el apartado previo a este análisis.

En último lugar, también es necesario hablar del **concepto de interlengua** que acuñó Selinker pero que ha tenido otros nombres. Con él se hace referencia a esa “*idiolengua*” que desarrolla el aprendiz.

“Se identifican fácilmente tres paradigmas:

- 1. La idea de sistema: competencia, lengua, dialecto, sistema.*
- 2. La idea de evolución: transitorio, aproximado, intermediario, inter-*
- 3. La idea de especificidad: idiosincrásico, del aprendiz.*

(...) En resumen, la interlengua constituye una etapa obligatoria en el aprendizaje y se definiría como un “sistema lingüístico interiorizado, que evoluciona tornándose cada vez más complejo, y sobre el cual el aprendiz posee intuiciones. Este sistema es diferente de la lengua materna (aunque

se encuentran en él algunas huellas) y del de la lengua meta; tampoco puede ser considerado como una mezcla de uno y otro, ya que contiene reglas que le son propias: cada aprendiz (o grupo de aprendices) posee, en un estadio dado de su aprendizaje, un sistema específico”” (Fernández López, 1991: 25-29)

En conclusión, el análisis contrastivo es un análisis de sistemas que compara y establece - ajeno a cualquier producción real y de forma teórica- los fallos hipotéticos que se pueden cometer. No tiene en cuenta por tanto, la Pragmática. Por otro lado, el análisis de errores parte de las producciones reales de los aprendices de la L2 y analiza los errores teniendo en cuenta el contexto (la Pragmática) y trata de buscar el motivo de esos errores, momento en el que se tiene en cuenta una posible interferencia de la L1. Además el error no es algo negativo, sino que es signo de aprendizaje.

c. Errores fonéticos y errores fonológicos

Como he citado en el comienzo del apartado tres, *precisamente lo que distingue una lengua de otra desde el punto de vista de la expresión, es el uso que se hace de los rasgos fonéticos en la definición de los fonemas.* (Canellada y Madsen, 1987: 12)

Es evidente que **hay una interrelación entre la lengua materna y la L2** en los errores que se cometen como acabamos de ver en el apartado anterior, ya que un mismo sonido puede existir en ambas lenguas y en una de ellas puede crear una distinción fonológica, mientras que en la otra no. *Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta, puesto que se les hace pasar por la criba fonológica³ de la propia lengua.* (Poch Olivé, 1999: 66) Por tanto,

³El concepto de “criba fonológica” fue introducido por Trubetzkoy: “*El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...) Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el*

como afirma Poch Olivé (1999: 68), *la primera dificultad que hay que superar en el aprendizaje de una lengua extranjera es la referente a la capacidad de percibir sus sonidos.*

En lo que al sistema vocálico se refiere, en español, *el contexto en el que se ubica un sonido vocálico influye en sus atributos fundamentales y en su timbre, y este punto ha de interesarnos también desde el punto de vista de la corrección de los errores de los aprendices de español.* (Gil Fernández, 2007: 439-440) Podemos ver entonces cómo hay una influencia del contexto sobre el timbre, la duración, la intensidad o el tono. Señala además Juana Gil Fernández (2007: 445) la influencia del tipo de habla sobre las vocales.

“En habla espontánea, además, los segmentos vocálicos tienden a presentar una duración más corta y a centralizarse, esto es, a ocupar el centro del triángulo vocálico. -Y anota a pie de página- En español existe esa posibilidad porque el centro del espacio vocálico no está ocupado por otros fonemas, a diferencia de lo que ocurre en otras lenguas. El fenómeno es interesante, porque pone de manifiesto que ciertos procesos fonéticos no son del todo explicables si no se parte de consideraciones de tipo fonológico, como lo es la composición y distribución del inventario de fonemas de una lengua.”

Poch Olivé (1999: 72-74) plantea como uno de los problemas en la incorrecta o dificultosa producción fónica, la existencia de sonidos en la L1 que no son característicos de la L2 pero que se incluyen en ésta última. Distingue así en dos categorías las dificultades en el aprendizaje de la pronunciación:

análisis de lo que oyen la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones.” (Trubetzkoy, 1939, II) (Llisterri, 2003: 97)

1. *los sonidos que son propios de la lengua extranjera pero no están presentes en la lengua materna de los alumnos (...) el objetivo del aprendizaje consiste en que el estudiante adquiriera una nueva aptitud gestual (gesto articulatorio). Un error aquí podría provocar un fallo en la comunicación.*
2. *el alumno no se ve en la necesidad, para hablar la lengua extranjera, de abandonar una diferenciación adquirida en la lengua materna.(...) su presencia no impide la comprensión de la lengua nueva, (...) El riesgo es, pues, en este caso, la permanencia, en la segunda lengua, de modalidades de comportamiento que contribuyen, en la percepción de los hablantes nativos, a la percepción del “acento extranjero”.*

La distinción entre los problemas fonéticos y los fonológicos lleva a emplear un criterio de tipo comunicativo para la clasificación de los errores, diferenciando, al menos, tres categorías: los problemas de pronunciación que impiden la comunicación, los que la dificultan y los que no la dificultan a pesar de que no correspondan a una pronunciación nativa (Llisterri, 2003: 98). En resumen, los primeros serían errores fonológicos y los segundos y terceros corresponderían a errores fonéticos.

Atendiendo a las influencias a las que alude Juana Gil Fernández y la clasificación de errores que establecen Dolors Poch Olivé y Joaquim Llisterri, se puede decir que **el error fonético** (un uso inadecuado de un alófono en un determinado contexto) **deberá ser corregido para que la pronunciación no resulte excesiva o impropia**. Sin embargo, **los errores fonológicos** son los que hay que corregir de forma inmediata, puesto que **suponen un peligro en la producción y sobre todo en la comunicación**, criterio fundamental por el que se rige la clasificación de errores de Llisterri y al que Poch Olivé también hace referencia.

3. Desarrollo de la investigación

Una vez señalados los precedentes y bases teóricas, en este apartado doy comienzo al análisis realizado a estudiantes de español L2 cuya lengua materna es el árabe. **Me centraré exclusivamente en los errores que tienen que ver con el sistema vocálico.**

a. Objetivos y finalidad

El **principal objetivo** de esta investigación es **conocer las dificultades y errores** con las que se encuentra un aprendiz real de español como lengua extranjera que tiene como L1 el árabe. Además busco una concienciación tanto de alumnos como de profesores en la importancia de la enseñanza de una correcta pronunciación.

El **fin último** no es otro que **intentar facilitar el aprendizaje y tratar de ofrecer ejercicios** para la práctica de este grupo concreto de aprendices, ya que son errores fosilizables en potencia. Además, según demuestra el estudio de Fernández López (1991), la confusión entre los fonemas vocálicos solamente se da en el grupo de la lengua árabe.

b. El sistema vocálico del español y del árabe: semejanzas y diferencias

El sistema vocálico del español consta de cinco fonemas /a/, /e/, /i/, /o/ y /u/, que se clasifican atendiendo tradicionalmente a los rasgos articulatorios de punto y modo⁴. Según el modo, pueden ser altos (cerrados), medios o bajos (abiertos) y dependiendo de la localización dentro de la zona de la cavidad oral (el punto de articulación) pueden ser anteriores, centrales o posteriores.

⁴ Los rasgos de punto y modo de articulación son los equivalentes a los acústicos de +denso y +grave, del estructuralismo al que pertenece Alarcos. Hay muchos modelos para definir y para definir fonológicamente se usan los rasgos acústicos, sin embargo, no es mi intención entrar en un debate teórico. He seleccionado los rasgos articulatorios porque se trata de un trabajo de producción oral y para la corrección es mejor describir el fenómeno articulatorio que lo que se percibe acústicamente, que como hemos seleccionado, ya es un problema en sí mismo en el aprendizaje

Atendiendo a estos dos rasgos, los fonemas vocálicos del español quedan definidos de la siguiente manera:

/a/ central y bajo⁵

/e/ anterior y medio

/o/ posterior y medio

/i/ anterior y alto

/u/ posterior y alto

El sistema vocálico árabe⁶ se reduce a tres fonemas /a/ /u/ e /i/. Pero a diferencia del español, éstos tienen una duración breve o una duración larga que establece diferencias fónicas, es decir tenemos /ā/ /ǎ/ /ī/ /ĩ/ /ū/ y /ũ/. Hay que señalar que en algunos contextos o dialectos la vocal [ũ] puede convertirse en [o] y la [ĩ] en [e], pero en cualquier caso no suponen una oposición fonológica. Para mayor claridad, adjunto un cuadro a continuación (Figura 1) que explica esto y las grafías del árabe (Figuras 2 y 3)

<u>FONEMA</u>	<u>ALÓFONO</u> <u>(formas de realización)</u>
/ũ/	[ũ] (habitual realización)
	[o] (posible realización)
/ĩ/	[ĩ] (habitual realización)
	[e] (posible realización)

Figura 1⁷

⁵ En realidad, con el modo de articulación (el rasgo bajo), el fonema /a/ quedaría definido, puesto que es el único fonema bajo. El rasgo central es redundante y, además, no distintivo, ya que existe un alófono anterior y otro posterior de /a/.

⁶ Para el conocimiento del sistema vocálico árabe he utilizado el siguiente libro: **ZEDÁN, M.**, (2005): *Gramática de la lengua árabe para hispanohablantes*, Editorial Universitaria.

⁷ Cuadro de elaboración propia.

Figura	Nombre	Aclaraciones
◌ ◌	FATHA	Pequeña línea colocada encima de la letra. Se lee: "a" breve. No es obligatorio ponerla y es frecuente no hacerlo.
◌ ◌	KASRA	Pequeña línea colocada debajo de la letra. Se lee: "i" breve. No es obligatorio ponerla y es frecuente no hacerlo.
◌ ◌	DAMMA	Pequeña coma colocada encima de la letra. Se lee: "u" breve. En monosílabos o final de palabra puede sonar como "o" corta.
VOCALES BREVES DEL ALFABETO ÁRABE		

Figura 2

Figura	Nombre	Aclaraciones
ا	ALIF	Es una "a" como en la palabra "mano".
ي	YA	Es una "i" como en la palabra "cine".
و	WAW	Es una "u" como en la palabra "Murcia".
VOCALES LARGAS DEL ALFABETO ÁRABE		

Figura 3⁸

Tenemos así que **las semejanzas entre ambos sistemas** es la existencia fonológica de tres de sus vocales: una vocal baja /a/, una anterior y alta /i/ y una posterior cerrada o alta /u/. Y como **gran diferencia** notoria la no existencia de las vocales medias /e/ y /o/ como fonemas, y por tanto, recalco, como algo distintivo, es decir, que la utilización de una u otra crea diferencias de significado. Además existe una diferenciación fónica en la duración de las vocales comunes, por lo que podemos decir que el vocalismo español tiene cinco fonemas mientras que el árabe tiene seis.

c. Análisis de los datos recogidos

Los datos han sido recogidos mediante la grabación de la lectura de un texto escrito que he propuesto en el anexo I y que es de elaboración propia, atendiendo a consejos en la realización de materiales que incluye Juana Gil Fernández en su libro. El hecho de que sea la **lectura de un**

⁸ Imágenes extraídas de <http://mediadoresinterculturales.blogspot.com.es/2012/10/material-de-trabajo-en-lengua-arabe.html>

texto y no una producción libre es para poder comparar la misma producción, en las mismas circunstancias fónicas, por parte de distintos aprendices. A pesar de esto, soy plenamente consciente de que también tiene sus inconvenientes el hecho de no ser una producción libre, ya que la lectura es silabeada y no voluntaria, pudiendo cometerse errores que serían fruto de una mala lectura y no de una mala producción en la oralidad. Además rasgos propios de la oralidad como son las sinalefas y la sinéresis que contempla Navarro Tomás, no se tienen en cuenta tampoco en la lectura.

Los textos leídos son a) un pequeño texto sencillo, adaptado al nivel A1-A2 de los estudiantes y b) dos trabalenguas. Previo a la grabación, los estudiantes firmaron una autorización donde daban su consentimiento para ser grabados.

Por otro lado, señalar que, aunque previamente he hecho un breve análisis contrastivo, el método a seguir a partir de ahora es el del análisis de errores. Se trata de analizar producciones reales, más allá de posibles fallos, comparando ambos sistemas. Esta elección es porque el profesor deberá corregir los fallos que tengan sus alumnos, que no son algo etéreo, sino real y de eso se encarga el análisis de errores, de ver los fallos en la producción real e intentar dar cuenta del porqué.

i. Identificación de los estudiantes

Me parece importante dar un perfil general de las personas que han sido grabadas porque los factores sociolingüísticos afectan también en el aprendizaje. He seleccionado una muestra de cuatro varones para realizar el análisis.

Son aprendices que residen en Valladolid, de edades comprendidas entre los 25 y los 60 años. Han ido aprendiendo español a la fuerza, por necesidad, ya que han venido al país por motivos de trabajo. Su interacción con personas españolas es bastante reducida y acuden a clases de español de forma voluntaria y no muy regularmente

por su trabajo. Dos de ellos llevan doce años en España y, a pesar de esto, no han evolucionado mucho lingüísticamente.

ii. Transcripciones

Las transcripciones que voy a realizar son fonéticas, es decir, *la representación escrita de los sonidos que pronunciamos*. (Gil Fernández, (2007: 547) Éstas se harán exclusivamente de las vocales para fijar la atención en lo que voy a analizar. Para una mayor comodidad en la visualización situaré el acento encima de la vocal correspondiente, en lugar de al comienzo de sílaba, como lo hace el AFI, porque las transcripciones no son completas y dificulta el entendimiento. Además transcribiré como [w] y [j] la **u** y la **i** *seminucleares* para marcar que se trata de la vocal débil —articulatoriamente hablando— por problemas con el programa informático, ya que no reconoce los símbolos que establece actualmente AFI para poder distinguirlo.

La información aparecerá de la siguiente manera:

- a) el texto, en subrayado, b) con el símbolo ☑, la pronunciación correcta, c) con el símbolo ✘, las realizaciones grabadas reales de los estudiantes; marcaré en **negrita** las que sean distintas de la correcta y si hay variantes de pronunciación de una misma palabra las incluiré también en la próxima línea. Señalar también que el único error que voy a tener en cuenta es *la confusión y la alteración de los timbres vocálicos* y no voy a tomar en cuenta como errores nasalizaciones indebidas o pronunciaciones fuertes de vocal inicial. (Gil Fernández, 2007: 450)

→ Laura se despertó como todos los días para ir al instituto

[áw a e e e ó o o ó o o ía a a í a i i ú o]

[áo a i i e ó o o ó o o ía a a e a e i ú o]

[e e ú o]

pero cuando miró el reloj ¡Se había quedado dormida!

[e o wa o i ó e e ó/ e a ía e á o o í a/]

[i o wa o e ó i e ó/ e a ía i á o o í a/]

¡Iba a llegar tarde! Tenía la sensación de que no iba a ser

[í a e á á e/ e ía a e a jó e e o í a a é]

[í a: e á á e/ i ía a i a jó i i o í a a é]

un buen día. Abrió el armario y eligió su vestido de color azul

[u we ía/ a jó e a á jo j e i jó u e í o e o ó a ú]

[u we ía/ a jó e a á jo e e e jó u e í o e o ó a ú]

[i i jó]

y sus playeros rosas. Después desayunó rápidamente: cogió

[i u a é o ó a / e wé e a u ó á i a é e o jó]

[e u a é o ó a / e wé e a u ó á i a é i o jó]

un vaso y se echó leche. Lo que más molestó a Laura es que

[u á o i e e ó é e/ o e á o e ó a á w a e e]

[u á o e e e ó é e/ o e á o e ó a o a e e]

tenía mucha hambre pero no iba a poder desayunar como

[e ía ú a á e e o o í a a o é e a u á o o]

[i ía ú a á e e o o í a a o é i a u á o o]

siempre porque tenía mucha prisa. Además a Laura le daban

- [j é e o e e í a ú a í a / a e á a á w a e á a]
 [é e o e e í a ú a í a / a e á a á o a e á a]
 [ó]

hoy la nota de aquel examen sorpresa que no le salió muy

- [ó i a ó a e a é e á e o é a e o e a j ó w í]
 [ó i a ó a e a é e á e o é a i o e a j ó w í]

bien. Salió corriendo del piso y se dio cuenta de que las llaves

- [j é / a j ó o j é o e í o i e j ó w é a e e a á e]
 [j é / a j ó o j é o e e o i i j ó w é a i i a á e]

que tenía de la mano eran las de su madre, pero ya no tenía

- [e e í a e a á o é a a e u á e e o a ó e í a]
 [i i í a e a á o é a a e u á e i o a ó i í a]

tiempo de volver. Laura llegó al instituto con mucho calor

- [j é o e o é / á w a e ó a i i ú o o ú o a ó]
 [j é o i o é / ó a e ó a i e ú o o ú o a ó]
 [á o]

porque fue corriendo. Se sentó en su sitio y le dieron su

- [o e w é o j é o / e e ó e u í j o i e j é o u]
 [o e o é o j é o / i i ó i u í j o i i j é o u]

examen corregido: Laura había sacado un cero. Ella sabía

[e á e o e í o áw a a ía a á o u é o/ é a a ía]

[i á e o e í o áo a a ía a á o u é o/ í a a ía]

[ó]

que no iba a ser un buen día.

[e o í a a é ú wé ía]

[i o í a a é ú wé ía]

→Han dicho que he dicho un dicho, tal dicho no lo he dicho yo.

[a í o e é í o ú í o á í o ó o é í o ó/]

[a í o i é í o ú í o á í o ó o é í o ó/]

Porque si yo hubiera dicho el dicho, bien dicho habría estado el

[o e i ó u jé a í o e í o jé í o a ía e á o e]

[o e i ó o jé a í o e e o jé í o a ía e á o e]

dicho por haberlo dicho yo.

[í o o a é o í o ó]

PRONUNCIADO CORRECTAMENTE

→Juan tuvo un tubo, y el tubo que tuvo se le rompió, y para

[wá ú o w ú o i e ú o e e o jó i a a]

[wá ú o w ú o i e ú o i ú o e e o jó i a a]

recuperar el tubo que tuvo, tubo que comprar un tubo

[e u e á e ú o e ú o ú o e o á u ú o]

[e u e á e ú o i ú o ú o i o á u ú o]

igual al tubo que tuvo.

[i wá a ú o e ú o]

[i wá a ú o i ú o]

iii. Presentación y análisis de los errores en la producción oral

Siguiendo el análisis de errores y partiendo de las producciones reales de los cuatro aprendices, los fallos en la pronunciación han sido en las siguientes palabras: Laura, se, despertó, ir, instituto, pero, miró, el, quedado, tenía, sensación, de, que, y, eligió, rápidamente, desayunar, siempre, piso, sentó, en, le, fue, examen, ella, hubiera, y dicho.

A continuación, para un análisis más exhaustivo, aparece una tabla que recoge la palabra fallada, si aparece en el texto o en los trabalenguas, el número de veces que aparece la palabra, el total de las veces pronunciada con el total de veces falladas, y el fenómeno ocurrido.

Palabra fallada	Tipo de texto	Nº apariciones	Nº fallos / total pronunciado	Descripción del fallo
<u>Laura</u>	Texto	3	10/12	-Simplificación del diptongo en [o] -Paso de [u] a [o]
<u>Se</u>	Texto	5	10/20	-Paso de [e] a [i]
<u>Despertó</u>	Texto	1	2/4	-Paso de [e] a [i]
<u>Ir</u>	Texto	1	1/4	-Paso de [i] a [e]
<u>Instituto</u>	Texto	2	3/8	-Paso de [i] a [e]
<u>Pero</u>	Texto	3	8/12	-Paso de [e] a [i]
<u>Miró</u>	Texto	1	1/4	-Paso de [i] a [e]
<u>El</u>	Texto y trabalenguas	5	2/20	-Paso de [e] a [i]
<u>Quedado</u>	Texto	1	1/4	-Paso de [e] a [i]
<u>Tenía</u>	Texto	4	4/16	-Paso de [e] a [i]
<u>Sensación</u>	Texto	1	1/4	-Paso de [e] a [i]
<u>De</u>	Texto	7	3/28	-Paso de [e] a [i]
<u>Que</u>	Texto y trabalenguas	11	10/44	-Paso de [e] a [i]
<u>Y</u>	Texto y trabalenguas	7	4/28	-Paso de [i] a [e]
<u>Eligió</u>	Texto	1	1/4	-Paso de [e] a [i]
<u>Rápidamente</u>	Texto	1	1/4	-Paso de [e] a [i]

<u>Desayunar</u>	Texto	1	¼	-Paso de [e] a [i]
<u>Siempre</u>	Texto	1	¼	-Simplificación del diptongo en [e].
<u>Piso</u>	Texto	1	¼	-Paso de [i] a [e]
<u>Sentó</u>	Texto	1	1/4	-Paso de [e] a [i]
<u>En</u>	Texto	1	1/4	-Paso de [e] a [i]
<u>Le</u>	Texto y trabalen- guas	4	2/16	-Paso de [e] a [i]
<u>Fue</u>	Texto	1	1/4	-Paso de [u] a [o]
<u>Examen</u>	Texto	2	1/8	-Paso de [e] a [i]
<u>Ella</u>	Texto	1	1/4	-Paso de [e] a [i]
<u>Hubiera</u>	Trabalen- guas	1	2/4	-Paso de [u] a [o]
<u>Dicho</u>	Trabalen- guas	10	3/40	-Paso de [i] a [e]

iv. Conclusiones generales de la producción oral

Me parece necesario recordar que no ha sido una producción propia, voluntaria, por parte de los estudiantes; sino una producción mediante una lectura en voz alta. Esto puede alterar en algunos casos la producción.

A pesar de esto, nos encontramos con que los fallos que se cometen son:

1. Simplificación del diptongo (ya sea creciente o decreciente):
monoptongación
Laura [lóra], siempre [sémpre]
2. Paso de [u] a [o]
Laura [láora], hubiera [objéra], fue [fwé]

3. Paso de [e] a [i]

se [si], despertó [dispertó], examen [ixámen], desayunar [disayunár], ella [íya]⁹, rápidamente [rápidamenti], eligió [ilixjó]

4. Paso de [i] a [e]

eligió [elexjó], y [e], peso [píso], instituto [enstetúto]~[enstitúto], miró [meró]

Estos errores son fonéticos en todos los casos, excepto en uno, ya que no crean una diferencia de significado en las palabras que se han usado. Señalo que no es fonológico porque al producirse el intercambio, la palabra no existe en español. Sin embargo, hay una palabra en la que sí que se produce esa diferencia fonológica, y es la palabra piso, la cual es sustituida por peso. Aquí el trueque de una vocal por otra puede hacer fallar la comunicación.

Las **causas** de estos errores pueden ser diversas:

- puede que tengan que ver con una **incorrecta lectura** en muchos de los casos, ya que el número de fallos en relación al número de veces que aparece la palabra, resulta insignificante
- pueden ser causa de **asimilaciones** (cambio fonético, en este caso de las vocales, fruto de la influencia que ejerce otro elemento vocálico próximo, que hace que se asemejen o asimilen articulatoriamente), **disimilaciones** (cambio fonético, en este caso de las vocales, fruto de la influencia que ejerce otro elemento vocálico próximo, que hace que se diferencien o disimilen articulatoriamente) o la **monoptongación** (simplificación del diptongo, que contiene dos movimientos articulatorios por ser dos vocales, a un solo movimiento articulatorio de una sola vocal: se trata de la ley del mínimo esfuerzo, de economía articulatoria)

⁹ Transcrito con [y] porque la producción se realiza con yeísmo

- la **influencia de la L1 en la L2**, ya que se producen trueques entre vocales que no poseen en su sistema vocálico, como hemos podido saber con el breve análisis contrastivo del apartado 3.b.

Lo que ocurre es que hay una interferencia de la lengua materna, donde tanto [o] como [u] no suponen una diferencia fonológica, sino que son alófonos del mismo fonema /u/. Es idéntico lo que ocurre con [i] y [e], que son alófonos del fonema /i/. Y aquí ya no incluyo la característica de breve en los fonemas, porque los aprendices ya son conscientes de que no hay diferencia fonológica en español sobre una vocal larga o breve.

Como **conclusión**, creo que hay que tener en cuenta los dos primeros puntos de las causas, pero bajo mi punto de vista, el mayor problema es la influencia que ejerce la L1 en la L2. El hablante ya ha desarrollado una interlengua, pues es consciente de que no hay diferencia fónica entre vocales largas y breves en español -como sí las hay en árabe- pero sigue sin mantener la distinción entre las vocales que son alófonos en su propia lengua y lo que son fonemas en la lengua que está adquiriendo.

4. Conclusiones finales

Las dificultades con las que se encuentra un aprendiz de E/LE que tiene como lengua materna el árabe, en relación con el sistema vocálico, son complejas.

Al realizar el análisis contrastivo entre ambas lenguas, se pudo observar la posibilidad de que se cometieran fallos en la distinción entre la vocal media anterior /e/ y la alta anterior /i/, así como entre la media posterior /o/ y la alta posterior /u/. Pues bien, con el corpus con el que he trabajado y mediante el análisis de errores, se puede comprobar cómo hay una influencia de la L1 en la producción de la L2, utilizando como alófonos lo que en realidad son fonemas. Pero este no es el único factor posible en la producción errónea de la L2, pues también puede deberse a casos de asimilación, disimilación y monoptongación -este último tendría que ver con la economía articulatoria-.

Vistos los fallos, juega un papel fundamental la concienciación y predisposición del profesor de E/LE para corregir estos errores y ponerles solución. La formación y conocimiento del aparato fonador y de unos conocimientos básicos de fonética y fonología son clave, ya que será el profesor quien valore la importancia y trascendencia de los mismos –si son errores fonéticos o fonológicos, si impiden o no la comunicación-, así como las circunstancias en las que se dan –si es el momento adecuado para corregirlos-. A partir de aquí, el profesor pondrá en marcha las estrategias de corrección, que son realmente numerosas.

Como colofón final, me he permitido incluir unos ejercicios para la corrección y práctica de estos fonemas que tan difíciles les resulta. Esta unidad didáctica se encuentra en el apéndice I y es fruto de muchas de las recomendaciones que se hacen en el libro de Gil Fernández (2007).

Me gustaría concluir citando a Juana Gil Fernández (2007: 119) y haciéndome eco de sus palabras, las cuales comparto plenamente:

De lo aquí expuesto, sin embargo, no se desprende en modo alguno que el aprendizaje de la fonética de un idioma extranjero haya de ser necesariamente una meta inalcanzable, sino que es simplemente una tarea difícil que no debe abordarse de forma poco realista. En efecto, a mi juicio, el profesor tiene que transmitir al estudiante la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo.

5. Bibliografía

CANELLADA, M. J. Y MADSEN, J. (1987): *Pronunciación del español*, Madrid, Castalia.

FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. S. (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco Libros.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español* Instituto Cervantes, vol. A. A1-A2, Madrid, Biblioteca Nueva.

LLISTERRI, J. (2003): “La enseñanza de la pronunciación”, *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, 1: 91-114.
http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf

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

ZEDÁN, M. (2005): *Gramática de la lengua árabe para hispanohablantes*, Editorial Universitaria.

http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/introduccion.htm

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/parminimo.htm

<http://mediadoresinterculturales.blogspot.com.es/2012/10/material-de-trabajo-en-lengua-arabe.html>

6. Apéndice I: unidad didáctica

La siguiente unidad didáctica corresponde al apartado de la **competencia fónica**, aunque no se trabaja de forma aislada y exclusiva, y está dirigida a **hablantes de nivel A1-A2**.

El **principal objetivo** es concienciar de la importancia que tiene aprender correctamente el sistema vocálico y **producir estos sonidos de forma adecuada** porque el mensaje que se desea emitir puede ser distinto al que se produce. Como **objetivos secundarios** se encuentra la mejora de la comprensión lectora, además de trabajar la creatividad en el español, pidiendo una mayor implicación en la creación de frases. Además con esto también conseguimos una mayor ampliación del vocabulario.

La lectura en voz alta también nos permite familiarizarnos con los sonidos de la L2 en otra voz que no sea la del profesor y admite, por tanto, la corrección.

Además, **el vocabulario** utilizado es, en su mayoría, un vocabulario cotidiano que el aprendiz se puede encontrar a lo largo de su día a día. Sin embargo, para poder establecer la diferenciación de significados en palabras en las que tan solo varía una vocal, ha sido necesario introducir un vocabulario quizá no tan usual pero en ningún caso técnico.

La **dinámica de trabajo** está pensada para hacerse **individualmente**. El ejercicio número tres requiere de la voz del profesor para seleccionar aquellas palabras que va a marcar y pronunciar en voz alta y que el alumno deberá ser capaz de reconocer y marcar. El ejercicio cuarto, que incluye tres trabalenguas, está planteado para hacer oralmente y que sean los alumnos quienes los lean.

En cuanto a los **materiales**, están basados en los pares mínimos. Pero al adecuar los pares mínimos a un vocabulario propio de este nivel inicial, se reducían a muy pocos casos los ejemplos, por lo que también se han incluido otras palabras que no son pares mínimos. A excepción de los trabalenguas, los textos son de invención propia. Además, me gustaría señalar que la dinámica del

ejercicio tercero la he utilizado del libro de Gil Fernández (2007), aunque con algunas diferencias.

La **duración de la actividad** está programada para una hora y media.

A continuación, se encuentra la unidad de trabajo:

Las vocales en hablantes de lengua árabe

1. Completa la historia rellenando los espacios en blanco con la palabra correcta entre los paréntesis.

La mala mañana de Laura

Laura se despertó como todos los días para ir al instituto pero cuando miró el reloj ¡Se había quedado dormida! ¡Iba a llegar tarde! Tenía la sensación de que no iba a ser un buen día. Abrió el armario y eligió su vestido de (color / calor) _____ azul y sus playeros (risas / rosas) _____. Después desayunó rápidamente: cogió un (vaso / beso) _____ y se echó leche. Lo que más molestó a Laura es que tenía mucha (hambre / hombre) _____ pero no iba a poder desayunar como siempre porque tenía mucha (prisa / presa) _____. Además a Laura le daban hoy la nota de aquel examen sorpresa que no le salió muy bien. Salió corriendo del (piso / peso) _____ y se dio cuenta de que las llaves que tenía en su (mano / mono) _____ eran las de su madre, pero ya no tenía tiempo de volver. Laura llegó al instituto con mucho (calor / color) _____ porque fue corriendo. Se sentó en su sitio y le dieron su examen corregido: Laura había sacado un cero. Ella sabía que no iba a ser un buen día.

2. Rellena con la palabra correcta los huecos en blanco. Con la palabra que no uses escribe una frase.

1. Es una (pesada / pisada) _____, siempre habla de lo mismo.

2. Juan va al (coro / caro) _____ de la iglesia.

3. La princesa besó al (sapo / sopa) _____ y se convirtió en príncipe.

4. Tengo mucha (prisa / presa) _____ porque llego tarde al médico.

5. Ayer fui al (cine / cené) _____ a ver una película de miedo.

3. Lee las siguientes palabras en voz alta. Después subraya las palabras que crees que has escuchado.

Partí – parte	Vaso – beso	Teo - tío
Lío – leo	Queso – quiso	Piso – peso
Poso – puso	Risa – rosa	Vida – veda
Pito – peto	Mesa - misa	Pesar – pisar

4. Lee en voz alta los siguientes trabalenguas

- a) Hay Cilicia y Cecilia,
Sicilia, Silesia y Seleucia.

- b) Han dicho que he dicho un dicho,
tal dicho no lo he dicho yo.
Porque si yo hubiera dicho el dicho,
bien dicho habría estado el dicho
por haberlo dicho yo.

- c) Juan tuvo un tubo,
y el tubo que tuvo se le rompió,
y para recuperar el tubo que tuvo,
tuvo que comprar un tubo
igual al tubo que tuvo.