



Universidad de Oviedo
Facultad de Filosofía y Letras

TRABAJO FIN DE MÁSTER

**RASGOS TÍPICOS EN LA REALIZACIÓN DE LAS
VOCALES ESPAÑOLAS POR PARTE DE
ESTUDIANTES BRITÁNICOS: ANÁLISIS
CONTRASTIVO Y CORRECCIÓN DE ERRORES**

ANDREA PÉREZ GARCÍA

TUTORA ACADÉMICA: CARMEN MUÑIZ CACHÓN

MÁSTER UNIVERSITARIO EN ESPAÑOL COMO LENGUA
EXTRANJERA

2022- 2023

OVIEDO, JUNIO 2023

*Rasgos típicos en la realización de las vocales españolas por parte de
estudiantes británicos: análisis contrastivo y corrección de errores*

Universidad de Oviedo, Facultad de Filosofía y Letras

Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera

Curso 2022-2023

Trabajo redactado por Andrea Pérez García y dirigido por Carmen Muñiz

Cachón

Oviedo, junio 2023

RESUMEN

Este Trabajo de Fin de Máster busca ofrecer, a partir de un análisis de fonética contrastiva, sugerencias didácticas efectivas para el tratamiento de los errores vocálicos en ELE. Como se indica en el título del trabajo, las estrategias de corrección van dirigidas exclusivamente a estudiantes británicos. Por tanto, el análisis contrastivo –del cual se ha obtenido una minuciosa predicción de errores– se basa en la comparación de los fonemas y alófonos vocálicos del inglés (RP) y el español.

A lo largo de las siguientes páginas se tratarán aspectos como el peso de las destrezas de expresión oral en ELE, el rol del profesor y la actitud ante el error, elemento clave de cara al diseño de las actividades correctivas.

Si bien este trabajo carece de una propuesta didáctica específica, en él se incluyen numerosas recomendaciones para la corrección de cada uno de los errores vocálicos predichos. Así pues, una vez examinadas las características del grupo meta, el docente podrá adaptar e integrar estas estrategias de la manera más efectiva en el aula de ELE.

ABSTRACT

This master's degree dissertation aims to offer, through a contrastive phonetics analysis, effective teaching suggestions for the handling of vowel errors in relation to Spanish as a foreign language (SFL). As indicated in the title, the corrective strategies are aimed at British learners exclusively. Therefore, the contrastive analysis—which has provided a comprehensive error prediction—is based on a comparison of the vocalic phonemes and allophones of the English (in its received pronunciation variety) and the Spanish phonological inventory.

The following pages will cover aspects such as the importance of the speaking skills in SFL, the teacher's role with regards to teaching pronunciation and the concept of 'error', a key element for the design of corrective activities.

Although this work does not include a specific didactic unit, it encompasses multiple recommendations for the rectification of each of the predicted vowel errors. With this in mind, once the characteristics of the target group have been carefully examined, the teacher will be able to effectively adapt and integrate these strategies into the SFL classroom.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	5
ESTADO DE LA CUESTIÓN	6
CAPÍTULO 1: FONÉTICA Y FONOLOGÍA EN EL AULA DE ELE.....	13
CAPÍTULO 2: ANÁLISIS CONTRASTIVO.....	17
2.1. LA FONÉTICA CONTRASTIVA	17
2.2. LAS VOCALES	20
2.3. EL VOCALISMO DEL ESPAÑOL Y DEL INGLÉS	21
2.3.1. <i>Fonemas y alófonos vocálicos del español.....</i>	<i>21</i>
2.3.2. <i>Fonemas y alófonos vocálicos del inglés</i>	<i>24</i>
2.4. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS SISTEMAS VOCÁLICOS DEL ESPAÑOL Y EL INGLÉS (RP)	26
2.5. PREDICCIÓN DE ERRORES	28
CAPÍTULO 3: CORRECCIÓN DE ERRORES.....	31
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN	31
3.2. EL PAPEL DEL PROFESOR Y EL PAPEL DEL ALUMNO	33
3.3. EL TRATAMIENTO DEL ERROR	33
3.4. TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES	35
3.5. SOBREUSO DE /ə/.....	37
3.6. ALARGAMIENTO EXCESIVO DE VOCALES TÓNICAS	41
3.7. DIPTONGACIONES DE /E/, /O/ Y /U/.....	44
3.8. ASIMILACIONES DE /A/ Y /O/ A FONEMAS DEL INGLÉS.....	48
3.9. ARTICULACIÓN DE /l/.....	49
3.10. DESAPARICIÓN DE LA SINALEFA.....	50
CONCLUSIONES.....	53
BIBLIOGRAFÍA.....	54

INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo de Fin de Máster pretende poner de relieve el uso de la fonética y la fonología en el aula de ELE como herramientas para la corrección de las destrezas de expresión oral. En concreto, este trabajo se centra en el tratamiento de los errores vocálicos comúnmente cometidos por estudiantes ingleses de la variedad británica estándar (RP).

A modo de contextualización, se ofrece un breve panorama sobre la influencia de la pronunciación en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Para ello, se alude al *Marco Común Europeo de Referencia* y a cómo este proyecto y todas sus modificaciones demostraron ser elementos clave a la hora de promover e integrar la expresión oral en el aula de ELE. Seguidamente, se exploran diversas razones por las cuales tener un buen control fonológico en la lengua meta debería ser considerada una cualidad más que deseable. No obstante, conviene aclarar que este trabajo no defiende bajo ningún concepto la idea de que una pronunciación «nativa» haya de ser el fin supremo del aprendiente.

Dado que el propósito fundamental de este Trabajo de Fin de Máster se basa en la corrección de errores vocálicos por parte de angloparlantes, se ha considerado oportuno optar por un análisis de fonética contrastiva. De este modo, una vez comparados cuidadosamente los fonemas y alófonos vocálicos del inglés y del español, se ha llevado a cabo una predicción de errores fonéticos y fonológicos.

Estos errores, entendidos como una parte fundamental del proceso de enseñanza de la pronunciación, constituyen la base para el planteamiento de las actividades correctivas. Así pues, la última sección de este trabajo engloba –de manera general– una serie de recomendaciones didácticas destinadas a la corrección de cada uno de los errores predichos.

Como puede inferirse, la metodología de las actividades asienta sus bases en la fonética contrastiva y aúna, además, elementos del método verbo-tonal y del enfoque comunicativo. Dicho esto, todas las sugerencias didácticas siguen tres etapas bien delimitadas: una primera fase de reeducación del oído, una segunda fase de producción controlada y una tercera fase de producción libre, en la que el alumno deberá demostrar su capacidad para articular adecuadamente los sonidos previamente trabajados.

Puesto que este Trabajo de Fin de Máster no incluye una propuesta didáctica como tal, las sugerencias pedagógicas planteadas podrán ser adaptadas por el docente de acuerdo con las necesidades e intereses de su grupo meta.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

Existe hoy en día una creencia generalizada de que, mientras exista inteligibilidad entre dos hablantes que no comparten la misma lengua materna, todo el trabajo de aprendizaje de idiomas estará hecho. Dicho de otra forma, bastará con que el receptor descifre el mensaje para calificar cualquier intercambio comunicativo como exitoso. En consecuencia, no es de extrañar que la pronunciación sea y haya sido la gran olvidada dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, de ahí que el modo de explotarla adecuadamente en el aula no esté aún del todo definido (Gil Fernández 2007: 97).

Ya desde la educación primaria, el foco de las clases de lenguas extranjeras recae mayormente sobre el dominio de la gramática y el vocabulario. De este modo, lo que aún predomina en algunos manuales de ELE –especialmente en aquellos diseñados a partir de las décadas de los 80 y los 90– es una gramática puramente prescriptiva. Esto es, una gramática completamente descontextualizada, carente de reflexión metalingüística y de aplicación a los usos reales de la lengua, lo cual explica el hecho de que los aprendientes experimenten el aprendizaje de idiomas como un proceso tedioso y desalentador (Álvarez Menéndez 2013: 19). Así pues, si bien la gramática es una disciplina fundamental, ni siquiera esta se imparte, en muchos casos, de forma que garantice a los estudiantes la capacidad de usar la lengua espontáneamente en diversos contextos socioculturales.

Qué esperar entonces de la pronunciación si ni siquiera la gramática, considerada un factor esencial, promueve a menudo una competencia comunicativa real. Pues bien, dado que el modo de interactuar oralmente en una lengua extranjera no suele recibir la atención que merece, es muy común que los alumnos extranjeros no sientan tanta seguridad al expresarse oralmente como al hacerlo de forma escrita. Es más, según un estudio llevado a cabo en angloparlantes universitarios que estudian en España, los alumnos consideran que sus habilidades orales son inferiores al resto de las destrezas, pues, en contextos académicos, tiende a incidirse más en la lectoescritura (Griffin 2007: 120-121).

No obstante, dejar a un lado la pronunciación es caer en un grave error, pues son muchos los contextos comunicativos en los que resultar inteligible simplemente no es suficiente. Con esto en mente, es bien sabido que la forma en la que hablamos –no solo en nuestra lengua materna, sino también en cualquier otra– dice mucho sobre nosotros. Así, el modo de articular o entonar del individuo a nivel segmental o suprasegmental revela información fiable acerca de su personalidad, estado de ánimo y nivel de

conocimiento del tema de conversación, entre muchos otros. De esto se deduce, por tanto, que el discurso oral puede afectar tanto positiva como negativamente a la imagen pública del hablante.

Los efectos positivos de una pronunciación clara son bastante obvios, abarcando desde facilitar la comprensión del receptor hasta favorecer las relaciones interpersonales, así como impulsar la carrera profesional del individuo. Sin embargo, las desventajas de una pronunciación imprecisa pueden ir mucho más allá de lo que podría pensarse en una primera instancia.

Para empezar, es un hecho que una pronunciación inadecuada empobrece, en general, cualquier acto de expresión o interacción oral, por mucha fluidez y corrección gramatical que presente el hablante. Por otra parte, cuanto más difícil le resulte al receptor descifrar el mensaje oral del emisor, mayor será su rechazo social. Como resultado, una persona que no articula los sonidos de una lengua extranjera de una forma más o menos similar a como lo hacen los hablantes nativos tiene mayores posibilidades de sufrir problemas de inserción laboral y de adaptación social. Asimismo, una mala pronunciación puede generar cierta impaciencia en el receptor, pues el mensaje podría verse obstaculizado por reiterados titubeos y sustituciones léxicas involuntarias. Por ende, es común que el emisor caiga en la frustración al sentir que su discurso no es tomado en serio, fenómeno inconsciente pero recurrente entre los hablantes nativos. Finalmente, por si esto fuera poco, una articulación y entonación descuidadas por parte del hablante no nativo pueden hacer creer a la población nativa que su lengua materna está siendo despreciada, pues se genera la impresión de que el aprendiente no ha dedicado ningún esfuerzo a mejorar su expresión oral (Gil Fernández 2007: 98-99).

Vistos los múltiples efectos negativos que una pronunciación imprecisa puede desencadenar, cabe preguntarse por qué la mayoría de los manuales de lenguas extranjeras no inciden más en este aspecto fundamental. Sin embargo, existen varias razones por las cuales no se diseñan modelos pedagógicos efectivos para la mejora de las destrezas de producción oral:

Primeramente y, ante todo, existen numerosos factores condicionantes –muchos de los cuales no podemos controlar– en el aprendizaje de la pronunciación de una segunda lengua. Dado que la mayoría de los enfoques actuales no garantizan una mejora señalada en la pronunciación de los alumnos, algunos docentes consideran que no merece la pena dedicar tiempo a la práctica de la articulación y la entonación (Gil Fernández 2007: 99-100). Así pues, para contar con un método lo más efectivo posible, el profesor debería

tener en cuenta todas y cada una de las variables individuales y psicológicas del aprendiente, así como del grupo en su conjunto. Esto es, tendría que analizarse, en primer lugar, la lengua materna de la que los estudiantes parten –labor que se complica significativamente en el caso de los grupos multiculturales. Este interés se debe a que la primera lengua de cada individuo actuará como una criba que ocasionará reiteradas interferencias con la lengua extranjera– de ahí la importancia de partir de un análisis contrastivo, corriente de la lingüística aplicada que trataremos con mayor profundidad en los próximos capítulos. Asimismo, convendría tener en cuenta el ambiente sociocultural en el que se desarrolla el proceso de aprendizaje, que determinará a su vez ciertos factores psicosociales, tales como el nivel de motivación y el grado de ansiedad ante el error. Por otra parte, sería necesario considerar la edad aproximada de los integrantes del grupo, pues, cuanto más joven se es, más facilidades se tienen para aprender una lengua correctamente (Kuhl 2010: 717). A todo esto, desde luego, habría que sumarle la situación personal de cada alumno; es decir, sería beneficioso conocer cómo ha sido su trayectoria estudiando el idioma, si ha tenido la oportunidad de rodearse de hablantes nativos o incluso de vivir durante algún tiempo en un país donde se habla su lengua meta (Gil Fernández 2007: 100-110).

Por todas estas razones, la mayoría de las cuales se escapan de nuestro control, es común que los docentes consideren que trabajar la pronunciación en el aula suponga un esfuerzo vano, de ahí que suele ser ignorada.

En lugar de esto, se cree muy a menudo que ha de ser el propio aprendiente quien mejore esta destreza por su cuenta, ya sea participando en actividades de inmersión lingüística o consumiendo cultura del país o países donde se habla su lengua meta. No obstante, que el alumno se rodee de *input* voluntariamente no implica necesariamente que su pronunciación vaya a mejorar, pues, a mayor edad, más complejidades se tienen para producir sonidos extranjeros (Gil Fernández 2007: 108). Para explicar dicha paradoja debemos recurrir a la hipótesis del periodo crítico para la adquisición del lenguaje, postulada por el lingüista y neurólogo alemán Eric Lenneberg en 1967. De acuerdo con este razonamiento, existe una ventana temporal en la que el ser humano debe recibir *input* lingüístico. Dicha ventana abarca desde el nacimiento hasta los catorce años de edad, aproximadamente. De no recibir estímulo verbal durante este tiempo, el individuo tendrá cada vez más dificultades para convertirse en un hablante competente. Esto se debe a que, una vez alcanzada la pubertad, los procesos cognitivos se encuentran organizados de

forma que la reestructuración de las diferentes funciones cerebrales deja de ser posible (Lenneberg 1967: 376-377).

Sin embargo, sabemos hoy en día que, en lugar de hablar de un periodo crítico universal, resulta más conveniente aludir a varios periodos sensibles con distintas ventanas de oportunidades según la destreza lingüística a examinar. En el caso de la fonología, el periodo sensible es extremadamente breve, pues la capacidad para discriminar los fonemas universales decrece notablemente hacia la segunda mitad del primer año de vida. No obstante, el hablante aún podrá adquirir estos sonidos con relativa facilidad hasta la pubertad, momento a partir del cual cualquier fonema extranjero será adquirido siguiendo el proceso de aprendizaje de una L2 (Kuhl 2010: 718).

Ante semejantes dificultades, surge en 2001 el *Marco Común Europeo de Referencia*. También denominado por su abreviatura, el MCER es un proyecto estándar europeo que tiene por objetivo ayudar a los profesores de idiomas a impartir una enseñanza realmente efectiva y capacitadora (Consejo de Europa 2021: 36). Asimismo, es comúnmente conocido por el planteamiento y la definición de los diferentes niveles de competencia de la lengua extranjera (A1, A2, B1, B2, C1, C2). Sin embargo, los contenidos del *Marco* no han permanecido invariables desde el año 2001; sino que, en 2020, se publica un volumen complementario derivado de las múltiples peticiones hechas al Consejo para seguir puliendo el cambio de paradigma que se había iniciado a principios de siglo. Tal y como puede predecirse, además, la principal novedad de este volumen reside en la escala de descriptores de la competencia fonológica (Barrientos Calvero 2007: 324). No obstante, antes de explicar con más detalle la naturaleza de estos cambios, conviene dedicar unas líneas a desarrollar el enfoque y los contenidos del MCER, pues solo así podremos juzgar objetivamente el planteamiento que este hace de las destrezas de expresión e interacción oral.

El MCER posee un enfoque altamente comunicativo, esto es, «orientado a la acción» (Consejo de Europa 2021: 37). En consecuencia, el aprendizaje de una lengua extranjera ya no se basa en la repetición de actividades meramente descontextualizadas, sino que el aprendiente, entendido como agente social, ha de hacer un uso activo del lenguaje para poder ejecutar diversas tareas en el mundo real. Dicho esto, tiene lugar una clara evolución en la que se abandonan los planteamientos estructurales previos y se adoptan, en su lugar, programas apoyados en análisis de necesidades diseñados a partir de nociones y funciones cautelosamente seleccionadas (Consejo de Europa 2021: 36). Por ende, de aplicarse correctamente en el aula de idiomas, la metodología descrita en el

Marco nos acerca un paso más hacia garantizar la obtención de una verdadera competencia comunicativa.

Por otro lado, considerando las habilidades lingüísticas de los aprendientes, el MCER deja a un lado la división en las cuatro destrezas tradicionales (comprensión oral, comprensión escrita, expresión oral y expresión escrita) y aboga por las siguientes estrategias comunicativas de la lengua: comprensión, expresión, interacción y mediación (Consejo de Europa 2021: 45). De este modo, esta nueva visión integra los componentes orales y escritos y reconoce, de manera explícita, que la mediación y la interacción –tanto orales como escritas– son destrezas con entidad propia que los usuarios de lenguas realizan en sus vidas cotidianas. Dicho cambio de perspectiva hace posible que los descriptores del MCER se aproximen de una forma más lógica y precisa a la complejidad de la realidad comunicativa, algo que las cuatro destrezas clásicas, con su vacío entre los actos de comprensión y expresión, no lograban reflejar.

Ahora bien, dado que el foco de esta investigación reside en las destrezas de producción oral, evaluaremos a continuación cómo el *Marco Común Europeo de Referencia* describe esta parte de la competencia lingüística y cómo las modificaciones efectuadas en el volumen complementario han ayudado a construir una visión más acertada sobre el aprendizaje de la pronunciación.

El MCER cuenta con múltiples descriptores atendiendo a los diversos aspectos que constituyen la denominada competencia lingüística, esto es, el conocimiento formal que el usuario posee acerca de su lengua meta. El descriptor que nos atañe en vista de este trabajo es el control fonológico, que abarca, a su vez, las siguientes categorías: control fonológico general, articulación de sonidos y rasgos prosódicos. (Consejo de Europa 2021: 144). No obstante, el modo en que esta escala de descriptores se presenta en la versión original del *Marco* resultó ser uno de sus mayores desaciertos. Dado que la fonología se planteó en 2001 partiendo de la figura idealizada del hablante nativo, esta escala antepone la perfección articuladora a la inteligibilidad. Como resultado, que los aprendientes exhibiesen cierto grado de «acento extranjero» en su discurso oral era percibido como un indicador de falta de control lingüístico. Sin embargo, aunque resulta innegable que una pronunciación cuidada otorga prestigio al emisor, este rasgo no lo es todo. Asimismo, sentir la necesidad de parecer un «hablante nativo» resulta extremadamente desmotivador para el alumno, quien rara vez desea alcanzar tal nivel de precisión en su lengua extranjera, ni conseguirá hacerlo.

En este caso, el problema fundamental del volumen original del MCER residía en que estaba obviando dos de sus consideraciones fundamentales: las necesidades e intereses de los estudiantes y el contexto discursivo. Por consiguiente, la escala de 2001 sufrió, casi una década más tarde, una completa renovación caracterizada por la deconstrucción del «hablante nativo» (Consejo de Europa 2021: 147). Así pues, los descriptores fonológicos del volumen complementario fueron reelaborados partiendo de cero, trasladando el foco de atención hacia los siguientes ámbitos:

Para empezar, el elemento clave para evaluar el control fonológico del aprendiente pasa a ser la inteligibilidad. Por tanto, la pronunciación se describe ahora en base al grado de dificultad que le supone al receptor descodificar el mensaje del emisor. Por otra parte, se considera la medida en que otras lenguas habladas por el individuo influyen su discurso oral. Este fenómeno está relacionado, como se ha detallado previamente, con la «criba» o filtro perceptivo que hace que se produzcan inevitables interferencias con la lengua materna. Esto a su vez desencadena la denominada sordera fonológica, fenómeno que dificulta la discriminación de fonemas, no solo a la hora de percibirlos, sino también a la de producirlos. Finalmente, los dos últimos elementos implicados en esta nueva escala fonológica son el control de los sonidos y el control de los rasgos prosódicos, que incorporan el acento, el ritmo y la entonación (Consejo de Europa 2021: 147-148).

En resumen, el control fonológico repasa esencialmente en la seguridad que el hablante demuestra a la hora de producir los sonidos, el nivel de precisión y claridad en la articulación de los fonemas y en su habilidad para transmitir diversos significados a través de las variaciones prosódicas. Además, al contrario que en el volumen original, la valoración de estos factores se lleva a cabo prescindiendo de la idealización del «hablante nativo». Así pues, ni siquiera en el nivel C2 se pretende que los aprendientes puedan ser confundidos con hablantes nativos.

Para concluir con el análisis de las destrezas fonológicas del MCER, conviene examinar las actividades relacionadas con el control fonológico que el volumen complementario incluye. Así pues, el *Marco* define y delimita seis actividades de expresión oral y diez actividades de interacción oral. Todas estas actividades responden a tres macrofunciones, esto es, tres categorías para el uso funcional del discurso: interpersonal o interacción con otros usuarios, transaccional o de realización de tareas y evaluativa o de análisis situacional.

Comenzando por la expresión oral, el volumen complementario considera esta destreza como un «turno largo» e identifica las siguientes actividades: expresión oral en

general, monólogo sostenido para describir experiencias, monólogo sostenido para dar información, monólogo sostenido para argumentar, anuncios públicos y habla en público. Los objetivos de todas estas tareas se encuentran debidamente descritos y categorizados en los distintos niveles, contando incluso con descriptores para pre-A1 y A1, considerados los niveles de acceso a la lengua.

En cuanto a la interacción oral, esta involucra, de manera colaborativa, a dos o más interlocutores. Tal y como sucede con la expresión oral, el *Marco* señala, de forma detallada, las siguientes actividades: interacción oral en general, comprensión del interlocutor, conversación, discusiones formales e informales, colaboración para alcanzar un objetivo, obtención de bienes y servicios, intercambio informativo, entrevista y uso de las telecomunicaciones.

Como puede apreciarse, tanto en el caso de la expresión como en el de la interacción oral, el MCER presenta un enfoque abiertamente comunicativo y accional, pues incluye tareas que todo individuo, como agente social que es, se ve obligado a realizar en su vida cotidiana. Teniendo esto en cuenta, cabe preguntarse lo siguiente: ¿contamos entonces con la respuesta definitiva para el correcto aprendizaje de la pronunciación de lenguas extranjeras? La respuesta a esta cuestión no es nada simple, pero trataremos de dar con ella a lo largo de las siguientes páginas.

CAPÍTULO 1: FONÉTICA Y FONOLOGÍA EN EL AULA DE ELE

La fonética, como rama de la lingüística, tiene por objeto el estudio de las manifestaciones físicas de las unidades reales de habla. Dicha disciplina adquirió un gran interés para la enseñanza de lenguas extranjeras a finales del siglo XIX, periodo en que el lingüista francés Paul Passy fundó la Asociación Fonética Internacional (Muñiz Cachón 2018: 3). Sin duda, la mayor contribución de esta organización ha sido el Alfabeto Fonético Internacional, sistema que estudiaremos a continuación.

La fonología, por su parte, se ocupa del estudio de los sonidos de la lengua como unidades abstractas. Por consiguiente, esta rama de la lingüística se complementa con la fonética para estudiar los fonemas, unidades mínimas distintivas que, a diferencia de los alófonos, sirven para diferenciar significados en una lengua determinada. Dicho esto, podemos definir a los alófonos como variantes de realización contextuales de un fonema.

Para la descripción y clasificación de los diferentes fonemas y alófonos, surge asimismo la transcripción fonética, mecanismo que permite representar gráficamente los sonidos del habla humana. Dicha técnica posee un carácter universal, es decir, consta de una serie de símbolos aptos para representar los sonidos de cualquier lengua, pudiendo ser descifrados por todo aquel que cuente con unas nociones básicas de fonética y fonología. Dichos símbolos, además, componen lo que se entiende por alfabeto fonético, siendo el Alfabeto Fonético Internacional o AFI (por sus siglas en inglés, *IPA: International Phonetic Alphabet*) el que mantiene un uso más extendido a nivel global.

Además de este, en el ámbito del español, cabe mencionar el Alfabeto de la Revista de Filología Española o ARFE, desarrollado por Navarro Tomás como seguidor de Menéndez Pidal (Muñiz Cachón 2018: 3). Durante varias décadas, este fue el alfabeto más empleado entre los países de habla hispana, pues se consideraba que permitía representar de manera exhaustiva los matices de la lengua española. No obstante, los diacríticos que ofrece el AFI permiten llegar al mismo nivel de detalle. Por tanto, teniendo en cuenta los propósitos de este Trabajo de Fin de Máster, tomaremos como referencia las convenciones del Alfabeto Fonético Internacional, pues presenta una mayor sencillez a la hora de trabajar con sonidos de distintas lenguas.

Presentaremos, a continuación, las características principales de este alfabeto fonético, ilustrando así los símbolos que recoge en su labor de reflejar los matices que discriminan los distintos sonidos.

Tal y como puede observarse, el AFI cuenta con una cuadrícula principal en la que figuran todos los símbolos que representan los sonidos consonánticos infraglotales; esto es, aquellos sonidos articulados a través del aire procedente de los pulmones.

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill	ʙ			ʀ					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

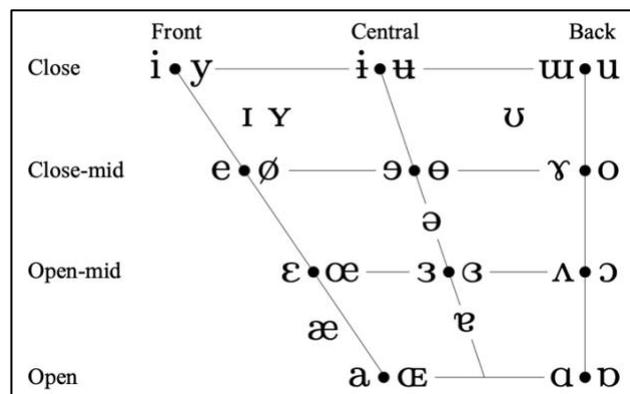
Consonantes infraglotales del Alfabeto Fonético Internacional (actualizado en 2020)

Si bien las consonantes infraglotales son las más comunes, existen lenguas que presentan consonantes supraglotales, donde el sonido no procede de los pulmones, sino del aire situado encima de la glotis cerrada. Así pues, el AFI cuenta con otra cuadrícula que recoge los símbolos de las consonantes no pulmonares (Gil Fernández 2007: 44).

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◉ Bilabial	ɓ Bilabial	ʼ Examples:
Dental	ɗ Dental/alveolar	pʼ Bilabial
! (Post)alveolar	ɟ Palatal	tʼ Dental/alveolar
≠ Palatoalveolar	ɠ Velar	kʼ Velar
Alveolar lateral	ɠ Uvular	sʼ Alveolar fricative

Consonantes supraglotales del Alfabeto Fonético Internacional (actualizado en 2020)

Por otro lado, se muestra el esquema de los sonidos vocálicos, así como los símbolos utilizados para representar las consonantes africadas, los fenómenos suprasegmentales (tono y entonación) y los principales signos diacríticos (con los que se indican matices como la nasalización o aspiración del sonido).



Vocales del Alfabeto Fonético Internacional (actualizado en 2020)

ʌ Voiceless labial-velar fricative	ç ʒ Alveolo-palatal fricatives
W Voiced labial-velar approximant	ɹ Voiced alveolar lateral flap
ɥ Voiced labial-palatal approximant	ɥ Simultaneous ʃ and x
H Voiceless epiglottal fricative	Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
ʕ Voiced epiglottal fricative	ts k̠p̠
ʕ̥ Epiglottal plosive	

ˈ Primary stress	foumæˈtɪʃən
ˌ Secondary stress	foumæˈtɪʃən
ː Long	eː
ˑ Half-long	eˑ
̥ Extra-short	ɛ̥
 Minor (foot) group	
 Major (intonation) group	
· Syllable break	.i.ækt
̣ Linking (absence of a break)	

◌̥ Voiceless	n̥ d̥	◌̤ Breathy voiced	b̤ a̤	◌̪ Dental	t̪ d̪
◌̦ Voiced	ș ț	◌̨ Creaky voiced	b̨ ą	◌̺ Apical	t̺ d̺
h Aspirated	tʰ dʰ	◌̠ Linguolabial	t̠ d̠	◌̽ Laminal	t̽ d̽
◌̙ More rounded	ɔ̙	◌̜ Labialized	tʷ dʷ	◌̃ Nasalized	ẽ
◌̘ Less rounded	ɔ̘	j Palatalized	tʲ dʲ	◌̚ Nasal release	d̚ⁿ
◌̟ Advanced	ɥ	ɤ Velarized	tɤ dɤ	◌̜̺ Lateral release	d̜̺ˡ
◌̠ Retracted	ɛ̠	◌̠ Pharyngealized	t̠ d̠	◌̚̚̚ No audible release	d̚̚̚ˠ
◌̠̠ Centralized	ẽ̠	◌̠̠ Velarized or pharyngealized	ɫ		
◌̠̠̠ Mid-centralized	ẽ̠̠̠	◌̠̠̠ Raised	e̠̠̠ (ɹ̠̠̠ = voiced alveolar fricative)		
◌̠̠̠̠ Syllabic	n̠̠̠̠	◌̠̠̠̠ Lowered	e̠̠̠̠ (β̠̠̠̠ = voiced bilabial approximant)		
◌̠̠̠̠̠ Non-syllabic	e̠̠̠̠̠	◌̠̠̠̠̠ Advanced Tongue Root	e̠̠̠̠̠		
◌̠̠̠̠̠̠ Rhoticity	ɹ̠̠̠̠̠̠ a̠̠̠̠̠̠	◌̠̠̠̠̠̠ Retracted Tongue Root	e̠̠̠̠̠̠		

ě or ǃ Extra high	ě or ǃ Rising
é High	é Falling
ē Mid	ē High rising
è Low	è Low rising
ë Extra low	ë Rising-falling
↓ Downstep	↗ Global rise
↑ Upstep	↘ Global fall

Consonantes africadas (arriba a la izquierda); fenómenos suprasegmentales (a la derecha) y símbolos diacríticos (abajo a la izquierda). AFI (actualizado en 2020)

Según lo que se ha señalado hasta ahora, contamos, pues, con un *Marco Común* enfocado en garantizar un aprendizaje de lenguas efectivo y capacitador; dos ramas de la lingüística que estudian la producción y percepción de los sonidos del habla; y no uno, sino varios alfabetos fonéticos para la representación de fonemas y alófonos.

No obstante, aunque es un hecho que existen amplios conocimientos sobre pronunciación, parece que las destrezas de expresión e interacción oral siguen sin tratarse de la forma más eficaz en el aula de ELE. Dicho esto, es necesario analizar el modo en que la fonética se trabaja en las clases de español como lengua extranjera:

Como se venía indicando en el estado de la cuestión, existe una marcada tendencia hacia el descuido de la corrección fonética en el aula de ELE. El problema, según Gil Fernández (2007: 31), reside en la inherente complejidad de la fonética y la fonología, lo cual explica el hecho de que los profesores de español carezcan, en general, de los conocimientos necesarios para enseñar correctamente la pronunciación. De este modo, si bien los docentes de ELE reconocen la importancia de las destrezas orales, es común que no les dediquen demasiado tiempo en el aula, pues muchos de ellos se sienten intimidados por la complejidad de algunos aspectos teóricos de la fonética. Por otra parte, en aquellos casos en los que el profesor se decide a tratar contenidos de pronunciación en sus clases,

este se centrará normalmente en los aspectos segmentales, pues los componentes suprasegmentales suponen un reto aún mayor (Boquete 2014: 25).

No obstante, conviene señalar que la labor del profesor de español no ha de ser en ningún caso explicar fonética ni ofrecer una detallada explicación acerca de cada símbolo que compone el AFI. En lugar de esto, el docente deberá recurrir a la fonética –de forma simplificada y adaptada a las competencias del grupo– para ayudar a sus alumnos a distinguir sonidos, pues esto les permitirá articularlos de manera clara y precisa (Boquete 2014: 9). En consecuencia, el buen profesor de ELE será aquel que posea los conocimientos y herramientas necesarios para señalar cuál es la pronunciación adecuada de los sonidos del español.

CAPÍTULO 2: ANÁLISIS CONTRASTIVO

2.1. LA FONÉTICA CONTRASTIVA

Uno de los métodos más eficaces a la hora de abordar cuestiones de pronunciación en el ámbito del ELE es el de la fonética contrastiva, enfoque pedagógico que adoptaremos en este Trabajo de Fin de Máster

Con esto en mente, partimos de que la fonética contrastiva se basa en la comparación entre los sistemas fonológicos de la lengua materna y la lengua meta del alumno. Este procedimiento permite al docente llevar a cabo una predicción de errores fundamentada, explicando sus posibles causas y proponiendo soluciones eficaces en cada caso (Lahoz-Bengoechea 2015: 49).

Con el propósito de conducir un buen análisis contrastivo, el primer paso consiste en la identificación de aquellos sonidos de la lengua meta –en este caso, el español– que son inexistentes en la L1 de nuestros aprendientes. Dicho esto, resulta evidente que esta metodología adquiere una mayor eficacia cuando el grupo meta es homogéneo (esto es, comparte la misma lengua materna). De no ser así, el docente debe dedicar un tiempo extra a familiarizarse con los sonidos de otras lenguas para establecer los contrastes oportunos. No obstante, aún en la coyuntura de que el profesor dominase las lenguas de sus estudiantes, no podría emplear ejemplos que resultasen igualmente ilustrativos para todos los integrantes del grupo, lo cual ralentizaría el desarrollo de las clases.

Dejando esto a un lado, si los fonemas de la lengua meta presentan realizaciones con las que el estudiante no está familiarizado perceptiva ni articulariamente, podrán convertirse en una fuente de errores. Además, el alumno exhibirá una marcada tendencia a asimilar estos nuevos sonidos a aquellos que le resultan más similares dentro del repertorio fonológico de su propia lengua. Como resultado, los aprendientes no solo serán incapaces de reproducir el sonido correctamente, sino que muy probablemente vayan a encontrar dificultades para percibirlo en la cadena hablada (Lahoz-Bengoechea 2015: 49-50). Con esto estamos haciendo referencia al fenómeno de la sordera fonológica, que suele afectar a todo estudiante de lenguas extranjeras durante las primeras etapas de su proceso de aprendizaje. Un ejemplo de sordera fonológica tiene lugar cuando los hablantes nativos de árabe aprenden español, pues tienden a asimilar la oclusiva bilabial sorda /p/ a su equivalente sonoro /b/. Esto se debe a que, si bien el árabe carece del fonema /p/, sí cuenta con /b/, fonema que exhibe una clara proximidad articulatoria con respecto

al primero. En consecuencia, es común que los estudiantes árabes de español articulen la preposición «para» como /'bara/ en lugar de /'para/.

Dado que el origen de esta condición es de tipo perceptivo, el primer paso en cualquier propuesta didáctica de fonética contrastiva es garantizar que el alumno sea capaz de detectar las diferencias entre ambos sonidos de manera consciente. Una vez afianzado este paso, se pasará a la producción controlada de fonemas y, por último, el estudiante pondrá estos conocimientos en práctica siguiendo una producción libre.

Si bien identificar y trabajar sobre los nuevos fonemas de la L2 es esencial, esto no es suficiente para evitar interferencias entre ambas lenguas. Así, aunque lengua materna y lengua meta compartan un mismo sonido, es necesario considerar la posición prosódica que este ocupa en ambas lenguas. Con posición prosódica nos referimos a la parte de la sílaba o de la palabra donde se produce el sonido, pues esta suele determinar el modo en que los hablantes realizan el fonema. De este modo, el estudiante puede encontrar dificultades para articular fonemas que, si bien conoce de antemano, no figuran en las posiciones prosódicas típicas de su L1 (Lahoz-Bengoechea 2015: 50).

De igual forma, no pueden ignorarse los patrones en la estructura silábica de ambas lenguas. Como norma general, las sílabas constan de un ataque y un núcleo. No obstante, lenguas como el español pueden presentar asimismo una coda. Es más, en el español tanto el ataque como la coda pueden ser complejos, lo que significa que pueden estar formados por dos consonantes. Este fenómeno adquiere relevancia al introducirse en el discurso oral, pues la lengua española tiende al resilabeo; es decir, a la reestructuración de las sílabas para dar lugar a sinalefas. Como resultado, los estudiantes de español como lengua extranjera deben lidiar con la dificultad añadida de detectar las fronteras entre palabras dentro del discurso oral (Lahoz-Bengoechea 2015: 53-54).

A todo esto hay que sumarle aspectos suprasegmentales tales como el nivel de tensión articulatoria, el tipo rítmico, la posible presencia de un acento fijo y el timbre promedio de cada lengua, detalles que determinarán si la pronunciación del aprendiente se asemeja a la de los nativos o no.

Considerando el papel del docente de ELE, si este quiere adoptar la metodología de la fonética contrastiva en sus clases de español, el primer paso será familiarizarse con el inventario fonológico de la lengua materna de sus estudiantes. Esta labor será más o menos compleja en función del idioma, pues, en el caso de algunas lenguas minoritarias, la bibliografía a consultar puede ser escasa o incluso nula. Dicho esto, si el profesor desconoce los rasgos típicos de la pronunciación de la lengua de sus alumnos, la

metodología aquí planteada resultará completamente ineficaz. Por otro lado, se recomienda el trabajo con audios y grabaciones diversas, pues conviene que el alumno no se acostumbre únicamente a la pronunciación de su docente (Lahoz-Bengoechea 2015: 59). Por el contrario, los aprendientes deberían estar idealmente expuestos a un amplio repertorio de muestras de su lengua meta.

Finalmente, si bien aplicar la fonética contrastiva en el aula de ELE resulta de gran ayuda a la hora de predecir, detectar y solventar posibles errores de pronunciación, esta metodología no debe entenderse como una «receta mágica que hay que seguir a rajatabla» (Lahoz-Bengoechea 2015: 59). Es un hecho que, al fin y al cabo, cada alumno atravesará un proceso de aprendizaje con unas dificultades idiosincrásicas. Consiguientemente, el docente no debe atenerse exclusivamente a las predicciones derivadas de la comparación de ambos sistemas fonológicos, pues no existen dos interlenguas iguales. Dicho esto, lo ideal –aunque suponga un innegable tiempo extra– sería estudiar cautelosamente la producción oral de cada individuo a fin de efectuar un diagnóstico de errores personalizado y desarrollar propuestas didácticas 100% eficaces.

Aun así, siempre y cuando el profesor de español cumpla con los requisitos previamente descritos, esta metodología resulta de gran utilidad en la enseñanza de la pronunciación.

A continuación, se detallan las tres etapas principales del proceso de corrección según el enfoque de la fonética contrastiva:

Como ya se había mencionado anteriormente, el primer paso se basa en una reeducación del oído. Dicho de otra forma, el alumno debe aprender a oír las diferencias entre los sonidos que no son propios de su lengua materna. Esto se debe a que, si el estudiante no detecta aquellos sonidos que articula de manera incorrecta, no será capaz de corregir su pronunciación. Algunas propuestas útiles en esta primera etapa son, por ejemplo, las actividades de discriminación, identificación y clasificación de pares mínimos (palabras que difieren únicamente en un fonema). Aquí tienen cabida, por supuesto, actividades con un componente lúdico –como bingos de palabras– siempre y cuando estas concuerden con la edad, los objetivos y las características del grupo meta.

En cuanto al segundo paso, los aprendientes deben llevar a cabo una producción controlada de los fonemas que resultan problemáticos. Así pues, una vez percibidas las diferencias, el foco recae en la reproducción de modelos destinada a la correcta articulación de los sonidos. Para ello, puede realizarse cualquier actividad de lectura en voz alta –como el recitado de pares mínimos y poemas– y también puede trabajarse con

canciones y trabalenguas. En resumen, serán bienvenidas aquellas tareas orientadas a la ejercitación del aparato fonador y a la adquisición de los hábitos articulatorios de la lengua meta (Lahoz-Bengoechea 2015: 50).

Por último, pero no menos importante, los estudiantes trasladarán lo aprendido a actividades de producción libre, las cuales les permitirán afianzar y sistematizar la ortología o correcta articulación de los fonemas. En este caso, las opciones son virtualmente infinitas.

2.2. LAS VOCALES

Puesto que este Trabajo de Fin de Máster tiene por objeto de estudio la realización de los sonidos vocálicos del español por parte de estudiantes británicos, es preciso definir en primer lugar el concepto de vocal.

Desde el punto de vista articulatorio, las vocales son sonidos que se producen sin ninguna obstrucción en el tracto vocal, lo que significa que la corriente de aire no se frena y, por tanto, fluye libremente a través del aparato fonador. Además, para que un hablante pueda generar el sonido propio de las vocales, sus cuerdas vocales han de vibrar como resultado del aire proveniente de los pulmones (Álvarez González 1980: 37). Con esta idea, la principal diferencia entre vocales y consonantes reside en que el sonido de las segundas se produce por una obstrucción parcial o total a la salida del aire en la cavidad supraglótica. Asimismo, no siempre se produce una vibración de las cuerdas vocales, de ahí que encontremos consonantes sordas y sonoras (Hualde 2005: 41).

Otra diferenciación que conviene esclarecer en este punto tiene que ver con las vocales y los diptongos y triptongos. Así pues, mientras que la posición de la lengua no varía durante la realización de las vocales puras, este órgano se desliza de un punto a otro de la cavidad bucal para dar lugar a diptongos y triptongos. Dado que este fenómeno tiene lugar dentro de una misma sílaba, hablaremos de diptongos cuando en un mismo golpe de voz se perciban dos sonidos vocálicos y de triptongos cuando se perciban tres. No obstante, una de las vocales presentará siempre una mayor fuerza articulatoria y será, por lo tanto, más perceptible que el resto (Quilis 1997: 41).

Establecida la distinción básica entre vocales y consonantes –así como entre vocales y diptongos–, se detallan a continuación los parámetros involucrados en la categorización de los sonidos vocálicos:

De acuerdo con el AFI, las vocales pueden ser fácilmente clasificadas siguiendo los siguientes criterios: por una parte, según su modo de articulación, la lengua puede ocupar una posición alta, media o baja dentro de la cavidad bucal. Por otra parte, también entra en juego el lugar de articulación, pues la lengua puede situarse en la parte anterior (palatal), posterior (velar) o central de la boca. Por último, el AFI recoge asimismo la forma que adoptan los labios, algo que determinará si las vocales son labializadas o no labializadas.

No obstante, si queremos ofrecer una descripción más exhaustiva de la realización de los sonidos vocálicos, debemos considerar otros criterios. De este modo, ha de examinarse la acción del velo del paladar, la cual determinará si las vocales son orales (el aire se expulsa por la boca) o nasales (el aire se expulsa de manera simultánea por la boca y las fosas nasales) (Quilis 1997: 38-39). Además, conviene tener en cuenta la duración y el grado de intensidad articulatoria de las vocales, factores estrechamente relacionados con el ritmo del idioma y que analizaremos más adelante. Por otro lado, en el caso de las lenguas tonales, como el chino mandarín, debe estudiarse el tono de la vocal, pues este es un rasgo distintivo principal.

Como regla general, la mayor parte de las lenguas del mundo cuentan con cinco fonemas vocálicos. No obstante, considerando todos estos parámetros, es un hecho que cada lengua presenta un sistema vocálico único (Hualde 2005: 120). Por tanto, aunque la mayoría de las lenguas con alfabeto latino poseen cinco grafemas vocálicos («a», «e», «í», «o», «u»), el número de grafemas no siempre equivale al número de fonemas. Si bien esto se cumple en el español, el inglés –en su dialecto de prestigio RP– y el francés presentan 12 y 15 fonemas vocálicos, respectivamente.

2.3. EL VOCALISMO DEL ESPAÑOL Y DEL INGLÉS

Dado que la propuesta de este trabajo parte de un análisis contrastivo entre las vocales del español y del inglés, vamos a centrarnos a continuación en los sistemas vocálicos de cada una de estas lenguas.

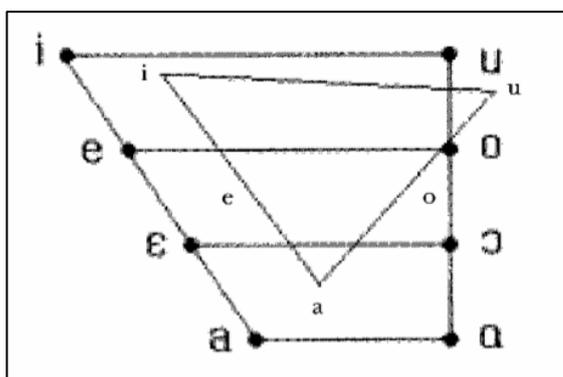
2.3.1. Fonemas y alófonos vocálicos del español

De acuerdo con el lingüista José Ignacio Hualde, el español posee un sistema de cinco vocales simple y simétrico (2005: 120). Esto se debe a que, tal como se indica en el capítulo anterior, grafemas y fonemas coinciden.

Así pues, el sistema fonológico del español consta exclusivamente de cinco fonemas vocálicos puros, todos ellos orales. Las vocales del español pueden adquirir cierta nasalidad si se encuentran entre dos consonantes nasales o si están trabadas por una consonante nasal en el margen posvocálico (Quilis 1997: 37-40). Sin embargo, puede decirse que la nasalidad no constituye un rasgo distintivo, sino una propiedad fonética contextual que, como tal, no distingue significados.

Dicho esto, los fonemas vocálicos del español son los siguientes: /a/, /e/, /i/, /o/, /u/. A continuación, se ofrece una descripción de estos cinco fonemas según lo establecido en el gráfico vocálico del AFI (2020):

Para empezar, el fonema /a/, siempre representado por la grafía «a», es un fonema vocálico abierto, central y no labializado. El fonema /e/, por su parte, se escribe ortográficamente con la letra «e» y se trata de una vocal semicerrada, anterior y no labializada. En cuanto al fonema /i/, constituye un fonema vocálico cerrado, anterior y no labializado y puede corresponderse con los grafemas «i» o «y». En consecuencia, la grafía «y» suele resultar problemática para los estudiantes de español como LE, pues, dependiendo de la posición que esta letra ocupe dentro de la palabra, funcionará como vocal o como consonante. Así, el grafema «y» adquirirá pronunciación de vocal (/i/) cuando se sitúe a final de palabra («ley», /'lei/) o cuando se trate de la conjunción copulativa «y» (/i/). En el resto de los casos, funcionará como una consonante fricativa palatal sonora y será representada por el fonema /j/ («mayo», /'majo/). Pasando al fonema /o/, representado por la grafía «o», constituye un fonema vocálico semicerrado, posterior y labializado. Finalmente, el fonema /u/ se trata de una vocal cerrada, posterior y labializada que se corresponde con el grafema «u». No obstante, es importante destacar que, en el español, la grafía «u» puede ser muda en algunos contextos. Dicho esto, esta vocal no deberá pronunciarse cuando aparezca entre las consonantes velares «q» (/k/) y «g» (/g/) y las vocales /e/ o /i/.



► En el diagrama triangular puede observarse la posición exacta de los cinco fonemas vocálicos del castellano. Dicho diagrama está superpuesto, a modo de comparación, al diagrama de las vocales cardinales primarias del AFI (Gil Fernández, 2007: 432).

En cuanto a los alófonos –o manifestaciones reales de estos sonidos en el habla– encontramos cinco orales ([a], [e], [i], [o], [u]) y cinco nasales ([ã], [ẽ], [ĩ], [õ], [ũ]). No obstante, el total de alófonos vocálicos del español asciende a catorce si consideramos aquellos que componen los diptongos. Así, en el segundo elemento del diptongo pueden producirse los alófonos no silábicos [i] o [u] y, en el primero, el alófono palatalizado [j] o el labializado [w] (Quilis 1997: 41-42).

A fin de consolidar lo descrito en el párrafo anterior, resulta oportuno reparar en los siguientes ejemplos:

Atendamos, en primer lugar, a la palabra «cita», cuyas transcripciones fonológica y fonética serían, respectivamente, /'θita/ y ['θita]. Como puede apreciarse en la transcripción fonética, la realización de ambas vocales es oral. No obstante, si en lugar de «cita» tenemos la palabra «cinta» (/θinta/), la transcripción fonética ([θĩnta]) pone de manifiesto cómo el alófono [ĩ] se nasaliza, pues la sílaba «cin-» está trabada por la consonante nasal «n» en el margen posvocálico. Lo mismo ocurre con las palabras «mudo» (/mudo/) y «mundo» (/mundo/). Así, mientras que la vocal /u/ de «mudo» constituye un claro alófono oral ([muðo]), el contacto de este sonido con la consonante nasal en «mundo» concierte al fonema /u/ en un alófono nasal ([mũndo]).

No obstante, la nasalización no sucede únicamente cuando la vocal está trabada por un fonema nasal, sino que este fenómeno puede darse igualmente cuando la vocal se encuentra entre dos consonantes nasales. Este es el caso de la palabra «mono» (/mono/), en cuya transcripción fonética ([mõno]) se aprecia la nasalización de la primera vocal /o/ al estar en contacto directo con dos consonantes nasales («m» y «n»).

En segundo lugar, considerando los diptongos, conviene prestar atención a la palabra «fuente» (/fuente/), cuya transcripción fonética [fwẽnte] refleja el proceso de labialización del fonema /u/. Al tratarse de una vocal cerrada en el margen silábico prenuclear del diptongo, esta se realiza como [w]. Además, dado que la sílaba «fuen-» está trabada por una consonante nasal, el alófono [ẽ] se nasaliza, incluso es frecuente que se nasalice todo el diptongo. Algo similar sucede con la palabra «cian» (/θian/), en cuya transcripción fonética ([θjã]) se observa tanto la palatalización de /i/ como la nasalización de /a/.

Finalmente, en cuanto a los alófonos no silábicos, estos pueden encontrarse en las palabras «aire» (/aire/) y «auge» (/auçe/), cuyas transcripciones fonéticas son [aĩre] y [auçe], respectivamente.

2.3.2. Fonemas y alófonos vocálicos del inglés

Si bien la pronunciación de las distintas vocales del inglés varía significativamente debido a cuestiones dialectales, este Trabajo de Fin de Máster toma como base la variedad estándar y de prestigio del inglés británico, comúnmente conocida por las siglas RP (*Received Pronunciation*). También denominado «inglés de la reina» o «inglés de la BBC», esta variedad ha sido asociada históricamente con los hablantes cultos del sur de Inglaterra, que, durante el siglo XIX, constituían las clases altas de Londres. Hoy en día, sin embargo, este acento viene determinado por agentes sociales, no geográficos (Trudgill 2008: 4).

Si bien no son muchos los hablantes nativos que emplean el inglés de la reina en su vida cotidiana, el lingüista Peter Trudgill afirma que este acento está lejos de desaparecer (2008: 3). Además, se trata probablemente la variedad más estudiada por estudiantes de inglés como LE a nivel global.

Entre sus rasgos más característicos, cabe mencionar la no-roticidad. Esto quiere decir que el fonema /r/ no se realiza en posición posvocálica salvo cuando la grafía «r» va seguida de una vocal. Dicho fenómeno resulta especialmente relevante para el propósito de este estudio, pues aquellas variedades que omiten el fonema /r/ posvocálico tienden a un alargamiento de la vocal. Así, mientras que en el acento estadounidense general (variedad rótica) la palabra «car» se pronunciaría como /'kɑr/, el acento estándar británico optaría por la pronunciación /'kɑ:/. Como resultado, el inglés que nos concierne en este trabajo estará caracterizado por las vocales largas, representadas, según el AFI, con el diacrítico «:».

Dicho esto, la variedad estándar británica cuenta con 12 fonemas vocálicos puros, los cuales definiremos a continuación:

En primer lugar, el fonema /i:/ constituye una vocal anterior, casi completamente cerrada y no labializada. Al contar con el diacrítico «:», sabemos que su duración es más larga, lo cual implica una mayor tensión articulatoria. Los grafemas más comunes para este fonema son «ee», «e», «ea», «ie», «ey» e «i». No obstante, encontramos combinaciones excepcionales en «quay» (/ 'ki:/), «people» (/ 'pi:pl/) «Caesar» (/ 'si:zə/) y «foetus» (/ 'fi:təs/).

El fonema /ɪ/, por su parte, ocupa una posición anterior y se trata de una vocal semicerrada y no labializada. La mayor diferencia entre este fonema y el descrito en el párrafo anterior reside en su duración. Así pues, al tratarse de una vocal corta, el fonema

/ɪ/ se caracteriza por una menor tensión de los músculos de la boca. Esta vocal suele darse en los grafemas «i», «y», «e», «ie» y «a». Sin embargo, cuenta con excepciones como «build» (/ˈbɪld/), «women» (/ˈwɪmɪn/) y «fountain» (/ˈfaʊntɪn/).

Por otro lado, /e/ es una vocal anterior de apertura media, no labializada, corta y relativamente cercana al fonema castellano /e/. Los grafemas comúnmente atribuidos a esta vocal son «e», «ea», «a», «ai» y «ay», y entre sus excepciones encontramos «friend» (/ˈfrend/), «bury» (/ˈberi/) y «leopard» (/ˈlepəd/).

En cuanto a /æ/, se trata de una vocal anterior, semiabierta, no labializada y corta. Su grafema es siempre «a», salvo en las palabras «plait» (/ˈplæt/) y «plaid» (/ˈplæd/).

El fonema /ʌ/ es similar /æ/, pues también es semiabierto, no labializado y corto. No obstante, mientras que el primero es atrasado, el segundo es adelantado. Los grafemas típicos de este fonema son «u», «o» y «ou», con la excepción de las palabras «blood» (/ˈblʌd/), «flood» (/ˈflʌd/) y «does» (/ˈdʌz/).

En continuación, la vocal /ɑː/ constituye un fonema posterior, abierto, no labializado y largo. Sus grafemas suelen ser «a», «ar», «al» (con /l/ muda) y «au». No obstante, existen bastantes excepciones. Así pues, esta vocal puede realizarse asimismo en las grafías «ear» («heart», /ˈhɑːt/), «er» («clerk», /ˈklɑːk/) y en los préstamos franceses que presentan la terminación «-oir» («reservoir», /ˈrezəvwaː/). Por otra parte, cabe mencionar que muchas de las palabras que contienen este fonema en el inglés británico adquieren la pronunciación /æ/ en la variedad estadounidense.

Considerando el fonema /ɒ/, este se clasifica como una vocal posterior, abierta, ligeramente labializada y corta. Sus grafemas son «o», «a», «wa», «ou», «ow», «au» y «aw», con la única excepción en «yacht» (/ˈjɒt/).

Por otro lado, la vocal /ɔː/ constituye un fonema posterior, de apertura media, largo y completamente labializado. Este es uno de los fonemas del inglés que admite una mayor variedad de grafemas, pues puede darse en las grafías «a», «ou», «or», «ore» y «our», entre muchas otras.

En cuanto al fonema /uː/, se trata de una vocal posterior, cerrada y completamente labializada. Además, presenta una duración larga, lo que se traduce en una mayor tensión articuladora. Al igual que /ɔː/, se le atribuyen múltiples grafías, entre las cuales encontramos «o», «ou», «eu», «ew» y «ui».

La vocal /ʊ/, por su parte, comparte los mismos rasgos que /uː/. No obstante, mientras que /uː/ es más larga y tensa, /ʊ/ es corta y su articulación conlleva una menor tensión muscular. El fonema /ʊ/ se relaciona con los grafemas «u», «o», «oo» y «ou» y

cuenta con la excepción de «worsted» (/ˈwɒstɪd/). Además, cabe mencionar que las diferencias entre /ʊ/ y /u:/ son las mismas que entre /ɪ/ e /i:/.

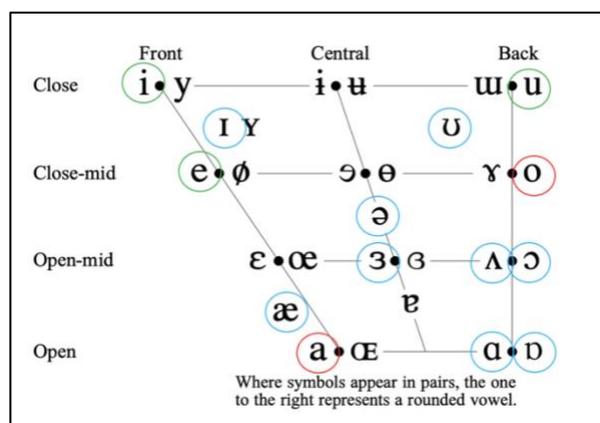
Considerando el fonema /ɜ:/, puede definirse como una vocal central, de apertura media, larga y no labializada. Debido a su posición tan centralizada, se la conoce como vocal de duda, pues es el sonido que los angloparlantes emiten en sus pausas llenas. Los grafemas de /ɜ:/ son muy variados, pero cabe mencionar la tendencia a emplear esta vocal en los préstamos del francés terminados en «-eur», como, «masseur» (/mæˈsɜ:/) y «connoisseur» (/ˌkɒnəˈsɜ:/).

Por último, la vocal /ə/ es, sin duda, la más frecuente de todas las vocales inglesas. Comúnmente denominada *schwa* o vocal neutra, se caracteriza por ser un fonema central, de apertura media, de corta duración y no labializado. Esta vocal tan solo se produce en sílabas átonas, pues la tensión articulatoria de este fonema es mínima. Además, puede ser representada con cualquier grafema vocálico (McMahon 2002:70-81).

Si bien el inglés cuenta con numerosas reglas alofónicas que representan de manera precisa la realización de las distintas vocales en el habla, no todas ellas son aplicables al conjunto de variedades del idioma. Es por esto por lo que nos centraremos en la nasalización, proceso fonético universal que dota al inglés de alófonos vocálicos orales y nasales. Dicho esto, cualquiera de los 12 fonemas que acabamos de ver puede adoptar una realización nasalizada si la vocal aparece inmediatamente antes de una consonante nasal. Así, mientras que en la palabra «cat» se realiza el alófono vocálico oral ([ˈkʰæt]), la vocal de «can» se nasaliza debido al contacto con la nasal [n] ([ˈkʰæ̃n]) (McMahon 2002:86).

2.4. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS SISTEMAS VOCÁLICOS DEL ESPAÑOL Y EL INGLÉS (RP)

Habiendo definido cada uno de los fonemas vocálicos del inglés y el español, se muestran, a continuación, las vocales de cada lengua. Rodeados en azul, encontramos los fonemas vocálicos propios del inglés; en rojo, los del español; y, en verde, los comunes a ambas lenguas.



Si bien este diagrama permite simplificar lo descrito en las secciones anteriores, hay que tener en cuenta que ninguna de las cinco vocales españolas es exactamente idéntica a su equivalente en el inglés (Hualde 2005: 124). Por lo tanto, la articulación de los tres fonemas rodeados en verde no es la misma en ambas lenguas.

Comparando ahora los fonemas vocálicos de ambos sistemas fonológicos, cabe llevar el foco de atención a los siguientes aspectos:

En primer lugar, mientras que el español cuenta con dos vocales cerradas (/i/, /u/), en el inglés detectamos cuatro (/i:/, /ɪ/, /u:/, /ʊ/). Además, las vocales /i:/ y /u:/ del inglés presentan una duración más larga que la /i/ y la /u/ españolas.

Aunque la duración de los fonemas vocálicos del español no siempre sea la misma, no existen diferencias tan marcadas como en el inglés. De este modo, si comparamos las «vocales largas» del español con las vocales largas de otras lenguas, el filólogo Navarro Tomás defiende que «en la pronunciación ordinaria española no hay vocales propiamente largas» (1918: 153). Esta inequivalencia fonológica da lugar a un error de pronunciación muy característico entre aquellos que aprenden español como lengua extranjera, pues tiendan a alargar demasiado las vocales en sílaba acentuada. Para evitar esto, Navarro Tomás (1918: 154) sugiere que estos estudiantes articulen todas las vocales españolas como si se tratasen de vocales breves en sus respectivas lenguas. Así pues, el docente de ELE debería explicar –tan solo a modo de simplificación, pues no se trata de un hecho completamente verídico– que las vocales del español son siempre breves.

Otra diferencia entre ambos sistemas fonológicos reside en el carácter puro y no diptongado de las vocales españolas. Dicho contraste resulta especialmente evidente en los fonemas /i/ y /u/ debido a su presencia en el inventario fonológico del inglés. No obstante, dado que /i:/ y /u:/ son vocales largas en el inglés, ambas se realizan de manera ligeramente diptongada. Así, se considera que la articulación de estas vocales comienza en un punto no tan cerrado como se indica en el AFI y se desplaza hacia la posición de sus equivalentes en el sistema fonológico del español (Hualde 2005: 124).

En cuanto al fonema /e/, inglés y español comparten prácticamente el mismo sonido vocálico. No obstante, la /e/ inglesa es más abierta que en español.

En la región abierta, por su parte, el inglés presenta un claro contraste entre la vocal anterior /æ/ y la vocal posterior /ɑ/. El español, sin embargo, posee únicamente una vocal abierta (/a/) (Hualde 2005: 125).

Finalmente, si queremos proporcionar un estudio exhaustivo de las vocales de ambas lenguas, debemos considerar la reducción vocálica que tiene lugar en el inglés

cuando la vocal forma parte de una sílaba átona. En estos casos, el inglés tiende a la articulación de la vocal neutral /ə/, pues este es uno de los pocos fonemas que pueden ocurrir en sílabas no acentuadas. Así pues, cuando el verbo «have» funciona como verbo principal –y, por tanto, figura en una posición tónica– debe articularse como /'hæv/. Cuando, por el contrario, esta forma verbal tiene función de auxiliar (posición átona), la vocal /æ/ se reduce y su transcripción pasa a ser /həv/. En español, sin embargo, las diferencias fonológicas entre las vocales tónicas y átonas son prácticamente imperceptibles (Hualde 2005: 126).

Este fenómeno guarda a su vez relación con el ritmo. En este sentido, mientras que el inglés presenta un ritmo basado en el pie acentual, el español basa este patrón en la sílaba. Como resultado, cualquier hablante expuesto a ambas lenguas estará de acuerdo en que los sonidos del inglés y el español generan impresiones auditivas diferentes. En cuanto al inglés, tiende a percibirse cierta isocronía acentual; es decir, la duración de los intervalos entre las sílabas tónicas de la oración parece más o menos constante. En el español, por su parte, se genera la impresión de que todas las sílabas –y, por extensión, todas las vocales– tienen la misma duración (Hualde 2005: 272-273).

Esta disparidad rítmica resulta relevante puesto que afecta negativamente a la articulación de los fonemas vocálicos españoles por parte de estudiantes anglófonos. La razón principal es la siguiente: el inglés, en un intento de conservar la isocronía acentual que tanto lo caracteriza, tiende a reducir la duración de las vocales átonas y a ampliar la de las tónicas. Para llevar a cabo esta reducción en las sílabas no acentuadas, las vocales de las sílabas átonas se aproximan hacia el fonema central neutro /ə/. Como resultado, los estudiantes de español que tienen el inglés como lengua materna corren el riesgo de hacer un uso excesivo de la vocal *schwa*, fonema del que el sistema fonológico del español carece (Lahoz-Bengoechea 2015: 55-56). Asimismo, será probable que tengan dificultades a la hora de articular de forma clara y precisa todas y cada una de las sílabas, pues la naturaleza rítmica del inglés no lo permite. En consecuencia, debido a la intención de mantener la isocronía acentual propia de su lengua, es posible que los alumnos tengan la sensación de no tener «sitio» para colocar todas las vocales de la palabra.

2.5. PREDICCIÓN DE ERRORES

Partiendo del contraste vocálico previamente desarrollado, puede llevarse a cabo una predicción de errores en la interlengua de los hablantes de la variedad británica

estándar. Considerando el amplio número de fonemas vocálicos del inglés comparado con el español, podría pensarse, en una primera instancia, que los estudiantes británicos tienen una gran facilidad para articular las cinco vocales del español. No obstante, factores como la duración, la tensión articulatoria y la naturaleza pura o diptongada de estos sonidos generan serias dificultades para este tipo de aprendientes.

A continuación, se describen los principales errores fonéticos y fonológicos que, basándonos en el análisis contrastivo, cabría esperar:

En primer lugar, como ya se venía mencionando anteriormente, será probable que los alumnos «relajen» las vocales en sílaba átona o a final de palabra. Para ello, llevarán a cabo un sobreuso de la vocal central /ə/ y, en casos más extremos, reducirán la vocal hasta hacerla prácticamente desaparecer. Como resultado, la inteligibilidad del mensaje podrá verse gravemente dañada (Gil Fernández 2007: 451).

Por otra parte, puesto que las vocales del inglés –al contrario que las del español– se distinguen por su duración y tensión articulatoria, podrá detectarse una tendencia hacia el alargamiento de las vocales en posición tónica. Este fenómeno será más evidente en el caso de las palabras agudas y en aquellas vocales que preceden a una consonante vibrante. Así, por ejemplo, será esperable que nuestros aprendientes articulen la palabra «amar» como [ə'mɑ:]. En este caso, no solo puede apreciarse el alargamiento de la segunda vocal, sino también la sustitución de este fonema por uno más posterior (/ɑ/ < /a/) y la reducción de la primera vocal al sonido *schwa* debido a su posición átona.

El grado de tensión articulatoria también podrá tener un efecto sobre la diptongación de ciertas vocales, pues una mayor tensión de los músculos de la boca podría desencadenar diptongaciones involuntarias en los fonemas vocálicos puros /e/ y /o/ del español (Gil Fernández 2007: 451). Dicho esto, un estudiante anglohablante podría pronunciar la frase «no tiene dinero» como [ˈnəʊˈtʰjeɪneɪdˌhɪˈneɪəʊ] en lugar de [ˈnoˈtjeneðiˈnero].

Esta dificultad por pronunciar las vocales puras españolas puede percibirse asimismo en el monoptongo del español /u/, que los alumnos tenderán a diptongar debido a la influencia de su lengua materna. Así, en lugar de articular la palabra «universidad» como [uniβersiˈðað̚], muchos de los aprendices la pronunciarían como [juːnɪvəsiˈdʰɑːdʰ].

Por otro lado, dado que las vocales /a/ y /o/ no se dan en la variedad culta británica, los angloparlantes que hablan español tenderán a asimilar la vocal /a/ a los fonemas /æ/, /ɑ/ o /ə/ y la vocal /o/ al fonema /ɒ/.

La vocal /i/, por su parte, tenderá a una posición más centralizada y su pronunciación se asemejará más a la vocal corta semicerrada del inglés /ɪ/.

Finalmente, sería esperable que los alumnos articulasen las vocales de una forma más «brusca» de lo que resultaría normal entre los hablantes nativos de español. Esto se debe a la presencia de la oclusiva glotal ([ʔ]), una consonante sorda típica del inglés estándar británico que se produce por una obstrucción de la corriente de aire en la glotis. Este sonido funciona muy a menudo como un alófono de la oclusiva dental /t/, pues en el inglés RP existe una tendencia a reemplazar el fonema /t/ por la oclusiva glotal sorda, especialmente cuando precede a una consonante nasal. Así, en lugar de ['brɪtn], la palabra inglesa «Britain» con golpe glotal sonaría como ['brɪʔn]. Sin embargo, dicho fenómeno no forma parte de la pronunciación del castellano estándar, cuyas vocales presentan comienzos más suaves. Es más, Gil Fernández (2007) afirma lo siguiente:

La producción de un golpe glotal acompañando a una vocal en posición inicial de palabra impide en español que se cumpla el principio general de delimitación silábica, según el cual toda sílaba trabada supone el comienzo consonántico de la sílaba siguiente. (p. 452)

Dicho de otra forma, la presencia de una oclusiva glotal a principio de la palabra «hojas» haría imposible que el sintagma nominal «las hojas» se dividiese silábicamente como [la.'so.χas]. En lugar de esto, pasaría a silabearse como [las.'o.χas], dando lugar a un habla un tanto robótica y entrecortada. Si bien la inteligibilidad no se vería impedida, es un hecho que el discurso dejaría de sonar natural y, por tanto, se crearía un notable efecto de «acento extranjero» (Gil Fernández 2007: 452).

CAPÍTULO 3: CORRECCIÓN DE ERRORES

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

Habiendo realizado la predicción de errores, es el momento de plantear actividades que ayuden al alumno a corregir su pronunciación de los fonemas y alófonos vocálicos del español. Idealmente, el docente debe diseñar la secuencia didáctica con suficiente antelación y siempre tomando como base la L1 de los integrantes del grupo, pues, como se ha venido indicando, las propuestas de corrección más eficaces se basan en un análisis de fonética contrastiva.

Si bien este capítulo no busca presentar una unidad didáctica con actividades y un grupo meta específicos, sí que apunta a ofrecer unas pautas generales para la adecuada corrección de cada uno de los errores previamente descritos. Además, dado que partimos de un análisis contrastivo, estas pautas de corrección no son aplicables a cualquier aprendiente de ELE, sino que van exclusivamente dirigidas a grupos monoculturales de angloparlantes que emplean la variedad estándar británica. Por otra parte, siempre y cuando las estrategias de corrección concuerden con las necesidades e intereses del alumnado, estas podrán ser explotadas en cualquier tipo de curso y nivel del MCER. En cuanto a la edad de los estudiantes, las propuestas que se describen a lo largo de las próximas páginas tampoco han sido planteadas teniendo en cuenta un rango de edad específico. Sin embargo, es preferible que los aprendientes cuenten con un grado de madurez académica que les permita comprender fácilmente conceptos clave sobre fonética y fonología. Finalmente y, en relación con este aspecto, no se espera que los alumnos exhiban conocimientos previos de este campo ni de cualquier otra rama de la lingüística. Esta responsabilidad recaerá exclusivamente sobre el docente, quien deberá encargarse de ofrecer, adaptar e integrar unas nociones básicas sobre la fonética y la fonología en ELE.

Dicho esto, cabe preguntarse cuál sería la forma óptima de introducir estos contenidos dentro de un curso de español como lengua extranjera. Pues bien, una de las opciones más rentables sería la de adoptar un enfoque ecléctico que aunase, principalmente, el método verbo-tonal y el enfoque comunicativo. Con esta idea, el trabajo con la pronunciación podría integrarse de manera progresiva, natural y significativa dentro del aprendizaje global del español.

En cuanto al método verbo-tonal, se trata de un enfoque desarrollado originalmente por el logopeda croata Petar Guberina, quien aplicó diversas técnicas correctivas con niños que padecían discapacidades auditivas. Este método fue adoptado, durante la década de los 60, por el lingüista belga Raymond Renard, quien por primera vez empleó estas estrategias en la enseñanza de lenguas extranjeras. Tal y como sugieren los orígenes de este enfoque, la aplicación del método verbo-tonal en el ámbito de los idiomas toma como punto de partida el ya explicado concepto de sordera fonológica. De acuerdo con este planteamiento, la enseñanza de una correcta pronunciación requiere de una «reeducación» del oído del aprendiente, quien deberá identificar y discriminar los sonidos propios de su L2 (Llisterri 2003: 103).

Así pues, el enfoque verbo-tonal parte de la convicción de que, para mejorar la pronunciación, los alumnos necesitan haber recibido una estimulación cerebral previa. Consiguientemente, «si un estudiante comienza a pronunciar sonidos antes de aprender a reconocerlos, le estaremos condenando definitivamente al fracaso» (Padilla García 2007: 874). Por otro lado, este método otorga una labor fundamental al docente, quien, además de conocer e integrar la fonética de forma natural en el aula, deberá programar los contenidos en función de los errores más frecuentes entre los alumnos. Por tanto, se espera que el profesor lleve a cabo un buen diagnóstico de los errores fonéticos y fonológicos basándose en el método de la fonética contrastiva. Además, de acuerdo con Llisterri, es conveniente que el docente establezca una «clasificación jerarquizada» de los errores; separando, por tanto, los errores fonéticos de los fonológicos (2003: 97-98). Finalmente, a estos principios metodológicos hay que sumarle un indudable interés por crear un ambiente de aprendizaje que favorezca la motivación y permita vencer los obstáculos psicológicos que a menudo conlleva la articulación de sonidos ajenos a la LM de los estudiantes.

El enfoque comunicativo, por su parte, hace hincapié en la dimensión funcional del lenguaje; esto es, en la capacidad del alumno para comunicarse adecuadamente en situaciones contextualizadas y verosímiles en el mundo real.

Así pues, si queremos desarrollar un método ecléctico efectivo, será fundamental adoptar una «postura intermedia» en la que, «sin perder de vista los objetivos comunicativos del programa», el docente trate cuestiones fonológicas con el objetivo de mejorar la pronunciación de los estudiantes (Gil Fernández 2007: 153). Este enfoque brinda asimismo la oportunidad de diseñar actividades de una naturaleza más lúdica y creativa, adaptándose, por tanto, a las necesidades y los intereses del grupo meta.

3.2. EL PAPEL DEL PROFESOR Y EL PAPEL DEL ALUMNO

Aunque el profesor no ha de ser necesariamente un experto en fonética, debe demostrar amplios conocimientos sobre el sistema fonológico del español. Además, sería muy beneficioso que el docente pudiese comunicarse en la lengua materna del grupo meta. De este modo, podría anticiparse a las dificultades del alumnado y contaría con tiempo más que suficiente para adaptar e integrar los contenidos fónicos del curso (Gil Fernández 2007: 118-119).

En lo que se refiere a la actitud del profesor, si bien llevar la fonología al aula de ELE puede suponer un reto, el docente debe asegurarse de que sus estudiantes reconocen los beneficios de una pronunciación adecuada en su L2. Así pues, deberá garantizar que estos contenidos satisfagan las necesidades lingüísticas de los aprendientes y que, por este motivo, constituyen un conocimiento rentable. Por otro lado, el profesor debe asegurarse de que los estudiantes cuentan con la motivación y la seguridad suficiente como para participar libremente en el desarrollo de la clase. Para ello, será crucial que en ningún momento se sienten intimidados por el propio miedo al error.

En cuanto al alumno, por su parte, se espera que colabore e intervenga activamente en las actividades propuestas por el docente. Dicho esto, por muy relevante que sea el rol del docente, este deberá animar a los estudiantes a sentirse igualmente protagonistas, ya que, al fin y al cabo, el desarrollo y aprovechamiento de la clase dependerá exclusivamente de ellos.

3.3. EL TRATAMIENTO DEL ERROR

Como acabamos de ver, alumno y profesor deben trabajar de manera conjunta a fin de sacarle el máximo provecho al aprendizaje. Así, mantener una relación de relativa cercanía será clave a la hora de efectuar un tratamiento eficaz del error.

En primer lugar, es necesario ofrecer una definición del término «error», concepto clave en el contexto de la enseñanza de lenguas. Para ello, conviene dejar claras las diferencias entre «errores» y «equivocaciones». De acuerdo con el lingüista británico S. P. Corder, mientras que los errores constituyen desviaciones sistemáticas de la norma lingüística por falta de conocimientos, las equivocaciones –también conocidas como lapsus o descuidos– son desviaciones esporádicas que el hablante realiza debido a estados mentales como pueden ser el cansancio, la desconcentración o cualquier otra emoción fuerte. Al contrario que con los errores, los hablantes suelen darse cuenta cuando

comenten equivocaciones y, por tanto, son capaces de corregirse a sí mismos de inmediato (Corder 1967: 166-167). Partiendo de este supuesto, podemos concluir que los lapsus carecen de importancia en el proceso de enseñanza de una L2, pues estos sucederán en proporciones similares entre hablantes nativos y no nativos. Los errores, por su parte, deberán ir acompañados de evidencia negativa e instrucción formal para que el hablante tome conciencia de ellos y pueda remediarlos. Dicho esto, las estrategias de corrección que se incluyen en este trabajo serán únicamente efectivas para solventar aquello que Corder califica como error.

Una vez delimitado el concepto de error, puede concluirse que se trata de un componente no solo esperable, sino también necesario dentro del proceso de aprendizaje. Es más, el error adquiere una relevancia incluso mayor si consideramos la metodología adoptada, pues el enfoque verbo-tonal –en combinación con el análisis contrastivo– se sirve de las imprecisiones de los alumnos para la creación de las actividades. Así pues, sin el error fonético o fonológico, la pronunciación de nuestros aprendientes se vería completamente estancada.

Naturalizado, pues, el error, el profesor de ELE debería adoptar una postura flexible ante el mismo. La corrección del error no busca simplemente evaluar al alumno, sino hacerle tomar conciencia sobre posibles aspectos a mejorar (Molero Perea y Barriusco Lajo 2013: 183). Así, si el alumno es capaz de identificar y corregir sus propios errores –aspecto que constituye uno de los principales objetivos de este Trabajo de Fin de Máster– evitará que estos se fosilicen y se perpetúen en el tiempo.

Por otra parte, considerando la relevancia del componente afectivo, el docente habrá de mostrarse empático para que el aprendiz pierda el miedo y la vergüenza a cometer errores. Así, si el profesor no criminaliza ni ridiculiza una pronunciación deficiente, los estudiantes se sentirán más relajados, su autoestima no se verá dañada y, como resultado, estarán más predispuestos a trabajar sobre sus puntos débiles. Además, dado que la expresión oral es una destreza que inherentemente genera un mayor grado de ansiedad entre los estudiantes, el docente deberá esforzarse por tratarlos a todos por igual y prevenir cualquier tipo de mofa por parte de otros aprendientes.

En cuanto al modo de corregir la expresión oral, es recomendable optar por una retroalimentación positiva y generalizada, pues esto beneficiará a todos los estudiantes, quienes podrán aprender de los fallos ajenos. Además, podría resultar interesante incluir diversas tareas grupales en las que fuesen los propios alumnos quienes adoptasen el rol del «corrector». En estos casos, el profesor actuaría como un mero moderador y no

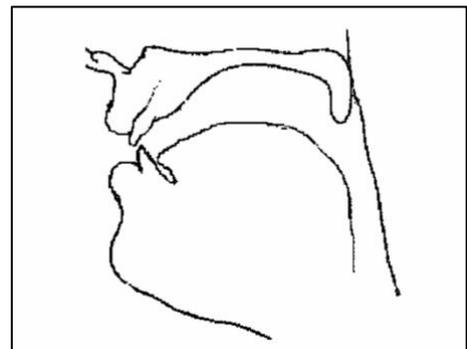
interrumpiría a ningún estudiante. Por consiguiente, esta práctica no solo conllevaría una carga psicológica menor para el alumno corregido, sino que incrementaría la atención al detalle y el nivel de conciencia sobre los errores más recurrentes (Molero Perea y Barriusco Lajo 2013: 189). No obstante, el *feedback* individualizado por parte del docente es igualmente bienvenido y debería ofrecerse siempre que el alumno lo precise.

3.4. TIPOLOGÍA DE LAS ACTIVIDADES

Las actividades para la corrección de errores deben plantearse siguiendo las tres etapas que la fonética contrastiva establece como base para la corrección de imprecisiones. Así, una vez obtenido el diagnóstico de las dificultades del grupo, las tareas han de seguir necesariamente el siguiente orden: en primer lugar, debe recurrirse a una fase de discriminación auditiva en la que el alumno se familiarice con los sonidos de su L2. Seguidamente, se pasará a una fase de producción controlada, que, según Juana Gil, será clave para evitar la fosilización de errores (Gil Fernández 2007: 458). Finalmente, tendrá lugar una fase de producción libre en la que tendrán cabida todo tipo de actividades comunicativas.

Para dar forma a las actividades de cada una de estas fases, pueden adoptarse algunas de las estrategias de corrección sugeridas por Renard (1979) en el sistema verbo-tonal. Como se citó en Llisterri (2003), Raymond Renard agrupa estas estrategias en tres grandes categorías:

En primer lugar, cabe mencionar el método articulatorio, recurso que pretende ofrecer al aprendiente una descripción gráfica del proceso de articulación de cada sonido. Para ello, suele recurrirse al empleo de imágenes de cortes sagitales del aparato fonador, donde se señalan, de manera esquemática, rasgos como la posición de la lengua, la forma de los labios, el grado de apertura bucal y la actividad de las cuerdas vocales. Este recurso es de gran utilidad para que el alumno adopte una



*Corte sagital de la articulación del sonido vocálico [a] del español.
(Gil Fernández 2007: 433)*

adecuada postura articulatoria ya que, además de simplificar complejos procesos articulatorios, las imágenes potencian la «capacidad de propiocepción» del estudiante. Sin embargo, el método articulatorio cuenta con un claro problema: debido al fenómeno

de «compensación articuladora», los hablantes son capaces de producir el mismo sonido a partir de configuraciones articulatorias distintas. Como resultado, los seres humanos somos capaces de articular las vocales abiertas –caracterizadas, canónicamente, por una apertura mandibular– aunque estemos sosteniendo una pipa entre los dientes, por ejemplo (Renard, 1979, en Llisterri, 2003: 100). Así pues, el alumno debe entender estas imágenes como lo que realmente son: meras abstracciones cuyos fines son exclusivamente pedagógicos.

En segundo lugar, Renard recoge los procedimientos basados en la audición y la imitación de sonidos. Esto es, la clásica tarea descontextualizada de «escucha y repite» que aún puede ser encontrada en la mayoría de los manuales de idiomas. No obstante, lo más provechoso para el alumno sería que las actividades de percepción y las de producción estuviesen bien delimitadas y que se realizasen, tal y como defiende Juana Gil, en fases completamente separadas. Esto se debe principalmente a que, para que el alumno pueda articular un sonido ajeno a su L1 e incorporarlo adecuadamente a su L2, necesita haber llevado a cabo una labor perceptiva mucho más focalizada en el detalle. Como expresa Llisterri (2003: 101), «no parece que la simple audición, por muy repetida que sea, pueda contribuir en exceso a mejorar la producción». Por tanto, lo ideal sería que, antes de pasar a la producción –primero controlada y luego libre–, el aprendiente ya hubiese trabajado en profundidad la discriminación de los sonidos que le suponen un reto mayor.

La última gran categoría recogida por Renard es la de los pares mínimos; es decir, palabras que difieren únicamente en un fonema, como «mesa» (/ˈmesa/) y «misa» (/ˈmisa/). Sin embargo, en lugar de concebir esta estrategia como una categoría aislada dentro del proceso de corrección, lo más ventajoso sería trabajar con pares mínimos en las actividades de percepción y producción controlada.

Así, además dotar a las actividades de un mayor contexto léxico-semántico, el trabajo con pares mínimos puede incluso hacer que el alumno adquiera nuevo vocabulario. El único inconveniente de emplear este recurso surge en aquellos casos en los que las oposiciones fonológicas no pueden ser fácilmente encontradas en palabras de uso diario. No obstante, el trabajo con pares mínimos ha demostrado ser una estrategia eficaz para la mejora de la pronunciación de los estudiantes (Llisterri, 2003: 100).

Para concluir, es importante recalcar que las sugerencias de corrección que se detallan a continuación han sido planteadas a raíz de una predicción de errores basada en un análisis contrastivo. Por tanto, estas estrategias van exclusivamente destinadas a

estudiantes de español de origen británico. Además, el docente deberá respetar en todo caso las tres fases principales de corrección (percepción, producción controlada y producción libre). No obstante, esto no impide que, mientras se sigan esas tres etapas, el profesor pueda hacer uso de su propio criterio para integrar estas sugerencias de acuerdo con las particularidades de su grupo meta.

A continuación, se describen algunas estrategias para la corrección de los errores previamente pronosticados:

3.5. SOBREUSO DE /ə/

Como se indicaba anteriormente, la vocal /ə/ constituye el fonema más frecuente en la lengua inglesa. Esto se debe a que la gran mayoría de las vocales átonas del inglés –independientemente de su grafía– tienden a una realización mucho más relajada, de ahí la inclinación hacia el sonido *schwa*, vocal completamente neutral y centralizada. Consiguientemente, cabe esperar que los estudiantes anglófonos trasladen esta costumbre al español, cuyo inventario fonológica carece del fonema /ə/.

Dicho esto, mientras que cualquier hablante nativo de español pronunciaría la palabra «banana» como [ba'nãna], los angloparlantes sustituirían todas las vocales átonas por la *schwa*, dando lugar a [bə'nɑ:nə]. Si bien este ejemplo –donde el aprendiente sustituye dos fonemas– constituye un claro error fonológico, la inteligibilidad del mensaje no debería verse extremadamente afectada. Sin embargo, esta relajación de las vocales átonas da lugar muy a menudo a malentendidos morfosintácticos. Este es el caso de los pronombres personales átonos («lo», «la», «le», «los», «las», «les»), que, como su propio nombre indica, jamás figuran en posición tónica. En consecuencia, sería muy probable que un estudiante inglés pronunciase todos estos pronombres como [lə] y [ləs], haciendo desaparecer las diferencias en el género. Algo similar sucede con aquellos sustantivos cuyo significado varía dependiendo de su terminación (p. ej., «niño» ['nɪŋo]; «niña» ['nɪŋa]) y con aquellos adjetivos cuyo género depende del sustantivo al que acompañan («pequeño» [pe'keɲo]; «pequeña» [pe'keɲa]). Así pues, si un anglohablante tuviese que pronunciar los sintagmas nominales «niño pequeño» y «niña pequeña», tendería a articular ambos del mismo modo (['nɪŋəp^he'k^hɛŋə]). Por tanto, en este caso, el receptor no podría descifrar el género del infante mencionado por el emisor.

Este error se detecta asimismo en los tiempos verbales, donde los problemas de inteligibilidad suelen acrecentarse incluso más. Dado que la vocal final del verbo indica

en muchas ocasiones información sobre la persona, el tiempo y el modo, toda esta información se pierde si el aprendiente articula una *schwa*. Así pues, el contraste gramatical entre las formas «estudio», «estudia» y «estudie» se perdería completamente si el alumno angloparlante pronunciase todas ellas como [əʒ'tʰudʰjə].

Habiéndose demostrado los peligros de esta relajación excesiva en las sílabas átonas, algunas estrategias que podrían ayudar al estudiante a frenar el uso del fonema /ə/ en español incluyen las siguientes:

En primer lugar, el docente debería hacer saber a los estudiantes que todas las vocales españolas –sin importar si se encuentran en sílaba tónica o átona– tienen la misma duración. Si bien esto no es completamente cierto, puede ayudar a los aprendientes a producir un discurso oral basado en la sílaba y no en el pie acentual, como sucede en el inglés.

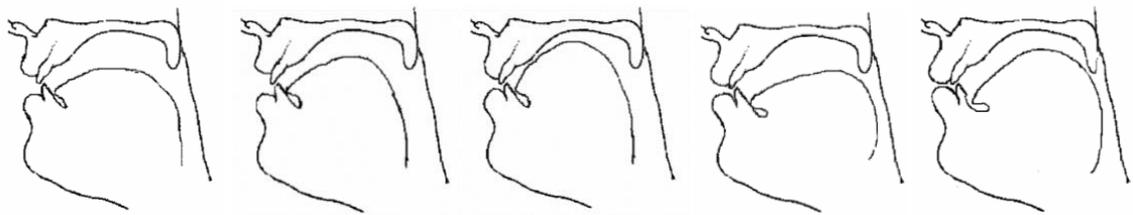
Una vez clarificado este asunto, tendrían cabida las actividades de discriminación auditiva. Así, podría recurrirse a grabaciones con pares mínimos cuya diferencia reside en la posición de la sílaba tónica («canto», «cantó»; «miro», «miró»). De este modo, el alumno contará, tal y como se muestra en el ejemplo de abajo, con una lista de palabras sin acentuar:

- | | | | |
|----------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| 1. <i>bebe</i> | 3. <i>apoyo</i> | 5. <i>mando</i> | 7. <i>molesto</i> |
| 2. <i>bebe</i> | 4. <i>apoyo</i> | 6. <i>mando</i> | 8. <i>molesto</i> |

La voz del audio –o, en su defecto, la del propio docente– irá pronunciando todas las palabras de la lista modificando aleatoriamente la posición del acento prosódico. Esto quiere decir que, aunque el ejercicio carezca de tildes, no todas las palabras que lo componen serán articuladas como si fuesen llanas. Por tanto, el alumno deberá determinar si cada una de las palabras que ha escuchado es aguda, llana o esdrújula, colocando o no la tilde según corresponda.

Si bien una actividad de este estilo permitirá a los estudiantes reconocer que las sílabas átonas, además de tener prácticamente la misma duración que las tónicas, no reducen excesivamente su intensidad, plantea un claro problema: no todos los aprendientes conocen las reglas de acentuación y el uso de las tildes en español. En estos casos, en lugar de pedir al alumno que coloque las tildes, se le sugeriría que subraye la sílaba que considera más prominente.

Una vez que el aprendiz sea capaz de percibir el acento en pares mínimos, podrá pasarse a la producción controlada. En esta segunda fase, el alumno ha de trabajar la lectura en voz alta de diversas palabras, enunciados y oraciones asegurándose de dotar a cada fonema vocálico de la intensidad, el timbre y la duración que le corresponde. Por tanto, tal y como sugiere Renard (1979) en los postulados del método verbo-tonal, resultará conveniente ofrecer al aprendiente recursos visuales que ilustren la correcta articulación de las cinco vocales del español:



De izquierda a derecha, representación gráfica de la articulación de los sonidos vocálicos [a], [e], [i], [o] y [u] del español (Gil Fernández 2007: 433-435).

Habiéndose familiarizado con la articulación aislada de cada uno de estos fonemas, el aprendiente podrá poner en práctica estos conocimientos a través del recitado de pares mínimos como «número», «numero» y «numeró», donde encontramos las tres opciones posibles de acentuación. Al igual que en el caso anterior, si el alumno desconoce el uso de las tildes en el español, la sílaba tónica podría marcarse fácilmente con un subrayado («numero», «numero», «numero»). Sea como sea, es fundamental que el alumno ubique el acento prosódico de cada palabra, pues deberá demostrar que, aunque reconoce la existencia de la sílaba tónica, no reduce la intensidad de las átonas.

Por otra parte, esta tendencia a la reducción de las vocales átonas puede contrarrestarse con ejercicios de lectura en voz alta en los que el aprendiente deba ir pronunciando una serie de palabras cuyo número de sílabas aumenta gradualmente. Por ejemplo:

1. *Mar*
2. *Maravilla*
3. *Maravilloso*
5. *Maravillosamente*

Dado que el número de sílabas varía, también lo hace la posición de la sílaba tónica. De este modo, será más probable que el aprendiente ponga el foco de atención sobre la articulación de cada una de las vocales que componen la palabra.

Otro formato de actividades para esta etapa de producción controlada podría consistir en la lectura en voz alta de enunciados que cuentan con una única «palabra de contenido». Esta idea procede del término inglés *content word* y hace referencia a todas aquellas unidades léxicas que transmiten la información relevante dentro de la oración. Son, normalmente, sustantivos, adjetivos, verbos y, en algunas ocasiones, adverbios. El resto de las categorías gramaticales (determinantes, pronombres, preposiciones y conjunciones) se denominan «palabras funcionales» (*function words*) ya que, como su propio nombre indica, aportan una función sintáctica a la oración. Esta distinción entre palabras de contenido y palabras funcionales se vuelve especialmente relevante al estudiar el patrón acentual de la lengua inglesa, pues el acento tiende a recaer sobre las palabras de contenido. En el español, sin embargo, cada palabra –ya sea funcional o de contenido– tiene su propio acento. Partiendo de este supuesto, no debería sorprendernos un sobreuso del fonema /ə/ cuando nuestros estudiantes angloparlantes articulan enunciados con un alto número de palabras funcionales.

Así, esta estrategia de producción controlada consiste en que el alumno lea en voz alta una tanda de enunciados en español cuyo número de palabras funcionales irá aumentando progresivamente. Por ejemplo:

1. *La casa.*
2. *En la casa.*
3. *Con los de casa.*
4. *Desde lo de la casa.*

Como puede intuirse, las actividades de este tipo tienen por objetivo que el alumno articule de forma clara y precisa cada uno de los constituyentes sintácticos de los enunciados. Para ello, no podrá emplear el sonido *schwa* ni reducir la duración de las vocales en las palabras funcionales.

Una vez que los alumnos son capaces de percibir auditivamente y de producir de manera controlada las vocales átonas del español, podrá pasarse a la tercera fase para la corrección de errores: la producción libre. En esta última fase, las opciones didácticas no

solo son virtualmente infinitas, sino que además incorporan actividades con un alto componente comunicativo.

Si bien la producción libre puede practicarse de innumerables formas y sin ningún tipo de pautas, el docente puede sugerir algunas propuestas para romper el hielo. Así, una actividad de producción libre podría estar basada en la creación de palabras con un alto número de sílabas. Como sucedía con el ejemplo de «mar» < «maravilla» < «maravilloso» < «maravillosamente», los alumnos pueden organizarse en grupos para construir este tipo de cadenas de palabras. No obstante, la finalidad de esta tarea no es de tipo morfológico, sino fonológico. Por tanto, los aprendientes deberán esforzarse por dotar a cada vocal de la misma duración, evitando a su vez recurrir al sonido *schwa*.

Una sugerencia adicional de producción libre que también exhibe este componente creativo podría consistir en la invención de enunciados con el menor número posible de palabras de contenido (p. ej., «entre los de la clase»). De este modo, los estudiantes se verán forzados a articular con claridad las vocales las palabras funcionales, que, por influencia del inglés, considerarían átonas.

3.6. ALARGAMIENTO EXCESIVO DE VOCALES TÓNICAS

Al igual que estos aprendientes suelen reducir las vocales átonas, tienden asimismo a alargar las tónicas, dotándolas, por tanto, de una mayor tensión articulatoria. Por ejemplo, en lugar de pronunciar la palabra «drama» como ['drama], será común que, por influencia del inglés, la articulen como ['dra:mə]. De este modo, podemos inferir que, si bien la pronunciación ['dra:mə] no perjudica en exceso a la inteligibilidad del mensaje, se trata de un indudable error fonológico. Es decir, no solo se produce un alargamiento del fonema vocálico, sino que la vocal en cuestión (/a/) se sustituye por otra que no forma parte del inventario fonológico del español (ə). Como consecuencia, se crea un claro efecto de acento extranjero.

Para llevar a cabo una corrección efectiva de este error fonológico, será necesario seguir las mismas tres fases que hemos visto en el caso anterior.

Así pues, el primer paso englobará una serie de actividades de discriminación auditiva cuyo objetivo será que el alumno perciba las diferencias entre vocales largas y cortas. Además, esta fase inicial permitirá hacer ver al alumno que, al contrario que en el inglés, el alargamiento vocálico no constituye un rasgo típico del español.

Dicho esto, podría trabajarse con parejas de palabras en inglés y en español tales como «líder» ([ˈliðer]) y «leader» ([ˈliːdə]), pues su diferencia más prominente reside en la duración de la vocal tónica. Puesto que lo que se pretende en esta primera fase es llevar a cabo una reeducación del oído, los estudiantes deberían ser capaces de decidir qué palabra de la pareja se pronuncia en cada caso: la inglesa o la española. Asimismo, deberían señalar cuál es la vocal que se alarga en cada caso. Para ello, se haría uso de una grabación de audio donde las palabras inglesas serían pronunciadas por un hablante inglés y, las españolas, por un español. A continuación, se incluyen más ejemplos de palabras que podrían incluirse en este tipo de actividad (García Trueba 2015: 32):

- | | |
|------------------------|--------------------|
| 1. <i>sí / sea</i> | 4. <i>mi / me</i> |
| 2. <i>taboo / tabú</i> | 5. <i>Sue / su</i> |
| 3. <i>ni / knee</i> | 6. <i>ti / tea</i> |

Una vez interiorizadas estas diferencias, tendría lugar la etapa de producción controlada. En este caso, resulta evidente que el trabajo con pares mínimos será inviable, pues la duración no es un rasgo distintivo de las vocales del español. No obstante, esto no impide la incorporación de actividades que ayuden al aprendiente a reducir la duración y la tensión articulatoria de las vocales tónicas.

De este modo, basándonos en la falsa pero útil premisa de que todas las vocales del español duran lo mismo, el alumno deberá ir leyendo en voz alta una serie de palabras. Además, a fin de facilitar el proceso, las unidades léxicas estarán ordenadas según su nivel de dificultad articulatoria:

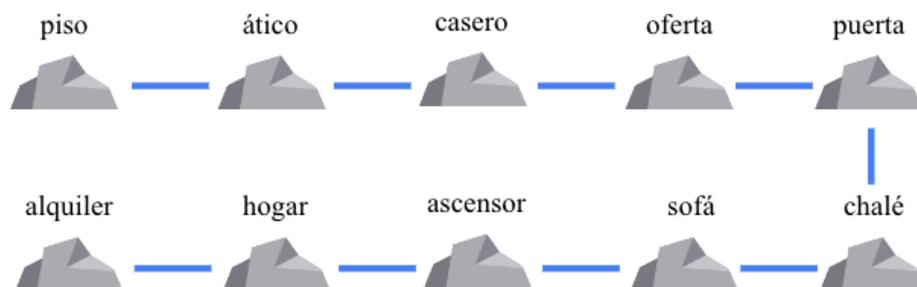
- | | | |
|--------------------|---------------------|---------------------|
| 1. <i>mesa</i> | 4. <i>bebé</i> | 7. <i>cárcel</i> |
| 2. <i>pétalo</i> | 5. <i>mamá</i> | 8. <i>Bárbara</i> |
| 3. <i>camiseta</i> | 6. <i>escribirá</i> | 9. <i>Gibraltar</i> |

Como puede apreciarse en el ejemplo, en las palabras 1-3 la vocal tónica no se encuentra en la última sílaba y, además, no precede a ninguna consonante vibrante. Por tanto, el aprendiente no debería encontrar mayor inconveniente para pronunciar adecuadamente estas vocales. En las palabras 4-6, sin embargo, el acento recae sobre la última vocal de la palabra. Esto ya supone un obstáculo para el alumno, quien, debido a

la interferencia con su lengua materna, tenderá a realizar un alargamiento vocálico más evidente en las palabras agudas. Finalmente, las palabras 7-9 contienen una vocal tónica seguida de una vibrante simple (r), lo cual incitará al estudiante a alargar aún más el fonema vocálico. La última palabra («Gibraltar»), no solo presenta una vocal tónica acompañada de «-r», sino que, además, la sílaba tónica se encuentra a final de palabra.

Si bien este modelo de ejercicio puede parecer descontextualizado y poco comunicativo, resulta de gran utilidad para que los aprendientes tomen conciencia articuladora. Además, actividades de producción controlada como la que se acaba de describir pueden ser fácilmente adaptadas en función del perfil del grupo meta. Así pues, tal y como se muestra en el ejemplo de abajo, el elemento lúdico y la práctica paralela de léxico contextualizado podrían ser fácilmente incorporados:

2. Lee en voz alta cada palabra de cada piedra. ¡Cuidado! Si te confundes al pronunciar, te caerás al río y tendrás que empezar el camino desde el principio:



Cuando los alumnos sean capaces de articular adecuadamente las vocales tónicas del español, podrán pasar a la fase de producción libre. Como siempre es el caso con esta tercera etapa de corrección, las alternativas didácticas son innumerables. No obstante, algunas sugerencias incluyen el trabajo con palabras agudas, pues son las que más dificultad suelen generar.

De este modo, podrían proponerse actividades en las que los estudiantes tuviesen que inventar canciones o poemas compuestos únicamente por palabras agudas. Así, además de practicar libremente la articulación de las vocales tónicas a final de palabra, estarían potenciando su creatividad y familiarizándose con el ritmo del español. Por otra parte, sería provechoso plantear tareas de producción libre en las que los aprendientes tuviesen que reunir el mayor número posible de palabras agudas de un determinado

campo semántico. De esta manera, estarían practicando su pronunciación al tiempo que repasan el léxico en contexto.

3.7. DIPTONGACIONES DE /e/, /o/ Y /u/

El siguiente error a tratar está estrechamente relacionado con el que acabamos de comentar. Esto se debe a que, en muchas ocasiones, la diptongación errónea se deriva de un alargamiento excesivo de los sonidos vocálicos.

En el caso de los angloparlantes, existe una tendencia muy marcada a la diptongación de los fonemas /e/, /o/ y /u/, que se convierten en /ei/, /əʊ/ y /ju/, respectivamente. Se trata, por tanto, de un error de naturaleza fonológica, pues la sustitución de un monoptongo por un diptongo altera en ocasiones el significado del mensaje. Pongamos, por ejemplo, que un estudiante británico afirma que *Papá Noel tiene nueve reinos*, en lugar de *nueve renos*. Como puede apreciarse, la diptongación errónea de la vocal /e/ en la palabra «reno» podría dar lugar a malentendidos.

Si bien este fenómeno ocurre indistintamente con los fonemas /e/, /o/ y /u/, el más problemático es, sin duda, el de la vocal «e», pues, como acabamos de ver, puede llegar a modificar el significado. Si consideramos la diptongación de /o/, /əʊ/ ni siquiera forma parte del inventario fonológico del castellano. Es más, el diptongo del español que más se le asemeja a /əʊ/ desde el punto de vista articulatorio (/ou/), no es para nada común. La mayoría de las palabras que contienen la grafía «ou» en una misma sílaba proceden del francés («souvenir», «gourmet», «boutique») y suele pronunciarse como si de un monoptongo se tratase ([suβe'nir], [gur'met], [bu'tik]).

En cuanto a la diptongación de /u/, conviene establecer una distinción. Esto se debe a que, mientras que /e/ y /o/ diptongan cuando estas vocales aparecen en sílabas sin coda a final de palabra, /u/ jamás diptonga en esta posición. De hecho, la diptongación de /u/ tiene lugar cuando la sílaba está formada únicamente por esta vocal y figura a principio de palabra (p. ej., «unicornio» < [junɪ'kʰɔ:njo]; «útil» < ['ju:tɪl]).

Con esto en mente, resulta evidente que la estructura silábica desempeña un papel determinante en el proceso de diptongación de las vocales. Por tanto, podemos explicar las diptongaciones de /e/ y /o/ a partir de las diferentes tendencias silábicas del inglés y del español. Así, mientras que el inglés se caracteriza por sílabas con cierre consonántico, las sílabas del español suelen carecer de coda, de ahí que los angloparlantes tiendan a diptongar /e/ y /o/ en sílaba abierta.

Como de costumbre, el primer paso para la corrección de este error reside en la reeducación del oído. Consiguientemente, tendrían cabida actividades de comprensión oral en las que los alumnos tuviesen que distinguir los diptongos de los monoptongos en una serie de pares mínimos. Por ejemplo:

1. *re* – *rey*
2. *peina* – *pena*
3. *reno* – *reino*

En este caso, los aprendientes deberán ser capaces de decidir qué palabra del par mínimo han escuchado en la grabación. Asimismo, si consideran que han detectado un diptongo, deberán señalar en qué sílaba se encuentra.

En cuanto a la discriminación auditiva entre /o/, /əʊ/, /u/ y /ju/, no es posible trabajar con pares mínimos. No obstante, podrían emplearse grabaciones en las que los alumnos escuchasen diversas palabras pronunciadas, en primer lugar, por un hablante nativo de español y, en segundo lugar, por un angloparlante con un marcado acento extranjero (García Trueba 2015: 33). Para que el ejercicio sea eficaz, las palabras en cuestión deberán terminar en una sílaba con cierre vocálico en «-o» o bien comenzar por una sílaba del tipo «u-». De este modo, los estudiantes podrán distinguir las vocales puras de los diptongos y reconocer qué sonidos son correctos en el español. Algunas de las palabras que podrían usarse en esta actividad incluyen las siguientes:

- | | |
|------------------|---------------------|
| 1. <i>no</i> | 4. <i>único</i> |
| 2. <i>pato</i> | 5. <i>universo</i> |
| 3. <i>dinero</i> | 6. <i>utensilio</i> |

Dicho esto, en la grabación podrían apreciarse dos pronunciaciones distintas de la palabra «universo»: una con un claro acento nativo español ([uni'βerso]) y otra con un fuerte acento inglés ([jʌni'vɜ:səʊ]). Como puede apreciarse en esta segunda transcripción, el angloparlante que aprende español no solo diptongaría la última vocal (/o/ < /əʊ/), sino que también haría lo propio con la primera (/u/ < /ju/).

Una vez que los alumnos sean capaces de distinguir estos sonidos perceptivamente, deberán poner en práctica su pronunciación siguiendo una producción controlada. Pues bien, dado que el alumno angloparlante tenderá a privar de tensión

articulatoria a las vocales –haciéndolas, por tanto, diptongar– necesitará llevar a cabo ejercicios que le permitan aumentar su grado de tensión articulatoria.

Una estrategia que ha demostrado ser efectiva para frenar la diptongación errónea consiste en la repetición en voz alta de enunciados ligeramente modificados. Según Juana Gil, ubicar la vocal en una sílaba trabada por una oclusiva sorda (/p/, /t/, /k/) hará que el alumno reduzca la duración vocálica, aumente la tensión articulatoria y, por tanto, evite caer en la diptongación (Gil Fernández 2007: 470). De acuerdo con esta idea, el alumno deberá leer en voz alta oraciones como las que se plantean a continuación:

1. *Yop nop siemprep quierop trabajar.*
2. *Yot not siempret quierot trabajar.*
3. *Yok nok siemprek quierok trabajar.*

Tal y como se ilustra en el modelo, el enunciado «yo no siempre quiero trabajar» está formado por palabras que terminan en /e/ o en /o/. Sin embargo, por motivos didácticos, se ha dotado a estas sílabas finales de las codas /p/, /t/ y /k/. Como puede observarse, esta alteración sucede en todas las palabras excepto en la última («trabajar»), cuya última sílaba presenta de antemano un cierre consonántico. Esto se debe a que, para que la tarea sea completamente eficaz y la articulación no se vea entorpecida, las sílabas trabadas por oclusivas sordas jamás podrán estar antes de una pausa (Gil Fernández 2007: 470).

Una vez practicada la lectura de estos enunciados manipulados, los aprendientes deberán tachar todas las consonantes oclusivas a final de sílaba. A continuación, y prestando mucha atención para evitar diptongar las vocales, los estudiantes deberán leer las oraciones correctamente sin apoyarse en las oclusivas sordas (Ramos Agudo 2016: 13-14).

Por otro lado, estas actividades de producción controlada pueden combinarse con la práctica de otras destrezas (como, por ejemplo, la práctica del léxico nuevo). De esta manera, pueden llevarse a cabo lecturas en voz alta de listas de palabras pertenecientes a un mismo campo semántico. El único requisito será que estas unidades léxicas terminen en «-e» o en «-o».

Finalmente, cuando el aprendiz haya completado satisfactoriamente las actividades capacitadoras pertinentes, podrá poner en práctica la producción de vocales sin diptongación siguiendo una producción libre.

En esta ocasión, se propone una actividad basada en la creación de un poema. Dicho poema seguirá un esquema métrico abab, por lo que el alumno deberá mantener una rima entre los versos pares y otra entre los impares. El docente, por su parte, propondrá los dos primeros versos del poema, pues deberá asegurarse de que los alumnos trabajan con vocales puras y con diptongos a lo largo de la composición. Por ejemplo:

a	<i>Si yo fuese rey</i>	/ei/
b	<i>saldría en la tele</i>	/ele/
a	<i>y cambiaría la ley</i>	/ei/
b	<i>aunque el pueblo se rebele.</i>	/ele/

Como puede observarse, este breve poema presenta una rima en /ei/ en los versos impares seguida de una rima en /ele/ en los pares. Por tanto, se pretende que el aprendiz sea capaz de percatarse del contraste fónico entre el diptongo /ei/ y el monoptongo /e/. Dado que el objetivo principal de esta tarea es mantener el esquema métrico del poema, los alumnos deberán prestar especial atención a los sonidos vocálicos de cada palabra. Además, una vez completada la actividad, el profesor animará a los estudiantes a que lean sus composiciones ante el resto de la clase, con lo cual no solo estarían practicando su pronunciación, sino también su entonación.

Otra propuesta didáctica de producción libre –en este caso, para la corrección de la diptongación en /o/– consiste en la creación de una historia breve o microrrelato. Esta actividad sigue el mismo procedimiento que uno de los ejercicios de producción controlada desarrollados anteriormente. Dicho esto, el objetivo de la tarea se basa en la redacción de una composición en prosa donde abunden las palabras terminadas en «-o». Una vez que el alumno haya concluido su relato, deberá añadir las codas /p/, /t/, /k/ detrás de cada final de sílaba en /o/ y, seguidamente, practicar la lectura del texto en voz alta. Finalmente, si queremos que esta sea una verdadera tarea de producción libre, será fundamental que el aprendiz cuente su historia al resto de sus compañeros. En esta fase de la actividad, deberá evitar diptongar innecesariamente los finales de palabra sin la ayuda de las oclusivas de apoyo.

3.8. ASIMILACIONES DE /a/ Y /o/ A FONEMAS DEL INGLÉS

Como se detalla en la predicción de errores, la ausencia de los fonemas vocálicos /a/ y /o/ en el inglés conduce a los angloparlantes a asimilar estos sonidos a aquellos que les resultan más similares en el inventario fonológico su lengua materna. Como resultado, el fonema /a/ suele asimilarse los fonemas /æ/, /ɑ/ o /ɔ/ del inglés y el fonema /o/ tiende a realizarse como /ɒ/.

Se trata, por tanto, de un error de tipo fonológico, pues tiene lugar una clara sustitución de fonemas. Sin embargo, estas asimilaciones no deberían desencadenar demasiados problemas de inteligibilidad, pues las vocales /a/ y /o/ son reemplazadas por sonidos que no existen en el español. Partiendo de este supuesto, cabría esperar que nuestros aprendientes exhibiesen un notable acento extranjero.

El primer paso para corregir este error consiste, como ya es costumbre, en la reeducación del oído. Dado que los fonemas vocálicos /æ/, /ɑ/, /ɔ/ y /ɒ/ no forman parte del inventario fonológico del español, no es posible realizar actividades de percepción con pares mínimos. Consiguientemente, el docente deberá recurrir al contraste de sonidos entre español y el inglés. Así, podrían emplearse grabaciones con palabras que existen ambas lenguas. Este es el caso, por ejemplo, del vocablo «drama», cuya primera vocal se pronuncia en español con /a/ ([ˈdrama]) y en inglés con /ɑ/ ([ˈdrɑ:mə]). No obstante, estas palabras no son muy abundantes, de modo que una posible alternativa sería la utilización de audios en los que un hispanohablante y un angloparlante con un marcado acento inglés pronuncian una serie de palabras en español. Con esto, los aprendientes podrían discutir, de manera grupal, las diferencias que perciben en cuanto a la realización de los fonemas /a/ y /o/, detectando, por tanto, el error en la pronunciación del anglohablante.

Pasando a las actividades de producción controlada, los estudiantes deberán poner en práctica la articulación de las vocales /a/ y /o/. Para ello, se recomienda que practiquen la realización de estos dos fonemas tanto en sílabas tónicas como en átonas, pues la articulación de las vocales españolas se mantiene esencialmente uniforme. Así pues, se pedirá a los estudiantes que lean en voz alta diversas palabras en las que los fonemas /a/ y /o/ ocupen todas las posiciones acentuales posibles. Por ejemplo:

- | | |
|-------------------|--------------------|
| 1. <i>cáscara</i> | 4. <i>octógono</i> |
| 2. <i>araña</i> | 5. <i>borroso</i> |
| 3. <i>andaré</i> | 6. <i>coronó</i> |

Finalmente, considerando las tareas de producción libre, el docente podría proponer a los aprendientes actividades creativas como la composición y el recitado de poemas, microrrelatos o incluso raps formados exclusivamente por palabras con las vocales /a/ u /o/. Para ello, será necesario haber llevado a cabo una valoración previa de los intereses del grupo meta, pues una tarea de producción libre efectiva deberá resultar lo más motivadora posible.

3.9. ARTICULACIÓN DE /i/

Aunque en una primera instancia pudiera parecer lo contrario, la vocal /i/ plantea numerosas dificultades a los alumnos angloparlantes. Por una parte, suele ser común que estos estudiantes adopten una articulación más centralizada, aproximándose, por tanto, a la vocal /ɪ/ del inglés. Por otra parte, será esperable –especialmente en los niveles iniciales– la confusión entre la grafía «e» y el fonema /i/. Esto se debe fundamentalmente a una interferencia con el inglés, donde la vocal «e» se pronuncia al igual que la vocal española /i/. Dicho esto, presentamos dos modelos de actividades para la discriminación fonológica:

En primer lugar, se trabajará con la audición de pares mínimos con el objetivo de que los alumnos perciban las diferencias fonológicas entre /i/ y /e/ al tiempo que relacionan estos sonidos con sus respectivas grafías. Algunos ejemplos podrían incluir las siguientes palabras:

- | | |
|------------------------------|----------------------------------|
| 1. <i>dejo</i> – <i>dijo</i> | 4. <i>rizar</i> – <i>rezar</i> |
| 2. <i>piso</i> – <i>peso</i> | 5. <i>legado</i> – <i>ligado</i> |
| 3. <i>zeta</i> – <i>cita</i> | 6. <i>miro</i> – <i>mero</i> |

En segundo lugar, podría trabajarse con parejas de palabras en inglés y en español que difieren únicamente en la pronunciación de la grafía «i». Un ejemplo nos lo proporcionan las palabras «tic» y «tick», pues el vocablo español (/ˈtik/) se distingue fonológicamente del inglés (/tɪk/) debido a la articulación del fonema vocálico. Con esto en mente, se haría uso de una grabación donde las palabras españolas serían pronunciadas por un hispanohablante y, las inglesas, por un angloparlante. Una vez recibido el estímulo

auditivo, los aprendientes deberían ser capaces de señalar qué palabra han escuchado en cada caso: la española o la inglesa.

En cuanto a las tareas de producción controlada, la confusión entre /i/-/e/ puede solventarse a partir de modelos en los que la prosodia ayude al estudiante a evitar la producción errónea de /i/ ante la grafía «e». Así, mientras que los sonidos pierden acuidad cuando se sitúan en el valle o parte inferior de la curva entonativa, se agudizan cuando ocupan la cima. Por tanto, la lectura en voz alta de enunciados como «Pepito bebía más que Felipe», cuya curva entonativa tiene un final descendente, favorece al propósito de esta actividad. Esto se debe a que las vocales /e/, situadas en la primera posición, no ocupan la cima ni son tónicas. Como resultado, su intensidad se ve notablemente reducida, lo cual impedirá la producción errónea del fonema /i/ (Gil Fernández 2007: 466).

Por otra parte, considerando la práctica controlada del fonema /i/ para evitar su asimilación a /i/, se recomienda el recitado de palabras españolas donde «i» ocupe todas las posiciones acentuales posibles. Por ejemplo:

- | | |
|-------------------|---------------------|
| 1. <i>bici</i> | 4. <i>misil</i> |
| 2. <i>imprimí</i> | 5. <i>incipit</i> |
| 3. <i>trípili</i> | 6. <i>chirimiri</i> |

Finalmente, en cuanto a las tareas de producción libre, podrían adaptarse muchas de las actividades previamente planteadas para la corrección del resto de los errores (creación de poemas, historias, campos semánticos, etc.). El único requisito será, evidentemente, que la atención del alumno recaiga sobre el fonema vocálico /i/ del español.

3.10. DESAPARICIÓN DE LA SINALEFA

Como se indica en la predicción de errores, la última tendencia que trataremos de corregir guarda relación con el uso de la oclusiva glotal sorda ([ʔ]), consonante que los alumnos angloparlantes tienden a producir cuando se comunican oralmente en español.

Este error, sin embargo, no podría considerarse de tipo fonológico, pues, como se ha indicado previamente, el sonido [ʔ] funciona generalmente como un alófono de /t/. Estamos, por tanto, ante un error de naturaleza fonética.

Ahora bien, aunque no se produzca una sustitución de fonemas, este error no es necesariamente menos grave que los ya expuestos. Esto se debe a que el uso de [ʔ] rompe con la sinalefa, rasgo típico del español hablado por el cual dos o más vocales contiguas pertenecientes a palabras distintas pasan a pronunciarse en un mismo golpe de voz. Es decir, en lugar de articular el sintagma «mis amigos» como [mis.a.'mi.ɣos], los hispanohablantes llevan a cabo una reagrupación silábica –también conocida como resilabificación– que daría lugar a [mi.sa.'mi.ɣos]. Dicho esto, si los estudiantes ingleses no están familiarizados con este proceso, será común que experimenten una disminución de la comprensión auditiva y mayores dificultades para acceder al léxico.

Volviendo al ejemplo de «mis amigos», cuando el angloparlante escucha la secuencia [mi.sa.'mi.ɣos], intentará recuperar la palabra «samigos» de su lexicón mental; palabra que, naturalmente, desconocerá.

Habiendo comprobado que el desconocimiento y la consiguiente ruptura de la sinalefa pueden generar problemas de comprensión oral, será esencial que el estudiante lleve a cabo actividades de discriminación auditiva que le permitan familiarizarse con la resilabificación de las vocales. Así pues, una posible sugerencia para esta primera fase de corrección podría consistir en la escucha de una serie de enunciados en los que el aprendiz deberá detectar las sinalefas (Basado en Benet y Pešková 2017: 10). Por ejemplo:

1. *Los españoles aman el inglés.*
2. *Los ingleses aprenden español.*

Una vez detectados los enlaces silábicos, el estudiante deberá reescribir las frases evidenciando esta reagrupación de los sonidos:

1. *Lo sespañole sama ne linglés.*
2. *Lo singlese saprende nespañol.*

Pasando a la producción controlada, las actividades de esta segunda fase deberán ayudar al alumno a eliminar los golpes glotales de su discurso. Dado que el sonido [ʔ] se produce a través de un elevado grado de tensión en la glotis, deberán aplicarse estrategias que permitan al aprendiente distender el espacio entre sus cuerdas vocales. Como explican Benet y Pešková, una opción eficaz consiste en alargar artificialmente la vocal que precede a la sinalefa:

1. *Looooooooooooooooespañoles* —————> *los españoles*
2. *Looooooooooooooooingleses* —————> *los ingleses*

Para que la producción controlada sea efectiva, el alumno deberá inspirar tomando abundante aire y, a continuación, pronunciar la palabra alargando la vocal lo máximo posible. Cuando el estudiante se quede sin aire, terminará de articular la palabra llegando hasta el punto donde se encuentra el enlace silábico. Una vez interiorizado el proceso, el alumno deberá ir reduciendo gradualmente la duración de la vocal hasta que su discurso resulte lo más natural posible (Benet y Pešková 2017: 7).

Otra sugerencia de producción controlada consiste en pronunciar una serie de palabras o frases de manera escalonada siguiendo las reglas de resilabificación:

1. *Las amistades*

[la. 'sa]

[la. 'sa.mis]

[la.sa.mis. 'ta]

[la.sa.mis. 'ta.ðes]

A continuación, los estudiantes deberán detectar dónde se encuentra la sinalefa y buscar palabras que empiecen por ese mismo segmento silábico. Así pues, partiendo del enunciado «las amistades», cuyo enlace se ubica en «las a», los aprendientes deberán proponer palabras que comiencen por la secuencia «lasa-» –como, por ejemplo «lasaña» ([la'saña])– y leerlas ante sus compañeros. Esta actividad permitirá a los alumnos comprender que el español carece de golpes glotales de este tipo, pues la pronunciación de las dos primeras sílabas en «las amistades» y en «lasaña» no varía en absoluto (Basado en Benet y Pešková 2017: 8-9).

Finalmente, el aprendiz deberá poner todos estos conocimientos en práctica siguiendo una producción libre. Para ello, un estudiante deberá narrar cualquier suceso a sus compañeros de manera totalmente improvisada. Mientras hace esto, deberá ser capaz de articular todas las sinalefas requeridas; eliminando, por tanto, los golpes glotales. En cuanto al resto de los alumnos, deberá prestar especial atención al discurso de su compañero, pues su labor consistirá en llevar a cabo un recuento de los enlaces silábicos que escucha. De este modo, estaríamos combinando la producción libre con la comprensión auditiva de una manera dinámica e interactiva.

CONCLUSIONES

Ante todo, este Trabajo de Fin de Máster ha puesto de manifiesto la importancia de incluir actividades para la corrección de la pronunciación en el aula de ELE.

Si bien las destrezas de expresión oral solían ser las grandes olvidadas dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, el valor de exhibir una pronunciación que facilite la inteligibilidad entre hablantes se ha ido haciendo cada día más evidente.

Es por esto por lo que, aunque al profesor de español le intimide la idea de trasladar aspectos relacionados con la pronunciación al aula, dar el paso merece completamente la pena. Como se ha visto, el rol del docente consistirá simplemente en ayudar al alumnado a mejorar su expresión oral, para lo cual deberá apoyarse, naturalmente, en ciertas nociones de fonética y fonología.

Aunque el profesor tiene un papel fundamental, este Trabajo de Fin de Máster ha demostrado que una buena labor docente no puede llevarse a cabo sin una buena metodología. Así pues, la fonética contrastiva –en combinación con el método verbo-tonal– constituye una herramienta extremadamente eficaz para la predicción, el diagnóstico y la corrección de errores fonéticos y fonológicos. De igual forma, el conocimiento previo de la lengua materna de los aprendientes supone una indudable ventaja sin la cual los hallazgos de este trabajo no habrían sido tan reveladores.

En cuanto a las sugerencias didácticas aportadas, seguir las tres etapas de corrección planteadas por Juana Gil es un requisito fundamental de cara a evitar la fosilización de errores. Conviene asimismo subrayar, por otra parte, la importancia de no atenerse exclusivamente a las predicciones derivadas del contraste de los dos sistemas fonológicos. Esto se debe a que, si bien la fonética contrastiva supone una gran ayuda, el profesor de idiomas jamás encontrará dos interlenguas iguales, por lo que podrán darse errores inesperados.

Así pues, de este trabajo se concluye que el planteamiento de las actividades correctivas no ha de depender únicamente de los resultados extraídos del estudio contrastivo, sino que el docente, haciendo uso de su propio criterio, deberá adaptar e integrar estas tareas de acuerdo con las necesidades e intereses de su grupo meta.

Finalmente, considerando todo lo hasta aquí expuesto, no hay nada tan importante como reconocer la necesidad de crear un ambiente donde no solo los estudiantes, sino también el propio docente, pierdan el miedo a apoyarse en la fonética para trabajar la pronunciación en el aula de ELE.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁLVAREZ GONZÁLEZ, J. A. (1980). *Vocalismo español y vocalismo inglés* [Tesis de doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Servicio de Reprografía.
- ÁLVAREZ MENÉNDEZ, A. I. (2013). *Los tipos de gramática en el aula del español como lengua extranjera y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Universidad de Oviedo.
- BARRIENTOS CALVERO, A. (2007). *De la expresión oral a la interacción. Integración y evolución de los contenidos del MCER*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE).
- BENET, A., PEŠKOVÁ, A. (2017). Cómo reducir el “acento extranjero” en el ELE. *Der fremdsprachliche Unterricht Spanisch*, 58, pp. 16-20.
- BOQUETE MARTÍN, G. (2014). Presencia actual de la fonética en el aula de ELE y su reflejo en la enseñanza de la prosodia. *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras* (3), pp. 7-29.
- CONSEJO DE EUROPA (Trad.). (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CORDER, S. P. (1967). The Significance of Learner’s Errors. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), pp. 161-170.
- GARCÍA TRUEBA, A. (2015). *La enseñanza de la pronunciación a estudiantes anglófonos: una propuesta didáctica para la corrección de errores segmentales* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Cantabria].
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. ARCO/LIBROS S.L.
- GRIFFIN, K. (2007). *El pasaporte europeo lingüístico: evaluación del nivel de competencia oral en español de anglohablantes que estudian en España*. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE).
- HUALDE, J. I. (2005). *The Sounds of Spanish*. Cambridge University Press.

- KUHL, P. K. (2010). Brain Mechanisms in Early Language Acquisition. *Neuron*. 67(5), pp. 713-727.
- LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2015). ¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE? *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*. XXV Congreso Internacional ASELE, pp. 49-61.
- LENNEBERG, E. 1967. *Biological foundations of language*. Wiley.
- LLISTERRI, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. Cervantes. *Revista del Instituto Cervantes de Italia*, 4(1), pp. 91-114.
- MCMAHON, A. (2002). *An Introduction to English Phonology*. Edinburgh University Press.
- MOLERO PEREA, C. M., BARRIUSO LAJO, C. (2013). ¿Error u horror?: la importancia del error en la clase de ELE. *IX Encuentro práctico de español como lengua extranjera (EPELE)*, pp. 179-194. Instituto Cervantes.
- MUÑIZ CACHÓN, C. (2018). *La enseñanza de español para extranjeros en la obra de Navarro Tomás*. *Loquens*, 5(1), e047.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1918). *Manual de pronunciación española*. Revista de Filología Española.
- QUILIS, A. (1997). *Principios de fonología y fonética españolas*. Arco Libros.
- RAMOS AGUDO, F. (2016) Tratamiento del nivel fónico en manuales de ELE en enseñanza secundaria del sistema educativo inglés: análisis y materiales de recursos complementarios. [Trabajo Fin de Máster, UIMP - Instituto Cervantes]
- TRUDGILL, P. (2008). The historical sociolinguistics of elite accent change: On why RP is not disappearing. *Studia Anglica Posnaniensia: international review of English Studies*, 44(3) pp. 4-12.