

ASPECTOS PROBLEMÁTICOS DE LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA ESPAÑOLA A ESTUDIANTES FRANCÓFONOS DEL OESTE DE CAMERÚN

[PROBLEMATIC ASPECTS OF THE TEACHING OF SPANISH PHONETICS TO FRANCOPHONE UNIVERSITY STUDENTS OF WEST CAMEROON]

Issacar Nguendjo,

Department of Applied Foreign Languages, Université de Dschang, Cameroon. Mailing address concerning this article should be addressed to Issacar Nguendjo S/C Me Podio, BP: 107, Dschang, Cameroun.

E-mail: issanguen@yahoo.com

RESUMEN

Según los últimos desarrollos teóricos en la enseñanza de idiomas en general y del español en particular, identificar y explicar los puntos sensibles y los errores sistemáticos propios a una muestra de alumnos con perfil e historial lingüístico similares contribuye a mejorar el aprendizaje. Asimismo, en este trabajo hemos centrado nuestra atención en los errores generalizados cometidos por nuestros alumnos de español de la Universidad de Dschang en Camerún desde una perspectiva esencialmente fonética y fonológica. Hemos identificado algunos aspectos que en su pronunciación distan del modelo fonético español como resultados de los sustratos, interferencias y del bagaje lingüístico de nuestros alumnos que casi todos son bantúes, nativos de la región del oeste de Camerún, y francófonos. Este trabajo es pues una descripción explicativa de estos errores con el fin de enfocar mejor las enseñanzas y conseguir más eficacia en el aprendizaje.

Palabras clave: Español como Lengua Extranjera, español en África (Camerún), didáctica, fonética, fonología.

ABSTRACT

According to recent theories on language learning in general and on Spanish language in particular, to be efficient in teaching and learning foreign languages, one can among other things identify the major stumbling blocks and the systematic errors common to a sample of learners who have a common profile and linguistic background. I have therefore decided, in the framework of this piece of work, to focus on the sensitive aspects of the teaching of Spanish phonetics and phonology to our Spanish students of the University of Dschang. It is noticeable that our Spanish- speakers (mostly of Bantu background, natives of the western region of Cameroon and officially francophones) are confronted with some difficulties when they want to speak Spanish. After identifying students' systematic errors, I decided to explain the causes of the respective deviant usages as compared to the phonetic norm of standard Spanish in order to improve students' pronunciation of Spanish words.

Keywords: Spanish as a foreign language, Spanish in Africa (Cameroon), didactics, phonetics, phonology.

1. INTRODUCCIÓN

Las nuevas teorías en materia de adquisición de segundas lenguas en general, y en el aprendizaje del español como lengua extranjera en particular, conceden un gran interés a la noción del error, entendido aquí como trasgresión, desviación o uso incorrecto de la norma en el uso de la lengua.¹ Los errores son inherentes a todo proceso de aprendizaje. Suso y Fernández (2001) creen que se debe “aprender de los mismos y, en consecuencia, establecer estrategias diversificadas de enseñanza-aprendizaje que mejoren el proceso didáctico. El estatuto teórico y práctico atribuido a los errores se modifica, por tanto, de un modo importante” (p. 174). Una de las claves del progreso en el aprendizaje exige a los profesores de Español como Lengua Extranjera que identifiquen los errores sistemáticos comunes en los alumnos, a fin de aportar respuestas correctivas, eficaces y con impacto sobre un mayor número de aprendientes. Partiendo de estos principios, la lengua española, inscrita en los programas de enseñanza secundaria de Camerún desde finales de los años cincuenta, ha ido ganando terreno hasta convertirse hoy en día en una de las más elegidas por los alumnos desde el tercer curso de bachillerato hasta los estudios doctorales en algunas de las universidades del país². La enseñanza/aprendizaje del español en un contexto plurilingüe especial se confronta a los problemas evidentes de convivencia lingüística con las interferencias, préstamos, extranjerismos, calcos, e influencias mutuas de todo tipo³.

Después de considerar que el español no es la lengua materna de ningún camerunés en circunstancias normales, y que además suele ser la tercera o cuarta lengua en aprenderse⁴; de tener en cuenta el hecho de que las lenguas de Camerún no son todas de la misma familia y que pertenecen a grupos lingüísticos bien distintos repartidos en sendas regiones de la geografía nacional⁵; y de valorar que todos nuestros estudiantes de español sin excepción son francófonos⁶, tenemos motivos para detenernos en el bagaje lingüístico de nuestro alumnado, fijándonos en los aspectos, detalles y matices que condicionan su aprendizaje y uso de la lengua española. Dichos condicionamientos, que no pueden ser idénticos para los nativos del norte, del sur o del oeste, se pueden identificar en los aspectos sintáctico, semántico, léxico, fonético y fonológico.

Tomando al español peninsular central como modelo, en el presente trabajo queremos centrarnos en los aspectos fonético y fonológico de la lengua española en boca de nuestros alumnos de español de la Universidad de Dschang, mayoritariamente nativos de la región del oeste, conocida como *Grassfields* o país *Bamileké*. Hombert y Hyman (1999) catalogan las lenguas de esta parte del continente como *Eastern Grassfields Languages*. Pretendemos identificar los errores sistemáticos frecuentes en su pronunciación del español y procurar razonar tanto el origen como los impactos de dichos errores en el intercambio comunicativo en lengua española; aportando así nuestra contribución para un mejor intercambio didáctico

¹ Cf. los trabajos de Fernández (1991) sobre el tratamiento del error.

² El español y el alemán se libran un mano a mano en este aspecto, ya que son los más importantes tanto por el número de aficionados como por los años que llevan estudiándose desde la enseñanza secundaria hasta las universidades, donde hoy en día disponen de carreras con ciclos completos (desde el primer curso hasta el doctorado) de estudios hispánicos y germánicos.

³ Las lenguas oficiales, el francés y el inglés, cohabitan no solo con las lenguas y los dialectos nacionales, sino también con el pidgin y otros códigos juveniles como el *camfrancanglais* (una mezcla artificial de francés, inglés y lenguas nacionales).

⁴ La lengua materna suele ser el dialecto, código de comunicación utilizado por los padres y los demás miembros de la familia. En los matrimonios heterogéneos, los niños suelen asimilar los dos dialectos de sus padres. Luego, en el colegio, la escolarización se hace en la(s) lengua(s) oficial(es). Y el español se empieza a estudiar en el tercer curso de bachillerato.

⁵ Las lenguas de la parte septentrional del país (*peul, fufulde, abúsa*) tienen características y consonancias bien distintas de las del centro-sur y este, diferentes de las del oeste y noroeste.

⁶ La región del oeste de Camerún, que alberga la ciudad universitaria de Dschang, pertenece a la parte francófona. Por otra parte, el sistema educativo del Camerún anglófono no incluye en sus programas el aprendizaje de segundas lenguas, lo que explica la inexistencia de estudiantes de español con el inglés como lengua oficial.

y pedagógico del Español como Lengua Extranjera en la Universidad de Dschang en particular y en África en general. Sin embargo, al estar alejados de los laboratorios modernos de fonética, lo que nos limita a la hora de aportar criterios y datos mucho más científicos en cuanto a los grados de dispersión en lo referente a las duraciones y puntos de articulaciones que señalaremos a lo largo del trabajo, nos hemos valido de la observación detenida y de la sensibilidad auditiva y perceptiva de lo producido por nuestros alumnos, que hemos sometido al juicio de otros expertos⁷.

De modo general, los alumnos que hemos observado para este trabajo son de nacionalidad camerunesa, de ambos sexos, oriundos de la región del oeste camerunés. Su edad media oscila entre 17 y 24 años y todos son estudiantes en el Departamento de Lenguas Extranjeras Aplicadas, opción trilingüe Francés-Inglés-Español, con un mínimo de cinco años estudiando la lengua española⁸. A pesar de sus dialectos distintos, todos sin excepción comparten el francés como idioma oficial, lengua materna en muchos casos. Como explica Iribarren (2009), por naturaleza, “cada uno en su lengua materna tiene profundamente arraigados los patrones que rigen la combinación de sonidos y especialmente los patrones silábicos. Este hecho ocasiona frecuentes interferencias cuando se aprende una lengua extranjera” (p. 65), algo que podemos afirmar de nuestros alumnos. Esta es la hipótesis que sostiene nuestro planteamiento y que vamos a contrastar primero en el campo del vocalismo y, luego, en el sistema consonántico de la lengua española pronunciada por nuestros alumnos.

2. EL SUBSISTEMA VOCÁLICO

La sencillez del sistema vocálico y de la estructura silábica del español contrasta con la complejidad que caracteriza al conjunto de las lenguas presentes en nuestro escenario de estudio y especialmente a las lenguas bantúes (Anderson, 2001, pp. 33-54). Hemos percibido algunas peculiaridades en la pronunciación de las vocales por nuestros estudiantes de español.

2.1. La vocal palatal de abertura media /e/

Hemos notado inestabilidad en el subsistema vocálico (núcleos silábicos simples) en la pronunciación del español por parte de nuestros alumnos. El único caso de distanciamiento sistemático con la norma fonética del español peninsular central es la pronunciación de la vocal palatal de abertura media /e/ como [ə], [ø] o [æ]. Es decir, una /e/ mucho más centralizada y marcada por el redondeo de los labios en su realización, idéntica al sonido vocálico de las palabras francesas *de, eux, deux, peu*. Se trata pues de un caso de interferencia fonética de la lengua francesa que se manifiesta en el español de nuestros alumnos dschangués.

2.2. Los diptongos decrecientes

El segundo punto problemático del vocalismo español en boca de nuestros alumnos es el de la articulación de los diptongos decrecientes. Según Martínez (1989), “todo el sistema vocálico castellano puede perder su condición silábica

⁷ Nuestras hipótesis han sido apoyadas por seis profesores, nativos de las dos Castillas, con conocimientos de fonética y de fonología españolas a quienes hemos propuesto escuchar muestras de habla de nuestros alumnos, dejándoles total libertad para caracterizar las sensaciones auditivas y articulatorias. Todos coinciden en las hipótesis que teníamos y que presentamos en el presente trabajo. Aprovecho la oportunidad para agradecer a Rocío Martínez, Blanca Fernández, Luis Pablo de Madrid, Juan Miguel Ferrari, María Martínez y a Alejandra Ruiz de Burgos. Queda constancia de que los errores que puedan encontrarse en este artículo son responsabilidad exclusiva del autor.

⁸ Entre el tercer y el séptimo curso de bachillerato han capitalizado una media de cuatro horas semanales de español durante los periodos escolares, o sea unas seiscientas horas en total.

para unirse a otra vocal portadora o no del acento para formar sílaba con ella. Cuando se trata de /i/ o /u/, se habla de diptongo” (p. 96). En un diptongo es imprescindible tener dos vocales seguidas en una misma sílaba: una cerrada, la otra abierta (independientemente de su orden) y, lo más importante aquí, es que ambas vocales “se articulan seguidas, en un solo impulso, como si se pronunciasen en el tiempo de una sola” (Seco, 1989, p. 65). En el caso de que la primera de ambas vocales sea la más cerrada, hablamos de diptongo creciente (como en *bueno* [b w é. n o], *piano* [p j á. n o], *dieta* [d j é. t a]); y cuando el primer sonido vocálico de la sílaba es el abierto, hablamos de diptongo decreciente (como en *peine* [p é. i. n e], *aire* [á. i. r e], *veinte* [b é. i. n. t e]). En ambos casos, se nota que “siempre una de las vocales componentes está mermada en su calidad de sonido vocal” (Seco, 1989, p. 65). Por eso se llama semivocal (cuando sigue a la vocal principal como la [ɨ] de <aire>) o semiconsonante (cuando la precede, como la [w] de <bueno>)⁹.

Con respecto a la realización de los diptongos decrecientes, hemos constatado que nuestros estudiantes rompen de modo sistemático el diptongo, produciendo siempre un hiato, como si ambas vocales pertenecieran a sílabas distintas. El resultado es, pues, la pronunciación en dos sílabas separadas de lo que normalmente se da en una sola. Lo podemos ilustrar con voces como *aula* [a. ú. l a], *aire* [a. í. r e], *veinte* [b e. í. n. t e], *treinta* [t r e. í. n. t a], *peine* [p e. í. n e], *reina* [r e. í. n a], *pausa* [p a. ú. s a]¹⁰.

2.3. Acento tónico y cantidad vocálica

El matiz local más llamativo del vocalismo español en boca de los estudiantes de español de nuestra

Universidad es la transparencia entre el acento tónico y la cantidad vocálica. Dicho de otro modo, la vocal tónica, núcleo silábico, suele recibir aquí una demora en el tiempo de articulación, lo que repercute en la cantidad o longitud de las mismas, del mismo modo que en el vocalismo del latín clásico¹¹, del inglés e incluso de las lenguas locales. Nuestros alumnos gastan entre dos y tres veces más tiempo en pronunciar una sílaba tónica que una sílaba átona. Daniel Jones llama *cronemas* a estos fonemas especiales que distingue claramente de “los segmentos fonológicamente no acentuados [que] se profieren con varios grados de fuerza fonética siempre contrastadamente menores que los de los segmentos acentuados” (Jones citado en Robins, 1976, p. 174).

Esta particularidad resulta más marcada en las palabras esdrújulas, acentuadas en la antepenúltima sílaba como: *gramática*, *capítulo*, *fonética*, *didáctica*, *política*, *muchísimo*, *sílaba* o *águila*. Sobre este tema, las reflexiones de Robins (1976) son bastante ilustrativas:

En adición a los grados fonémicos de la acentuación [...] algunos lingüistas reconocen un fonema extra-intenso contraste o acentuación enfática, que se simboliza por /"/, en una palabra determinada o en una parte determinada de la palabra. [...] Este fonema [...] es de naturaleza muy especial porque incluye no solamente un contraste con la pronunciación normal no enfática sino también porque ofrece la posibilidad de una escala de extra-intensidad infinitamente capaz de gradaciones (dentro de los límites de las posibilidades articulatorias) y correlacionada con una escala semejantemente graduable de énfasis o cosa semejante, así significada y comprendida. Por esta razón, hay lingüistas que lo reconocen como fonema por derecho propio. Gran parte de su efecto puede, desde luego, conseguirse en las distintas lenguas mediante el uso de los contrastes acentuales en la dicción normal, intensificando una palabra o una parte de la palabra diferentes de las que normalmente llevarían la acentuación. (p. 175)

⁹ El alfabeto fonético que queremos seguir en este trabajo es principalmente el de la *Revista de Filología Española* (RFE), aunque en algunos casos, recurriremos al Alfabeto Fonético Internacional (AFI) para transcribir sonidos difícilmente reproducibles o extraños al primer alfabeto.

¹⁰ Estas pronunciaciones distan de las correctas: *aula* [á. u. l a], *aire* [á. i. r e], *veinte* [b é. i. n. t e], *treinta* [t r é. i. n. t a], *peine* [p é. i. n e], *reina* [r é. i. n a], *aunque* [a u. n. k e], *pausa* [p á. u. s a].

¹¹ En el contexto que nos ocupa, la longitud o cantidad vocálica solo se manifiesta en posición tónica mientras que en latín clásico, las cinco vocales a, e, i, o, u tienen cada una dos cantidades: larga y breve.

Resumiendo nuestro análisis sobre el subsistema vocálico, diremos que los tres matices fonéticos que hemos señalado, a saber: la pronunciación afrancesada medio redondeada de la /e/, la separación silábica de los diptongos decrecientes, la transparencia entre vocal tónica y vocal larga; se justifican por la influencia de las lenguas maternas y del francés, lenguas con estructuras fonéticas distintas de las del español. Anderson (2001, p. 34) subraya que las categorías de sustantivo y de verbo en las lenguas locales son esencialmente monosilábicas y cerradas, lo que explicaría en parte la tendencia a realizar cada elemento de un diptongo en una sílaba distinta. Por eso, concordamos con Iribarren (2009) en que “asimilar bien la estructura silábica del español contribuye, sin duda, a mejorar su pronunciación por parte del hablante nativo de otra lengua” (p. 65). Las peculiaridades vocálicas del español hablado por el alumnado de español de la Universidad de Dschang, a pesar de su desviación con respecto a la norma culta peninsular central, no inciden en el nivel fonológico.

3. EL SUBSISTEMA CONSONÁNTICO

Podemos definir el consonantismo español como el conjunto de fonemas consonánticos que forman la lengua. Entendemos por consonante cualquier fonema de nuestro idioma que se consigue “mediante la superación de un obstáculo” (Alarcos, 1994, p. 28) por el aire procedente de los pulmones en su trayecto a través del aparato fonador. Asimismo, estructuraremos nuestro análisis del consonantismo español en boca de nuestros alumnos dschanguenos alrededor de las siguientes líneas generales: el seseo y el ceceo, la velarización de /r/ y la inseguridad entre vibrantes simple y múltiple, la alveolarización sistemática de /n/ independientemente de los distintos entornos fonéticos, la palatalización de los fonemas oclusivos apicodentales /d/ y /t/ cuando van seguidos de la vocal palatal /i/, la aspiración de la velar fricativa

/x/ y la pérdida del alófono no oclusivo de los fonemas sonoros /b/, /d/, /g/.

3.1. Seseo, ceceo y labiodentalización de /θ/

Hemos constatado cierta inseguridad fonética en torno a la articulación del fonema interdental fricativo sordo /θ/, que se realiza de tres maneras distintas¹². Es necesario subrayar, en nuestro contexto, la ausencia del orden de sonidos apicointerdentales, tanto en las respectivas lenguas maternas de nuestros hablantes como en la lengua francesa, idioma oficial de todos. Así pues, el carácter exótico de este sonido explica en parte la inseguridad en su articulación. Un 60 % de nuestros alumnos lo articulan como alveolar fricativo sordo /s/, lo que da lugar al fenómeno conocido en términos lingüísticos como seseo: la realización de /θ/ y de /s/ siempre como [s]; mientras que un 10 % lo sustituye por el sonido labiodental fricativo sordo, ya que “la inexistencia en la estructura fonológica de las lenguas indígenas¹³ del fonema interdental ha originado que algunos informantes lo sustituyen por otro fonema que desde el punto de vista acústico resulta muy cercano a él: /f/”

(Ruiz, 2002, p. 767). Ejemplos: *pez* [p é f], *vez* [b é f]. Apenas un 20 % consigue reconocerlo y realizarlo según la norma, mientras que otro 10 % puede ser catalogado como ceceante ocasional, ya que articula tanto /s/ y /θ/ como /θ/.

Contrariamente a lo que hemos observado en el subsistema vocálico, este error supone un riesgo fonológico (para un interlocutor externo a este contexto) ya que su confusión determina el valor semántico de algunos pares mínimos como: *cesión* [θ e s j ó n] / *sesión* [s e s j ó n]; *caza* [k á θ a] / *casa* [k á s a]; *azar* [a θ á r] / *asar* [a s á r]; *cocer* [k o θ é r] / *coser* [k o s é r].

¹² En muchos casos, se dan las tres articulaciones en un mismo hablante que alterna dichos sonidos de manera bastante subjetiva. Sin embargo, hemos podido proceder a un balance estadístico de dicho fenómeno.

¹³ Esto se ha comprobado en la totalidad de las lenguas presentes en nuestro contexto.

La inseguridad fonética en la articulación de los sibilantes /s/ y de /θ/ repercute directamente no sólo en la realización fonética del grafema <x> en las posiciones interna y final, combinación de dos sonidos [k] y [s]; sino también en el grupo consonántico <cc> en la posición intervocálica, donde el resultado fonético son los sonidos contiguos [k] y [θ]. Asimismo, en el caso del grafema <x> los seseantes que son los más numerosos (60 %) aciertan en esta articulación, mientras que los ceceantes (20 %) y los que sustituyen /θ/ por /f/ (10 %) generan una articulación cacofónica: *taxi* [t á k. θ i], *nexus* [n é k. θ u s], *ex* [é k θ].

3.2. La inseguridad fonética en los líquidos y vibrantes /r/ y /r̄/

Dentro de la *serie líquida* (Alarcos, 1994, p. 31) de los fonemas de la lengua española estándar, los vibrantes (simple y múltiple) plantean una de las mayores inseguridades articulatorias al grupo de hablantes que nos interesa en este trabajo. Esta dificultad se resume en dos puntos esenciales: por una parte la velarización del fonema /r/ por la inmensa mayoría, y por otra, la neutralización de la oposición /r/ y /r̄/ en todas las posiciones del discurso por aquellos que consiguen articularlo como vibrante.

3.2.1. La velarización de los fonemas vibrantes del español

Realizar ambos sonidos consonánticos líquidos y vibrantes (/r/ o /r̄/) como velar o uvular (sonido articulatoriamente cercano a /x/ que es velar) es una tendencia casi generalizada entre nuestro alumnado. La explicación de esta deslocalización del punto de articulación no se puede encontrar en las lenguas locales, ya que el sonido vibrante alveolar se da en todas ellas. Podemos, sin embargo,

achacarlo a una interferencia de la lengua francesa, debido a su fuerte implantación como primera lengua oficial y base de comparación para todo nuestro alumnado de Dschang. Esta hipótesis se confirma en la medida en que la lengua francesa articula estos fonemas en la zona uvular, contigua al velo del paladar, y con una sensación acústica y auditiva confundibles. Si en ciertos casos tal transposición tiende a catalogar ambos sonidos como variantes contextuales del mismo fonema¹⁴, en otros suelen producir casos de parejas mínimas como: *cara/caja*, *coro/cojo*, *para/paja*, *oro/ojo*, *correr/coger*, *espero/espejo*, *rota/jota*, *miro/mijo*, *ruego/juego*.

3.2.2. La neutralización de la oposición /r/ y /r̄/

Conscientes de la norma fonética para los vibrantes, algunos hablantes dschanguenos de español, a fuerza de ejercicio y de aplicación, consiguen realizarlos como se debe; es decir, como vibrantes. Sin embargo, este logro suele traer otra trasgresión de la norma: se asiste a una especie de neutralización de la oposición entre los dos grados de vibración. Ambos fonemas /r/ y /r̄/ se articulan indistintamente, como si de un caso de archifonema /R/ se tratase para los vibrantes, no solo en la posición implosiva, como ocurre en la norma, sino en todas las posiciones de la cadena hablada. Es un fenómeno que De Granda (1985) constata también en el español de Guinea Ecuatorial, como interferencia de la lengua fang, de stirpe bantú. De ahí la confusión en pares mínimos como *perro/pero*; *carro/caro*, *coro/corro*. Sin embargo, hay que precisar que el fallo en la pronunciación no significa que no lo conciban o no lo representen como fonemas distintos. Es un hecho fonético sin mayor trascendencia fonológica, pero que puede confundir a un interlocutor externo al contexto especificado.

¹⁴ En ejemplos como *reloj* [x e. l ó x], *correcto* [k o. x é k. t o], *garaje* [g a. x á. x e]; asistimos de hecho a un atrasamiento del punto de articulación (a la zona uvular/velar/ del fonema alveolar líquido vibrante del español).

3.3. La realización de /N/ siempre como alveolar

Otra de las tendencias notables en la pronunciación del español por nuestros alumnos es la articulación del archifonema nasal /N/ como alveolar en todos los entornos fonotácticos, descartando casi todas las demás variantes alofónicas de dicho fonema (cf. Alarcos, 1994, p. 34). Lo hemos registrado en palabras como: *tenga* [t ɛ 'n. g a] en vez de [t ɛ 'ŋ. g a], *envío* [ɛ̃ n. b í o] en vez de [ɛ̃ m. b í. o], *lienzo* [l j ɛ 'n. θ o] en vez de [l j ɛ 'ŋ. θ o], *cancha* [k á n. ê a] en vez de [k á ñ. ê a], *enfermo* [ɛ̃ n. f é r. m o] en vez de [ɛ̃ m. f é r. m o]. Este error, afortunadamente, solo llama la atención de los hablantes nativos o de los hablantes con cultura fonética del español peninsular, sin transcendencia fonológica.

3.4. Los fonemas sonoros /b/ /d/ /g/ siempre oclusivos

Alarcos (1950) clasifica los fonemas consonánticos del español en cinco series según sus propiedades distintivas: líquidas, nasales, sonoras, fricativas y oclusivas. Según este criterio, los fonemas /b/, /d/ y /g/ son oclusivos y tienen sus respectivos alófonos articulados sin oclusión en donde se produce una simple aproximación entre los órganos que entran en contacto durante su articulación. Dichos alófonos (fricativos para unos y aproximantes para otros) que aparecen especialmente en posición intervocálica se pierden sistemáticamente en el hablar de nuestros alumnos. De Granda (1985, p. 84) subraya la generalización a todas las posiciones de la articulación oclusiva de dichos fonemas en el español ecuatoguineano. Tanto la articulación como la percepción de cada uno de estos fonemas permanecen oclusivas y más tensas que las realizaciones españolas en todos los entornos fonotácticos, por interferencia de las lenguas maternas de nuestros alumnos. Es una característica de las lenguas bantúes que Ruiz (2002) constata también en el español de Guinea Ecuatorial:

Debido a la interferencia de las lenguas indígenas, en un elevado número de casos los hablantes [guineanos] realizan los tres fonemas sonoros /b/, /d/ y /g/ como oclusivos en posición intervocálica, pues las lenguas bantúes mantienen siempre en cualquier contexto fonético una articulación oclusiva. (p. 766)

3.5. LA PALATALIZACIÓN DE LOS DENTALES SEGUIDOS DE [I] Y DE [J]

Otra tendencia generalizada entre nuestros alumnos de la Universidad de Dschang es el proceso combinado de palatalización y de africación de los fonemas consonánticos oclusivos dentales sordo y sonoro (/t/ y /d/) cuando preceden a un sonido vocálico palatal de abertura mínima [j] e [i]. Según Solé (2008),

Es conocido que las oclusivas sordas, y en menor grado las sonoras, tienden a africarse cuando van seguidas de segmentos producidos con una cierta constricción articulatoria, tales como vocales cerradas, [i, u], semiconsonantes o glides, [j, w], o aproximantes [...]. Este proceso da lugar a la variación de pronunciación ejemplificada en [inglés] y [sic], históricamente, a la asibilación de las oclusivas, presentada en [catalán y proto bantú]. (p. 381)

Aquí, tanto la articulación como la percepción de dichas pronunciaciones son idénticas y confundibles con los sonidos africados sordo [ɕ] y sonoro [ɕ̃]¹⁵. Estamos frente a un proceso de asimilación regresiva, esto es, la asimilación del punto de articulación de un sonido por el sonido que lo precede. Sin embargo, hay que precisar que dicha asimilación no afecta a todos los sonidos vocálicos de este orden (las vocales palatales /e/ e /i/ y sus variantes alofónicas), sino solo a los palatales de abertura mínima. El fenómeno es característico de las lenguas y de los dialectos locales, del mismo modo que en la lengua francesa, hablada por todos nuestros informantes. Lo podemos ilustrar con voces como *dientes* [ɕ̃ j é ŋ. t e s], *idioma* [i. ɕ̃ j ó. m a], *radio* [r á. ɕ̃ j o], *difícil* [ɕ̃ i. f í. θ i l], *mítico* [m í. ê i. k o], *títere* [ê i. t e. r e], *justicia* [x u s. ê i. θ j a], *fonética* [f o. n é. ê i. k a], *tinto* [ê i. ŋ. t o]. Esta

¹⁵ Recurrimos al AFI para el sonido africado sonoro por no poder reproducirlo según la RFE.

particularidad puede confundir a un interlocutor ajeno a nuestro contexto, especialmente frente a pares mínimos como *tino/chino, tina/china, tito/chito, tita/chita*.

3.6. La aspiración de la velar fricativa [x]

Existente en la gran mayoría de las lenguas locales, pero desconocido del sistema fonético de la lengua francesa, el fonema velar fricativo sordo /x/ constituye otro punto problemático de la pronunciación del español por nuestros alumnos. En efecto, lo realizan generalmente como aspirado, del mismo modo que la <h> del español medieval. Se pierde la sensación de fricción entre el velo del paladar y la pared trasera de la garganta que requiere la correcta articulación de este sonido. El sonido resultante es pues muy parecido a una simple aspiración, aunque también lo podemos asimilar, tal como lo hemos mencionado más arriba (cf. 3.2.1.), al sonido velar fricativo sonoro correspondiente a la articulación de <r> en francés. Es un rasgo que se encuentra en más del 88 % de los casos en el corpus que hemos manejado. Tenemos ilustraciones en voces como *género* [h é. n e. r o], *ojo* [ó. h o].

4. DISCUSIÓN

Nuestro planteamiento a lo largo de este trabajo ha sido localizar algunos puntos problemáticos en el aprendizaje de la lengua española por los estudiantes de español de la Universidad de Dschang, desde una perspectiva esencialmente fonética y fonológica. Hemos partido de la hipótesis de que, tanto para el docente como para el alumno, localizar los puntos sensibles y de especial delicadeza en el terreno de la pronunciación de la lengua española por parte de un grupo de alumnos con perfil común, facilitaría la labor docente y haría más eficaz la transmisión pedagógica entre profesor y alumno.

También supondría un aprendizaje más rápido y más adecuado de la lengua extranjera en proceso de adquisición, teniendo en cuenta los mecanismos y el panorama interlingüísticos. La misma realidad lingüística de Camerún en general, y de la ciudad universitaria de Dschang en particular, presenta una situación de plurilingüismo en la que las interferencias de las lenguas nacionales (bantúes) y oficiales (francés e inglés) se plasman en el español hablado por nuestros estudiantes.

Hemos constatado que el vocalismo, a pesar de un par de errores frecuentes entre nuestros informantes, presenta más estabilidad que el subsistema consonántico. Los puntos problemáticos son generalmente los que implican fonemas o realizaciones alofónicas desconocidos en las lenguas maternas. En algunos casos, dichos errores pueden traer interpretaciones erróneas y confusiones entre pares mínimos, especialmente por parte de los interlocutores ajenos al contexto que hemos analizado. En otros casos, se limitan a simples rarezas fonéticas. En este sentido, el fonetismo del español hablado por los estudiantes de la región del oeste camerunés comparte muchos aspectos con el caso de la vecina Guinea Ecuatorial. Todos son hablantes de estirpe bantú, con un pasado colonial y un perfil lingüístico similar, que viven en un contexto de plurilingüismo parecido: varias lenguas locales de estirpe bantú, dos lenguas oficiales (español y francés para los guineanos) y una lengua franca (el pidgin). A pesar de ser país hispanohablante, no se puede afirmar que el español es el primer idioma de todos los guineanos, con lo cual allá también se está sujeto a algunas predisposiciones lingüísticas. Por lo tanto, es aconsejable que el profesor de Fonética española de este grupo de estudiantes llame la atención de sus alumnos sobre estos aspectos problemáticos y enfoque sus clases hacia la corrección de estos errores.

REFERENCIAS

- Alarcos, E. (1950). *Fonología española*. Madrid, España: Gredos.
- Alarcos, E. (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Anderson, S. (2001). Phonological characteristics of Eastern Grassfields languages. En B. Connell, N. Nassuna, M., Tadjadjeu, J., Watters, N., Mutaka, & S., Chumbow (Eds.), *Research mate in African linguistics: focus on Cameroon: a fieldworker's tool for deciphering the stories* (33-54). Colonia, Alemania: Rüdiger Köppe Verlag-Köln.
- Fernandez, M. (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, España: Universidad Complutense de Madrid.
- De Granda, G. (1985). *Estudios de lingüística afro-románica*. Valladolid, España: Universidad de Valladolid.
- Hombert, J. & Hyman, L. (Eds.). (1999). *Bantu historical linguistics: Theoretical and empirical perspectives*. Stanford, CA: CSLI Publications.
- Iribarren, M. (2009). *Fonética y fonología españolas*. Madrid, España: Síntesis.
- Martínez, E. (1989). *Fonología general y española*. Barcelona, España: Teide.
- Robins, R. (1976). *Lingüística general*. Madrid, España: Gredos.
- Ruíz, A. (2002). La enseñanza del español como lengua extranjera en Guinea Ecuatorial y la interferencia de las lenguas indígenas. En M. Pérez, & J. Coloma (Eds.), *El español, lengua de mestizaje y la interculturalidad. Actas del XIII Congreso de Asele* (762-770). Murcia, España: Asele.
- Seco, M. (1989). *Gramática esencial del español, introducción al estudio de la lengua*. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Solé, M. (2008). Recogida, interpretación y modelización de datos aerodinámicos. *EFE*, 17, 375-396.
- Suso, J. & Fernández, M. (2001). *La didáctica de la lengua extranjera. Fundamentos teóricos y análisis del currículum de lengua extranjera, ESO y bachillerato*, Granada, España: Comares.

How to reference this article: Nguendjo, I. (2013). Aspectos problemáticos de la enseñanza de la fonética española a estudiantes francófonos del oeste de Camerún. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, 18(1), 35-43.