

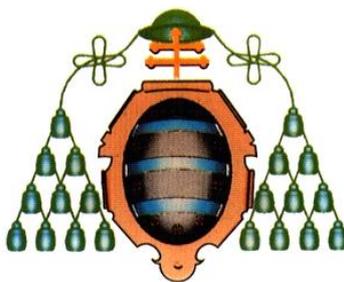
Máster en Español como Lengua Extranjera (III Edición)

***LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN
FONÉTICA ACÚSTICA Y ARTICULATORIA DEL
PROFESORADO DE ELE***

AUTORA: EMILY KATHERINE MORRIS GARCÍA

TUTORA: CARMEN MUÑIZ CACHÓN

Julio de 2012



Máster en Español como Lengua Extranjera (III Edición)

***LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN EN
FONÉTICA ACÚSTICA Y ARTICULATORIA DEL
PROFESORADO DE ELE***

AUTORA: EMILY KATHERINE MORRIS GARCÍA

TUTORA: CARMEN MUÑIZ CACHÓN

Julio de 2012

Fdo.: Emily Katherine Morris García

Fdo.: Carmen Muñoz Cachón

ÍNDICE

1. Introducción	2
2. <i>La competencia fonológica</i> en el MCER y en el PCIC	5
3. La enseñanza de la pronunciación	10
3.1 Estado de la cuestión.....	10
3.2 Marco teórico: diferentes acercamientos a la enseñanza de la pronunciación a través del tiempo	12
3.3 ¿Cómo enseñar pronunciación?.....	17
3.4 ¿Qué modelo de pronunciación enseñar?.....	23
3.5 La interferencia fonética	25
3.6 Estrategias de actuación: elaboración de ejercicios de corrección	27
4. La formación del docente de español como lengua extranjera	31
5. La importancia de la fonética articulatoria y acústica	37
5.1 Tipología del error	38
5.2 Importancia de la formación en fonética articulatoria	43
5.3 Importancia de la formación en fonética acústica	48
6. Conclusiones	57
7. Referencias bibliográficas.....	59

1. Introducción

Fundamentalmente la comunicación humana es hablada no escrita, de ahí el papel tan importante que tiene la pronunciación de una lengua para poder comunicarse y ser entendido. Tal y como señala el Plan Curricular del Instituto Cervantes “la forma en que un extranjero pronuncia la lengua de una comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que despierta entre los integrantes de este medio...”. Es por ello que

el profesor tiene que transmitir al alumno la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo, (...) pero en el proceso de adquisición entran en juego muchas variables, que, con frecuencia, escapan a su propio control (PCIC 2006: *Pronunciación*).

Pese a ello, la pronunciación, tal y como la denomina J. Gil, ha sido la eterna pariente pobre de la didáctica de lenguas. Su enseñanza ha sido desatendida a lo largo de la historia a causa de varios motivos, entre ellos se hallaba la falta de unas estrategias adecuadas de corrección fonética, la existencia de falsos prejuicios¹, el desinterés de los docentes hacia la enseñanza de esta faceta de la lengua o la falta de una formación mínima del profesorado que garantizase y garantice abordar con éxito la didáctica de la pronunciación.

¹ Uno de estos prejuicios es el supuesto de que el español es una lengua fácil de pronunciar, porque se escribe de manera similar a como se pronuncia, es decir, es considerada una lengua fonética. Al respecto de este argumento, Poch explica que:

Este tipo de observaciones se fundamentan implícitamente en el hecho de que, en español, la distancia entre la ortografía y la pronunciación no es la misma que existe en inglés o en francés. Y, yendo un poco más lejos en el razonamiento, este punto de vista trasluce también una concepción de la fonética basada en la ortografía que, erróneamente, hace que las letras se conviertan en el referente de la pronunciación. Ello conduce a que algunos autores hablen del español como una *lengua fonética* y que crean que se trata de una lengua *fácil* (2004: 1).

El lugar relegado que ha ocupado hasta estos últimos años la didáctica de la pronunciación ha provocado la marginación de la importancia fundamental que juega la formación previa en fonética y fonología del profesorado de lenguas.

Resulta conveniente establecer la diferenciación entre ambas disciplinas. La *fonología* consiste en la clasificación de los sonidos de una lengua en categorías funcionales denominadas fonemas. En el ámbito que aquí nos compete, la fonología permite establecer modelos de pronunciación,

nos orienta sobre cómo percibimos los sonidos, sobre qué categorías deben percibir los alumnos extranjeros en español. Sin embargo, el sistema fonológico no explica qué sonidos pronunciamos, sino qué sonidos deberíamos pronunciar. Así, la fonología es descriptiva en cuanto a la percepción del habla, pero en cuanto a la producción es, más bien, prescriptiva (Cantero Serena 2003: 11).

Por su parte, la *fonética* teórica se ocupa de describir los sonidos que intervienen en la comunicación: cómo son, cómo se producen y cómo se perciben. Así, se establece una división entre *fonética articulatoria*, rama que “estudia la producción de los diferentes sonidos del habla mediante la acción de los órganos articulatorios que todo ser humano posee”, *fonética acústica*, disciplina que se encarga de “analizar las características físicas de las ondas sonoras que conforman los sonidos de todas las lenguas, y la *fonética perceptiva* que “se ocupa de investigar cómo los receptores del hablar, esto es, las personas que reciben los mensajes, los perciben, los procesan y los interpretan” (Gil 2007: 32).

La fonética aplicada, como su nombre adelanta, consiste en la aplicación práctica de los conocimientos ofrecidos por la fonética en diversas actividades humanas. Cantero Serena (2003: 3) distingue cuatro ámbitos fundamentales de aplicación de esta disciplina: la enseñanza de la pronunciación, la fonética clínica, la fonética computacional y la fonética forense.

Así, en el presente trabajo se atenderá al primero de estos ámbitos, dado que para el docente de lenguas la aplicación inmediata de la fonética es la *enseñanza de la pronunciación*, una destreza más que el alumno debe dominar junto a la expresión

escrita, comprensión lectora y comprensión auditiva, puesto que el objetivo último del docente ha de ser

facilitar el aprendizaje y el desarrollo de las actividades comunicativas orales (expresión, comprensión, interacción y mediación) para lograr la transmisión de enunciados correctos o adecuados, fluidos, claros o inteligibles, y conseguir así una comunicación óptima e integral (Gil 2012: 13).

Como el lector podrá intuir, para que el docente pueda fomentar el desarrollo de esta destreza en el aula, es necesario que esté dotado de las herramientas necesarias para ello. Para llevar a cabo la enseñanza de la pronunciación es importante conocer primero cuáles son los mecanismos que permiten formular un discurso oral, es decir, cómo se produce el habla espontánea, y cómo se puede segmentar y entender. Sólo entonces se podrán diseñar estrategias didácticas eficaces.

Es por ello que se hace necesaria una previa formación en fonética y fonología del profesorado de lenguas, puesto que para llevar a cabo una buena enseñanza de la pronunciación y corrección fonética de una lengua (fonética aplicada) es necesario que el docente conozca la fonética teórica:

... tampoco la arcilla, la piedra y demás materiales de construcción son ellos mismos un edificio ni una catedral, pero mal ejercerá su oficio el arquitecto que desconozca los materiales brutos que su actividad organiza (D'Introno, Del Teso y Weston, en Trujillo 2002: 31).

Debido al progresivo interés que actualmente está despertando la enseñanza de la pronunciación en los docentes de lenguas extranjeras, se tratará de demostrar, mediante el presente trabajo, la necesidad de enseñar pronunciación en las clases de español lengua extranjera, como herramienta facilitadora para la comunicación en la lengua meta, y defender como, consecuentemente, esto obliga al docente a poseer una formación previa sobre fonética que le permita detectar, diagnosticar y desarrollar las diversas estrategias para la corrección de los problemas de pronunciación que surjan en el aula, puesto que “la base firme para la resolución de los problemas prácticos solo puede proporcionarla el desarrollo y la profundización del conocimiento teórico” (Gil 2007: 30).

En un primer momento se analizará el tratamiento de la competencia fonológica dentro del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER, 2001) y del Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC, 2006). A continuación, en una segunda parte del trabajo, se expondrá un estado de la cuestión central tratada aquí: se establecerá un breve recorrido por las diferentes metodologías que abordaron la cuestión de la enseñanza de la pronunciación con la esperanza de describir un marco teórico claro que sirva como referente para enfocar dicha enseñanza en las clases; del mismo modo, se reflexionará sobre el papel del profesor y sobre la formación previa que éste ha de tener para afrontar el desarrollo de esta destreza. Por último, se presentarán algunos problemas de pronunciación frecuentes en alumnos provenientes de distintos países y se buscará una solución a través de ejercicios de corrección y propuestas de actividades basadas en un conocimiento de los principios de la fonética articulatoria y acústica.

2. La competencia fonológica en el MCER y en el PCIC

Debido a que la pronunciación es uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de lenguas extranjeras y sobre el que más confusión existe en cuanto a objetivos y metodología, a continuación se tratará de establecer algunas orientaciones previas referentes a esta cuestión partiendo de las directrices dictadas por el Marco Común Europeo de Referencia y el Plan Curricular del Instituto Cervantes.

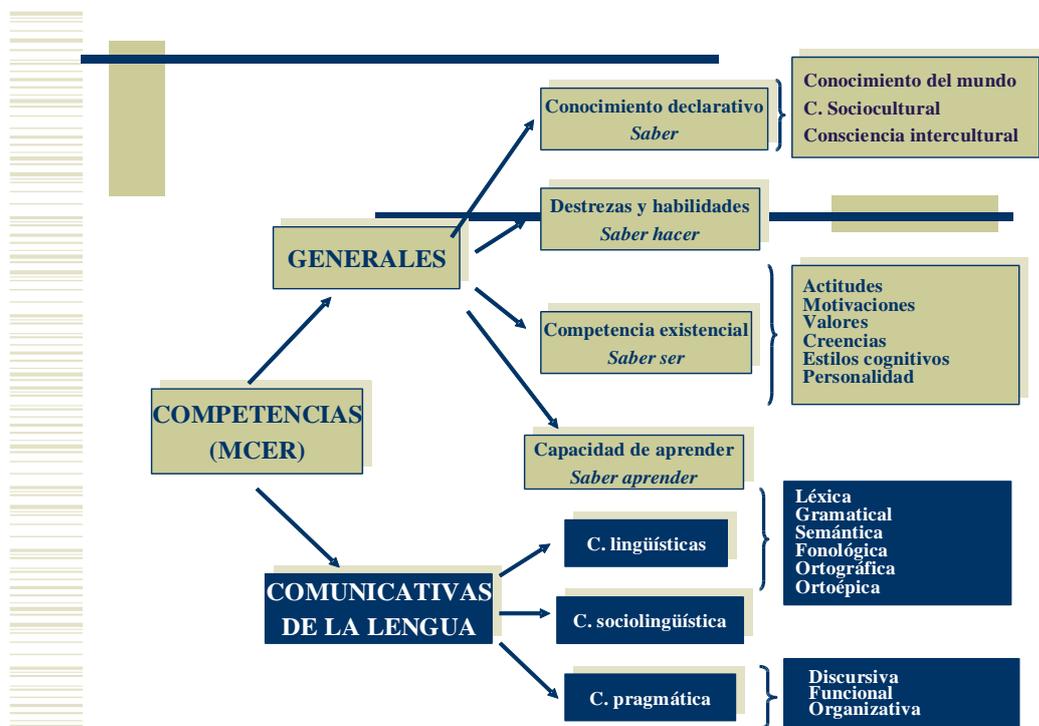
El Consejo de Europa, en el MCER, presenta la *competencia fonológica* como

El conocimiento y la destreza productiva y perceptiva de una serie de categorías y funciones fónicas tales como: fonemas, realizaciones sonoras de esos fonemas o alófonos, rasgos distintivos, agrupación de sonidos en sílabas, y prosodia: acento, ritmo y entonación y casos de reducción fonética (MCER 2001: 5.2.1.4).

La *competencia fonológica* se enmarca dentro de la competencia lingüística, la cual a su vez es uno de los tres elementos que conforman la competencia comunicativa:

(...) comprende varios componentes: **el lingüístico, el sociolingüístico y el pragmático**. Se asume que cada uno de estos componentes comprende, en concreto, conocimientos, destrezas y

habilidades. Las **competencias lingüísticas** incluyen los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema, independientemente del valor sociolingüístico de sus variantes y de las funciones pragmáticas de sus realizaciones (2001: 2.1.2. *La competencia comunicativa*).



Por tanto, en la competencia lingüística comunicativa se distinguen seis subcompetencias – léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica, y el progreso que el estudiante va realizando en cada una de ellas se clasifica por escalas. Sin embargo, el desarrollo de la subcompetencia fonológica no puede considerarse de manera aislada de las otras subcompetencias lingüísticas sino que entendemos la competencia fonológica como una interfaz entre todos los subdominios de la competencia comunicativa. A continuación se atenderá al carácter transversal de la competencia fonológica estableciendo las conexiones entre ésta y el resto de competencias comunicativas lingüísticas.

² Esquema tomado de las clases de I. Iglesias del Máster de enseñanza de español LE de la Universidad de Oviedo.

La importancia de la formación en fonética acústica y articulatoria del profesorado de ELE

Pese a su carácter transversal, el MCER no se detiene en presentar las interrelaciones existentes entre la competencia fonológica y el resto de competencias comunicativas no lingüísticas, siendo, por ejemplo, la competencia sociolingüística o pragmática de especial importancia a la hora de interpretar un discurso. Lograr el desarrollo de una buena competencia fonológica en el alumno significa que este será capaz de percibir y producir de manera adecuada el sistema lingüístico en su manifestación más externa, y esto influye directamente sobre aspectos específicos de otras competencias.

En este cuadro se resumen las ideas que Iruela expone en su artículo *¿Qué es la pronunciación?* (Iruela, en Villaescusa 2009: 130), con el fin de ver claramente las zonas de intersección existentes entre la competencia fonológica y las otras competencias lingüísticas comunicativas:

Otras competencias	Zonas de intersección
Léxica	La competencia fónica se yuxtapone a otras competencias, mediante: - la identificación oral de los ítems (conocer una palabra significa poder pronunciar una palabra con claridad y reconocerla auditivamente; pensemos en pares mínimos del tipo <i>pollo/bollo, cara/casa</i>).
Gramatical	- la sintaxis, asociada a la entonación (especialmente, en las oraciones subordinadas, preguntas o exclamaciones). - el ritmo de las palabras átonas (especialmente, pronombres y preposiciones se apoyan en el verbo al que acompaña y su pronunciación se relaja: <i>voy a mi casa</i>).

La importancia de la formación en fonética acústica y articulatoria del profesorado de ELE

Ortográfica	- las idiosincrasias de la escritura relacionadas con el sonido y cuya relación no es siempre directa (por ejemplo, la letra <i>c</i> representa dos fonemas /k/ y /θ/ en el español peninsular).
Ortoépica	- la competencia oral, la realización del discurso oral (las pausas, la entonación y demás recursos fonológicos son los que ofrecen cohesión y claridad a la lengua oral). - la lectura.

Resulta, pues, determinante a la hora de otorgarle a la didáctica de la pronunciación la importancia que se merece, tal y como señala Mellado (2012: 23), el hecho de que la competencia fonológica interviene de manera decisiva en la consecución de otras competencias, tanto en la competencia general denominada existencial (*saber ser*) como en las diferentes competencias comunicativas, cuando estas se expresan a través del canal oral-auditivo.

Según Bartolí, el MCER no describe claramente aplicaciones didácticas en relación con la pronunciación. En palabras suyas puede leerse:

Hemos comprobado, pues, que aunque el Marco recoge un contenido de pronunciación bastante completo, no incluye propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa (2005: 10).

Por su parte, el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006) tiene una sección, llamada *3. Pronunciación y prosodia*, donde desglosa un inventario de varias páginas describiendo contenidos de aprendizaje relacionados con la pronunciación.

Tanto el Marco común europeo de referencia para las lenguas como el Plan curricular del Instituto Cervantes (2006), exponen una serie de contenidos de pronunciación para la clase de español como lengua extranjera. En la sección 5.2.1.4. *La competencia fonológica del MCER* (2001) se detallan contenidos bastante precisos de pronunciación descritos de la siguiente manera:

La importancia de la formación en fonética acústica y articulatoria del profesorado de ELE

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (rasgos distintivos; por ejemplo, *sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad, etc.*).
- La composición fonética de las palabras (estructura silábica, secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*):
 - Acento y ritmo de las oraciones.
 - Entonación.
- Reducción fonética:
 - Reducción vocálica.
 - Formas fuertes y débiles.
 - Asimilación.
 - Elisión.

Así, el Marco estipula que el conocimiento del sistema fonológico (incluyendo rasgos segmentales y suprasegmentales) y la destreza en su uso es parte de los conocimientos de la lengua necesarios para poder establecer una comunicación fluida, precisa y compleja.

Por su parte, el PCIC (2006) constata en la introducción a la sección 3. *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 solo 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, que se hayan demostrado positivas.

Más adelante, el texto añade que “la enseñanza de la pronunciación debe, por principio, basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas”. (PCIC 2006: 3. *Pronunciación y prosodia*)

En relación con los contenidos propios de la competencia fonológica definidos por el MCER, Trujillo (2002: 167) trata de establecer los procedimientos que podrían aparecer en un programa de didáctica de la pronunciación; procedimientos que cubren desde el reconocimiento del fonema hasta el análisis de la entonación:

- Discriminar sonidos en palabras aisladas.
- Discriminar sonidos en enunciados.
- Discriminar patrones acentuales en la palabra.
- Reconocer variaciones acentuales y el uso de la prominencia en enunciados.
- Comprender los patrones de entonación.
- Producir sonidos en palabras aisladas.
- Producir enunciados de forma fluida.
- Utilizar la prominencia con intención comunicativa.
- Utilizar la entonación con intención comunicativa.

3. La enseñanza de la pronunciación

3.1 Estado de la cuestión

El reciente *Plan Curricular de Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006: *Pronunciación y prosodia*) recoge que la gran aspiración de los alumnos de lenguas extranjeras es alcanzar la pronunciación de un nativo, entre otros motivos,

porque su grado de aceptación en la comunidad extranjera será tanto mayor cuanto mejor sea su acento.

Ahora bien, para lograr este propósito ¿qué necesita el profesorado de lenguas? Sin duda para llevar a cabo una didáctica de la pronunciación rentable y efectiva el docente necesita poseer un conocimiento teórico, un conocimiento procedimental y unas actitudes adecuadas que favorezcan el aprendizaje de los alumnos.

Sin embargo en el marco de la enseñanza de lenguas, en los últimos tiempos, tal y como señala Gil (2007: 29), se puede observar cómo se ha acentuado la fractura existente entre la investigación básica en lingüística teórica y la investigación en lingüística aplicada. Se ha despertado un interés por todos los aspectos referidos a la metodología, dejando de lado el otro componente esencial que debe caracterizar al buen docente. Esto equivale a suponer que para ser un buen profesor de química, es más decisivo saber cómo enseñar química que saber química.

Este creciente interés hacia la enseñanza de la pronunciación se traduce en un impulso de la didáctica y una marginación de la otra faceta que ha de ir indisolublemente unida a ella: la formación del docente. Ciertamente esto no debería ser así, ya que el profesorado de lenguas extranjeras ha de disponer de una formación especializada que le otorgue unos conocimientos generales y particulares de cada nivel lingüístico de la lengua que enseña (conocer el contenido) y ha de saber cómo aplicar dichos conocimientos al aula (conocer la didáctica).

Ciñéndonos a la cuestión que aquí nos compete, la base primordial que permite al docente de lenguas enseñar pronunciación parte de su propia formación. La formación fonética junto al conocimiento de las estrategias didácticas adecuadas son la clave para la enseñanza de la pronunciación. Ambos aspectos van intrínsecamente unidos, no hay fonética aplicada sin un previo conocimiento de la fonética teórica, del mismo modo que un pleno conocimiento de los principios teóricos de la fonética no te permite enseñar de un modo adecuado pronunciación. Con ello, no se pretende decir que el docente de lenguas deba ser un fonetista o especialista en la materia, pero sí ha de tener

la suficiente formación previa en esta disciplina que le permita llevar a cabo la detección y corrección de errores de un modo adecuado.

Como considera Ramos Oliveira (2009:1), aunque especialistas y docentes se empeñen en defender que la enseñanza de la pronunciación debe ocupar un lugar destacado en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera, en la mayoría de los manuales dedicados a esta cuestión no se aborda este asunto con la profundidad requerida ya sea por imposición del mercado, falta de interés o falta de conocimientos adecuados.

Según Poch (en Ramos Oliveira 2009: 1-2), los motivos de esta contradicción pueden ser diversos pero se concentrarían fundamentalmente en dos. Por un lado, la creencia de que la atención otorgada a la enseñanza de la pronunciación se detiene en el momento en que el alumno es capaz de comunicarse y, por otro, el hecho de que los docentes de español como lengua extranjera en su etapa de formación, generalmente, no han recibido formación didáctica y, lo que es más importante aún, no han tenido una formación en relación con la enseñanza de la pronunciación como posiblemente sí las han recibido en lo relativo a cuestiones gramaticales o léxicas, por ejemplo. Afortunadamente, esta situación está cambiando y los medios en lo referente a guías y materiales didácticos que posibilitan trabajar este aspecto básico del lenguaje, que hasta hace escasos años resultaban muy precarios, se están multiplicando.

A continuación, en los siguientes subapartados se reflexionará acerca de cuestiones en torno a la metodología que se debe emplear en la didáctica de la pronunciación y la formación previa que debe tener el docente de lenguas para desarrollar de modo satisfactorio la adquisición de la competencia fónica por parte de sus alumnos.

3.2 Marco teórico: diferentes acercamientos a la enseñanza de la pronunciación a través del tiempo

Antes de presentar los aspectos más relevantes dentro de la didáctica de la pronunciación se considera necesario hacer un breve repaso de cómo los diferentes

métodos a lo largo de la historia le han otorgado un papel más o menos relevante. Esto permitirá comprender mejor la situación de desamparo que hasta estos últimos años, época en la que han aparecido trabajos centrados en su enseñanza (Taylor, 1993; Celce-Murcia, 1996; Poch, 1999; Llisterri, 2003, Gil, 2007), ha sufrido esta cuestión dentro del marco de la enseñanza de lenguas.

La enseñanza de la pronunciación tuvo una definición metodológica y unos objetivos muy claros hasta los años setenta. Sin embargo, a partir de la aparición del enfoque comunicativo ha recibido menos atención en los materiales didácticos. Como consecuencia, la evolución tan importante que ha experimentado la didáctica de lenguas extranjeras en los últimos treinta y cinco años no se ha reflejado en la enseñanza de la pronunciación. Probablemente, esto ha sido así porque no se ha visto la coherencia entre las actividades tradicionales empleadas en la pronunciación y una perspectiva de uso significativo del lenguaje con un propósito comunicativo. La consecuencia directa ha sido que la didáctica de lenguas extranjeras ha prestado poca atención a la forma en que la pronunciación puede estar presente en la enseñanza (Iruela 2007: 2).

Si nos remontamos en el tiempo, en cuanto a la enseñanza de lenguas se refiere, se puede comprobar que la enseñanza del latín fue el patrón a seguir para la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII. Este modelo, conocido con el nombre de gramática-traducción, consistía en el estudio de reglas gramaticales, listas de vocabulario, traducción o comprensión de textos. Mientras que la práctica oral y auditiva quedaba relegada a un último plano, la enseñanza y la práctica de la pronunciación no eran ni siquiera tenidas en cuenta.

Ya en el siglo XX, durante los años 60 y 70, se produjo un desinterés hacia el componente fónico, el cual, al compás de las teorías del *periodo crítico*³ postuladas en esos años (Lenneberg, en Santamaría Busto 2010: 2), llevaba consigo la consideración de que la enseñanza de la pronunciación era un objetivo poco realista y

³ Fase del desarrollo neuropsicológico durante la cual el niño puede adquirir una lengua y llegar a hablarla sin acento al no haberse completado la lateralización cerebral o especialización de los hemisferios cerebrales (Gil 2012: 137).

pedagógicamente poco rentable, sujeto a variables que poco tenían que ver con la práctica docente. A ello hay que sumar un desinterés posterior en las primeras etapas del enfoque comunicativo en el que se insertó la mayor parte de la enseñanza / aprendizaje de lenguas a partir especialmente de los años 80, al primar la transmisión misma del mensaje sobre su propia calidad (Verdía, en Santamaría Busto 2010: 2). Es decir, dejaba de enseñarse pronunciación cuando el alumno podía comunicarse.

Tal y como expone el Diccionario de términos ELE (1997-2012: *reforma*) a finales del siglo XIX, en 1886, nació el movimiento de reforma que, estableció el Alfabeto fonético internacional, fundó la Asociación Fonética Internacional e instauró la fonética como disciplina. Profesores de idiomas y lingüistas comenzaron a coincidir y a manifestar, a través de discursos y publicaciones, la necesidad de introducir reformas pedagógicas en la enseñanza de lenguas.

Fueron los lingüistas Sweet, Viëtor y Passy, quienes dotaron de credibilidad y aceptación a las ideas reformistas, aunque ninguna de sus propuestas se traduce en un método, en el sentido de plan pedagógico ampliamente reconocido y aplicado de modo uniforme, este movimiento de reforma pone los cimientos para el desarrollo de nuevas formas en la enseñanza de lenguas, como el método natural y el método directo, revitaliza la lingüística y sienta las bases de la lingüística aplicada.

Sus principales contribuciones consistieron en:

1. Ofrecer unos principios metodológicos basados en un análisis de la lengua y en el estudio de la psicología: seleccionar lo que se tiene que enseñar; limitar lo que se tiene que enseñar; distribuir lo que se tiene que enseñar en las cuatro destrezas de escuchar, hablar, leer y escribir; establecer la gradación de materiales de simples a complejos.
2. Afirmar que los modelos de habla, antes que la gramática, son los elementos fundamentales de la lengua y destacar la importancia de la formación fonética de los profesores de lengua.

El movimiento de reforma supuso un antes y un después en la importancia, hoy más que reconocida, que la destreza oral posee dentro del aprendizaje de lenguas, ya

que, entre otras muchas cosas, defendió la preeminencia de la lengua hablada y la importancia de una metodología basada en las destrezas orales y subrayó la importancia de la fonética en la enseñanza de la lengua y en la formación de profesores. El desarrollo de sus investigaciones en el campo de la fonética teórica convirtió a estos fonetistas en auténticos precursores de la manera actual de enseñar pronunciación.

Sentado este interés nuevo por la pronunciación, comenzó a fructificar un enfoque articulatorio que facilitaba al alumno toda la descripción fonética y fonológica de la lengua que estaba aprendiendo. Tales enfoques articulatorios están hoy en tela de juicio ya que pese a que a veces las precisiones articulatorias resultan muy útiles, éstos no consideran el factor perceptivo, ignoran fenómenos como la coarticulación⁴ y la compensación articulatoria⁵, no consideran factores prosódicos como la entonación, el ritmo, etc. y sobrevaloran el aspecto consciente del aprendizaje.

A finales de los años cincuenta⁶ y como consecuencia de la mayor importancia dada a la enseñanza de lenguas extranjeras, nació en Estados Unidos el Método Audiolingüístico, siendo su responsable el profesor Nelson Brooks. Este método estaba arraigado en dos corrientes paralelas de pensamiento, la psicología conductista⁷ y la lingüística estructuralista, y tuvo como antecedentes directos al Método del Ejército⁸,

⁴ Los movimientos articulatorios varían cuando se combinan en la cadena. Así, no es lo mismo pronunciar una /n/ antes de una /t/ que antes de una /s/ (Gil 2007: 129).

⁵ El principio de compensación fonética nos dice que puede obtenerse el mismo resultado acústico mediante diversos procedimientos articulatorios. Por ejemplo, se consigue [ø] tanto redondeando los labios a partir de la configuración articulatoria de [e], como retrotrayendo la raíz de la lengua.

⁶ El Audiolingüismo o Método Audio-Oral se consolidó en la década de los 50 gracias a la guerra fría. En 1957 se produjo el lanzamiento del primer satélite soviético. El gobierno estadounidense se percató entonces de la necesidad de hacer un gran esfuerzo por enseñar lenguas extranjeras con el fin de evitar que los americanos se rezagaran en la carrera espacial.

⁷ Las teorías conductistas sobre la adquisición sostienen que la lengua materna y las lenguas extranjeras se aprenden de la misma manera, a través de mecanismos de imitación y reforzamiento.

⁸ Este método nació a raíz de la participación de EE UU en la Segunda Guerra Mundial. El gobierno norteamericano empezó a sentir la necesidad de disponer de personal con capacidad para entender y hablar fluidamente lenguas como el alemán, el francés, el italiano o el japonés, de forma que pudiera dedicarse a la traducción, la interpretación y, por supuesto, al espionaje. Así, el gobierno encargó

también llamado Método del informante⁹, y al Enfoque Audio Oral desarrollado por Fries. La didáctica de la pronunciación que siguen los métodos audiolingüísticos se apoya en la idea de que el aprendiz es capaz de adquirir los nuevos elementos fónicos de manera inductiva, a través de ejercicios orales de repetición continua.

Un ejercicio de pronunciación característico de este tipo de métodos consistía en la repetición de listas de pares mínimos, aislados o enmarcados en oraciones, y la discriminación auditiva de fonemas para su posterior repetición. Sin embargo, pese a la gran acogida que tuvieron este tipo de enfoques, en ellos el aprendizaje cognitivo o racional no tiene cabida, los ejercicios resultan monótonos y los objetivos comunicativos no se alcanzan. A ello se debe sumar que

el trabajar fonemas de una lengua en oposiciones binarias aisladas implica sacrificar la posibilidad de practicar con todos sus alófonos o variantes, y dificulta al aprendiz la tarea de reproducirlos (Gil 2007: 133).

En la década de los sesenta destacan los postulados de la fonología generativista surgida tras el estructuralismo, sin embargo estos trabajos no son fácilmente susceptibles de aplicación práctica en el ámbito de la enseñanza de la fonética de segundas lenguas. Si bien, son indiscutibles las aportaciones pedagógicas que supusieron las descripciones articulatorias y de las unidades fonológicas clásicas, fonema o alófono, así como la noción de rasgo distintivo binario sobre la que se levanta en parte el edificio descriptivo de la fonología generativa.

Durante el decenio de los ochenta nace el archiconocido enfoque comunicativo para el que la lengua es un instrumento de comunicación interpersonal. Por ello, su punto de partida “serán aquellos actos de comunicación lingüística que el alumno, de acuerdo con sus necesidades y objetivos, habrá de resolver en la vida real” (Gil 2007: 135).

a las universidades la creación de un programa de enseñanza de lenguas extranjeras para el ejército que se convirtió en el antecedente más próximo al Método Audio-Oral.

⁹ Denominado así porque utilizaba a un hablante nativo como fuente para las frases y el vocabulario y como modelo de imitación para los estudiantes.

El enfoque comunicativo se extendió por toda Europa y Estados Unidos, sin embargo ninguno de los estudiosos de un lado y otro del charco han dedicado sus esfuerzos a la didáctica de la pronunciación dentro de este enfoque. El objetivo de la corrección fonética queda aquí supeditado al de la inteligibilidad y la fluidez, el objetivo último es comunicar aunque sea con una mala pronunciación. Sin embargo, debemos tener en cuenta que:

Es incoherente promover la competencia comunicativa sin proporcionar al estudiante el control de la forma fónica de los componentes fundamentales de la competencia lingüística, en lo que se incluyen los rasgos prosódicos y articulatorios (Neufeld y Schneiderman, en Gil 2007: 136).

A lo largo de este recorrido por los principales métodos para la didáctica de lenguas, se ha podido observar cómo el tratamiento hacia la enseñanza de la pronunciación ha variado con el tiempo. Esta ha pasado de ser considerada como importante y, prácticamente, imprescindible para el aprendizaje de una lengua (audiolingüismo) a ser juzgada como improductiva e innecesaria (enfoque comunicativo). Sin embargo, desde mediados de los años ochenta y durante la década de los noventa, podemos observar nuevamente un creciente interés por la enseñanza de la pronunciación. Como bien dice Verdía, se puede establecer un paralelismo

entre lo que ocurrió con la gramática en el enfoque comunicativo en su primer momento, en el que se le prestó escasa atención, y el lugar que ocupa, hoy en día indiscutible, en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras (Verdía 2010: 225).

3.3 ¿Cómo enseñar pronunciación?

Aunque a veces se la ha tratado como un aspecto marginal en la enseñanza de la lengua, lo cierto es que la didáctica de la pronunciación constituye una parte fundamental dentro de la enseñanza de la lengua oral, tal vez la más importante. Y es que no se debe olvidar que la lengua escrita es solamente un soporte de la lengua oral.

Iruela (2007: 2) considera que las cuestiones básicas sobre la enseñanza de la pronunciación giran en torno a cuál es el sustento teórico de la didáctica de la

pronunciación y qué actividades y acciones didácticas se pueden realizar para que la competencia fonológica de los aprendientes progrese. Existe una falta de coincidencia entre autores de publicaciones teóricas sobre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética de ELE y los autores de materiales, desentendimiento que se produce con mucho menos margen en otros campos (enseñanza y corrección gramatical o enseñanza del vocabulario, por ejemplo), donde el salto entre el postulado teórico y la aplicación práctica es mucho menor.

El olvido en el que hasta el presente se ha mantenido a la fonética no impide reconocer el enriquecimiento teórico que los diferentes métodos han supuesto al ámbito de la enseñanza de la pronunciación. Los avances a nivel práctico han sido escasos y aún hoy en día se carece de una metodología bien definida para abordar este campo ya que la mayor parte de los docentes ignoran su enseñanza en el aula, no tienen la formación necesaria para trazar una estrategia de actuación o bien la enseñan de forma inadecuada, aislada y repetitivamente, estrategia totalmente errónea ya que no se debe olvidar que “la pronunciación, más que un elemento aislado, es un elemento integrado en el panorama general del lenguaje” (Parish, en Gil 2007: 169).

Todo esto ha llevado a autores como Levis a afirmar que

la historia de la pronunciación ha sido una historia *in extremis*. Lo cierto es que, en la actualidad, la didáctica de la pronunciación adolece básicamente de dos cosas: la excesiva dependencia de la lengua escrita y el hecho de ser la *cenicienta* de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras (Levis, en Usó, 2009: 7).

En esta línea, Bartolí (2005: 10) pone de relieve que en los materiales didácticos actuales, tanto generales como específicos, la introducción de los sonidos de la LE y la gran mayoría de actividades que se proponen se supeditan a la escritura. Esta autora tacha de poco comunicativas las propuestas presentadas respecto a la enseñanza de la pronunciación por el Marco Común Europeo, por estar encaminadas casi en su totalidad a desarrollar la competencia ortoépica, esto es, la capacidad de pronunciar correctamente un texto escrito. Como consecuencia, Bartolí señala que “esta base lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar la adquisición fónica”, y que tal vez “sea

necesario introducir algunos cambios relativos al papel de la lengua escrita”. Además, remarca que

...la práctica de las destrezas orales debería realizarse con un soporte exclusivamente oral. Con ello conseguiríamos que los aprendices no se fijaran en la ortografía y, en cambio, pusieran atención en la forma fónica (Bartolí 2005: 2-7).

Lo difícil, pues, es hallar las estrategias adecuadas ya que

en numerosas ocasiones la enseñanza de la pronunciación fue y es concebida como un elemento árido y poco motivador que ofrecía resultados muy pobres y poco rentables. Para muchos profesores las clases son un reflejo de las lecciones de fonética que recibieron como alumnos en aulas o laboratorios donde primaban la repetición y la articulación de sonidos, y esto sigue marcando muchas veces sus creencias y sus prácticas educativas (Padilla, en Santamaría Busto 2010: 2).

Para Santamaría Busto, esta concepción hace que la enseñanza de la pronunciación, cuando se lleva al aula de ELE, se base en recursos de carácter conductista centrados en la articulación y repetición de determinados segmentos difíciles, sonidos consonánticos, tales como /r/ o /x/, trabajados frecuentemente mediante trabalenguas, además de prácticas de base lecto-escritora como los ejercicios de lectura. Estos procedimientos son empleados aún en la actualidad por muchos docentes, y en muchas ocasiones se consideran apropiados y suficientes como base pedagógica.

Pese a la dificultad existente a la hora de encontrar materiales adecuados y estrategias eficientes para llevar a cabo la enseñanza de la pronunciación, no debemos rendirnos ya que la búsqueda acaba dando sus frutos y es que por muchos escollos que se hallen en el camino, ¿cómo no enseñar pronunciación en el aula de español LE si la clave para lograr el éxito comunicativo reside tanto en el dominio de los fonemas consonánticos y vocálicos, considerados individualmente, como en la importancia, enorme y decisiva, que tienen los elementos suprasegmentales?

Santamaría Bustos (2010: 2) advierte ya, como en una búsqueda por encontrar soluciones, la formación y los recursos en la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética del español se convierten actualmente en una de las principales

demandas de los docentes. No obstante, a pesar del notable crecimiento y desarrollo que está experimentando este campo, el primer aspecto que llama la atención es descubrir cómo existe una bibliografía irregular y no tan abundante como en otros ámbitos, esto va intrínsecamente unido a la posición relegada que la pronunciación ha tenido en los diferentes enfoques metodológicos y el escaso interés que ha despertado en los docentes de lenguas hasta hace poco tiempo.

Tal y como señala Alicia Mellado (2012: 25), en el campo de la didáctica de la pronunciación es imprescindible que el docente cuente con los conocimientos, estrategias, habilidades y actitudes que le permitan hacer una práctica verdaderamente enseñable/aprendible¹⁰, puesto que la pronunciación de una lengua extranjera es probablemente uno de los aspectos más difíciles de interiorizar y de reproducir para el estudiante de cierta edad¹¹. La diferencia existente entre estudiantes jóvenes y adultos

no quiere decir que unos u otros estén más capacitados para aprender los aspectos fónicos de una lengua, sino que el acercamiento didáctico debe ser distinto, tomando en consideración no solo las características de los estudiantes en relación con su edad o su desarrollo cognitivo, sino también sus necesidades y sus intereses. (Trujillo 2002: 165)

Parece adecuado indicar, como señala Gil (en Mellado, 2007: 99-115), que el profesor de LE debe conocer los factores que intervienen en el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera, factores que se concretan, fundamentalmente, en los siguientes aspectos:

- El factor edad¹²

¹⁰ F. Trujillo reflexiona sobre los términos “enseñabilidad” y “aprendibilidad” dentro del marco de la didáctica de la pronunciación y afirma que “hay elementos que se pueden enseñar de manera eficaz y con muchas posibilidades de éxito, mientras que hay otros que son difíciles de enseñar y difíciles de aprender.”

¹¹ Los conceptos anteriormente citados guardan una relación directa con la edad de los estudiantes, ya que “los estudiantes jóvenes están más capacitados para aprender por imitación, mientras que los adultos pueden recibir una explicación más sofisticada y explícita, con la ayuda de explicaciones más formales. (2002: 164-5)

¹² Anteriormente mencionado, este factor guarda relación con el *periodo crítico* y es que es una realidad constatada que los aprendientes adultos presentan una mayor dificultad a la hora de aprender una segunda lengua. Esta diferencia se hace más notoria en la pronunciación, principal perjudicada por el fenómeno de la fosilización.

- Los factores afectivos o psicosociales
- La aptitud para las lenguas
- La experiencia de la LE
- La interferencia de la L1

Así pues, lo primero que debe hacer el docente a la hora de enfocar la enseñanza de la pronunciación en el marco del español LE, es plantearse una serie de cuestiones tomando como referencia los factores que intervienen en el aprendizaje de la pronunciación: ¿Qué modelo de pronunciación se debe enseñar? ¿Cómo modificar y corregir la pronunciación de los alumnos? ¿Hasta qué punto se ha de tener en cuenta la L1 del estudiante? ¿Qué método o estrategia se ha de seguir? ¿Qué tipo de actividades se han de plantear para lograrlo?

Tras esta reflexión, puede comprobarse cómo son varios los aspectos a tener en cuenta para fomentar el desarrollo de la competencia fonológica del alumno. Tanto la enseñanza de la pronunciación como de la corrección fonética deberían basarse en la comprensión de los mecanismos de la interferencia, en un conocimiento de la descripción fonética y fonológica de la lengua y en una formación adecuada sobre las diversas estrategias para facilitar la integración de los sonidos de la lengua extranjera que se enseña puesto que “la pronunciación es una destreza más entre las que debe dominar quien aspire a comunicarse en una lengua extranjera” (Llisterri 2003: 92).

Queda, pues, más que claro que la competencia fonológica es parte constitutiva y fundamental de una lengua y es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar. Por tanto, no se puede considerar que un estudiante haya llegado a adquirir un buen nivel de conocimiento de un idioma extranjero si su pronunciación es muy defectuosa:

la corrección fónica no solo es determinante en la comunicación, sino que influye decisivamente en la consideración hacia el hablante y en su aceptación social. Por lo tanto, esta competencia debe ser adiestrada sistemáticamente en el aprendizaje para impedir la fosilización de errores (Rubio Sánchez 2010: 3).

Con anterioridad se ha señalado la falta de un método bien definido para la enseñanza de la pronunciación en las clases de español como LE. Sin embargo en la última década, tal y como destaca Gil (2012: 8)

estamos en un tiempo de cambio, en el que se aspira a brindar al profesor una formación mucho más completa, consistente en proporcionarle conocimientos teóricos actualizados en los cuales se hayan filtrado los últimos avances consensuados de la investigación básica, libres ya de complicaciones innecesarias, junto con la información y el entrenamiento no menos precisos en las técnicas y estrategias didácticas más elaboradas y efectivas (2012: 8).

Los últimos manuales teórico-prácticos de enseñanza de pronunciación española ofrecen al docente diversas propuestas de actividades, además de la fundamentación teórica de cada actividad. Así, por ejemplo, el recientísimo manual *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* establece como objetivo primordial formar al profesor para que él mismo pueda diseñar actividades para sus clases de pronunciación.

Indudablemente para llegar a esta época de cambio ha sido necesaria la previa labor de grandes estudiosos de la didáctica de la pronunciación como Renard, quien trazó algunas líneas de actuación mediante diversos ejercicios, extraídos de los distintos métodos, que pueden resultar de gran utilidad al docente para llevar a cabo esta labor. Se resumen estas estrategias en cuatro grandes grupos que posteriormente serán descritos en profundidad:

“los métodos articulatorios, los pares mínimos, los procedimientos basados en la audición y la imitación, comúnmente empleados en los laboratorios de idiomas, y el sistema verbo-tonal” (Renard, en Llisterri 2003: 100).

Con todo lo expuesto no se pretende defender una enseñanza de español lengua extranjera prácticamente centrada en la pronunciación, al estilo de los métodos audiolingüísticos, sino que se considera

que la didáctica de una lengua extranjera que acepta la utilidad de prestar atención al sistema formal de la lengua (la gramática y el léxico) también puede contemplar la enseñanza de la pronunciación desde la misma perspectiva. Lo importante es que cuando surja la atención a la pronunciación, se integre como una fase más del proceso de aprendizaje, como una pieza más del puzle (Iruela 2007: 9).

Se debe, por tanto desarrollar la competencia fonológica del alumno en el contexto comunicativo de la clase, aunque a veces habrá sonidos que precisen de una atención y tiempo especial para su corrección.

3.4 ¿Qué modelo de pronunciación enseñar?

Otro de los aspectos en el marco de la didáctica de la pronunciación sobre los que debe reflexionar un profesor de español lengua extranjera es el de qué pronunciación va a enseñar. Se trata de una cuestión complicada puesto que es más que sabido que el español es, en realidad, un mosaico de variedades y no una lengua totalmente homogénea al igual que sucede con otras lenguas como el inglés o el francés. Tal diversidad en su sistema lingüístico se debe principalmente a tres factores: variación geográfica o diatópica, variación social o diastrática y variación situacional o diafásica.

Parece que lo mejor es partir de una norma ejemplar territorial. La elección de dicha norma dependerá de tres factores: el país en el que se vaya a enseñar, las necesidades e intereses de los alumnos, y, fundamentalmente, del propio profesor (Mangado Martínez 2007: 56).

Lógicamente cada profesor, en función de sus orígenes geográficos, hablará una variedad determinada de español y por lo tanto será esa la que enseñe a los estudiantes. Sin embargo, tal y como advierte Gil (2007: 123), lo que debe evitar por todos los medios el docente es convertir en norma su propia pronunciación, llegando incluso a corregir y censurar cualquier desviación del modelo difundido por él.

En cambio Poch (2009: 195) afirma que existe una pronunciación “estándar” con unas características bien determinadas que el docente debe conocer para poder así situar su variedad con respecto a dicho estándar, pero en ningún momento niega que el docente no deba difundir su variedad puesto que modificarla acarrearía problemas mayores y confundiría a los aprendientes.

Llisterri (2003: 94), por su parte, considera que dada la variedad geográfica y de registros del español y debido a la falta de un manual de ortología¹³ que dé cuenta de la norma culta de pronunciación española, el profesor se ve obligado a tomar decisiones en la práctica diaria. Debe conocer las diversas normas geográficas para responder a las preguntas de sus estudiantes y debe introducir los diversos grados de formalidad de la pronunciación dependiendo de las situaciones comunicativas que se simulen en el aula.

Teniendo en cuenta las opiniones de los especialistas, parece adecuado que el docente busque un término intermedio, un registro neutro¹⁴ a la hora de fijar la variedad y el registro de la pronunciación que va a enseñar, puesto que el objetivo es lograr que “el estudiante sea capaz de desenvolverse con éxito en cualquiera de las situaciones comunicativas reales con las que haya de enfrentarse.” (Gil 2007: 123). El docente, por tanto, debe tener en cuenta “las necesidades de los alumnos, la realidad del entorno en el que enseña y la finalidad para la que enseña” (Mouton, en Gil 2007: 122), puesto que resultaría absurdo, por ejemplo, ocultar el seseo propio del español de América a un alumno que quiere aprender esta lengua para trabajar en un país hispanoamericano.

En definitiva, la norma culta que ha de servir como modelo de referencia al cual debe acercarse el docente de lenguas debe apoyarse en tres pautas fundamentales: en primer lugar, adoptar como variedad lingüística la propia del docente; en segundo lugar, atenerse a la norma urbana culta de la variedad seleccionada; por último, ofrecer

¹³ La descripción más exhaustiva la seguimos encontrando hoy en día en la obra clásica, *Manual de pronunciación*, de Navarro Tomás (1918). Destacan otros trabajos que tratan la pronunciación española, como por ejemplo los de Quilis, o los de Canfield y de Vaquero que ofrecen panorámicas generales sobre la pronunciación del español de América.

¹⁴ Actualmente no se distinguen dialectos peores o mejores, por ello la elección de una variante u otra se basa en factores más objetivos como los defendidos por Halliday:

- Debe ser una variedad empleada por un conjunto razonablemente amplio de la población total de dicha lengua, y más en concreto, por un porcentaje considerable de aquellas personas cuyo nivel cultural los convierte en puntos de referencia deseables.

- Ha de resultar mutuamente inteligible con otras variedades empleadas por grupos profesionales y cultivados en los diversos países hispanohablantes

muestras de otras variedades del español, para evitar aislar la norma culta elegida, mitificándola y convirtiéndola en norma y modelo único (Gil 2007: 123).

3.5 La interferencia fonética

¿Es posible predecir los errores de pronunciación para poder así preparar los ejercicios apropiados de corrección?

Suponemos que el que se enfrenta a un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y por el contrario los que sean diferentes le serán difíciles. El profesor que haya hecho una comparación de la lengua extranjera con la lengua nativa de los estudiantes tiene más probabilidad de saber qué problemas van a surgir y puede prepararse para resolverlos (Lado, en Llisterri, 2003: 95).

Tal y como señala Luque (2012: 31), conocer las características de las bases articulatorias¹⁵ de las lenguas maternas de los aprendientes y las diferencias con el español facilita la explicación del error. Sin embargo, se debe tener en cuenta que para poder llevar a cabo un análisis contrastivo se requiere un dominio de los sistemas fonológicos de ambas lenguas.

Es decir, el profesor debe manejar los sistemas fonológicos de ambas lenguas para clasificar los errores o dificultades que se derivan de la existencia de sonidos idénticos en la L1 y la L2/LE, que no crearán dificultades de aprendizaje, la presencia de sonidos nuevos de la L2/LE sin equivalencia en la L1, en los que será posible alcanzar una pronunciación parecida a la nativa porque no hay posibilidad de interferencia, y, por

¹⁵ Gil (2007: 537) define la *base articulatoria* como la “disposición de todas las partes del mecanismo del habla y su acción conjunta destinadas a realizar una emisión natural en una lengua dada”.

último, sonidos similares, pero diferentes¹⁶, en la L1 y la L2/LE, que provocarán más problemas en el aprendizaje¹⁷.

El análisis contrastivo entre la lengua de origen y la lengua meta permite al docente predecir los errores de pronunciación más frecuentes que sus alumnos presentarán en la pronunciación, esto supone un primer acercamiento que se completará mediante el análisis de la producción oral durante el aprendizaje del alumno (interlengua¹⁸), lo cual le permitirá trazar a partir de datos reales una estrategia de actuación y de corrección, si esto último fuera necesario.

Sin embargo todo este proceso es más complejo ya que la interferencia no es el único factor que dificulta el aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera:

Los sistemas fonológicos son mucho más complejos y otros fenómenos que se dan en la lengua extranjera y no se dan en la materna pueden también ser fuente de problemas en la pronunciación: así por ejemplo, el hecho de que en inglés aparezcan ciertas consonantes en posición final de sílaba hace que los alumnos españoles tengan problemas con su pronunciación aunque las mismas consonantes existan en español en otras posiciones de la cadena fónica, es decir, presenten distinta distribución; o el hecho de que en inglés las consonantes oclusivas presenten la característica de ser aspiradas en determinados casos hace que los alumnos de lengua materna inglés las aspiren también cuando hablan español, lo cual es un evidente error de pronunciación (Poch, 2009: 197).

Es por ello que la tipología antes establecida, que parte del contraste entre los sistemas de la L1 y la LE, debe reparar en otro tipo de diferencias como las distribucionales (de posición o combinación) y las diferencias de realización; y en cuanto al nivel prosódico el docente debe examinar las diferencias en el sistema acentual y rítmico y las diferencias en el sistema entonativo (Mellado 2012: 33).

¹⁶ Esto hace referencia a los fonemas de la lengua materna que existen en la lengua meta como alófonos y a los alófonos de la lengua materna que son fonemas en la lengua meta.

¹⁷ Propuesta de Flege, basada en el criterio de *similitud fonética*. Este modelo de interferencia se basa en la idea de que cuando adquirimos nuestra LM construimos unas categorías propias de esta lengua que sucesivamente influyen en el aprendizaje de la L2. Tendemos a interpretar los sonidos similares de la L2 según las categorías ya creadas, asimilándolos a los de la L1 (Llisterri 2003: 96).

¹⁸ Sistema lingüístico de un hablante no-nativo, diferente tanto del de su lengua materna como del de la lengua objeto de aprendizaje.

Tras establecer el diagnóstico de los problemas de pronunciación mediante las variables anteriores, el docente tendrá que dar paso al diseño de las tareas y ejercicios más adecuados para lograr la buena pronunciación de sus estudiantes.

3.6 Estrategias de actuación: elaboración de ejercicios de corrección

Como ya se ha señalado con anterioridad, se da una seria carencia de materiales en los que se enfatice la práctica de la pronunciación. Esto se debe principalmente a la escasa motivación que despiertan los contenidos propios de la pronunciación, los prejuicios asociados a su enseñanza, el poco dinamismo de las actividades ya existentes y, en muchos casos, la necesidad de cubrir un programa ya bastante ambicioso. En definitiva, existe una verdadera necesidad de crear materiales interesantes y comunicativos, que se puedan integrar fácilmente en la programación de cursos de español LE, tanto por su contenido temático como por las destrezas a los que estén asociados, y en concordancia con el nivel y necesidades de los alumnos.

Para la preparación de los ejercicios de corrección fonética deberían tomarse en cuenta aquellos factores que en la comunicación habitual inciden directamente en la pronunciación de los sonidos para utilizarlos en provecho propio. Estos factores son

el hecho de que la audición regula la producción; el papel de los elementos suprasegmentales como integradores; las modificaciones en la pronunciación producidas por los fenómenos de fonética combinatoria y el efecto de la tensión en las realizaciones de los sonidos del habla (Renard, en Poch 2009: 198).

De estos factores se derivan las cuatro principales estrategias que el docente de lenguas tiene a su disposición a la hora de enfrentarse a los problemas de pronunciación de sus alumnos:

1. **Los métodos articulatorios**, a través de los cuales se pretende que el alumno reproduzca la configuración articulatoria adecuada para la producción de un determinado sonido.

LListerri (2003: 100) estima que este tipo de métodos suelen ofrecer al alumno una descripción articulatoria del sonido que se debe pronunciar, acompañada de una imagen en la que se esquematiza. Esta clase de ejercicios articulatorios pueden ser de utilidad pese a sus limitaciones teóricas y prácticas. En efecto este tipo de prácticas no resultan del todo adecuadas dado que ignoran fenómenos como la coarticulación y el principio de compensación¹⁹ del que se habló con anterioridad, descuidan el componente prosódico y presuponen que el alumno posee un grado de control y autoconciencia de la configuración del aparato fonador.

2. **Los pares mínimos** se popularizaron gracias a los métodos audiolingüísticos y ofrecen la ventaja de presentar el sonido en contexto y de hacerlo en relación con diferencias semánticas y morfosintácticas. Si bien, tal y como señala Gil (2007:133), no siempre le resulta fácil al docente encontrar pares que contengan palabras de uso común para todas las oposiciones. Pueden ser una herramienta útil porque asocian la idea de identificación de fonemas con la transmisión de significado²⁰. Sin embargo, pueden resultar monótonos y limitan la aparición de los diversos alófonos.

3. Los procedimientos basados en la **audición e imitación**, el clásico escucha/repite asume que por el simple hecho de escuchar atentamente diversas repeticiones de un determinado sonido, el alumno no sólo será capaz de reproducirlo adecuadamente sino que también lo integrará al nuevo sistema de la LE.

¹⁹ Muchos de los ejercicios diseñados a partir de este tipo de métodos articulatorios presuponen que para conseguir un determinado resultado fonético el alumno debe seguir necesariamente un proceso articulado dado, supuesto que ignora un fenómeno combinatorio como la coarticulación, “conjunto de ajustes articulatorios a que se ven sometidos los sonidos de la secuencia hablada en función de los otros sonidos que les preceden y les siguen” (Gil 2012: 134)

²⁰ Según Iruela (2007: 8) se ha creado una falsa disyuntiva entre la enseñanza centrada en la forma de la lengua y la centrada en el uso significativo de la lengua. Tal elección no existe. Para lograr que el alumno use su competencia fónica de forma eficiente en contextos reales de comunicación, necesariamente tiene que practicar con actividades centradas en el uso significativo y en la fluidez. La clave se encuentra en que las actividades centradas en la pronunciación pueden ser un recurso que favorezca el aprendizaje, de suerte que ayuden al alumno a usar su competencia fónica con precisión cuando tenga que usar la lengua en actividades de comunicación.

4. Y por último, el **sistema verbo-tonal** basado en el principio de sordera fonológica²¹. Este principio surge como consecuencia directa de la llamada *criba fonológica* según la cual

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” (Trubetzkoy, en Arroyo 2009:61).

El sistema verbo-tonal considera que la percepción es el elemento fundamental en el marco de la didáctica de la pronunciación ya que si la persona que aprende una lengua extranjera es como si no oyera los contrastes fonéticos que no existen en su propia L1, la enseñanza de la pronunciación de la L2 debería basarse en una re-educación de la percepción, para que el aprendiz consiga llegar a percibir y asimilar adecuadamente los sonidos de la L2, y posteriormente producirlos correctamente.

Este método propone un orden de actuación y describe las diferentes dimensiones que se han de trabajar:

- En primer lugar, se tendrá que trabajar la dimensión lúdico-afectiva del alumno, para crear un ambiente distendido y favorable al aprendizaje, en particular a la pronunciación.
- En segundo lugar, se trabajará el ámbito perceptivo, para que el aprendiz se vuelva consciente de esos contrastes fonéticos de la L2 que inicialmente no podía reconocer.
- En tercer lugar, se trabajará la dimensión productiva. En este momento el profesor podría proponer actividades de pronunciación matizada.

²¹ “Incapacidad que los hablantes de una lengua tienen para percibir contrastes fonológicos que se dan en otras lenguas y que no existen en la suya” (Gil 2012: 138). Esta noción surge en los años 60 de la mano del método verbo-tonal, que defiende que la enseñanza de la pronunciación debería basarse en una reeducación de la percepción.

Respondiendo a estas tres directrices descritas por el método verbo-tonal, el profesor debe crear un modelo de actuación en tres fases para subsanar los errores de pronunciación de los aprendices de español:

- 1) Escuchar las diferencias: reeducación del oído mediante una primera fase de audición.
- 2) Producción controlada.
- 3) Emisión libre.

Tal y como defiende Gil (2007: 154) lo más adecuado es trazar un plan de actividades de corrección ajustadas a este método verbo-tonal. Sin embargo le corresponde al docente la tarea de evaluar las estrategias más adecuadas a cada contexto. Parece recomendable emplear un enfoque ecléctico (método de corte verbo-tonalista donde se entremezclen actividades de discriminación de sonidos y pares mínimos, por ejemplo, a la vez que se tienen en cuenta otras disciplinas como la logopedia) que tenga en cuenta las necesidades específicas de cada alumno y de cada elemento lingüístico, respetando los principios del método verbo-tonal:

... antes resalté algunas características del método verbo-tonal, a mi juicio un muy buen sistema de corrección de la pronunciación al que se puede acudir en busca de recursos científicamente fundamentados y experimentalmente comprobados, combinables además con otros planteamientos generales no estricta y necesariamente verbo-tonalistas (Gil 2007: 156).

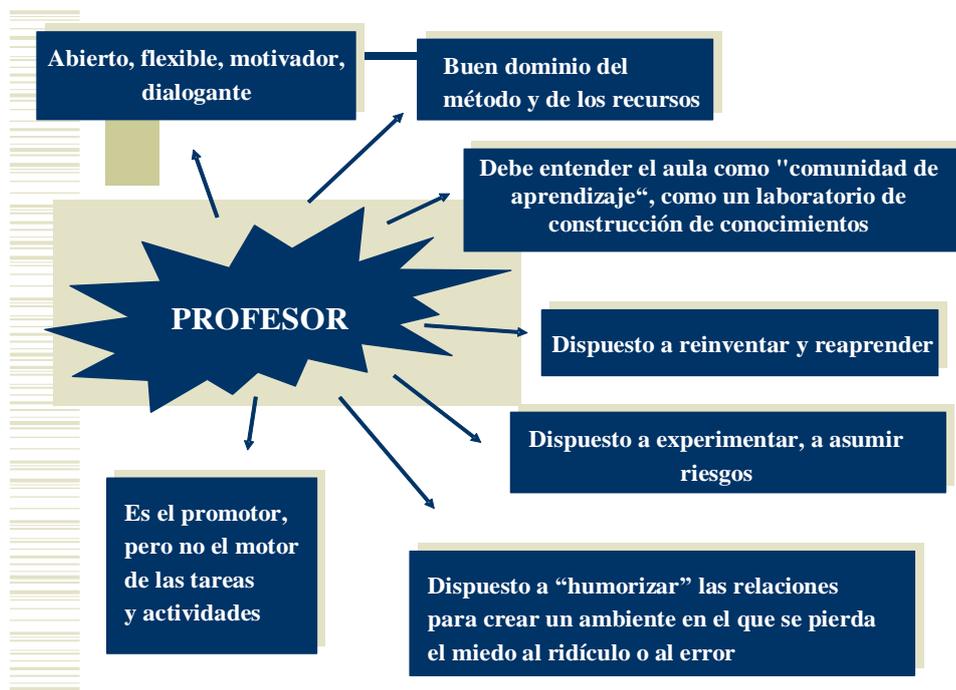
En torno a esta cuestión, el Plan curricular señala que el profesor no tiene por qué ceñirse a un único modelo metodológico. Una buena parte de los especialistas en didáctica de la pronunciación de segundas lenguas propugna una orientación ecléctica y de naturaleza orientadora, en la que eventualmente tengan cabida las aportaciones de cada uno de los modelos existentes que hayan demostrado resultados positivos (Verdía 2010: 225).

Tras todo lo expuesto se corrobora la necesidad de que el profesor de español lengua extranjera debe poseer conocimientos de didáctica de la pronunciación para

elaborar estrategias de actuación y corrección fonética, además de una buena formación en fonética y fonología que le permitan seleccionar la norma de pronunciación que enseñará a partir del conocimiento de las características de la pronunciación neutra del español, pronosticar los problemas de pronunciación que presentarán sus alumnos tomando en cuenta los sonidos que existen en la lengua extranjera y no existen en la lengua materna y conocer la diferente distribución que presentan los sonidos en la lengua extranjera y la distinta realización fónica de los mismos.

4. La formación del docente de español como lengua extranjera

Para tratar de establecer la formación que el profesorado de lenguas ha de tener, se presenta el siguiente esquema que parte de un planteamiento metodológico que asume presupuestos del enfoque comunicativo y del enfoque por tareas, tomado de Iglesias (1998: 409):



Si se observa con atención, el perfil del docente de lenguas que se describe aquí, se compone de una serie de características que pueden corresponderse en mayor o menor medida con la realidad. Con el auge del enfoque comunicativo se despertó un

furor metodológico que centraba la formación del profesorado de lenguas en la enseñanza de métodos, enfoques y diseño de tareas. Sin embargo, se descuidó un aspecto indispensable como es el de la formación en la materia que impartirá el docente. Mientras que el dominio del método y de los recursos tiene cabida en este esquema, el dominio de los contenidos ni siquiera figura. ¿Y es que acaso es menos importante el conocimiento teórico que las técnicas y estrategias didácticas?

Un buen profesor, en primer lugar ha de tener los conocimientos necesarios sobre la materia que va a impartir y en segundo lugar, ha de saber cómo enseñarlos y transmitirlos para que sus alumnos los interioricen. Lo esperable, por tanto, es que un buen profesor, por ejemplo, de química sepa química y sepa enseñar química.

Así, extrapolando esta cuestión al marco de la enseñanza de la pronunciación cabe preguntarse:

¿Es realmente necesario que un profesor de idiomas sea fonetista? Yo contestaría que todos los profesores de lenguas, lo quieran o no, son fonetistas. Desde un punto de vista práctico, no es posible enseñar ninguna lengua extranjera a ningún tipo de alumno, sean cuales sean los objetivos y el método, sin dedicar una cierta atención a la pronunciación. Y una cierta atención a la pronunciación es fonética (Abercrombie, en Gil 2007: 29).

Antes de proseguir, parece adecuado señalar que siempre que se hable de formación fonética se hará referencia a la del profesor y no a la del alumno puesto que “se trata de una tarea que difícilmente llevará a cabo un profesor de ELE, sino es en niveles muy avanzados o en cursos monográficos” (Llisterri 2003: 1). A colación de este asunto hay quienes defienden la enseñanza de la fonética al alumnado de lenguas puesto que “los conocimientos de fonética y fonología de la lengua extranjera no solo son un mero objeto de estudio en sí mismos sino también una herramienta de aprendizaje” (Trujillo 2002: 123). Para realizar tal afirmación, Trujillo se basa en la idea de que “mediante la lectura de la transcripción que aparece en la mayoría de los diccionarios, el estudiante logra autonomía respecto al profesor como modelo único de pronunciación” (2002: 123) y para poder realizar esta tarea el estudiante debe tener adquiridos ciertos conocimientos fonéticos y fonológicos.

Sobre la cuestión central que en este apartado se discute, parece conveniente indicar que existe la creencia general de que el profesor que enseña pronunciación a estudiantes de español LE no tiene que ser fonetista, pero sí debe tener un buen conocimiento de fonética que le permita resolver las dudas de sus estudiantes y poder identificar y corregir errores. Para Cortés (2002: 60), el conocimiento de la fonética es otro más de los conocimientos que debe tener el profesor como uno más de los ámbitos relacionados con su profesión.

Tal y como señala Santamaría Busto (2010: 1-2)

hoy día, en un proceso de autoanálisis sobre la enseñanza de la pronunciación en el aula, los docentes suelen admitir tener serias carencias sobre aspectos teóricos, muestran inseguridad y falta de confianza en la aplicación de actividades, se apoyan en textos como recurso didáctico (mezclando dos códigos distintos, el oral y el escrito, y empleando la lectura como ejercicio de pronunciación), y confiesan una desmotivación tanto en alumnos como en ellos mismos a la hora de llevar a la práctica la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación. A su vez, el profesorado es consciente de su responsabilidad en facilitar el aprendizaje del estudiante respondiendo a sus necesidades, cuando precisamente una de sus necesidades fundamentales es la de tener una pronunciación que como mínimo les garantice hacerse entender y comprender a su interlocutor correctamente.

Actualmente la formación del profesorado especialista en lenguas extranjeras se puede caracterizar, paradójicamente, como poco especializada. De este modo, encontramos excelentes profesores de español que carecen de una buena preparación fonética y fonológica, carencia debida a la previa formación universitaria. La enseñanza de la fonética al docente

suele realizarse en el marco de los estudios filológicos y se persigue con ella que el futuro especialista adquiera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua que va a enseñar (Llisterri 2003:1).

Sin embargo, no siempre el profesorado de lenguas procede de ámbitos filológicos lo cual hace necesario que un requisito previo para ejercer su labor sea el dominio de los contenidos que va a impartir. Esta problemática se está tratando del solventar desde hace algunos años a través de una formación específica, Máster en enseñanza de español

como LE. Algunas universidades españolas, en vista de la importancia que ha ido adquiriendo la enseñanza de la pronunciación, han incorporado en su plan de estudios una asignatura sobre fonética y fonología española con el fin de dotar de cierta formación en este campo al futuro profesorado de español LE. Sin embargo, una única asignatura resulta insuficiente para abordar estas disciplinas tan amplias. Por ello, resulta conveniente que el futuro profesorado de lenguas complete su formación a través de seminarios, cursos, talleres o de modo autodidacta, mediante manuales teórico-prácticos como *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* (2007) de Gil o *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (2012) editado por la misma autora, para lograr alcanzar un conocimiento más profundo sobre los fundamentos teóricos y las aplicaciones prácticas necesarias que le permitan abordar con garantías el componente fónico en el aula de español LE.

Las opiniones de los especialistas en torno a esta cuestión son variadas. Obviamente, conforme la enseñanza de la pronunciación ha recuperado el terreno que le pertenecía en el marco de enseñanza de español como lengua extranjera, las opiniones favorables hacia la formación en este campo del profesorado se han incrementado.

Se debe recordar cómo ya, durante el movimiento reformista de finales del S.XIX, el lingüista Viëtor consideró los modelos de habla como elementos fundamentales de la lengua y destacó la importancia de la formación fonética de los profesores de lengua.

En la actualidad, estudiosos destacados dentro del ámbito de la fonética de la talla de Llisterri, Poch o Gil consideran igualmente necesaria esta previa formación. En esta línea de pensamiento Llisterri, planteando una posible metodología de corte verbo-tonalista para abordar la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética, afirma que

efectuar el diagnóstico del error y proponer un modelo para la corrección requiere una cierta formación en fonética por parte del profesor, y más cuando la corrección se realiza en la clase en el momento en que aparece el error, aprovechando el trabajo individual con un estudiante para favorecer la progresión de todo el grupo (Llisterri 2003: 105).

Poch (2009: 194) considera que junto al falso prejuicio de la simplicidad del sistema fonológico del español, hallamos otro: la creencia de que es necesario ser especialista en fonética para realizar corrección. Esta autora sostiene que:

La fonética es una de las áreas de la lingüística que no requiere un grado de especialización mayor que el que requieren, por ejemplo, la sintaxis o la lexicología. En cambio, no se suele afirmar que para enseñar gramática a los estudiantes extranjeros hay que ser especialista en sintaxis. Lamentablemente, la fonética se ha visto durante muchos años, y se sigue viendo todavía, como un campo de trabajo “duro”, reservado a muy pocos lingüistas y en el que es muy difícil trabajar sin poseer una determinada formación. Lo cierto es que para realizar corrección fonética en clase de español lengua extranjera hay que conocer algunos conceptos básicos de fonética pero no es necesario ser especialista en la materia, de forma que esta cuestión más bien debería formularse en términos de tratar de determinar qué conceptos de fonética debería saber un profesor de lengua extranjera para poder llevar a cabo la labor de corrección de la pronunciación de sus estudiantes.

Por su parte, Gil defiende que el profesor de español como LE “no debe ser un fonetista o fonólogo especializado, con años de experiencia a sus espaldas: al fin y al cabo no tiene que enseñar fonética o fonología teórica, sino pronunciación” (2007: 30). Sin embargo sí

debe *conocer* el funcionamiento de los órganos articulatorios con cierta profundidad, las características fónicas de, al menos, la lengua que está enseñando, la forma en que se ha de analizar la producción oral con fines didácticos. Debe *saber* que los errores de sus estudiantes no son nunca casuales, que son comprensibles, diagnosticables y corregibles a partir de sus propios conocimientos de la fonética y fonología de la primera y de la segunda lengua del aprendiz. Y, claro está, debe ser capaz, por último, de aprovechar esos conocimientos sustanciales de la materia para preparar los materiales más idóneos para cada ocasión, es decir, debe también saber metodología. (Gil 2007: 30)

Trujillo (2002: 123) sostiene que

el profesor en formación necesita disponer de una base de conocimientos en fonética y fonología de la lengua extranjera al menos por tres razones:

- Para poder planificar la enseñanza de los aspectos fónicos de la lengua extranjera.
- Para ser capaz de enseñar y explicar de forma precisa los aspectos fónicos de la lengua extranjera.
- Para ser capaz de monitorizar y evaluar la utilización de los recursos fónicos de la lengua por parte de sus alumnos.

La fonética profundiza en el conocimiento de la naturaleza esencial de los sonidos empleados en la comunicación oral y esto permite al docente entender las similitudes y diferencias entre el habla de diferentes individuos, así como las alteraciones o defectos que se producen en su comunicación oral. Es por ello que queda más que explícitamente expuesta la necesidad de una formación en fonética del profesorado de lenguas puesto que

para facilitar a los aprendientes su dominio de la competencia fónica, el docente debe entender las causas de las dificultades, conocer los recursos para superarlas y disponer de una actitud tolerante y motivadora (Mellado 2012:25).

Y es que difícilmente podrá cualquier docente corregir la indebida pronunciación como oclusivas de las consonantes aproximantes del español, por ejemplo, si no tiene él mismo muy claro qué es una aproximante, qué es una oclusiva y por qué el alumno tiende a pronunciar una en lugar de otra (Gil 2012: 8).

Este tema ha ido cobrando progresivamente importancia dentro del marco de la docencia de lenguas; un claro reflejo de esta preocupación es que ha sido uno de los temas destacados de debate en el último Congreso Mundial de Profesores de Español celebrado del 21 al 23 de noviembre de 2011. Además, en el manual *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (2012: 25), citado con anterioridad, se ratifica la importancia del conocimiento teórico²² del profesorado en el marco de la didáctica de la pronunciación. Dicho conocimiento teórico se completa con

²² Un conocimiento teórico:

- a) Sobre el proceso de adquisición y aprendizaje de la L2/LE
- b) Sobre las variables que intervienen en dicho proceso (biológico, cognitivo, social, etc.)

c) Una buena base/formación en los conceptos que explican el funcionamiento general de los elementos que intervienen en la producción/percepción del habla y aquellos que resultan decisivos para configurar los sistemas fonético y fonológico tanto de la lengua meta como de la lengua materna del alumno. Esto es, un profesor debe contar con una descripción de la base articulatoria de la lengua meta, de sus esquemas temporales, rítmicos y entonativos, de los sistemas fonético y fonológico y de sus repertorios de sonidos y fonemas con sus propiedades, así como de las combinaciones y de los fenómenos de habla conectada y cambios de los sonidos en la secuencia fónica.

otras cualidades como el conocimiento procedimental, técnicas y estrategias metodológicas, y la actitud facilitadora y tolerante “ante el aprendizaje del nivel fónico en una lengua extranjera, ante las dificultades que presenten los alumnos y ante los errores que cometan” (Mellado 2012: 25).

A través de las diferentes opiniones de especialistas cabe preguntarnos: si para enseñar pronunciación no necesariamente el docente debe ser especialista en materia fonética ¿qué grado de conocimiento teórico de esta disciplina le será de mayor utilidad a la hora de llevar a cabo su labor como docente?

Sin duda alguna, todos los conocimientos en fonética y fonología española le serán de gran utilidad al docente de lenguas. Se hace indispensable tanto un conocimiento del sistema fónico y fonológico del español como un conocimiento, aunque sea aproximado, de la L1 del estudiante (funcionamiento y organización de los sonidos, análisis contrastivo y estudio de la interlengua, tipología, jerarquía y progresión de errores), como un uso efectivo de técnicas de enseñanza de la pronunciación y de estrategias de corrección fonética. Por tanto, sin duda alguna el profesor de español necesita una previa formación didáctica y una formación fonético/fonológica para ejecutar de modo satisfactorio la docencia de la pronunciación.

5. La importancia de la fonética articulatoria y acústica

Tras enfatizar en la importancia de la formación en fonética del profesorado de lenguas, parece conveniente destacar como concretamente el dominio de dos de las ramas de la fonética, articulatoria y acústica, permitirán al docente trazar unas estrategias acertadas de actuación en el aula ante los errores de pronunciación de sus aprendices. Enseñar pronunciación y corregir fonéticamente a los alumnos cuando cometen errores requiere una buena preparación por parte del docente, y dicha formación incluye necesariamente un conocimiento de la descripción articulatoria de la lengua que enseña y de las propiedades de los sonidos que la integran, al igual que un dominio de los esquemas temporales, rítmicos y entonativos de dicha lengua.

En apartados anteriores se destacaba como el análisis contrastivo entre la lengua materna de los alumnos y el español permite al docente conocer las diferencias entre ambas lenguas. Este análisis resulta necesario y realmente práctico a la hora de predecir y tratar ciertos errores fónicos. Si bien, pese a su capacidad predictiva, el análisis contrastivo no explica todas las causas de los errores que los alumnos cometen a la hora de pronunciar la lengua meta.

5.1 Tipología del error

No todos los errores de pronunciación son de igual categoría ni tienen la misma importancia sino que guardan una jerarquía. Se presenta a continuación una clasificación de tipo comunicativo²³ basada en la influencia que los errores ejercen en la actividad de entender y hacerse entender en que se ven involucrados los aprendientes. Así, se distinguen tres tipos de errores: errores que impiden la comunicación, errores que dificultan la comunicación y errores que no dificultan la comunicación (Dalbor, en Mellado 2012: 33):

- **Clase A:** Errores que pueden impedir la comunicación o marcar un acento fuerte, por lo que se da una alta prioridad a su corrección. Estos errores pueden deberse a que exigen un mayor esfuerzo y atención por parte del aprendiente, o a que implican cuestiones de mayor dificultad por diferencias entre su lengua materna y la lengua meta. Un ejemplo de este primer tipo de error lo encontramos en la confusión entre los fonemas /r/ y /l/ que se da con frecuencia en estudiantes orientales (*arma-alma*).
- **Clase B:** Errores graves, pero no críticos. No suponen tanta dificultad para el aprendiente. El oyente lo nota, pero no le resulta intolerable. Por ejemplo, realizar las aproximantes articuladas como oclusivas, etc.
- **Clase C:** Errores importantes, pero no serios. Más fáciles de corregir y de hacer bien por parte del aprendiente. Al interlocutor le pueden pasar

²³ Con anterioridad (3.5 *La interferencia fonética*) atendimos a una clasificación basada en el análisis contrastivo de la L1 y la L2.

desapercibidos. Por ejemplo, la sonorización de la *s* (*desde*), la asimilación de las nasales, etc.

En el marco de la didáctica de la pronunciación uno de los objetivos que debe tener en cuenta el docente es la determinación del grado de precisión fonética o de aproximación a un acento nativo. El mínimo indispensable es lograr que los estudiantes logren un grado que les permita comunicarse, por ello los errores que primero se deben subsanar son los de clase A, errores fonológicos que dificultan la comunicación.

Sin embargo existe otra variable que el docente debe tener en consideración, la lengua materna de sus alumnos, y es que no requiere el mismo esfuerzo de trabajo que un aprendiente itálfono de español LE, cuya LM está más próxima, alcance este grado mínimo indispensable de pronunciación, que un aprendiente cuya lengua materna sea, por ejemplo, el chino.

Así, continuando con el ejemplo, el alumnado itálfono alcanza ese nivel mínimo fácilmente, por lo que el docente puede y debe ir más allá. Sin caer en perfeccionismos y dependiendo siempre de las necesidades concretas de cada alumno²⁴, es preciso que se trabaje con la ambición de alcanzar niveles de pronunciación semi-nativos, lo que requeriría una corrección fonética de los tres tipos de errores arriba mencionados (Arroyo 2009: 60).

Señala Gil (2007: 98) que un *acento*²⁵ extranjero fuerte condiciona y empobrece la producción oral de hablantes con fluidez considerable en castellano, con efectos

²⁴ Gil considera que el profesor de lenguas debe transmitir al estudiante la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo, pero que no lo es tanto lograr una pronunciación cuasi perfecta ya que en el proceso de adquisición entran en juego múltiples variantes, entre ellas la lengua origen de los estudiantes, por eso a continuación se habla del perfeccionamiento en aprendices cuya lengua es más próxima al español (2007: 119). Debe tenerse en cuenta otro factor determinante en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera: la fosilización, fenómeno que se hace mucho más evidente en el plano fonológico de la lengua y da lugar al acento extranjero que siempre ha sido una constante tan difícil de corregir.

²⁵ El acento idiomático de un hablante, llamado también acento extranjero, se debe a la carencia, en diferentes grados, en su pronunciación de las propiedades fónicas y de los hábitos articulatorios y

negativos para el grado de aceptación social por parte de los miembros de la comunidad hispanohablante. Es un hecho que la mala pronunciación de una lengua extranjera puede afectar a la imagen del hablante que en ella se expresa. Zuengler (en Pérez 2011: 11) realizó varias investigaciones en las que comprobó que los hablantes de inglés con acento hispano son sistemáticamente minusvalorados en los EEUU, tanto en las entrevistas laborales como en las instancias académicas. De modo que un hablante no hispanohablante cuya fluidez en español sea considerable pero que sin embargo mantiene un acento muy marcado de su lengua nativa, automáticamente es probable que se olvide de todos sus logros en la lengua meta debido a que el acento condiciona al oyente nativo y empobrece su producción oral.

Consecuentemente, cuanto mejor logren pronunciar los aprendientes de español, mayor será la aceptación que estos tengan en la sociedad que los acoge y más numerosas serán las relaciones que puedan establecer con los nativos españoles. Sin embargo, no se debe olvidar, tal y como indica Luque (2012: 45), que el objetivo primordial que debe establecer el docente de lenguas en el marco de la enseñanza de la pronunciación es el de que los alumnos alcancen una pronunciación correcta, no perfecta, que les permita comunicarse en español y, si así lo desean, corregir su acento extranjero²⁶.

En torno a esta cuestión se debe tener en cuenta la creencia extendida dentro del ámbito de la enseñanza de lenguas de que sólo los espías necesitan hablar una lengua sin acento alguno que los delate, frente al resto de los seres humanos a quienes les basta el hecho de que sus necesidades comunicativas sean relativamente inteligibles. (Gil, en López 2011: 11)

Se debe tener en cuenta que un nivel de perfeccionamiento en la pronunciación de nuestros estudiantes les otorga otros beneficios, además de la aceptación social, entre

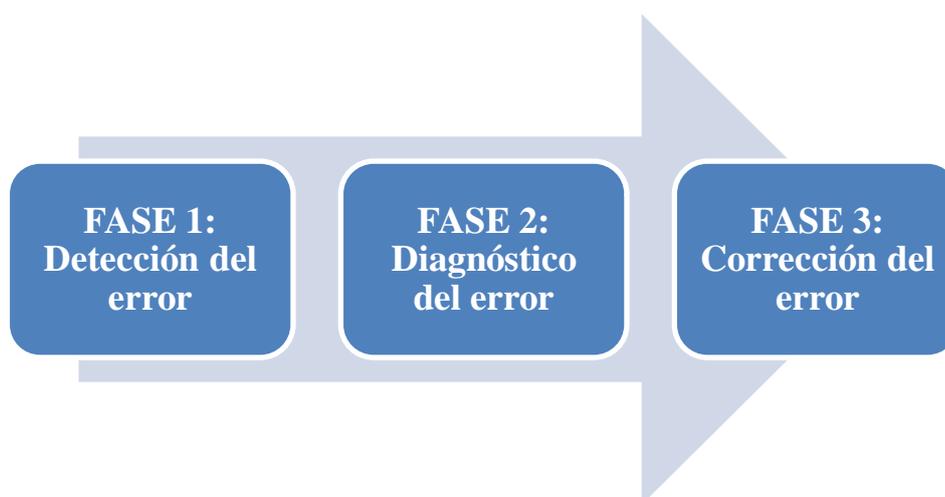
acústicos de la L2/LE, debido a la tendencia del hablante extranjero a mantener el sistema de hábitos articulatorios y acústicos de su lengua materna.

²⁶ El acento que aporta la lengua materna puede ser para algunas personas un signo de identificación con una cultura a la que no quieren renunciar; para otros, sin embargo, es una losa de la que quieren separarse rápidamente con idea de integrarse lo más posible en la nueva cultura (Luque 2012: 46).

los que se halla el incremento de la confianza del hablante, lo cual le permitirá desenvolverse de un modo más natural en la comunicación real, construyendo discursos dotados de una mayor fluidez²⁷, o ¿cuántas veces los aprendientes de lenguas extranjeras se cohíben y no se atreven a comunicarse por miedo al ridículo? Una cosa queda clara y es que tener una buena pronunciación dota de confianza al aprendiente de una LE y le anima a comunicarse y a interrelacionarse con nativos de esta lengua.

Sin embargo, tanto el alumno como el docente deben “entender que saber pronunciar bien no es sinónimo de saber hablar bien”, puesto que un aprendiente puede familiarizarse e incluso dominar las características fonéticas de una lengua extranjera, sin ser capaz de emplearla adecuadamente o de mantener una conversación en ella (Gil 2007: 119). Para lograr una expresión oral aceptable, fluida y apropiada entran en juego el dominio de otras competencias lingüísticas, por ello le corresponde al docente, en el marco de la didáctica de la pronunciación, promover el dominio de una competencia en el nivel fónico que facilite al alumno la realización de actividades expresivas de la lengua (expresión oral, comprensión auditiva e interacción).

Es de vital importancia subrayar que la actuación pedagógica que debe seguir el docente en el proceso de corrección fónica se compone de tres estadios:



²⁷ “No debe confundirse una buena pronunciación con la fluidez coloquial, aunque sin duda con frecuencia ambas coinciden” (Firth, en Gil 2007: 119).

Sin duda alguna, para llevar a cabo este proceso de corrección, desde la detección hasta el diseño de las estrategias adecuadas²⁸ que permitan subsanar los errores fónicos de los aprendices, se requiere no solo un previo análisis contrastivo, sino también un buen conocimiento, por parte del docente, de los elementos que conforman el sistema fonético/fonológico del español, de la clasificación articulatoria de los sonidos consonánticos y vocálicos que lo componen y de la prosodia de nuestra lengua.

Mientras el dominio de las bases articulatorias de la lengua y el manejo de conceptos como la tensión o la sonoridad y sordez de los sonidos del español resulta imprescindible para corregir errores de tipo articulatorio, la formación en fonética acústica del profesorado resultaría útil como complemento para detectar y diagnosticar problemas de pronunciación más difíciles de precisar intuitivamente, que, sin embargo, evidencian un marcado acento extranjero, y para que los aprendientes alcancen niveles de corrección semi-nativos si lo desean.

El docente debe tener en cuenta la importancia clave de la fonética acústica en la detección de errores, dado que, además de los sonidos propios del español, es imprescindible controlar los fenómenos que los organizan en el habla: el acento, el ritmo y la entonación. Y para corregir la prosodia²⁹ debe conocer que el tono medio del español es grave (en comparación con el del francés o italiano), tiene que saber situar la amplitud y debe advertir si las inflexiones del tono siguen movimientos abruptos o suaves.

Por ejemplo, un concepto prosódico como la entonación contribuye tanto al cambio de significado de una oración como a la expresión de determinados estados psíquicos o sentimientos. La entonación, pues, tiene una función fonológica y asigna

²⁸ Mellado (2012: 34) en el manual *Aproximación a la enseñanza de español en el aula de español* establece que para llevar a cabo la corrección fonética es posible secuenciar la intervención pedagógica en la siguientes fases:

Sensibilización – Explicación - Reeducción del oído – Imitación - Práctica controlada – Práctica libre

²⁹ La prosodia puede definirse como “el conjunto de todas las variaciones en la frecuencia fundamental, la duración, la intensidad (y a veces también timbre) de los sonidos de un enunciado” (Gil 2012: 93).

significados específicos a palabras individuales o secuencias de ellas en oraciones, como cuando distingue un enunciado declarativo de uno interrogativo o exclamativo y, sobre todo, tiene una función pragmática, ya que nos regala informaciones suplementarias de tipo connotativo, afectivo, estético, expresivo y también sociolingüístico.

La entonación depende directamente de tres claves acústicas³⁰: frecuencia fundamental, intensidad y duración. Tengamos en cuenta, pues, que en español podemos cambiar el sentido de una oración por medio de un patrón melódico, por tanto la entonación es una parte esencial, y no opcional, de su sistema lingüístico. Por ello, a la hora de enseñar pronunciación el docente ha de tener en cuenta este tipo de cuestiones tan importantes que dependen de la fonética acústica.

A continuación, en los dos últimos subapartados del presente trabajo se tratará de demostrar, mediante casos concretos, cómo la formación del profesorado en fonética articulatoria se torna necesaria para llevar a cabo este proceso de corrección, desde la previa detección hasta la reparación del error, empleando las estrategias más adecuadas a cada caso en particular. Igualmente, se tratará de defender como la fonética acústica funciona como un complemento de formación realmente útil que dota al docente de más recursos para llevar a cabo la fase de diagnóstico de algunos errores de tipo B y C. Ahondaremos, a continuación, de manera más profunda en esta cuestión.

5.2 Importancia de la formación en fonética articulatoria

Frente a la ardua, pero no imposible, labor que supone paliar el acento extranjero de un estudiante de español, el docente no debe desesperarse ya que este es un propósito factible dentro de unos límites. No hay que obsesionarse con que los estudiantes alcancen una pronunciación nativa “ya que no todos los aprendices quieren deshacerse de su acento nativo” (Luque 2012: 45).

³⁰ “Material fonético que sirve como portador de una distinción de significado” (Gil 2012: 94)

Existen ejercicios que mejoran la articulación de los aprendices habilitándolos así para la pronunciación de ciertos sonidos, que dada su complejidad articulatoria, son difíciles de pronunciar en español. “Estos sonidos suelen ser los últimos en adquirirse por los niños en su lengua materna y los últimos en dominar un aprendiz de una segunda lengua” (Luque 2012: 47). Para conocer estos sonidos que causarán dificultad en los estudiantes, el docente solo debe realizar un análisis contrastivo.

Si bien, como se mencionó con anterioridad, existen otros errores concretos de cada estudiante que no se prevén a través de un análisis contrastivo o consultando los múltiples manuales y trabajos publicados que definen los errores más frecuentes en los estudiantes de diferentes lenguas maternas. Por ello, es realmente necesario que el docente posea un buen dominio de los principios de la fonética articulatoria para saber actuar ante este tipo de errores fonéticos o para poder llevar a cabo actividades de entrenamiento articulatorio. Del mismo modo, necesita un óptimo conocimiento del sistema fonético/fonológico de la lengua materna y la lengua meta para saber realizar un análisis contrastivo de lenguas o para poder comprender los manuales y trabajos sobre análisis contrastivo.

En estos apartados únicamente se atenderá a los errores de tipo fonético (clase B y C), errores que no impiden la comunicación en español, a diferencia de los fonológicos, pero que sí denotan un acento extranjero en el estudiante. Durante la fase de detección, muchos de estos errores, especialmente los de tipo B, son perceptibles al oído, por lo cual el docente, disponiendo de un cierto conocimiento en fonética articulatoria, será capaz de establecer las causas que producen el error en cuestión.

Veamos seguidamente algún ejemplo práctico:

Poch (2009: 199) presenta el caso de la fricativa velar del español [x] ([xa'mõn]). Se trata de un sonido que presenta dificultades articulatorias para los estudiantes extranjeros. El docente que conozca esta información podrá llevar a cabo una estrategia de corrección adecuada a este sonido. Gil (2007: 513) menciona los problemas de pronunciación de la fricativa velar sorda [x] en aprendices italófonos. El hablante

italiano presenta dificultades a la hora de pronunciar este sonido debido a que este es inexistente en su lengua materna, por ello tiende a articular la aproximante palatal [j] en su lugar.

La corrección fonética en el aula no debe ser reactiva, de ahí que sea totalmente recomendable que el docente se fije (fase 1: detección del error) en cuáles son los errores fónicos más comunes en sus estudiantes para realizar un diagnóstico adecuado que le permita diseñar las estrategias acertadas de actuación.

Tras la fase de detección, tarea fácilmente realizable por cualquier nativo español, el docente debe pasar a la segunda fase de diagnóstico del error para lo cual recurrirá irremediabilmente a la fonética articulatoria, probablemente ayudándose de sus conocimientos en fonética acústica ya que los errores afectan tanto a sonidos aislados como a sonidos que se dan de forma conjunta en la cadena hablada, por ello se ve alterada la prosodia del español y consecuentemente surge el acento extranjero. Es fundamental, pues, que el profesor corrija tanto los errores que perturban la comunicación como los errores que afectan a los elementos suprasegmentales.

Es decir, mientras que la detección de errores fónicos en el discurso de un estudiante extranjero es ostensible para el hablante nativo de español, el diagnóstico solo podrá ser realizado por el docente que disponga de conocimientos en fonética articulatoria y acústica. De ahí que mientras un hablante nativo afirma que “ese estudiante no es español porque tiene acento extranjero y no pronuncia bien las jotas”, un docente de lenguas formado en fonética podrá advertir que ese estudiante italiano realiza el sonido [x] de forma errónea porque en su lengua materna no existe tal sonido y por ello tiende a realizarlo como aproximante palatal [j].

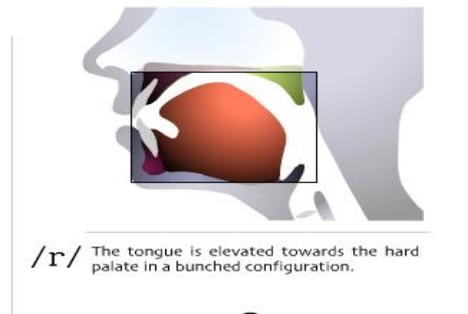
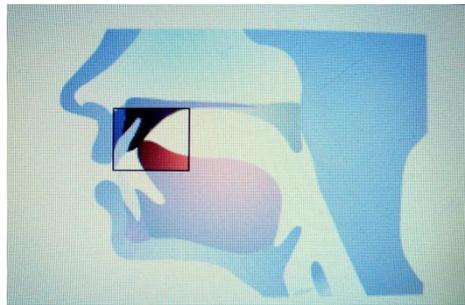
Así, partiendo de un dominio en materia articulatoria el docente podrá confeccionar modelos en los que la fonética combinatoria, la prosodia y la pronunciación matizada favorezcan la pronunciación del sonido [x]. Por ejemplo, dará cuenta de que será más difícil que los alumnos pronuncien este sonido adecuadamente si se presentan secuencias del tipo [ixi] o [exe] puesto que el punto de articulación de

dicho sonido es posterior y estas vocales son anteriores. En este caso, será mucho más útil un contexto del tipo [uxu] o bien [oxo] para ayudar a los alumnos a pronunciar este sonido consonántico (Poch 2009: 199).

Otro caso reseñable es la dificultad que presentan muchos estudiantes de diversos orígenes en la pronunciación del fonema /r/. Así, por ejemplo, este sonido existe en el sistema fonológico del inglés norteamericano y en el del español, pero con unas diferencias significativas entre ambas lenguas tanto en el punto de articulación como en el modo de articulación. Dicho esto, cabe esperar que los estudiantes norteamericanos presenten dificultades en su pronunciación, dificultad a la que se debe sumar la existencia en español de la oposición entre vibrante simple y múltiple.

En español el fonema /r/ se define articulatoriamente como un fonema vibrante, apicoalveolar, sonoro mientras que en inglés norteamericano es un fonema retroflejo³¹, sonoro y palatal, la lengua se eleva hacia el paladar duro. Se comprueba así como un conocimiento de la descripción de ambos sistemas fonológicos facilitan la predicción de los errores. Si bien, para detectar y diagnosticar la pronunciación errónea del fonema /r/ no es imprescindible, aunque sí facilita el trabajo, realizar un análisis contrastivo. El docente podrá comprobar, a través de la simple escucha, que sus estudiantes norteamericanos pronuncian este sonido mal, mientras que un conocimiento de la fonética articulatoria le permitirán diagnosticar el error ya que comprobará que el problema reside en que los aprendices no colocan el ápice de la lengua en los alveolos para realizarlo sino que, si se imita lo que ellos dicen, se comprobará como varía el punto y modo de articulación puesto que el dorso de la lengua se aproxima al paladar sin llegar a tocarlo:

³¹ El ápice de la lengua se curva hacia arriba. Esto sucede también con las vocales retroflejas o rotarizadas del inglés americano, por ejemplo.



Realización del fonema vibrante /r/ en español (izq.) y en inglés americano (derech.).

Detectado y diagnosticado el error, mediante el conocimiento de la descripción articulatoria de los sonidos del español, el docente podrá llevar a cabo la tercera fase del proceso, para la que se requiere, además, una formación didáctica, facilitando al estudiante una serie de instrucciones articulatorias y diseñando actividades de fonética combinatoria³² y pronunciación matizada³³ encaminadas a solucionar dicho problema.

Así, por ejemplo, para conseguir, a través de ejercicios de fonética combinatoria, que un alumno norteamericano realice de forma correcta la vibrante alveolar [r] del español difícilmente se conseguirá si la secuencia que se hace pronunciar al alumno es [uru] u [oro] puesto que las vocales posteriores harán que el punto de articulación de la [r] se atrase. En cambio, vocales anteriores en secuencias como [iri] o [ere] impedirán que la [r] tenga una clara tendencia a presentar el punto de articulación atrasado tal y como ocurre en el inglés norteamericano (Poch 2009: 199).

³² La fonética combinatoria consiste en aprovechar, de manera intencionada, las modificaciones que provoca el entorno en la realización de los sonidos.

³³ La pronunciación matizada consiste en proporcionar al alumno un modelo que va en la dirección el sonido que debe pronunciar, pero que sea mucho más exagerado que el sonido de referencia.

Otros casos de errores articulatorios detectados en estudiantes norteamericanos son las realizaciones de los fonemas /d/ y /t/. En español ambos fonemas son oclusivos dentales. Si se presta atención se comprobará como los aprendices norteamericanos tienden a pronunciarlo más retrasado. Esto se debe a que en su sistema fonológico ambos fonemas son alveolares. El error, pues, se deriva de un cambio en el punto de articulación de ambos sonidos.

Así pues, a través de casos concretos se ratifica la importancia que fonética articulatoria tiene a la hora de llevar a cabo el diagnóstico del error fónico y la corrección del mismo a través de las estrategias articulatorias adecuadas.

5.3 Importancia de la formación en fonética acústica

La importancia otorgada, especialmente a la rama articulatoria, para llevar acabo corrección fónica es evidente ya desde los métodos articulatorios; pese a que las tres ramas fonéticas son complementarias, la prominencia de la fonética articulatoria en el marco de la didáctica de la pronunciación continúa vigente y esto queda patente en la mayor parte de ejercicios de corrección presentados en los últimos manuales destinados a esta cuestión. La fonética articulatoria, pues, se torna indispensable en el marco de la didáctica de la pronunciación. Ahora bien ¿qué sucede con la fonética acústica?

En cuanto a la importancia otorgada a la fonética acústica cabe señalar como en el artículo titulado *Aplicaciones del visualizador de habla en la enseñanza del español LE* (1994), Tomás Labrador Gutiérrez y Carmen Fernández Juanal defienden la idea de enseñar fonética teórica y práctica a los alumnos, de tal manera que desarrollan un plan de actuación basado en la observación de espectrogramas de grabaciones de sonidos (aislados, en el caso de las vocales; silábicas, en el caso de las consonantes) efectuadas por distintos hablantes. De esa manera, consideran que los alumnos adquieren otro punto de referencia que no es necesariamente el profesor.

A continuación, estos autores muestran a sus alumnos la diferencia de espectrogramas entre sonidos conflictivos de las dos lenguas y, por último, optan por la repetición y grabación de los ejercicios por parte de los alumnos. El objetivo que

persiguen con esta práctica es el de reproducir en la pantalla el modelo que se ha conocido previamente. Esta tarea es acumulativa, en el sentido de que cada nueva práctica supone un repaso del trabajo de otros días, y de duración ilimitada, porque finaliza cuando se ha alcanzado el objetivo.

Sin embargo, la lectura completa del artículo acaba evidenciando cómo el empleo de análisis espectrográficos en el aula de lenguas, pese a resultar útil en algunos aspectos, puede convertirse en una práctica repetitiva, aburrida y, en cierta medida, ineficaz ya que mediante este plan de trabajo se puede lograr que los alumnos pronuncien un sonido aislado correctamente, pero ello no garantiza que posteriormente lo realicen de modo acertado en el discurso espontáneo.

Así pues, el docente debe conocer las ventajas y limitaciones de este tipo de prácticas para trazar un plan de actuación adecuado para el aula. Realizando una valoración desde el punto de vista del docente y no como actividad de aula, se puede afirmar que el análisis espectral resulta realmente útil en la enseñanza de la pronunciación, ya que a veces el docente tiene problemas a la hora de diagnosticar un determinado error fónico y dicho análisis funciona como el complemento apropiado para superar este tipo de limitaciones.

Rara vez el docente de lenguas es un especialista en fonética por ello puede resultar más compleja la detección y diagnóstico de errores a través de la simple audición. Si bien, lo que no pasa desapercibido para ningún oído, especializado o no, es el acento extranjero, por ello en numerosas ocasiones el profesor es consciente de que sus estudiantes pronuncian mal, sin embargo no es capaz de localizar dónde reside el problema. En este tipo de situaciones, unos mínimos conocimientos en fonética acústica permiten al profesor llevar a cabo un sencillo análisis espectrográfico que le ayudará a detectar la causa del problema.

La irrupción y el desarrollo de las nuevas tecnologías en el marco de la docencia de lenguas ha supuesto un antes y un después en la enseñanza de la pronunciación. La creación de nuevos *softwares* de procesamiento del habla, como el multiconocido Praat, permiten al docente grabar sonidos, segmentar los espectrogramas, introducir las

fronteras de los distintos sonidos de un enunciado y escribir la transcripción. Gracias a este tipo de programas, el profesor tiene al alcance de su mano todas las herramientas necesarias para llevar a cabo análisis espectrográficos que no solo le permiten fijar el diagnóstico de errores fonéticos y su correspondiente corrección, sino que también le facilitan el desarrollo de cuestiones prosódicas en el aula: manipular el tempo alterando la duración de la emisión fónica, cambiar las inflexiones tonales (convertir una declaración en pregunta), alterar la posición de la sílaba tónica, etc.

Para tratar de ilustrar el interés de la fonética acústica dentro de la enseñanza de la pronunciación se presentará un caso práctico real, extraído de una muestra de habla de una estudiante británica, que plasma un error de pronunciación recurrente en estudiantes extranjeros provenientes de diversos países: la realización oclusiva de los fonemas /b, d, g/ en posición intervocálica que la norma culta del español establece como aproximantes.

La falta de esta diferenciación da lugar a un error fonético que produce un claro acento extranjero que resta naturalidad al discurso. Las oclusivas son más tensas que las aproximantes, que se consideran laxas o más relajadas. La percepción visual, además de la auditiva, de esta diferencia es clave para una detección correcta del error por parte del docente.

Los sonidos aproximantes se denominan así porque los órganos articulatorios se aproximan sin interrumpir totalmente el flujo de aire en el momento de su pronunciación, como sucede con las oclusivas. Sin embargo esta aproximación de los órganos no modifica la corriente de aire originando una fricción turbulenta, tal y como sucede con las fricativas donde se produce un estrechamiento o constricción de dos órganos articulatorios. Las aproximantes, por tanto, se hallan a medio camino entre los sonidos oclusivos y fricativos, de ahí que algunos autores como Quilis las denominen fricativas de frecuencias bajas.

Martínez Celdrán (1998: 56-69) establece que las oclusivas sonoras en español se caracterizan acústicamente por una zona de silencio de unos 60ms y una barra de explosión en el momento de la relajación. En cambio, los alófonos aproximantes [β],

[ð], [ɣ] no presentan dicha barra de explosión sino que se caracterizan por tener las estrías típicas de los sonidos armónicos y por un descenso considerable de la intensidad respecto de las vocales vecinas.

Tras establecer las explicaciones teóricas requeridas para la comprensión del ejemplo práctico, centraremos la atención, a continuación, en el fonema /d/, el cual en español, al igual que los fonemas /b/ y /g/, tiene dos alófonos en distribución complementaria³⁴: [d], alófono oclusivo dental sonoro y [ð] alófono aproximante, dental, sonoro³⁵.

En el siguiente espectrograma (figura 1), realizado con el programa Praat, se observa el análisis espectral del enunciado -transcrito según la norma- ['dime ðe 'ðoŋde 'βjenes ja 'ðoŋde 'βas]:

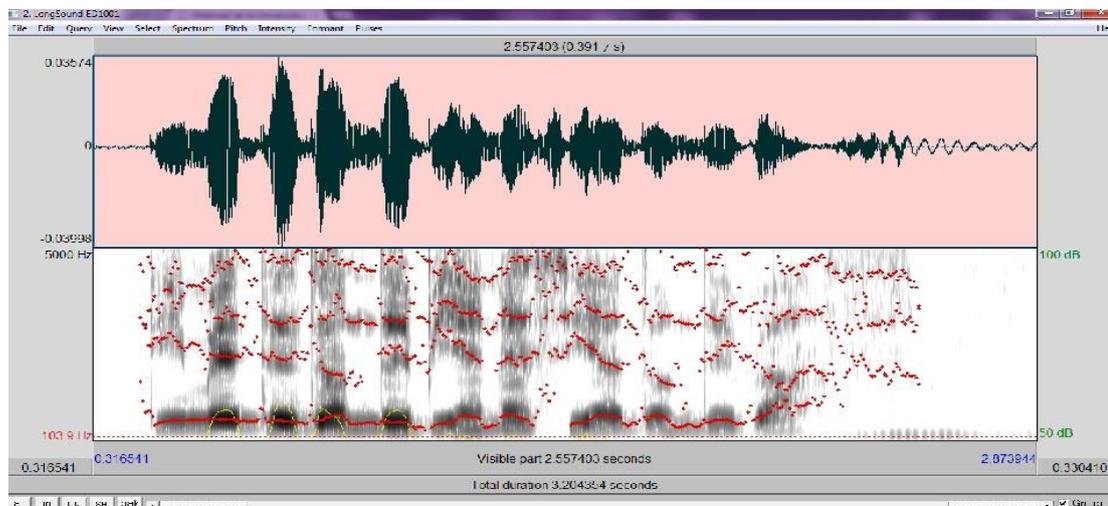


Figura 1: Espectrograma del enunciado *Dime de dónde vienes y a dónde vas*, realizado como ['dime de 'ðoŋde 'βjenes i a 'ðoŋde 'βas].

³⁴ Se dice que dos sonidos fonéticamente relacionados están en distribución complementaria si uno nunca aparece en el contexto en que aparece el otro.

³⁵ Se produce el alófono oclusivo cuando el fonema /d/ se encuentra precedido de pausa, consonante nasal, o /l/. El alófono aproximante aparece en el resto de contextos (Quilis 2004:47).

Obsérvese la figura 2, extraída del manual *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla* de Martínez Celdrán (1998: 69), y la figura 3 correspondiente al fragmento [de 'donde], extraído del enunciado anterior, para apreciar visualmente el contraste existente entre [d] y [ð]:

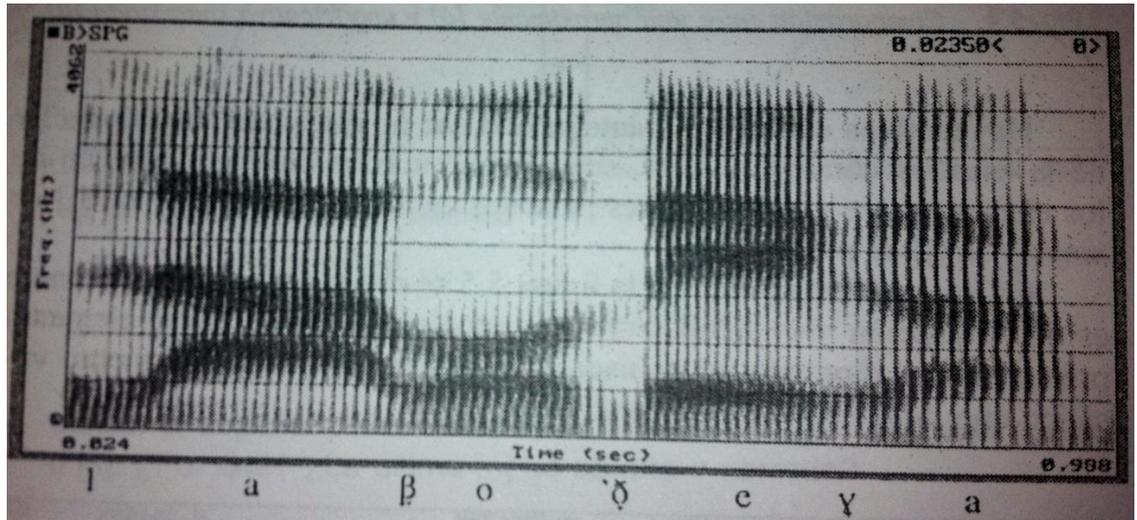


Figura 2: Análisis espectrográfico de los sonidos aproximantes [β] [ð] [ɣ].

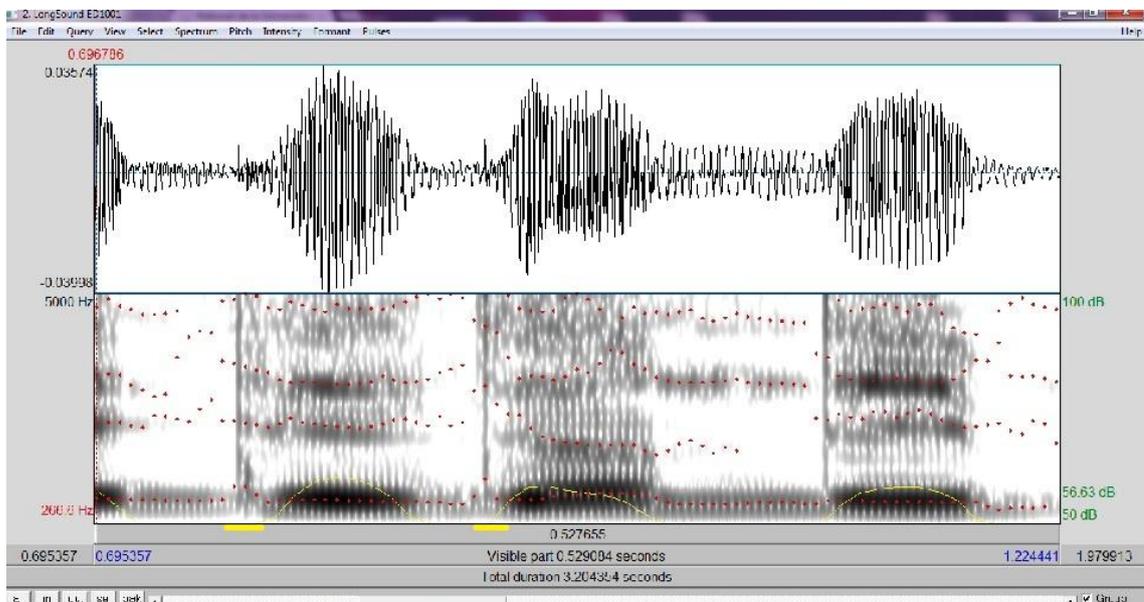


Figura 3: Análisis espectrográfico del fragmento [de 'donde].

La pronunciación ajustada a la norma estipula que el fonema /d/ del español en posición intervocálica se realiza como aproximante. Partiendo de esta afirmación y analizando este segmento del enunciado (figura 3), se puede comprobar cómo efectivamente la informante de origen británico no realiza el alófono aproximante [ð] sino el oclusivo [d], caracterizado por la barra de explosión que puede observarse resaltada en color amarillo. Únicamente sería correcta esta realización en el segundo sonido [d] de ['ðonde], puesto que se halla precedido del fonema nasal /n/.

Examinemos, por último, la figura 4 correspondiente al fragmento ['bienes i a] resaltado en color rosa:

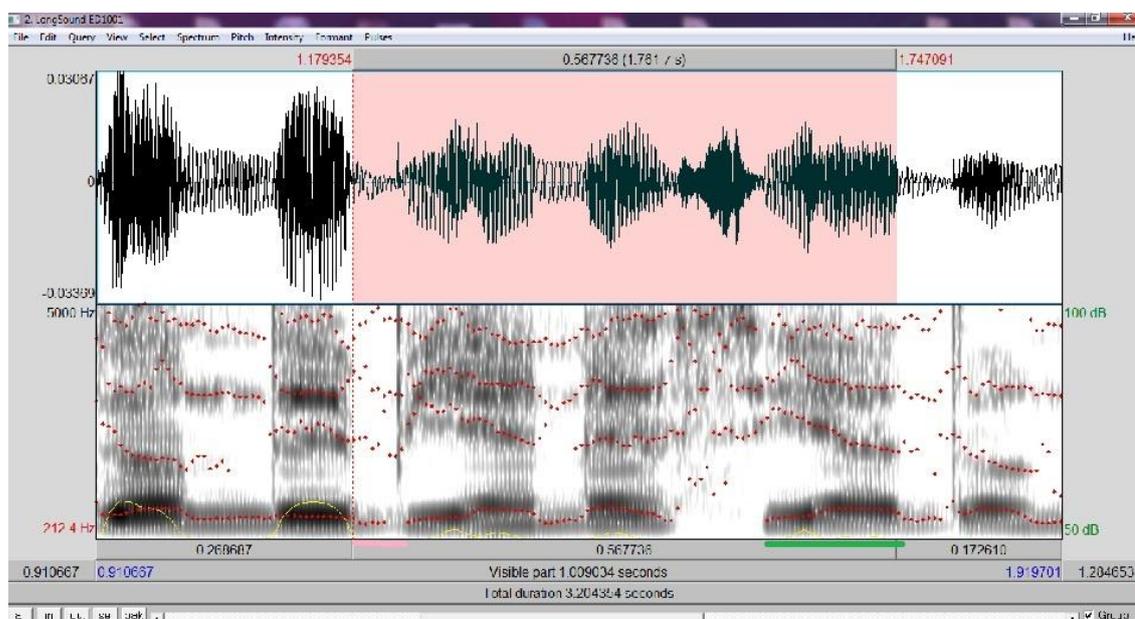


Figura 4: Análisis espectrográfico fragmento ['bienes i a].

Centraremos nuestra atención en dos fenómenos en esta ocasión:

- De nuevo se constata la realización oclusiva entre vocales, en este caso del fonema /b/ de *vienes* (subrayado en color rosa).
- La realización normativa del diptongo [ja] en español presenta una transición larga en el paso de la semiconsonante [j] a la vocal que le sigue y mayor

estabilidad en la vocal nuclear, en este caso la [a]. En cambio, si observamos la realización de la informante extranjera (color verde), especialmente en el primero y segundo formante, se aprecia un descenso moderado, con bastante estabilidad y duración en el primer elemento, donde no hallamos una semiconsonante sino dos vocales plenas. Es decir, la informante realiza erróneamente el diptongo [ja] como un hiato.

Pese a poseer un buen nivel de español, esta estudiante británica presenta un notable acento extranjero derivado de errores fónicos de tipo B y C; ante esta situación tan cotidiana, el docente no debe finalizar su trabajo en la simple detección, sino que debe ir más allá dado que para llevar a cabo la tarea de corrección, previamente se debe establecer un diagnóstico claro del error. Por ello, tal y como se ha podido comprobar mediante el caso expuesto, a través de un sencillo análisis espectrográfico realizado con un programa de análisis acústico, totalmente accesible en línea, se puede definir de modo preciso dónde se produce el error o los errores de pronunciación para aplicar así, posteriormente, las correcciones oportunas a cada caso.

Una vez detectado y diagnosticado el error, el docente debe llevar a cabo la tarea de corrección fónica. Poch (2009: 199) señala que para corregir la pronunciación de los sonidos [b], [d], [g] se debe enseñar a los alumnos a realizarlos con menos esfuerzo articulatorio utilizando para ello, en un primer momento de la corrección, en lugar de los sonidos que estamos enseñando otros que sean mucho más laxos³⁶, como por ejemplo consonantes fricativas, para sustituirlas posteriormente por las aproximantes adecuadas. La técnica consiste en tratar de relajar la pronunciación mucho más de lo necesario para llegar después al grado de tensión adecuado ya que “la previa articulación de sonidos con mecanismos más simples nos puede ayudar a articular sonidos más complejos” (Luque 2012: 68).

³⁶ La tensión se manifiesta en los sonidos *tensos* por una mayor presión aérea detrás del punto de articulación y una rigidez de los músculos, lo cual conlleva una mayor duración del sonido. Los *laxos* correspondientes tienen una reducida presión, rigidez y duración (Martínez Celdrán 1998: 51).

Algunas de las actividades recomendadas para la subsanación de este error fonético están ligadas al control de la respiración, puesto que ésta se halla íntimamente unida a la tensión articulatoria. Así, una actividad realmente útil para estos casos es el famoso ejercicio del soplo consistente en la pronunciación de secuencias que contienen los sonidos [b], [d], [g] y [β], [ð], [ɣ] delante de una llama, de tal manera que los alumnos podrán observar como la llama oscila con más intensidad en las realizaciones aproximantes que en las oclusivas, debido a que en las primeras la salida de aire es mayor.

Mediante este ejercicio los aprendientes de español percibirán como los sonidos aproximantes requieren de una mayor relajación articulatoria, lo cual implica una menor contención en la salida de aire, y apreciarán la diferencia existente entre estos dos tipos de sonidos.

Tras este ejercicio (primera fase del proceso de corrección fonética: escuchar las diferencias- reeducar el oído), el docente puede y debe proponer tareas de producción, primero controlada y después libre (segunda y tercera fase del proceso de corrección). Como se ha mencionado con anterioridad, el error en la realización de los sonidos [b], [d], [g] se debe a un problema de tensión; por ello, una tarea aconsejable consistiría en la repetición de sonidos dispuestos de mayor a menor grado de tensión articulatoria, de tal manera que en un primer momento el alumno pronunciaría los sonidos sordos [p], [t], [k] que implican una mayor tensión articulatoria, posteriormente los sonidos sonoros [b], [d], [g] de menor tensión articulatoria y, por último, articulando de modo más relajado para disminuir más la tensión, las aproximantes [β], [ð], [ɣ].

Igualmente, puede ser útil para el aprendiz alargar la vocal previa [ˈda:ðo] de forma que se haga evidente en mayor medida la continuidad del flujo de aire emitido.

Además, ralentizar la velocidad de elocución³⁷ favorece una disminución de la tensión articulatoria³⁸ necesaria para la pronunciación de los sonidos aproximantes.

Dentro de esta segunda fase de producción controlada el docente puede proponer enunciados breves substituyendo los sonidos aproximantes por otros sonidos fricativos menos tensos para que el alumno se vaya sensibilizando a la diferencia y reduzca la tensión articulatoria: *paja, pasa, pava/ toca, tosa, toda*, por ejemplo.

Es importante también que los sonidos de la lengua extranjera que se aprende, se presenten integrados en estructuras lingüísticas completas, caracterizadas por un patrón rítmico y entonativo, y no de forma aislada (recordemos la frase portadora empleada en el caso práctico: *Dime de dónde vienes y a dónde vas*). De hecho, la entonación es inseparable del contenido comunicativo y de la estructura sintáctica de un enunciado, y constituye la base sobre la cual se insertan y apoyan los elementos segmentales.

Por ello, se podrían proponer enunciados completos (*¡Basta! ¡Bébetes un vino!, El arte abstracto es absurdo, Guardan guantes en la casa del lago, Dime, ¿Dan décimos en Navidad?, David se rompió el codo y el dedo*) que incluyan los sonidos aproximantes para que así el alumno escuche las diferencias y a continuación sea capaz de repetir dichos enunciados de forma correcta.

Por último, la fase de producción libre se compone de ejercicios en los que el aprendiz debe incorporar los sonidos aprendidos en el habla espontánea. Por ello, es recomendable plantear en el aula actividades de *role-play* o debates colectivos.

En definitiva, se puede observar como los análisis espectrográficos, que facilitan la percepción visual de errores fonéticos difíciles de precisar de modo intuitivo, permiten al docente realizar un diagnóstico adecuado del error que le permitirá llevar a cabo la corrección del mismo a través de los ejercicios más apropiados para ello. Como

³⁷ También denominada tempo y definida como “número de elementos fónicos (sonidos y pausas) que se pronuncian en una unidad de tiempo” (Gil 2012: 138).

³⁸ Entendida como “propiedad general de las emisiones de una lengua y no como tensión segmental que caracteriza determinados elementos de la cadena hablada” (Gil 2007: 213).

es de esperar, el docente no podrá emprender esta tarea si no dispone de ciertos conocimientos en fonética acústica que le permitan realizar e interpretar los análisis espectrográficos. Además, no se debe olvidar que para enseñar pronunciación se debe atender a cuestiones prosódicas de la lengua que combinan distintos parámetros acústicos que dan lugar al acento, entonación, ritmo o tempo de una lengua.

Estos rasgos prosódicos son los que delatan el origen extranjero de muchos estudiantes de español que, sin embargo, gozan de una buena competencia gramatical y léxica. De estos elementos prosódicos, como la entonación y el tempo depende la riqueza expresiva del español, mientras que el buen control del ritmo en español evita problemas de comprensión auditiva y de pronunciación segmental, lo cual afecta a la comunicación en general. Todos estos parámetros son medibles gracias al análisis espectral, por tanto cualquier anomalía prosódica será detectable gracias a la fonética acústica, lo cual favorecerá el desarrollo de la competencia fonológica de los estudiantes.

6. Conclusiones

Como resulta evidente de lo expuesto a lo largo de este trabajo, la enseñanza de la pronunciación en el aula de ELE es necesaria, dado que la corrección de los errores fonéticos y el perfeccionamiento de su pronunciación permiten al aprendiz de español deshacerse de su acento extranjero, lo cual le garantiza el éxito comunicativo y una mayor aceptación por parte de sus interlocutores.

Por ello, es recomendable que la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética se integren a lo largo de todo el proceso de aprendizaje de la manera más natural posible y su docencia debe basarse en la comprensión de los mecanismos de la interferencia, en un conocimiento de la descripción fonética y fonológica de la lengua que se enseña, en una integración adecuada de los sonidos de la L2 durante todo el proceso de aprendizaje e, indiscutiblemente, en un dominio de las estrategias didácticas de corrección fonética, así como en un uso efectivo de las técnicas de enseñanza de la pronunciación.

Para abordar con éxito esta tarea, se insiste de nuevo en la idea de que el docente de español no debe ser un experto en fonética, tal y como defienden numerosos autores, pero sí debe poseer ciertos conocimientos básicos de esta disciplina. Bajo este punto de vista, se ha tratado de demostrar como la fonética articulatoria resulta necesaria para subsanar errores fónicos derivados de un mal punto o modo de articulación de los sonidos del español. Asimismo, se ha podido comprobar, a través de un caso práctico, como la fonética acústica, resulta ser el complemento de formación más adecuado para detectar y diagnosticar errores fónicos difíciles de intuir, además de ser el ámbito fonético encargado del estudio de los elementos prosódicos, tan importantes en el aprendizaje de una lengua extranjera.

De este modo, se puede comprender que la fonética no es solo la disciplina lingüística que enseña a pronunciar correctamente los sonidos de una lengua, sino que además aprende a formar el oído a nuevos sonidos, al enlace de las palabras, al ritmo y a la entonación. Por ello, la formación en esta disciplina tan amplia facilita la labor del docente de lenguas en el marco de la didáctica de la pronunciación, y es que, como señala Llisterri (2003: 20), “nadie confiaría su salud a un médico que únicamente le prescribiera fármacos sin saber demasiado de la fisiología humana y de los motivos de las enfermedades”.

7. Referencias bibliográficas

CANTERO SERENA, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En A. MENDOZA (Coord.), *Didáctica de la lengua y la literatura* (545-572). Madrid: Prentice Hall.

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

GIL FERNÁNDEZ, J. (Ed.). (2012). *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen.

IGLESIAS, I. (1999). Recreando el mundo en el aula: reflexiones sobre la naturaleza, objetivos y eficacia de las actividades lúdicas en el enfoque comunicativo. En M. C. LOSADA ALDREY, J. F. MÁRQUEZ CANEDA y T. E. JIMÉNEZ JULIÁ (Coords.), *Español como Lengua Extranjera: Enfoque Comunicativo y Gramática* (403-410). Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones de la Universidad de Santiago de Compostela.

LAHOZ BENGOCHEA, J. M. (2012). La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo. En J. GIL FERNÁNDEZ (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (93-130). Madrid: Edinumen.

LUQUE, S. (2012). La corrección de los errores de articulación. En J. GIL FERNÁNDEZ (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (43-74). Madrid: Edinumen.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1998). *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*. Barcelona: Ariel.

MARTÍNEZ CELDRÁN, E. y FERNÁNDEZ PLANAS, A. M. (2007). *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*. Barcelona: Ariel.

MELLADO, A. (2012). La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa. En J. GIL FERNÁNDEZ (Ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (11-32). Madrid: Edinumen.

POCH OLIVÉ, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.

QUILIS, A. (1991). *El comentario fonológico y fonético de textos. Teoría y práctica*. Madrid: Arco/Libros.

TRUJILLO SÁEZ, F. (Coord.). (2002). *Nociones de fonética y fonología para la práctica educativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

«FUENTES ELECTRÓNICAS»

ARROYO HERNÁNDEZ, I. (2009). Tensión y cantidad en la corrección fonética con italófonos: una propuesta para el aula de ELE. *Revista española de lingüística aplicada*, 22. Recuperado el 8 de junio de 2012, de:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3138260>

BARTOLÍ RIGOL, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Revista Phonika*, vol. 1. Recuperado el 26 de junio de 2012, de:
http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf

CANTERO SERENA, F. J. (1996). La corrección fonética: pronunciar o hablar qué. I Congreso Internacional de AESLA. Murcia, Asociación Española de Lingüística Aplicada. Recuperado el 5 de junio de 2012, de:

http://www.aesla.uji.es/publicaciones?q=descarga&file=congresoAESLA_I.zip

CASBAS PETERS, A. (2006). La interlengua fónica del español hablada por holandeses: análisis del vocalismo. Revista Phonika, vol. 8. Recuperado en 25 de junio de 2012, de: http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica-biblioteca/08_interlengua_fonica.pdf

CONSEJO DE EUROPA (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado el 9 de abril de 2012, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

CORTÉS MORENO, M. (2000). Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente. Revista Didáctica (Lengua y Literatura), 14. Recuperado el 6 de junio de 2012, de: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0202110065A.PDF>

INSTITUTO CERVANTES (2006). Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 15 de mayo de 2012, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm

INSTITUTO CERVANTES (1997-2012). Diccionario de términos clave de ELE. Centro Virtual Cervantes. Recuperado el 7 de junio de 2012, de: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/

IRUELA, A. (2007). Principios didácticos para enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. Revista MarcoELE, 14. Recuperado el 7 de junio de 2012, de: <http://www.marcoele.com/descargas/4/iruela-pronunciacion.pdf>

---- (2007). ¿Qué es la pronunciación? Revista RedELE, 9. Recuperado el 5 de junio de 2012, de: <http://www.educacion.gob.es/redele/revistaRedEle/2007/primer.html>

---- (2009). Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. Revista RedELE, 10. Recuperado el 6 de junio de 2012, de: <http://www.educacion.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual/2009/memoriaMaster/1Semestre/IRUELA.html>

LABRADOR GUTIÉRREZ, T. y FERNÁNDEZ JUANCAL, C. (1994). Aplicaciones del visualizador de habla en la enseñanza del español LE. ASELE, actas IV. Recuperado el 24 de junio de 2012, de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0267.pdf

LAHOZ BENGOCHEA, J. M. (2007). La enseñanza de la entonación en el campo de ELE: cómo, cuándo y por qué. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Recuperado el 8 de junio de 2012, de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0705.pdf

LLISTERRI, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4. Recuperado el 4 de junio de 2012, de:

http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf

MANGADO MARTÍNEZ, J. J. (2007). Norma idiomática y lengua oral. Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE. Recuperado el día 8 de junio de 2012, de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0039.pdf

PRAAT (1992). Doing phonetics by computer. Recuperado el 13 de junio de 2012, de:

<http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>

PÉREZ LÓPEZ, J. M. (2011). Análisis de la adquisición del fonema /r/ en español por aprendices estadounidenses desde la fonética auditiva y articulatoria. Revista Marco ELE Suplementos, enero-junio 2011. Recuperado el 5 de junio de 2012, de:

<http://marcoele.com/descargas/12/perez-adquisicion-r.pdf>

POCH OLIVÉ, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. Revista redELE, 1. Recuperado el 4 de junio de 2012, de:

<http://www.educacion.es/redele/revista1/pfds1/poch.pdf>

---- (2009). La corrección fonética en español lengua extranjera. Revista MarcoELE, 8. Recuperado el 4 de junio de 2012, de:

http://www.marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf

ROMÁN, D. (2006). Manual básico de Praat. Recuperado el 13 de junio de 2012, de:

http://domingo-roman.net/manual_analisis_acustico.html

SANTAMARÍA BUSTO, E. (2010) Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. Revista RedEle, 20.

Recuperado el 8 de junio de 2012, de:

http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2010_20/2010_redELE_20_04Santamaria.pdf?documentId=0901e72b80dd2564

UNIVERSIDAD DE IOWA (2001-2005). Phonetics: The sounds of spoken language.

Recuperado el 13 de septiembre de 2012, de:

<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>

USÓ VICIEDO, L. (2008). La enseñanza de la pronunciación en LE: algunas consideraciones. Revista Phonica, 4. Recuperado el 8 de junio de 2012, de:

<http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica4/documentos/580.pdf>

---- (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza del español.

Revista MarcoELE, 8. Recuperado el 8 de junio de 2012, de:

http://www.marcoele.com/descargas/uso_creencias.pdf

VILLAESCUSA ILLÁN, I. (2009). La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. I

Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP).

Recuperado el 5 de junio de 2012, de:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf

VERDÍA, E. (2010). Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas. Revista MarcoELE, 10. Recuperado el 10 de

junio de 2012, de: http://www.marcoele.com/descargas/expolingua_2002.pdf