Problemas con /e/ e /i/ en los aprendices arabófonos: interfaz fonológica

César Luis Díez Plaza
Instituto Cervantes de Marrakech

1. OBJETIVOS

Esta contribución pretende insertarse en una reflexión general sobre el papel que juegan la fonética y la fonología en el aula de ELE. Dentro de un campo tan amplio se ha escogido como objeto de estudio los problemas de intercambio entre *e – i* que presentan los aprendices arabófonos. La dificultad para desarrollar una investigación de este tipo hace que esta colaboración también pretenda ser una propuesta de lanzamiento de un programa de investigación interdisciplinar que abordara la cuestión desde distintos ángulos e intentara diseñar estrategias metodológicas para afrontarla.

2. PREGUNTA INICIAL

¿En clase de ELE hay que dedicar más tiempo a la fonética o fonología (en el hipotético caso de que se preste atención a alguna de ellas)? Es decir: ¿habría que ayudar al aprendiz a que desarrollara sus habilidades de producción (e imitación) de los sonidos de la lengua que pretende adquirir?; o, por el contrario, ¿habría que intentar que el aprendiz fuera consciente de las diferencias pertinentes (fonológicas) que existen en esa lengua con el fin de que intentara marcarlas con los recursos que tuviera a su alcance? Esta cuestión se escapa del mundo propio del ELE para adentrarse en el terreno de las cuestiones teóricas. En concreto sirve para reflexionar sobre la existencia de la interfaz fonética-fonológica; defendida por unos autores y negada por otros (Ohala, 1990).

Desde un punto de vista general (de lingüista general), el aula de ELE se convertiría un laboratorio ideal para «falsar» las hipótesis planteadas por los teóricos: los lingüistas, los fonólogos o los fonetistas. Este punto de vista, quizá, pudiera resultar falto de utilidad para el profesional del aula, el profesor de ELE, que podría formularse preguntas como: «¿para qué me sirve a mí esto?, ¿aprenderán mejor mis alumnos?, ¿será útil para preparar una actividad?». Sin duda, cuestiones prácticas, derivadas de ese contacto diario con los aprendices de ELE.

Sin embargo, esta contribución propone la vía de comunicación que supone que la interacción entre teoría y práctica es beneficiosa para ambos (el teórico y el práctico) y que, al igual que existe(n) teoría(s) generale(s) de la fonología / fonética, debería desarrollarse una teoría de la fonología / fonética en ELE. Teoría que se insertaría en una más general que abarcaría el papel de fonología o la fonética en la adquisición y aprendizaje de segundas lenguas.

3. UN CASO PRÁCTICO: *E ~ I* EN APRENDICES MAGREBÍES

Para analizar cómo puede funcionar dicha comunicación se propone el análisis de un caso práctico: la confusión entre *e ~ i* que aparece en los aprendices magrebíes (y también en otros aprendices arabófonos).

3.1. Percepción en el aula

Este es un problema que se percibe, por ejemplo, en las producciones escritas de los alumnos donde aparecen ejemplos como *piliculas por «películas», o *pedio por «pidió». Al tratarse de la forma escrita, el problema puede enunciarse de una manera como «los aprendices confunden los grafemas (letras) e / i del alfabeto español». Una confusión que, además, está presente en gran parte del currículo (se han encontrado ejemplos desde el A1 al C1). La constatación de este problema gráfico lleva a preguntarse por su interpretación dentro de la dimensión fónica (sonora) del lenguaje. Es decir si la confusión de las letras implica también una confusión sistemática de los fonemas / e / y / i / del sistema fonológico del español; o si se trata de una alternancia en la pronunciación de dos sonidos [e-i].

3.2. Visión desde la bibliografía

El siguiente paso es estudiar los datos desde la bibliografía. Por ejemplo, en un reciente trabajo de Benyaya (2007) se encuentran abundantes datos sobre esta confusión que la autora del texto presenta de dos maneras diferentes: con la transcripción fonética de los mismos y con su forma gráfica en español. Algo muy interesante que se desprende del estudio de los datos presentados es que existe un aparente confusión entre [e-i] en posiciones tanto tónicas como átonas. Es decir, se encuentran las siguientes posibilidades (los ejemplos siguen la notación empleada en el texto citado):

- aparición de [i] tónica en donde debería aparecer una [e] tónica; ejemplo, [mantíka] por < manteca >, (Benyaya, 2007: 5).
- aparición de [e] tónica en donde debería aparecer una [i] tónica; ejemplo: [čeko] por < chico >, (Benyaya, 2007: 7).
- aparición de [i] átona en donde debería aparecer una [e] átona; ejemplo: [mirindar] por < merendar >, (Benyaya, 2007: 5).
- aparición de [e] átona en donde debería aparecer una [i] átona; ejemplo: [estóriko] por < histórico >, (Benyaya, 2007: 5).

Quizá el caso más extremo de *aparente* confusión sean los tres ejemplos siguientes en los que se documentan las dos posibles familias de formas (con confusiones simultaneas de [e ~ *i*]): < medicina >, [midiθína], [medeθéna]; < femenino >, [fiminíno], [femenéno] y < necesito >, [nisisíto], [neθeséto], (Benyaya, 2007: 5). Unos casos que se podrían también analizar –desde el marco de la fonología autosegmental– como ejemplos de una especie de *armonía vocálica*, en la que se asimilaran las [i] y [e] de las palabras en cuestión. En todo caso, la presencia de todas estas *confusiones* en las distintas posiciones hacen necesario buscar otro tipo de explicaciones.

3.3. Explicación desde el árabe

Una primera explicación al respecto que se encuentra en la bibliografía se fundamenta en una posible influencia del árabe, como recoge Gil Fernández (2007):

> Por ejemplo, el sistema del árabe, sin los grados intermedios de abertura que posee el del español, es la explicación de la tendencia comprobada de sus hablantes a cerrar la [e] en [i] y la [o] en [u].

Esta explicación, aunque se pueda considerar correcta, plantea una duda sobre el «sistema del árabe» que se está describiendo; ya que un sistema sin grados intermedios de abertura (reducido a un trío / i – a – u /) se correspondería con el sistema descrito para el árabe antiguo o el árabe clásico o literal. Una situación que, sin embargo, no se correspondería con las descripciones de las variedades del árabe habladas por los aprendices del Magreb. Por ejemplo, para el árabe hablado en Argel, Boucherit (2004) describe un sistema en el que el fonema /i/ presenta dos alófonos [e] y [i]; y para el caso del árabe marroquí Moscoso, Nouaouri y Rodriguez (2013) señalan la existencia en el inventario de [e] y [i], tanto breves como largas.

Dichas descripciones hacen necesario replantearse la cuestión de cuál sería el sistema fonético o fonológico de la lengua materna (L1) de los aprendices de ELE en el Magreb, para ver su posible influencia sobre la confusión percibida en el uso del sistema español por parte de esos mismos aprendices. Sin olvidar tampoco que muchos de esos aprendices pudieran tener otra lengua como L1 (alguna de las variantes del bereber, por ejemplo).

4. A MODO DE REFLEXIÓN (PROPOSICIÓN) FINAL

Esta contribución solo pretende insistir en el necesario diálogo entre los distintos profesionales e investigadores que pueden implicarse para solucionar un problema. Desde el profesor de ELE que en el aula percibe la dificultad de los aprendices para dominar este tema (y se esfuerza por buscar soluciones metodológicas), hasta el teórico interesado por «falsar» la hipótesis de la existencia o no de una interfaz fonético-fonológica; sin olvidar, «pasos intermedios» (pero igual

de importantes) como son el fonólogo interesado en saber qué papel juega el sistema fonológico en los procesos de adquisición de segundas lenguas, o el fonetista interesado tanto en la descripción del sistema del árabe como en los procesos de dialectalización del mismo.

Un diálogo que se concreta en la proposición de diseñar un programa de investigación que se enfrente al problema de la *e* ~ *i* desde todos los puntos de vista señalados: partiendo de la recogida, estandarización y análisis de los datos hasta llegar –tras comprender la razón del fenómeno (desde un punto de vista fonético o fonológico)– a postular actividades que ayuden a los aprendices a superar este problema.

5. BIBLIOGRAFÍA

Benyaya, Z. (2007). «La enseñanza del español en la secundaría marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos». *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas*, vol. 1, n.º 2.

Boucherit, A. (2004). *L'arabe parlé à Alger*. Argel: Editions ANEP.

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

Ohala, J. J. (1990). «There is no interface between phonology and phonetics: a personal view». *Journal of Phonetics* 18.

Moscoso García, F., Nouaouri Izrelli, N. y Rodríguez García, O. (2013). *B chiuya b chuiya*. Almeria: Albujayra.