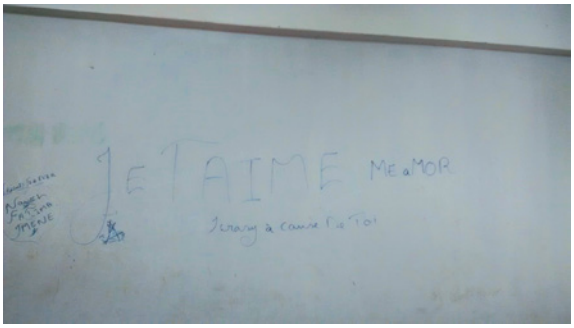
El reto de la calidad comunicativa: estrategias para la competencia en la pronunciación /e/-/i/

Inmaculada Santos de la Rosa
Lectora de español, Universidad Orán 2



Uno de los problemas recurrentes que surge al enseñar español a estudiantes argelinos es la dificultad que encuentran para pronunciar correctamente. Esto se debe a lo complejo que es para los alumnos discriminar entre los fonemas vocálicos /i/-/e/.

Más allá de plantear un estudio sobre el origen de esta problemática o de hacer un análisis estrictamente fonético, este trabajo se centra en buscar estrategias a través de actividades en clase para poder mejorar la pronunciación en el proceso del aprendizaje del español.

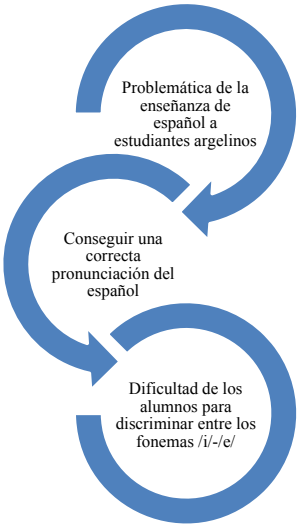


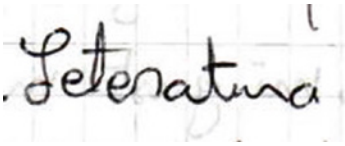
Fig. 1. Problemática: dificultad en la discriminación de sonidos concretos

El perfil del aprendiz de español que nos ha servido para ejemplificar este trabajo es el de alumnos universitarios argelinos que estudian español en LMD[1] de la Facultad de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Orán 2. Para contextualizar la relación de estos estudiantes universitarios con el español, debemos señalar varios puntos destacables que caracterizan su formación:

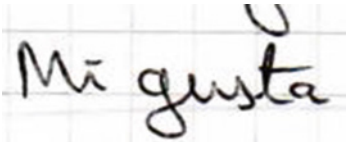
- Por un lado, utilizan un método tradicional basado en la gramática y con poco desarrollo de la competencia comunicativa, donde trabajan en mayor medida el lenguaje escrito.
- Por otro lado, la escasa presencia de profesorado hispanohablante imposibilita la práctica oral con nativos, por lo que esta queda relegada casi exclusivamente al personal docente argelino.
- Finalmente, es necesario señalar que la mayoría de los alumnos han estudiado previamente español en la enseñanza secundaria.

Como he mencionado al comienzo de esta ponencia, existe un error característico en la pronunciación de nuestros estudiantes. En ocasiones, a los alumnos les es muy difícil distinguir entre los sonidos /e/ - /i/ lo cual afecta a la competencia escrita como vemos en los siguientes ejemplos recogidos en clase.

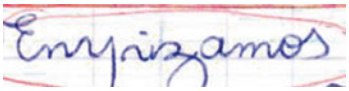
Leteratura por «literatura»



Mi gusta por «me gusta»:



Empizamos por «empezamos»



me lengua por «mi lengua»:



deficil por «difícil»:



[1] Licenciatura, máster y doctorado.

Los alumnos, a pesar de tener un nivel preintermedio o intermedio cometen este error de discriminación como si tuvieran un nivel inicial, por lo que hay que trabajar para subsanarlo para que consigan una correcta pronunciación, que mejorará tanto su competencia oral como escrita.

Al intentar buscar posibles soluciones que me ayuden en este asunto tan específico, me encuentro con un obstáculo: la falta de materiales de apoyo por parte de las editoriales. A esta adversidad, hay que sumarle la idea, por parte de los estudiantes, de que el español es «fácil»; esta actitud afecta negativamente a su nivel de exigencia. En consecuencia, para mejorar su pronunciación, adaptándome a las necesidades del grupo, me he visto en la tesitura de tener que elaborar materiales específicos que trataré de exponer a continuación.

1. PANORAMA DE LA PRONUNCIACIÓN EN CLASE DE ELE

Puede resultar conveniente detenerse a reflexionar sobre una cuestión: ¿es importante que los alumnos extranjeros que aprenden el español pronuncien de una manera correcta los sonidos de la lengua que aprenden?

Cualquier persona involucrada en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español está de acuerdo en la importancia de que quienes aprenden una lengua han de pronunciar correctamente los sonidos de dicha lengua. La pronunciación es uno de los pilares elementales, junto a la gramática, el léxico y la cultura en el aula[2]. No obstante, no se le da la importancia que merece en los manuales actuales de enseñanza del español que siguen el enfoque comunicativo, como señala Poch Olivé (2004: 753):

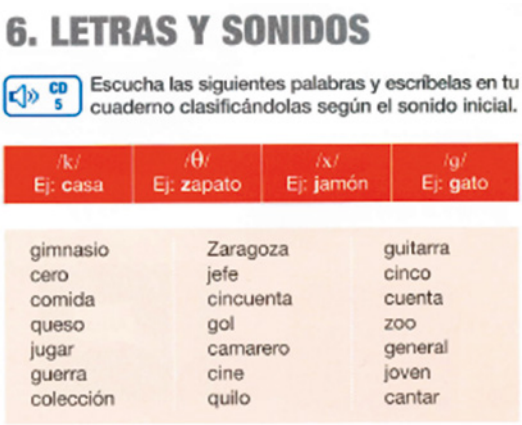
> Las razones de esta contradicción parecen ser múltiples y tener un origen diverso. Por una parte, el enfoque comunicativo, la orientación metodológica que prima hoy en el campo de la enseñanza del español como lengua extranjera, llevado a sus consecuencias extremas no parece, a primera vista, favorecer la enseñanza de la pronunciación […]. Por otra parte, durante su etapa de formación como tales, los profesores de español como lengua extranjera, por lo general, no han recibido enseñanzas relacionadas con el aprendizaje de la pronunciación como las han recibido en lo tocante a cuestiones gramaticales, léxicas o socio-culturales.

Sea cual sea el origen del problema, uno de los más afectados es el propio profesor, al que no se le dota de herramientas para combatir muchos de los problemas de pronunciación que tiene el alumnado. Estos finalmente se solventan con la experiencia docente adquirida en el aula y los consejos de algún compañero, pero los grandes perjudicados por la falta de formación en la materia son los profesores noveles.

[2] Entendiendo por cultura las nociones socio-culturales.

Como antes se ha mencionado, encontramos una incoherencia palpable que afecta gravemente tanto al profesor como al alumno. Si examinamos los manuales de español como lengua extranjera (ELE) más utilizados hoy en día, prestando atención a la parcela que otorgan a la pronunciación, se pone de manifiesto el hecho de que en la mayoría de ellos esta no ocupa un papel muy destacable. Los manuales introducen los sonidos de la nueva lengua a través del alfabeto que presentan en la primera lección y de ejercicios auditivos para que el alumno aprenda la correspondencia letra-sonido.

Vamos a observar el espacio que dedican a la pronunciación cuatro manuales tan usados como *Aula internacional*, *Prisma*, *Nuevo ELE* y *Gente*, todos ellos del nivel de referencia A1.



6. LETRAS Y SONIDOS

CD 5 Escucha las siguientes palabras y escríbelas en tu cuaderno clasificándolas según el sonido inicial.

/k/ Ej: casa	/θ/ Ej: zapato	/x/ Ej: jamón	/g/ Ej: gato
gimnasio	Zaragoza	guitarra
cero	jefe	cinco
comida	cincuenta	cuenta
queso	gol	zoo
jugar	camarero	general
guerra	cine	joven
colección	quilo	cantar

Fig. 2. *Aula internacional 1*, unidad 1, p. 12

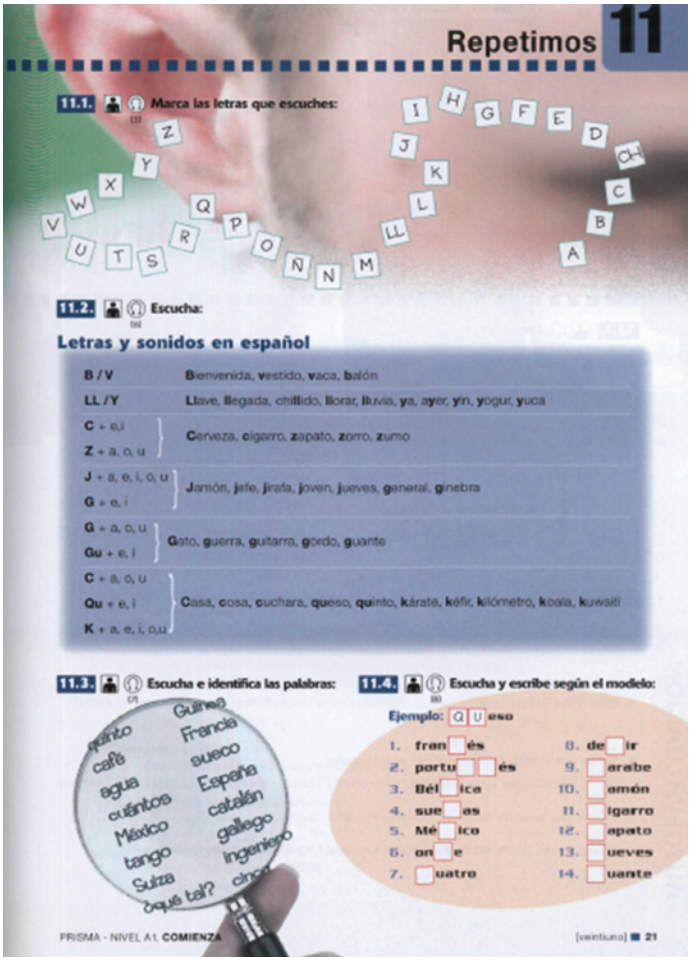


Fig. 3. *Prisma 1*, unidad 1, p. 21

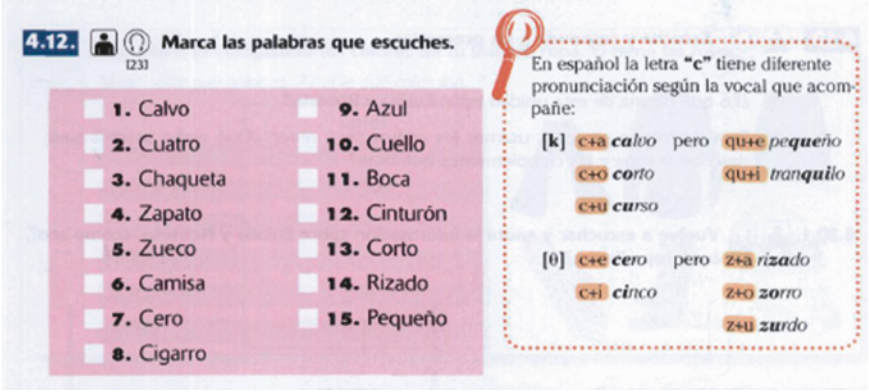


Fig. 4. *Prisma 1*, unidad 3, p. 48



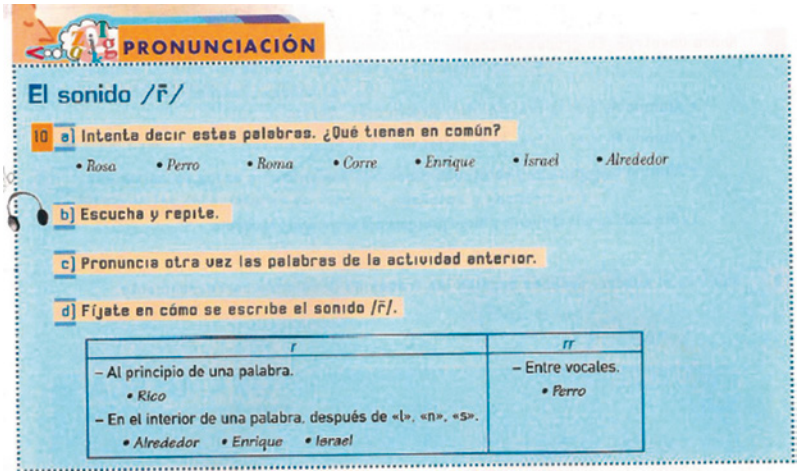
Fig. 5. *Nuevo ELE 1*, Unidad 1, p. 9



Fig. 6. *Nuevo ELE 1*, unidad 2, p. 15



Fig. 7. *Nuevo ELE 1*, unidad 3, p. 25



PRONUNCIACIÓN

El sonido /r̄/

10 a] Intenta decir estas palabras. ¿Qué tienen en común?

• Rosa • Perro • Roma • Corre • Enrique • Israel • Alrededor

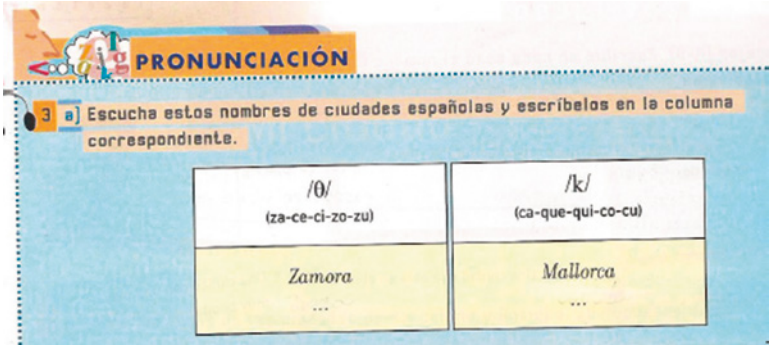
b] Escucha y repite.

c] Pronuncia otra vez las palabras de la actividad anterior.

d] Fíjate en cómo se escribe el sonido /r̄/.

r	rr
– Al principio de una palabra. • Rico – En el interior de una palabra, después de «l», «n», «s». • Alrededor • Enrique • Israel	– Entre vocales. • Perro

Fig. 8. *Nuevo ELE 1*, unidad 4, p. 34

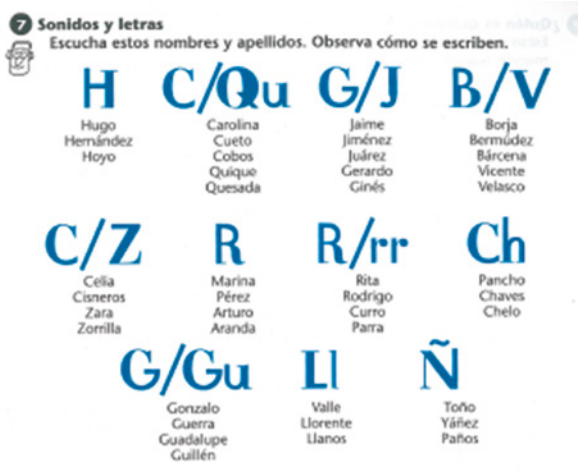


PRONUNCIACIÓN

3 a] Escucha estos nombres de ciudades españolas y escríbelos en la columna correspondiente.

/θ/ (za-ce-ci-zo-zu)	/k/ (ca-que-qui-co-cu)
Zamora ...	Mallorca ...

Fig. 9. *Nuevo ELE 1*, unidad 7, p. 62



7 Sonidos y letras

Escucha estos nombres y apellidos. Observa cómo se escriben.

H
Hugo
Hernández
Hoyo

C/Qu
Carolina
Cueto
Cobos
Quique
Quesada

G/J
Jaime
Jiménez
Juárez
Gerardo
Ginés

B/V
Borja
Bermúdez
Bárcena
Vicente
Velasco

C/Z
Celia
Cisneros
Zara
Zorrilla

R
Marina
Pérez
Arturo
Aranda

R/rr
Rita
Rodrigo
Curro
Parra

Ch
Pancho
Chaves
Chelo

G/Gu
Gonzalo
Guerra
Guadalupe
Guillén

Ll
Valle
Llorente
Llanos

Ñ
Toño
Yáñez
Paños

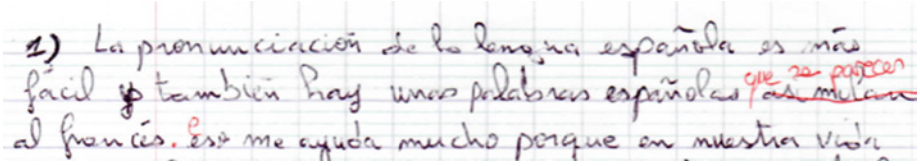
Fig. 10. *Gente 1*, unidad 1, p. 15

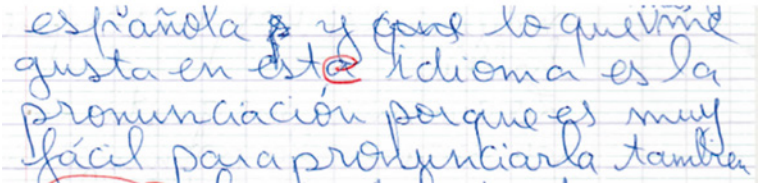
Como hemos podido observar, el espacio es casi mínimo, exceptuando el libro *Nuevo ELE* donde en cada unidad se reserva un breve espacio a la pronunciación. Ya de por sí, esta circunstancia es negativa para el aprendizaje del español por varios motivos. Nos encontramos en desventaja con otras parcelas como la de la gramática y el léxico, ya que cuestiones referentes a ellas están más atendidas dentro del manual. Por otro lado, si nos encontramos con una problemática concreta de pronunciación (como es el caso que nos ocupa), no podemos recurrir a ellos como material de apoyo. Y por último, si nos encontramos en contextos educativos, como es el ejemplo, en los que apenas hay profesorado hispanohablante o con nivel de maestría, posiblemente su propio modelo perjudicaría la pronunciación de los estudiantes.

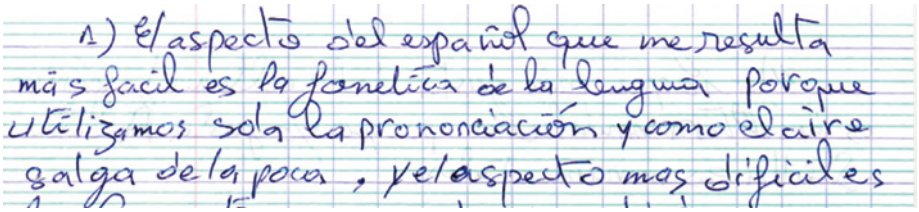
Por consiguiente, ni en los manuales de referencia ni en otros materiales publicados hay recursos para trabajar la pronunciación que den una rápida respuesta a necesidades específicas; de ahí que haya que platearse otro tipo de recursos y crear nuevos materiales para no desatender este aprendizaje.

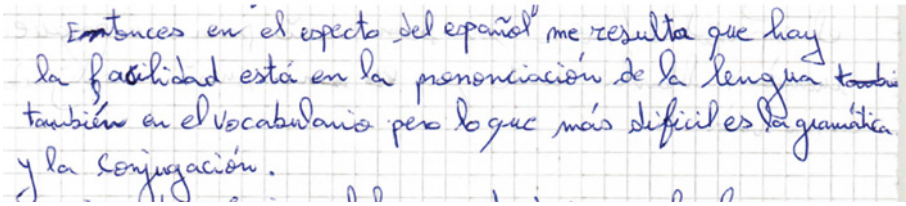
2. LA FACILIDAD DEL SISTEMA VOCÁLICO ESPAÑOL

Por su simplicidad, mis alumnos creen que el aprendizaje del sistema vocálico del español no les planteará problemas. Cuando en una ocasión les planteé que me dijeran qué era lo más difícil y lo más fácil del español para ellos, todos señalaron que lo más fácil de la lengua era la pronunciación y lo más difícil era la gramática. Vamos a ver algunas de sus opiniones al respecto:


1) La pronunciación de la lengua española es más fácil también hay unas palabras españolas que se parecen al francés. Esto me ayuda mucho porque en nuestra vida


española y lo que más me gusta en este idioma es la pronunciación porque es muy fácil para pronunciarla también


1) El aspecto del español que me resulta más facil es la fonetica de la lengua porque utilizamos sola la pronunciación y como el aire salga de la boca, y el aspecto mas dificiles



2.1. Sistema vocálico

Conocer las características del sistema vocálico de la lengua española nos hace darnos cuenta de que, en comparación con otras lenguas, es uno de los más simples que existen en lo que respecta al número de unidades. Como sabemos, el sistema vocálico del español está constituido por cinco unidades: /i/, /e/, /a/, /o/ y /u/.

Desde el punto de vista articulatorio, en la clasificación de las vocales del español se consideran dos parámetros: el grado de abertura y la posición de la lengua. La abertura viene determinada por la posición de la mandíbula inferior y por la distancia entre la lengua y la parte superior de la cavidad bucal en el punto de máximo estrechamiento. De acuerdo con este parámetro, las vocales pueden ser abiertas y cerradas, la posición de la lengua distingue entre vocales anteriores y posteriores.

Desde el punto de vista articulatorio, las vocales del español pueden clasificarse en:

	Anterior	**Central**	**Posterior**
Cerrada o alta	[i]		[u]
Media	[e]		[o]
Abierta o baja		[a]	

2.1.1. Perfil de /i/ - /e/

[i]: Junto con la [u], son las vocales de grado mínimo de abertura. Durante la pronunciación, la posición de la lengua está muy adelantada.

[e]: junto con la vocal [o] presenta en español un grado de abertura igual y medio. Durante su realización, la abertura del maxilar es algo mayor que la abertura propia de la [i]. Durante la pronunciación de la [e] la posición de la lengua es adelantada, sin llegar al grado de adelantamiento propio de la vocal [i].

2.2. La simplicidad frente a la facilidad

El hecho de considerar al sistema vocálico español simple, y por lo tanto fácil, ha conducido en muchas ocasiones a presuponer que su aprendizaje no supondría

problemas para el aprendiente extranjero. Pero, como expone Poch Olivé (2004: 755-6), es una consideración errónea:

> El alumno que habla lengua(s) cuyo sistema vocálico utiliza rasgos que no son propios del español, tienen una marcada tendencia a conservarlos y trasladarlos de su lengua materna a la lengua que aprende.

Como podemos comprobar en el trabajo de Poch (2004: 754-755) con aprendientes de distintas lenguas maternas, hay que hacer especial hincapié en las vocales en el proceso de aprendizaje del español:

- Un alumno francófono habla una lengua en la que son habituales las vocales nasales. Este rasgo no es propio del español y el alumno tendrá que aprender a no nasalizar. Además, en francés existen las vocales redondeadas (una vocal redondeada se pronuncia mediante un gesto de redondeamiento de los labios) que no se da en español.
- Un alumno portugués tendrá el mismo problema que el francófono con las vocales nasales.
- Un alumno que tenga el inglés como lengua materna presenta una fuerte tendencia a convertir vocales, generalmente finales, en diptongos. Así, por ejemplo, un estudiante anglófono pronunciará la palabra española «no» como *nou*. La ausencia de diptongación en ese caso en español le planteará problemas al estudiante. Además, un alumno anglófono en su lengua materna hace que algunas vocales sean más largas que otras y, por tanto, durante el proceso de aprendizaje del español, tenderá también a alargar determinados sonidos vocálicos. Se trabajará con el alumno para aprender a no alargar innecesariamente las vocales cuando hable español.
- Un alumno que tenga el alemán como lengua materna tendrá un problema similar de alargamiento al de los anglófonos, al igual que un alumno italiano, ya que en su lengua materna las vocales acentuadas se marcan mediante el alargamiento.

Hasta cierto punto es posible predecir la interferencia, considerando que son fuentes de interferencia los siguientes fenómenos (Poch Olivé 2009: 197):

- los sonidos existentes en la lengua extranjera y no existentes en la lengua materna;
- aquellos sonidos que presentan una diferente distribución en la lengua extranjera y en la lengua materna (es decir, que en la lengua extranjera aparecen en distintas posiciones que en la lengua materna);
- aquellos sonidos que presentan distinta «realización fónica».

2.2.1. Implicaciones en el alumno arabófono

El alumno arabófono, generalmente, tiene un amplio bagaje idiomático ya que es conocedor de varios sistemas lingüísticos. Por un lado, conoce su lengua ma-

terna (LM) que es el dialecto árabe de donde procede; por otro, el árabe clásico y una lengua extranjera, que dependerá de la zona y su implicación histórica. Por lo tanto, es más complejo definir las posibles interferencias que puedan surgir con ellos en el aprendizaje del español que con otros alumnos que posean una LM bien definida sin problemas de diglosia, *code-swiching*, etc.

La explicación que normalmente se utiliza para justificar este fenómeno es que en lengua árabe solo existen las vocales /a/, /i/, /u/, y de ahí el error del estudiante en su ejecución, debido a la inexistencia de las vocales medias /e/ y /o/. Pensar que basta comparar los cuadros de los sistemas fonológicos de la LM del alumno y de la lengua que se está enseñando para encontrar la posible explicación es deliberadamente simplista.

Dentro de la problemática en pronunciación que tiene el aprendiz arabófono[3], vamos a tratar exclusivamente la dificultad que encuentran nuestros alumnos en la distinción de los fonemas /e/-/i/. Este problema de discriminación entre los sonidos es uno de los rasgos más críticos en la enseñanza del español a estudiantes araboparlantes. Como podemos ver en un estudio que realizó Al-Zawam (2005) para su tesis doctoral sobre análisis de errores en el aprendizaje del español de alumnos universitarios de diferentes universidades árabes[4], podemos comprobar que es muy frecuente encontrarnos con un alto índice de error gráfico causado por motivos fonéticos, siendo la dificultad discriminatoria de los fonemas /i/-/e/ el más numeroso.

Curso	2º curso	3º curso	4º curso
Número de alumnos	93	95	81
a/e	9	4	1
e/a	3	1	0
u/o	9	5	8
e/i	66	43	39
ll/i	5	3	2
c/s	1	0	1
i/e	22	27	10
m/n	1	0	0
ll/y	0	0	4
d/c	1	0	0
ll/e	0	4	0
e/y	0	0	1

Fig. 11. Tabla. Al-Zawam (2005: 160)

[3] Para más información sobre los distintos errores que puede cometer un aprendiente arabófono de español consultar autores como Santos de la Rosa (2014); García-Viñó Sánchez, M.; Massó Porcar, A. (2006); Amador López, M. y Rodríguez, J. (2001).

[4] De Egipto: Universidad de El Cairo, Universidad de Al-Azhar y Universidad al-Minia; de Jordania: Universidad de al Yarmouk.

No hay que olvidar que en los dialectos se utilizan las vocales /e/, /o/ (por ejemplo, *sí* en el dialecto sirio es *'eeh'*); por lo tanto, y dado que nuestros alumnos no solo conocen la lengua árabe, la aparición del error no tiene su origen en la influencia de su LM (cuando esta sea el árabe dialectal), ya que es lícito suponer que al menos en su dialecto conoce y realiza las vocales intermedias.

Ante la inexistencia de un trabajo de investigación sobre estudiantes argelinos de español, podemos recurrir a una posible justificación del origen de este fenómeno con otras nacionalidades arabófonas como son la marroquí o la siria.

- Posible causa en alumnos marroquíes: no sería una cuestión de la inexistencia de [e] y [o] en la lengua árabe, sino de la ejercitación y funcionamiento de ellos en el dialecto. Por ejemplo, en el caso de los alumnos marroquíes, el *dariya* cuenta con sonidos muy parecidos a estos, pero se trata de alófonos de /i/ y /u/ y, por lo tanto, carecen de la capacidad distintiva de un fonema, como sí ocurre en español (Rivera Reyes 2009).
- Posible causa en alumnos sirios: una de las principales dificultades de los árabes sirios es la discriminación de los fonemas vocálicos /e/-/i/, y /o/-/u/, estos dos últimos en menor medida. Ello se debe indudablemente a la influencia de la lengua árabe y, a su vez, al dialecto sirio. En árabe clásico existen seis vocales, tres largas (a, i, u) que actúan también como semiconsonantes, y tres cortas (a, i, u). Sin embargo, en el dialecto sirio la vocal /i/ tiende a abrirse de manera que se pronuncia como una /e/. Como consecuencia al estudiante árabe sirio le es difícil diferenciarlas llevándole a confundirlas tanto al pronunciar como al escribir, aunque con mayor frecuencia dichos errores aparecen en muestras escritas (Alarcón Moreno 2013: 50).

A través de distintos trabajos sobre análisis de errores de alumnos arabófonos[5], el profesor de ELE ya está preparado para la aparición de este error y tiene que hacer hincapié en solventarlo. Pero cuando el profesor se encuentra con un grupo que ya conoce la lengua y sigue cometiendo ese error al tenerlo fosilizado, ¿qué debe hacer?

No existen materiales que trabajen esta clase de conflictos específicos. Y es el docente el que tiene que tomar la iniciativa y crear sus propios materiales según las necesidades que prevea y detecte en el desarrollo de su docencia. Como señala Poch (2004: 762):

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

[5] Consultar autores como Rodríguez Paniagua, L. (2001) o Al-Zawam, Kh. O. (2005).

Mi propuesta para solventar este contratiempo consiste en crear una serie de materiales a través de los propios errores de pronunciación de los alumnos; de forma que, involucrándolos en el proceso, los ayude a fijar mejor los sonidos.

3. CÓMO SOLUCIONAR EL PROBLEMA: PRACTICANDO

Una vez diagnosticado el problema, el siguiente paso consistirá en la elaboración de ejercicios adecuados para conseguir del estudiante una buena pronunciación de la lengua y solventar este error. Como dice Verdía (2010: 226):

> El profesor debe ser el primero en creer que el aprendizaje de la pronunciación es posible, independientemente de los factores condicionantes, y de que no tiene por qué ser especialmente duro.

A pesar de que trabajar la pronunciación consiste en una serie de ejercicios de repetición y fijación, soy partidaria de trabajarla a través de juegos con un mecanismo motivador, distractor y lúdico.

Voy a utilizar un banco de vocabulario con las palabras que más problemas suelen presentar a nuestros alumnos, además de contar con los pares mínimos referentes a estos sonidos que quiero trabajar. Este banco de vocabulario no está cerrado, a medida que aparezcan nuevas palabras que presenten dificultad se irán incorporando a las actividades. Lo importante es aprender a percibir la distinción vocálica auditivamente y esto solo puede realizarse mediante ejercicios sistemáticos, con un tiempo de corrección no muy elevado pero sí con una rutina diaria.

3.1. El ahorcado

Esta actividad es la actividad comodín por excelencia. Podemos trabajar con ella en cualquier nivel. Se utilizará como toma de conciencia de la pronunciación del abecedario (anteriormente estudiado).

Dinámica de la actividad: cada alumno irá diciendo una letra y, si la forma de pronunciarla es errónea, se trazará un elemento del ahorcado, al igual que si la falla.

Los materiales empleados son la pizarra, tizas y la lista de clase.



Fig. 12. El ahorcado

3.2. Pares mínimos

Esta actividad es un clásico para trabajar los pares mínimos. Consiste en escuchar pares mínimos y marcar el orden de aparición. A pesar de parecer una actividad muy *pesada* para trabajar con ella, por poco dinámica y motivadora, es una de las más específicas para contrarrestar los problemas de discriminación de sonidos. Para intentar que se convierta en nuestra actividad *de cabecera* y poder retomarla con asiduidad, podemos transformarla de la siguiente manera para que un ejercicio básico no se convierta en uno monótono:

- ser nosotros mismos quienes pronunciemos los pares;
- crear nuestro propio material con diferentes acentos, variedades del español;
- jugar con el orden de las palabras.

El material que vamos a utilizar: una hoja que facilitaremos a los alumnos con pares mínimos.

1		timo		temo
2		miro		mero
3		viso		beso
4		piso		peso
5		lela		lila
6		villa		bella
7		ligado		legado
8		rezar		rizar
9		pico		peco
10		tila		tela
11		legar		ligar
12		dije		deje
13		siso		seso

3.3. El juego de los pares mínimos[6]

Vamos a utilizar los pares mínimos pero con otra dinámica de trabajo. A medida que las palabras se van diciendo, los alumnos tendrán que levantar la tarjeta de las vocales correspondientes (o ambas si se da el caso). Los alumnos que se equivoquen quedarán eliminados del juego. Además de con los pares mínimos,

[6] Anexo 1.

podemos utilizar vocabulario que vayamos aprendiendo, o bien, palabras que les resulten difíciles a los alumnos.

Listado de pares mínimos			
tila / tela	viso / beso	dije / deje	ligado / legado
pico / peco	piso / peso	siso / seso	rezar / rizar
timo / temo	lela / lila	villa / bella	legar / ligar
miro / mero			

3.4. El bingo/vengo

El profesor, después de haber explicado en qué consiste el juego, repartirá a cada alumno un cartón en el que vienen palabras que contienen los sonidos [i] - [e]. Antes de comenzar el juego, damos unos minutos a los alumnos para que vean sus cartones y se familiaricen con sus palabras. Continuamos con el juego hasta que algún alumno cante bingo. En los cartones vendrán marcadas palabras que están mal escritas, errores que los alumnos han ido cometiendo en clase y que he ido recogiendo. Los marcaremos en rojo, y dejaremos claro este hecho a los estudiantes para que no les lleve a confusión, ya que es solo para que distingan los sonidos.

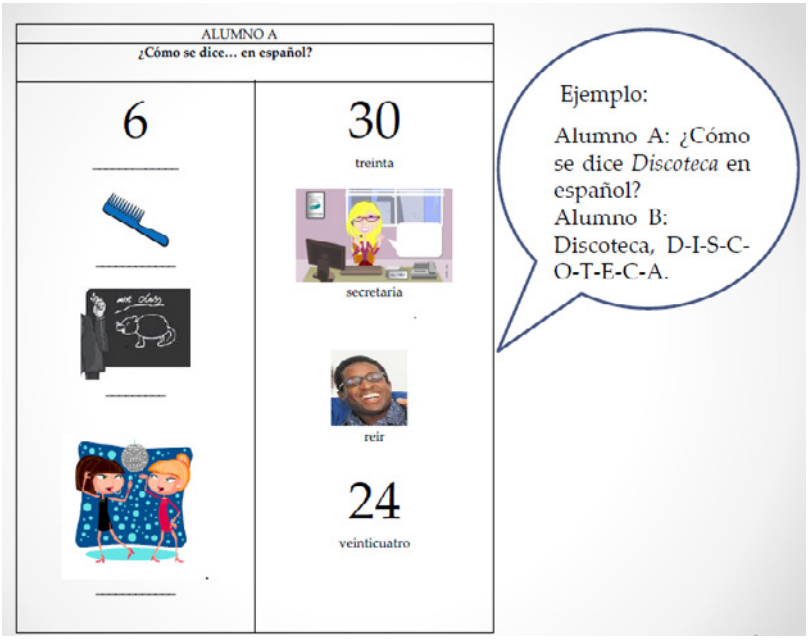
Los materiales empleados para esta actividad: cartones de bingo y tarjetas[7].

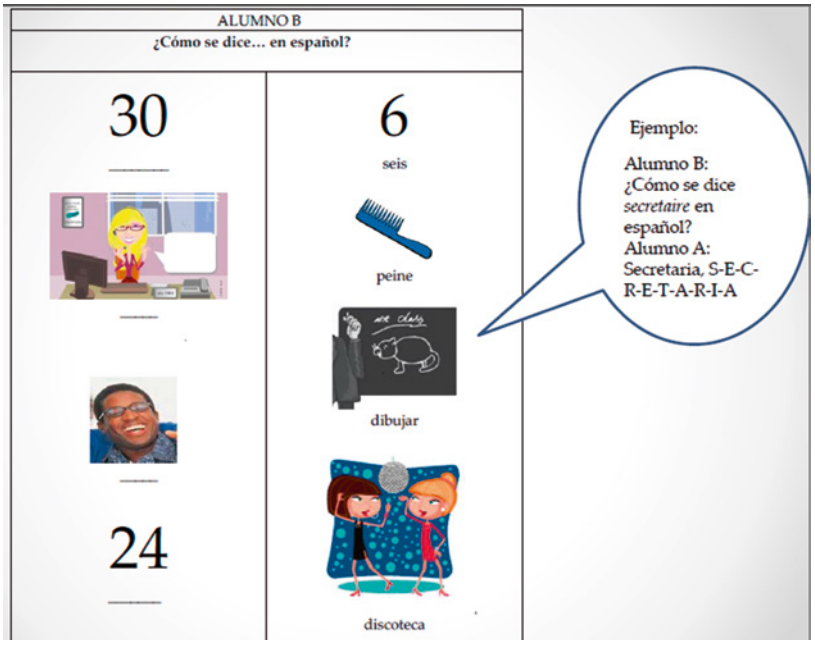
3.5. Cómo se dice en español…

Con esta actividad el alumno practicará la pronunciación de las letras y el vocabulario. Se divide la clase en parejas. Un alumno será el alumno A y otro será el B. Cada uno de ellos recibe una hoja (A o B). La hoja A viene dividida en dos columnas: en la de la izquierda tiene imágenes y un vacío de información. Deberá preguntar a su compañero utilizando la frase: «¿Cómo se dice… en español?». Su compañero tendrá la información necesaria en la columna derecha de su hoja para ir deletreándole las palabras correspondientes a cada imagen. A su vez, en la hoja B, el alumno tendrá otra columna con imágenes y, en este caso utilizando la lengua materna, preguntará a su compañero «¿Cómo se dice (palabra en su LM) en español?». Recurriremos a nuestro banco de vocabulario para confeccionar la actividad.

El material utilizado: una hoja de alumno A y otra de alumno B.

[7] Anexo 2.





3.6. Dictado selectivo a través de textos

Para que los alumnos sigan practicando la distinción entre las vocales, recurriremos a la lectura o audición de textos. Estos pueden ser extractos de novelas,

cuentos, poesías, o cualquier texto que el profesor crea conveniente. La actividad consistirá en que los alumnos deberán identificar y anotar las palabras que contengan *i*, *e*, *ie*, *ei*, o bien las dos (vocal *e* y vocal *i* en la misma palabra). Nos podemos ayudar de vídeos de *Youtube* como, por ejemplo, el siguente enlace al poema «Viceversa» recitado por Mario Benedetti: https://www.youtube.com/watch?v=NOpXfHCnaK8.

i	e	ie	ei	las dos

Veamos el poema de Mario Benedetti:

«Viceversa»

Tengo miedo de verte
necesidad de verte
esperanza de verte
desazones de verte
tengo ganas de hallarte
preocupación de hallarte
certidumbre de hallarte
pobres dudas de hallarte
tengo urgencia de oírte
alegría de oírte
buena suerte de oírte
y temores de oírte
o sea
resumiendo
estoy jodido
y radiante
quizá más lo primero
que lo segundo
y también
viceversa.

4. CONCLUSIÓN

La pronunciación es un contenido dentro de las destrezas orales que no debe desatenderse en favor de otros contenidos de la clase. Es necesario tratarla desde el principio y continuar en los niveles superiores para que los alumnos tengan menos dificultades, y así poder entender y hacerse entender en español. Si retomamos ciertos contendidos aprendidos en niveles inferiores, repasándolos en los superiores, ¿por qué no hacer lo mismo con la pronunciación?

Al contrario de lo que se pueda pensar, la pronunciación no debe entenderse como una actividad de relleno para cuadrar los últimos minutos de clase. Tiene su propio peso específico y hay que valorarla como tal.

Otro dato detectado es que los manuales de ELE más utilizados hoy en día prestan poca atención a la pronunciación. Introducen los sonidos de la nueva lengua a través del alfabeto que presentan en la primera lección y de ejercicios auditivos para que el alumno aprenda la correspondencia letra-sonido. Pero esto no es suficiente para ayudar al profesor a trabajar la pronunciación con sus alumnos. Si nos encontramos con una problemática concreta, no podemos recurrir a ellos como material de apoyo, y por ende los libros específicos son básicos y tampoco profundizan en actividades para trabajar problemas concretos.

En la enseñanza de ELE no existe un amplio abanico de materiales y estrategias relacionadas con la pronunciación y este es un punto que se debería solventar para una correcta enseñanza de nuestra lengua.

Es evidente la problemática que existe en el perfil de aprendiz de español de origen arabófono a la hora de enfrentarse con algunos sonidos. El más conflictivo es la distinción entre /i/ - /e/, por lo que el profesor y el alumno deben trabajarlo constantemente durante todo el proceso de su aprendizaje. Si el error persiste, se debe hacer un esfuerzo concienzudo para lograr erradicar el problema de discriminación de vocales. A pesar de cometer ese error en su pronunciación, al alumno se le entiende en su discurso y, por lo tanto, no afecta mucho a su competencia comunicativa. El problema esencial reside en que ese error genera una imagen acústica equivocada, lo cual provoca que el aprendiz escriba incorrectamente y entienda mal la palabra.

Para combatir esta situación, se deben incluir en clase periódicamente actividades rutinarias, mejor si son diarias, de breve duración y motivadoras en función de las necesidades del grupo. Esto no es solo trabajo del profesor, si el alumno no interviene activamente para lograr este objetivo, por mucho que el profesor se esfuerce, el alumno seguirá teniendo problemas de discriminación entre /i/-/e/. En esta contienda, el profesor aporta el 25% y el alumno debe aportar el 75%, ya que interviene directamente en su formación. Es constatable cómo mejora la autoconfianza del estudiante cuando solventa el problema y, por tanto, logra motivación y seguridad en otros aspectos de su aprendizaje como, por ejemplo, la morfología.

BIBLIOGRAFÍA

Alarcón Moreno, M. (2013). «La interferencia de la lengua árabe en el aprendizaje del español como lengua extranjera en alumnos sirios». *Diversidad* n.º 7: 42-66.

Amador López, M.; Rodríguez, J. (2001). «Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos». *Cuadernos Cervantes de la Lengua española*, n.º 31/año. VII: 39-42. Documento de Internet disponible en <http://www.cuadernoscervantes.com/lc_arabe.html>. Fecha de consulta 02.06.2015.

Al-Zawam, KH. O. (2005). *Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.

Borobio, V. (2005). *Nuevo ele inicial 1*. Libro del alumno. Madrid: SM.
Corpas, J. *et al*. (2008). *Aula Internacional 1*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
García-Viño Sánchez, M.; Massó Porcar, A. (2006). «El error en el aula de español como lengua extranjera en Egipto». *Cuadernos Cervantes* n.º 84/año XII: 8-15.
Martín Peris, E., y Sans Baulenas, N. (2004). *Gente 1 Nueva edición*. Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
Poch Olivé, D. (2004). «Los contenidos fonéticos-fonológicos». En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Eds. Sánchez Lobato, J., y Santos Gargallo, I. Madrid: SGEL. 753-765.
Poch Olivé, D. (2009). «La corrección fonética en español lengua extranjera». Monográficos *marcoELE* n.º 8: 193-200. Documento de Internet disponible en <http://marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf>. Fecha de consulta 02.06.2015.
Rivera Reyes, V. (2009). «Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna». *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos* n.º 17. Documento en internet disponible en <http://tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/315/226>. Fecha de consulta 02.06.2015.
Rodríguez Paniagua, L. (2001). *Análisis de errores e interlengua en aprendices árabes de español como lengua extranjera*. Memoria de Máster. Universidad de Salamanca Documento de Internet disponible en <http://www.educacion.gob.es/redele/biblioteca2005/rodriguez.shtml>. Fecha de consulta 02.06.2015.
Santos de la Rosa, I. (2014). «Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español». En *Investigaciones sobre la enseñanza del español y su cultura en contextos de inmigración*. Eds. E. Bravo-García, E. Gallardo, *et al*. Sevilla: Universidad de Helsinki y el Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del español como Lengua Extranjera (HUM 927), Universidad de Sevilla. 189-220.
Verdía, E. (2010). «Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas». Monográficos marcoELE n.º 10: 223-242. Documento de Internet disponible en <http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.verdia.pdf>. Fecha de consulta 02.06.2015.
V.V. A. A. (2007). *Prisma Comienza A1*. Libro del alumno. Madrid: Edinumen.

ANEXO 1

tila
tela
pico
peco
timo
temo
miro
mero
viso
beso
piso
peso
lela
lila
pera
pira
legar
ligar
rezar
rizar
villa
bella
siso
seso
dije
deje
ligado
legado

e	i

ANEXO 2

secretaria	secritaria	sicritaria
aceite	mi	bebe
seis	me	diente
peine	fríe	nieve
rey	ley	leí
reímos	riemos	treinta
vente	veinticuatro	vinticuatro

acete	sies	piene
correge	serve	devierten
sierve	i	neve
e	divierten	liemos
sirve	ve	riimos
ree	ríe	reí
leemos	lee	viví
lie	corrige	veinte
bebí	dieciséis	lii
trenta	vi	bingo
vengo	dibujar	debujar
discotica	complicada	complecada
descoteca	discoteca	

	mi	ve
secretaria	ríe	
	sirve	veinticuatro

	nieve	rey
dieciséis		diente
vente	bebe	

	lii	
fríe	sirve	correge
aceite		bebí

e	ley	ve
sicritaria	sies	sirve

	vinticuatro	reímos
	acete	i
neve	peine	

diente		seis
treinta	e	fríe
	leemos	