

El sistema fonológico en el habla y en la lectura: español y croata

Maša Musulin
Zrinka Jelaska
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Zagreb
mmusulin@ffzg.hr
zjelaska@ffzg.hr

La comparación de los inventarios fonológicos de dos lenguas, en la escritura y en el habla, muestra que es imprescindible establecer un contraste en varios niveles: los sonidos a nivel auditivo, los sonidos en el habla, los grafemas que representan los sonidos en la lectura y escritura, pero también las mismas letras que aparecen en la escritura. Algunos fonemas coinciden en las dos lenguas en el habla, pero no en la escritura, lo que ha demostrado ser un problema a la hora de concienciar en la lectura y en la escritura para los hispanohablantes que estudian croata. En este trabajo se presentan dos casos individuales de una estudiante que estudia croata como lengua de herencia y otra que estudia español como lengua extranjera. En los ejemplos del croata y del español, que muestran una cierta transparencia con respecto a la relación *fonema – grafema - letra*, se confirman las hipótesis mencionadas. Asimismo se ofrecerá una estrategia más apropiada en la enseñanza inicial del sistema fonológico de la lengua extranjera.

Palabras clave: fonema, grafema, letra, conciencia fonológica, lengua extranjera

1. Introducción

En casi todas las lenguas naturales humanas (a excepción de las lenguas artificiales y las lenguas de signos táctil las unidades más pequeñas del lexicón mental están formadas por los fonemas, que se realizan como sonidos en la función principal del lenguaje, el habla. En la escritura de un gran número de lenguas, los fonemas están representados por grafemas, prototípicamente denotados con una letra simple, por lo cual la alfabetización en dichas lenguas se llama “literacia alfabética” (ing. *alphabetic literacy*). El conjunto ordenado de las letras de una lengua es el alfabeto o el abecedario. Lo tienen todas las escrituras derivadas del abecedario latino o romano (la mayoría de las lenguas europeas), igual que el cirílico (lenguas eslavas orientales y lenguas eslavas meridionales-orientales) y el alfabeto griego. El alfabeto es una sucesión ordenada de letras que

sirve para listar las palabras en los diccionarios y en otras obras lexicográficas. Por lo tanto, los niños aprenden el alfabeto durante el inicio de su alfabetización. Pero, en realidad, el alfabeto se suele entender como un concepto mucho más simple de lo que verdaderamente es. Detrás del conjunto de letras asignadas a una lengua – uno se olvida de que este mismo alfabeto es pura representación gráfica (o para algunas lenguas, artística) de los fonemas. Como ejemplo de este abismo que se asoma del otro lado del alfabeto, cabe mencionar el francés, que tiene 26 letras, 37 fonemas y 130 grafemas, o el inglés, que sigue siendo una de las lenguas que genera grandes dificultades en la lectura y la escritura.

Conciencia fonológica – La conciencia fonológica de los niños preescolares se crea e introduce a través de canciones y rimas infantiles, trabalenguas y otros juegos infantiles; de este modo su conocimiento indirecto se transforma en un conocimiento directo. El prerequisite para aprender a leer es la capacidad de descomponer las unidades más pequeñas de las sílabas, es decir, la comprensión básica de la estructura fonológica de la palabra hablada. Durante la alfabetización, en las lenguas que usan el alfabeto, la conciencia fonológica cambia a base de la experiencia del análisis fonológico, según la recepción y producción (Koda, 2007). De hecho, las investigaciones han demostrado que la conciencia lingüística, tanto de los niños como de los adultos iletrados, se diferencia de la conciencia lingüística de los hablantes letrados puesto que en la edad escolar cambia la conciencia previa, si la lengua tiene la escritura fonológica. Hoy se acepta que la actuación a base de la conciencia fonológica es un indicador muy bueno para el desarrollo de la habilidad de lectura en caso de los niños, aunque en la bibliografía encontramos a autores (Port, 2005) que se oponen al término *fonema* y niegan su relación con las letras.

La literacia alfabética exige la conciencia fonológica que se manifiesta en el reconocimiento del hecho de que las palabras constan de fonemas y en la capacidad de descomponer las palabras en fonemas. La aptitud de extraer los sonidos en el habla significativamente afecta la habilidad de lectura y de escritura (Stahl y Murray, 1994; Stanovich et al. 1984, Langenberg, 2000), lo que confirma el hecho de que las actividades orientadas hacia la conciencia fonológica mejoran solo la lectura. Los niños iletrados, del mismo modo que los niños letrados, son capaces de descomponer la sílaba en ataque y rima, pero solo los niños letrados son también capaces de descomponer las sílabas en fonemas.

La alfabetización de las lenguas que tienen la escritura alfabética por lo general comienza con la escritura de las letras al inicio del primer ciclo de primaria, aunque a veces comienza con el dibujo, y otras veces con la escritura de palabras enteras, de acuerdo con la teoría pedagógica o psicolingüística usada, pero a partir de las características estudiadas del desarrollo de la alfabetización. Enseñar a los niños las reglas de cómo escribir letras, palabras y frases dura semanas o meses. Además de las letras, los niños aprenden el alfabeto como una noción muy importante y para poder, en futuro, ordenar alfabéticamente las palabras. Las letras con las cuales se anotan los sonidos, igual que las voces con las cuales se realizan las letras en la lectura, son muy importantes en la conciencia de los hablantes nativos, porque se presentan muy temprano, junto con la alfabetización,

y también porque las letras son uno de los primeros conocimientos lingüísticos conscientes (el conocimiento de la lengua materna), basados hasta cierto punto en el conocimiento lingüístico directo (el conocimiento de la lengua materna), pero forman la base para la futura adquisición. Lo mismo pasa con el alfabeto.

Lenguas fonológicamente transparentes y profundas – Para las lenguas en las cuales los sonidos se escriben con una letra y cierta letra representa un sonido, lo ideal, desde el punto de vista estudiantil, nativo o extranjero, sería la igualación *una letra - un grafema - un fonema*. Por lo que lo ideal y – dentro del marco de la lingüística cognitiva y la teoría de los prototipos – prototípico es: un grafema por cada letra simple, p. ej. *a, m, p, u*. Lejos del prototipo están los grafemas diacríticos, por ejemplo, *č, ņ, ñ*; aún más los dígrafos *ch* o *lj*, y especialmente los dígrafos compuestos con diacríticos, como *dž* en croata, o los grafemas complejos *sch, oeu*, etc. (Jelaska, Musulin 2012). Del dicho ideal se apartan casi todas las lenguas, más o menos. Las que se apartan menos se denominan transparentes (ing. *shallow*), por ejemplo el croata. En la bibliografía, el español está citado como una lengua muy transparente, más transparente que el francés o el inglés. El inglés es una lengua profunda (ing. *deep*), y el hebreo, en el cual las vocales se escriben con diacríticos, es la lengua más profunda (ing. *the deepest*). En inglés a veces se menciona la hipótesis de la profundidad gráfica (Katz, Frost 1992), según la cual, el lector puede, mirando la palabra escrita, pronunciar o despertar los sonidos en su propia memoria. A veces la graduación puede ser aún mayor (Grabbe, Stoller 2011: 41), de modo que las lenguas que se aproximan más al ideal se denominan completamente transparentes (ing. *completely transparent*), y se dan los ejemplos del croata, serbio, finés, turco; como bastante transparentes, el español, el griego y el italiano, y un poco menos transparentes son el alemán y el sueco. Lenguas opacas (ing. *opaque*) son el francés y el danés, y lengua con el alfabeto muy opaco, el inglés. Son aún más opacas las lenguas consonánticas, como el hebreo o el árabe, y completamente opacas las lenguas sin alfabeto, como el chino. Las investigaciones mostraron que el grado de transparencia del lenguaje está en relación con la dependencia de la memoria lingüística o no lingüística (visual). Cuanto menos transparente sea la lengua, más afectarán lo visual y la frecuencia de las palabras a la velocidad de la lectura y a la memoria lingüística (Koda, 2007:230).

En el español, la mayoría de los fonemas se escribe con un grafema pero hay varios casos en los cuales un fonema puede estar escrito con varios grafemas, lo que depende del grafema que lo sigue. Igualmente, en español, una letra, dependiendo de su contorno, puede representar más fonemas. También existen grafemas con los cuales se realizan diferentes fonemas, es decir, grafemas homófonos y letras que no representan ningún fonema. Algo similar pasa con el croata, pero en menor medida y no tan sistemáticamente como en el español.

El impacto de la escritura en la imagen mental del sonido - Como las letras con las que se escriben los sonidos son realmente el resultado del análisis fonológico, según las reglas de ortografía, el mismo sonido puede aparecer diferente en la imagen mental de los hablantes, no a base de los propios sonidos (para una

conciencia ileterada, ellos pueden ser completamente iguales) sino a base de la escritura. También es una de las causas de las diferentes escrituras de las palabras con la misma (o muy parecida) composición fonológica en varios idiomas. Por ejemplo, en el croata se considera que en el nombre extranjero *Diana* existe el fonema /j/ al que corresponde la letra *j*, por lo cual, en el croata, el nombre *Diana* o *Mia* a menudo se escribe *Dijana* o *Mija*, mientras que en italiano no existe ni la letra ni el fonema /j/, así que los mismos nombres, *Diana* y *Mia*, se escriben como tal, sin *j*.

Igualmente, en el contacto con la segunda lengua (L2) ocurre la transferencia de reglas de la escritura y lectura de la lengua materna (L1). Así, por ejemplo, los hablantes croatas no pronuncian los nombres españoles *José María* o *Héctor* como [xosemaria] y [ektor], sino [josemaria] y [xector].

En las clases iniciales de lenguas extranjeras, o también en las principales páginas de los manuales para principiantes, los sonidos y las letras son los primeros conceptos gramaticales frente a los cuales se hallan los estudiantes de una lengua extranjera. Algo semejante pasa con los nativos. Está claro que es necesario dominar las unidades básicas de la expresión de las palabras, que a su vez construyen oraciones y textos. Al mismo tiempo, el proceso de enseñar los sonidos, las letras y el alfabeto a los estudiantes extranjeros dura mucho menos que en el caso de los nativos, porque a los estudiantes extranjeros hay que darles, lo más pronto posible, una herramienta con la que escribir lo aprendido para poder memorizar nuevas unidades lingüísticas. Este enfoque ha estado tradicionalmente presente durante siglos, tal vez milenios (leer más sobre la historia de la enseñanza de la pronunciación en, por ejemplo, Celce-Murcia, Brinton, Goodwin, 1996). Sin embargo, se presta poca atención a la escritura y a la lectura en la enseñanza inicial de la lengua extranjera, a diferencia de la enseñanza de la escritura en la lengua materna, que es un área pedagógica y lingüística muy desarrollada.

2. La enseñanza de la composición fonológica en la lectoescritura de la segunda lengua (L2)

La enseñanza de las lenguas extranjeras a los hablantes adultos empieza frecuentemente con el alfabeto de la lengua meta, en la primera, segunda o tercera lección de los libros de los alumnos, en las aulas o en los cursos en línea (p. ej. http://www.turkishclass.com/turkish_lesson_2 = Alphabet).

2.1. El alfabeto español y croata

En (1) se muestra el alfabeto español, y en (2) el alfabeto croata. Las letras que se diferencian entre los dos sistemas están en negrita.

(1) a b c d e f g h i j k l m n ñ o p **q** r s t u v **w** x y z

(2) a b c **č** **ć** **d** **đ** e f g h i j k l **lj** m n nj o p r s **š** t u v z **ž**

El alfabeto español tiene 27 letras, y el croata 30. En (3) se puede ver que las dos lenguas tienen 22 letras iguales, luego el español tiene cuatro letras que no existen en el croata y el croata tiene ocho letras que no existen en el español, de las cuales cinco son diacríticas y tres son letras complejas. Según los miembros del alfabeto mostrados, el español les parece más fácil a los croatas que el croata a los españoles.

- (3) i. letras iguales: a b c d e f g h i j k l m n o p r s t u v z
ii. letras que se dan solo en el alfabeto español: ñ q w x y
iii. letras que se dan solo en el alfabeto croata: č ć đ š ž lj nj dž

Cabe mencionar que el alfabeto español, hasta su reforma, cuando la *ch* y la *ll* dejaron de ser letras del alfabeto (en la edición de 2001 del *DRAE* ya no figuraban como letras independientes), era mucho más parecido al croata, por el número (29) y por el hecho de que tenía letras complejas (*ch*, *ll*).

Según el hecho de que las letras tienen una vinculación muy estrecha con los fonemas, que se realizan a través de los sonidos y que se escriben con grafemas (puede ser uno o más), uno puede concluir que no es posible tratar el tema del alfabeto (de ninguna lengua) sin tener en cuenta los fonemas que se escriben con los grafemas. Sin embargo, el alfabeto tiene un rol importante como factor psicolingüístico porque los grafemas que son letras del alfabeto están claramente presentes en la conciencia de los propios hablantes, a diferencia de los grafemas que no son las letras del alfabeto croata (por ejemplo *q*) o del alfabeto español (por ejemplo *š*). Analizando los fonemas (respectivamente sus realizaciones) en las dos lenguas, en el español y el croata, y tratando al mismo tiempo la *letra* como un término diferente del *grafema*, se llegó a la conclusión (Jelaska, Musulin 2012) de que hay que incluir un nuevo término –la *letra del alfabeto*–, como una categoría aparte, es decir, un grafema simple que es considerado una letra auténtica. De tal manera se puede evitar la polisemia: en croata la *lj* es una letra del alfabeto, mientras que en el español *ll* hoy ya no lo es (aunque antes también tenía el estatus de letra del alfabeto).

2.2. *Las dificultades de la enseñanza inicial del alfabeto en la segunda lengua*

Cabe mencionar varias dificultades en las estrategias que presentan el sistema fonológico con el alfabeto oficial de la lengua meta. Una de ellas es se refiere al hecho de que las letras tienen nombres que no necesariamente corresponden a los sonidos que representan, p. ej. en inglés *e* [aj] o en español *g* [xe], aunque sabemos que *g* también puede representar el sonido [g].

El desajuste entre el alfabeto y la composición alfabética – En el alfabeto están incluidas todas las letras de una lengua, normalmente las letras extranjeras. Por otro lado, se incluyen las letras complejas, aunque eso tampoco se hace sistemáticamente. De hecho, no se incluyen todas las letras complejas que representan los fonemas de una lengua, sino los dígrafos como, por ejemplo,

ch en español, o *lj* en croata, y los que tienen dos miembros iguales, como *ll* en español, pero no los trígrafos como *ije*, en croata, *sch*, en alemán etc.

El desajuste entre el alfabeto y la composición fonológica - Los alfabetos tampoco incorporan todos los fonemas (respectivamente sus realizaciones) de una lengua. Además, algunos alfabetos incluyen letras con las cuales no se escribe ningún fonema, por ejemplo, *h* en el español o en el francés. El español es un buen ejemplo, no tiene una letra para los fonemas /ɾ/ ili /ʎ/. Igualmente, en el alfabeto no se separan dos letras homófonas, es decir, la fila de las letras con las cuales se escriben diferentes fonemas. Así, en el alfabeto español la *g* no aparece dos veces, aunque la *g* unas veces representa el fonema /g/, y otras, el fonema /x/.

La arbitrariedad fonológica del alfabeto - La tercera dificultad que cabe destacar es el hecho de que el alfabeto fonológico es completamente arbitrario en relación con los rasgos distintivos de la lengua actual y desde el punto de vista del aprendizaje de la lengua, especialmente de L2. No se basa en los rasgos fonológicos, porque los sonidos en secuencia tienen poco o nada en común, suficiente con mencionar los primeros dos *a + b*. Así, por ejemplo, a la *a* no la siguen las vocales, sino la consonante *b* luego *c*, *d* y entonces de nuevo una vocal, *e*. Si este no fuera el caso, los sonidos estarían en el orden según los rasgos distintivos, por ejemplo, según el punto de articulación: *p b m, t d, k g*, o según el modo de la articulación *a e o i u, r, l*. A veces, algunas partes del alfabeto tienen muchos rasgos distintivos en común, por ejemplo, las letras croatas *c č, ć*, que representan tres africadas sordas, o *dž đ*, que representan dos restantes africadas, pero eso es más una excepción que la regla, y surge de la necesidad de incluir las letras derivadas y complejas al lado de sus correspondientes letras latinas originales.

La arbitrariedad de frecuencia en el alfabeto - Los alfabetos tampoco se basan en la frecuencia de las letras o de los sonidos. Si no fuera así, los alfabetos empezarían con las letras más frecuentes o con las letras que representan los sonidos más frecuentes. En el croata sí que la letra más frecuente es la vocal *a*, pero en el español es la *e*, que como letra viene apenas en el quinto lugar. De la misma forma, las consonantes *p o s* son más frecuentes que la *b*, y especialmente que la *c*.

La arbitrariedad de forma en el alfabeto - El alfabeto latino, y muchos más derivados de él, no se basan en la forma o figura de la letra: en la escritura latina no encontramos, junto a las letras lineadas como *I L T H F E*, las redondas *O C U*, las redondas con las líneas *D B P G* o solo curvadas como *S*, tampoco las triangulares *A V N M Y*.

Con los rasgos productivos mencionados, se puede concluir que el alfabeto no tiene un orden favorable (conveniente) para los hablantes extranjeros porque no representa los sonidos según el orden que a ellos pedagógicamente les serviría mejor en el estado inicial de la enseñanza: Por ejemplo: primero las letras iguales, luego las parecidas, y al final las diferentes y las completamente nuevas.

Escribir una lengua con el alfabeto impone una estructura convencional al sistema de sonidos. La lengua la insertar en las letras, de una manera procustiana, y lo que no encaja lo ignoramos. Según eso, el alfabeto es una herramienta para regularizar y estandarizar el lenguaje. Durante nuestros años de escolarización temprana, el método para representar las palabras gráficamente se internaliza gradualmente. A pesar de todo, está claro que el alfabeto es muy importante, y que tarde o temprano se debe aprender, por lo menos, para poder encontrar las palabras en los diccionarios. Los estudiantes extranjeros de croata deben aprender, por ejemplo, que la palabra *ljubav* (esp. *amor*) viene detrás de las palabras *lopta* (esp. *pelota*) y *lutati* (esp. *vagabundear*), y no delante, porque la *lj* es una letra del alfabeto. Y los estudiantes españoles deberían aprender no solo su alfabeto actual, sino también algo sobre su alfabeto antiguo, que antes tenía el dígrafo *ll* como letra, por lo cual, en los diccionarios publicados antes del 2001, la palabra *llover* venía detrás de la palabra *lumbal*, es decir, en un capítulo aparte. Sin embargo, las autoras de este artículo consideran que el alfabeto no es un método adecuado para introducir la lectoescritura en la enseñanza de una lengua extranjera como se verá en las siguientes páginas.

2.3. Los rasgos distintivos de los adultos principiantes en la adquisición de la lengua extranjera

Los hablantes adultos que están estudiando una lengua extranjera están en una posición muy diferente de la de los niños iletrados que están aprendiendo la lectoescritura en su lengua materna, lo que también destacan otros autores: “El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y de signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño” (Vygotski, 1931/1995). Una de las diferencias que obviamente influye en la adquisición del lenguaje es la edad; otra, la existencia de la lengua materna, la cual el estudiante domina; y la tercera, el dominio parcial de alguna otra lengua: extranjera, de herencia, en las comunidades bilingües, etc.

Dominio de la lengua escrita - Primero, ellos ya dominan una lengua y su escritura, sus reglas de ortografía, lo que incluye la transcripción de los sonidos y de las sílabas, de las palabras, conjuntos de palabras (p. ej. francés *je t'aime* en vez de *'te quiero'*), los signos de la puntuación (p. ej. los signos de exclamación en las frases exclamativas en el español *¡Te quiero!* y en el croata *Volim te!*), etc.

El desconocimiento de la lengua hablada – Por otro lado, los principiantes no conocen la lengua meta, ni las palabras ni las unidades mayores que deberían poder transformar en la escritura. Pero, sin embargo, ellos no solo deberían poder leer y escribir, sino también escuchar y hablar. Goodman analiza cómo el sujeto al llevar a cabo una tarea de lectura, busca definir significados a través de estrategias de ordenación y estructuración de la información del texto.

“Las estrategias que emplea el lector son: a) El *muestreo*: detecta índices que proporcionan información relevante y pasa por alto aquellos datos innecesarios; b) La *predicción*: se anticipa al texto apoyándose en conocimientos poseídos y en expectativas acerca de lo que va a encontrar; c) La *inferencia*: utiliza los conocimientos y los esquemas preexistentes para complementar la información que se presenta en el texto; d) El *autocontrol*: controla la comprensión durante la actividad de lectura, evaluando la asertividad de las inferencias y predicciones realizadas; y e) La *autocorrección*: detecta errores y considera nuevas hipótesis, lee varias veces el texto, etc” (Montealegre y Forero, 2006: 32).

Aunque existen métodos de aprendizaje que usan solo la forma hablada al principio de la enseñanza de la lengua extranjera (el método audiolingual) o solo la forma escrita (el método traductorio), para la mayoría de los principiantes es muy importante, dependiendo de la estrategia ya desde el comienzo dominar las cuatro habilidades de comunicación.

La influencia en la imagen mental del fonema – En el caso de los hablantes letrados, la imagen mental de los fonemas construye no solo los sonidos con los cuales se realizan los fonemas, sino también los grafemas con los que se escriben. Como en la imagen mental de los fonemas en hablantes letrados no influyen solo los sonidos con los que se realizan los fonemas, sino también los grafemas que los representan en la escritura, en el encuentro inicial con el sistema fonológico extranjero, afectan mucho más factores que en la alfabetización inicial de los hablantes nativos (Jelaska, Gulešić Machata 2006). Por ejemplo, los hablantes eslovacos que, como los croatas, tienen el fonema /ʎ/, pronuncian bien las palabras croatas, como, por ejemplo, *ljubav* [ʎubav] (esp. *amor*) si lo escuchan, pero fallan en la lectura, pronunciándolo [ljubav] porque en el eslovaco /ʎ/ se escribe con *l'*, y entonces sería *l'ubav*. Del mismo modo, los hablantes españoles pronuncian la misma palabra como [lubav] o [lhubav], aunque tienen el fonema /ʎ/.

La posición fonológica del sonido – Un mismo sonido en una lengua puede considerarse un fonema, es decir, un sonido distintivo, y en otra como un alófono o solo un sonido acompañante (los sonidos murmurados, etc.). Por ejemplo, el cierre glotal [ʔ] con el cual empiezan las palabras cuyo primer fonema es la vocal puede considerarse un fonema o un sonido sin ninguna relevancia.

Los fenómenos marginales – Durante el aprendizaje y la enseñanza, pueden aparecer diferentes dificultades imprevistas. Un ejemplo son las letras que no se realizan de una manera típica en la lengua dada o aparecen solo en las palabras extranjeras. No se trata de las letras prototípicas (como *k* en español), por eso a menudo se escapan a la conciencia de los hablantes nativos, y a veces también de los profesores, pues no se encuentran en los manuales, especialmente al principio de la enseñanza. La palabra inglesa “online”, que se puede encontrar en muchos textos croatas (de hecho, en cursiva: *online*) no hace a los hablantes croatas conscientes de que la letra *i* puede señalar el diptongo *ai*, y que la letra

e no debe pronunciarse, aunque en croata se pronuncia [onlain]. Sin embargo, a un hablante inglés ese fenómeno puede confirmarle la interferencia negativa, por lo cual podemos esperar que palabras croatas como, por ejemplo, *ime* (esp. *nombre*) [*ime*], se pronuncien [*aime*]. Montealegre y Forero (2006) destacan que

“en la lectoescritura, la cognición incluye varios procesos psicológicos: a) la percepción interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales (grupo estructurado de conceptos) que le aportan al sujeto una comprensión inicial del texto; b) la memoria operativa realiza la búsqueda del significado; c) la metacognición posibilita que el sujeto sea cada vez más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento; d) la capacidad inferencial permite concluir ideas y generar expectativas; y e) la conciencia garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo.”

Por lo tanto, las tareas que se ponen enfrente de un estudiante en el proceso de la adquisición son muy complejas, aunque sea solo el caso de los fonemas (osea sus realizaciones). El estudiante debe reconocer auditivamente el habla extranjera y distinguir los sonidos lingüísticos de los sonidos no lingüísticos. Entre los lingüísticos debe reconocer qué sonidos lingüísticos son considerados como un mismo fonema o uno parecido (p. ej. *b* /*b*/ y *v* /*b*/ en español), y cuáles completamente diferentes (p. ej. *b* /*b*/ y *v* /*v*/ en croata). Del mismo modo, en el habla debe poder reproducir los sonidos de la lengua extranjera, de los cuales algunos son completamente idénticos a los de su lengua (transferencia positiva), algunos completamente diferentes (no hay posibilidad para la transferencia), y algunos muy parecidos a los de su lengua, por lo cual los estudiantes suelen cambiarlos en su producción oral (transferencia negativa). De la misma forma, los sonidos parecidos o iguales pueden tener una función o un rol diferente en la lengua extranjera. En la lectura el estudiante tiene que reconocer las letras (unas iguales, nuevas, o parecidas; comprender cuáles de estas letras representan el grafema solo y cuáles solo la parte del grafema (y si eso ocurre a veces o siempre); si se trata de letras polifonas, y qué fonemas representan. En la escritura del estudiante se espera el conocimiento del uso apropiado de los grafemas, que representan dichos fonemas.

De lo mencionado se puede deducir que no es posible dedicarse o enseñar el alfabeto de una lengua meta sin tener en cuenta los grafemas y los fonemas que ese alfabeto representa, pero también todas las habilidades comunicativas. Podríamos decir, para ejemplificar, que el grafema *k* está poco presente en las palabras españolas, lo que, por supuesto, tiene motivos históricos, pues este grafema se encuentra normalmente en palabras extranjeras o préstamos (*kiwi*, *whisky*). Pero en el caso del fonema /*k*/, la situación es completamente diferente, y ese fonema puede ser escrito con varios grafemas *c*, *k* y *qu*.

Que el inicio de la enseñanza de la lengua extranjera a través del alfabeto no es un método aconsejable se puede deducir teóricamente a partir de las hipótesis mencionadas, pero también prácticamente, a través de la larga experiencia de los docentes de las lenguas extranjeras. En este trabajo, con ejemplos del croata y del español –que se consideran bastante simples, en el sentido de la representación

ideal entre el grafema y el fonema ya mencionada– se mostrará un estudio de un caso que confirma las hipótesis mencionadas. Dicho de otra forma: aunque la mayoría de los docentes, o libros de los alumnos, comienza la enseñanza de una lengua extranjera con el alfabeto, este texto quiere advertir que esta metodología puede producir más daño que beneficio y, por eso, se recomendará un procedimiento más adecuado. Serán ofrecidas unas soluciones al problema de enseñar la fonología al comienzo de la docencia de la lengua extranjera.

3. Los diferentes sistemas fonológicos

La comparación de los sistemas fonológicos de dos lenguas, incluyendo la escritura y el habla, revela que es necesario compararlos en varios niveles: los sonidos en el nivel de escuchar y de hablar, los grafemas que los representan en la lectoescritura y las mismas letras que ocurren en la escritura. Realmente, unos fonemas coinciden en el habla, pero no en el nivel gráfico, lo que se mostró ya al comienzo como un problema en la concienciación de la escritura y la escritura para los hispanohablantes que estudian croata.

3.1. Los sonidos

En la tabla 1 se pueden ver todos los sonidos existentes en el croata y en el español, con los cuales se realizan los fonemas típicos de las dos lenguas. Oscurecidos aparecen los sonidos que existen solo en español, y en negrita los que encontramos solo en croata.

Tabla 1. Las consonantes españolas y croatas según el punto y el modo de la articulación¹

	bilabi-ales	labio-dentales	inter-dentales	den-tales	alveo-lares	Prepala-tales	pala-tales	ve-lares
oclusivas	p b				t d			k g
africadas				c		č ž	ć ğ	
fricativas		f	θ	s z		š ž	j	x
			-					
nasales	m				n		ɲ	
laterales						l	λ	
vibrantes						r		
vibrante múltiple						ʀ		
aproximantes		u					j	

¹ Las autoras destacan que en este artículo no se dará una introspección sistemática de los vocales. Aunque el croata y el español tienen cinco vocales que se anotan con los mismos grafemas su realización es bastante diferente. En español estándar no existe la diferencia cuantitativa, mientras que en el croata esta diferencia cuantitativa es obligatoria en algunos ejemplos (fonemas acentuados) o en el caso de la intonación.

Al comparar los fonemas de la tabla 1, se puede concluir que en ambas lenguas existen varias categorías, véase en (4). Que son parecidas la *č* y la *r* no se puede deducir de la tabla, sino de las descripciones fonéticas y fonológicas, como por ejemplo *mačka* [mačka] (esp. *gato*) y *machista* [mačista]. La comparación de los sistemas fonológicos muestra que las más parecidas son las oclusivas, las nasales y las laterales, mientras que el español, a diferencia del croata, no tiene ninguna aproximante, y el croata no tiene ningún interdental.

- (4) i. Los sonidos iguales en las dos lenguas: p, b, t, d, k, g ; f, x; m, n, ŋ; l, λ
 ii. Los sonidos parecidos en las dos lenguas: č, r
 iii. Los sonidos que no existen en español: z, š, ž; c, č, ž; v, j
 iv. Los sonidos que no existen en croata: θ; j; r

3.2. Letras, grafemas y fonemas

Cuando se observan las letras en la lengua escrita, igual se muestran las diferentes categorías. A continuación, se describirá como ejemplo el español con respecto a las letras en la lectura y a los fonemas en la escritura.

Lectura – Al observar el español desde el punto de vista del lector, hay letras que al mismo tiempo son grafemas, esto es, que siempre representan solo un fonema, 18 en total. Por otro lado, existen letras que pueden representar más de un fonema. Estas letras pueden aparecer solas, en conjunto, o rodeadas de otras letras. Las letras *y w r l h g c* en español se pueden pronunciar de varias maneras, lo que significa que pueden representar varios fonemas. Si el grafema se toma como la unidad del significante y del significado o la forma escrita del fonema, entonces el español tiene muchos más grafemas que letras, y no solo porque tiene dígrafos como *ll* o *rr*, sino también porque tiene secuencias de letras iguales que en realidad son diferentes grafemas, por ejemplo la *y* en la palabra *rey* y la *y* como conjunción.

Escritura – Desde el punto de vista de la escritura, en el español existen fonemas que siempre se anotan con un solo grafema, con lo cual el grafema puede estar constituido por una letra, como por ejemplo *m* para /m/ y *l* para /l/, o de más letras, como por ejemplo *ch*. En total hay 18 fonemas de este tipo en el español. Existen también fonemas que se pueden anotar con más grafemas; el español cuenta con los siete: los fonemas *θ, g, k, b, x, i, u* se anotan de varias maneras.

En ambas direcciones, en la escritura y en la lectura, hay 14 unidades simples: *e a o u / m n ŋ / f s / p t d k*.

Por tanto, en total siete letras y siete fonemas se escriben o se pronuncian diferente, dependiendo del contexto, o sea, de los fonemas en cuyo contorno se encuentran. Se puede decir que las letras, así como también los grafemas del sistema español, son particularmente dependientes de su contorno porque un hispanohablante medio, en casi un tercio de los casos, mirando solo una letra, no puede deducir de qué grafema se trata, es decir, de qué fonema, por lo cual

no puede realizar la producción oral. Como ejemplo se ofrece la *c*, ya que no queda claro qué representa antes de ver qué le sigue. Al ver que le siguen *a*, *o*, *u*, consonante (ej. *h*) o *e*, *i*, uno sabrá qué sonido debe emplear, mientras que en el croata, la *c* es sola y únicamente *c* [c].

La dificultad aparece frente al hecho de que los dígrafos en croata pueden ser letras del alfabeto, mientras que en español eso no es posible. Por lo tanto, en español uno necesita el conocimiento lingüístico un poco diferente, por ejemplo, saber que la letra *l* no representa el fonema /l/ y tampoco se realizará fonéticamente como [l] si le sigue una *l* más.

4. El estudio del caso

Se trataba de aplicar las conclusiones dadas en el estudio del caso. La examinada fue la estudiante de croata como lengua extranjera C.H. (24), de descendencia croata, nacida en Chile. Como su abuela fue de la primera generación que emigró de Croacia y la madre de C.H. nació en EE. UU., en casa nunca se hablaba croata. C.H. no sabe croata y no se la considera una hablante de herencia, sino ancestral², lo que significa que está estudiando croata como lengua extranjera y no como segunda lengua.

C.H. vino por primera vez a Croacia a un curso intensivo de croata que duró un mes. Antes de empezar con las clases y, por lo tanto, antes de que conociera el sistema croata de escritura y de lectura, se había hecho una pequeña prueba con ella. Las autoras de este artículo participaron en esa prueba. Se trató de verificar hasta qué punto es importante separar las habilidades comunicativas: leer, hablar, escuchar y escribir; precisamente por el hecho de que los sistemas fonológicos y gráficos no coinciden, lo que complica la lectoescritura. El deseo fue mostrar que es necesario seguir muchos pasos antes de enseñar el alfabeto al estudiante: concienciar de las similitudes y los rasgos del sistema fonológico en el habla, asimismo en la pronunciación, y mostrarle el sistema del habla al

² Guadalupe Valdés (2000) destaca que el hablante de herencia es el estudiante criado en una casa donde no se habla la lengua de la comunidad en que el hablante vive, o sea, que habla o por lo menos entiende la lengua de herencia y que es hasta un punto bilingüe (de hecho, la definición de Valdés está hecha para los hablantes de herencia en EE. UU. porque está hablando del inglés, pero las autoras se permitieron la libertad de deducir el sentido general). Z. Jelaska (Jelaska 2005, Jelaska, Hržica, 2005 hablando de la motivación para aprender la lengua herente, según la propia descendencia e identidad) aconseja diferenciar los dos términos, en inglés y en croata, los hablantes ancestrales (ing. *ancestral*) de los de herencia (ing. *heritage*). Según ella el hablante de herencia no se puede considerar la persona que no entiende croata, o sea, que no domina por lo menos una habilidad comunicativa. De este modo, C. H., como las autoras del texto expondrán a continuación, es una hablante ancestral lo que significa que desde el punto de vista lingüístico se la puede examinar como un hablante extranjero que estudia croata como lengua extranjera. La tradición anglosajona, aunque conoce los dos términos, sigue usando el término "hablantes de herencia" (*heritage speakers*). El término lo analizan detalladamente Beaudrie y Fairclough (2012).

estudiante antes de enseñarle el mismo sistema en la escritura, esto es, el alfabeto y el sistema gráfico.

4.1. El escuchar y el hablar

Al principio, a la estudiante se le pronunciaban los sonidos prototípicos, con los cuales en el habla se realizan los fonemas croatas, y ella tuvo que repetirlos. Consiguió hacerlo, pero no completamente. La conversación fue grabada, con lo que más tarde establecimos qué sonidos pronunció con éxito y cuáles no pudo pronunciar o los confundió con otros sonidos. Como ese era su primer encuentro con el sistema fonológico croata, no se esperaba una precisión fonética sino fonológica, en el sentido de poder reconocer los sonidos croatas. C. H. no pudo escuchar la diferencia entre las africadas sonoras y sordas, por lo cual no pudo reproducir correctamente *č/d* y *š/ž*. Tampoco se esperaba que diferenciara *č /tʃ/ - ć y đ /ʒ/ - dž /ž/* porque muchos nativos hablantes tampoco pueden oír esta diferencia.

4.2. La escritura

La segunda tarea fue que C.H., con su propia escritura, anotara los sonidos y las palabras que le iba pronunciando el hablante nativo. Se le explicó a C. H. que la anotación servía como una ayuda para la futura pronunciación de los sonidos, pues se le sugirió que debería transcribirlos de tal manera que después los pudiera leer y repetir lo que había oído de la manera más fiel posible. A la estudiante se le leía sonido por sonido, primero como letra del alfabeto, después como una palabra corta que tenía este sonido al principio de la palabra. Los sonidos se los leyeron en orden fonológico, esto es, según sus grupos fonológicos naturales. Primero las vocales: *a e o i u*, luego las sonantes: *l l j r j v m n nj*; y las oclusivas: *p b - t d - k g*, las fricativas: *f s z - š ž - h* y las africadas: *c č ć - đ dž*. Primero fueron pronunciados los sonidos solos. Después se pronunciaban las palabras que comienzan con todos los sonidos croatas, p. ej. *a - Ana, m - medo* (esp. *oso*), *p - pas* (esp. *perro*). El método se repitió una vez llegando hasta el final para que C. H. pudiera corregir su anotación o añadir uno nuevo para cada sonido.

4.3. La lectura de la propia anotación

En la tercera tarea, C.H. debía leer ella sola la letra y la palabra que contenía la misma letra de la anotación que iba haciendo en las dos tareas previas. A base de un análisis auditivo, los examinadores separaban los sonidos meta bien pronunciados (por lo menos fonológicamente), de los sin rasgos distintivos claramente distinguidos, hasta los que estaban mal pronunciados. C. H. pronunció y escribió bien todas las vocales: *a e o i u*, las sonantes *l v m n* y las oclusivas: *p b t d k g*, en total 15 unidades. Se llegó a la conclusión de que no es necesario enseñar estos sonidos y estas letras porque hay una transferencia positiva gracias a cual la estudiante los reconoce.

Creando su propia anotación de los fonemas, la estudiante logró pronunciar correctamente algunos sonidos, especialmente *lj*, *nj*, *j* y *g*. Los siguientes sonidos los anotó diferentemente de la escritura croata: *liubav* en vez de *ljubav* (esp. *amor*); en la segunda lectura, *yiug*, aunque en la primera lo hizo bien, *jug* (esp. *sur*); *ñu* en vez de *nju* (esp. *ella*). El sonido *r* y la palabra *rod* (esp. *género*) los pronunció con el fonema español *r* (anotándolo *rrod* en vez de *rod*). Este sonido, los hablantes nativos del croata lo reconocen como la *r* croata porque en croata no hay dos, sino un sonido rótico. Por eso, la estudiante debía aprender solo los grafemas croatas: *lj* en vez de *li*, *j* en vez de *ji* y *nj* en vez de *ñ*, y que en croata existe solo una *r* en la escritura, pese a cómo sea pronunciada.

Tuvo problemas con las palatales, especialmente *č*, *š*, *ž*, y *đ*, *dž*, primero, porque en español las palatales sonoras son solo *j*, *lj*, *nj*, y segundo, porque dichas palatales croatas tienen rasgos distintivos muy parecidos, esto es, cada palatal sonora tiene su pareja sorda, lo que significa que los hay dos veces más que en español. Por eso, para los hispanohablantes es muy difícil distinguir este rasgo distintivo, sobre todo la diferencia sonora-sorda.

Salvo dichos sonidos, se pudo observar que las letras difíciles son las que existen en las dos lenguas pero representan varios fonemas: la *j*, que en español se pronuncia como /x/; la *g*, que puede ser /x/ y /g/; la *c*, que viene como representante de los tres fonemas /θ/, /k/ y /č/, pero nunca como /c/; y la *h* que existe solo en el nivel de la escritura en la lengua española, y en el nivel fonético representa un vacío en el sistema, mientras que el fonema /x/ se escribe con el grafema *j* o a veces *g*.

4.4. *Las estrategias del aprendizaje y de la enseñanza de los fonemas*

Se confirmó lo esperado: las letras que se escriben de una manera igual y que se pronuncian más o menos igual en las dos lenguas resultaron fáciles y pueden representar el conocimiento inicial a base de la transferencia positiva de la lengua materna (y hasta un punto del inglés). Las desconocidas fueron, también predeciblemente, las letras que no existen en el español, pero también las que existen pero con las cuales se anotan sonidos diferentes de los del croata. Esa prueba mostró lo relevante que resulta separar la habilidad de escritura y de habla, esto es, la lectura de los fonemas de su escritura, para poder, al final, lograr dominar su forma gráfica, o sea, su ortografía.

La misma prueba fue hecha con una hablante croata que está iniciando el estudio del español, D.M. (33). Se trata de la estudiante que estudia español como L3. Tiene altos conocimientos del inglés y del italiano. Del mismo modo que C. H., la estudiante croata primero tuvo que repetir las palabras que el examinador le había leído. Luego, tuvo que escribir lo que había oído. Al final leyó, de su propia anotación, los sonidos y las palabras españolas. Del análisis salió la misma analogía. La estudiante D. M., en todos los ejemplos, escribió la /x/ española con el grafema *h* porque el fonema croata /x/ es monógrafo, es decir, se escribe con un sólo grafema, a diferencia del español, en el cual es polígrafo y

se escribe con dos grafemas. Igualmente, el sonido [k], que en croata se escribe únicamente con el grafema *k*, D. M. lo escribía en cada ejemplo así, aunque en el español, dependiendo del contorno en el que se encuentra, el mismo sonido puede escribirse con *c* o *qu*. D.M. tampoco escribió bien la *v* española, que es un alófono del fonema /b/, lo que no se puede deducir solo con escuchar.

Lo que se puede ver es que la estudiante croata tuvo dificultades con los fonemas polígrafos, mientras que la estudiante chilena tuvo problemas con los fonemas inexistentes en español, y los representados por diferentes grafemas. Hay que destacar que los dos ejemplos sirven solo como una ilustración y no ofrecen datos científicos lo que se planea realizar en futuro con un mayor número de informantes.

5. Conclusión

La introducción del alfabeto en las primeras clases de la lengua extranjera confunde a los estudiantes, puesto que se les está mostrando todo el sistema, del cual ellos solos no saben deducir qué es parecido, igual o diferente, por un lado por la insuficiencia de la conciencia lingüística, y por otro por la falta de la competencia lingüística previa. De tal modo, la presentación del sistema fonológico y ortográfico les llega a ser una unidad lingüística muy difícil. Pero si el docente primero les muestra solo los sonidos que ya desde el principio pueden pronunciar y las letras que saben escribir, y luego los sonidos diferentes de su lengua materna y las letras nuevas, el uso de los sonidos y de las letras les resultará más fácil, aunque las dificultades con la pronunciación (la cuestión fonética) permanecerán. Así, los estudiantes, después de varios años de aprendizaje, tienen problemas en la producción y exigen la repetición de las reglas de lectura y de escritura, que en las lenguas con varios polígrafemas (que representan más de un fonema) confunden a los estudiantes por su representación gráfica. El marco referencial europeo también separa las cuatro habilidades de leer, escribir, escuchar y hablar, por lo cual, el método de enseñanza del sistema alfabético debe ser mucho más detallado. En relación con el alfabeto, se mostró una ventaja muy clara de este método en la enseñanza inicial del sistema fonológico en el habla y en la escritura: empezar con las habilidades individuales, en orden: el sistema fonológico en la escritura, luego la pronunciación según el modelo dado. Los siguientes pasos son escuchar y escribir sus propios apuntes y luego pronunciar los sonidos ajenos en base de esa anotación, como una prueba de lo beneficioso que resulta esto para la pronunciación. Más tarde se examina la anotación y se separan las unidades bien pronunciadas y bien escritas, y después las que, desde el punto de vista de la lengua meta, están bien escritas pero existen dificultades fonéticas de las que se diferencian en la escritura, en la pronunciación o en las dos habilidades. No es necesario dedicarse, en este nivel, a los fonemas con los cuales no hay ninguna dificultad en el habla y en la escritura, es decir, con los que encajan en la imagen lingüística que tienen de su propia lengua. Con este método, se facilita a los estudiantes de lengua extranjera concebir con más

facilidad el sistema fonológico y gráfico de la lengua meta. Es más, ese tipo de enseñanza contribuye a una mayor autoconfianza lingüística de los estudiantes, que al principio del aprendizaje esperan las reglas fijas que les den seguridad, lo que en su mente les facilitaría la continuación del estudio.

Este artículo trata solo el conocimiento inicial del sistema fonológico en el habla y en la escritura, es decir, los sonidos que tienen su rol fonológico y grafemas típicos con los cuales se escriben, y no la pronunciación de los alófonos, por lo cual sería necesario, en futuras investigaciones, averiguar qué influencia tienen estos en el dominio de la lengua extranjera.

Referencias bibliográficas:

- Celce-Murcia, M.; Brinton, D. M.; Goodwin, J. M. (1996) *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages* [La enseñanza de la pronunciación: La referencia para los docentes de inglés a los hablantes de otros idiomas], Cambridge: Cambridge University Press.
- Cvikić, L.; Jelaska, Z.; Kanajet-Šimić, L. (2010) *Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenjem hrvatskoga jezika* [Los hablantes de herencia y su motivación para aprender croata], *Croatian Studies Review* 6 VI, Split/Sydney/Waterloo: Centar za hrvatske studije, (págs.113-127).
- Grabbe, W.; Stoller, F. (2011) *Teaching and Researching: Reading* (Second Edition) [La enseñanza y la investigación: la lectura (segunda edición)], Pearson Linguistics
- Jelaska, Z.; Gulešić-Machata, M. (2005) *Prototypicality and the Concept of Phonem* [Prototipicalidad y el concepto del fonema], *Glossos* 6 (págs. 1-13)
- Jelaska, Z.; Hržica, G. (2005) *In search for a missing part: identification and generational motivation in learning the L2* [En busca de la parte que falta: la identificación y la motivación generacional], *EUROSLA*, Dubrovnik, 13-17 september (poster)
- Jelaska, Z., Musulin, M. (2012) *Slovo i slovopis španjolskoga i hrvatskoga jezika* [La letra y la escritura del español y del croata], *Lahor*, 2, 12 (págs. 211-239)
- Jelaska, Z. (2005) *Materinski, drugi, strani i ostali jezici u Jelaska et all. Hrvatski kao drugi i strani jezik* [La lengua materna, la segunda lengua, la lengua extranjera y las otras lenguas en Croata como la segunda y como lengua extranjera], Zagreb, Hrvatska sveučilišna naklada, (págs. 24-37).
- Katz, L.; Frost, R. (1992) *Reading in different orthographies: The orthographic depth hypothesis*. en R. Frost & L. Katz (eds.) *Orthography, phonology, morphology, and meaning* [Leer en las ortografías diferentes: La hipótesis de la profundidad ortográfica en R. Frost & L. Katz (eds.) *Ortografía, fonología, morfología y significado*](págs. 67-84), Amsterdam: New Holland
- Koda, K. (2006). *Phonology and Literacy*. En M. Pennington *Phonology in context*, [Fonología y alfabetización en M. Pennington *Fonología dentro del contexto*] Palgrave Macmillan
- Langenberg, D. N. (Ed.) (2000) *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read*. [El informe del panel nacional de la lectura: Enseñar los niños a leer] Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services.

- Montealegre, R., Forero, L. A. (2006) *Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio*, Acta Colombiana de Psicología, vol. 9, núm. 1 (págs. 25-40)
- Ocke-Schwen, B. (eds.) *La enseñanza del acto de habla en la segunda lengua: El rol de la experiencia lingüística en la percepción y producción oral* (págs. 349-365), John Benjamins, Amsterdam
- Port, R. (2006) *The graphical basis of phones and phonemes*. en Murray, M. y Ocke-Schwen, B. (eds), *Second Language Speech Learning: The Role of Language Experience in Speech Perception and Production*, [La base gráfica de los fonos y de los fonemas en Murray, M. y
- Stahl, S. A.; Murray, B. A. (1994) *Defining phonological awareness and its relationship to early reading* [Definir la conciencia fonológica y su relación con la lectura temprana] *Journal of Educational Psychology*, 86, (págs. 221-234)
- Stanovich, K. E.; Cunningham, A. E. y Cramer, B. B. (1984). *Assessing phonological Awareness in kindergarten children: Issues of task comparability*. [La evaluación de la conciencia fonológica en niños de edad preescolar] *Journal of Experimental Child Psychology*, 38(2), (págs. 175-190)

Inojezični fonološki sastav u govoru i pismu: španjolski i hrvatski

Pri početnomu susretu s inim fonološkim sustavom djeluje znatno više silnica nego u početnomu opismenjavanju izvornih govornika jer na umnu sliku fonema pismenih govornika djeluju glasovi kojima se oni ostvaruju, grafemi kojima se oni zapisuju, status riječi u kojoj se nalaze itd. Kako su slova kojima se riječi zapisuju zapravo ishod fonološke analize riječi prema slovopisnim i pravopisnim pravilima, jednak zvukovni izraz može biti različit u umnoj slici govornika ne na temelju samih glasova (jer ona nepismenoj svijesti mogu biti posve jednaka), nego na temelju slovnoga zapisa. S obzirom da su slova usko povezana s fonemima koji se ostvaruju glasovima, a zapisuju grafemima (koji se mogu sastojati od jednoga ili nekoliko slova), nije se moguće baviti abecedom određenoga jezika ako se ne uzmu u obzir grafemi i fonemi koje ta abeceda predstavlja, ali i sve jezične djelatnosti jer pismo utječe na umnu sliku različito prema smjeru odnosa pisma i govora. Uvođenje abecede na prvomu satu (ili prvim satovima) stranoga jezika zbunjuje studente jer im se prikazuje čitav sustav, u kojemu oni ne znaju prepoznati što je slično, isto ili različito, što zbog jezične neosvijetlosti što zbog neprikladnoga lingvističkoga predznanja. Tako im predstavljanje glasovnoga i slovnoga sustava postaja vrlo teška jezična jedinica.

Usporedba fonološkoga sustava dvaju jezika koja želi uključiti i pismo i govor pokazuje da je nužno uspoređivati nekoliko razina: glasove u slušanju, glasove u izgovoru, grafeme kojima se oni predstavljaju u čitanju i pisanju, ali i sama slova koja se pojavljuju u pismu. Naime, neki se fonemi u oba jezika podudaraju u govorenju, ali ne na grafemskoj razini. Zato se u ovome radu na primjeru hrvatskoga i španjolskoga jezika, koji se smatraju prilično jednostavnim u odnosu na ideal veze fonema - grafema i slova, pokazuju dva pojedinačna slučaja koji potvrđuju navedene tvrdnje: početno učenje hrvatskoga studentice kojoj je hrvatski predački jezik, što znači da ga uči kao strani jezik i početno učenje španjolskoga studentice kojoj je on strani jezik. Objema su inojezičnim učenicima na početku predstavljeni izgovoreni prototipni glasovi kojima se ostvaruju fonemi u inomu jeziku, i to po prirodnim grupama koje su one na temelju slušanja trebale ponoviti. Drugi je zadatak bio vlastitim zapisom bilježiti glasove i riječi koje izvorni govornik izgovara. Postupak se još jednom ponavljao, pri čemu su učenice mogle ispraviti svoj zapis ili dodati

novi uz pojedini glas. U trećemu zadatku učenice su same trebala pročitati slovo i riječ iz vlastitoga zapisa. Potvrdilo se očekivano: glasovi koji se jednako ili vrlo slično izgovaraju i imaju razlikovnu ulogu u oba jezika bili su usvojeni od prve, kao i slova koja se jednako zapisuju i manje-više jednako izgovaraju u čitanju u oba su jezika jednostavna. Slova koja ne postoje u materinskome jeziku nešto su teža, a najteža su slova koja postoje, ali se njima zapisuju drugi glasovi nego u hrvatskome. Ovime se pokazalo koliko je bitno odvojiti vještinu zapisivanja radi izgovora (čitanja naglas) od pisanja fonema radi ovladavanja njihovim pisanim likom (ortografijom). Očito je da ih treba usvajati, poučavati i poimati na različitim, a ne na istoj razini. Naime, prije samoga upoznavanja inojezičnoga učenika s abecedom potrebno je osvijestiti sličnosti i obilježja fonemskoga sustava u govoru, odnosno izgovoru te upoznati s njime učenike i prije nego ih se uputi na fonemski sustav u pismu, tj. postojeći slovoпись и графемски sustav.

Ovim se istraživanjem pokazala jasna prednost predstavljenoga pristupa početnomu poučavanju stranoga fonološkoga sastava u govoru i pismu: krenuti od pojedinačnih djelatnosti, i to glasovnoga sastava u slušanju, a potom izgovaranju nakon modela. Idući su koraci slušanje i vlastiti zapis, potom čitanje, odnosno izgovaranje stranih glasova na temelju vlastita zapisa kao provjeru kakvoće, odnosno korisnosti zapisa za izgovor. Potom se provjerom zapisa izdvajaju jedinice koje su dobro izgovorene i zapisane, one koje su sa stajališta novoga jezika točno zapisane, ali s njima postoje fonetske teškoće od onih koje se razlikuju bilo u pisanju, bili u izgovoru, bilo u obje djelatnosti. Navedenim se pristupom omogućuje stranim učenicima da lakše usvajaju fonološki i grafemski sustav ciljanoga jezika. Kada se inojezičnim učenicima već nakon prvoga susreta pokaže da neke glasove i slova znaju govoriti i pisati a izdvoje se samo različiti glasovi i oni koji se drugačije zapisuju nego u njihovom materinjem jeziku te nova slova, ali i jednaka slova koja se drugačije čitaju, služenje glasovima i slovima postaje bitno jednostavnije, iako poteškoće s teško ovladljivim glasovima ostaju. K tomu takav način poučavanja pridonosi većoj jezičnoj samouvjerenosti kod studenata koji uglavnom na početku usvajanja inoga jezika žude za čvrstim pravilima u koja mogu biti sigurni te im to olakšava dalji tijek učenja. Kako se u ovomu radu govori samo o početnomu upoznavanju s fonološkim sastavom u govoru i pismu, dakle s navođenjem glasova koji imaju fonološku ulogu i tipičnim grafemima kojima se zapisuju, ne i suizgovaranju, alofonima i slično, bilo bi dobro budućim istraživanjima provjeriti kako ona općenito djeluju na ovladavanje inim jezikom.

Ključne riječi: fonološka osviještenost, španjolski jezik, hrvatski jezik, pismo, jezične djelatnosti.