

Fonética para inmigrantes: la necesidad de conocer el sistema fonológico de la LM del alumno¹

Patricia Fernández Martín

Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Lengua Española, Teoría de la Literatura y Literatura Comparada
Ciudad Universitaria, s/n
28040 – Madrid
patriciafernandezmartin@gmail.com

Resumen

Este artículo pretende demostrar la necesidad de conocer la lengua materna del alumno a la hora de impartir clase de español como segunda lengua. Para alcanzar este objetivo, se mostrará un ejemplo de lo que cabría hacer cada vez que se diera clase a un determinado grupo de inmigrantes. En nuestro trabajo, optamos por enseñar ciertos contenidos de fonética española a adultos marroquíes, habiendo pasado, anteriormente, por la descripción de los sistemas fonológicos de las lenguas que el alumno conoce.

Palabras clave: fonética, español para inmigrantes, español segunda lengua (E/L2), marroquí, rifeño (amazige, bereber), árabe, francés, método ecléctico

Mulakhas

Lamqalt'kh ra ad isanaat billa isin nl'luga tamzwarut nu mahadar lwaqt nna daytaallam tasbaliyunit am luga tisanat. Maa a nawd l'hadaf'kh ndda anch yan almatal nwanne ikhassa anigh adda dansqra yan ujamuaa n'almuhajirin. I lamqalt'kh nakhtar an sgar nutq n'tsbaliyunit i lamgharba men baad ma an insanaat annidam lfonologi n'llughat nna issen umahadar.

Ismawen lmuhimm: fonetik, tasbanyulit il muhayirin, tasbanyulit lluga tisanat, tamaghrabit, tarifit, tamazight, taarabt, tafansist, manhaj ichchar

مختصر:

تهدف هذه المقالة إلى إثبات الحاجة إلى معرفة لغة الأم لكل طالب عند عملية تعليم اللغة الإسبانية كلغة ثانية. ومن أجل ذلك سنبين مثالا لما يمكن القيام به في عملية تعليم أمة مجموعة من المهاجرين. في هذا العمل نفضل تدريس بعض المحتويات التابعة لعلم مخارج الاصوات الإسبانية للطلاب المغاربة البالغين سن الرشد بعد ما عرضنا النظام الصوتي والفونيمات التابعة للغات التي يعرفها الطالب.

الكلمات الرئيسية: علم مخارج الأصوات، الإسبانية للمهاجرين، تعليم الإسبانية كلغة ثانية (E/L2)، الدارجة المغربية، اللغة الديرية، اللغة العربية، اللغة الفرنسية، المذهب الانتقائي

¹ Queremos dar las gracias a la Dra. Luisa Martín Rojo y al Dr. Carlos Piera por sus consejos, así como al Dr. El-Madkouri por la traducción del resumen al tamazight, y a F. M. G. por la correspondiente al árabe.

Tabla de contenidos

- 1 Introducción
- 2 La enseñanza de español L2 a adultos
 - 2.1 Características del alumnado
 - 2.1.1 Psicológico-cognitivas
 - 2.1.2 Sociales-contextuales
 - 2.1.3 Sus lenguas en contacto
 - 2.2 Características del centro
- 3 La enseñanza de la fonética
 - 3.1 Características fonológicas de las lenguas previas del alumno
 - 3.1.1 Características fonológicas de la lengua rifeña (amazige o bereber): L1
 - 3.1.2 Características fonológicas de la lengua árabe: L1 / L2
 - 3.1.3 Características fonológicas de la lengua francesa: LE
 - 3.2 Características fonológicas de la lengua meta: L2
 - 3.3 Actividades expuestas a modo de ejemplo
- 4 Conclusiones
- 5 Referencias bibliográficas

1 Introducción

En este trabajo pretendemos demostrar que es necesario conocer las lenguas maternas de los alumnos a los que se les va a enseñar español, especialmente si es L2. Para ello, partiremos de una descripción general del alumnado inmigrante (psicológica y socialmente), para ir poco a poco refiriéndonos al grupo que nos va a servir de guía en nuestro objetivo. Analizaremos las lenguas que entran en contacto en su mente (al tratarse de alumnos marroquíes, nos detendremos en la lengua rifeña, en el árabe, francés y español); expondremos resumidamente las características del centro en que se impartió el curso que nos sirve de ejemplo, para, finalmente, poder ofrecer alguna actividad de muestra de los que se hizo en un curso de fonética diseñado explícitamente para adultos marroquíes.

2 La enseñanza de español L2 a adultos

El enorme crecimiento de la inmigración que ha tenido lugar en nuestro país a lo largo de los últimos años ha provocado también un aumento en la cantidad de organismos de todo tipo que se han visto en la necesidad de educar (para integrar) a los recién llegados. Dentro de esos organismos, nos encontramos algunos desajustes entre lo que en ellos se oferta y lo que los alumnos demandan (Miquel 2003: 11-24). La causa principal parece radicar en el desconocimiento por parte de dichos centros (centros de formación básica dependientes de las administraciones autonómicas, entidades religiosas, entidades sindicales, centros de formación ocupacional dependientes del MTAS, centros cívicos dependientes de los ayuntamientos, y asociaciones, fundaciones, ONGs o entidades de iniciativa social) de lo que este colectivo *realmente* necesita: una formación profesional unida a unos conocimientos de lectoescritura y matemáticas en la lengua vehicular (García Parejo 2003: 54-55, 60).

2.1 Características del alumnado

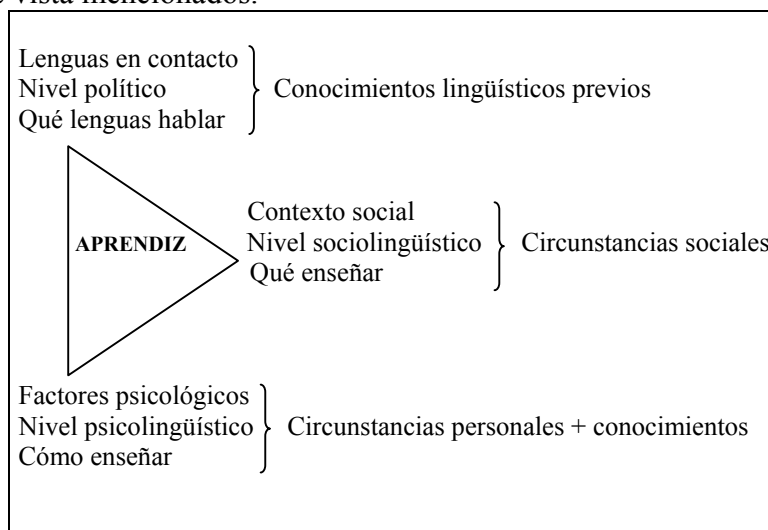
A la hora de explicar los procesos de adquisición de segundas lenguas, cada teoría echa mano de diversos factores y datos empíricos en los que se apoya para reforzar así sus bases conceptuales. De esta forma, las teorías de corte innatista o nativistas que defienden la existencia de la Gramática Universal (Chomsky) y el monitor (Krashen) así como el orden de adquisición de los morfemas, se centrarán en el desarrollo de

aprendizaje del alumno desde un punto de vista cognitivo; las teorías de tipo interaccionista explican la adquisición de las lenguas recurriendo tanto al *input* al que son sometidos los aprendices (factores innatos) como a la manera en que los nativos interactúan con ellos (factores ambientales) (Baralo 2004: 55-67). Finalmente, las teorías ambientalistas otorgan una importancia absoluta a los factores “externos” en detrimento de los factores estrictamente innatistas (Moreno Fernández 2000b: 10).

Para este trabajo, resulta fundamental comprender que nos enmarcamos dentro de un triángulo teórico, cuyos vértices se corresponden con sendos aspectos de la adquisición: el contexto social, los factores psicológicos y las lenguas que el alumno sabe. Cada uno de estos elementos va a relacionarse con un nivel distinto en la enseñanza de la lengua. Así, el contexto social se encontrará en el nivel sociolingüístico y será el encargado de limitar qué se enseña, cuánto y cuándo. Los factores psicológicos, insertos en el nivel psicolingüístico y pedagógico, determinarán cómo enseñar, esto es, qué método emplear en la enseñanza. Y las lenguas en contacto en la mente del alumno serán impuestas, en parte, desde el nivel político: los gobiernos se encargan de decidir qué lenguas se deben enseñar y a quiénes (Moreno Fernández 2000b: 13), de la misma manera que tratan de regular cuáles se deben hablar y cómo.

El hecho de esquematizar este marco teórico empleando un triángulo pretende indicar que esta clasificación no es absoluta, esto es, los límites no son perfectamente distinguibles. Nos encontramos, pues, ante un continuo, donde la distancia entre los vértices acerca o aleja determinados factores a uno más que a otro, sin llegar a construir una frontera explícita.

En los puntos que siguen, trataremos de estudiar y analizar estos tres vértices aplicados a los alumnos inmigrantes que nos ocupan, intentando para ello abarcar los tres puntos de vista mencionados.



2.1.1 Psicológico-cognitivas

Por características psicológico-cognitivas, entendemos aquellos factores que, internos al mismo alumno, afectan en cierto modo a su actitud hacia la lengua y la cultura de acogida. Se trata, por ejemplo, de aspectos tan distintos entre cada uno de ellos (incluso dentro del mismo colectivo) que acaban conformando las diferencias personales: la experiencia individual; los conocimientos previos (las que se han denominado “competencias generales”: *saber, saber hacer, saber ser* y *saber aprender*; Consejo de Europa 2001: 99-104) que cada uno tiene; y, por supuesto, la motivación.

Por lo que respecta a la experiencia individual de cada uno, es probable que el grupo con el que se encuentre el profesor sea heterogéneo (Hernández y Villalba 1994: 75-76): alumnos de diferentes países con diferentes lenguas maternas; inmigrantes de distinta situación jurídica y laboral, que pueden sentir angustia durante las clases; estudiantes que se incorporan al curso en distintos momentos;² etc.

También los conocimientos previos serán diversos. Siguiendo lo instaurado en el *Marco*, el conocimiento declarativo (*savoir*) incluye el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural (Consejo de Europa 2001: 99-102). Todos estos alumnos poseen estos saberes con respecto a *su* sociedad (por ejemplo, muchos marroquíes entenderán el alifato y esto podrá ayudar a aplicar su competencia lectora a la LE; la mayoría de los inmigrantes africanos son multilingües, hecho que facilita su aceptación de la diversidad lingüística, tan ignorada por algunos occidentales). El que no cuenten con ellos en relación a la nuestra no les convierte en ignorantes. El profesor puede ampliar su saber con respecto a su cultura, para poder así transmitirles la suya (de él) de manera más eficaz.³

Las destrezas y habilidades (*savoir faire*), por su parte, incluyen las destrezas y habilidades prácticas e interculturales (Consejo de Europa 2001: 102-103). En este caso, los inmigrantes saben cómo comportarse, qué se espera de ellos en cada situación... dentro de *su* contexto social. Si se les explican las reglas, entenderán cómo deben actuar en otra sociedad. Además, saben cómo relacionar sus conocimientos con la cultura (lengua) meta. Por esto también es importante que el profesor no crea que tiene ante él un grupo de alumnos cuya mente es una *tabula rasa*.

Otro conocimiento previo que hay que tener en cuenta es la competencia existencial o *savoir être* (Consejo de Europa 2001: 103-104), que consiste en las actitudes, motivaciones (v. más abajo), la forma de ser del individuo en concreto, etc. Hay que respetar, pues, al adulto tímido y callado, y dejar hablar más al joven charlatán sin que ninguno de ellos llegue a acaparar el ritmo de la clase.

Finalmente, el saber aprender o el estilo de aprendizaje de cada persona (*savoir apprendre*) dependerá, claro está, de cómo (y qué) haya estudiado a lo largo de su vida. En función de sus hábitos, preferirá en mayor o menor medida reflexionar sobre el sistema de la lengua (sobre el sistema fonético) y la comunicación, y disfrutará más al desarrollar (o mantener) sus propias destrezas de estudio, de descubrimiento y análisis (Consejo de Europa 2001: 105-106). En este sentido, la población inmigrante suele aprender en sus países de origen con métodos muy tradicionales; lo cual no significa que no sea capaz de adaptarse a otras metodologías, ni que, por ejemplo, le disguste descubrir las reglas lingüísticas por sí mismo.

Sin embargo, en nuestra opinión, el rasgo principal inserto en lo que hemos denominado características psicológico-cognitivas es la motivación (Moreno Fernández 2000b: 11).

² Con respecto al tiempo que un inmigrante puede llevar en nuestro país (causa, muchas veces, de que se incorpore tarde a un curso), el profesor debe ser consciente de que llevar más tiempo no implica hablar mejor. Hay motivos contextuales para ello (v. más abajo), y también personales: a los jóvenes suele costarles menos integrarse porque, a su vez, suele costarles menos aprender la lengua porque están más motivados.

³ Este es uno de los ejemplos a que antes nos referíamos al indicar que nuestra teoría triangular trabaja con conceptos expuestos en forma de *continuum*, y no con límites estables y perfectos. Estos saberes declarativos forman parte del bagaje cultural del individuo (características psicológico-cognitivas), pero es evidente que se han adquirido bajo un contexto social (que no tiene por qué coincidir necesariamente con aquél en que se encuentre el alumno mientras aprende la L2). Dentro de esos conocimientos, se encuentran las lenguas que conoce el estudiante (que es otro vértice de nuestro triángulo).

Son diversos los argumentos que podríamos esgrimir para defender la idea de que la motivación es fundamental a la hora de aprender una LE (y mucho más si se trata de una L2). No obstante, nos limitaremos a mencionar varios conceptos relacionados que, a nuestro juicio, demuestran que es fundamental que el alumno no sólo se sienta a gusto en clase, sino que es capaz de mejorar su aprendizaje a pasos agigantados si está motivado para ello.

En primer lugar, podemos fijarnos en lo que se ha denominado *filtros ideológicos de la lengua*, y que traemos a colación porque está muy relacionado con la fonética, que es la disciplina que aquí más nos interesa. Ciertos hablantes extranjeros tienden a hablar pronunciando excesivamente bien la LE (o, en nuestro caso, la L2) para evitar ser juzgados como extranjeros, y lo que es peor, como inferiores o ilegítimos (Lorenzo 2006: 20). De esta forma, el esfuerzo que realizarán para adecuarse al sistema fonológico de la lengua meta, que, no lo olvidemos, es el nivel lingüístico que primero adquiere el niño al entablar contacto con su lengua materna (Cantero 1994), será mucho mayor que si no hubiera absolutamente ningún interés en ello.

Si a ese esfuerzo le sumamos el deseo por alcanzar el objetivo (en nuestro ejemplo, pronunciar de forma lo más parecida posible a la forma nativa) y una actitud positiva a que lo conseguirá, tenemos los ingredientes utilizados por algunos expertos para definir la motivación (Lorenzo 2006: 29). El concepto clave, creemos, en relación con estos elementos es la distinción entre la orientación instrumental y la orientación integrativa. La primera permitiría un aprendizaje destinado a aprender la lengua como herramienta comunicativa (ascender laboralmente, por ejemplo), y la segunda se adoptaría cuando se pretendiera adaptarse a la sociedad de acogida, esto es, a la cultura en la que se habla la L2 (Lorenzo 2006: 29). Basándonos en nuestra experiencia, los alumnos inmigrantes llegarían al país destino con una orientación tanto instrumental (el leitmotiv de su viaje es claramente un ascenso social que le ha sido negado en su tierra) como integrativa (pretenden encontrar en los “autóctonos” aquellas personas que han dejado atrás). Como consecuencia, estamos ante un nuevo continuo cuyos límites no son del todo claros. Con el paso del tiempo, si la motivación decae, esa orientación hacia el aprendizaje de la L2 se irá convirtiendo poco a poco en puramente instrumental. Y en cualquier caso, el profesor tendrá que analizar con cuidado cuál de las dos orientaciones prima en la mayoría de sus alumnos, para enfocar el curso de una u otra manera.

Este proceso está relacionado con lo que se ha denominado *consistencia cognitiva*, esto es, la fuerza que la persona emplea en alcanzar un equilibrio entre creencias, actitudes y comportamientos. Es relativamente sencillo que la armonía entre las características psicológico-cognitivas y el contexto social se rompa, y el individuo se vea entonces en la necesidad de defender su identidad (Lorenzo 2006: 31-32).

En segundo lugar, nos parece importante destacar que hay enfoques, dentro de la didáctica de las lenguas extranjeras, que defienden la existencia de un filtro afectivo, sin cuya existencia es completamente imposible adquirir la L2 (Lorenzo 2006: 50). El método natural esgrime que los factores relacionados con el terreno de lo emotivo (estados emocionales como la autoestima, la ansiedad, la distancia social y psicológica, las actitudes y, en general, la motivación) pueden llegar a impedir el progreso del alumno, el cual aprendería rápidamente si su motivación fuera alta y el filtro afectivo bajo, y llegaría a estancarse en su desarrollo de aprendizaje si la motivación para hacerlo fuera baja y, por tanto, el filtro afectivo, que actúa a modo de barrera entre el input que debe llegarle al aprendiz y el mismo aprendiz, fuera alto (Baralo 2004: 61).

Dentro de los factores que afectan a la motivación, se encuentra, claro está, el contenido que se dé en las clases. Si los alumnos no sienten ningún interés por lo que están aprendiendo, ni le encuentran utilidad, dejarán de asistir a clase y esto provocará,

también, un gran sentimiento de inseguridad (por el desconocimiento de la lengua meta). Ese interés durante las clases está relacionado con la llamada *teoría del dominio del discurso*, que defiende la idea de que se puede conseguir motivar llevando al aula determinados ámbitos discursivos que gusten y enganchen a los estudiantes: temas sobre los que discutir, material real, contenidos atractivos... Además, este sería un factor que contaría, de verdad, con la opinión del alumno (Preston y Young 2000: 24).

Como conclusión, creemos que estos factores de tipo psicológico-cognitivo deben ayudar a elegir al profesor un método (el cómo) adecuado a los intereses del alumno, tanto desde un punto de vista del contenido (lengua de comunicación, real, hablada) como de la forma (actividades variadas, ambiente agradable en clase, predisposición positiva del docente...). Nuestro consejo es adoptar un método ecléctico que utilice en cada momento lo que más le convenga de los distintos enfoques que han existido a lo largo de la historia (Fernández Martín 2007a: 33).

2.1.2 Sociales-contextuales

Por características sociales-contextuales, entendemos todos aquellos factores externos al individuo que determinan su actitud hacia la cultura (lengua) de acogida. Hay características comunes a gran parte del colectivo que estamos estudiando, independientemente de su país de origen, aunque recomendamos al lector analizar exhaustivamente las características de su grupo en concreto, porque las diferencias lingüísticas entre unos (por ejemplo, rumanos: aprenden rápidamente nuestra lengua debido a su L1) y otros (por ejemplo, marroquíes, quienes tienen la dificultad del idioma y, además, una distancia cultural mayor que otros grupos) conllevarán también distintos niveles de resocialización⁴ (Velasco y Díaz 2006: 27).

Conocer, pues, los rasgos que determinan el contexto social del colectivo que nos ocupa es fundamental para hacerse una idea de lo que muchos han dado en llamar necesidades del alumno. Éste es el principal motivo por el cual aconsejamos fervientemente la realización de un cuestionario (es posible hacerlo de forma oral, a modo de conversación natural; si el profesor conoce la lengua de los alumnos, se recomienda también hacerlo en su lengua materna; si se opta por la forma escrita, es preferible redactarlo con un nivel de lengua adaptado al nivel de los estudiantes y no hacerlo muy extenso) durante los primeros días de clase, aunque seguramente no sean los mismos alumnos los que respondan al cuestionario de los que más tarde asistan al resto del curso. No obstante, lo consideramos fundamental para hacernos una idea genérica de la situación social de nuestros alumnos (Fernández Martín 2007b: 3-4).

Entre las principales características sociales de los inmigrantes, caben destacar las siguientes (Hernández y Villalba 1994: 74-75):

❖ Diferentes situaciones jurídicas. Pueden ser solicitantes de refugio o asilo o asilados y refugiados; extranjeros casados con españoles; inmigrantes regularizados o ilegales.

❖ Escaso nivel económico. Algunos consiguen empleos más o menos duraderos (en función, claro está, de su situación jurídica y de su formación), generalmente en el sector de la construcción o la jardinería (hombres) o en el servicio doméstico (mujeres).

⁴ Evidentemente, generalizar siempre es arriesgado, porque lo más probable es que se encuentren excepciones. No obstante, creemos necesario establecer una serie de rasgos que permitan al docente (o al mediador intercultural o al lingüista) hacerse una idea de los motivos por los que los alumnos necesitan el español, y como consecuencia, de los contenidos que el profesor deberá seleccionar en su quehacer didáctico.

❖ Precariedad en las viviendas. Este hecho es fundamental para entender el contexto de estos colectivos: el escaso nivel económico, unido a la inestabilidad en el empleo (hecho que a su vez se debe a la llamada “ilegalidad” de algunos de ellos) obliga a estos colectivos a tener que reunir a diversos grupos familiares en la misma residencia. Los motivos económicos mencionados provocan, además, la desconfianza del propietario y su rechazo a que vivan en grupo.

❖ Escasa integración social. Los grupos familiares estables se relacionan muy poco con los españoles. Este hecho es fácilmente explicable si se tiene en cuenta que estamos ante un círculo vicioso: no se integran porque no tienen las herramientas para ello, porque no entienden las claves culturales (es decir, no saben cómo integrarse); a estas claves (a esas herramientas) sólo se puede acceder a través de la lengua y de la observación; los cursos de lengua que les ofrecen los centros no cumplen con sus expectativas (Miquel 2003: 11-24) y, como consecuencia, pierden la motivación por conocer la cultura de acogida porque detectan que no son bien recibidos por los “autóctonos”, que se creen con derecho a romper *el principio de responsabilidad mutua*, porque les consideran inferiores debido a que los inmigrantes desconocen la lengua (Lorenzo 2006: 34-35); como a través de la observación no pueden comprender del todo muchos de los comportamientos que fluyen a su alrededor (Miquel 2003: 18-19), terminan automarginándose porque se sienten rechazados.

Todos estos aspectos son primordiales a la hora de programar los contenidos del curso que se quiera impartir. Si lo que se pretende es que se integren, será necesario empezar enseñándoles las principales expresiones de comunicación (Instituto Cervantes 2005: 29-78) *contextualizadas*. De esta forma, se matarán dos pájaros de un tiro: se les enseñará lengua *stricto sensu*, pero a la vez la función, el uso y la situación comunicativa en que esa forma lingüística es dicha por el hablante nativo. Y de esta manera, se contribuirá a que el alumno desmigaje poco a poco los entresijos culturales en los que se ha visto inmerso.

2.1.3 Sus lenguas en contacto

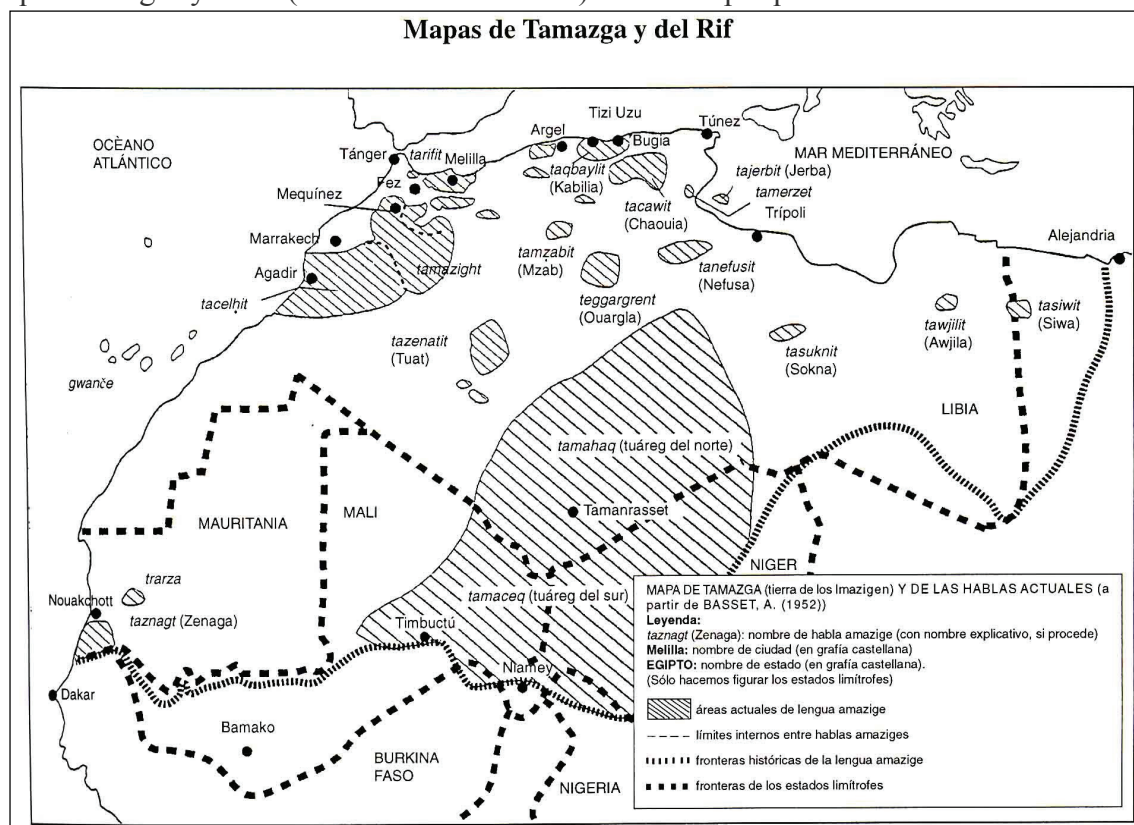
Las lenguas de los inmigrantes son más variadas de lo que cualquier occidental, preso de su etnocentrismo, es muchas veces capaz siquiera de imaginar. En muchas ocasiones, se intenta unificar las lenguas habladas por este colectivo en alguna lengua que al occidental le resulte familiar (generalmente, lenguas también occidentales y “mayoritarias”). Valga por ejemplo las afirmaciones del tipo “en Guinea se habla francés”, cuyo significado es tan cierto como incompleto, puesto que ignoran totalmente las lenguas mandingo y guisí (Moreno Cabrera 1990: 30, 43, 44). De esta forma, podría decirse que, para muchos europeos, el mundo se divide en cinco o seis lenguas (inglés, francés, español y, si acaso, alemán y portugués o italiano) con cuyos conocimientos cualquiera puede defenderse sobradamente. Este prejuicio, aparte de ignorar, evidentemente, la enorme diversidad lingüística que (todavía) existe en nuestro planeta, confunde los conceptos de lengua materna y lengua extranjera y, como consecuencia prácticamente inevitable, conlleva una simplificación lingüística que tiene viso de acabar con la ya de por sí difícil aceptación de las mal llamadas lenguas minoritarias.⁵

Las lenguas que nos interesan en este trabajo son las que se hablan en Marruecos. Como se ha dicho, es muy probable que el hablante occidental no experto (término que, en muchas ocasiones, puede incluir al profesor de lenguas) piense que en Marruecos se

⁵ Hemos escrito “mal llamadas” porque es precisamente en Europa donde menos lenguas hay en proporción con el resto del mundo (un 3,3% de las lenguas vivas, en 1996), lo cual parece indicar que no es esa la esencia de la *mayoría* de las lenguas. Véase Ethnologue y Velasco (2003: 157).

habla árabe (lo cual es cierto), pero que si un turista habla en francés va a ser entendido (lo cual es cierto a medias: hace tiempo que el francés dejó de ser lengua materna, y en muchos casos, apenas se estudia en los estamentos oficiales, donde va siendo poco a poco sustituido por la lengua árabe). Por eso, creemos que merece la pena señalar que la situación lingüística de este país es muy diversa: en él, se incluyen lenguas de varias familias, tales como la bereber (tarifit, en el norte del país; tachelhit, en el sur y tamazigt, en el centro), la semítica (árabe hasani, judeo-árabe, árabe marroquí, árabe estándar y Al Fus-Ha), la latina (español, francés) y la lengua de signos marroquí (según la página web del Ethnologue). Algunos marroquíes pueden saber también inglés, pero no es lo más común (Moscoso 2002-2003b). Nosotros vamos a analizar en páginas posteriores la fonología de las lenguas rifeña, árabe estándar y francesa.⁶ A la lengua española le prestaremos también atención por tratarse de la lengua meta.

Las lenguas bereberes que son habladas por unos siete millones y medio de personas (tres millones, la lengua tachelhit; otros tres, la lengua tamazight, y un millón y medio, la lengua rifeña) en Marruecos, no tienen, sin embargo, carácter oficial más que en Níger y Malí (Moscoso 2002-2003b). En el mapa que se ofrece a continuación,



pueden observarse las tres lenguas bereberes que nos ocupan (Tilmantine *et al.*, 2001: 31). A pesar de lo transparente que pueda parecer este mapa, no hay que olvidar los contactos lingüísticos (sustrato o adstrato) entre árabe y tarifit, por ejemplo (Moscoso 2002-2003a), ni el hecho de que estas lenguas, especialmente la rifeña, se hablen en países europeos, tales como Francia, Alemania, Holanda y España. En algunos de ellos (especialmente Francia), las comunidades amazigas han comenzado a reivindicar su condición de lengua nacional o lengua histórica (Tilmantine 2000-2003).

⁶ Lo haremos así porque la mayoría de nuestros alumnos provenían del Rif. Si bien no todos sabían francés, los que podían hablarlo tenían un nivel muy alto en esta lengua (eran, mayoritariamente, los mismos alumnos que tenían estudios universitarios), hecho que puede ser muy útil para el profesor de E/L2.

Por lo que respecta a la lengua árabe, se ha de distinguir el árabe coloquial, esto es, en nuestro caso, el árabe marroquí, con sus tres posibles variantes (las del norte, las del centro y las del Sáhara; Moscoso 2002-2003b) distinto de, por ejemplo, el árabe tunecino o el iraquí (Moreno Cabrera 1990: 40-41), hablado por casi 19 millones de marroquíes, de los cuales 5 millones lo tendrían como segunda lengua (Ethnologue), del árabe “estándar”, que se podría dividir en una modalidad oral, empleada en entornos de tipo administrativo, académico, etc., fruto de la política lingüística adoptada por determinados gobiernos en los años 50, como respuesta a la hegemonía de la lengua francesa durante la época colonial; y una modalidad escrita o *fusha* (Al Fus-Ha), un árabe estancado en el siglo X por su sacralización (se emplea únicamente para leer o escribir el Corán), que sería la herramienta más general de acceso a la lectoescritura de la mayoría de la población musulmana (Aguirre y Marrero 2004: 34). Este árabe estándar, con todas las diferencias dialectales típicas de una lengua de más de



200.000.000 de hablantes, se habla, además, en Arabia Saudita, Argelia, Bahrain, Chad, Comoros, Djibuti, Egipto, Eritrea, Iraq, Israel, Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Mauritania, Omán, Palestina, Gaza, Qatar, Siria, Somalia, Sudán, Tanzania, Túnez, Emiratos Árabes Unidos y Yemen (Ethnologue; Moreno Cabrera, 1990: 40). Para que el lector se haga una idea de la extensión del árabe, ofrecemos este mapa con los países que lo tienen como lengua oficial en color más oscuro (Millar Cerdá *et al.*

2005: 29).

Menos explicación (por más conocida) nos merece la lengua francesa. Como es bien sabido, es la lengua oficial por excelencia de Francia (aunque no la única que se habla, puesto que comparte territorio con el euskera en sus variantes labortano y suletino, con el catalán, caló, corso, holandés, provenzal, gascón y languedoc, entre otras), y cuenta con unos cincuenta millones de hablantes en este país y otros once repartidos por todo el mundo (Ethnologue): Arabia Saudita, Argelia, Andorra, Austria, Bélgica, Benin, Burkina Faso, Burundi, Cambodia, Camerún, Canadá, República Central Africana, Chad, Comoros, Congo, Côte d'Ivoire, Djibuti, EEUU, Guinea Ecuatorial, Guayana Francesa, Polinesia Francesa, Guadalupe, Guinea, Haití, Hungría, Israel, Italia, Líbano, Luxemburgo, Madagascar, Mali, Martinica, Mauritania, I. Mauricio, Mayotte, Mónaco, Marruecos, Nueva Caledonia, Níger, Islas Filipinas, Puerto Rico, República Democrática del Congo, República Gabonesa, Réunion, Ruanda, Saint Pierre y Miquelon, Senegal, Suiza, Togo, Túnez, Emiratos Árabes Unidos, Reino Unido, Vanuatu, Wallis y Futuna. Nótese que muchos de estos países, por motivos evidentemente históricos, coinciden con la anterior enumeración de países arabófonos.

Finalmente, queda mencionar el español, cuya enseñanza-aprendizaje debería considerarse un instrumento fundamental para la integración del alumnado inmigrante. Se trata de una lengua con unos trescientos millones de hablantes (Ethnologue), repartidos, igualmente, por todo el mundo: Andorra, Argentina, Aruba, Australia, Bélgica, Belice, Bolivia, Canadá, Islas Caimán, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, República Dominicana, Ecuador, EEUU, El Salvador, Guinea Ecuatorial, Finlandia, Francia, Alemania, Gibraltar, Guatemala, Honduras, Israel, Jamaica, México, Marruecos, Antillas holandesas, Nicaragua, Noruega, Panamá, Paraguay, Perú, Islas Filipinas, Puerto Rico, Suecia, Suiza, Trinidad y Tobago, Islas Vírgenes, Uruguay, Venezuela. No hay que olvidar que en España, esta lengua comparte territorio con otras lenguas reconocidas (catalán, gallego, euskera) o no oficialmente (asturiano, leonés, aranés, aragonés, etc.). Esta inmensa cantidad de lugares en que se habla el castellano implica una reflexión muy importante a la hora de enseñarla a los estudiantes extranjeros: ¿cuál de esas variantes hay que enseñar? (Moreno Fernández 2000a).

Teniendo en cuenta, pues, este esbozo de la situación sociolingüística de las lenguas que conocen nuestros alumnos, rechazamos por completo aquellos juicios de valor que se les hace a los inmigrantes (ya esta etiqueta, *per se*, es demasiado general) basados en unas supuestas carencias que son del todo consideradas desde una perspectiva occidental y claramente etnocentrista. Creemos firmemente que el profesor debe conocer de antemano tanto la situación personal y social de los estudiantes como su situación lingüística, para sacar el máximo provecho de sus clases de español tomando como base aquello que ellos *sí* saben (que no es poco) y no limitarse a responsabilizarles de las faltas de asistencia o de su ignorancia (Miquel 2003: 7-11).

2.2 Características del centro

El centro en el que se impartió el curso se trataba de una Asociación Cultural, dependiente del Ayuntamiento del municipio madrileño de Leganés. En ella, las clases se impartieron los sábados por la tarde durante los meses de noviembre de 2006 y marzo de 2007 (Fernández Martín 2007b: 2-5). Los trabajadores de dicha asociación son plenamente voluntarios y no hay un sistema reglado en el que esté inscrita, a diferencia de lo que ocurre, en cierto modo, en las EPA, donde es necesario ir avanzando en cada curso escolar para alcanzar el nivel de lengua mínimo que permita al inmigrante acceder al sistema educativo reglado (García Parejo 2003: nota 12).

Los recursos de la asociación son, pues, bastante limitados: se carece de múltiples medios que en otros lugares facilitarían el intercambio comunicativo, tales como vídeo, laboratorio de lenguas, conexión a internet; apenas hay un par de aulas para la inmensa cantidad de estudiantes que aparecen en algunas ocasiones, a lo cual hay que añadir la heterogeneidad de las lenguas de origen o de los niveles de la lengua meta; el espacio de las aulas está dividido por una amplia mesa rectangular a cuyo alrededor se colocan las sillas necesarias para dar la clase, y detrás del lado más largo de la mesa aparece la pizarra. La mesa, en realidad, actúa de barrera absoluta entre el profesor y los alumnos, y en muchas ocasiones, entre los mismos alumnos (Fernández Martín 2007b: 48).

Todos estos inconvenientes son ligeramente paliados por los recursos humanos con que cuenta la asociación: voluntarios dispuestos a pasar mucho tiempo preparando las clases; reuniéndose para programar, evaluar, preparar cartas para enviar a los alumnos con información sobre el nuevo curso... Una unión de fuerzas que hace posible el funcionamiento de la asociación y que compensa con creces sus carencias materiales.

No obstante, somos conscientes de que habrá asociaciones peor paradas, que ni siquiera puedan contar con el apoyo (aunque sea de manera indirecta) de las instituciones públicas.

3 La enseñanza de la fonética

Se ha indicado la escasa atención que se le presta a la fonética en las clases de ELE. Se suele señalar que esto se debe a diversos motivos, tales como los prejuicios ante la materia en sí misma (el profesor debe ser un experto fonólogo, la fonética del español es “fácil”) o miedo a qué variante enseñar (es decir, qué es lo correcto o lo incorrecto) o a qué elemento fonológico darle más importancia (entonación, acento, fonemas...) (Poch, 2004). También se ha recurrido al período crítico para evitar su enseñanza, así como a los fundamentos del enfoque comunicativo, tan contrarios a la corrección instantánea (Cots *et al.* 2007: 72).⁷ No obstante, nosotros consideramos fundamental enseñar esta parte de la lengua, atendiendo tanto a la pronunciación (la parte más “práctica”), como a la propia fonética (entendida como la reflexión metalingüística acerca del sistema de sonidos que componen la lengua) (Carbó *et al.* 2003: 4).

Los principales motivos para hacerlo son: i) con una pronunciación adecuada, las probabilidades de que surjan malentendidos estrictamente lingüísticos disminuyen;⁸ ii) la reflexión sobre el sistema de la lengua es imprescindible para su correcta asimilación (Cots *et al.* 2007: 74-75); iii) la fonética es la tarjeta de visita del hablante: se detecta fácilmente el origen social y geográfico de una persona en cuanto se oye algún rasgo de su pronunciación (Cots *et al.* 2007: 71), hecho que se acentúa con el alumnado inmigrante, dado que a él se le exige más desde un punto de vista social que a cualquier otro extranjero; iv) aunque muchos autores consideran la siguiente afirmación a la inversa, creemos que es necesario adquirir primero la fonética (e incluso la fonología) de una lengua extranjera para poder luego acceder a su sistema de escritura⁹ (Fernández Martín 2007a: § II. C).

⁷ Ninguno de estos argumentos se sostiene por sí solo: cualquier profesor puede enseñar fonética con un mínimo aprendizaje y seleccionar en qué aspecto fonético va a centrar su curso; no es “fácil” la fonética de ninguna lengua en términos absolutos, sino dependiendo de la lengua materna del alumno (Moreno Cabrera 2004: 115-136); parece estar demostrado que la idea del período crítico se debe más a factores psicolingüísticos (especialmente, motivación) que a las aptitudes reales del adulto (Torres Águila 2005).

⁸ No estamos defendiendo la idea de que el alumno pierda por completo su acento extranjero. Estamos hablando de trabajar la fonética/pronunciación desde un punto de vista estrictamente comunicativo (fonológico), esto es, pensamos que es la propia comunicación la que debe establecer el límite entre lo aceptable y lo rechazable (Cots *et al.* 2007: 72).

⁹ Con lo cual estamos queriendo decir que el nivel real de un hablante en una lengua se medirá por su conocimiento lingüístico oral, no escrito, ya que pensar lo contrario es defender que cualquier cultura ágrafa no conoce su propia lengua (Moreno Cabrera 2005, 29-30). Como consecuencia, no podemos estar de acuerdo con afirmaciones como ésta: “[...] la mayoría de ellos [inmigrantes] llegan al aula tras unos meses [...] de estancia en España en los que han subsistido trabajando en la construcción [...], lo que les ha llevado a desarrollar un mínimo de estrategias comunicativas orales que les hace parecer poseedores de un mayor nivel de español del que en realidad tienen” (Florenzano 2007: 2). En primer lugar, muchos de ellos no desarrollan un “mínimo” sino un “máximo”, hecho que resulta ser uno de los motivos de su abandono de las clases (acaban aprendiendo más fuera y solos, que dentro y con el profesor; Miquel 2003: 11-13). En segundo lugar, no creemos que lo que el alumno haya desarrollado hayan sido estrategias comunicativas al llegar a nuestro país, porque esto es algo que ya han desarrollado en su propia lengua. Si acaso, podrán haberlas aplicado a una lengua extranjera (el español). Y por último, no consideramos adecuado esgrimir la idea de que tengan un nivel menor de lengua del que aparentan: lo que aparentan es lo que hablan y lo que hablan es lo que saben. Lo que ignoran puede encontrarse en el nivel de la lecto-escritura, hecho que no impide que se desenvuelvan con naturalidad en cualquier contexto comunicativo sin necesitar leer ni escribir. Pensar que si no saben leer o escribir, no saben nada, significa, en nuestra opinión, caer en un grafocentrismo injustificado (Moreno Cabrera 2005: cap. 2).

3.1 Características fonológicas de las lenguas previas del alumno

Dado que nuestro objetivo es insistir en la idea de que es completamente necesario conocer la lengua del alumno (aunque sea desde un punto de vista nocional, *a priori*, teórico), procedemos a continuación a desarrollar el ejemplo del curso en cuestión, que hemos venido introduciendo hasta ahora.

Para ello, ofreceremos una breve exposición descriptiva de los fonemas¹⁰ (y cuando nos sea posible, de las correspondientes estructuras silábicas) de las lenguas respectivas que, de una u otra manera, han entrado en contacto en la mente del alumno: rifeño, árabe, francés y español.

3.1.1 Características fonológicas de la lengua rifeña (amazige o bereber): L1

El sistema fonológico de las lenguas amaziges está formado por cuatro vocales ([a], [i], [u], [ə]), dos semiconsonantes ([w], [j]) y treinta y dos consonantes, distribuidas del siguiente modo (Tilmantine 2001: 35-38):

	Bilabial	Labio-Dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velarizada		Velar	Uvular	Faringal	Glotal
							Dental	Alveolar				
Oclusiva	/b/		(/t/)(/d/)				/tˤ//dˤ/		(/g/)(/k/)	/q/		/ʔ/
Nasal	/m/			/n/								
Fricativa		/f/	/θ/ /ð/	/s/ /z/	/ʃ/ /ʒ/			/sˤ/ /zˤ/	/x/ /χ/	/ʁ/	/ħ/ /ʕ/	/h/
Lateral			/l/									
Vibrante				/r/								
Semivocales						/j/			/w/			

Las consonantes expuestas entre paréntesis pueden realizarse como oclusivas o como fricativas en función de la variante lingüística. Existen consonantes tensas (dobles o geminadas) con diferenciación morfológica. En rifeño, esta diferencia se hace, con determinadas consonantes (por ejemplo, /t/ vs. /tˤ/), mediante la fricativización de la oclusiva (/tˤ/ > /θ/). Hay dos consonantes (africadas) que no aparecen en el esquema: se trata de la sorda oral africana palatal y de la correspondiente sonora ([tʃ] y [dʒ], respectivamente). Por último, se deben señalar cuatro cambios que tienen lugar en la lengua tarifit con respecto al resto de lenguas amaziges: i) el sonido [l] corresponde a [r] en rifeño; ii) el sonido [g] es equivalente a [y] o [j]; iii) el sonido [r] en posición implosiva tiende a desaparecer; y iv) el sonido velar [k] se palataliza con frecuencia [ʃ].

3.1.2 Características fonológicas de la lengua árabe: L1 / L2

El sistema fonológico del árabe (estándar) consta de veintiocho consonantes y tres vocales (/a/, /i/, /u/). Éstas pueden ser largas o breves, y distinguir, de esta manera, significados. Por lo que respecta a las consonantes, son especialmente importantes las velarizadas (o enfáticas) y la africana sonora [dʒ]. En el siguiente cuadro exponemos las características de todas las consonantes (basado en Milla Cerdá *et al.* 2005: 34-35):

¹⁰ Hemos intentado unificar todos los símbolos fonéticos/fonológicos según lo establecido en el AFI, para hacerlo más accesible al profesor de español como segunda lengua. No obstante, somos conscientes de la limitación de este sistema, y de la confusión en la que hemos podido caer dada la heterogeneidad de sistemas de transcripción fonética en cada una de las tradiciones filológicas.

	Bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velarizada		Velar	Uvular	Faringal	Glotal
							Dental	Alveolar				
Oclusiva	/b/ ¹¹		/t/ /d/				/t ^x / /d ^v /		/k/	/q/		/ʔ/
Nasal	/m/		/n/									
Fricativa		/f/	/θ/ /ð/	/s/ /z/	/ʃ/ /ʒ/		/s ^x / /z ^x /	/x/ /ç/			/ħ/ /ʕ/	/h/
Lateral			/l/									
Vibrante			/r/									
Semivocales						/j/			/w/			

En cuanto a la estructura silábica de la lengua árabe, se debe indicar que tiene un ritmo basado en la cantidad; y puede distribuirse de la siguiente manera: CV, CVC, CV:, y de modo excepcional, CVCC, CV:C, o incluso CCV (Corriente 1992: 35). Una sola vocal o una sola consonante no pueden constituir sílaba por sí solas. Ninguna sílaba empieza por vocal (Millar Cerdá 2005: 41-42).

3.1.3 Características fonológicas de la lengua francesa: LE

En francés hay diecinueve vocales: doce orales (/i/, /e/, /ɛ/, /a/, /ɑ/, /ɔ/, /o/, /u/, /y/, /ø/, /œ/ y /ə/), cuatro nasales (/ɛ̃/, /ɑ̃/, /ɔ̃/ y /œ̃/) y tres semivocales (la yod [j], la wau [w] y la ué [ɥ]), y diecisiete consonantes, que mostramos a continuación según sus características fonéticas (basado en León 1992: 67-69, 82):

	Bilabiales	Labio-dentales	Dentales	Alveolares	Post-alveolares	Uvular	Palatales	Velares
Oclusivas	/p/ /b/		/t/ /d/					/k/ /g/
Nasales	/m/		/n/				/ɲ/	/ŋ/
Fricativas		/f/ /v/		/s/ /z/	/ʃ/ /ʒ/			
Laterales				/l/				
Vibrantes						/R/		

Por lo que respecta a la estructura silábica de la lengua francesa, se ha de indicar que el patrón general es el compuesto por la sílaba abierta (CV), en cuyo grupo la vocal es el núcleo silábico siempre. Puede aparecer en algunos casos el grupo CCV, especialmente a principio de palabra, por ejemplo: [bl], [bR], [kl], [kR], [dR], [fl], [fR], [gl], [gR], [kl], [pl], [pR], [tR], [v], [vR] (Carton 1974: 79).

3.2 Características fonológicas de la lengua meta: L2

Por lo que respecta a la lengua meta, se ha de señalar que consta de cinco vocales (/a/, /e/, /i/, /o/, /u/) y de diecinueve consonantes. Ofrecemos a continuación un esquema que reúne a estas últimas en español estándar (Quilis 1993):

	Bilabiales	Labio-dentales	Inter-dentales	Dentales	Alveolares	Palatales	Velares
Oclusivas	/p/ /b/			/t/ /d/			/k/ /g/
Africadas						/tʃ/	
Nasales	/m/				/n/	/ɲ/	
Fricativas		/f/	/θ/		/s/	/ʃ/	/x/
Laterales					/l/	/ʎ/	
Vibrantes					/r/ /r̄/		

¹¹ Sólo hemos encontrado un texto en que aparezca el fonema /p/ como perteneciente a la lengua árabe (Doggy 2003: 51), en el que, además, se justifica la aparición de este fonema debido a determinadas palabras extranjeras. Sea como fuere, creemos que es mejor trabajarlo en clase, puesto que en lengua rifeña (la L1 de nuestros alumnos) tampoco parece existir.

La estructura silábica típica del español es la compuesta por el grupo CV, es decir, sílaba abierta. Además, puede aparecer formando otros grupos que, ordenados de mayor a menor probabilidad, son los siguientes: CV – CVC – V – VC – CCV – CCV – CCVC – VCC – CVCC – CCVCC (Quilis 1993: 370).

De nada sirve recopilar datos tan útiles (desde un punto de vista docente) e interesantes (desde un punto de vista de lingüista), si no se procede a dar con ellos un paso más, que es el análisis (siempre *a priori* y con las precauciones que esto implica) de las posibles dificultades que nos encontraríamos en el aula.¹²

Por ello, ofrecemos a continuación tres de ejemplos de los posibles problemas que se puede encontrar el alumno a la hora de aprender la pronunciación del castellano (Fernández Martín 2007a: § II.C). No olvidemos que hay que atender tanto a aquellos elementos que no existen en la L1 y sí en la lengua objeto (fonemas nuevos) como aquellos otros que no existen en la lengua meta y sí en la L1 (tarifit), en la segunda (árabe) o en la extranjera (francés), más conocidas por los estudiantes (Poch 1992).

❖ Habrá que hacer hincapié en la pronunciación de los vocales, especialmente en aquéllas cuyo modo de articulación es medio (/e/, /o/), porque no existen en su lengua. Esto no será necesario en el caso de alumnos que sepan algo de francés.

❖ Debido a que en árabe existe la que es la estructura silábica más común del español (CV), no debería plantear mayor problema la adquisición de la estructura de la sílaba, excepto en determinados grupos de tipo explosivo (*pr-*, *tr-*...) o implosivo (*-r*, *-k*...), siempre y cuando el alumno en cuestión no sepa nada de francés.

❖ Poco a poco, tendrán que acostumbrarse a deshacerse, al hablar castellano, de los fonemas conocidos que no aparecen en español, ya sean del amazige (/ə/, /χ/, /ʃ/, /dʃ/, /ʒ/), del árabe (/q/, /ħ/, /ʔ/, /ʕ/, /tˤ/, /dˤ/, etc.) o del francés (/v/, /œ/, /ø/, /y/).¹³

3.3 Actividades expuestas a modo de ejemplo

A continuación, ofrecemos algunos ejemplos de actividades que se llevaron a cabo en el mencionado curso de fonética, junto con la dinámica seguida y los resultados. Añadimos, después, un par de muestras del material empleado (Fernández Martín 2007b). En su diseño, tratamos de mezclar actividades de pronunciación (2 y 3; tarjetas articulatorias), con actividades más comunicativas, con cierto vacío de información (donde un alumno tenía un poema incompleto y debía completarlo oyendo lo que le decía su compañero) y actividades de aprendizaje (tarjetas con dibujos). Todas las actividades que se llevaron al aula trataron de ser motivadoras (Iruela 2007), porque se pretendía demostrar que la enseñanza de la fonética no está reñida con la amenidad, ni ésta con el éxito docente.

¹² En nuestro caso, muchas de ellas no se dieron con la pronunciación, sino con la ortografía. De ahí que no vayamos a extenderenos demasiado en este apartado. El motivo fue, seguramente, que se trataba de alumnos de nivel intermedio cuyos conocimientos de español, en general, eran más que suficientes para mantener una conversación. Y como consecuencia, había que hilar fino para detectar en ellos exactamente los mismos problemas que habíamos pensado anteriormente en la teoría.

¹³ El profesor no debe olvidar que muchos de los fonemas de otras lenguas pueden ser alófonos en la nuestra (por ejemplo, algunas vocales nasales del francés, la consonante sonora dental fricativa del árabe, etc.). Y estos datos pueden resultarle muy útiles cuando se decida a enseñar a sus alumnos la pronunciación de la lengua meta en contextos fónicos (es decir, sus alófonos).

Actividad 1. “Fuga de vocales” (Iglesias Casal 1998: 14)

Pon las vocales que faltan en estas palabras.

Una pista: todos son alimentos.

Una pista: todos son medios de transporte.

· P _ N	· CH _ R _ Z _
· L _ CH _	· C _ RN _
· G _ LL _ T _ S	· P _ SC _ D _
· T _ M _ T _ S	· CH _ C _ L _ T _
· P _ ST	· G _ A

· _ V _ ÓN	· C _ CH _
· B _ RC _	· H _ L _ C _ PT _ R _
· B _ C _ CL _ T _	· M _ T _
· TR _ N	· UT _ B _ S

Ambas actividades se realizaron el 18 de noviembre de 2006 en la segunda sesión, cuyo objetivo era presentar y practicar las vocales españolas. La dinámica era sencilla: dejar unos minutos a los alumnos para que completaran las palabras con las vocales correspondientes. Podían hablar entre ellos, preguntarse las dudas... Estas actividades mejoraron tanto la fonética de los alumnos (tenían que reflexionar sobre la forma fónica de lo que tantas veces habían oído y dicho), como su competencia ortoépica (la relación entre la articulación y la forma escrita). Uno de los datos que percibió la docente fue la facilidad y la corrección con que rellenaron las palabras de la actividad de la izquierda, y lo complejo que les resultó hacer lo propio con las de la derecha. La razón habría que encontrarla, seguramente, en los distintos géneros discursivos y contextuales en que aparecen dichos términos (todas las palabras eran ya conocidas por los alumnos): mientras que los alimentos se dan constantemente en formato escrito (por ejemplo, en el supermercado), es menos probable que los transportes hayan sido vistos en un contexto de lectoescritura. Por esta razón, aunque no faltó algún alumno que escribiera *lichí* o *liche* en lugar de *leche*, tampoco faltaron compañeros que se lo corrigieron acertadamente.

Actividad 2. Dictado por carreras

Esta actividad se realizó el 27 de enero de 2007 en la cuarta sesión. Esta vez, el objetivo era presentar y practicar las consonantes nasales del castellano. La dinámica era la siguiente: dividida la clase en parejas, uno de cada pareja debía salir corriendo hacia el lugar donde estuviera colgado o pegado –en la pared– el texto que debía dictar a su compañero, de memoria, frase a frase (cuanta mayor memoria, menos viajes tendría que hacer), mientras éste lo copiaba en una hoja. Cuando llegara a la línea roja del texto, debían cambiarse los papeles. Ganaría, así, la primera pareja que lo consiguiera y cuyo texto fuera comprensible.

La actividad tuvo bastante éxito desde dos puntos de vista: el contenido (los alumnos parecieron afianzar la grafía de las nasales; no tenían excesivos problemas con su pronunciación, y tampoco era esperable lo contrario) y la forma (la dinámica gustó mucho, pareció divertirlos, aunque por la torpeza en la explicación de la profesora hubo que repetir la actividad, porque la primera vez el mismo alumno corría hacia el poema, lo leía y lo escribía, sin dictárselo a su compañero).

Un niño le dice a su mamá mientras le da un baño: -Mamá, no quiero nadar, que me hago daño. -No temas, cariño, yo tampoco nadaba a los cuatro años.

Actividad 3. Oyes-dices

Esta actividad fue impartida el 3 de febrero de 2007, para practicar la diferencia entre [f], [s] y [θ]. La dinámica, una vez entendida, es muy fácil de llevar: se divide a los alumnos en grupos de cuatro. (En nuestro caso no hizo falta, porque a esa sesión solo fueron cuatro alumnos.) A cada grupo se le da un conjunto de las siguientes

tarjetas. Cada alumno, pues, tiene un grupo de palabras, que debe ir diciendo (*dices*) u oyendo (*oyes*), en función de lo que dicen sus compañeros. Así, el jugador A puede decir *seno* cuando oiga *pozo* (que debe decirlo el jugador B). Al decir *seno*, provoca que D lo oiga, y por tanto, tenga que decir *cielo*, que a su vez es oído por B, con lo cual tiene que decir *sierra*, etc. El profesor puede indicarles quién debe empezar a hablar.

A	
OYES	DICES
pozo	seno
caza	maza
rifa	café
sierra	cierra
cocer	zumo

B	
OYES	DICES
buzón	pozo
risa	caza
cielo	sierra
café	coser
forro	zorro

C	
OYES	DICES
casa	risa
fumo	buzón
maza	forro
zorro	poso
riza	cocer

D	
OYES	DICES
seno	cielo
zumo	fumo
cierra	casa
coser	riza
poso	rifa

La realidad es que esta actividad no salió demasiado bien, por varias causas: i) resulta difícil para la docente dar adecuadamente las instrucciones cuando en su mente se ven tan claras; ii) el estilo de aprendizaje de los estudiantes es muy diferente a este tipo de actividades, y por ello parece que no se “creen” lo que están entendiendo, algo parecido a que no les resulta posible que les estén pidiendo algo que nunca han hecho, y cuya finalidad, en un primer momento, no vislumbran; iii) hubo, además, algún error en la concepción de la actividad, lo cual enseñó a la profesora que no se debe ir a clase sin repasar previamente el material que se va a utilizar, al menos una docena de veces, y especialmente, cuando ese material ha sido inventado por uno mismo.

Material. Tarjetas de articulación. Tarjetas de sílabas.

Las tarjetas de articulación (fotografía de la izquierda), basadas en las imágenes de Iribarren (2005), se utilizaron para realizar actividades en las que se pretendía mostrar la manera de pronunciar determinados sonidos. Se emplearon, igualmente, varios tipos de tarjetas, con dibujos para demostrar las diferencias significativas de ciertos fonemas (en el ejemplo, entre /r/ y /r/); con textos para que se dictaran unos a otros determinadas frases (en ese caso, el objetivo eran los diptongos e hiatos). Y, finalmente, cabe mencionar lo que motivaron las fichas con letras, extraídas de los juegos *Intelect* y *Conecta 4* de la marca *Falomir*.



Por lo que respecta a las tarjetas de sílabas (imagen de la derecha), fueron utilizadas para realizar actividades en las que los alumnos debían relacionar los dibujos con la sílaba inicial, media o final de la palabra que los denominara (solamente cuando existía la total seguridad de que ya conocían esas palabras); se emplearon en juegos semejantes al tradicional juego de naipes llamado “escoba”, sustituyendo las cantidades numéricas por sílabas; y al famoso *memory*, relacionando cada sílaba con su pareja, esto es, con su dibujo.

4 Conclusiones

En este artículo, hemos pretendido demostrar lo útil que resulta conocer las lenguas de los alumnos a los que se les va a dar clases de español, hecho que es imprescindible en el caso de los alumnos inmigrantes, dado el desconocimiento generalizado que se tiene de sus lenguas y culturas de origen (frente a las de alumnos occidentales). Dentro de este colectivo, los aspectos socioculturales de los inmigrantes no europeos son, seguramente, los más desconocidos hasta la fecha por el profesor de E/L2.

Sin embargo, lo que hemos hecho aquí (estudio de los alumnos, análisis de su contexto social, investigación de las lenguas que conocen y de los posibles problemas que tendrán en el aprendizaje, diseño de actividades), ejemplificado con un curso real de fonética y ortografía españolas dirigido a adultos marroquíes, se debería hacer a todos los niveles de la lengua, en función de aquello que se quisiera enseñar. Si se programara un curso completo, que incluyera enseñanza del léxico, de la gramática o del componente intercultural, sería necesario consultar diversos materiales en los que se describieran estos elementos en las lenguas (culturas) originales del alumno.

De la misma manera, nosotros lo hemos mostrado con alumnos de procedencia marroquí; pero cabría hacer exactamente lo mismo (o mejor) con estudiantes de E/L2 que vinieran de China, Rumanía, Polonia, Nigeria... En este caso, sería muy interesante para el docente estudiar las lenguas que en dichos países se hablan (y comprobarlo, después, empíricamente, con sus alumnos) y en qué situación, desde un punto de vista sociolingüístico, se encuentra cada una; qué comportamientos sociales son los más comunes (formas de saludar, gestualidad, volumen de la voz...); cuáles son sus anhelos, sus necesidades, por qué han venido a nuestro país, para qué necesitan la lengua, etc.

Somos conscientes, no obstante, de que hay algún inconveniente para realizar dicha tarea: por un lado, la situación actual del profesor de idiomas no permite gran cantidad de tiempo libre que dedicar a este estudio (quizá los centros deberían plantearse contratar personas capacitadas, para encargarlas de suministrar este tipo de información); por otro lado, no es demasiado amplia la bibliografía que describa las lenguas del mundo para el no especialista. Este factor obligará, tarde o temprano, al profesor a hacerse experto en la materia (en adquirir determinados conceptos lingüísticos), dado que poco a poco irá viendo que es indispensable contar con dichos conocimientos.

En el caso concreto de la fonética, ha sido francamente complicado encontrar guías específicas descriptivas de los sistemas fonológicos de las lenguas que se han estudiado. Por lo que respecta a la lengua tarifit, la única obra encontrada ha sido la que se ha citado en la bibliografía. Para el árabe, hay numerosas gramáticas en las que se trata de manera aislada la fonética sin separarla de la ortografía. Este hecho, junto con la diversidad en los sistemas de transcripción, hace complicada la labor de investigación tanto para el docente interesado en un aprendizaje rápido, eficaz, básico y superficial, como para el investigador no experto en dichas lenguas, pero que busca un estudio riguroso y detallado, pero, a la vez, claro, y si es necesario, extenso.

A pesar de todos estos inconvenientes, contamos con haber aportado aunque sea una mínima bibliografía que ayude al lingüista no experto y al docente interesado, a ampliar sus conocimientos sobre las lenguas de aquellos a los que da clase. El profesor no debe olvidar que su principal función es ser mediador intercultural, hecho que implica transmitir su propia cultura (y su lengua) a sus alumnos, pero a la vez recibir de éstos la suya propia. La mejor manera de llegar al éxito comunicativo (dar clase en un aula también lo es) es tener siempre muy en cuenta al interlocutor. Conociendo sus valores culturales (sus cultemas) es muy probable que se ahorre tiempo y esfuerzo por las dos partes, y que el objetivo (aprender, por un lado, y enseñar, por el otro) se cumpla de manera eficaz.

Para terminar, nos gustaría contar una anécdota. *Hace no mucho tiempo, un alumno se estaba quejando a una compañera. Según ella entendía, él no consideraba adecuada la manera de dar clase de la profesora que tenían. La mujer le preguntó por qué, puesto que ella no había notado nada extraño. El hombre, entonces, respondió: "Porque no sabe mi lengua. Porque no ha estudiado nada nuestra lengua." Ella replicó que claro que sabía su lengua. Muchas explicaciones gramaticales las daba en la lengua materna de los alumnos. El hombre, entonces, increpó: "Si es así, ¿por qué ha estado una semana explicándonos el pronombre en del francés, cuando también existe en catalán, y podría haberlo explicado en una sola clase?"* En esta historia se muestra la evidente frustración del alumno que percibe que su profesor, al que considera un sabio dentro de los individuos que componen la cultura meta, no sabe nada o casi nada de su lengua. Y lo peor es que da la sensación de que tampoco se ha molestado en aprenderlo: parece que no tiene el más mínimo interés por sus estudiantes.

5 Referencias bibliográficas

Aguirre, Carmen y Victoria Marrero (2004). *La enseñanza de español a inmigrantes: un instrumento para la integración (I)*. Material Didáctico inserto en el Programa de Formación del Profesorado. Convocatoria 2004-2005. Madrid: UNED.

Baralo, Marta (2004). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/Libros.

Cantero Serena, Francisco José (1994). "La cuestión del *acento* en la enseñanza de lenguas". En *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera. Actas del IV congreso Internacional de ASELE*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Carbó, C.; Llisterri, J.; Machuca, M. J.; de la Mota, C.; Riera, M.; Ríos, A (2003): "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera", *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, 2003, 161-180. liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf

Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. París: Bordas.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC-Instituto Cervantes.

Corriente, Francisco (1992). *Gramática árabe*. Barcelona: Editorial Herder.

Cortés Moreno, Maximiliano (2003). *Fonema, fonema y... bingo*. Actividad de fonética. DidactiRed. Centro Virtual Cervantes.

URL: cvc.cervantes.es/aula/didactired/antiores/febrero_03/12022003.htm

Cots, Josep María; Lurdes Armengol; Elisabet Arnó; Montserrat Irún y Enric Lluirda (2007). *La conciencia lingüística en la enseñanza de lenguas*. Barcelona: Graó.

Doggy, Mohamed (2002). "Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español", *Carabela*, 52.

Florenzano Alcolea, María (2007). "El tratamiento del vocabulario en el aula de español para inmigrantes", *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 10.

URL: www.mec.es/redele/revista10/MariaFlorenzano.pdf

Fernández Martín, Patricia (2007a). *Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes*. Memoria fin de Máster. Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en el Campus Dehesa de la Villa, signatura [1667 / P-MEELE-2007]. Próximamente en *redELE*.

Fernández Martín, Patricia (2007b). "Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes", *redELE. Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 11. URL: www.mec.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf

Gámez Rovira, María; Moscoso García, Francisco y Ruiz Román, Lucía (2000-2001). "Una gramática y un léxico marroquí escritos por Antonio Almagro Cárdenas en 1882", *Al-Andalus Magreb: Estudios Árabes e Islámicos*, año 8-9, 241-272.

García García, Pilar (2003). "Señas de identidad del colectivo marroquí y su adaptación al contexto social español: Propuesta de actividades interculturales para el aula", *Carabela*, 53.

García Mateos, Crescen (2003). "Experiencias y propuestas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas", *Carabela*, 53.

García Parejo, Isabel (2003). "Los cursos de *español para inmigrantes* en el contexto de la educación de personas adultas", *Carabela*, 53.

Gordon, Raymond G., Jr., ed. (2005). *Ethnologue: Languages of the World*, Fifteenth edition. Dallas, Tex.: SIL International. Online version: www.ethnologue.com/.

Hernández García, Maite y Félix Villalba Martínez (1994). "Inmigración y educación", *Cuadernos de pedagogía*, 231: 74-78.

Hernández García, Maite y Félix Villalba Martínez (2003). "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes", *Carabela*, 53.

Iglesias Casal, Isabel y María Prieto Grande (1998). *Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.

Instituto Cervantes (2005). *Español como nueva lengua. Orientaciones del Instituto Cervantes para un curso de emergencia destinado a inmigrantes*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca.

Iribarren, M. C. (2005). *Fonética y fonología españolas*. Madrid: Editorial Síntesis.

Iruela, Agustín (2007). "Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras", *marcoELE. Revista de Didáctica*, 4 (1).

URL: www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf

Léon, Pierre R. (1992). *Phonétisme et prononciations du français*. Paris: Éditions Nathan.

Lorenzo, Francisco (2006). *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.

Millar Cerdá, María Angélica; Rosa Salgado Núñez; y Marcela Zedán Lolos (2005). *Gramática de la lengua árabe para hispanohablantes*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Miquel, Lourdes (2003). "Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes", *Carabela*, 53.

Moreno Cabrera, Juan Carlos (1990). *Lenguas del mundo*. Madrid: Visor.

Moreno Cabrera, Juan Carlos (2004). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza Editorial.

Moreno Cabrera, Juan Carlos (2005). *Las lenguas y sus escrituras. Tipología, evolución e ideología*. Madrid: Síntesis.

Moreno Fernández, Francisco (2000a). *Qué español enseñar*, Madrid: Arco/Libros.

Moreno Fernández, Francisco (2000b). "Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas". En Dennis R. Preston y Richard Young (2000), *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros.

Moscoso García, Francisco (2002-2003a). "Interdentales y fricativas en los dialectos árabes de marruecos. Hipótesis sobre la pérdida de interdentales en los dialectos de tipo beduino", *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, 10: 153-166.

Moscoso García, Francisco (2002-2003b). "Situación lingüística en Marruecos: árabe marroquí, bereber, árabe estándar, lenguas europeas", *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, 10: 167-186.

Poch Olivé, Dolores (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.

Poch, Dolores (2004). "La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera", *redELE Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1, 2004. URL: www.mec.es/redele/revista1/pfds1/poch.pdf

Preston, Dennis R. y Richard Young (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros.

Quilis, Antonio (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.

Rodríguez, Javier M, y Marta Amador López (2001). "Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos", *Cuadernos Cervantes*, año 7, 31, 39-42.

Söhrman, Ingmar (2007). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*, Madrid: Arco/Libros.

Tilmantine, Mohand *et al.* (2001). *Gramática rifeña. Tutlayt tarifit*. Melilla: Consejería de Cultura, Educación, Juventud, Deporte y Turismo.

Tilmantine, Mohand (2002-2003). "El amazige (bereber) en el contexto de la inmigración: ¿hacia un proceso de reconocimiento?", *Al-Andalus Magreb: Estudios árabes e islámicos*, 10: 265-279.

Torres Águila, J. R.: "El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero", *Phonica*, Vol. 1, 2005.

URL: www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_06.pdf

Velasco, Honorio M. (2003). *Hablar y pensar, tareas culturales. Temas de Antropología Lingüística y Antropología Cognitiva*. Madrid: UNED.

Velasco, Honorio (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.

Páginas web

cvc.cervantes.es/aula/didactired/didactiteca – Página del Centro Virtual del Instituto Cervantes. Se pueden buscar actividades por palabra clave.

www.lmp.ucla.edu - Página web en inglés con obras y enlaces a distintos sitios de internet, ordenadas por continentes, países, lenguas.

www.ethnologue.com - Página web con información en lengua inglesa de todas las lenguas del mundo, accesibles por país, por familia lingüística, etc.

www.proel.org - Promotora Española de Lingüística.

www.unesco.org/cpp/sp/declaraciones/linguisticos.htm - Página web de la UNESCO que incluye la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos

www.melillainternet.org/mliltamazight.html - Datos sobre la lengua rifeña

www.leganes.org - Página Web del Excmo. e Ilmo. Ayto. de Leganés (Madrid)