

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

*Facultad de Traducción e Interpretación*

*Máster Universitario en Español y su Cultura: Desarrollos Profesionales y  
Empresariales*

Docencia de español LE/L2

2020/2021

Propuesta didáctica para mejorar la pronunciación de aprendientes  
de EL2 marroquíes residentes en Gran Canaria

Autora: Khadija Daoudi Begdouri

Tutora: Ana Ruth Vidal Luengo

Khadija  
Daoudi  
Begdouri -  
44725461Y

Firmado digitalmente  
por Khadija Daoudi  
Begdouri -  
44725461Y  
Fecha: 2021.07.05  
09:22:28 +01'00'



Firmado digitalmente  
por VIDAL LUENGO  
ANA RUTH - 28993876F  
Fecha: 2021.07.05  
12:42:06 +01'00'

## **RESUMEN**

La comunidad migrante de origen marroquí es una de las más numerosas en España, concretamente, en Gran Canaria, y tiene unas necesidades de formación en EL2 específicas para su integración. Diversos estudios han detectado que, entre ellas, hay dificultades fonético-fonológicas, sobre todo, en aprendientes con un nivel inicial de competencia en español. Estos estudios indican también que hay posibles interferencias en el aprendizaje de español procedentes de su L1, que puede ser el árabe clásico y formal, pero también el árabe coloquial marroquí.

Así pues, en este estudio analizaremos, en primer lugar, cuáles son las dificultades fonético-fonológicas de los aprendientes de EL2 marroquíes, en segundo lugar, las posibles interferencias del sistema fonológico del árabe coloquial marroquí en el aprendizaje de español y, por último, cómo se pueden resolver y trabajar estas dificultades en el aula de EL2.

Los objetivos que queremos conseguir son: indagar en las dificultades de pronunciación entre estos aprendientes, analizar las posibles interferencias del dialectal marroquí en el aprendizaje de la pronunciación de español y elaborar una propuesta didáctica que atienda a las necesidades detectadas.

Nos basaremos en diversos estudios sobre las dificultades y los errores de aprendientes arabófonos y en particular, marroquíes. En cuanto a la metodología de este trabajo, se realizará un análisis contrastivo del sistema fonético y fonológico del español y del árabe, mostrando también las especificidades del dialecto marroquí. Haremos un estudio de caso donde participarán ocho sujetos marroquíes residentes en Gran Canaria que, tras contestar a una serie de preguntas, leerán un texto y los grabaremos en formato audio. Mediante esta producción oral, podremos detectar cuáles son las dificultades más recurrentes y proponer un material didáctico que pueda ayudarles a mejorar su pronunciación.

## **SUMMARY**

The Moroccan migrant community is one of the biggest in Spain, specifically in Gran Canaria and that population has specific training needs to learn Spanish as a second language (L2) for its integration. Different studies have detected that they have phonetic

and phonological difficulties, especially those learners with a basic level in Spanish. Moreover, these studies suggest that their mother language (formal Arabic and colloquial Moroccan Arabic) may also make interferences in the learning.

Therefore, in this study, we will firstly analyse which are the phonetic and phonological difficulties that Moroccan learners of Spanish as L2, find. Secondly, we will investigate which are the possible interferences of the phonological system of colloquial Moroccan Arabic in learning Spanish. And, finally, we will check how these difficulties can be solved and worked on in class.

The objectives we want to achieve are: to investigate the pronunciation difficulties of these learners, to analyse the possible interferences of the Moroccan dialect in the learning of Spanish pronunciation and to elaborate a didactic proposal related to the needs detected.

This investigation will be based on different studies about the difficulties and errors of Arabic-speaking learners, particularly Moroccans. The methodology we will use in this work will be based on a contrastive analysis of the phonetic and phonological system of Spanish and Arabic, which will also show the specificities of the Moroccan dialect. We will carry out a case study with the participation of eight Moroccan persons that live in Gran Canaria. They will answer some specific questions, they will read a text and we will record them in audio format. Through this oral production, we will be able to detect which are the most recurrent difficulties and we will propose didactic material in order to help them to improve their pronunciation.

# ÍNDICE

<b>1. INTRODUCCIÓN</b> .....	1-3
1.1. OBJETIVOS .....	3
1.2. METODOLOGÍA .....	3
<b>2. MARCO TEÓRICO</b> .....	4
2.1. DIFERENCIA ENTRE FONÉTICA Y FONOLOGÍA .....	4
2.1.1. Importancia de la pronunciación en la enseñanza de L2 a aprendientes marroquíes .....	4-7
2.1.2. La pronunciación en el MCER .....	7-9
2.1.3. La pronunciación en el PCIC .....	9-10
2.1.4. La pronunciación en manuales de ELE/EL2 .....	10-14
2.2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA / LENGUA EXTRANJERA .....	14-16
2.3. ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA ADULTOS MARROQUÍES.....	16-17
2.3.1. Definición y niveles de alfabetización .....	17-19
2.3.2. Situación sociolingüística .....	19-20
2.4. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA PARA ADULTOS DE EL2.....	20-21
2.5. LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EL2.....	21-22
2.5.1. Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua .....	22-24
2.6. ANÁLISIS FONÉTICO-FONOLÓGICO DEL ESPAÑOL Y DEL ÁRABE .....	24
2.6.1. Sistema vocálico español .....	24
2.6.2. Sistema vocálico árabe .....	24-25
2.6.3. Especificidades del sistema vocálico del <i>dārija</i> marroquí .....	25-26
2.6.4. Sistema consonántico español .....	26
2.6.5. Sistema consonántico árabe .....	26-27
2.6.6. Especificidades del sistema consonántico del <i>dārija</i> marroquí.....	27-28
<b>3. INVESTIGACIÓN</b> .....	29
3.1. ENTREVISTADOS .....	29-34

3.2. ANÁLISIS DE DIFICULTADES DETECTADAS .....	34-42
<b>4. PROPUESTA DIDÁCTICA .....</b>	<b>43</b>
4.1. OBJETIVOS .....	43
4.2. CONTENIDOS .....	43
4.3. TEMPORALIZACIÓN .....	44
4.4. METODOLOGÍA .....	44
4.5. ACTIVIDADES .....	45-51
4.5.1. Tarea final .....	51-52
4.5.2. Rúbrica .....	53
<b>5. CONCLUSIONES .....</b>	<b>54-55</b>
<b>6. BIBLIOGRAFÍA .....</b>	<b>56-60</b>
<b>7. ANEXO 1: ENTREVISTAS .....</b>	<b>61</b>
<b>8. ANEXO 2: TEXTO .....</b>	<b>62</b>
<b>9. ANEXO 3: PRODUCCIONES ORALES .....</b>	<b>63</b>

# 1. INTRODUCCIÓN

Con este TFM concluye nuestro paso por el Máster en Español y su Cultura: Desarrollos profesionales y empresariales. En él, hemos adquirido multitud de nuevos conocimientos y, sobre todo, hemos conseguido formarnos como profesores de lengua española para extranjeros, no nativos, como lengua extranjera (LE) o segunda lengua (L2).

A raíz de todos los conocimientos adquiridos, nos ha resultado interesante realizar un estudio focalizado en las dificultades fonéticas y fonológicas que encuentra un determinado grupo de aprendientes marroquíes residentes en Gran Canaria al aprender español y, que se podría extrapolar, en general, a este tipo de aprendientes de EL2.

Pero, ¿por qué basar nuestro estudio en aprendientes marroquíes? Es un hecho que la comunidad migrante marroquí es una de las más extendidas en Gran Canaria y, este dato lo podemos corroborar, a través de los gráficos obtenidos del ISTAC (Instituto Canario de Estadística):

	2020	2019	2018	2017	2016
<b>GRAN CANARIA</b>					
Cuba	5.520	4.750	4.187	3.915	4.107
Marruecos	5.344	4.986	4.845	4.7140	4.939
Venezuela	3.953	3.015	2.196	1.577	1.264
China	3.118	3.094	3.063	3.034	2.991
Mauritania	1.144	1.103	1.020	1.025	1.067
Filipinas	991	970	979	957	937
Senegal	846	816	810	824	880
India	824	840	802	775	815
Uruguay	806	823	800	798	873
Ecuador	558	570	599	628	715
República de Corea del Sur	249	252	261	285	301

Tabla 1: Población extranjera en Gran Canaria según sexos y países de nacimiento en los últimos cinco años (fuente: ISTAC, 2021)

Se ha hecho una selección de algunos países extranjeros para comparar el flujo migratorio existente entre estos y Marruecos. Como se puede apreciar, la población marroquí, en Gran Canaria, en estos últimos cinco años (2016-2020), es la segunda más

extendida, en base a nuestra selección, precedida por Cuba que, en este caso, no contaría con barreras lingüísticas.

Además, nos resulta interesante también, aportar un gráfico, tomado de la misma fuente anterior, donde se puede visualizar cómo ha ido variando la población marroquí en Gran Canaria en los últimos diez años:

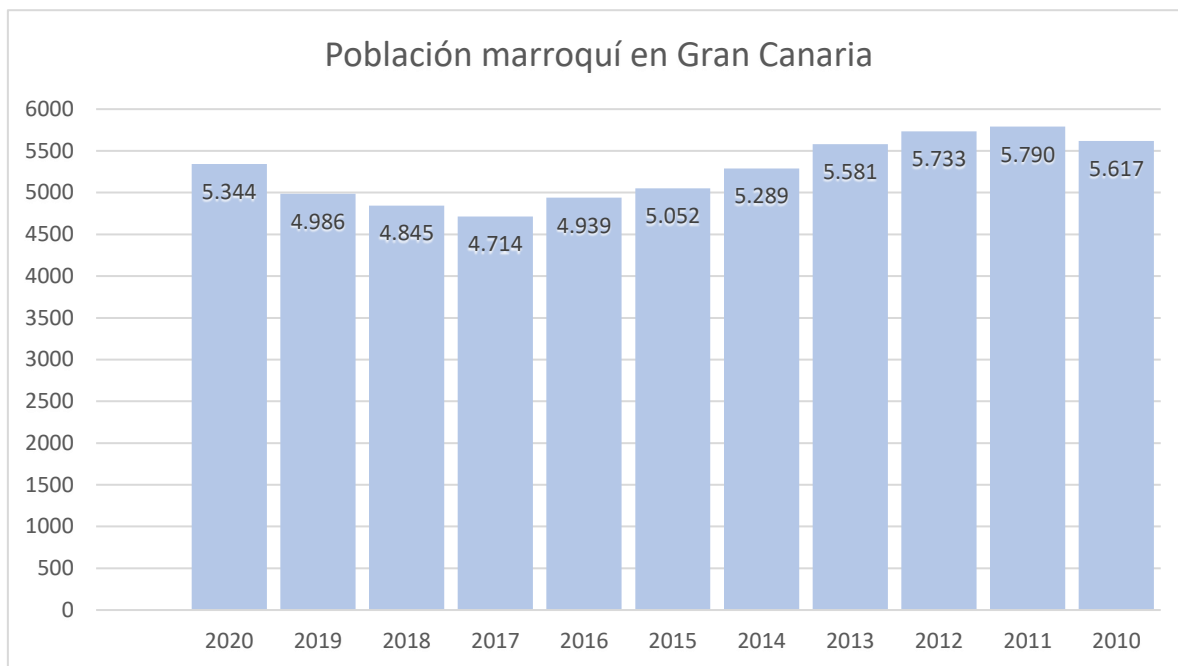


Tabla 2: Población marroquí en Gran Canaria, 2010-2020 (fuente: ISTAC, 2021)

Teniendo en cuenta la barrera lingüística con la que se encuentran estos aprendientes marroquíes, muchos autores como, por ejemplo, Baralo Otonello (1999), Gil Fernández (2007), Hernández García (2008), Villalba Martínez (2008), García Parejo (2003), entre otros, han defendido la importancia de que estos reciban una formación específica en español como segunda lengua para su correcta inclusión.

Cabe destacar que, desde nuestro punto de vista, la destreza más importante que necesitan desarrollar desde un inicio es la destreza oral, ya que desde un primer momento precisan de una comunicación verbal para cubrir sus necesidades básicas.

Nos llama especialmente la atención la peculiar forma de pronunciación que generalmente permanece en su habla a pesar de haber recibido una formación, es decir, la fosilización de ciertos aspectos de su dicción. Además, numerosos estudios como, por ejemplo, de Benyaya (2007), Fernández Martín (2007), El-Madkouri Maataoui (2007), Santos de la Rosa (2015), han detectado que uno de los problemas que surge durante la

enseñanza de español a estos aprendientes es que se encuentran con dificultades tanto fonéticas como fonológicas.

Por ello, en este trabajo, hemos decidido realizar un análisis de las dificultades fonético-fonológicas, investigar cuáles son las posibles interferencias del sistema fonológico del árabe coloquial marroquí en el aprendizaje de EL2 y ver cómo se pueden resolver y trabajar estas dificultades en el aula.

### **1.1. OBJETIVOS**

Teniendo en cuenta todo lo dicho anteriormente, los objetivos que se pretenden conseguir con este TFM son: indagar en las dificultades de pronunciación entre estos aprendientes, analizar las posibles interferencias del dialecto marroquí en el aprendizaje de la pronunciación, así como elaborar una propuesta didáctica que atienda a las necesidades detectadas.

### **1.2. METODOLOGÍA**

En cuanto a la metodología, lo primero que haremos será realizar una revisión de los estudios de análisis contrastivo del sistema fonético y fonológico del español y del árabe dialectal marroquí, estableciendo los elementos de convergencia y divergencia entre ambas lenguas. A continuación, realizaremos un estudio de caso en el que seleccionaremos a un grupo de inmigrantes marroquíes, residentes en Gran Canaria, les haremos una serie de preguntas para conocer sus especificidades, a través de un cuestionario que se puede consultar en el anexo 1 y, luego, les propondremos que lean un texto, adjuntado en el anexo 2, que se grabará en formato audio, incluido en el anexo 3. Posteriormente, analizaremos los errores fonéticos y fonológicos detectados entre los entrevistados en la producción oral registrada y, por último, propondremos material didáctico con un enfoque ecléctico que pueda ayudarles a mejorar su pronunciación.

El fin de este estudio es averiguar cuáles son esas dificultades fonéticas y fonológicas que encuentran y aportar un material didáctico que sirva para evitar la fosilización de estos errores fónicos y conseguir una mejora en la comunicación verbal.

Nos gustaría resaltar que, a lo largo de este estudio, utilizaremos el sistema de transliteración ofrecido por la 3ª edición de la *Encyclopaedia of Islam* (2007) para hacer referencia a términos árabes, mientras que, para las transcripciones fonéticas, utilizaremos el *International Phonetic Alphabet* (IPA, 2015).



## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. DIFERENCIA ENTRE FONÉTICA Y FONOLOGÍA

En primer lugar, es preciso dejar clara la diferencia que existe entre estos dos términos. En cuanto a la fonética, está relacionada con “los procesos articulatorios (fisiológicos), los resultados acústicos (físicos) de estos, y la impresión auditiva que se obtiene de la interpretación de las ondas acústicas” (Canellada y Madsen, 1987: 9). Estos mismos autores establecen que la fonología es “el aspecto abstracto en que se hace una descripción de la función de los elementos de expresión”, es decir, atañe a la pertinencia de los signos fónicos respecto a la función que desempeñan para facilitar en un sistema la comunicación.

Destacan, además, el concepto de *conmutación*, que utilizan para referirse al cambio de sentido que se puede dar si se sustituye un elemento fónico por otro. En este punto, entra en juego la figura del fonema, ya que es una unidad abstracta y distintiva que nos permite, por ejemplo, distinguir entre *masa* y *casa*.

En ello coinciden otros autores como Gil Fernández (2007: 71), que dejan claro que, a pesar de que tanto la fonética como la fonología, se ocupan del aspecto fónico, los objetivos que persiguen son dispares:

Fonética	Fonología
“Estudia todos los sonidos del habla”	Se ocupa de los sonidos “que conllevan
“Se interesa por las características físicas de los sonidos”	distintividad y <i>contraste</i> ”
Utiliza técnicas y métodos experimentales	Utiliza otros procedimientos de análisis y descubrimiento: pares mínimos

Tabla 3: Diferenciación fonética/fonología (fuente: Gil Fernández, 2007: 71/elaboración propia)

Por lo tanto, se puede decir que, a grandes rasgos, la fonética se ocupa de los sonidos del habla, mientras que la fonología estructura dichos sonidos para significar.

#### 2.1.1. Importancia de la pronunciación en la enseñanza de L2 a aprendientes marroquíes

A pesar de que en la enseñanza de los niveles básicos se pone más énfasis en que el alumno sepa vocabulario y gramática, y se presta menos atención a la pronunciación, nosotros consideramos que esta, se debe trabajar, junto con el resto de destrezas, ya que

el aprendiente precisa de inmediato el acceso a una correcta pronunciación. Por lo tanto, se debe trabajar desde un inicio, facilitando y desarrollando distintas técnicas para que el alumno pueda discernir entre unos sonidos y otros.

Además, como afirma Gil Fernández (2007: 97) “la pronunciación en general ha sido y sobre todo es el aspecto más descuidado en la enseñanza de idiomas extranjeros y sobre el que más confusión existe en cuanto a objetivos y metodología”. Considera, también, basándose en un estudio realizado por Zuengler (1988), que una correcta pronunciación abre las puertas tanto en el mercado laboral como en el académico. Incluso, añade que la imagen que percibe el miembro de la comunidad que acoge al extranjero, se basa básicamente en su pronunciación y su grado de adecuación o cercanía al acento nativo. Por ello, “cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social con que cuente, en tanto que una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales” (Gil Fernández, 2007: 98).

Numerosos estudios han tratado de explicar cómo funciona el elemento fónico en el aprendizaje de una L2. Uno de los primeros autores que se dedicó a esta rama de investigación fue Trubetzkoy y proporcionó aportaciones bastante significativas. Una de las más relevantes fue que consideró que los aprendientes de una L2 perciben los sonidos a través del sistema fonológico de su L1. Por lo tanto, cuando escuchan algo en una lengua extranjera, tratan de asociar estos nuevos sonidos con los que ya tienen asimilados. En palabras del propio autor:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. En la criba quedan únicamente las marcas fónicas que son pertinentes para la individualidad de los fonemas. (...) Toda persona se acostumbra desde la niñez a analizar de este modo lo que se dice, y este análisis tiene lugar de forma totalmente automática e inconsciente. Pero el sistema de “cribas” que posibilita este análisis, en cada lengua, está constituido diferentemente. Las personas se apropian del sistema de su lengua materna, y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente, para el análisis de lo que oyen, la “criba” fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta “criba” no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la “criba” fonológica de la propia lengua. (...) El llamado “acento extranjero” no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado, sino más bien de que no interpreta con corrección dicho sonido. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor. (Trubetzkoy, 1973: 46-48).

Con todo ello, hemos querido mostrar la importancia que se le debe dar a la pronunciación en el aula de ELE desde el momento en que el alumno toma contacto con el idioma, es decir, desde un principio. Además, nos gustaría concienciar sobre el papel

tan importante que juega la corrección por parte del docente, ya que así, el alumno conseguiría corregir dicho error de pronunciación y no quedar fosilizado.

También, es conveniente hablar sobre la escasez de bibliografía dedicada especialmente a la enseñanza de la pronunciación de ELE a alumnos marroquíes. En primer lugar, nos gustaría destacar la aportación de Sonsoles Fernández (1997). Esta investigadora se centró en el análisis de errores y la interlengua de cuatro grupos de aprendientes de español con lenguas maternas distintas (alemán, japonés, árabe y francés). Cada uno de estos grupos se subdividía, a su vez, en tres subgrupos atendiendo a su nivel de dominio del idioma. Esta autora se centró en la lengua escrita y, por lo tanto, los aspectos que analizó fueron: léxicos, morfosintácticos, discursivos, gráficos y fonéticos. Incluso, en el análisis del aspecto fonético, se ciñó al hecho de comprobar cómo afecta la pronunciación a la hora de escribir, es decir, a la correspondencia entre sonido y grafía (destreza ortoépica). Esta aportación nos resultó valiosa ya que, como menciona Lobato Beneyto (2012), es de suma importancia llevar la competencia ortoépica al aula de ELE. Por lo tanto, con lo que hemos presentado de su investigación, se puede decir que apenas trata el tema fonético, aunque el contenido general de toda la investigación es de gran utilidad.

Otra de las aportaciones más significativas en este aspecto es, también, la de Fernández Martín a través de su TFM presentado en 2007 y su posterior puesta en práctica mediante una propuesta didáctica en 2007. En su investigación, trata los aspectos ortográficos y fonéticos para la enseñanza de español a inmigrantes marroquíes. Uno de los apartados que trata, se centra en las características fonológicas de la lengua rifeña, árabe, francesa y española, pero no trata el dialecto marroquí (*dārija*), en particular.

También, centrándonos ya en los estudios dirigidos específicamente a marroquíes, podemos decir que uno de las investigaciones más relevantes es la de Benyaya (2007) que, a pesar de basarse en un estudio sobre la enseñanza del español en la secundaria marroquí, consideramos que el contenido de esta investigación, se podría extrapolar a los aprendientes marroquíes que estudian español en situación de inmersión. Este estudio trata los aspectos fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos que más complejidad presentan y, los compara con las respectivas estructuras del árabe clásico haciendo, en algunas ocasiones, alusión al dialectal marroquí. Sin embargo, no se centra específicamente en la resolución de los problemas detectados, aunque las aportaciones

que hace tanto en el aspecto fonológico como en los otros aspectos, son de gran interés en este campo.

Otros autores que han realizado investigaciones en esta materia son, por ejemplo, El-Madkouri (2007) junto a Soto Aranda (2009) o Santos de la Rosa (2015). Estos autores han realizado varios estudios sobre la adquisición del español, centrándose en aprendientes arabófonos, inmigrantes y marroquíes. Sin embargo, no hemos podido detectar algún estudio que se centre específicamente en las dificultades de pronunciación de estos aprendientes, a pesar de que en algunos artículos sí se tratan aspectos generales relacionados con este tema.

Teniendo en cuenta estas investigaciones, consideramos que la aportación que haremos con este TFM será, que no solo analizaremos las dificultades fonéticas y fonológicas de distintos entrevistados marroquíes, sino que también ofreceremos un material didáctico que les pueda servir de ayuda tanto a ellos como a los aprendientes marroquíes, en general, para solventar dichos problemas.

### **2.1.2. La pronunciación en el MCER**

*El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002) es un documento ideado por profesionales dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras del Consejo de Europa. Surge con el propósito de ofrecer una “metodología común desde la que concebir los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación de lenguas extranjeras en el contexto de la Europa del siglo XXI”, al igual que para facilitar la comunicación entre los profesionales del sector, y para que pongan en común los métodos didácticos que utilizan, los planes curriculares, las pruebas y materiales, entre otros (Gutiérrez, 2004: 26-27).

Una de las características más relevantes es que se trata de un documento que no obliga a regirse por una metodología en concreto, sino que ofrece total libertad de elección al profesorado dependiendo de las circunstancias a las que se enfrente. Además, el enfoque adoptado se basa en el principio de la acción y, por lo tanto, los aprendientes se conciben como agentes sociales.

En lo que concierne a la pronunciación en el MCER, se ve reflejada en el apartado 5.2.1 *Las competencias lingüísticas*, que a su vez se subdivide en distintas competencias: léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica. La que nos concierne,

en este trabajo, sería la competencia fonológica que, según el MCER (2002: 113), “supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de”:

- Los fonemas y su realización en contextos específicos (alófonos).
- Los rasgos fonéticos distintivos (“sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad”).
- La formación fonética de las palabras.
- La fonética correspondiente a las oraciones (prosodia): Acento, ritmo y entonación.
- La reducción fonética: vocal, asimilación, elisión y formas fuertes y débiles.

Además de esto, en el MCER vienen especificados en una tabla los contenidos relacionados con la pronunciación que se deben abordar en cada uno de los niveles:

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

Tabla 4: Dominio de la pronunciación (Fuente: MCER, 2002: 114/elaboración propia)

Con esto, hemos querido mostrar que la pronunciación es un aspecto importante que recoge el MCER y, además, estipula una serie de competencias que se deben haber adquirido dependiendo del nivel.

Así mismo, basándonos en el mismo documento, en el apartado 6.4.7.9. (2002: 152), se plantean una serie de propuestas para desarrollar la capacidad de pronunciación del alumno. Lo que nos llama especialmente la atención es que la mayoría de estas propuestas no están enfocadas directamente hacía el método comunicativo, que es el enfoque predominante, sino que muestra ejemplos de actividades que se pueden llevar a cabo teniendo más bien en cuenta el método ecléctico. Este método recoge los puntos fuertes de cada una de las metodologías existentes y se pone en práctica dependiendo de las necesidades del grupo. En este caso, el MCER propone la imitación, el trabajo individual en el laboratorio de idiomas, la repetición fonética, entre otras. Incluso, presta atención a la pronunciación ortoépica con actividades como: leer material textual, utilizar textos transcritos, aprender a pronunciar las formas escritas, etc.

Por lo tanto, en lo que concierne a la pronunciación y, atendiendo a las propuestas del MCER, consideramos que el método ecléctico, en este caso, sería el más conveniente, ya que nos permite trabajar la pronunciación utilizando distintas técnicas que, en su conjunto, resultarían en un aprendizaje eficaz.

### **2.1.3. La pronunciación en el PCIC**

El Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), tal como se indica en la propia página web del Instituto Cervantes (IC), desarrolla y establece los niveles de referencia para el español siguiendo las recomendaciones propuestas por el Consejo de Europa en su Marco Europeo.

En este Plan Curricular, se recogen los materiales necesarios para preparar los contenidos y fijar unos objetivos en los programas de enseñanza del IC. Además, se ha creado con la idea de ofrecer una valiosa herramienta con la que puedan contar todos los docentes de español.

El objetivo principal de este material es garantizar la calidad de la enseñanza en todos los centros del IC, así como responder a la obligación que tiene el IC de contribuir en el desarrollo y la mejora de programas e instrumentos de análisis y descripción del español.

Ahora bien, en lo relativo al trato que se da a la pronunciación dentro del PCIC (2006), se expone en la introducción del apartado 3 de “Pronunciación y Prosodia” que:

Dada la complejidad que implican tanto la enseñanza como el aprendizaje de la pronunciación, parece lógico pensar que el profesor no tiene por qué ceñirse a un único modelo metodológico. Una buena parte de los especialistas en didáctica de la pronunciación de segundas lenguas propugna en la actualidad una orientación ecléctica y de naturaleza integradora, en la que eventualmente tengan cabida las aportaciones de cada uno de los modelos existentes que se hayan demostrado positivas.

El inventario que nos propone para tratar los distintos aspectos fonéticos se articula de la siguiente manera:

- “Base de articulación general”
- “Aspectos suprasegmentales: sílaba, acento, ritmo y entonación”
- “Fonemas vocálicos y consonánticos: alófonos en distribución complementaria y variantes libres de los distintos fonemas”

A su vez, estos conceptos, se muestran desglosados en la siguiente tabla:

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

Tabla 5: Inventario de aspectos fonéticos (Fuente: PCIC, 2006)

Además, continuando en la introducción del apartado 3, se establece que, en el caso de la adquisición fonética, sería más conveniente establecer, en lugar de niveles, fases, en las que el alumno va, desde el desconocimiento e inseguridad de enfrentarse a un nuevo sistema fónico, hasta el dominio de la pronunciación, que le aporta la seguridad necesaria para expresarse en el nuevo idioma. Estas fases se corresponderían con:

- *Aproximación* (A1-A2): Tratar que el alumno sea capaz de reconocer los patrones fónicos del español y reproducir los esquemas básicos.
- *Profundización* (B1-B2): Conseguir que el alumno ajuste su pronunciación aproximándose a la base articulatoria del español, que pronuncie correctamente tanto las secuencias vocálicas como las consonánticas que integran una palabra, en un contexto determinado, y conseguir emitir esto con la entonación acertada.
- *Perfeccionamiento* (C1-C2): Tratar de pulir totalmente los matices de pronunciación para conseguir que el aprendiente se asemeje a un nativo. Se debe adecuar la entonación, no solo a las emociones, sino también a las intenciones pragmáticas, el registro y la situación comunicativa.

#### **2.1.4. La pronunciación en manuales de ELE/EL2**

Además de ver como se trata la pronunciación tanto en el MCER como en el PCIC, resulta interesante ver como se integra este aspecto en los manuales de ELE, especialmente en los libros destinados al uso del alumno. En este caso, como apunta Fleitas Estupiñán (2013: 66) hay que diferenciar entre los manuales que van dirigidos especialmente a extranjeros, que estudian español en su país de origen (LE), y los manuales dirigidos a estudiantes inmigrantes en situación de inmersión (L2).

Teniendo en cuenta esto, se han escogido dos manuales dirigidos específicamente a la enseñanza de español para inmigrantes y otros dos, dirigidos a la enseñanza de español como LE, para cotejarlos y ver las diferencias en cuanto al trato específico de la pronunciación, ya que es el tema de interés en este estudio.

En primer lugar, analizaremos el manual *¿Cómo se dice?*, dirigido específicamente a inmigrantes que estudian un nivel A2. Está dividido en 4 unidades que, a su vez, están compuestas por 4 lecciones cada una. Cuenta, también, con un glosario de términos en español, inglés, francés, rumano y árabe, además de la transcripción de las grabaciones que se han utilizado en las distintas unidades y las sugerencias y soluciones de las actividades.

En cuanto al trato que recibe la pronunciación en este manual, no es muy visible. Se muestran diferentes actividades a lo largo de las lecciones donde se trabajan las destrezas orales, tanto la comprensión auditiva, mediante actividades en las que hay que escuchar y responder a una serie de cuestiones, como la expresión oral, donde se le pide al alumno que interactúe con algún compañero ciñéndose a las directrices propuestas en la actividad.

No se ha podido detectar, por lo tanto, ninguna actividad dirigida específicamente a la mejora de la pronunciación.

El siguiente manual es *Encuentros*, dirigido también a estudiantes inmigrantes que están estudiando para conseguir un nivel A2. Este manual se divide en 10 unidades que vienen acompañadas, al final, con las transcripciones de las grabaciones y un glosario de términos solo en español. Se puede apreciar desde el índice, cuáles serán los contenidos funcionales, gramaticales, léxicos, fonéticos y de escritura. En este caso, se observa que la fonética sí se trata en algunas de las unidades. Por ejemplo:

Unidad 1: se repasa el abecedario y se realizan ejercicios en los que los alumnos tienen que deletrear.

Unidad 2: Se estudia la entonación de oraciones interrogativas mediante actividades de interacción.

Unidad 6: Se muestra la diferencia entre las sílabas fuertes/ débiles.

Unidad 7: Se estudia la oposición de oclusivas sordas (/p, t, k/) frente a las sonoras (/b, d, g/). Esto se practica mediante actividades auditivas donde deben detectar si se trata de un sonido u otro.



Como se puede observar, el espacio que se le dedica a la fonética, en comparación con otros aspectos de la lengua, es mínimo, ya que se han detectado únicamente cuatro actividades enfocadas a este aspecto.

Pasamos a analizar dos manuales que vienen recogidos en el estudio realizado por Fleitas Estupiñán (2013) en el que analiza dieciocho manuales dirigidos específicamente a estudiantes de español como LE.

El primero de ellos es *Sueña 1*, dirigido a estudiantes de un nivel básico (A1-A2). En este caso, también está dividido en 10 unidades, con la particularidad de que cada unidad se divide en dos ámbitos diferentes. Se puede observar que se incluye una recapitulación cada tres lecciones donde se repasan los contenidos más relevantes que se han visto pero, en ninguna actividad de este repaso, se incluye alguna del aspecto fonético. Cuenta, además, con las transcripciones de las grabaciones y un glosario de términos en español, inglés, francés, alemán, italiano y portugués (brasileño). En el índice se muestra que cada unidad cuenta con los siguientes contenidos: funciones, gramática, escritura, fonética, léxico y cultura.

En este manual, la fonética tiene más presencia que en los anteriores. En cada una de las unidades (exceptuando la unidad 10) se tratan distintos aspectos como, por ejemplo: la pronunciación de las letras con actividades de deletreo; la entonación de oraciones enunciativas e interrogativas mediante interacción; diferenciación entre sonidos /x/ y /g/ - /θ/ y /k/ - /r/ y /r̄/ - /p/, /t/, /k/ y /b/ y /d/, /g/ - /ç/ y /ŋ/ - /j/ e /y/, entre otros, con ejercicios auditivos y escritos; la diferenciación entre sílabas fuertes y débiles mediante actividades auditivas para detectar los sonidos; y, por último, contenido de repaso con ejercicios lúdicos grupales.

Tal vez, por el hecho de tratarse de un manual que está dirigido, de forma general, al nivel inicial, es decir, tanto al nivel A1 como al A2, contiene más material para trabajar la fonética.

El segundo manual que analizaremos es *Español en marcha*, también dirigido a estudiantes de nivel básico (A1 + A2). Este cuenta con una unidad introductoria 0 y 18 unidades divididas en cinco apartados: A, B, C, autoevaluación y cultura. Al final de las unidades, encontramos actividades en pareja para desarrollar la expresión oral, así como un apéndice gramatical y léxico útil, lista de verbos regulares e irregulares y las transcripciones de las grabaciones.

Desde el índice, se pueden apreciar los distintos contenidos que se aprenderán en cada unidad. En este caso, nos hemos centrado en el de pronunciación y ortografía que aparece, mayormente, en el apartado C (en 13 unidades), pero también, en el apartado B (en 5 unidades).

Este manual nos ha llamado especialmente la atención ya que, las actividades que se proponen para tratar los distintos contenidos fonéticos, son muy repetitivas y se sigue la misma dinámica en, prácticamente, todas ellas: escuchar, repetir, rellenar o detectar sonidos. De esta forma se tratan aspectos como: la entonación interrogativa y exclamativa, las letras /g/, /j/, /k/, /b/, /v/, /r/, /rr/, /p/, /b/, los diptongos y los hiatos. A excepción de la última unidad, la 18, en el apartado C, donde se incluye una actividad comunicativa y otra lúdica centrándose en el fonema /θ/.

Además, se ha detectado una discordancia entre el contenido que se muestra en el índice de la unidad 16, en el apartado de pronunciación, con respecto a lo que realmente se estudia en la unidad. En el índice se ve reflejado que se estudiará la diferencia entre la b y la v, pero, realmente, lo que aprenden es a discernir entre las letras r-l y r-rr, tal y como se puede observar en las siguientes imágenes:

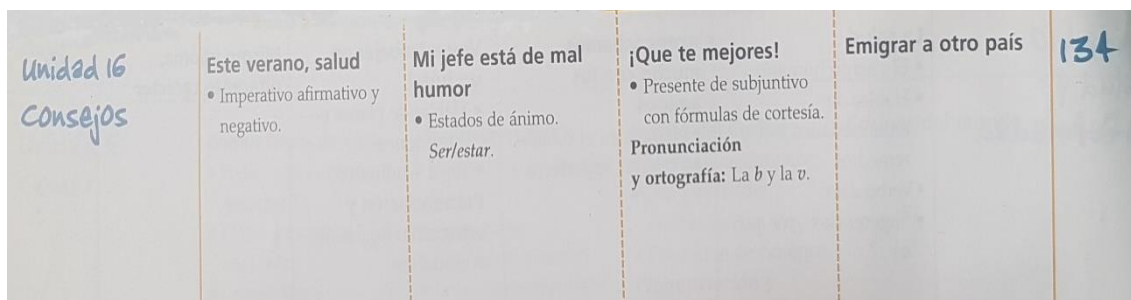


Imagen 1: Contenido fonético /b/-v/ (fuente: Castro Viúdez, F. et al. 2005: 6)

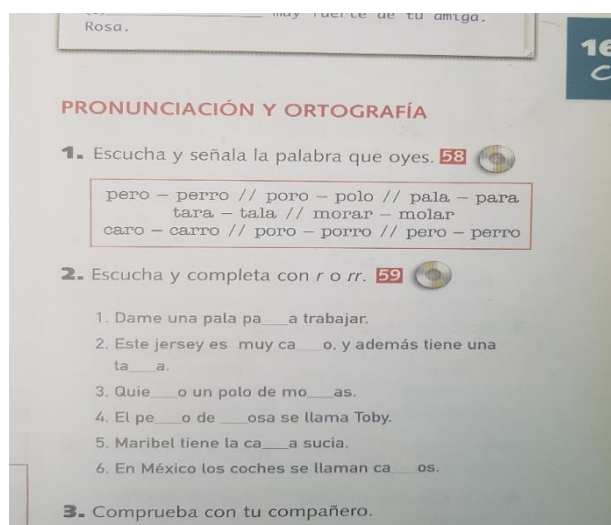


Imagen 2: Contenido fonético r-l y /r/-rr/ (fuente: Castro Viúdez, F. et al. 2005: 139)

Tras ver, en términos generales, el trato que recibe la pronunciación en los distintos manuales, se ha detectado que, por ejemplo, un docente que cuente con unos estudiantes árabes con unas necesidades específicas, no encontrará el material pertinente a través de dichos manuales, sino que se verá en la obligación de crear un material específico que le ayude a cubrir dichas necesidades.

Además, se puede observar que no se hace hincapié, sobre todo en nivel iniciales, en la correcta articulación de los nuevos sonidos que se adquieren. Por ello, hemos considerado oportuno que, tras analizar las distintas dificultades fonéticas y fonológicas de los entrevistados, propongamos una unidad didáctica donde podamos ofrecer posibles soluciones a los problemas detectados. Sin embargo, a pesar de basarnos en las dificultades de un grupo concreto, consideramos que se podría extrapolar a los aprendientes arabófonos, y dirigirla especialmente a los hablantes del dialecto marroquí o *dārija*.

## **2.2. LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA/LENGUA EXTRANJERA**

Tras analizar, a grandes rasgos, tanto la importancia como el trato que recibe la pronunciación en el MCER, el PCIC y algunos manuales de ELE, nos gustaría continuar estableciendo una clara diferencia entre la enseñanza de español como segunda lengua (EL2) y como lengua extranjera (ELE). A simple vista parecen similares, incluso en ocasiones se pueden usar como sinónimos, pero atendiendo a la descripción que ofrece el diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes (1997-2021) queda bastante clara la diferenciación entre estos dos conceptos:

En primer lugar, alude a la L1 en la entrada *Lengua materna* y la describe como la lengua que aprendemos en la infancia y que es nuestro instrumento de comunicación y pensamiento. En segundo lugar, en la entrada *Lengua meta* hace referencia a la L2, especificando que se aprende el mismo idioma de la comunidad donde se reside y a la LE, precisando que el español se aprende sin ser la lengua materna ni el idioma del país donde se reside.

Esto se puede comprender de forma más clara a través de un ejemplo. Los estudiantes españoles, cuando estudian Lengua Castellana y Literatura, en cualquier nivel de estudios, están reforzando los conocimientos sobre su propia lengua (L1). Además, también

reciben formación en inglés, francés u otros idiomas que aprenden como lengua extranjera (LE) ya que residen en España, pero aprenden otro idioma en situación de no inmersión. Si, por el contrario, el estudiante se fuera a vivir a Francia y se interesara en aprender el idioma francés para poder integrarse tanto social como laboralmente, estaría aprendiéndolo como L2 al encontrarse en situación de inmersión.

Se puede destacar, por lo tanto, que una de las diferencias fundamentales que existe entre estos dos últimos conceptos es que, en el caso de la L2, se da en situación de inmersión, mientras que en ELE se presenta en situaciones de no inmersión.

Sin embargo, como afirma Marta Baralo (1999: 23) “no está claro cuáles son las fronteras entre lo que se llama L2 y LE”. Para reforzar esta idea, aporta el ejemplo de un alumno que estudia inglés durante bastantes horas en un centro bilingüe y, además, en algún momento, viaja a algún lugar donde se habla inglés. En este punto, el alumno pasa de aprender inglés como LE y comienza a aprenderla como L2.

Además, en el caso específico que nos interesa, el de los aprendientes marroquíes, las fronteras existentes entre la LM, la L1, la L2 o, incluso la L3, han suscitado debate debido a la diglosia existente. Corriente y Vicente (2008: 31) hacen alusión a la definición de Ferguson acerca de este término:

Ferguson define la diglosia como una situación lingüística bastante estable en la que, además de los dialectos vernáculos, existe una variedad superpuesta, muy distinta y sumamente codificada, que es la lengua de un importante corpus literario, cuyo conocimiento se adquiere generalmente mediante un aprendizaje formal y que se usa en registro elevado y al escribir, pero que jamás se emplea en conversaciones cotidianas.

Por lo tanto, se puede considerar que los aprendientes marroquíes conviven en una situación de diglosia, ya que aprenden el árabe culto o *fuṣḥā*, perteneciente a un registro elevado, mientras que crecen hablando otro dialecto, en este caso *dārija*, que pertenecería a un registro bajo (Ferrando 2001: 135). Además de ello, según un trabajo de El-Madkouri (2007: 2), en el caso de los marroquíes, generalmente, su L1 es *dārija*, su L2 es el árabe *fuṣḥā* y su L3, podría ser el francés y, por lo tanto, la enseñanza del español, sería su L4. En el caso de los bereberes, su L1 podría ser *tamāzīght*, *tachelhīt* o *tarifit*; su L2, *dārija*; su L3, *fuṣḥā*; y su L4, el francés. También, se debe tener en cuenta que, en algunas zonas de Marruecos que fueron antiguas colonias españolas, el español podría considerarse su L2 o L3. Si fuera así, se podría estar hablando no solo de diglosia, sino de triglosia o, en algunos casos, incluso de multiglosia.

Cabe resaltar la importancia que tiene el aprendizaje de la lengua española al estar inmerso en la sociedad ya que, como afirman Villalba y Hernández (2008), “el extranjero que viva en una sociedad hispanohablante, necesitará aprender español para establecer y mantener relaciones sociales, para adquirir productos, para ejercer derechos y cumplir obligaciones, para acceder al mundo laboral...”. Así mismo, nos resulta interesante destacar el término *alóglota* al que hace referencia Pujol Berché (2008: 710) para aludir a “cualquier persona que se encuentra en situación de utilizar una lengua que le es ajena” con el fin de y socializar y “comunicar con el otro”.

Atendiendo a esta afirmación, se puede comprobar que el aprendiente de L2 tiene un contacto sumamente estrecho con la lengua oral. Por ello, consideramos que la pronunciación es de vital importancia, ya que, gracias a ella, el aprendiente no solo consigue darse a entender, sino que también le aporta mayor seguridad para afrontar el día a día en una nueva sociedad y conseguir su integración.

Con esta diferencia establecida, queda claro que en este estudio nos basaremos en la enseñanza del español como L2, ya que las personas a las que entrevistaremos residen en la isla de Gran Canaria y reciben o han recibido una formación específica de español en situación de inmersión.

### **2.3. ENSEÑANZA DE ESPAÑOL PARA ADULTOS MARROQUÍES**

En este apartado nos gustaría destacar que la gran mayoría de los adultos marroquíes que residen en Gran Canaria, al igual que otros muchos migrantes, se ven en la necesidad u obligación de aprender español para poder integrarse tanto social como laboralmente. Por lo tanto, la decisión de aprender el idioma se toma de forma voluntaria, pero derivada de esa necesidad.

Algunos “elementos como la edad, la experiencia escolar, la motivación, el talante o las características psicológicas condicionan el proceso de acercamiento a la nueva lengua”, según Llorente Puerta (2018: 48). Además de estos factores, también influyen otros, como son el sexo, el interés, la lengua materna o el conocimiento de otros idiomas.

Así mismo, no debemos olvidar que, al tratarse de una enseñanza dirigida específicamente a aprendientes adultos, vienen ya con un bagaje, con unas habilidades o destrezas desarrolladas. Estos alumnos pueden haberse dedicado en Marruecos a distintas

profesiones: electricistas, taxistas, mecánicos, pescaderos, comerciantes, etc. pero, aquí, todo eso no siempre les sirve. En la mayoría de los casos, deben comenzar con una formación desde cero.

No obstante, esta formación debe resultarles atractiva, que cubra sus necesidades específicas y que les ayude a integrarse. Como afirma García Parejo, “los adultos buscan experiencias de aprendizaje que sean útiles para manejar sucesos específicos derivados de los cambios que se van produciendo en su vida (matrimonio, despido, empleo, inmigración, etc.)” (2003: 53). Además, esta autora añade que los adultos ven el aprendizaje como una responsabilidad y “lo aprenden con la esperanza de aplicar lo aprendido a algo que les reportará ventajas inmediatas”.

### **2.3.1. Definición y niveles de alfabetización**

Como se ha mencionado, uno de los aspectos que influye en el aprendizaje de la nueva lengua es la experiencia escolar o el nivel de alfabetización. Se puede decir que, antiguamente, una persona analfabeta era aquella que no sabía leer ni escribir, que no había sido escolarizada o que habitaba en países subdesarrollados y, pertenecía a una clase social baja. Esta idea se sigue percibiendo hoy en día, con los inmigrantes, por ejemplo, a los que muchas personas consideran, de forma despectiva, como analfabetos. Sin embargo, el desconocimiento del significado de esta palabra es lo que provoca que se refieran a ellos de tal manera.

Según la definición que nos ofrece Hunter (1987: 23), recogida en el libro de Crescen García (2004: 26):

El concepto de analfabetismo es moderno y está ligado a la necesidad de definir el grado de formación de las personas. En la sociedad preindustrial no había necesidad de definir el concepto de analfabetismo. Las personas que sabían firmar y descifrar un mensaje a partir de la lectura de un texto sencillo o una carta familiar eran consideradas instruidas, lo que las diferenciaba de la mayoría de la población, que era analfabeta y no sabía siquiera de forma rudimentaria el mecanismo de la lecto-escritura. En la actualidad, estas personas son catalogadas como neo-lectoras.

Según el diccionario de la lengua española (DLE), el analfabetismo, es la “falta de instrucción elemental en un país, referida especialmente al número de sus ciudadanos que no saben leer” y, también, es la “cualidad de analfabeto” que, a su vez, se describe como el “que no sabe leer ni escribir” o “ignorante, sin cultura, o profano en alguna disciplina” (DLE, 2021).

Según Kalman (2002: 11) “leer y escribir son actividades comunicativas que nos ubican en el mundo social y nos vinculan continuamente con otros seres humanos”. Además, este autor, manifiesta la especial importancia que se le debe dar al contexto en la alfabetización.

Por último, nos resulta pertinente aportar la definición que ofrecen Villalba y Hernández (2000: 87-88):

El analfabetismo es mucho más que el desconocimiento absoluto de los códigos de lectura y escritura (analfabetismo total). Tiene que ver, también, con la eficacia en la comprensión de mensajes escritos. Leer es una actividad global que no termina en la descodificación de determinados signos y, por tanto, el concepto de analfabetismo se ve ampliado si tenemos en cuenta el criterio de comprensión lectora.

Una de las aportaciones más novedosas que recoge el libro de Crescen García (2004: 27-28) es el establecimiento de distintos niveles de alfabetización con las siguientes diferencias:

- *Analfabetos*: Son hablantes de lenguas escritas, pero no han sido escolarizados. Por ello, no conocen el alfabeto en su lengua materna y, además, no saben escribir los datos básicos.
- *Iletrados procedentes de lenguas agráficas*: Son hablantes de lenguas agráficas que no han sido escolarizados. Sin embargo, a pesar de no contar con destrezas de lecto-escritura, desarrollan habilidades que les permiten “funcionar como personas autónomas al margen de la lecto-escritura”. Este grupo, pertenece a una gran mayoría, ya que hablan muchas lenguas o dialectos casi a la perfección, gracias a la interacción que establecen de forma directa con la sociedad y, por lo tanto, la condición de iletrados, para ellos, no es una desventaja.
- *Neo-lectores*: Estas personas tienen nociones básicas tanto de lecto-escritura como de cálculo, pero al ser unas nociones tan mínimas pueden afectar de forma negativa en el aprendizaje de una L2.
- *Analfabetos funcionales*: Se trata de un colectivo que ha sido alfabetizado y cuenta con unas nociones básicas de lecto-escritura. Sin embargo, tiene dificultades para acceder a nuevas áreas de aprendizaje como, por ejemplo, las nuevas tecnologías o la incorporación al mercado laboral. En cuanto a la adquisición de una L2 podría no causarle grandes dificultades.
- *Analfabetos de retorno*: Son personas que han sido escolarizada de forma precaria durante muy pocos años (de dos a cuatro) y, tras este periodo, al perder el contacto

con la lecto-escritura aprendida, se vuelven analfabetos. A este colectivo, no les supone una gran dificultad volver a alfabetizarse, siempre que sea en la misma lengua que aprendieron al inicio, ya que, si se enfrentaran al aprendizaje de una LE o L2, podrían tener inconvenientes.

Además, tal y como afirma Crescen García (2004:30), el grado de alfabetización juega un papel fundamental tanto en el desarrollo cognitivo del aprendiente como en su personalidad y socialización, que son aspectos imprescindibles para su correcta integración y, al mismo tiempo, este autor considera que el primer contacto que se da con la L2 es de forma oral.

Varios autores, como Santos Gargallo (1999), Villalba Martínez (2000), Llorente Puerta (2018), entre otros, consideran que la capacidad intelectual o la formación previa es de gran importancia en la adquisición de un nuevo idioma.

En este sentido nos ha resultado interesante destacar esta diferenciación en los niveles de alfabetización, ya que consideramos que, efectivamente, son relevantes en la adquisición del idioma. A pesar de que nuestro estudio se base en la rama de la fonética y fonología, hemos considerado que estos niveles nos servirán para categorizar a los distintos entrevistados y, saber cómo les ha beneficiado o perjudicado el tener o no, nociones básicas de lecto-escritura en sus lenguas maternas y la forma en la que esto pueda afectar en mayor o menor medida a la adquisición oral del español como L2.

Para conocer estos datos, se han incluido entre las preguntas que se les plantearán a los entrevistados, cuestiones relacionadas con el nivel de alfabetización, pero también, conoceremos la edad, el sexo, la motivación que los llevó a estudiar el idioma, el conocimiento de otros idiomas o dialectos, entre otros aspectos.

### **2.3.2. Situación sociolingüística**

Uno de los rasgos más importantes a tener en cuenta es la situación sociolingüística o los condicionantes específicos de los estudiantes marroquíes. Como bien sabemos, la lengua oficial de Marruecos es el árabe clásico o *fushā*, lengua de prestigio que se utiliza en contextos formales, tiene una correspondencia gráfica, que es el alifato y, por lo tanto, se lee y se escribe. Además, es la lengua en la que está escrito el Corán, libro sagrado para los musulmanes, y gracias a ello se ha convertido en la lengua estándar con unas reglas gramáticas y morfológicas que han permanecido inmutables. A pesar de ello, el



vocabulario ha cambiado, se han acuñado nuevos términos y nuevas expresiones y ha pasado a denominarse “árabe moderno”.

Sin embargo, no representa la lengua hablada de la mayoría de los marroquíes, que se comunican mediante dialectos, considerados informales, al no ser lenguas oficiales y no poseer una representación gráfica, por lo tanto, ni se leen ni se escriben, sino que se transmiten de forma oral como medio de comunicación. De este último apunte se excluye la lengua bereber que ya posee un sistema gráfico (*tifinagh*).

Atendiendo a ello, según Corriente y Vicente (2008: 282) “la arabización de Marruecos fue un proceso muy largo que tuvo lugar en dos etapas distintas: la primera a raíz de la conquista islámica en el siglo VII, y la segunda a partir de la llegada de las tribus de los Banū Hilāl en el siglo XII”. Debido a esta distinción, en Marruecos existen dos tipos dialectales diferentes: los prehilalíes y los hilalíes.

Como mencionan Corriente y Vicente (2008: 282) los dialectos prehilalíes son “los dialectos que se hablan en las montañas de Jebala, los dialectos de ciudades tradicionales (como Tánger, Tetuán, Chauen, Fez, Sefrú, Rabat, etc.), así como los dialectos judíos”.

En el segundo caso, es preciso mencionar que los Banū Hilāl eran tribus árabes que emigraron desde Arabia hacia Egipto y, por todo el norte de África, entrando en el siglo XII a Marruecos. A los dialectos hilalíes, pertenece el *ḥassāniyya*, que es un dialecto que se habla en el sur de Marruecos y, también, en Mauritania.

Teniendo claros estos conceptos, podemos señalar que los sujetos de investigación de este estudio se enmarcan en los dialectos prehilalíes, concretamente el *dārija*.

#### **2.4. METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA PARA ADULTOS DE EL2**

A lo largo del tiempo se han utilizado distintas metodologías para la enseñanza de español como L2. Entre ellas, nos gustaría destacar algunas de las más relevantes y que tendremos en cuenta para la posterior propuesta didáctica.

En primer lugar, hacemos referencia al método audiolingual que surge a mediados del siglo XX y considera “que el estudio de la lengua meta supone la formación de una serie de hábitos que culminan en la repetición fonética y en la fijación de estructuras gramaticales a través de la realización de ejercicios escritos” (Martín Sánchez, 2009: 63-

64). En este caso, nos interesa especialmente la repetición fonética para la adquisición y posterior producción de los sonidos.

En segundo lugar, queremos destacar el enfoque comunicativo que surge a inicios de la década de los 70. Su objetivo principal es la “comunicación real, en situaciones reales” y pone como centro de atención al alumno y sus necesidades. (Martín Sánchez, 2009: 67).

Por último, nos gustaría centrarnos en la metodología ecléctica ya que será la utilizada en nuestra propuesta de actividades, haciendo especial hincapié en los métodos anteriormente mencionados. Esta metodología sistemática fue postulada por el psicólogo norteamericano Gagné. En ella, se da una fusión entre el conductismo y el cognoscitivismo, junto a la posición evolutiva de Piaget y la importancia del aprendizaje social de Bandura (Santos Pérez, 2016: 3).

Se puede decir que es un método que engloba los mejores elementos de cada una de las distintas metodologías sin la necesidad de centrarse en una única. De este modo, se obtiene como resultado, una nueva y única, que se adapta tanto a las necesidades como a las prioridades de los aprendientes en cuestión. Además, debido a la variedad y la libertad que ofrece, nos permitirá crear actividades de distinta índole para trabajar la pronunciación.

## **2.5. LINGÜÍSTICA APLICADA A LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EL2**

Al basar nuestro estudio en la detección de los problemas fonéticos y fonológicos de aprendientes marroquíes de español como L2, hemos considerado imprescindible hablar tanto de la lingüística aplicada (LA) como del Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y la Interlengua, que trataremos más adelante.

La Lingüística Aplicada (LA), según Santos Gargallo “es una disciplina científica, mediadora entre el campo de la actividad teórica y práctica, interdisciplinar y educativa, orientada a la resolución de problemas que plantea el uso del lenguaje en el seno de una comunidad lingüística” (1999: 10).

Hemos querido reflejar su carácter interdisciplinar a través de este esquema:

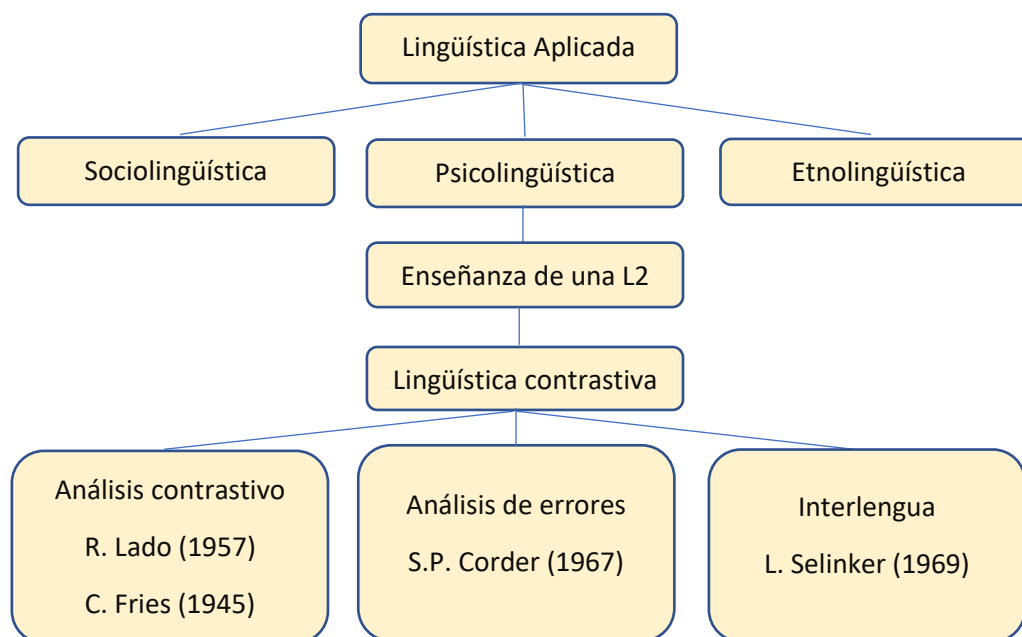


Tabla 6: Lingüística Aplicada (fuente: Santos Gargallo, 1993: 22)

Como se puede apreciar en el esquema, a raíz del interés que suscita el estudio de la enseñanza de L2, surge la lingüística contrastiva que, a su vez, se subdivide en Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua.

### 2.5.1. Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua

Cuando comenzamos a aprender una lengua extranjera o segunda lengua ya contamos con una lengua materna que dominamos. Por lo tanto, la lingüística contrastiva estudia los efectos que producen las diferencias existentes entre las estructuras de la lengua materna y la lengua que se está estudiando y de ello surgen estas tres grandes disciplinas:

- El Análisis Contrastivo (AC): según Santos Gargallo (1993: 33) el AC propone una comparación entre la lengua materna del estudiante y la L2 que va aprender. Así mismo, se deben determinar las similitudes y diferencias existentes entre ambas lenguas para detectar cuáles podrían ser las áreas con más dificultad y, así, poder predecir los problemas a los que el alumno se podrá enfrentar.

Por lo tanto, se puede decir que la transferencia de las estructuras o rasgos de la LM a la L2 es lo que origina el error. Como menciona Marta Baralo (1999: 36) se diferencian dos supuestos:

- a) que el aprendizaje se produce por una transferencia de hábitos de la LM a la LE, y

- b) que la transferencia será positiva en todos los casos en que coincidan las estructuras de la LM con las de la lengua que se aprende, mientras que será negativa si hay diferencias entre los dos sistemas.

Además, esta misma autora considera que estas transferencias son más notorias en el nivel fónico cuando se trata de producciones no nativas.

- El Análisis de Errores (AE): Surge con posterioridad al AC ya que se consideró que muchos de los errores no se podían explicar únicamente por transferencia de la LM y, por lo tanto, se debía ampliar este concepto.

Así, el AE estipula que el aprendizaje se da como un proceso de formación de reglas interiorizado (teoría innatista de Chomsky). De esta forma, se puede apreciar la diferencia primordial entre el AC, que considera que el error se produce bajo la influencia de la LM, y entre el AE, que considera que el error es necesario en el aprendizaje de la L2.

Santos Gargallo (1993: 77) hace alusión a la conclusión de G. Nickel (1972: 24) en la que se puede “decir que el modelo de investigación de Análisis de Errores sirve para verificar o falsear los hallazgos del AC”.

Por lo tanto, se puede apreciar que ambos conceptos se pueden complementar y utilizar en conjunto para obtener un buen resultado.

- La Interlengua (IL): Esta guarda estrecha relación con el AE. En este caso, hace referencia al sistema no nativo del aprendiente de una L2 o LE, afirmando que este sistema conforma un lenguaje autónomo (Santos Gargallo, 1993: 125).

Esta misma autora (1993: 127) describe que este término ha recibido distintas denominaciones que se han planteado desde distintas perspectivas: la estrictamente lingüística (Nemser, 1971) donde se le denominaba *sistema aproximativo*, la sociolingüística (Corder, 1971) que hacía referencia al *dialecto idiosincrásico* y, por último, la psicolingüística (Selinker, 1972) que la denominó *interlengua*.

Santos Gargallo (1993: 127) recoge también la definición ofrecida por L. Selinker (1972: 214) y la define como “un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el “*output*” de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta”.

Como complemento a esta definición, se aporta también la ofrecida por Marta Baralo (2004: 369) que la define como un “sistema lingüístico cognitivo, específico, de una lengua no materna, es decir, el que posee un hablante no nativo (HNN)”.

De ambas definiciones se desprende la idea de que la IL trata de analizar el sistema lingüístico que pone en marcha un hablante no nativo para tratar de comunicarse en la lengua que está aprendiendo.

Hemos querido resaltar las ideas principales de estos conceptos para, a continuación, pasar a realizar un análisis fonético-fonológico del español, el árabe y el dialecto marroquí para así, tenerlos en cuenta para el posterior análisis de errores.

## 2.6. ANÁLISIS FONÉTICO-FONOLÓGICO DEL ESPAÑOL Y DEL ÁRABE

Teniendo en cuenta los conceptos definidos en los apartados anteriores vamos a hacer una comparación entre las similitudes y diferencias existentes entre el sistema fonético-fonológico del español y del árabe, subrayando también las especificidades del dialecto marroquí o *dārija*.

### 2.6.1. Sistema vocálico español

El sistema vocálico español consta de cinco vocales y se caracterizan por estos dos parámetros: el modo de articulación y la disposición de los labios. El primer criterio nos permite dividir las vocales en cerradas, semicerradas, abiertas y semiabiertas. Basándonos en el segundo criterio podemos dividir las vocales en anteriores (palatales), posteriores (velares) y centrales (Gil Fernández 2007: 48-49). Por la tanto, la representación de estas vocales quedaría reflejada de la siguiente manera:

	Anterior	Central	Posterior
Cerrada	[i]		[u]
Semiabierta	[e]		[o]
Abierta		[a]	

Tabla 7: Sistema vocálico español (fuente: Gil Fernández, 2007: 431/elaboración propia)

### 2.6.2. Sistema vocálico árabe

En cuanto al sistema vocálico del árabe, está compuesto por tres vocales breves y tres largas. A diferencia del español, solo cuenta con una vocal abierta y dos cerradas, por lo que no hay término medio ([e] y [o]). Además, estas vocales se ven representadas

gráficamente con signos, es decir, la [a] mediante el signo *fatha*, la [i] mediante *kasra* y la [u] mediante *damma*. También, hay consonantes que no van acompañadas por vocales, lo que se representaría con un signo llamado *sukūn*. Así mismo, para realizar los alargamientos de estas vocales se recurre en la grafía al 'alif (ﻻ) en el caso de la [a], al *wāw* (ﻭ) en el caso de [u], y al *yā'* (ﻱ) en el caso de [i]. Esto se puede comprender mejor a través de este esquema:

	Vocales breves	Denominación		Vocales largas	Denominación
[a]	َ	<i>fatha</i>	[ā]	ﻻ	'alif
[u]	ُ	<i>damma</i>	[ū]	ﻭ	<i>wāw</i>
[i]	ِ	<i>kasra</i>	[ī]	ﻱ	<i>yā'</i>
Ausencia	◌	<i>sukūn</i>			

Tabla 8: Representación de las vocales breves y largas (fuente: elaboración propia)

### 2.6.3. Especificidades del sistema vocálico del *dārija* marroquí

El dialecto marroquí (*dārija*) se conforma por las vocales largas vistas en el apartado anterior ([ā], [ū], [ī]) junto a dos vocales breves ([ə] y [ǔ]). Según Moscoso (2004: 33) “estos fonemas se realizan de diferentes formas en función del contexto consonántico en el que se encuentren”. Por ello, cada uno de estos fonemas, se corresponde a su vez con distintos alófonos:

Vocales largas	[ā]	[ū]	[ī]
Alófonos	[a:], [ɑ:], [æ:]	[u:], [v:], [o:]	[i:], [i:], [e:]
Vocales breves	[ə]	[ǔ]	
Alófonos	[e], [ǣ], [ɑ], [i]	[ǔ], [v], [o]	

Tabla 9: Fonemas vocálicos del árabe marroquí (fuente: Moscoso, 2004: 33-40/elaboración propia)

Como ejemplo, nos gustaría destacar los alófonos de la vocal larga [ā] y explicarnos brevemente:

[a:]. Se produce en contextos velares, glotales, uvulares y faringales. Además, posee la máxima apertura. Por ejemplo: *əyyāh* – [iyya:h] – sí

[ɑ:]. Se produce en contextos faringalizados y en contacto con la velar /q/. Tiene una pronunciación más posterior. Por ejemplo: *dār* – [da:r] – casa

[æ:]. Se produce en contextos donde no aparecen consonantes faringalizadas, glotales, velares, uvulares o faringales. Su pronunciación es más cerrada y anterior. Por ejemplo: *bāb* – [bæ:b] – Puerta

Como se puede apreciar, el dialecto marroquí cuenta con una gran variedad en lo referente a la pronunciación de las vocales, incluyendo los alófonos [e] y [o] inexistentes en el árabe clásico. Por ello, resulta bastante interesante comprobar cuáles son las dificultades que encuentran los hablantes marroquíes al pronunciar las vocales españolas.

#### 2.6.4. Sistema consonántico español

El sistema consonántico español está formado por diecinueve fonemas que se clasifican según la actividad fonatoria de la laringe (sonoridad), el modo de articulación y la zona de articulación (Gil Fernández, 2007: 482). Esto se ve reflejado en la siguiente tabla:

		Oclusiva	Fricativa	Africada	Nasal	Lateral	Vibrante	Vibrante simple
Bilabial	Sorda	[p]						
	Sonora	[b]			[m]			
Labiodental	Sorda		[f]					
Dental	Sorda		[θ]					
	Sonora	[d]						
Alveolar	Sorda	[t]	[s]					
	Sonora				[n]	[l]	[r]	[r]
Prepalatal	Sorda			[tʃ]				
Palatal	Sonora	[j]			[ɲ]	[ʎ]		
Velar	Sorda	[k]	[x]					
	Sonora	[g]						

Tabla 10: Fonemas consonánticos del español (fuente: *The International Phonetic Alphabet*, 2015 /elaboración propia)

Cabe destacar que estas consonantes pueden presentar variantes en su pronunciación atendiendo a su posición en la sílaba o en la palabra. No debemos olvidar, además, que puede haber otras variantes como el seseo o el yeísmo, rasgos propios de ciertas zonas.

#### 2.6.5. Sistema consonántico árabe

En cuanto al sistema consonántico árabe está formado por veintiséis consonantes y dos semiconsonantes ([w] y [y]). A diferencia del español, el árabe se lee y se escribe de

derecha a izquierda, lo que supone una dificultad más para los estudiantes. A continuación, presentamos una tabla en la que se recogen las distintas representaciones fonéticas junto a sus correspondientes grafías consonánticas:

		Oclusiva		Fricativa		Nasal	Vibrante	Lateral
Bilabial	Sonora	[b] ب				[m] م		
Labiodental	Sorda			[f] ف				
Dental	Sorda	[t] ت	[t̪] ط	[θ] ث				
	Sonora	[d] د	[d̪] ض	[ð] ذ				
Alveolar	Sorda			[s] س	[sʰ] ص			
	Sonora			[z] ز	[ðʰ] ظ	[n] ن	[r] ر	[l] ل
Postalveolar	Sorda			[ʃ] ش				
	Sonora			[ʒ] ج				
Velar	Sorda	[k] ك		[x] خ				
	Sonora			[ɣ] غ				
Uvular	Sorda	[q] ق						
Faringea	Sorda			[ħ] ح				
	Sonora			[ʕ] ع				
Glotal	Sorda	[ʔ] ء		[h] ه				

Tabla 11: Fonemas consonánticos del árabe (fuente: *The International Phonetic Alphabet*, 2015/elaboración propia)

### 2.6.6. Especificidades del sistema consonántico del *dārija* marroquí

En cuanto a las especificidades del dialecto marroquí, cabe destacar que este se compone de las mismas consonantes que el árabe clásico vistas en el apartado anterior, añadiendo tres modificaciones sobre tres fonemas que, a su vez se corresponden con tres letras del alifato (Moscoso, 2004: 48-49). Estas modificaciones son:

[p]: oclusiva bilabial sorda que se correspondería con la grafía پ.

[g]: oclusiva velar sonora que se correspondería con la grafía گ.

[t̪]: africada linguopalatal sorda que se correspondería con la grafía ط.

Cabe recordar, que el dialecto marroquí no es la lengua oficial de Marruecos y, por lo tanto, estas grafías no están recogidas en el inventario del árabe clásico. Como se puede observar, en los tres casos la pronunciación sería similar a las consonantes españolas.



Por lo tanto, haciendo una breve comparación entre las tablas aportadas y las especificidades propias del dialecto marroquí, se puede comprobar que los sonidos consonánticos que podrían acarrear problemas de pronunciación debido a su inexistencia entre los sonidos del árabe son: [j], [ɲ], [ʎ].

### 3. INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta todo lo visto con anterioridad, pasamos a realizar el estudio de caso oportuno en el que analizaremos a los entrevistados en base a los datos que hemos obtenido de ellos en las encuestas realizadas. Posteriormente, tras escuchar los audios que hemos grabado mientras los discentes leían el texto, que se adjunta como anexo 2, analizaremos los errores que hemos detectado.

#### 3.1. ENTREVISTADOS

Para realizar este estudio hemos seleccionado a ocho participantes, cuatro hombres y cuatro mujeres con edades comprendidas entre treinta y uno y cincuenta y ocho años. Todos son de origen marroquí, residentes en la isla de Gran Canaria y que en su totalidad hablan el dialecto de *dārija*. Vamos a ir nombrando a cada uno de los entrevistados y resaltando sus características.

**Sujeto 1:** Se trata de una mujer de cuarenta y nueve años que lleva residiendo en la isla de Gran Canaria veintitrés años. En Marruecos, solo estuvo escolarizada durante cinco años, hasta quinto de primaria, pero eso no la perjudicó en lo referente al aprendizaje del árabe clásico ya que lo sigue dominando.

En su caso, al llegar a España, nunca recibió clases formales de ELE pero se vio obligada a aprender para poder ayudar a sus hijos en las distintas tareas del colegio y para conseguir desenvolverse en la nueva sociedad. Se puede decir que a medida que los hijos iban interiorizando el idioma, ella también lo iba consiguiendo de forma autodidacta. Así mismo, desde que tuvieron cierto dominio del idioma, lo comenzaron a utilizar como lengua de comunicación en el hogar, por lo que se puede decir que domina más el español oral que el español escrito o leído.

Además de hablar *dārija*, también mencionó que habla *tāmāzīght*, haciendo referencia al nombre que recibe este dialecto en su lengua bereber. En este caso, se trata de un dialecto propio del *amazigh* o bereber de Taghzout, una pequeña localidad perteneciente a Alhucemas. Así mismo, recalcó que era un dialecto propio de esa zona y que probablemente no se entendería con otras personas que hablaran dicho dialecto del *amazigh* debido a las variedades existentes. Por lo tanto, solo lo utiliza para hablar por teléfono con sus familiares, mientras que el que utiliza la mayor parte del tiempo es el

*dārija*. En su caso, solo tendremos en cuenta para el análisis de errores el dialecto marroquí ya que es el objeto de este estudio.

**Sujeto 2:** Nos encontramos con un varón de treinta y siete años que lleva residiendo en la isla de Gran Canaria ocho años. En su caso, el nivel de estudios que posee es el equivalente a 4ºESO, por lo que el conocimiento que tiene del árabe clásico es bastante avanzado.

En cuanto a la adquisición del español, tampoco acudió a estudiarlo de manera formal, ya que su esposa es una chica marroquí de nacionalidad española y es quien lo ayudó con el idioma durante los primeros años. Al conocer ya el alfabeto latino por el aprendizaje del francés e inglés en Marruecos, no le fue difícil adquirir las nociones de lectura, aunque sí es cierto, que la escritura se le resistió. Además, al ver que ya se podía defender oralmente con el español aprendido, no continuó formándose. También, nos comenta que lo que le interesaba aprender sobre todo era a hablar español para poder comunicarse, desempeñar las funciones básicas, y conseguir un trabajo.

**Sujeto 3:** Presentamos a un hombre de cincuenta y ocho años que lleva residiendo en la isla de Gran Canaria veinte años. Cuando era niño, estuvo escolarizado solo durante cuatro años, hasta cuarto de primaria. Esto supuso que olvidara parcialmente el árabe clásico, pero posteriormente, de forma autodidacta y por medio de la lectura del Corán, pudo volver a aprenderlo y considera que, en este momento, su dominio tanto de lectura como de escritura del árabe clásico es medio. Cabe destacar que el árabe coránico es una variedad litúrgica específica del árabe y no se corresponde totalmente con el árabe clásico. Por lo que se puede deducir, se trata de un analfabeto de retorno que ha evolucionado como letrado autodidacta ya que, a pesar de haber olvidado las nociones de lectoescritura por la desescolarización temprana, no tuvo problemas en volver a aprenderla.

En lo referente al aprendizaje de español, estuvo recibiendo clases de alfabetización en Cruz Roja durante los primeros años de su llegada. Sin embargo, cuando consiguió desenvolverse en las actividades cotidianas y tener cierto nivel sobre todo en su producción oral, dejó de ir. Su máximo interés al llegar a España era trabajar y al conseguirlo no volvió a formarse. Además, iba de forma intermitente a las clases, por lo que no pudo obtener ningún tipo de diploma que lo certifique.

Así mismo, debido a esa falta de formación, se ha podido comprobar que al menos su lectura es bastante deficiente, debido a que le cuesta mucho unir las letras en sílabas. De

hecho, en la grabación que se le hizo leyendo un texto, solo pudo leer el primer párrafo ocupando un tiempo de tres minutos y treinta y cinco segundos y, en ocasiones, debíamos susurrarle la palabra o darle una pista acerca de la palabra que iba a leer para que él pudiera continuar la lectura.

**Sujeto 4:** Se trata de un varón de cuarenta y tres años que lleva residiendo en la isla de Gran Canaria dieciséis años. Se formó en Marruecos hasta el equivalente a 4ºESO, por lo que su nivel de conocimiento del árabe clásico es avanzado.

En relación a la formación específica para aprender español y poder integrarse, este discente estuvo en un curso de alfabetización en Cruz Roja, así como en un curso de ELE ofrecido por los servicios sociales. En este último, sí que recibió un diploma de asistencia, pero no certifica el nivel adquirido. Así mismo, el aprendiente manifiesta que ya posee el diploma de CCSE para la nacionalidad española y se está formando de forma autónoma para presentarse al examen DELE de nivel A2 para poder solicitar la nacionalidad española.

Cabe destacar que este entrevistado posee un habla nasal, es decir, tiene una dicción gangosa. Hemos creído conveniente aportar este dato ya que en el análisis de errores de su producción oral puede que esta característica nos limite a la hora de detectar los errores cometidos teniendo en cuenta también la influencia que pueda tener del francés, debido a que considera que posee un nivel medio de conocimiento de este idioma.

**Sujeto 5:** Nos encontramos con una mujer de treinta y nueve años de edad que lleva residiendo en la isla de Gran Canaria trece años. En su caso, cuando estaba en Marruecos, también estuvo escolarizada solo cuatro años hasta el equivalente a cuarto de primaria. Debido a su pronta desescolarización, olvidó la lectoescritura del árabe clásico, pero más tarde, a partir de los trece años, se comenzó a interesar en volver a aprenderlo y lo hizo de forma autónoma. Por lo tanto, ella también estaría dentro del grupo de analfabetos de retorno que evolucionó como letrada autodidacta.

En cuanto a su aprendizaje de español, en un primer momento recibió clases en Cáritas, aunque fue durante poco tiempo, luego estuvo en Cruz Roja durante seis meses, en el CEIP el Canario estuvo durante un año recibiendo clases de alfabetización al igual que en el Ateneo Municipal de Santa Lucía. Este último fue el único con el que obtuvo un diploma de 70 horas de *Alfabetización para la Convivencia y la Inclusión Social del programa de Alfabetización y Aulas de Español para Inmigrantes de la Liga Española de*

### *la Educación y la Cultura Popular.*

A pesar de haber recibido estos cursos para conseguir integrarse, ella misma considera que su nivel de lectoescritura en español es bajo. De hecho, no pudo leer ni siquiera un párrafo del texto propuesto, pero por no desaprovechar la ocasión ya que ya se le había hecho la entrevista, decidimos improvisar un pequeño diálogo en el que se le preguntaba características sobre su casa. En este único caso, no se incluirá la conversación grabada, ya que difiere de lo recabado de los entrevistados en general y no obtendríamos los mismos resultados al tratarse del análisis de producciones orales de distinto carácter.

Además de ello, también manifestó que sabía utilizar el móvil y el mando de la televisión, por tratarse de acciones ordinarias que ya tiene aprendidas y automatizadas. Sin embargo, no sabría utilizar un ordenador, una tableta o el cajero de un banco. Por ello, se puede deducir que se encontraría en el grupo de analfabetos funcionales, teniendo también en cuenta que nunca se ha incorporado al mercado laboral.

**Sujeto 6:** Presentamos a una mujer de cincuenta y siete años que lleva residiendo en Gran Canaria un periodo de treinta y cuatro años. Mientras vivía en Marruecos, estudió hasta el equivalente en España a 3ºESO, por lo que su dominio del árabe clásico es avanzado.

En relación a su formación en español, cuando llegó a España no acudió a ningún curso, debido a que ya venía con ciertos conocimientos del idioma. Cuando fue desescolarizada del Instituto, comenzó a recibir clases de español en un colegio español de Tánger durante dos años. Por lo tanto, cuando comenzó con el aprendizaje de español en una situación de no inmersión, realmente lo hizo porque sentía interés por el idioma sin saber que en el algún momento de la vida vendría a vivir a España. Como fue hace bastantes años, no recuerda si le dieron algún diploma o no.

Es interesante comprobar que, a pesar de ser una persona alfabetizada y de haber llegado siendo joven a Gran Canaria, con tan solo veintitrés años, también se encuentra en el grupo de analfabetos funcionales. En su entrevista manifestó que nunca había trabajado y que, además, nunca ha utilizado y no sabría utilizar un ordenador, una tableta o un cajero automático. Probablemente, esto se deba a que, cuando llegó a la isla, su mayor preocupación era cuidar de la casa y de los hijos, despreocupándose por completo en seguir formándose. Además, es relevante destacar que en los años noventa, cuando ella llegó, apenas existían los recursos a los que se puede acceder hoy en día con facilidad,

ya que existe una gran variedad de cursos gratuitos que fomentan la inclusión social y la alfabetización.

**Sujeto 7:** Se trata de una mujer de treinta y un años de edad que llegó a la isla de Gran Canaria hace cuatro años. En Marruecos, obtuvo el diploma del equivalente al Bachillerato español, por lo que es una persona alfabetizada en su lengua materna y con un dominio avanzado de ella.

Durante el tiempo que ha estado en situación de inmersión, para conseguir integrarse, estudió un curso de alfabetización en español durante un año en el Ateneo Municipal de Santa Lucía y con el cual obtuvo un diploma de 70 horas.

Debido al tiempo que lleva en la isla y la poca formación recibida, aún no se siente capaz de realizar trámites administrativos por sí sola, por lo que de momento se encarga su marido. Sin embargo, a una consulta médica sí que puede acudir sola. De esto se puede deducir que, el hecho de no sentirse capaz para acudir a realizar trámites administrativos es porque normalmente se deben leer documentos, comprenderlos, rellenarlos y entregarlos, poniendo en práctica las nociones de lectoescritura y la competencia de mediación escrita. Sin embargo, en una consulta médica lo más prescindible es la lengua oral para explicar las dolencias.

Nos resulta curioso comprobar cómo una persona que ha llegado a estudiar hasta Bachillerato en Marruecos considere que tiene un nivel bajo en francés. Hacemos este apunte debido a que el francés es la segunda lengua que se aprende y habiendo llegado hasta ese nivel de estudios, normalmente se debería de poseer un nivel medio, no solo en francés sino también tener cierto conocimiento de una tercera lengua como, por ejemplo, el inglés.

**Sujeto 8:** Nos encontramos con un varón de treinta y seis años que lleva en la isla de Gran Canaria tres años. En su caso, también obtuvo el diploma de Bachillerato en Marruecos y, posteriormente, cursó dos años más en una escuela privada. Por ello, el dominio del árabe clásico es avanzado y cuenta con un nivel medio tanto de inglés como de francés.

En lo referente al aprendizaje de español, para poder integrarse y desenvolverse mejor en la nueva sociedad, ha estado acudiendo a la Cruz Roja de forma intermitente en este último año y de forma más habitual en los años anteriores. Sin embargo, en ningún

momento ha obtenido una acreditación del nivel cursado.

En este caso se puede ver que es una persona alfabetizada, con conocimiento de otros idiomas, que a pesar del poco tiempo que lleva en la isla, puede desempeñar funciones básicas tanto administrativas como médicas, puede utilizar las últimas tecnologías sin que le supongan gran dificultad, y ha conseguido incorporarse al mercado laboral.

Como se puede ver, hay una gran variedad de situaciones que podrían perjudicar o beneficiar a los entrevistados en su pronunciación. Resumimos el contenido expuesto en esta tabla para destacar los detalles que pueden influenciar su producción oral.

<b>Entrevistados</b>	<b>Sexo</b>	<b>Edad</b>	<b>Motivación</b>	<b>Alfabetización</b>	<b>Idiomas</b>
<b>Sujeto 1</b>	Mujer	49	Integrarse	Alfabetizado	Francés: nivel bajo
<b>Sujeto 2</b>	Hombre	37	Integrarse	Alfabetizado	Francés e inglés: nivel bajo
<b>Sujeto 3</b>	Hombre	58	Trabajar	Analfabeto de retorno	Francés: nivel bajo
<b>Sujeto 4</b>	Hombre	43	Integrarse	Alfabetizado	Francés: nivel medio
<b>Sujeto 5</b>	Mujer	39	Integrarse	Analfabeto de retorno y funcional	No
<b>Sujeto 6</b>	Mujer	57	Por interés	Alfabetizada en árabe clásico, pero es analfabeta funcional	Francés: nivel bajo
<b>Sujeto 7</b>	Mujer	31	Integrarse	Alfabetizada	Francés: nivel bajo
<b>Sujeto 8</b>	Hombre	36	Integrarse	Alfabetizado	Francés e inglés: nivel medio

Tabla 12: Análisis de los entrevistados (fuente: elaboración propia)

Nos resulta relevante destacar que la mayoría de las mujeres entrevistadas, a pesar de tener una formación, son las que más problemas tienen en su inclusión social, debido probablemente a que su interés principal es el de velar por su hogar y sus hijos. En cambio, los hombres, vienen con la idea clara de adquirir cierto conocimiento en español, sobre todo de forma oral, para que les facilite su inclusión en el mercado laboral.

### **3.2. ANÁLISIS DE DIFICULTADES DETECTADAS**

Tras haber presentado brevemente a los entrevistados y teniendo en cuenta las características específicas de cada uno de los discentes, pasaremos a realizar una escucha

de las producciones orales grabadas, adjuntadas en el Anexo 3, para detectar los errores cometidos más relevantes y analizarlos. Cabe señalar, que se ha seleccionado un texto de lectura para el análisis y no una producción libre debido a que queríamos que todas las producciones fueran similares. Teniendo en cuenta, por lo tanto, que se trata de la lectura de un texto escrito, en ocasiones, al estar leyendo, la mente puede suplir algunas palabras o sonidos con los que ya conoce y tiene almacenados, es decir, suplir el desconocimiento con el conocimiento que ya posee. Queremos comprobar como las características propias de cada individuo pueden llevarle a cometer unos u otros errores.

Además, debemos señalar, que hemos utilizado transcripciones fonéticas, utilizando el sistema IPA (2015), para mostrar las palabras que emiten los entrevistados, y hemos puesto en cursiva las palabras tomadas del texto que se ha leído.

**Sujeto 1:** Se puede observar que en todo el texto sesea excepto en la palabra *ciudad* que pronuncia la primera consonante con sonido [θ]. En otros casos como *centro*, *cocina*, lo pronuncia seseando, rasgo característico del habla canaria. Cabe tener en cuenta que nunca ha vivido en ningún otro lugar de España que no sea Gran Canaria. Tal vez, lo haya hecho simplemente por un lapsus o por creer que por pronunciarlo de esa manera está siendo más formal.

Se puede observar que en la mayor parte de la producción no aspira la [s], pero en ocasiones sí. También, hay un momento en el que la elimina por completo del final de la palabra: *las tardes* lo sustituye por [la 'tarðe]. Posiblemente, pueda tratarse de una impericia debido a su actitud dubitativa.

Además, se observa un caso en el que sonoriza la primera letra de *hace* pronunciándola con el sonido [x]. Este sonido lo produce después de una pequeña pausa, por lo que no se da por contaminación de lo anteriormente dicho sino por un lapsus.

También, nos resulta llamativo detectar como en ciertas palabras pronuncia el sonido [b] (grafía v), como una labiodental oclusiva sonora [β], en palabras como *vivo*, *favorita*, *vistas*, *veo*, entre otras. En el español estándar, las grafías b y v representan un mismo sonido: [b]. Por lo tanto, hemos considerado que esto puede deberse a un exceso de formalidad o a la influencia del francés.

En ciertos momentos confunde las vocales como, por ejemplo:



- [e]: *Veo y reciente*. En ambas palabras, sustituye el primer sonido [e] por [i]. Al tratarse de una vocal inexistente entre los sonidos del árabe clásico, se puede comprender que, por ello, en estas dos ocasiones la confunde. Además, sustituye *e incómodo* por *y incómodo*, tal vez por no conocer la norma. Sin embargo, en el resto del texto discierne su sonido correctamente, por lo que podría ser un lapsus.
- [i]: *Tipo*. Es el único caso en el que sustituye la [i] por la [e] y nos resulta curioso ya que es un sonido similar que comparten ambos idiomas. Por ello, pensamos que puede tratarse también de un lapsus.
- [o]: *Cocina*. Solo en una ocasión, sustituye [o] por [u], y pensamos que podría deberse a un lapsus ya que más adelante lo pronuncia de forma correcta o por transferencia del *dārija*.
- Diptongo *-ie*: *Pienso*. Simplifica el diptongo *-ie* en [e]. Se trata de una combinación de vocales que puede resultar compleja y que resume en una sola. En este caso, se puede deber a que el verbo del que proviene es pensar y por ello recurrió a la [e].

En general, se le puede notar muy nerviosa en la lectura. Presenta problemas en la prosodia y le cuesta localizar el acento tónico de ciertas palabras. Además, debido probablemente a la falta de hábito, no leyó la penúltima línea del segundo párrafo.

**Sujeto 2:** En este caso, también se puede observar que, en ocasiones, aspira la [s] en palabras como *dos*, *es* o *años*; en otras, la elimina como en el caso de *la(s) tardes* o *mi(s) amigos*; y, mayormente, las pronuncia sin aspiración. En ello se puede observar la impericia al no saber si utilizar un código u otro.

Además, hemos podido detectar que también pronuncia la [b] (grafía v), como labiodental oclusiva sonora [b̥], en palabras como: *vivo*, *vistas* o *veo*. Como en el caso anterior, podría deberse a la influencia del francés. También, podemos achacar a esta influencia errores como pronunciar [a] en lugar de [u], al decir *un baño*, o sustituir la [u] por la [o] al pronunciar *segunda*.

En cuanto a los errores con las vocales se han podido detectar los siguientes:

- [a]: *Esta casa y alquilar*. En el primer ejemplo, sustituye la [a] del determinante, por [e], cambiándole el género. Este error lo comete en dos ocasiones, por lo que podría ser una fosilización. O, también, podría deberse a que la palabra *casa* en árabe clásico (*manzil*) sea masculina y, por ello, lo dice de forma automática en

español cambiándole el género. En el segundo caso, cambia la segunda [a] por [e], tal vez, por un lapsus, o por la frecuencia en el uso de la palabra *alquiler* sin darse cuenta de que lo que está escrito es *alquilar*.

- [e]: *Veo y edificio*. Sustituye, en el primer caso, la [e] por la [i] ya que, como hemos mencionado, es una vocal que les cuesta bastante a los arabófonos. En el segundo caso, observamos que elide la vocal [e] del inicio de palabra. Esto es bastante habitual entre los marroquíes, sobre todo cuando la palabra comienza con la estructura VC. En el resto de la producción oral la distingue y pronuncia con normalidad.
- [i]: *Mi casa y tipo*. En ambos casos, sustituye [i] por [e]. Estas vocales representan una confusión para los arabófonos ya que no perciben diferencia entre ellas. Por ello, suelen utilizar una en lugar de la otra.
- [u]: *Una y segunda*. En estas dos palabras, cambia la [u] por la [o]. En este caso, sucede lo mismo que en el caso anterior, es decir, que les cuesta diferenciarlas. En el segundo ejemplo, tal vez, se deba a la influencia del francés.

Otro de los errores que se perciben es que no pronuncia bien la [ɲ] sino que la convierte en el sonido [ni] en palabras como *baño, pequeña o tamaño*. Esto puede deberse a que este sonido no existe en su lengua materna y, por ello, lo suple con el sonido más cercano y que se pueda asimilar más a la [ɲ]. Por último, detectamos que al leer la palabra *atractivos* lo hace pronunciando la segunda [t] como si fuera el sonido [t] del árabe, que a pesar de que se representen con el mismo carácter el sonido es diferente.

Se puede observar que este discente lee con bastante fluidez, haciendo las pausas necesarias, e incluso, corrigiéndose, por lo que se puede deducir una correcta comprensión del texto.

**Sujeto 3:** Como ya hemos descrito en el apartado superior, a este entrevistado le cuesta bastante la lectura, por ello, solo ha leído el primer párrafo y le hemos ayudado, o bien con pistas, o bien leyéndole la palabra, para que él la repita.

Hemos podido comprobar que, al leer, conjuga algunos verbos que están en primera persona del singular (*vivo o puedo*) en tercera persona del singular. Esto puede deberse a que conoce estos términos por vía oral o a la falta de hábito que pueda tener para hablar de sí mismo en español.

También, observamos que, tal vez, por leer sin comprender, dice palabras sin sentido e ininteligibles, de esta forma, sustituye *tienen* por [sin], *un* por [in] o *así* por [is].

Además, en este caso, también presenta complicaciones para pronunciar la [ɲ] en las palabras *pequeña* y *baño*, así como, en la pronunciación de la [tʃ] en la palabra *charlar*, en la que asimila dicho sonido, inexistente en árabe, con el sonido [ʃ] propio de su lengua materna. Esta asimilación también sucede con la palabra *parte* en la que sustituye la [t] por el sonido [t] del árabe.

En el caso de las vocales vemos que solo comete tres errores:

- [u]: *Una, un y durante*. Sustituye [u] por [o], debido a la dificultad de diferenciar entre dichos sonidos.
- [e]: *Que y pequeño*. Cambia dicho sonido por [i] solo en dos ocasiones. En el resto de la producción, se puede percibir que los diferencia correctamente, por lo que podría deberse a un lapsus.
- Diptongo *-ie*: *Calienta y vienen*. Realiza una monoptongación del diptongo *-ie*, convirtiéndolo, en el primer caso en el sonido [e], tal vez, por tener conocimiento de que el verbo del que proviene es *calentar*. Y, en el segundo caso lo sustituye por [i], debido, tal vez, a que hace una pausa en la lectura de dicha palabra.

Otros errores que hemos detectado son: el cambio de género, en *la casa*, al sustituir el determinante artículo por [el], debido, tal vez, a un lapsus o a la influencia del árabe, como en el caso anterior; también sustituye *la sala* por [el sa'lon] aludiendo a una lexía que, probablemente, utiliza con normalidad.

Además, en una ocasión, cambia el número de *la casa* convirtiéndola en plural, probablemente por pensar que se está hablando de algo genérico. También, lee la preposición ['para] en lugar de *por*, tal vez, simplemente por un error de lectura. Sin embargo, cabe destacar que, el mal uso de las preposiciones, es un error recurrente entre los arabófonos en niveles iniciales, ya que una sola preposición en árabe puede equivaler a distintas preposiciones en español, dependiendo del verbo al que acompañe.

En general, este entrevistado, a pesar de tener dificultades en la lectura, se puede percibir que no comprende lo que lee debido tal vez a la falta de hábito.

**Sujeto 4:** En este caso, al tratarse del discente que habla con un ganguero, hemos decidido seleccionar solo los errores que consideramos que no se deben a ese aspecto. Así, por

ejemplo, podemos ver que elide muchas preposiciones en frases como: *vivo (en) una casa, una sala (de) estar, voy (a) reformar o llegué (a) esta casa*. Este error se produce sobre todo en niveles iniciales.

Así mismo, también elide artículos en frases como: *en (el) centro de (la) ciudad o me gusta mucho (el) exterior*. Este error lo podría haber cometido por simplificar, pero se debe tener en cuenta, que la disparidad existente entre el uso de los artículos en árabe y en español, puede provocar que, en ocasiones, se utilicen de forma errónea o se eliminen. Además, considerando que en árabe solo existe el artículo determinado, se ha observado que, en una ocasión, sustituye *el (baño)* por [un].

Podemos observar que también elide el verbo ser en algunas oraciones: *el edificio (es) moderno o el baño (es) pequeño*. Esto se puede deber a una transferencia lingüística de su L1, ya que, en árabe, el verbo ser, en presente, se elide.

Además de ello, se observa que cambia el género en algunas palabras como [un `sala], [um pe'kepo te'raða], [parte faβo'rito] o [una ko'lor]. Esto se puede deber a la influencia de su L1 o a un lapsus en la lectura. También, notamos que tiene dificultad en la pronunciación de [ɲ], [tʃ] y [b], pronunciándola como [b], como en los casos anteriores.

En cuanto a los verbos, cambia la conjugación a la tercera persona del singular a los verbos *puedo, llegué, vivo y veo*, tal vez, por el poco hábito a su uso en primera persona.

En relación a las vocales, vemos que confunde [e] por [i], como en los análisis anteriores, y hace producciones como: [pi'kiɲo], [ki], ['sala ði is'tar] o ['irmi]. En un caso, elide por completo la vocal inicial [e] en [el di'fiθjo] tal vez, por resultarle redundante que las dos empiecen por [e] o por la tendencia que tienen los arabófonos a elidir dicha vocal inicial si la estructura por la que comienza la palabra es VC. También, presenta dificultades con el diptongo *-ie*, que monoptonga en [i], en el caso de *tiene y viene*. En dos ocasiones, vemos que sustituye palabras y las convierte en [yo], en el caso de *ya* y la conjunción *y*. Además, por influencia del francés, observamos que suple la [e] por la [a] en la palabra *contento* y suple [e] por [u] en *e incómodo* por influencia del *dārija*.

Por último, tal vez debido a los nervios por la lectura, pronunció palabras extrañas como por ejemplo [a'si] en lugar de *la casa*, [me] por *muy* y [sol] en lugar de *suele*, convirtiendo el diptongo *-ue* en [o] y omitiendo la vocal final.

**Sujeto 5:** Como hemos explicado anteriormente, se ha omitido el análisis de dicha producción, ya que no guarda relación con las anteriores.

**Sujeto 6:** Notamos que este discente no comete muchos errores y se autocorrigió de forma correcta. Solo observamos que le cuesta pronunciar la [ɲ] en palabras como *pequeña* y *baño*. Vemos que no aspira la [s], pero, en ocasiones, la elide totalmente dejando muestras como [la 'tarðes] o [la 'βista]. Además, en las palabras *tipo* y *atractivo* sustituye la segunda [t] por el sonido árabe [t̪], como ya ha ocurrido con entrevistados anteriores. Por último, notamos que, tal vez por un lapsus, elimina la tilde del verbo *llegué*, pronunciando ['ʎeye] y elide el pronombre reflexivo de *irme* y pronuncia solo ['ir].

**Sujeto 7:** En este caso, percibimos que es una persona que cecea durante toda la producción oral, a pesar de haber residido únicamente en Gran Canaria desde su llegada de Marruecos. Por ello, pensamos que pueda deberse a un problema en la dicción. Además de ello, le cuesta pronunciar los siguientes sonidos:

- [ɲ]: Pronuncia [pe'kenja], ['banjo] y [ta'manjo] por *pequeña*, *baño* y *tamaño*.
- [ʎ]: Percibimos que dice ['ʎeyo] y [a'ʎe] frente a *llegué* y *allí*, tal vez por influencia del francés.
- [s] acompañada de diptongo *-iu*: Notamos que invierte el orden de este diptongo y pronuncia [kuj'ðad] en lugar de *ciudad*. Esto puede ser debido a la confusión que les provoca a los arabófonos los diptongos o por equivocación, ya que hemos detectado que pronuncia perfectamente la palabra *habitación*, sin invertir el orden, por lo tanto, es un lapsus.
- [ks]: Simplifica este sonido en [s], como, por ejemplo, al decir [este'rjor] en lugar de *exterior* debido, posiblemente, a que relaja ese sonido, o [kostru'θjon] frente a *construcción*, tal vez, por la influencia de la terminación francesa *-tion*. Además, se puede observar que elide la [n] por simplificar.
- [r]: Comprobamos que al pronunciar la palabra *terrazza* lo hace como si tuviera una sola [r].
- [x]: Notamos que sonoriza el sonido inicial de *hace*, diciendo ['xaθe].

También, percibimos la influencia del francés en palabras donde elide la vocal final como en las lexías *sala* o *solo*. Además, sustituye la [e] por [o], en algunas palabras, como en el caso de [si'lonθjo] por *silencio*, ['irmo] en vez de *irme*, ['dosðe] frente a *desde*, ['swelo] por *suele* o ['boo] en lugar de *veo*.

En cuanto a las vocales, vemos que a ella también le cuesta pronunciar correctamente el diptongo *-ie*, monoptongándolo en [e], en palabras como *mientras* o *reciente*. Por último, vemos que dice [ku'θina] por *cocina*, probablemente, por influencia del *dārija*; [ljer] en vez de *leer*, [mi] por *me* y ['tepo] frente a *tipo*, debido a la confusión entre los sonidos [i] y [e]; y, [pe'ðria] en lugar de *podría*, tal vez por un lapsus.

En este caso, al analizar su producción oral, resultó ser la más extensa, ya que ocupa un tiempo de cinco minutos. Se toma su tiempo para leer de forma correcta, a veces se autocorrige, pero da la sensación de que no comprende bien algunas partes del texto.

**Sujeto 8:** Con este entrevistado hemos podido comprobar que también encuentra dificultades en la pronunciación de ciertos sonidos:

- [t]: Sustituye el sonido [ti], cuando se encuentra en posición inicial, por el sonido [t] del árabe. Esto sucede en palabras como *tiene*, en dos ocasiones, y *tipo*.
- [ɲ]: Sucede lo mismo que en los casos anteriores en palabras como *pequeña* o *baño*, pero hay una ocasión en la que lo sustituye por [n] diciendo [ta'mano] frente a *tamaño*.
- [r]: En la palabra *terraza* sustituye [r] por el sonido [r].
- [ʎ]: En el caso de *llegué*, pronuncia ['ljeɣo], cambiando también de tiempo verbal. Esto puede deberse a un lapsus ya que la palabra *allí*, la pronuncia bien.

En el caso de los verbos, vemos que, en una ocasión, cambia de primera a tercera persona del singular en el verbo *puedo* y, en otra, le cambia el tiempo al subjuntivo, consideramos que, de forma inconsciente, y formula [sen'temos] en lugar de *sentamos*.

En cuanto al léxico, percibimos que dice [bi'sitas] en lugar de *vistas*, tal vez por ser un término al que está más habituado y su similitud. Esto también pone de manifiesto que la comprensión inmediata del texto no es completa. Además, elide la vocal inicial de *edificio*, como ya sucedió en casos anteriores. También, dice ['bweno] en lugar de *buen* y, lee *desde* como [de'sed], tal vez por desconocimiento de la lexía o por problemas de direccionalidad, ya que el árabe se lee de derecha a izquierda. También, por un lapsus, notamos que dice ['salsa] por *sala*, pero en otras ocasiones del discurso la pronuncia correctamente y, solo en un caso, le cambia el género: [un 'sala].

En lo referente a las vocales, observamos que sustituye [e] por [i] en *pequeña*, *equipada* y *veo*. También, suple [u] por [o] en el caso de *gusta* y *mucho* o, la sustituye

por [e] al decir [konstrek'θjon]. Además, percibimos que invierte el orden del diptongo en la palabra *ciudad*, pero mantiene el sonido [s].

Por último, cabe destacar que solo en un caso notamos la influencia del francés, en la palabra *que* porque pronuncia la [e] final como si se tratara de una [e] cerrada.

Como se puede observar, se han detectado varios problemas tanto gramaticales como léxicos, pero, en este estudio, nos gustaría centrarnos en las dificultades fonético-fonológicas.

Así pues, algunos de los problemas más redundantes son, sobre todo, la pronunciación de las vocales, especialmente, por la confusión entre los sonidos [e]-[i] y [o]-[u]. Estos errores son bastante frecuentes y vienen recogidos en diversos estudios de autores como: El-Madkouri (2007), Benyaya (2007), Fernández Martín (2007) o Santos de la Rosa (2015). De ello, se desprende también, la dificultad que encuentran estos discentes al pronunciar los diptongos.

Así mismo, en varias ocasiones, se ha detectado en la pronunciación de los entrevistados, una asimilación de los sonidos vocálicos españoles a los sonidos vocálicos franceses, sobre todo, en sujetos que tienen cierto nivel en dicho idioma. Con esto se puede observar que hay una necesidad en acometer dichas dificultades o particularidades de la IL en el aspecto fonético-fonológico, apelando al bagaje y conocimiento lingüístico de su propia lengua vernácula, el árabe marroquí, y no desde otras lenguas adquiridas, como el francés que, realmente, en este aspecto, difiere más del español.

Por último, otro error que se comete, es la elisión de la vocal cuando se encuentra en posición inicial y en palabras con estructura VC. Este último punto, también se ha recogido en diversos estudios, como el de El-Madkouri junto a Soto Aranda (2009:16) donde determinan que hay una “tendencia a elidir la vocal inicial cuando la estructura inicial de la palabra es VC, como en el caso de la palabra >España< pronunciada como [spania]”. Además, señala que esto no solo ocurre en la pronunciación del español, sino también en palabras del *dārija* que son tomadas del *fuṣḥā*. En este caso, hay que tener especial cuidado con los préstamos del español existentes en el dialecto marroquí que difieren en la pronunciación.

Se hará especial hincapié en dichos errores en la unidad didáctica que se presentará a continuación y se propondrán actividades que ayuden a evitarlos o corregirlos.

## **4. PROPUESTA DIDÁCTICA**

Esta propuesta irá dirigida a los entrevistados que nos han ayudado a realizar este estudio, pero se podría extrapolar, en general, a estudiantes arabófonos de origen marroquí.

En este caso, como ya hemos visto a lo largo de este trabajo, los destinatarios serían adultos migrantes que se encuentran en situación de inmersión en la isla de Gran Canaria. Se podría decir, que el nivel que poseen dichos estudiantes oscila entre un A1 y un A2, según el MCER, y nos centraremos en los aspectos fonéticos y fonológicos que planteen más dificultades en su reconocimientos, asimilación y producción.

### **4.1. OBJETIVOS**

Los objetivos que pretendemos alcanzar son:

- Conseguir que los migrantes puedan reconocer y diferenciar los distintos sonidos
- Aprender a emitirlos correctamente
- Mejorar su pronunciación en este aspecto

Para ello, presentaremos una serie de actividades que puedan ayudar a solventar dichos problemas y, por lo tanto, ayudar al alumno en su integración social. Esto le aportará mayor seguridad al entablar un diálogo y mayor confianza.

### **4.2. CONTENIDOS**

Como ya hemos mencionado, el contenido que trataremos será específicamente el relacionado con la pronunciación, centrándonos en las dificultades que hemos detectado durante el estudio. En la mayoría de las actividades que propondremos se trabajarán las destrezas de expresión oral y comprensión auditiva, pero también habrá actividades en las que se trabajará la expresión y comprensión escrita.

Las dificultades que trataremos de solventar son:

- Dificultad en el reconocimiento de [i]-[e]
- Dificultad en el reconocimiento de [o]-[u]
- Dificultad en la pronunciación de los diptongos



### **4.3. TEMPORALIZACIÓN**

Esta propuesta didáctica está destinada para que se imparta en dos sesiones de dos horas, dedicando la última hora de la segunda sesión a la tarea final.

### **4.4. METODOLOGÍA**

El método que utilizaremos será el ecléctico ya que, en él, se recogen los puntos fuertes de distintos métodos y, gracias a ello, podremos trabajar con diversas técnicas. Se hará especial hincapié, sobre todo, en el nociofuncional-comunicativo, porque lo que pretendemos conseguir es que los alumnos adquieran ante todo una competencia comunicativa óptima. Así como, el método audiolingual, ya que para conseguir que los alumnos perciban estos sonidos y aprendan a reconocerlos, se hace necesario el acercamiento y la repetición en base a una escucha.

Además, hemos tratado de realizar un acercamiento cognitivo utilizando un método inductivo. De esta forma se trabajará en:

- La identificación de los sonidos vocálicos que son comunes en el español y en el árabe marroquí (ejercicios 2 y 7).
- La diferenciación de préstamos del español en árabe marroquí, es decir, palabras originales en español, pero que los marroquíes utilizan con el mismo significado, pero con una pronunciación diferente. Por ejemplo: simana/semana, malita/maleta, bandera/bandera o movel/móvil (ejercicio 4).
- La discriminación pertinente de léxico con vocales o diptongos que presentan más dificultad y utilizando un vocabulario significativo (ejercicios 6, 8 y 14).

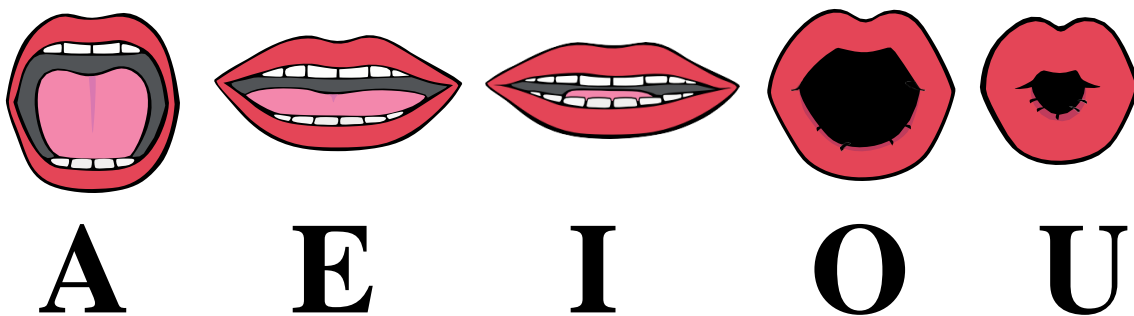
Así mismo, podrán observar que a lo largo de las actividades se han utilizado tanto las minúsculas como las mayúsculas. Al tratarse de un nivel inicial, nos ha parecido acertado introducir algunas actividades utilizando la mayúscula, que es más sencilla de utilizar, para facilitar la comprensión (ejercicios 1, 3, 9 y 11).

También nos gustaría resaltar que, tras la realización de las actividades, estas se corregirán, se comentarán para evitar confusiones, y se hará una retroalimentación para conseguir que los alumnos sean conscientes, en todo momento, de cuál es la pronunciación acertada y la palabra correcta.

#### 4.5. ACTIVIDADES

<b>Tipo de actividad</b>	Introductoria
<b>Duración</b>	15 minutos
<b>Destrezas</b>	Comprensión y expresión oral
<b>Objetivo de la actividad</b>	Se pretende que el alumno consiga detectar la forma de los labios y la boca al pronunciar cada una de las vocales para, así, poder percibir tanto visual como sonoramente los rasgos que las individualizan y sepa producirlas correctamente.

1. Observa, escucha y repite las siguientes vocales:



\* Imágenes extraídas de Jarque Vicente, M.C., Morera Pérez, F.N., Navarro Barea, A. y Serra Pellicer, R. (2018). *Logopedia en el aula, jugamos con los fonemas*. Valencia: Diputació de Valencia. Recuperado de [https://www.dival.es/sites/default/files/benestarsocial/MANUAL%20DE%20LOGOPEDIA-VERSI%C3%93N%20WEB\\_0.pdf](https://www.dival.es/sites/default/files/benestarsocial/MANUAL%20DE%20LOGOPEDIA-VERSI%C3%93N%20WEB_0.pdf)

<b>Tipo de actividad</b>	Desarrollo
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Destrezas</b>	Comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita.
<b>Objetivo de la actividad</b>	Queremos que el alumno consiga diferenciar en su propio dialecto marroquí, el sonido [e]-[i], ya que hemos notado que es una dificultad que se repite. De esta forma, se van a plantear palabras marroquíes, transliteradas a caracteres latinos, para que ellos las pronuncien y puedan percibir y ser conscientes de que ese sonido ya forma parte de su conocimiento lingüístico. Además, se propondrán otras actividades que ayuden a discernir entre estos sonidos.

2. Escucha estas palabras en dialecto marroquí y repítelas. ¿Consigues encontrar el sonido [e]?

<i>dārija</i>	español
<i>ālāf</i>	mil
<i>ḥshəḥm</i>	él tuvo vergüenza
<i>bārəd</i>	frío (adjetivo)
<i>dəblīj</i>	pulsera
<i>khātəm</i>	anillo

\*Ejemplos tomados de Moscoso (2004: 37). Transliteración de las vocales según Moscoso.

3. Ahora, en pareja, lee las siguientes palabras, pronunciando de forma muy marcada la vocal [e].



ESPEJO



ELEFANTE



ESCALERA



ESTRELLA



EDIFICIO



FRESAS



TELEVISIÓN



ORDENADOR



COCHE



PERRO

\*Todas estas imágenes han sido extraídas de *Freepik* y *Flaticon*.

4. Escucha las palabras que dice el profesor y selecciona la opción que creas haber escuchado.

amigo

semana

movel

bandira

perro

amego

simana

móvil

bandera

pirro

edificio

mirar

bicicleta

maleta

fuego

dificio

merar

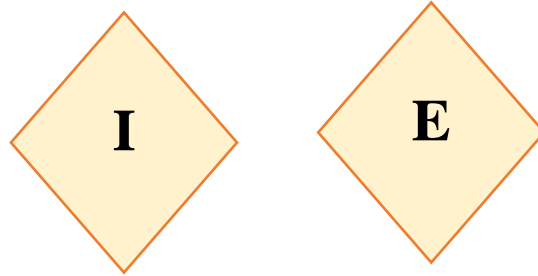
beceleta

malita

fuigo

\*Pares no significativos, haciendo uso de cierto léxico existente en el *dārija*, pero con distinta pronunciación (simana, movel, bandira o malita).

5. En este juego, el profesor le dará a cada alumno dos tarjetas, una con el sonido [i] y otra con el sonido [e]. A medida que el profesor vaya diciendo palabras deben levantar la tarjeta del sonido que crean haber escuchado. El que se equivoca será eliminado y el que más acierte ganará.



6. En pareja, lee los siguientes grupos de palabras y presta atención a la frase que dirá el profesor. ¿Qué palabra ha utilizado?

Ejemplo: El mero es un pez.

<u>mero</u> miro	pesar pisar	mesa misa	silla sella	rezo rizo
fea fía	piso peso	tela tila	peto pito	pela pila

\*Palabras significativas

<b>Tipo de actividad</b>	Desarrollo
<b>Duración</b>	45 minutos
<b>Destrezas</b>	Comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita.
<b>Objetivo de la actividad</b>	Lo que queremos conseguir con estas actividades es que, nuevamente, los alumnos puedan percibir el sonido [o] en palabras del <i>dārija</i> transliteradas a caracteres latinos. De esta manera y, junto a otros ejercicios, los alumnos podrán discernir entre los sonidos vocálicos [o]-[u] y sabrán emitirlos correctamente.

7. Intenta percibir en estas palabras el sonido [o].

<i>dārija</i>	español
<i>mōr</i>	detrás
<i>mōj</i>	cerebro
<i>fōq</i>	arriba
<i>tōl</i>	altura

\*Transliteración de las vocales según Moscoso (2004)

8. Escucha atentamente estos grupos de palabras. ¿Has escuchado el sonido [u]?  
Puede aparecer en la primera palabra, en la segunda, en las dos o en ninguna.  
Presta atención y marca con X la respuesta correcta:

Ejemplo: Cuchara/Coche

En la 1ª	En la 2ª	Ninguna	Las 2
X			

\*Material para el docente: se podrían utilizar los siguientes pares de palabras:

<b>cuchara</b>	<b>muda</b>	<b>coger</b>	<b>puso</b>	<b>lluvia</b>	<b>pueblo</b>	<b>modo</b>	<b>policía</b>
<b>coche</b>	<b>moda</b>	<b>poner</b>	<b>poso</b>	<b>novia</b>	<b>ciudad</b>	<b>mudo</b>	<b>fontanero</b>

9. Vamos a repasar los sonidos [o]-[u]. Ahora, escucha y completa con la vocal que creas haber escuchado. Luego, en pareja, practica su pronunciación.

ESC__CHAR	P__CO	CH__C__LATE	C__N__CER	PAL__MA
AB__RRIDO	PERR__	MARR__EC__S	AB__ELO	M__JER
M__RENA	P__ZO	AG__ACATE	M__CHO	C__MER
B__LSA	H__MO	M__RO	F__TO	B__SCAR

10. En pareja, selecciona algunas palabras del ejercicio anterior y, de forma oral, crea oraciones. Por ejemplo: Me gusta mucho comer aguacates.

<b>Tipo de actividad</b>	Desarrollo
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Destrezas</b>	Comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita.
<b>Objetivo de la actividad</b>	Con los siguientes ejercicios queremos que los alumnos consigan diferenciar y pronunciar correctamente las palabras en la que hay diptongo. Solo veremos las formaciones que les puedan resultar más complejas.

11. Observa los siguientes ejemplos y repite con el profesor:

<b>IE</b> TIENE	<b>IU</b> CIUDAD	<b>UA</b> CUANDO	<b>UE</b> BUENO
<b>EI</b> PEINE	<b>UI</b> CUIDAR	<b>AU</b> APLAUSO	<b>EU</b> EUROPA

12. Ahora, completa el siguiente texto con las palabras que creas haber escuchado y luego lo leerán en voz alta:

Vivo en una casa pequeña pero moderna en el centro de la (ciudad/cuidad) \_\_\_\_\_.  
 Mi casa tiene dos habitaciones, un baño, una sala de estar, una cocina y una pequeña terraza. Por las tardes, el sol (calienta/calenta) \_\_\_\_\_ la casa durante horas, así que no (suele/sole) \_\_\_\_\_ hacer frío. Mi parte favorita de la casa es la terraza. Allí (puedo/puido) \_\_\_\_\_ disfrutar de las vistas de la ciudad y leer en completo silencio. El baño es pequeño e incómodo, pero voy a reformarlo. Cuando (vienen/vinen) \_\_\_\_\_ mis amigos, nos sentamos todos a charlar en la sala de estar.

\*Tras este ejercicio se hará especial hincapié en el léxico correctamente escrito y se recalcará que, las palabras incorrectas, escritas de forma intencionada, son los errores que se suelen cometer de forma habitual, pero que no existen y no se deben utilizar.

13. El juego del ahorcado. Para esta actividad, hay que ponerse en grupos de dos o tres personas. El profesor le dará a un miembro del grupo una tarjeta con una palabra que presente diptongo y, el resto del grupo, debe adivinarla,

diciendo letras y pronunciándolas correctamente. Se irán turnando las tarjetas entre los distintos grupos e integrantes para que participen todos. Recuerda que si te equivocas en la letra o la pronuncias mal se dibujará una parte del ahorcado.



Por ejemplo: la palabra que tienen que adivinar es *pueblo*.

14. Escucha y completa estas frases con las palabras correctas. Luego, léelas en voz alta:

- Mañana (viene/vine) \_\_\_\_\_ mi tío a casa.
- Mira, Alberto, hoy (puedo/podo) \_\_\_\_\_ verte a las 15:00h.
- Me voy de vacaciones. (Ciudad/Cuidad) \_\_\_\_\_ bien de los perros.
- Tengo (fue/fe) \_\_\_\_\_ en que todo salga bien.
- El lunes es mi cumpleaños. Voy a cumplir (veinte/vente) \_\_\_\_\_ años.
- No entiendo el ejercicio. Tengo una (deuda/duda) \_\_\_\_\_.
- Hoy las clases son en el (ola/aula) \_\_\_\_\_ 3.

15. ¿Sabes lo que es un trabalenguas? Léelo en voz alta.

**A Cuesta le cuesta subir la cuesta,  
y en medio de la cuesta,  
va y se acuesta.**

**¿Cómo quieres que te quiera  
si el que quiero que me quiera  
no me quiere como quiero  
que me quiera?**

**Cuando cuentes cuentos,  
cuenta cuantos cuentos cuentas,  
porque si no cuentas cuantos cuentos cuentas,  
nunca sabrás cuantos cuentos cuentas tú.**

#### 4.5.1. Tarea final

<b>Tipo de actividad</b>	Desarrollo
<b>Duración</b>	1 hora
<b>Destrezas</b>	Comprensión y expresión oral y comprensión y expresión escrita.
<b>Objetivo de la actividad</b>	Con la realización de la tarea final queremos comprobar si los ejercicios realizados han sido eficaces. Para ello, dividiremos esta tarea en dos partes, una de ellas dedicada a la evaluación de la audición y comprensión y, por tanto, el reconocimiento de los sonidos y, la otra, tratará sobre la emisión de los sonidos vocálicos aprendidos.

#### 1. Audición y comprensión

1.1. Escucha y selecciona la opción correcta. Cada oración se repetirá dos veces.

- ¿Qué (quieres/quieres) \_\_\_\_\_ hacer esta tarde?
- Mañana va a (viner/venir) \_\_\_\_\_ un compañero nuevo.
- No (tengo/tingo) \_\_\_\_\_ ganas de salir.
- ¿Me ayudas a (puner/poner) \_\_\_\_\_ la mesa?
- El (perro/pirro) \_\_\_\_\_ del vecino es muy tranquilo.
- Los (ejercicios/jercicios) \_\_\_\_\_ son muy fáciles.
- Los camiones hacen (ruedo/ruido) \_\_\_\_\_.
- Voy a la (tienda/tinda) \_\_\_\_\_ a comprar pan.



1.2. Escucha al profesor y rellena los huecos con las palabras que has reconocido:

- Creo que mañana no hay \_\_\_\_\_.
- Hoy hace muy buen \_\_\_\_\_.
- La \_\_\_\_\_ es un buen sustituto del azúcar.
- No hay nadie detrás de la \_\_\_\_\_.
- Hay un \_\_\_\_\_ muy bonito en esa playa.
- Las \_\_\_\_\_ del coche son redondas.
- Me gusta \_\_\_\_\_ comer chocolate.
- La actividad me salió muy \_\_\_\_\_.

Soluciones: Examen-tiempo-miel-puerta-sitio-ruedas-mucho-bien

## 2. Emisión

2.1. Con tu pareja, ponte de acuerdo sobre qué tema quieren hablar para hacer una pequeña exposición oral. Puedes elegir entre los siguientes:

- Presentarse
- Describir un lugar, objeto o persona.
- Hablar sobre su casa o la ciudad

Solo se tendrá en cuenta y se valorará la pronunciación de las vocales vistas en esta unidad.

#### 4.5.2. Rúbrica

Tarea final						
El alumno debe poner en práctica los conocimientos aprendidos en clase a través de las actividades que se plantean en la tarea final.						
Comprensión y expresión oral	Aspectos	%	Excelente	Bueno	Aceptable	Insuficiente
	Reconoce los sonidos	25%	<b>Reconoce de forma clara los distintos sonidos vocálicos vistos, sin equivocación.</b>	<b>Reconoce de forma clara las distintas vocales, con pocas equivocaciones.</b>	<b>Reconoce gran parte de las vocales vistas.</b>	<b>Tiene dificultad en diferenciar los distintos sonidos vocálicos.</b>
	Sabe diferenciarlos	15%	<b>Hace una diferenciación bastante clara del uso de todas las vocales, sin confundirlas.</b>	<b>Sabe diferenciar las vocales y apenas las confunde.</b>	<b>Sabe diferenciar casi todas las vocales y a veces las confunde.</b>	<b>Le cuesta diferenciar las vocales y las confunde.</b>
	Pronunciación	20%	<b>Emite claramente los sonidos de las vocales diferenciando entre unos y otros.</b>	<b>Emite bien los sonidos y se pueden diferenciar unos de otros.</b>	<b>Emite bien la mayoría de los sonidos, pero en ocasiones cuesta diferenciarlos.</b>	<b>No pronuncia de forma clara las vocales y cuesta diferenciarlas</b>
Comprensión y expresión escrita	Relación grafía-sonido	25%	<b>Relaciona correctamente los sonidos con las grafías de las vocales sin ningún problema.</b>	<b>Reconoce gran parte de los sonidos y sabe relacionarlos con las grafías sin gran dificultad.</b>	<b>Puede reconocer algunos sonidos y relacionarlos con las grafías, pero, en ocasiones, tiene dificultad.</b>	<b>Le cuesta relaciones los sonidos con las grafías correspondientes y las confunde.</b>
	Sabe utilizarlas	15%	<b>Escribe bien las distintas vocales sin confundirlas.</b>	<b>Sabe escribir bien las distintas vocales y no las suele confundir.</b>	<b>Escribe bien la mayor parte de las vocales y, a veces, las suele confundir.</b>	<b>No escribe bien las vocales y las confunde.</b>

## 5. CONCLUSIONES

El análisis realizado en este estudio ha permitido acercarnos a la realidad de un pequeño grupo de marroquíes residentes en la isla de Gran Canaria y conocer de cerca cuáles son sus dificultades fonético-fonológicas con el idioma.

Como se puede observar, los objetivos que se plantearon al inicio de esta investigación fueron: indagar en las dificultades de pronunciación entre estos aprendientes, analizar las posibles interferencias del dialecto marroquí en el aprendizaje de la pronunciación, así como elaborar una propuesta didáctica que atienda a las necesidades detectadas.

En cuanto al primer objetivo, a pesar de haber detectado dificultades gramaticales o léxicas, hemos querido profundizar concretamente en las fonético-fonológicas, centrándonos especialmente en las vocales. Se ha observado que la confusión entre las vocales es uno de los errores más recurrentes en este colectivo de aprendientes, corroborando los estudios de El-Madkouri (2007), Benyaya (2007) o Santos de la Rosa (2015). Por ello, hemos querido acercar dichos sonidos a los discentes y abordar esta cuestión en la unidad didáctica, haciendo que sean conscientes de que ya cuentan con estos sonidos en el repertorio lingüístico de su L1, el árabe marroquí.

Con respecto al segundo objetivo, se ha podido observar que, en relación al vocalismo, la interferencia sería negativa si comparamos el árabe clásico, que presenta los sonidos vocálicos [a], [i], [u] y el español, que contempla [a], [e], [i], [o], [u]. En cambio, si tomamos como referencia el árabe marroquí, la interferencia puede ser positiva. Debido a ello, decidimos tomar como directriz metodológica en la confección de la unidad didáctica una pauta cognitiva de acercamiento entre el sistema fonético-fonológico de su lengua vernácula, el árabe marroquí, y el del español.

Por último, en relación a la propuesta didáctica, nos gustaría resaltar que, a diferencia de otros estudios basados en el Análisis Contrastivo, que se centran en comparar y resaltar las diferencias, hemos querido abordar la cuestión aprovechando las semejanzas. Por ello, en este trabajo, se ha tomado como base, no la comparación entre el árabe clásico o el francés como L1 o L2 que interfieren en el aprendizaje del español, sino que se ha tomado como referencia cognitiva, su L1, el árabe marroquí, y nos hemos centrado en resaltar también las interferencias potencialmente positivas. Esto sirve como puente cognitivo al pasar de una lengua a otra, por lo que se toma la L1 como un aspecto positivo.

Así mismo, les hemos acercado, en la propuesta didáctica, distintas actividades en las que, debido al cambio de una vocal, se cambia totalmente el significado de una palabra, es decir, cuando la oposición fonológica es pertinente. Con ello, queremos que tomen conciencia de la importancia en la correcta emisión de las vocales, sin olvidar que, uno de los aspectos más importantes para su correcta integración y motivo de esta investigación, es la producción oral, el contacto verbal o la comunicación con la sociedad en la que viven, es decir, aprender a socializar y a vivir en otra lengua.

Todas estas decisiones se han tomado en función del perfil sociocultural de los aprendientes y atendiendo a un análisis de necesidades. Hemos encontrado diferentes perfiles (analfabetos de retorno y funcionales, autodidactas) con necesidades distintas en pronunciación, pero con peculiaridades de interlengua comunes y dificultades similares. Así pues, la unidad didáctica se centró en este aspecto y se ha tratado de resaltar la semejanza fonética entre ambas lenguas, favoreciendo la inclusión social y evitando fosilizaciones.

Además, queremos resaltar que muchos de los entrevistados, desde que cuentan con cierto nivel para poder entenderse o desempeñar ciertas actividades en inmersión, no continúan formándose para aprender el idioma. Por ello, consideramos que es de suma importancia que el material que hemos creado, dirigido especialmente para tratar las vocales, se imparta desde lecciones iniciales, para conocer la correspondiente articulación de las vocales, saber reconocer sus sonidos correctamente y emitirlos de manera adecuada. Esto les ayudará a tener una mejor pronunciación y les aportará mayor confianza en sí mismos para relacionarse.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, M. A., Blanco, A., Gómez, M. L. y Pérez, N. (2005). *Sueña 1*. Madrid: Anaya.
- Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros S. L.
- Baralo, M. (2004). La interlengua del hablante no nativo. En J. Sánchez Lobato e I. Santo Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 369-389). Madrid: SGEL.
- Benyaya, Z. (2007). La enseñanza del español en la secundaria marroquí: aspectos fónicos, gramaticales y léxicos. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 2, volumen 1, 3-63. Recuperado de <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/84/56>
- Canellada, M. J. y Kuhlman Madsen, J. (1987). *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria*. Madrid: Castalia.
- Castro, F., Díaz, P., Rodero, I. y Sardinero, C. (2005). *Español en marcha. Curso de español como lengua extranjera, nivel básico (A1-A2)*. Madrid: SGEL.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: MEC, Instituto Cervantes, Anaya.
- Corriente, F. y Vicente, A. (2008). *Manual de dialectología neoárabe*. Zaragoza: Instituto de Estudios Islámicos y del Oriente Próximo.
- El-Madkouri, M. (2007). El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* 2, volumen 1, 71-79.
- El-Madkouri, M. y Soto, B. (2009). Aproximación pluridimensional a la influencia interlingüística: La adquisición del español como lengua de acogida en población marroquí inmigrada en España. *Segundas lenguas e inmigración en red* 2, 3-37.
- Esparza Celorrio, S. y Saiz Noeda, B. (2005). *Encuentros. Español para inmigrantes, nivel A2*. Alcalá de Henares: UAH.
- Fernández Martín, P. (2005-2007). *Curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes* (TFM). Recuperado de

<https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/76569/00820103007288.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Fernández Martín, P. (2007). Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes. *RedELE: red electrónica de didáctica del Español como Lengua Extranjera* 11, 83-135. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:e5b90ffa-8220-4452-9dcb-75f964ac1a77/2007-redele-11-03fernandez-pdf.pdf>

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

Ferrando, I. (2001). *Introducción a la historia de lengua árabe. Nuevas perspectivas*. Zaragoza: Pórtico librerías.

Fleitas Estupiñán, C. E. (2013). *Los manuales de ELE para alumnos marroquíes* (Tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

García Mateos, C. (2004). *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*. Madrid: Edinumen.

García Parejo, I. (2003). Los cursos de “español para inmigrantes” en el contexto de la educación de personas adultas. En J. S. Lobato, A. Sánchez Pérez, I. Santos Gargallo y C. Moreno García (Eds.), *Carabela 53. La enseñanza del español como segunda lengua/ lengua extranjera a inmigrantes* (pp. 45-64). Madrid: SGEL.

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

Gutiérrez Rivilla, R. (2004). Directrices del Consejo de Europa: el Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. En J. Sánchez Lobato e I. Santo Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)* (pp. 619-641). Madrid: SGEL.

Instituto Cervantes (1997-2021). Lengua materna. *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguamaterna.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)

- Instituto Cervantes (1997-2021). Lengua meta. *Diccionario de términos clave de ELE del Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm)
- Instituto Cervantes (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español. *Centro Virtual Cervantes*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)
- Instructions for Authors Encyclopaedia of Islam, THREE*. (2007). Recuperado de [https://brill.com/fileasset/downloads\\_products/27684\\_EI3-Instructions-for-Authors.pdf](https://brill.com/fileasset/downloads_products/27684_EI3-Instructions-for-Authors.pdf)
- Íñigo, S. y Rey, I. (2008). *¿Cómo se dice? Nivel A2. Manual de español para inmigrantes*. Madrid: Fundación Montemadrid.
- IPA (2015). *The International Phonetic Alphabet*. Recuperado de [https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA\\_Kiel\\_2015.pdf](https://www.internationalphoneticassociation.org/sites/default/files/IPA_Kiel_2015.pdf)
- ISTAC: Instituto Canario de Estadística (15/03/2021). Recuperado de <http://www.gobiernodecanarias.org/istac/>
- Jarque Vicente, M.C., Morera Pérez, F.N., Navarro Barea, A. y Serra Pellicer, R. (2018). *Logopedia en el aula, jugamos con los fonemas*. Valencia: Diputació de Valencia. Recuperado de [https://www.dival.es/sites/default/files/benestarsocial/MANUAL%20DE%20LOGOPEDIA-VERSI%C3%93N%20WEB\\_0.pdf](https://www.dival.es/sites/default/files/benestarsocial/MANUAL%20DE%20LOGOPEDIA-VERSI%C3%93N%20WEB_0.pdf)
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. En A. Rangel (Ed.), *Revista interamericana de Educación de Adultos 3* (pp. 11-28). México: Crefal.
- Llorente Puerta, M. J. (2018). 25 años del español (L2) para inmigrantes. En O. Cruz Moya y M. C. Méndez Santos (Eds.), *Boletín de la Asociación para la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera 58* (pp. 43-64). Boletín de ASELE: ASELE.
- Lobato Beneyto, T. (2012). Cuestiones de ortoépica y pronunciación. El caso de ELE en contextos multilingües. En O. Rodríguez y C. M. Molero (eds.), *Actas del I Encuentro Internacional de Profesores de ELE «El aprendizaje y la enseñanza de*

- español en contextos multiculturales y multilingües»* (pp. 133-144). Bruselas: Instituto Cervantes.
- Martín Sánchez, M. A. (2009). Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras. En J. Soto Vázquez (ed.), *Tejuelo. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura n°5* (pp.54-70). Extremadura: Junta de Extremadura.
- Moscoso García, F. (2004). *Esbozo gramatical del árabe marroquí*. Castilla- La Mancha: Escuela de traductores de Toledo.
- Pujol Berché, M. (2008). Actuaciones interculturales del profesor en la enseñanza a inmigrantes adultos. En A. Barrientos Clavero et alii (Eds.), *El profesor de español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 709-719). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Real Academia Española (2021). Diccionario de la Lengua Española (DLE). Recuperado de <https://dle.rae.es/>
- Santos de la Rosa, I. (2015). El reto de la calidad comunicativa: estrategias para la competencia en la pronunciación /e/ - /i/. En *Actas del V Taller de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (pp. 56-76). Orán: Instituto Cervantes.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Santos Gargallo, I. (1999). *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco/libros S. L.
- Santos Pérez A. N. (2016). *Ensayo crítico a las teorías del aprendizaje: teoría ecléctica de la educación*. Recuperado de [https://issuu.com/teoriasensenanzaaprendizajexxi/docs/ensayo\\_cr\\_tico\\_teor\\_a\\_ecl\\_ctica](https://issuu.com/teoriasensenanzaaprendizajexxi/docs/ensayo_cr_tico_teor_a_ecl_ctica)
- Trubetzkoy, N.S. (1973). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2008). Caracterización y definición de la enseñanza de segundas lenguas para inmigrantes. En S. Pastor y S. Roca (Eds.), *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como LE/L2 / XVIII*



*Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)* (pp. 80-87). Alicante: Universidad de Alicante.

Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2000). ¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2. En J. S. Lobato, A. Sánchez, I. Santos y C. Moreno (Eds.), *Carabela 48. El desarrollo de la comprensión lectora en el aula de español como lengua extranjera* (pp. 85-110). Madrid: SGEL.

### **Imágenes utilizadas:**

Coche (2010-2021). *Freepik*. Recuperado de [https://www.freepik.es/psd-gratis/coche-todoterreno-blanco\\_7046342.htm#page=1&query=coche&position=35](https://www.freepik.es/psd-gratis/coche-todoterreno-blanco_7046342.htm#page=1&query=coche&position=35)

Edificio (2010-2021). *Flaticon*. Recuperado de [https://www.flaticon.es/icono-gratis/edificio-de-oficinas\\_1026906?term=edificio&related\\_id=1026906](https://www.flaticon.es/icono-gratis/edificio-de-oficinas_1026906?term=edificio&related_id=1026906)

Elefante (2010-2021). *Flaticon*. Recuperado de [https://www.flaticon.com/free-icon/elephant\\_849793?related\\_id=849834&origin=search](https://www.flaticon.com/free-icon/elephant_849793?related_id=849834&origin=search)

Escalera (2010-2021). *Freepik*. Recuperado [https://www.freepik.es/foto-gratis/escalera-mano-madera\\_969329.htm#page=1&query=escalera&position=22](https://www.freepik.es/foto-gratis/escalera-mano-madera_969329.htm#page=1&query=escalera&position=22)

Espejo (2010-2021). Recuperado de [https://www.flaticon.com/free-icon/mirror\\_699093](https://www.flaticon.com/free-icon/mirror_699093)

Estrella (2010-2021). *Freepik*. Recuperado de [https://www.freepik.es/vector-gratis/comienzo\\_2900814.htm#page=1&query=estrella&position=2](https://www.freepik.es/vector-gratis/comienzo_2900814.htm#page=1&query=estrella&position=2)

Fresas (2010-2021). *Freepik*. Recuperado de [https://www.freepik.es/foto-gratis/fresas-rojas-frescas-hojas-verdes\\_9333587.htm#page=1&query=fresa&position=0](https://www.freepik.es/foto-gratis/fresas-rojas-frescas-hojas-verdes_9333587.htm#page=1&query=fresa&position=0)

Ordenador portátil (2010-2021). *Freepik*. Recuperado de [https://www.freepik.es/foto-gratis/portatil-pantalla-negra-blanco-sobre-mesa-blanca\\_13313222.htm#page=1&query=ordenador&position=46](https://www.freepik.es/foto-gratis/portatil-pantalla-negra-blanco-sobre-mesa-blanca_13313222.htm#page=1&query=ordenador&position=46)

Perro (2010-2021). *Freepik*. Recuperado de [https://www.freepik.es/foto-gratis/perro-pug-aislado-fondo-blanco\\_7012187.htm#page=1&query=perro&position=19](https://www.freepik.es/foto-gratis/perro-pug-aislado-fondo-blanco_7012187.htm#page=1&query=perro&position=19)

Televisión (2010-2021). *Freepik*. Recuperado de [https://www.freepik.es/vector-gratis/vector-vintage-antiguo-fotorrealista-crt-tv-blanco\\_11058873.htm#page=1&query=televisi%C3%B3n&position=18](https://www.freepik.es/vector-gratis/vector-vintage-antiguo-fotorrealista-crt-tv-blanco_11058873.htm#page=1&query=televisi%C3%B3n&position=18)

## **ANEXO 1: ENTREVISTAS**

Mediante el siguiente enlace podrán acceder a las encuestas realizadas:

<https://drive.google.com/file/d/1zd1YPKG4V8S1bqkzdyJJ926mzZetgy4o/view?usp=sharing>

## **ANEXO 2: TEXTO**

Vivo en una casa pequeña pero moderna en el centro de la ciudad. Mi casa tiene dos habitaciones, un baño, una sala de estar, una cocina y una pequeña terraza. Por las tardes, el sol calienta la casa durante horas, así que no suele hacer frío. Mi parte favorita de la casa es la terraza. Allí puedo disfrutar de las vistas de la ciudad y leer en completo silencio. El baño es pequeño e incómodo, pero voy a reformarlo. Cuando vienen mis amigos, nos sentamos todos a charlar en la sala de estar.

Hace cuatro años que vivo en esta casa. El edificio es moderno y de construcción reciente. Me gusta mucho el exterior, ya que tiene unos colores muy atractivos y buen aspecto. Desde que llegué a esta casa, vivo solo. El tamaño es perfecto para una persona, pero podría alquilar la segunda habitación a un amigo. Pero bueno, realmente, me gusta vivir solo.

Estoy contento en esta casa, y no pienso irme por ahora. Tengo el espacio necesario para mí, y la cocina está muy bien equipada. Me gusta cocinar todo tipo de platos, y comer en la sala de estar mientras veo la tele.

Lingua: <https://lingua.com/es/espanol/lectura/casa/>

### **ANEXO 3: PRODUCCIONES ORALES**

Mediante el siguiente enlace podrán acceder a las grabaciones de los entrevistados:

<https://drive.google.com/drive/folders/1dHazAJFUCxHdAB9hTV8BS8i4uf6bu4lg?usp=sharing>