



Universidad de Oviedo

## Máster en Español como Lengua Extranjera (XV Edición)

La pronunciación como factor de integración social: ejemplificación en el sistema fonológico español y las dificultades de estudiantes anglófonos al reproducir dicho sistema.

**Estudiante: Cecilia Fernández Suárez**

**Tutor/a: Enrique del Teso Martín**

**Curso 2023-2024**



Universidad de Oviedo

## Máster en Español como Lengua Extranjera (XV Edición)

---

La pronunciación como factor de integración social: ejemplificación en el sistema fonológico español y las dificultades de estudiantes anglófonos al reproducir dicho sistema.

---

**Estudiante: Cecilia Fernández Suárez**

**Tutor: Enrique del Teso Martín**

**Curso 2023-2024**

(Tutor) Fdo.:

(Estudiante) Fdo.:



Universidad de Oviedo

## Máster en Español como Lengua Extranjera

Estudiante: Cecilia Fernández Suárez

### Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo.

*(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)*

### Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado con mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma:

Fecha:

**Resumen:** El presente proyecto está centrado en el concepto de identidad a través de la pronunciación de un idioma, en concreto en español, y de las consecuencias que sufren aquellos allegados a un grupo social con el que no comparten el rasgo de habla nativa. En relación con este problema, se argumenta la importancia de formar a docentes en Español como Lengua Extranjera y con dominio en Fonética y Fonología, para así ayudar a los extranjeros en su integración social. Se indaga a su vez en la perspectiva por parte de docentes hacia la enseñanza en este ámbito y de la idea de alcanzar una pronunciación ideal. Además de esto, se aporta un resumen de cómo ha evolucionado la visión en la enseñanza de pronunciación en el aula. Todo ello es acompañado de un caso práctico de análisis de voz de una estudiante americana que habla español.

**Abstract:** This project is focused on the concept of identity through language pronunciation, concretely in Spanish. It is also focalised on the consequences that those who arrive into a social group with whom they do not share a native accent struggle with. Related to this issue, the importance of teaching professionals on Spanish as a Second Language with knowledge on Phonetics and Phonology is stated. Consequently, they will be able to aid foreigners at integrating in social terms. The project dives deeper into teachers' perspective towards teaching in this ambit and towards achieving an ideal pronunciation. Additionally, it provides an overview on evolved perspectives about teaching pronunciation in class. All of this is accompanied by a voice analysis as a case in point from an American student who speaks Spanish.

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN .....	6
1. LA PRONUNCIACIÓN COMO FACTOR DE INTEGRACIÓN SOCIAL. ....	7
1.1. LA NECESIDAD DE PRONUNCIAR DE MANERA ESTÁNDAR EN ESTUDIANTES EXTRANJEROS. FACTORES A TENER EN CUENTA Y CONSECUENCIAS.....	7
1.2. EL SÍNDROME DEL ACENTO EXTRANJERO Y LA CUESTIÓN DE IDENTIDAD. ....	19
2. LA IMPORTANCIA DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA EN E/LE PARA GARANTIZAR UN BUEN PROCESO DE APRENDIZAJE. ....	27
2.1. UN BREVE REPASO SOBRE LA HISTORIA DE LA METODOLOGÍA DE LENGUAS EXTRANJERAS CENTRADO EN LA PARTE DE EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORAL. ....	27
2.2. POSTURAS DE LOS DOCENTES HACIA LA ASIGNATURA DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA. ....	39
2.3. LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN EN EL PLAN CURRICULAR DEL INSTITUTO CERVANTES Y EL MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA DE LAS LENGUAS.....	49
3. EL SISTEMA FONÉTICO ESPAÑOL EN CONTRASTE CON EL SISTEMA FONÉTICO ANGLOSAJÓN. CASO ILUSTRATIVO EN UNA ESTUDIANTE AMERICANA SOBRE LOS ERRORES QUE COMETE AL PRONUNCIAR. ....	61
3.1. CARACTERÍSTICAS PRINCIPALES DEL SISTEMA FONÉTICO ESPAÑOL COMPARADO CON EL INGLÉS. ....	61
3.2. PERFIL DE LA INFORMANTE, TRANSCRIPCIÓN Y PRINCIPALES ERRORES.....	70
3.3. EJERCICIOS PROPUESTOS PARA SOLVENTAR LOS ERRORES.....	74
CONCLUSIÓN .....	76
BIBLIOGRAFÍA .....	78

## INTRODUCCIÓN

En un mundo globalizado como en el que vivimos, la habilidad de comunicarnos en otras lenguas y de hacernos entender se ha convertido en una gran prioridad. En este sentido, la pronunciación ideal es el fin que todo hablante extranjero lucha por conseguir a lo largo del tiempo, debido a sus beneficios para integrarse en la sociedad. Factores diversos juegan un papel esencial en alcanzar dicho objetivo, generando múltiples dificultades. Existe una tendencia a considerar que un acento debe de tener una forma específica para ser válido, y que si no cumple estrictamente con las características de la lengua que representa, el hablante está fallando en su proceso de aprendizaje. Durante mucho tiempo este tema ha sido objeto de debate, y la idea para ayudar a personas extranjeras en este duelo es facilitarles la información para poder corregirse. La presencia de profesionales en la enseñanza de una lengua es crucial, y en español concretamente, tercera lengua más hablada en el mundo y creciendo en número de hablantes a niveles exponenciales. Es por ello que el interés por formarse en un máster de español como lengua extranjera se encuentra cada vez más demandado. Una de las asignaturas dentro de dicha formación que puede ayudar a los extranjeros en su duelo es Fonética y Fonología en E/LE.

Este proyecto tiene como objetivo analizar el poder de una pronunciación estándar para formar parte de un grupo social, particularmente un grupo que comparte una lengua, cultura y valores determinados, a los cuáles una persona extranjera siente la necesidad de adherirse. Para ello, el trabajo se divide en tres secciones, siendo las dos primeras de contenido teórico y la última de aplicación práctica. En la primera parte, el análisis teórico se condensará en tres apartados. Para el primero, especial atención se depositará en los factores a tener en cuenta para adquirir una pronunciación de prestigio en una lengua, así como en las consecuencias que provoca la pronunciación de poco prestigio en los receptores y en los propios hablantes no nativos. En el segundo, se hará hincapié en la señal de identidad de un extranjero, en cómo se ve afectada por la lengua que utiliza y el choque cultural y social. Se depositará especial

atención en el síndrome del acento extranjero con el fin de demostrar las connotaciones negativas de una mala pronunciación. La segunda sección estará enfocada en el papel fundamental de asignaturas como Fonética y Fonología en E/LE para garantizar el alcance de una pronunciación estándar y facilitar la inmersión social de los inmigrantes en determinado país. Tras finalizar dicha sección, el trabajo se centrará en una tercera parte donde se analizará el sistema fonético español, comparándolo con otra lengua como la anglosajona. La idea de escoger este último sistema lingüístico radica en el hecho de que la última parte del trabajo se centrará en analizar muestras de habla por parte de una hablante americana conocedora del español. Ello tendrá como fin descubrir qué errores comete y debe subsanar para conseguir una pronunciación estándar, considerando una propuesta de ejercicios para corregir dichos fallos. Esta parte recalca la importancia de la Fonética como asignatura en E/LE, mencionado anteriormente, para garantizar la inmersión de personas extranjeras en la sociedad.

## **1. LA PRONUNCIACIÓN COMO FACTOR DE INTEGRACIÓN SOCIAL.**

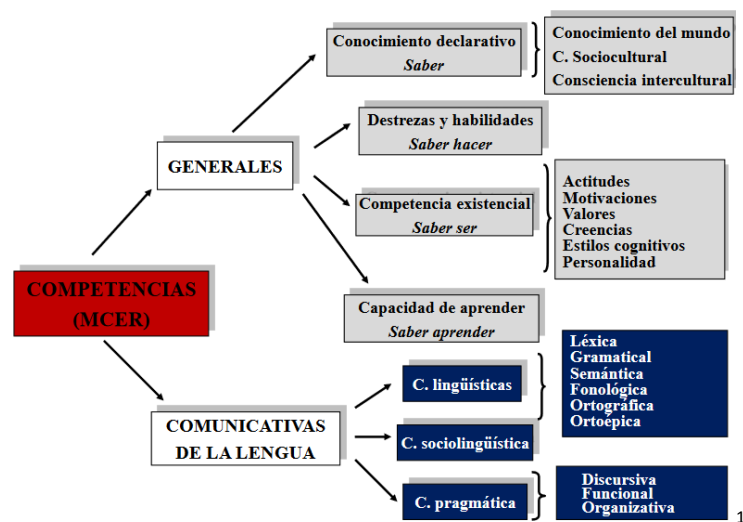
### **1.1. La necesidad de pronunciar de manera estándar en estudiantes extranjeros. Factores a tener en cuenta y consecuencias.**

La lengua es un sistema lingüístico utilizado por el ser humano que engloba una gran variedad de rasgos. A la hora de hacer uso de ella a diario, el hablante no es consciente de la variedad de sistemas que la rigen y de la gran estructura interna que posee. Es por ello necesario conocer, de manera general, cómo es dicha estructura, para así comprender el rol de la pronunciación en la misma.

Todo ser humano posee una serie de competencias, recogidas en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER). Estas se dividen en dos categorías: las generales (conocimiento declarativo, destrezas y habilidades, competencia existencial y capacidad de aprender) y aquellas llamadas comunicativas de la lengua. Dentro de

este segundo grupo, se encuentra la parte que más interesa para el tema a abordar en este proyecto. Las tres ramas dentro de la categoría son la competencia pragmática, la competencia sociolingüística y las competencias puramente lingüísticas. Es en esta última donde la fonética y fonología, áreas de estudio de la pronunciación, juegan un rol fundamental para el tema que se tratará en este trabajo.

Como parte de las competencias dentro del MCER, la pronunciación es un aspecto que puede preocupar a los hablantes cuando estos pretenden aprender una lengua extranjera o no nativa. Otros pueden optar a conservar su acento extranjero como signo de identidad, pero este aspecto no nos concierne por el momento. En el proceso de aprendizaje, los estudiantes encuentran dificultades que pueden afectarles a la hora de formar parte de una nueva sociedad, donde desean integrarse como nuevos miembros. En su situación, se convierten en hablantes bilingües o, dicho de otra forma, “un individuo con lenguas en contacto.” (RUIZ, K., MONTAÑO, V., VEGA, T. (2017). *BILINGÜISMO E IDENTIDAD: Varias maneras de ser y reconocernos a través de las lenguas*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C, pp. 32). Dicha condición viene a su vez fomentada por la interconexión cada vez mayor entre culturas alrededor del mundo, también denominado ‘contexto de globalización’.



<sup>1</sup> Tabla recuperada del recurso “Presentación Marco Común Europeo de Referencia” de Isabel Iglesias Casal, en la asignatura “Enfoques, métodos y diseño de programas de enseñanza en E/LE”.



Los motivos por los que un extranjero puede desear adquirir una nueva lengua y aprender a pronunciar como un nativo no son superfluos.

Una de las razones está en la ininteligibilidad, dicho de otra manera, “[...] cuando las desviaciones en la pronunciación de la lengua meta son notables [...]” (RECAJ, F. (2008).

*Factores que influyen en el acento extranjero: Estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español.* Universidad de Salamanca, pp. 13). Es cierto que en ocasiones la diferencia fónica en la pronunciación puede no dificultar la comprensión, a pesar de que el hablante no pronuncie idóneamente. Sin embargo, cabe la posibilidad de que la diferencia sea tan latente que provoque interferencia en la comunicación, llevando a la imposibilidad de comprenderse o a malas interpretaciones. En relación con el último, la entonación juega un papel crucial, llevando a juzgar erróneamente la emoción que pretende transmitir el emisor con su mensaje.

Otra razón radica en la evaluación negativa hacia el hablante por parte del oyente. Debido a la mala pronunciación, el receptor capta la dificultad de la persona extranjera para comunicarse y le responde de manera diferente a como haría con una persona nativa de la lengua. La tendencia del receptor en este caso es a su forma de expresarse, conocida como “foreigner talk” o “habla para extranjeros”, el cual se consigue, según Larsen-Freman y Long, “ralentizando el tiempo de elocución, utilizando más pausas y alargándolas, haciendo hincapié en los acentos, cuidando su articulación, exagerando la entonación y eliminando las contracciones.” (Recaj, 2008: 14) Este cambio puede ser visto por el hablante extranjero como un signo de consideración por parte de la otra persona para facilitarle la comunicación a este, o bien como un insulto. A su vez, existen críticas negativas hacia este método, pues el receptor no recibe un input natural de la lengua, sino modificada y artificial. Al fin y al cabo, el receptor se dará cuenta de que la lengua no se utiliza así en contextos convencionales de habla entre nativos. En ese sentido, el emisor está ayudándole a corto pero no a largo plazo, pues su adaptación a las manifestaciones reales de la lengua le llevarán más tiempo por

falta de costumbre.

Sí bien es cierto que la interpretación negativa por parte de la otra persona no está en manos del hablante nativo, quien en la mayoría de los casos actúa con la mejor de sus voluntades. Especialmente cuando una persona ha experimentado por sí misma la sensación de hablar una lengua extranjera con dificultad, es capaz de ponerse en la piel del otro cuando ocurre lo mismo. Sin embargo, existen ocasiones en que algunos hablantes nativos se niegan a colaborar con la otra persona para garantizar una mejor comprensión, llegando a resultar groseros y a considerar la capacidad intelectual de su receptor como inferior. Ello puede darse especialmente a personas que no han vivido la sensación de hablar otra lengua y no comprenderla bien.

Las dos razones expuestas anteriormente apuntan a que la finalidad del individuo es integrarse en la sociedad, pudiendo denominar al acento como “principal indicador lingüístico de adhesión a un grupo social.” (Recaj, 2008: 115) Dicho interés no tiene por qué ser por pura casualidad, sino que fines más profundos se esconden detrás. Una mala pronunciación puede ser vista como un signo de poco interés en el idioma por parte de sus hablantes nativos. Ello puede generar rechazo y ridiculización hacia dicho individuo extranjero por parte de los primeros, afectando a la imagen personal del extranjero pero, especialmente, a la profesional. Si el extranjero emigra a otro país y no consigue adaptarse a la sociedad que le rodea, centrándonos en el acento y las reglas culturales que engloban la lengua, su capacidad de integrarse en un ambiente laboral puede resultar ardua. Un estudio de Flege en 1984 demostró que “[...] en muchos países desarrollados [...] el aprendizaje de idiomas se estima necesario para el crecimiento social y personal [...] [y que] una pronunciación [...] [estándar] reporta prestigio, ya que es un indicador de una inteligencia superior y de un nivel alto de educación.” (Recaj, en Segalowitz y Gatbonton, 1977: 114) Estos puntos de vista no pueden ser rechazados por extranjeros que desean sentirse inmersos en el mundo laboral, por lo que es un dato importante para ellos a tener en cuenta.

Cuando un hablante extranjero se dispone a aprender una lengua, existen diversos factores que debe tener en cuenta para sacarle provecho al proceso.

En primer lugar es importante conocer una serie de estrategias que pueden facilitar el aprendizaje en todos sus aspectos y fases. Dichas estrategias son de tres tipos. Por un lado, se encuentran las metacognitivas, que ayudan al estudiante a planificar su proceso de aprendizaje según los resultados que desear alcanzar, y a ser capaz de autoevaluarse una vez alcanzados sus objetivos. Así, si un extranjero planea, por ejemplo, alcanzar un nivel intermedio en español, tanto en factores léxico-gramaticales como de comprensión y expresión, debe planificar los contenidos léxico-gramaticales que trabajará, durante cuánto tiempo y cómo evaluará que los ha comprendido, bien sea con ejercicios o realizando un examen oficial. Por otro lado, cabe mencionar las cognitivas, que consisten en mejorar el aprendizaje a través de la manipulación de ciertos materiales. Volviendo al ejemplo anterior, los materiales más útiles para dicho aprendiz serían por ejemplo la lectura, el acceso a material audiovisual y la interacción con hablantes de la lengua, bien sea en plataformas online o en persona. Por último, debemos hablar de las socioafectivas, que son las más importantes para adquirir una lengua pues, como su nombre indica, obligan a establecer contacto social y a aprender a gestionar emociones que se desarrollan a partir de dicha interacción. Estas estrategias están presentes primordialmente en la parte de comprensión y expresión oral.

En segundo lugar se encuentra la aptitud, que asegura al final del proceso de aprendizaje que los resultados han sido óptimos. Está muy relacionada con la inteligencia pues, según Gardner y Mac Intyre, “la aptitud facilita el aprendizaje mediante la transferencia de habilidades; mientras que la inteligencia facilita la comprensión de las [...] explicaciones recibidas, y ayuda a hacer inferencias en una situación de aprendizaje.” (Recaj, 2008: 35)

Otro aspecto que, al menos para mí personalmente, resulta el más importante en cualquier situación de aprendizaje, es la motivación. Sin ella cualquier objetivo en cualquier ámbito sería inalcanzable, y ella se ve especialmente reflejada en la planificación que el estudiante decide escoger. Si no hay motivación, la planificación será superflua y endeble, resultando poco atractiva para el mismo.

La motivación puede ser de varios tipos: por una parte, instrumental e integradora y, por otro, intrínseca (el deseo de intervenir en el aprendizaje surge del estudiante) y extrínseca (el deseo proviene de incentivos externos). En mi opinión, la más efectiva suele ser la extrínseca, pues la presión que puede sentir el aprendiente suele fomentar que se esfuerce más, existe un elemento alentador que le obliga a no rendirse, mientras que si el deseo de aprender surge por cuenta propia resulta más difícil mantener el interés y la perseverancia, a menos que se trate de un tema que te interese enormemente y por el que sientas una pasión ferviente.

En todo aprendizaje, la motivación que se aplique influye en la asimilación de los conocimientos. Así lo recoge la Hipótesis Resultativa de Hermann (1980), que demuestra que “si no existe motivación, lo aprendido permanece únicamente en la memoria a corto plazo y luego desaparece; en cambio, un sujeto motivado transfiere el aprendizaje [...] a medio o largo plazo.” (Recaj, 2008: 101) Si un estudiante extranjero recibe clases sobre pronunciación española, por ejemplo, pero el profesor no transmite los conocimientos de manera dinámica y entretenida, la atención del estudiante estará limitada y dichos conocimientos no permanecerán en su cabeza por tiempo efímero. En cambio, si el docente presenta el contenido al alumno de manera interactiva, de modo que tenga que interactuar con otros miembros de la clase y con más cercanía, no sólo se fijarán dichos conocimientos en su cabeza a largo plazo, sino que puede llegar a canalizar en el estudiante hasta el punto de ser un apasionado por la pronunciación española. En relación con el tema que se aborda en este proyecto, es evidente pues que la motivación favorece la adquisición de una pronunciación más idónea y asentada.

En cuarto lugar se encuentra un factor que presenta un efecto primordial más en sentido negativo que positivo en términos generales, y que todos los aprendices de lenguas experimentan, la ansiedad. Esta puede ser facilitadora o debilitadora. Por un lado, la ansiedad puede ser facilitadora, pues cuando el nuevo hablante se encuentra en un ambiente desconocido al que necesita adaptarse, cierta presencia de la misma “[...] ayuda [al aprendiz] a afrontar los nuevos retos del aprendizaje y le adapta emocionalmente para que su comportamiento sea el adecuado.” (Recaj, 2008: 104) Ello hace

que se moleste y trabaje más, garantizando aptitud y progresiva motivación según se da cuenta de su progreso. Por otro lado, la ansiedad puede y tiende a ser negativa debido a una serie de factores, como pueden ser la inseguridad y el temor a no comprender y no darse a comprender por otros. Las consecuencias de la ansiedad negativa están centradas principalmente en la atención y el correcto funcionamiento cognitivo. Así lo aseguran MacIntyre y Gardner, argumentando que la ansiedad “perjudica la concentración y la habilidad para codificar el estímulo, debilita los procesos [...] relacionados con la memorización, interfiere en la recuperación de material [...] aprendido y obstaculiza la habilidad en la producción de la lengua extranjera.” (Recaj, 2008: 102) A medida que la persona extranjera se familiariza con la lengua y consigue hablar con soltura, el nivel de ansiedad debilitadora disminuye, garantizando que el proceso de aprendizaje continúe y se lleve a cabo más placenteramente. Esta ansiedad no surge solamente por el temor imaginario del hablante, consciente de sus limitaciones, sino también por la influencia de las personas externas al mismo, que pueden alentarle y bloquearle según la actitud que muestren.

Existen opiniones a favor de una presencia mínima de ansiedad para fomentar la concentración del aprendiz y forzarle a pronunciar con mayor corrección, pues este se mantendría alerta y depositaría su atención en pronunciar de la mejor manera posible. En mi opinión, por una parte, la ansiedad, bien sea leve, moderada o aguda, no puede beneficiar a la persona. Aunque esta esté enfocada en su objetivo, los nervios le pueden jugar una mala experiencia, llevándole incluso a detestar su exposición a la interacción oral. Pongamos como ejemplo que dicha persona tiene que someterse a un examen de expresión oral, donde debe estar pendiente tanto de su pronunciación como de la relevancia del contenido que aporta en la conversación. A pesar de estar concentrado en hacerlo lo mejor posible, y de pronunciar con mucha adecuación, la batalla interna que experimenta con sus nervios, debido a la incertidumbre, le lleva a desear escapar de esa situación o, al menos, terminar lo antes posible. Por mucho que pueda beneficiar la situación a que pronuncie con esmero, el efecto rebote de detestar esas situaciones y la posibilidad de no querer seguir aprendiendo a pronunciar bien es posible que tenga lugar. Sin embargo, por otro lado, es cierto que en toda situación la inseguridad y los nervios son episodios que aparecen y desaparecen, y con los que es

necesario lidiar. Si son rechazados y el hablante se cierra a todo aquello que le produzca estos sentimientos, es difícil que consiga prosperar en cualquier ámbito de aprendizaje. Ello, por consiguiente, le llevaría a una sensación de malestar a largo plazo por no luchar por sus objetivos, y por quedarse estancado.

Un quinto rasgo a tener en cuenta es la aportación que puede otorgar la extraversión, favoreciendo la confianza en uno mismo y la disminución más progresiva de la ansiedad limitadora. En términos de interacción social, dicha habilidad otorga “una mayor facilidad para la adquisición de las habilidades de comunicación interpersonal.” (Recaj, 2008: 107) Este factor ha sido constatado como favorecedor a la hora de adquirir habilidades comunicativas, pero ello no quiere decir que sea importante para conseguir una pronunciación de prestigio. Más bien, el empeño y la dedicación son los que contribuyen a una adquisición de la pronunciación más eficaz.

Aparte de los factores previamente mencionados, que son atribuibles al aprendizaje individualmente, otro aspecto a tener en cuenta es la aculturación. Esta depende tanto de la actitud de la persona como de la de los demás, es decir, de condicionantes externos que la primera no puede controlar. La aculturación es conocida como el proceso de integración de una nueva cultura en un grupo social ya establecido.

En todo proceso de aculturación, la distancia social y psicológica del extranjero con respecto de los miembros de la lengua meta juegan un papel principal. Su importancia radica en el acercamiento que puede tener lugar entre el hablante y aquellos de la nueva lengua, y existen varios aspectos que contribuyen a que sea mayor o menor. El conocimiento socio-cultural del hablante, es decir, los aspectos convencionales fijados por la sociedad a la que desea adherirse, es un factor primordial a la hora de adherirse a un grupo. Pensemos en un español, por ejemplo, que llega al Reino Unido y decide aprender la lengua y adherirse a la cultura que la rodea, pero no consigue comprender el humor característico del lugar. Ello va a dificultarle el acceso a la inmersión total, y generar rechazo hacia el mismo por parte de los hablantes ingleses, en algunas ocasiones. El desconocimiento e inocencia inicial que sufre el extranjero al principio de su interacción lo fuerza a “realizar una constante reinterpretación de las pautas culturales de

las que se sirve para manejarse en el nuevo entorno social, experimentado como « un campo de aventura».” (Izaola & Zubero, en Schütz, 2003: 106) La relación entre el nuevo hablante y los miembros de la comunidad lingüística puede ser más cercana o más lejana en función de rasgos culturales que puedan llegar a compartir, o que sean más o menos afines unos a otros. Todo ello viene también condicionado por el tiempo que permanezca el aprendiz en dicha comunidad de habla, lo cual contribuirá a un mayor o menor enriquecimiento de la lengua y todo lo que la engloba, así como de afianzar sus relaciones sociales.

Muchas veces, existe una tendencia a no establecer vínculos excesivamente fuertes con personas que se estima de antemano que se marcharán en cierto momento. Sin embargo, dicha tendencia está sujeta a cambios y circunstancias diversas que hacen cambiar la perspectiva de aquellos que la promulgan. Por ejemplo, si un grupo de personas conoce a otra extranjera, con diferencias entre ellos pero descubren que presenta aficiones y opiniones parejas a las suyas, su intención de integrarla es mayor, y dejan de lado la convicción del tiempo que pueda permanecer con ellos.

Existen diferentes maneras de llevar a cabo el contacto entre un nuevo allegado al grupo y el resto de participantes. Para ilustrarlo, se pondrá como ejemplo la situación de una clase. Organizados de menor a mayor grado de inclusión, en primer lugar se aprecia la marginalización que, como su propio nombre indica, se basa en la presencia física de un grupo de personas pero haciendo caso omiso a una persona o sección de personas dentro del mismo. Ello causa que no esté integrado en la actividad que se esté llevando a cabo en un momento específico, por ejemplo, o que su opinión sea ignorada. En segundo lugar se encuentra la segregación, la cual consiste en la presencia de una persona o un grupo de personas que poseen alguna diferencia con respecto al grupo principal de la clase. Aunque estos estén presentes, los allegados tienden a cohesionarse entre ellos y a trabajar en el mismo tema que se les requiere, pero sin unirse a los demás. En tercer lugar tiene lugar la asimilación, por la cual cierta persona o grupo de personas son vistos como diferentes y deben hacer el esfuerzo por alcanzar a los demás y adaptarse. Por último, se encuentra la opción más idónea y correcta, la integración, donde conseguir formar parte del nuevo grupo es una tarea

tanto de los allegados como de los miembros ya establecidos, proporcionándoles toda clase de apoyo y consideraciones.

A la hora de integrarse en un grupo, entran en juego el concepto de lo que es la sociedad, cómo se estructura y en base a qué se construye. Existen muchas formas de definir la sociedad como concepto, pero una forma muy adecuada es la que emplea Simmel y Elias. Dichos autores argumentan que esta “no es una cosa o estado sino la suma de acciones recíprocamente orientadas [...] [que] en conjunto forman una red [...] de hilos [...] que nos vincula a unos con otros y a través de los cuales nos condicionamos [...].” (SIMMEL, G., SCHÜTZ, A., ELIAS, N., CACCIARI, M., & SABIDO RAMOS, O. (2012). *El extranjero. Sociología del extraño*. Ediciones Sequitur, pp. 11) Dichas acciones han sido acordadas y asimiladas a lo largo de generaciones con el paso del tiempo, han sufrido modificaciones y rechazo por parte de algunos miembros de la comunidad y se han ido modelando a las necesidades específicas del grupo que representan. Los cambios a los que se someten esas acciones terminan determinando cuáles predominan sobre las demás y, por tanto, cuáles permanecerán inamovibles como signos de reconocimiento del grupo. En el proceso de aceptar como propias dichas acciones, algunos individuos se desligan de dicho grupo por no encontrar un punto común con el resto de miembros, bien desde el principio o a largo plazo, y ello garantiza que aquellos que permanecen creen cohesión en la estructura interna del grupo.

Las lenguas son uno de los factores que ayudan a crear cohesión, consideradas como “elementos influenciados por los hechos sociales.” (EL-MADKOURI, M. (2001, 30 Marzo) Idioma, causa y efecto de integración social. *Nueva revista de política, cultura y arte*.) Todos los grupos poseen características intrínsecas, por las cuales se definen, y la lengua es uno de ellos después de todo. Dicho de otra forma, “la lengua se relaciona [...] con grupos, [...] con categorías de personas, con identidades y con la necesidad de trascender.” (Perera & Monreal, en Nadal, 2005:26)

Al igual que cualquier otro rasgo en un grupo, la lengua se establece en base a criterios en común entre los miembros y sus puntos de vista en función de sus propias experiencias. De esta manera, el uso de la lengua “no es solamente una cuestión



individual, hace referencia al grupo con el que se comparte relaciones, [...] a lo que se ha aprendido en la infancia, [...] a cómo hemos aprendido a conocer el mundo.” (Perera & Monreal, 2013: 25) Sin ella al fin y al cabo la comunicación entre los miembros sería imposible, y cualquier rasgo lingüístico dispar del ya establecido en el grupo carecería de sentido.

La lengua puede actuar como barrera en el proceso de inmersión si los nuevos allegados no consiguen adecuarse a ella. Durante el proceso de integración, tanto en un aula como en cualquier otro contexto, la lengua es crucial pues actúa como un “factor de homogeneización”. En este sentido, la misma ayuda a “llegar a unos puntos comunes de contrato social sobre la diversidad.” (El-Madkouri, 2001) Los nuevos alumnos deben hacer lo posible por adquirir esa nueva lengua para entrar en contacto con los demás, y ello les irá enriqueciendo poco a poco. Sin embargo, los hablantes nativos de dicha lengua deben también adaptarse a las dificultades de los otros, evitando que estos sean personas “condenada[s] al enclaustramiento porque vive[n] al margen de la sociedad.” (El-Madkouri, 2001)

Tras conocer que la lengua es vista como un elemento de integración social, es lógico pensar que unas lenguas predominen sobre otras, y que la lengua que más prestigio posea proporcione una buena imagen al grupo que la habla. Dicho prestigio viene determinado por muchas razones. Las más destacadas suelen ser la afluencia de hablantes que representen la misma y el poder político y económico sujeto a ella. Cuanto más necesario se vuelve el uso de una lengua, mayor demanda de aprendientes presenta. Esto aplica a cualquier tipo de lengua, y un ejemplo indiscutible de lengua franca que ha experimentado gran éxito ha sido el inglés. Ello está fomentado por el prestigio de su país a nivel mundial desde el período de la colonización hasta hoy en día. En definitiva, el prestigio de una lengua determina si esta sobresale sobre las demás, llevando a considerarla como “un elemento de categorización, [...] de relación de poder.” (Perera & Monreal, 2013: 29)

En relación con la idea de poseer prestigio, aquellos que desean pertenecer a un nuevo grupo conciben este factor como una motivación más. Es por ello que estas personas

hacen lo posible por causar buena sensación, por tratar de encajar y seguir las convenciones marcadas en dicho grupo. Otra forma de expresar esto sería diciendo que toda persona presenta “una necesidad social vital que consiste en elaborar una imagen social positiva.” (Perera & Monreal, 2013: 26) De esta manera, si una persona no consigue afiliarse a una comunidad de gente, siente frustración por no encajar socialmente pero también por dudar sobre su propia identidad como ser individual, aspecto que será discutido en el siguiente capítulo. Cuando alguien busca la sensación de pertenecer y no consigue encontrarla, algo dentro de él o ella está incompleto y ello afecta a su percepción personal.

De la misma manera que en la vida social se busca el pertenecer y crear unión, los grupos sociales presentan una tendencia de negativización. Esto consiste en que los miembros de una comunidad no se sientan siempre lo suficientemente identificados, y se vean expuestos a compararse con otros grupos por presión y frivolidad social. Esta competitividad por resaltar entre los demás les ayuda a sentirse más importarse, por la idea de sobreexponerse e idealizarse como individuos que conviven en colectivo. A su vez, dan la sensación de que tienen algo que aportar a la sociedad, algún rasgo o aspecto sin el que la sociedad pueda no seguir adelante. Todos los grupos en cierto momento llevan a cabo esta práctica para “afirmar de forma positiva [...] [su] identidad.” (Perera & Monreal, 2013: 27)

Para triunfar como comunidad colectiva, todo grupo debe encontrar el equilibrio entre la imagen positiva y la negativa, es decir, “crear cohesión interna [...] y [...] diferenciación externa.” (Perera & Monreal, 2013: 27) Sin la primera, la posibilidad de permanecer unidos a través del tiempo y de perdurar será difícil, especialmente en tiempos de dificultades. Sin la segunda, la idea de estar presente en la sociedad no sería tan entretenido e interesante, pero es necesario tener en cuenta que la competitividad excesiva y obsesiva genera un ambiente de frustración, estrés y toxicidad que no aporta nada al grupo. Es más, si este aspecto es llevado al extremo, la relación interna en el grupo terminará quebrando.

Tras analizar los factores a la hora de aprender una lengua y las reglas que rigen la

creación de grupos sociales, queda claro que el acento extranjero en el proceso de aprendizaje es una barrera que toda persona ajena a la lengua puede sentir la necesidad de combatir. Ello le ayuda a superar sus limitaciones y adentrarse en territorios nuevos y en ocasiones inhóspitos, pero enriquecedores a nivel personal.

## **1.2. El síndrome del acento extranjero y la cuestión de identidad.**

La identidad es un rasgo que se va construyendo desde el nacimiento de una persona, y sufre remodelaciones a partir de las experiencias que vive el individuo a lo largo de su vida. La construcción de dicha identidad comienza en los pensamientos de cada persona, las cuales llevan a acciones intencionadas o inconscientes que, si son repetidas, crean hábitos. La repetición de dichos hábitos lleva a que estos se encasillen como parte de la persona, y contribuyan a definirle. Esta idea es apoyada por Dalton y Seildhofer, quienes argumentaron que “con todo lo que hacemos y dejamos de hacer, decimos u omitimos, consciente e inconscientemente, establecemos nuestra identidad.” (USÓ VICIEDO, L. (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Cultura, Lenguaje Y Representación*, ISSN 1697-7750(11), 145–163., pp. 148)

Como se mencionó en el capítulo anterior, todo grupo posee rasgos que le identifican. Al igual que los miembros de dicho grupo los presentan, también ocurre lo mismo con los allegados extranjeros, de manera individual.

La identidad de una persona se refleja en su forma de pensar, en sus acciones y en su forma de expresarse. En esta última, la lengua es un factor primordial, al igual que su acento y pronunciación. Esta ayuda a diferenciar o unificar a la persona con otros grupos a su alrededor, funcionando como “[...] un instrumento diferenciador y al mismo tiempo de autodefinición positiva con una fuerte carga emocional.” (Perera & Monreal, 2013: 28)

La lengua puede funcionar como símbolo de identidad en muchos ámbitos. Uno de ellos es el reconocimiento a nivel nacional, como por ejemplo un grupo español en un

contexto internacional. En este sentido, dicho conjunto de personas poseen una lengua en común, que les ayuda a identificarse y discernirse de hablantes de otras lenguas alrededor. Dicho de otro modo, la lengua funciona como “un marcador social para situar a los demás en un ámbito identitario nacional y para situarnos a nosotros respecto de los demás.” (Perera & Monreal, 2013: 28) Otro ámbito en el que puede ser de utilidad es en grupos sociales creados en torno a un oficio, con jerga y vocabulario específico. Los miembros de dicha institución hacen uso de vocabulario muy técnico que no todo el mundo conoce, y sólo los miembros del oficio pueden comprenderlo. Pongamos por ejemplo un buffet de abogados, los cuales utilizan vocabulario judicial y legislativo muy concreto.

Toda persona crea una identidad desde una base, pero dicha identidad puede verse modelada o transformada según los círculos sociales a los que el hablante desee adherirse. En un hablante extranjero que acaba de llegar a otro país, el cambio puede afectar a su forma de concebir lo que le rodea y de concebirse a sí mismo a su vez. Al fin y al cabo, su identidad no es innata, sino que se va “configurando, desarrollando, transformando en relación dialéctica con aspectos de la vida biológica, material y social [...]” (Ruiz, Montaña & Vega, 2017: 88) Normalmente, un extranjero experimenta sensaciones nuevas por haber salido de su zona de confort, y necesita adecuarse a situaciones desconocidas e inhóspitas en ocasiones. Debido a su inexperiencia y a la incertidumbre, su forma de actuar puede ser muy diferente a cómo haría en su lugar de origen, en un área donde conoce y controla aquello que le rodea hasta cierto límite.

Durante el cambio que experimenta un nuevo hablante, la lengua es un aspecto que afecta a cómo dicha persona remodela su identidad o la preserva. Conocer los conceptos clave sobre la adquisición de una nueva lengua es definitivamente necesario para saber cómo evoluciona un extranjero lingüísticamente y cómo ello afecta a su identidad.

Todo hablante que adquiere una segunda lengua desarrolla un dominio bilingüe, el cual “no es un fenómeno de la lengua; es una característica de su uso [...]” (MULA FRANCO, A. (1993) *De la inmigración a la integración: problemas sociolingüísticos*. Universidad de Alicante.

pp. 130) En este sentido, se deja de lado la visión del idioma desde la perspectiva teórico-lingüística, y se centra la atención en la lengua de manera pragmática y con fines comunicativos.

Su habilidad para cambiar de una lengua a otra según el contexto y el destinatario al que se dirige se perfecciona y desarrolla con el tiempo, favoreciendo los procesos cognitivos en su cerebro. A su vez, al igual que adquiere una segunda lengua, el hablante puede “construir múltiples y complejas identidades lingüísticas [...] a partir de [...] actos de interacción comunicativa [...], como [...] reconocimiento anticipado de cómo se percibe una lengua con respecto a otra o también entre dialectos y acentos.” (Ruiz, Montaña & Vega, 2017: 37) Así, puede adaptar con mayor facilidad el cambio de identidad a la circunstancia comunicativa. Según Joshua Fishman, sociólogo estadounidense, “el bilingüe no solamente domina dos sistemas sino también dos seres diferentes, dos formas distintas de establecer contacto con la realidad, dos clases de sensibilidad hacia las maravillas de mundo.” (Mula, 1993: 128) Las diferentes identidades que se van construyendo dependen de las actitudes lingüísticas, las cuales están “conformadas por factores cognitivos [...], afectivos [...] y conductuales [...].” (Ruiz, Montaña & Vega, 2017: 38). Dicho de otro modo, todo individuo crea sus hábitos y su personalidad en función de sus motivaciones, de las acciones que lleva a cabo para alcanzar su objetivo y acorde a sus sentimientos en cuanto al mundo que le rodea.

Durante el cambio lingüístico que vive el hablante al llegar a un país, la adquisición de la nueva lengua puede tener lugar de varias maneras. Por un lado, se encuentra el caso de la bilingüalidad, vinculado a “los procesos cognitivos del individuo bilingüe y cómo se modifican al aprender una segunda lengua”. Por otro lado, el bilingüismo es otra alternativa, más enfocado en “el contacto entre lenguas y los factores socioculturales que [...] influyen en el individuo.” (Ruiz, Montaña & Vega, 2017: 33).

Dentro del bilingüismo, este puede ser aditivo o sustractivo. El primero se trata de un enriquecimiento que no afecta a la lengua materna del individuo, como por ejemplo el caso de un joven alemán que viene a España y, aunque interactúe en español fuera del entorno familiar, en su casa se comunica en alemán con sus familiares. De esta

manera, no pierde el contacto con su lengua materna y, a la vez, incrementa su dominio en una segunda lengua. Ello le enriquece como joven a desarrollarse en un mundo constantemente influenciado por el cambio y la globalización. El segundo supone un distanciamiento de una lengua que use el hablante, debido a su poca utilidad en el lugar donde se encuentra o por la pérdida de contacto con hablantes de esa lengua. Un caso ilustrativo puede ser el de una joven cuyos padres hablen Wulaf, una lengua africana, y hayan emigrado a Inglaterra. Aunque estos hablen su lengua nativa y puedan transmitírsela a su hija, consideran que es más útil para ella aprender sólo inglés, pues ella no tendrá la opción de hablar Wulaf con más personas fuera del entorno familiar, y fuera del continente africano no le servirá como vía para la comunicación.

Los hablantes bilingües pueden desarrollar diferentes identidades. En primer lugar, se encuentran las identidades bilingües, las cuales engloban la coexistencia de dos lenguas que “entran en conflicto y negociación para posicionarse de la mejor manera posible.” (Ruiz, Montaña & Vega, 2017: 35) El bilingüismo puede ser, a su vez, de cinco tipos. Uno de ellos es el bilingüismo pasivo, que implica la comprensión de una lengua por parte de un individuo pero no la expresión. Ello tiene lugar en las fases iniciales de aprendizaje de una lengua. Otro tipo es el bilingüismo activo, que habilita al hablante tanto para comprender como para expresarse. Ello tiene lugar a partir de un nivel A2-B1 en dominio de un idioma. El bilingüismo técnico es otra categoría a tener en cuenta, caracterizado por el uso de la lengua limitado a ámbitos profesionales. Además de estos, se encuentran el bilingüismo compuesto y el coordinado. El primero consiste en el uso de dos lenguas simultáneamente en un contexto, pues estas poseen “símbolos [...] [que] funcionan como alternativas intercambiables dentro de un único sistema lingüístico.” (Mula, 1993: 132) El segundo se basa en el aprendizaje de una segunda lengua en un contexto diferente al de su lengua materna. Por tanto, la similitud en símbolos lingüísticos no tiene lugar y la posibilidad de usar una lengua sobre otra como alternativa en caso de incapacidad comunicativa no es posible.

En segundo lugar, cabe destacar las identidades biculturales, que resulta muy similar al bilingüismo aditivo. Estas se refieren a los individuos que hablan dos lenguas y forman

parte de dos comunidades culturales, sintiéndose identificados con ambas. Por el contrario, en tercer lugar, se encuentran los individuos aculturados, quienes presentan dos contextos culturales pero no consiguen sentirse parte de ninguno completamente, y así se encuentran en un punto intermedio que los coloca en ninguno de los dos grupos.

Mientras los factores de bilingüalidad y bilingüismo forman parte del proceso de adaptación de los nuevos hablantes, los aprendientes de la lengua también experimentan otras consecuencias a raíz del cambio al que están expuestos. Un ejemplo está en la modelación de la identidad.

Como se ha visto en los párrafos anteriores, algunas personas optan por construir otra identidad aparte de la ya existente para adaptarse a nuevas situaciones comunicativas. En la creación de una nueva identidad, la presencia de un acento extranjero les dificulta el proceso. Tan negativo puede ser para algunos preservar su acento que optan por deshacerse de él, tomando como punto de partida el bilingüismo, que terminarán reduciendo a una lengua, normalmente la que desean aprender. Para hacerse una idea de la mala convención que posee, sólo basta con fijarse en el hecho de que existe una patología conocida como “El síndrome del acento extranjero”.

El síndrome del acento extranjero no afecta al contenido gramatical ni a la propia construcción del mensaje, sino a la percepción auditiva al producirlo. Pierre Marie, descubridor de dicho trastorno en 1853, lo definió como “una rara alteración en la producción del habla, caracterizado por déficit segmentarios y prosódicos contrastantes bajo parámetros fonológicos normales y sin violar las reglas gramaticales del lenguaje nativo del sujeto.” (GONZÁLEZ GONZÁLEZ & GONZÁLEZ NÚÑEZ (2017) *“EL EXTRAÑO SÍNDROME DEL ACENTO EXTRANJERO”*, pp. 7) Las razones por las que este trastorno tiene lugar no están demostradas con gran fiabilidad, pues pocos estudios se han llevado a cabo acerca del tema. Sin embargo, los estudios enfocados en ello apuntan a ser “consecuencia de una lesión en el sistema nervioso central.” (González & González, 2018: 7). Los investigadores estiman que puede aparecer junto a una afasia o disartria, debido a “una laceración cerebral tales como un ictus, traumatismo craneoencefálico, tumores cerebrales, esclerosis

múltiple y esquizofrenia en menor medida [...].” (González & González, 2018: 7)

Los síntomas que experimentan los portadores del síndrome están centrados en la alteración de los rasgos segmentarios y supra-segmentarios del habla. En cuanto a los primeros, aquellas personas afectadas con esta enfermedad presentan déficits segmentales, eliminando o cambiando consonantes como, por ejemplo, diciendo ‘saco’ y no ‘sapo’ o ‘Paco’ y no ‘palo’, y distorsionando las vocales, que tienden a pronunciar más bajo y a alargar. En lo referente a los rasgos supra-segmentarios, la tendencia de los enfermos es a perder la fluidez verbal, expresándose con frases sencillas y reducidas. Además, suelen cambiar el acento en palabras polisílabas, distorsionan el ritmo y también la acentuación. Como es de esperar, esta patología afecta a la concepción propia de la persona, a su habilidad para formar una identidad o integrarse en una comunidad de hablantes, por lo que mencionarla como impedimento para el fin tratado en este proyecto es importante.

Si bien decíamos que muchos hablantes desean aprender a pronunciar como nativos, otros prefieren preservar su condición de acento extranjero. Ellos serían los defensores de dicho acento como una forma más de comunicación y riqueza lingüística, y estarían a favor de Cantero (1994), quien argumenta que “no se debe únicamente a una pronunciación particular o ‘incorrecta’ de los sonidos, sino a una característica integración entonativa de toda la materia fónica, se pronuncie o no correctamente.” (USÓ VICIEDO, L. (2009). «Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. Cultura, Lenguaje Y Representación.» *MarcoELE. Revista De Didáctica ELE*. ISSN 1885-2211, núm 8, pp. 148)

La decisión de preservación va en función de los intereses de la persona, que pueden variar entre unas y otras, pero una de las razones más comunes por las que desean preservarlo es para mantener un sentido de identidad por estatus social. Existen lenguas que por condiciones políticas y sociales poseen mayor reconocimiento, véase el inglés hoy en día, y por ello sus hablantes desean llevar su acento allá donde vayan.

Además del prestigio social de la lengua, se encuentra el sentimiento de pertenencia a



la lengua y sus orígenes, y la identidad o autoimagen. Preservar sus raíces en la forma de comunicarse les confiere autenticidad, e interés por parte de aquellas personas que pueden reconocer su valentía y pureza como persona extranjera con un gran conocimiento cultural y lingüístico. Incluso en algunas ocasiones, pueden sentir que mostrando su forma de expresarse al natural no resultan artificiales y pesados ante el grupo, evitando forzar un vínculo que no tiene por qué tener lugar. En relación con esta idea, algunos hablantes se sienten incómodos hablando con un acento que no les identifica y que no les resulta natural, y consideran que están actuando, como si de actores de teatro, por ejemplo, se tratasen. La comparación resulta elusiva, ya que hablar otra lengua no implica solamente la entonación a la hora de emitir el mensaje, sino también factores cinestésicos, véanse la posición de los labios, las expresiones fáciles resultantes y la propia posición del cuerpo.

Jugar el rol de otra identidad puede contribuir a una mayor facilidad para adaptarse a situaciones desconocedoras y poco agradables para ellos, generando la llamada 'permeabilidad del ego' y contribuyendo a un mayor grado de aculturación. Dicho en otros términos, los hablantes adquieren "mayor capacidad de adaptación para renunciar parcial o temporalmente a su individualidad." (Usó, 2009: 154) Tras conseguir adaptarse a este cambio, el nuevo hablante experimenta un 'estadio de apropiación', donde dicho juego de roles no le resulta tan artificial y consigue adoptarlo como una parte más de su persona. Dicho de otra manera las personas, tras llegar a este estadio, "[...] dejamos de sentirnos extraños cuando hablamos y pasamos a actuar como un nativo", debido a lo natural que nos termina resultando. (Usó, 2009: 154)

Aparte de las previamente vistas, otra razón para mantener la pronunciación nativa puede deberse no a una opción a la que puedan optar los hablantes, sino a una condición que consideran que les es dada y que no pueden modelar. El motivo radica en que son conscientes de que no alcanzan la perfección hablando esa lengua o no llegan a adquirir el nivel de pronunciación de un nativo, especialmente cuando se trata de hablantes que no se encuentran dentro del período crítico de aprendizaje, que abarca desde la niñez hasta los aproximadamente trece años.

Dejando de lado el enfoque personal y considerando la percepción por parte de los demás, es posible considerar que el acento extranjero puede afectar al interés del oyente cuando esa persona se comunice. Las interferencias en los rasgos prosódicos pueden desembocar en cansancio y pérdida de paciencia en el receptor, ya que se fuerza a prestar mayor atención para comprender el mensaje. Puede darse el caso de que también el receptor opte por corregir al hablante ya que, como argumentan Derwing y Munro, “los hablantes nativos son muy sensibles a las producciones de los no nativos [y] detectan fácilmente variaciones segmentales [...] [y] suprasegmentales.” (Usó, 2009: 148) Ello dificulta el dinamismo de la conversación y hace que pierda su naturalidad.

Otra posibilidad que puede darse es que el receptor entienda la presencia de un acento extranjero como un signo de pasividad imperante por parte del hablante de aprender un idioma correctamente. Ello lleva a construir prejuicios sobre la cultura y la sociedad de la que procede dicha persona, de generar rechazo hacia las mismas y de romper vínculos interculturales, lo cual no resulta provechoso teniendo en cuenta que el mundo está dominado por la globalización y la conexión intercultural.

A pesar de las consecuencias de la presencia del acento extranjero, es posible considerar que el acento extranjero también puede ser beneficioso en un intercambio comunicativo, pues alerta al receptor de las dificultades del hablante, ello contribuye a que resulte más empático, y así puede decidir “adaptar su producción oral para facilitarle la comprensión.” (Usó, 2009: 48)

Como se ha analizado en esta sección, la adopción de una nueva lengua puede verse manifestada de diversas maneras. Es decisión del hablante cómo adaptar ese nuevo aspecto a su vida, bien como enriquecimiento y complemento personal o bien como un nuevo paso hacia un nuevo comienzo. Ser capaz de identificar los beneficios y las consecuencias de tener un acento extranjero y de cómo ello puede dañar o contribuir a nuestra identidad es un rasgo de madurez que todo hablante extranjero debe experimentar en algún momento de su vida. Resulta recomendable tratar este tema en este apartado simplemente por cómo ello afectará a su integración en la sociedad.

## **2. LA IMPORTANCIA DE FONÉTICA Y FONOLOGÍA EN E/LE PARA GARANTIZAR UN BUEN PROCESO DE APRENDIZAJE.**

A la hora de aprender una lengua, el enfoque comunicativo resulta, en muchas ocasiones, una tarea ardua en la que focalizar la atención, especialmente para los docentes. A menudo, la idealización de conseguir un acento cuasi-nativo y la dificultad para adquirirlo generan disputa en torno al tema de aprender la lengua. En esta sección se analizará cuál es la visión de los docentes por lo general hacia la enseñanza de la pronunciación, al igual que se analizará el tratamiento de esta competencia a nivel institucional, véase a través del Plan Curricular del Instituto Cervantes y del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.

### **2.1. Un breve repaso sobre la historia de la metodología de lenguas extranjeras centrado en la parte de expresión e interacción oral.**

Antes de abordar cuáles son los puntos de vista de los docentes en la actualidad sobre el tema, resultaría de ayuda revisar los diferentes métodos de enseñanza de lenguas a lo largo de la historia, concretamente relacionado con la parte de expresión e interacción oral.

La historia de la metodología de la enseñanza lingüística comienza en 1840 con el método de gramática-traducción. Este deja relegada a un segundo plano la disciplina oral, y centra la atención en la comprensión y expresión escrita. Además de esto, su objetivo no está centrado en asegurar la competencia comunicativa intercultural (CCI), sino en la literatura del idioma. Es por ello que la intención del docente es conseguir que los estudiantes comprendan textos puramente literarios de la lengua que estudian, garantizando una mayor inmersión en el enfoque cultural de la misma.

Para garantizar que los estudiantes han comprendido el contenido, el docente recurre a exámenes de traducción directa e inversa donde figuran ejercicios de vocabulario y gramática. Al dominar la técnica de la traducción, resulta común realizar comparaciones entre la lengua nativa del hablante y la lengua extranjera y, por ello, “una técnica muy frecuente consiste en trabajar con cognados, [...] con pseudocognados o falsos amigos.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA (1997). *Historia de las metodologías de lenguas extranjeras*. Fundación Antonio Nebrija, pp. 2) Un ejemplo puede darse en la comparación entre ‘to assist’ (ayudar) en inglés y ‘asistir’ en español, que sería traducido como ‘to attend’.

En las tareas, los términos de vocabulario desconocidos a estudiar figuran en negrita en los textos y, tras leer los textos, los alumnos deben contestar a preguntas de comprensión. Dichas preguntas son tanto de índole léxico como estilístico, introduciendo así al estudiante en el análisis literario de textos.

En cuanto a la gramática, esta se enseña con minuciosidad a través de contenido teórico, resultando “largas y exhaustivas, siempre usando la L1.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 2). A través de estas explicaciones, los alumnos deben aprender de memoria las reglas y después afianzar el conocimiento con ejercicios, donde predominan aquellos de rellenar huecos o reconstruir oraciones.

Este método no sólo posee el fallo de no atender a la comprensión y expresión oral. Tampoco otorga la oportunidad de trabajar en grupos, lo cual favorece el dinamismo de las clases y la motivación de los estudiantes. A su vez, al centrarse en el contenido literario de la lengua, deja de lado el enfoque hacia temas prácticos del día a día, a los cuales los alumnos deberán enfrentarse y para los que carecerán de recursos.

Es cierto que los textos aportan gran riqueza cultural para el alumno. Sin embargo, estos serían de mayor utilidad si se presentasen contextualizados, los cuales no lo están, al igual que el vocabulario incluido en los mismos.

Tras esta técnica se encuentra el método directo, denominado así por la creencia de que “[...] el significado tiene que asociarse directamente con la forma de la lengua meta [...].” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 5) Se trata de un método totalmente opuesto al de gramática-traducción, pues los defensores del mismo estiman que “[...] la L2 debe adquirirse de la misma manera como se adquiere la L1.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 5) A su vez, se establece hincapié en la importancia de la expresión y oral, al contrario del método anterior, y es a partir de este método donde esta disciplina comienza a ganar relevancia.

Al igual que en el sistema del método directo, la lengua nativa del estudiante se deja de lado y se busca la comunicación casi inmediata del mismo en la lengua extranjera. Para ello, se opta por tratar temas de índole cotidiana en el aula y contextualizados, favoreciendo un aprendizaje natural y de utilidad para la comunicación en la vida real. A diferencia con otros sistemas, este fomenta el camino hacia la autocorrección del alumnado ante los errores, en lugar de rechazarlos y evitarlos lo máximo posible.

Al contrario que el método anteriormente mencionado, la gramática no se enseña de forma explícita, sino que se adquiere a través de la práctica oral. Sin embargo, cuando es necesario explicar contenido gramatical complicado, se hace uso de un método inductivo, a través del cual “primero se trabaja y después se extrae la generalización.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 7)

El método directo resulta ser una opción muy adecuada para fomentar la práctica de la expresión oral, y a su vez de promover el trabajo en grupo. Sin embargo, al tratar temas de uso cotidiano y usar elementos físicos en el aula para desarrollarlos, esta tarea se vuelve ardua con temas más elaborados para ser representados.

El método audio-lingual postula que la lengua es un fenómeno oral, y que la parte escrita es “una manifestación secundaria del habla”. Según figura en el manual de *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*, el motivo por el que dicho método se centra en esta idea se debe al “cambio del objeto de estudio en la lingüística, que pasa del estudio de las lenguas a través de sus datos escritos, en los que se basaba la lingüística histórica, al

análisis de lenguas que [...] disponían de un corpus de datos [...] orales.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997:3). Los defensores de dicho método defienden la presencia tanto de las destrezas orales como las escritas a la par, y argumentan que, al centrarse en la perspectiva oral, resulta necesario “enseñar lo que los hablantes dicen, no lo que se piensa que deben decir.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 3)

La importancia que se otorga a la parte oral se ve reflejada en el sistema de aprendizaje que sigue el método: primero escuchar, a continuación hablar, después leer y, por último, escribir.

Por otro lado, la presencia de la lengua materna del estudiante es nula, forzándole a hablar en la lengua extranjera desde el principio, buscando “que el estudiante hable automáticamente, sin pausas ni interrupciones.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997:4) De esta manera es palpable la necesidad de evitar errores, pues son considerados inapropiados. Se sigue un sistema conocido como el ‘binomio estímulo-respuesta’, donde los estudiantes deben contestar a una pregunta de forma automática y sin tiempo a pensar con detenimiento. La interacción tiene siempre lugar entre profesor y alumno, por lo que el líder de la conversación es siempre el primero y la atención gira en torno al mismo.

Los procedimientos llevados a cabo con este método se centran en comprensión auditiva sobre un texto y discriminación fonética junto con ejercicios de producción oral, por lo que el papel de esta disciplina es latente. La estructura de la clase es muy rígida y determinada, organizada en una parte de comprensión, presencia de ejercicios de repetición y de transformación, y actividades de aplicación, donde predominan las adaptaciones del texto escuchado, ejercicios de respuesta abierta y una práctica oral guiada.

Es cierto que este enfoque de aprendizaje fomenta la interacción y la expresión oral, al igual que garantiza dinamismo y captura la atención del estudiante durante toda la clase. Sin embargo, no puede obviarse el hecho de que los estudiantes no pueden expresarse libremente, sino que deben seguir las pautas de interacción marcadas, al

igual que se deja de lado la idea de fomentar el bilingüismo, lo cual puede dañar la imagen del estudiante. Además de esto, el hecho de que los alumnos deban repetir lo que escuchan de manera automática no significa que comprendan lo que escuchan, por lo que el proceso de aprendizaje no resulta del todo efectivo.

El enfoque situacional, como su propio nombre indica, se centra en la enseñanza de la lengua y sus estructuras ligadas a situaciones específicas. Para ello, el docente se sirve de material audiovisual y en papel en gran medida, al igual que de mímica. La estructura de aprendizaje que sigue este tipo enseñanza se centra en la repetición guiada, ejercicios de sustitución, repetición coral, dictados, ejercicios de huecos y práctica escrita.

Al igual que en el método audio-lingual, la presencia de errores no está bien considerada y debe ser eliminada a toda costa. Del mismo modo, la exactitud gramatical es buscada por todos los medios, aunque se enseña de manera implícita a través de la interacción oral.

Los puntos débiles en el método situacional coinciden con el anteriormente mencionado en el sentido de que el alumno no posee la capacidad de innovar, sino que debe seguir unas reglas de imitación. Sin embargo, es de gran consideración y ayuda para los estudiantes enfocar el aprendizaje de estructuras lingüísticas hacia situaciones, especialmente si son cotidianas y útiles para aplicar en la vida diaria.

Tras analizar los métodos anteriormente mencionados, propios del período de la revolución cognitiva en el estudio de las lenguas, se encuentran seis tipos de enfoques, pertenecientes a la actualidad.

En primera instancia aparece el método de la respuesta física total. Esta técnica defiende el aprendizaje de una lengua extranjera de la misma manera que la lengua materna del estudiante, dejando de lado la traducción. Una de las destrezas en las que se establece mayor hincapié es la comprensión auditiva, por encima de la expresión oral. Se defiende que esta “debe ser desarrollada antes de realizar ninguna actividad oral

puesto que es así como el niño aprende la lengua materna [...]” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 12) Tras dominar la parte de comprensión, se pasa a enfatizar en las actividades de expresión, en las que se espera que el estudiante hable de forma espontánea.

La razón por la que el nombre de ‘respuesta física total’ es atribuido a esta técnica radica en la creencia de que “la comprensión auditiva y la retención se consiguen mejor a través del movimiento del cuerpo en respuesta a una serie de órdenes e instrucciones.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 12) En consecuencia, el uso del imperativo es predominante en las actividades, y el aprendizaje se afianza a través de la repetición de las actividades o frases.

La técnica de aprendizaje se centra en la interacción constante, asegurando el dinamismo y la diversión, y los temas a tratar en el aula se centran en la cotidianeidad. Al contrario de otros métodos, este rechaza conseguir que el alumno sea impecable en su aprendizaje, por lo que la presencia de errores no es vista como un aspecto imperdonable, aunque se corrigen en todo momento. En relación con este aspecto, se evita la presión y el estrés sobre el aprendiz rechazando el uso de exámenes y optando por una evaluación de observación constante por parte del profesor.

En las sesiones de clase, se presentan las órdenes a seguir por el estudiante de tres en tres. El profesor trata de representar con el cuerpo lo que está haciendo y lo repite hasta asegurarse de que los alumnos captan el significado del mensaje. Es común que el docente construya las órdenes a seguir comenzando por la frase ‘Simón dice’. Durante el proceso de aprendizaje, se recurre al trabajo en grupos y se hace uso de objetos y material visual.

Este método resulta útil para aprender vocabulario y estructuras, al igual que prioriza el bienestar del estudiante durante el proceso de aprendizaje. Sin embargo, resulta importante remarcar que adecuar el uso del imperativo a diferentes contextos comunicativos no siempre es sencillo. Además de esto, enseñar conceptos abstractos resulta difícil, pues representarlos físicamente no resulta posible o se vuelve



complicado de entender. Otro aspecto a tener en cuenta es la ausencia de retroalimentación, a menos que los errores sean muy graves. Por lo general, sólo se corrige en casos muy remarcables y estrictamente necesarios.

La segunda técnica es conocida como 'El enfoque natural', que se centra en la idea de que "la comunicación se consigue a través de la adquisición de la lengua, no de su aprendizaje." (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 16) Ello quiere decir que las clases se centran en transmitir la lengua, principalmente a través de la comprensión oral y la escrita, para después proceder a la expresión oral de manera paulatina por parte del estudiante.

La sección gramatical queda reducida a segundo plano, pues se considera que "si queremos aumentar nuestras expectativas para la competencia oral en la comunicación, debemos disminuir nuestras expectativas para la exactitud estructural." (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 16) En este sentido, se deja de lado toda corrección gramatical y se centra la atención en el conocimiento de vocabulario para favorecer la expresión oral. Otro aspecto rechazado totalmente es la corrección de errores, pues genera un ambiente negativo de aprendizaje y daña la seguridad del estudiante.

La dinámica de la clase puede estar regida por tres secciones: actividades de comprensión auditiva, donde el alumno se limita a escuchar el input; primera producción oral, que tiene lugar cuando el aprendiz ha adquirido una cantidad de vocabulario y se basa en generar preguntas y respuestas cortas, y la frase de producción oral espontánea, donde los errores no son corregidos.

La técnica del enfoque natural resulta, como su propio nombre indica, una opción ideal para desarrollar de manera espontánea y paulatina la adquisición de una lengua. El ambiente de la clase resulta cómodo y acogedor, y se tiene en cuenta las necesidades del estudiantado, quienes aprenden a través de ejercicios contextualizados y personalizados. Sin embargo, el principal problema de este método radica en la falta de retroalimentación y corrección, fomentando la llamada 'fosilización del error', por lo que el alumno asumiría como correctas faltas graves que ha aprendido desde una

base y las arrastraría.

El enfoque de Aprendizaje comunitario o tutelado, como su nombre indica, se basa en la adquisición de una lengua a través de interacción grupal. En el proceso, se defiende que “[...] la lengua debe ser vista como un “proceso social”, no sólo como comunicación de un mensaje del hablante al oyente en un sentido unidireccional.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 20)

El aprendizaje comunitario o tutelado sigue una serie de principios, basados en garantizar seguridad al estudiante, alejándole de tensión emocional y garantizado por el uso de trabajo grupal y cooperativo; infundir dinamismo a las actividades con el fin de no caer en monotonía; asegurarse de que el alumno retiene e interioriza el contenido aprendido, y conseguir que el alumno distinga entre aspectos de aprendizaje importantes y superfluos.

El aspecto oral está muy presente en todas las sesiones de clase, pero no se presta atención a los errores y la evaluación es progresiva, rechazando el uso de exámenes e incluso buscando que el alumno se evalúe a sí mismo.

Debido al hecho de que todos los alumnos se encuentran limitados para expresarse al principio, los profesores les otorgan la oportunidad de comunicar ideas en su lengua materna. Ello les genera confianza y, una vez los mismos vayan adquiriendo dominio en la nueva lengua, comienzan a comunicarse con esta.

Entre las actividades llevadas a cabo se encuentran la grabación de producciones orales de los estudiantes, con el fin de revisar sus intervenciones e incluso reproducirlas de nuevo. La lectura de un texto por parte del docente es otra opción, a partir del cual los alumnos debaten sobre un tema específico y comparten sus opiniones. Otras tareas a realizar suelen ser crear una conversación, un resumen o una historia que será posteriormente presentada en el aula.

Los beneficios de este sistema radican en la presencia de actividades contextualizadas,

la adquisición de vocabulario de manera natural y la consideración por generar un espacio de trabajo donde el daño afectivo al estudiante no tiene cabida. Sin embargo, el hecho de producir al principio sus ideas en su lengua materna puede dificultar el cambio a la nueva lengua, ya que se sentirán acomodados con esta. Además de esto, la ausencia de contenido gramatical a ser estudiado de manera explícita puede crear confusión entre los alumnos.

Otra técnica a tratar es el método silencioso, en el cual el estudiante lleva a cabo su labor de aprendizaje, mientras que el papel del profesor queda relegado a un segundo plano. El nombre del método viene dado por el hecho de que el docente permanece en silencio mientras los alumnos aprenden a partir de formulación de hipótesis sobre determinados temas. Ello no quiere decir que el docente no tenga ninguna importancia, pues funciona como guía en momentos donde el alumno le necesite por no poder llegar a conclusiones claras por él mismo.

Las destrezas más trabajadas son la expresión oral, concediendo gran importancia a la pronunciación, y la expresión escrita, mientras que la adquisición de estructuras y vocabulario resulta menos crucial. A su vez, la gramática es presentada de forma inductiva, y predomina el trabajo en grupo. El sistema de corrección de errores no suele darse por parte del profesor, sino por parte de los propios alumnos, que se autocorrijen entre sí y tienden a colaborar en parejas.

El sistema de evaluación no está sujeto a exámenes, sino que sigue un análisis continuo. Cometer errores no está visto como algo negativo, sino que resulta de gran utilidad para evaluar la efectividad del aprendizaje y ayudar a comprender aquellos aspectos que resulten difíciles. Se rechazan las técnicas de repetición de modelos, imitación o memorización.

El método silencioso resulta novedoso debido a la capacidad que aporta a los alumnos de desarrollar su propio ritmo y proceso de aprendizaje, favoreciendo la interacción entre ellos. Sin embargo, no se hace uso de materiales auténticos para la enseñanza, en el sentido de que los estudiantes no escuchan la lengua por parte de hablantes

nativos. A su vez, existen pocas muestras de la lengua en las que los aprendientes se puedan apoyar, y comenzar a interactuar entre ellos al principio, cuando no conocen casi esa lengua, resulta arduo o casi imposible, a menos que intervenga el profesor.

La técnica conocida como la sugestopedia está centrada en la idea de que, para que un estudiante aprenda una lengua, se debe recurrir a técnicas de relajación y sugestión, las cuales favorecen la eliminación de la presión y el estrés.

En la sugestopedia, garantizar un buen entorno de aprendizaje es crucial, por lo que la presencia de exámenes es nula. El proceso de evaluación se lleva a cabo por el docente de manera paulatina, y se establece mayor énfasis en el contenido que en la forma, por lo que la presencia de errores no es calificada como un rasgo negativo.

Los aspectos más trabajados son la expresión oral, el vocabulario y la comprensión. En esta última se establece el mayor énfasis, llegando a recurrir al uso de la lengua nativa de los estudiantes si así lo requieren en las primeras clases. La gramática se enseña de manera explícita, pero no presenta gran predominio, al igual que la comprensión y expresión escrita.

Las técnicas de aprendizaje se centran mayoritariamente en el trabajo en grupo, a través de la creación de diálogos y de la expresión oral a través del método coral. Por otro lado, se defiende el uso de la traducción y el empleo de materiales lúdicos que fomenten la memorización. A modo de ilustración, cabe mencionar que los docentes tienden a seguir una estructura en sus clases conocida como 'los conciertos', que constan de tres partes. En la primera, conocida como 'primer concierto' o 'concierto activo', los alumnos ya han establecido contacto con una historia en forma de diálogo, y el profesor establece énfasis en rasgos gramaticales. El docente realiza una primera lectura con música clásica, para después proceder a la segunda con mayor lentitud y enfatizando rasgos prosódicos, para que así los alumnos le imiten. En esta tarea, entran en juego el dominio de técnicas de respiración y coordinación. En la segunda, llamada 'segundo concierto' o 'concierto pasivo', los estudiantes se limitan a escuchar con los ojos cerrados y sin imitar la lectura del diálogo, todo ello ambientado con

música barroca. La última fase se caracteriza por la omisión del profesor, ya que les llega el turno a los alumnos de leer el diálogo a partir de lo que han aprendido, seguido de unas actividades lúdicas. En caso de surgir dudas gramaticales, el profesor se encuentra a su disposición.

La sugestopedia resulta útil como técnica para trabajar contextualizando la lengua y para garantizar la práctica de todas las destrezas con dinamismo e interactividad. Otro aspecto positivo a tener en cuenta es la importancia que se otorga al bienestar del estudiante, pues sin ello el éxito del proceso de aprendizaje sería nulo. No obstante, este sistema no presenta input real, sólo analizado en términos pedagógicos; se aprende mucho vocabulario pero se dejan de lado las estructuras; las técnicas de relajación pueden no resultar factibles para todo el público; algunas actividades lúdicas pueden resultar infantiles, véase el uso de canciones y, además, la sugestopedia no se encuentra respaldada por mucho apoyo científico, lo cual genera falta de autenticidad.

El último método a tener en cuenta es el enfoque comunicativo. Este considera la lengua como un instrumento de comunicación y, por tanto, resulta necesario aportar contextos que promuevan la comunicación en los estudiantes, es decir, “presentar situaciones que promuevan la comunicación y darle [...] oportunidades al estudiante para que diga lo que quiera decir y elija la forma de decirlo.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 37) Todo proceso comunicativo se lleva a cabo sin hacer uso de la lengua materna de los estudiantes, sólo aquella a ser aprendida.

El enfoque comunicativo se fundamenta en dos principios: por un lado, el Principio de la tarea, que consiste en la presencia de una finalidad u objetivo que fomente el uso de la lengua y, por otro, el Principio del significado, que sostiene que la lengua debe tener un sentido para el estudiante con el fin de que este aprenda con éxito.

En el proceso de comunicarse, el estudiante debe asegurarse de conocer una serie de aspectos, véanse el contexto sociocultural, los rasgos de los interlocutores y la relación entre ellos, su intención y el tema central de la conversación. En relación con la intención del intercambio comunicativo, el hablante debe asegurarse de que su

propósito se ha cumplido “a través de las respuestas que obtiene del interlocutor y de la negociación del significado.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 37)

Todas las destrezas lingüísticas son tratadas desde el principio, y el estudiante es responsable de su propio aprendizaje, aunque el profesor facilite la comunicación participando como un miembro más en los grupos que se forman entre alumnos.

Al centrar la atención en el aspecto comunicativo, el fin de este método es garantizar la fluidez al hablar, en lugar de la corrección formal, por lo que los errores no son concebidos como un aspecto negativo. De esta manera, no es común la corrección por parte del profesor, pero se lleva a cabo si es necesario, aunque principalmente se fomenta la autocorrección.

Las actividades a desarrollar deben seguir unos requisitos para garantizar su efectividad. Estas deben contener vacíos de información, de manera que dos alumnos no posean los mismos datos y tengan que intercambiar lo que sabe cada uno para llegar a conclusiones; deben permitir al estudiante expresar lo que quiera y de la manera que considere oportuna y, a su vez, la actividad debe otorgar retroalimentación a los alumnos. Las tareas más utilizadas suelen ser aquellas en las que tienen lugar simulaciones, la cual “da una oportunidad para comunicarse en diferentes contextos sociales y con diferentes papeles sociales.” (EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA, 1997: 38) Otras de las que se hace un uso recurrente son los juegos y actividades de resolución de problemas, además de aquellas con frases o párrafos desordenados a ordenar por el estudiante. Ello garantiza la práctica de la cohesión y la coherencia. Todo ello debe realizarse con materiales auténticos, con el fin de garantizar que los alumnos puedan adaptar lo aprendido al uso cotidiano en la vida real.

El método de evaluación incluye la realización de exámenes, pero estos no se centran solamente en preguntas de comprensión de vocabulario y gramática, sino también en responder a situaciones donde deba darse una respuesta adecuada según el contexto.

Esta técnica resulta provechosa por el mero hecho de centrarse en el uso de la lengua

desde un enfoque meramente comunicativo. El uso nulo de la lengua materna de los estudiantes al principio puede dificultar el proceso de adaptación, incluso generando incomodidad, pero ello puede resultar beneficioso a largo plazo, sobre todo en la rápida adquisición de la lengua, agilizando el tiempo de enseñanza. La adecuación de los ejercicios a situaciones cotidianas fomenta la utilidad de esta técnica, pues prepara a los hablantes para defenderse en situaciones reales cotidianas. Sin embargo, debería hacerse mayor hincapié en la corrección de errores, pues si estos no son revisados tanto por estudiantes como por profesores, los primeros los acarrearán a largo plazo en el futuro. Este método puede resultar, desde mi punto de vista, el más provechoso para adquirir una lengua.

Se observa, pues, que la expresión oral no comenzó a tratarse con más consideración hasta llegados los años 30. Aunque a partir de ese momento su presencia en el estudio de las lenguas aumentó, el enfoque adecuado para abordarla en el aula no ha sido escogido. Por este motivo, en la actualidad resulta complicado para los docentes enseñar a los alumnos a pronunciar correctamente, pues los primeros no saben cómo abordar el tema.

En la siguiente sección, se indagará con mayor precisión en las opiniones por parte de docentes y los alumnos sobre la disciplina comunicativa, con el fin de alcanzar una conclusión más exhaustiva.

## **2.2. Posturas de los docentes hacia la asignatura de Fonética y Fonología.**

Es sabido que en toda aula de idiomas el tiempo disponible para abordar una serie de contenidos es limitado, véase ya en el instituto. Teniendo que ceñirse a dar un temario ya pautado por el ministerio de educación, los profesores deben seleccionar el enfoque adecuado para transmitir los conocimientos a los alumnos mientras hacen uso de las diferentes destrezas (comprensión y expresión oral y escrita). Sin embargo, debido al poco tiempo disponible, la parte de interacción oral queda relegada a un

segundo plano, y es casi nula a diario. La mayor presencia de la misma tiene lugar en la época de exámenes, pues todas las destrezas deben ser evaluadas por igual. Sin embargo, es en ese momento cuando la verdad sale a la luz y se demuestra que los alumnos carecen de soltura y familiaridad hacia la expresión oral, incluso a la hora de producir frases simples. Un ejemplo claro de este problema es definitivamente la enseñanza del inglés en aulas de educación secundaria en España.

Al igual que el aprendizaje del inglés no está bien enfocado, lo mismo sucedió con la enseñanza de español hacia los extranjeros en sus inicios. En este caso, la formación del español por parte de hablantes nativos del mismo como una lengua extranjera comenzó a adquirir su auge con mayor tardanza que el inglés en su momento. A pesar de que en la actualidad es común encontrarse opciones para estudiar dicho campo a nivel profesional en cualquier lugar de España o en otros países de habla hispana, véase un máster universitario normalmente, en el pasado esto no era posible. La enseñanza del español era llevada a cabo por instituciones no gubernamentales, con formación escasa o nula acerca de ELE, y sus miembros se ofrecían de forma voluntaria a enseñar a extranjeros la lengua para adherirse a la sociedad hispana. Así, la manera de enseñar no solía estar enfocada de manera adecuada, y la presencia de materiales para llevar al aula era escasa e incluso improvisada por los voluntarios.

A día de hoy, la investigación de Fonética y Fonología en ELE como disciplina de aprendizaje y su impacto en los alumnos extranjeros es muy reducida. Nadie puede negar que “el supra segmento entonativo [...] [con] sus variadas formas, [...] funciones, su incidencia [...] en la significación y en la caracterización del hablante lo convierten en un campo de estudio en el que no faltan las dificultades.” (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 / International Journal of Foreign Languages*, pp. 10) Esto contribuye a crear un círculo vicioso de malentendidos entre el sistema y el docente, pues este último carece de seguridad en torno al tema y no sabe bien cómo abordarlo a la hora de desarrollar materiales para sus clases.



La situación de incertidumbre en torno al tema ha generado diferentes visiones en torno a la enseñanza de la pronunciación. Esta variedad de puntos de vista puede verse reflejado en un estudio recogido en el artículo USÓ VICIEDO, L. (2009).

«Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. Cultura, Lenguaje Y Representación.» *MarcoELE. Revista De Didáctica ELE*. ISSN 1885-2211, núm 8. A continuación, se muestra una tabla sobre las diferentes creencias de docentes en relación con la enseñanza de la pronunciación:

TEMA	PRINCIPALES CREENCIAS REVELADAS
Sobre si hay que corregir la mala pronunciación y el criterio de corrección.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay que corregir: sonidos aislados / Sonidos que no tienen en la L1 o difieren en algo / Sonidos aislados (menos) y fenómenos suprasegmentales (más).</li> <li>• Hay que corregir + negociación con el alumno / Si el alumno lo pide / Si es necesario para la inteligibilidad.</li> <li>• No hay que corregir.</li> </ul>
Sobre el concepto de excelencia.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coincide con perfección fonética / Coincide con nivel nativo/ Coincide con nivel casi-nativo.</li> <li>• No se puede alcanzar / Es muy difícil sin pasar por una inmersión en la lengua meta.</li> <li>• Se puede alcanzar.</li> </ul>
Sobre por qué no funciona la corrección fonética tradicional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No funciona por no estar asociada a un proceso de aprendizaje comunicativo / Por centrarse en la corrección de sonidos aislados (descontextualizados), sin tener en cuenta que cuando hablamos emitimos grupos fónicos / Por no atender a los fenómenos suprasegmentales (acento, ritmo y entonación) que son los que hacen el discurso oral coherente / Por incidir en la producción de sonidos, sin trabajar la comprensión, el reconocimiento y la discriminación de sonidos / Por no enseñar estrategias para formular adecuadamente y poder entonar un discurso oral considerado en su conjunto / (Porque se basa en la enseñanza de la fonética y en reflexiones fonológicas).</li> </ul>
Sobre si enseñar pronunciación es enseñar lengua oral.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pronunciación está asociada a la oralidad, forma parte de la lengua oral.</li> <li>• Lo importante es la producción de discursos coherentes y bien articulados. Los sonidos se integran en el discurso mediante grupos fónicos y, junto con los fenómenos suprasegmentales, moldean la expresión oral.</li> <li>• Es necesario promover actividades orales comunicativas e interactivas en clase, donde se reproduzcan situaciones de la vida real; poner al alumno en contacto con la lengua real, la lengua hablada por los nativos.</li> </ul>

<p>Sobre si la enseñanza de la pronunciación incluye la comprensión oral.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No sólo se produce lengua oral sino que también se recibe. Todo proceso de producción pasa por una fase anterior de discriminación y reconocimiento del nuevo sonido o peculiaridad. Incluye por tanto la comprensión oral. Además es necesario integrar la enseñanza de la pronunciación con actividades orales comunicativas que incluyan tareas de escuchar y reconocer. Hay que poner al alumno en contacto con la oralidad desde todos los ángulos: el de la comprensión y el de la expresión.</li> <li>• Concepción diferente de la comprensión oral: depende de la pronunciación que haya una comprensión entre hablantes: la pronunciación estándar posibilita la comprensión oral, mientras que una mala pronunciación puede originar malentendidos.</li> </ul>
<p>Sobre si enseñar pronunciación es enseñar fonética.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Enseñar fonética totalmente / Parcialmente (si es necesario, para no fosilizar).</li> <li>• No enseñar fonética (el profesor ha de tener conocimientos de fonética: valiosa herramienta de apoyo para enseñar a pronunciar).</li> </ul>
<p>Sobre si la pronunciación se puede enseñar como labor del profesor.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se puede enseñar = Corrigiendo para no fosilizar (Sonidos aislados / Sonidos y fenómenos suprasegmentales / De forma contextualizada (juego de roles, usos reales de la lengua...)/ Enseñar fonética directamente.</li> <li>• Escepticismo ante la enseñanza de la pronunciación: producir sonidos es una tarea bastante compleja (desconfianza de los métodos y actividades habituales...). Necesidad de inmersión en la lengua meta.</li> <li>• No se puede enseñar en sentido estricto, es un proceso. Papel del profesor: ayudar a desarrollar la competencia fónica, allanar y facilitar el camino (creación de situaciones de expresión y comprensión oral, poner al alumno en contacto con la oralidad, enseñar estrategias que le permitan formular adecuadamente y entender un discurso oral, genuino y espontáneo en su conjunto...).</li> <li>• Se puede enseñar = Ayudar a los alumnos a adquirir la competencia fónica (desarrollando estrategias, poniéndoles en contacto con la lengua oral...) + Corregir si es necesario para la inteligibilidad (hacerlo con cautela, gradualmente, previa negociación con el alumno...).</li> </ul>
<p>Sobre si la pronunciación implica la competencia fónica o la interlengua fónica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• La pronunciación es una competencia que se adquiere con el tiempo, en un proceso en el cual se pasa por diversos estadios o fases fónicas diferentes (interlengua). Hay que hacer conscientes a los alumnos de que se trata de un proceso largo, que dura varios años y que necesita mucha práctica.</li> </ul>

Sobre qué pronunciación enseñar.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No existe la variante perfecta / No al modelo estándar de pronunciación / Hay que tener en cuenta la diversidad en la pronunciación y enseñar otras variedades y acentos.</li> </ul>
Sobre el concepto de imitación a los nativos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hay que animar a los alumnos a que hablen español imitando a los nativos: entonación, acento, ritmo... (Las canciones son en este sentido una buena herramienta de aprendizaje).</li> </ul>
Sobre el hecho de hablar una LE y los componentes emocionales/ Sobre la apropiación de la LE.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hablar una LE es similar a una puesta en escena, a una representación teatral (gestos, entonación, caras...) y conlleva muchos miedos y vergüenzas. El profesor debe hacer que el alumno supere estas barreras psicológicas, fomentando una imagen positiva, su autoestima, para que se sienta seguro. Al final cuando acaba siendo un hábito uno se siente bien en esa segunda piel (apropiación de la LE).</li> </ul>
Sobre si el tema de la pronunciación preocupa a los estudiantes y/o profesores.	<p>PROFESORES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La pronunciación es una de las grandes olvidadas de la enseñanza del E/LE: despreocupación (tal vez por la aparente correspondencia grafía-fonema).</li> <li>• Obsesión por la excelencia.</li> <li>• Escepticismo sobre la enseñanza de la pronunciación.</li> </ul> <p>ESTUDIANTES:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La pronunciación es una prioridad: interés por la excelencia.</li> <li>• Desinterés por la excelencia (tal vez debido a que muchas veces no entorpece la comunicación).</li> <li>• Escepticismo sobre la enseñanza de la pronunciación.</li> </ul>
Sobre los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alusión en general a los factores: interferencias de la L1, el filtro fonológico, la edad, la lengua escrita... Destacan mayoritariamente la L1 o lengua materna (a favor en estos casos de la fonética contrastiva) y el factor edad. En menor medida aparece la propia capacidad o habilidad auditiva del alumno.</li> </ul>

Tras haberse llevado a cabo una encuesta preguntando por estos rasgos a un número de docentes, los resultados derivados merecen cierta atención. El primero aspecto en el que se centró el estudio fue la idea que poseen los docentes sobre alcanzar la excelencia en la pronunciación. Tras haber realizado la encuesta, salió a la luz que un 70'73% de ese total sigue un modelo de pensamiento tradicional en cuanto a la forma de enseñar pronunciación. Este modelo se basa en corregir sobre la marcha según el alumno produce errores. Otro porcentaje, el 18'52%, considera que adquirir la

pronunciación ideal no es siquiera posible para hablantes nativos. Ambos porcentajes defienden que un nivel casi nativo resulta “imposible de adquirir para los adultos, al tener poco tiempo para practicar y experimentar tal y como hacen los niños en su L1, y por tratarse además de un proceso de larga duración.” (Usó, 2009: 19) Por otro lado, un 30% defiende la inteligibilidad de los mensajes al hablar que la excelencia al pronunciar, y un 20% argumenta que alcanzar la excelencia depende de los objetivos particulares de cada estudiante.

En cuanto al rasgo de qué pronunciación del español enseñar, un 83'33% formaba parte de una variedad no estándar del español (véase catalán o gallego), quienes “[...] [rechazaban] la variante perfecta y la enseñanza del estándar, a favor de enseñar otras variedades.” (Usó, 2009: 22).

En relación con los factores que obstaculizan el aprendizaje de la pronunciación, cabe destacar que el 52'17% declaró ser el uso de la L1 la causante de este problema, pues al fin y al cabo los estudiantes sienten mayor comodidad recurriendo a esta cuando no saben expresar cierta idea en la lengua extranjera.

La inseguridad del docente se ve reflejada en el poco tiempo dedicado a la enseñanza de la pronunciación, aspecto que prefiere ir mencionando “[...] sobre la marcha cuando [...] [observa] que aparecen dificultades, pero no los [...] [tiene] tanto en consideración como otros contenidos a la hora de preparar la programación el curso.” (Usó, 2009: 132)

Incluso aunque llegue a hacer correcciones en cualquier actividad comunicativa, el docente no piensa en comenzar las clases de español por la enseñanza de la fonética española desde una base teórica. Esta base se centraría en la enseñanza de rasgos segmentales, que consistiría en conocer las propiedades y rasgos de las vocales y consonantes, y de rasgos suprasegmentales, centrados en la prosodia, véase la entonación, el ritmo, el acento y las pausas. En relación con este aspecto, docentes con experiencia tienden a argumentar que “[...] es más difícil enseñar aspectos como la entonación, ritmo, acento, que la correcta pronunciación de un fonema.” (Usó, 2013: 157) Sin embargo, es necesario tener en cuenta que, a pesar de enseñar la forma de pronunciar

ciertos sonidos, los alumnos no reciben una explicación razonada de por qué el sonido se produce de determinada manera, y tienden a aprender a hablar por imitación. Dicha imitación, teniendo en cuenta que el docente no sepa explicar cómo produce los sonidos en ocasiones, es decir, que carezca de la información de base sobre los sonidos, no será en la mayoría de ocasiones exitosa. De hecho, una vez los alumnos tengan la oportunidad de comparar el acento de su profesor con el de una persona española nativa, fuera de contexto académico, podrán apreciar diferencias en los rasgos suprasegmentales.

El hecho de no centrarse en la enseñanza de la fonética viene dado no sólo por la inseguridad del docente. Existen otros motivos que fomentan esta dejadez, véanse “la escasa motivación que despiertan los contenidos propios de la pronunciación, los prejuicios asociados a su enseñanza, el poco dinamismo de las actividades ya existentes [...] [o] la necesidad de cubrir un programa ya bastante ambicioso.” (VILLAESCUSA ILLÁN, I. (2009). La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. *Universidad de Hong-Kong, Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*, pp. 134)

Ante estas dificultades, los profesores prefieren comenzar por otro tipo de contenido, que es la enseñanza de vocabulario y gramática, primordialmente la segunda. Aunque los docentes no quieran desprestigiar la pronunciación y la lengua oral, ponen por delante las anteriores disciplinas, ignorando que la pronunciación es “su soporte, [...] la dimensión fónica de la lengua, [y que] su dominio implica codificarla y descifrarla adecuadamente, de lo contrario no hay comunicación.” (Usó, 2009: 58)

Aunque no sea respaldada por una gran mayoría de docentes, otra excusa entre algunos para relegar a un segundo plano la enseñanza de la pronunciación desde conceptos teóricos se puede basar en la creencia de que “no se puede adquirir una [...] pronunciación [estándar] de la LE sin pasar por una inmersión o exposición a la lengua meta.” (Usó, 2009: 156) Ello perjudica la profesionalidad del sistema educativo en el que el alumno se está formando, contribuyendo a crear una mala imagen del mismo sistema y reduciendo su reputación. Aunque realizar una inmersión en el extranjero resulta provechoso, los profesores deben tener en cuenta que los estudiantes requieren

poseer conocimientos de pronunciación previamente. Ello les ayudará a partir de una base una vez se encuentren en el país, reducir su insatisfacción por no comprender lo que escuchen con absoluta claridad, y mejorar en su inmersión con mayor rapidez.

Existen prejuicios acerca de la lengua española que contribuyen a la percepción de la fonética. Uno de ellos se basa en la creencia de algunos, especialmente estudiantes principiantes o poco familiarizados con esta, de pensar que el idioma puede resultar sencillo, partiendo de la base de que “[...] se cree que es una lengua fonética porque la mayoría de letras y sonidos coinciden.” (Villaescusa, 2009: 128)

Otra concepción se basa en la opinión de que estudiar fonética resulta aburrido, ya que “los contenidos son abstractos [...] y [...] puede resultar muy difícil separar el componente formal intrínseco a la pronunciación.” (Villaescusa, 2009: 128) Sin embargo, la autora del artículo defiende la influencia de la fonética en aportar un sentido al contexto comunicativo del hablante. Según esta, “[...] todo enunciado [...] siempre forma parte de un contexto en el que cumple una función expresiva cargada de matices extralingüísticos; la pronunciación también revela esos matices que ayudan a comprender mejor el significado del enunciado.” (Villaescusa, 2009: 128) Pongamos por ejemplo que el hablante está teniendo una conversación con un hablante español nativo, y le pregunta si le gusta la comida mexicana. El receptor puede contestarle “No, para nada”. Esta frase, desde un enfoque pragmático, puede interpretarse de dos maneras, y ello viene influido por la entonación y el ritmo de habla, lo cuál sólo puede saberse si se han estudiado las propiedades de la fonética española. En el caso de que el hablante produzca sonidos muy breves y hable a un ritmo moderado, este está afirmando que no le gusta. Por el contrario, si tiende a alargar los sonidos vocálicos, a hablar con más lentitud y a producir oscilaciones de sonido, esa persona está hablando de manera irónica, y pretende hacerle entender que le gusta mucho.

Resulta crucial tener en cuenta que, a la hora de aprender a pronunciar, la entonación por parte de los estudiantes no nativos se aprende de forma consciente, pues su cabeza no hace uso de los rasgos segmentales y supra segmentales de manera automática. De esta manera, el alumno asimila que debe “acostumbrarse a articular los

sonidos extranjeros e intentar distanciarse de los hábitos propios de su lengua materna.” (Boquete, en Gil 2012: 10) Este tipo de entonación es conocida como entonación lógica. Cuando ya adquiere un dominio de la lengua extranjera de avanzado nivel, o si pasa a hacer uso de esta a diario y deja de lado su lengua materna, tenderá a expresarse de manera inconsciente. De esta manera, adquiere una entonación emocional, siendo posible debido a la inmersión de este estudiante en el contexto lingüístico y social que envuelve una lengua. Ello no tiene que tener lugar necesariamente en el país de origen de la lengua, sino que los profesores que le enseñan pueden transmitir conocimientos culturales que se envuelven a esta lengua. Es por ello que ciertos estudiosos como Gil (2007) defienden que enseñar pronunciación como un objetivo “compartido entre lo lingüístico y lo comunicativo, considerado como pragmático y sociocultural, puede hacer de este aspecto de la lengua un contenido interesante y muy práctico [...]” (Boquete, 2014: 153)

En relación con los conceptos de pronunciación lógica y emocional, los docentes se concentran en la enseñanza de la pronunciación a través de actividades de imitación. Ello puede ser visto como una forma útil de aprendizaje, ya que los seres humanos, como entes sociales que somos, tendemos a adquirir input de conocimiento siguiendo los pasos de los demás. El sentido de comunidad que buscamos generar con los demás fomenta esta adquisición, considerando que las acciones que realizan los miembros de este grupo son las correctas.

El aprendizaje por imitación sin embargo no puede ser factible si los alumnos no comprenden el contenido que están repitiendo e imitando, es decir, si se limitan a actuar como loros. La monotonía de actividades a las que se recurren como los ejercicios de sistematización o drills tampoco favorecen la dinamización de aprendizaje. La ciencia ha demostrado en múltiples ocasiones que la información que no es bien comprendida permanece por poco tiempo en el cerebro, y tiende a olvidarse, especialmente si la persona no es capaz de asociar ese contenido a otros aspectos que ya conozca. Esto ocurre con la forma de aprender a pronunciar mediante imitación, especialmente si el alumnado no entiende las razones por las que ciertos rasgos fónicos se producen de cierta manera. Lo ideal para evitar esta situación sería plantear el aprendizaje de manera paulatina, centrándose en las necesidades del

estudiantado y aportando un contexto comunicativo.<sup>2</sup> Dicho en otros términos, “aunque el alumno logre pronunciar correctamente en ese momento, a largo plazo no existen garantías de que será capaz de transferir esa pronunciación correcta a otra producción oral, sobre todo [...] en un contexto diferente al del aula.” (Boquete, 2014: 22)

Además de enfocar la enseñanza de la pronunciación desde la imitación, los docentes suelen hacer mención a esta sólo cuando es requerido, normalmente al principio. Según Dolores Poch (2004), “[...] la atención que se le presta queda reducida en el tiempo al periodo que el alumno necesite hasta lograr comunicarse.” (SABAS ELÍAS, M. (2013). «La pronunciación: La gran olvidada en el aula ELE.» *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13, pp. 128) Sin embargo, no debe olvidarse que la disciplina comunicativa requiere de largo tiempo para ser dominada y perfeccionada a medida que el estudiante va adquiriendo cierto nivel. Si no trabaja la pronunciación desde el principio, dominarla en un futuro le resultará arduo.

Existe una tendencia a considerar que la enseñanza de la fonética de manera científica

---

<sup>2</sup> A continuación, se plantea unas ideas a seguir para llevar a cabo ejercicios de imitación. Este procedimiento está recogido en el artículo MORÁN ARROYO, B. (1988). *¿Es necesario enseñar fonética para que el extranjero que aprende nuestra lengua adquiera una correcta pronunciación?* ASELE. Centro Virtual Cervantes.

Cito textualmente los aspectos a considerar en las actividades: “El alumno escucharía diferentes modelos de pronunciación correcta y así irá [...] captando los matices propios de cada sonido. Una vez recibida la diferencia de sonidos [...] nos adaptaremos [...] a la aptitud del alumno en cuestión a su edad y su ritmo de aprendizaje.” (p. 201)

“No será conveniente la enseñanza aislada de cada sonido que compone nuestro sistema fonológico, sino que el sonido se debe presentar en su contexto bien de sílaba, palabra o frase.” (p. 201)

“[...] pasaremos a la fase de producción en la que los alumnos repetirán lo presentado, con lo cual se están preparando para poder utilizar esos sonidos asimilados en el contexto comunicativo.” (p. 201)

“Cuando el alumno [...] tenga ya un nivel avanzado, se podrán enseñar otros mecanismos más científicos como son los de transcripción fonética. Este último nivel [...] será imprescindible para personas que se interesen por un conocimiento científico de nuestra lengua o para las que más tarde aspiren a enseñarla.” (p. 201)



está ligada a “la formación de profesores y especialistas”, que puede no resultar de utilidad para los estudiantes extranjeros, confundiéndoles más debido a la terminología técnica de este campo de estudio. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que los alumnos no buscan conocer el funcionamiento detrás de la fonética española, sino sólo comprender los motivos por los que los sonidos que deben producir se articulan de cierta manera o se caracterizan por una serie de rasgos marcados. Para hacerles comprender esto, hacer alusión a las bases teóricas resulta crucial, pero sabiendo enfocarlo de manera concisa y simplificada para ellos. Dicho en otros términos, “el alumno no necesita saber los parámetros que subyacen a una sílaba acentuada [...] ni para percibirla ni para producirla, pero debe conocer [...] sus fundamentos y [...] las herramientas adecuadas para comunicarlo.” (Boquete, en Cortés, 2002:61)

A raíz de esta sección, la conclusión a la que puede aspirarse es a que la falta de investigación en la enseñanza de la Fonética y de la pronunciación afecta negativamente a la forma de abordar este aspecto en el aula de ELE. Es por ello que los docentes se mantienen en técnicas tradicionales y no siempre efectivas para tratar problemas de pronunciación, y relegando el problema a la falta de contacto con contextos de inmersión. Es de esta manera cómo se desentienden del problema, centrando la atención en otros aspectos de aprendizaje para evitar la incomodidad de la situación. En el siguiente apartado, se llevará a cabo un análisis de cómo otras instituciones reconocidas consideran que debe enfocarse la enseñanza de la pronunciación.

### **2.3. La enseñanza de la pronunciación en el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas.**

Una buena manera de justificar o contrastar las ideas generales de los docentes es comparándolas con los principios promulgados por el Instituto Cervantes y por el Marco Común Europeo, utilizados como manuales de referencia.

En lo referente a la pronunciación, ambas instituciones hacen mención a la misma la estudian en profundidad. Resulta necesario establecer énfasis en ella, pues no cabe

duda de que su presencia tiene calado en gran parte de las disciplinas de la lengua y de las actividades llevadas a cabo para aprenderla.

En el caso del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, el tratamiento de la pronunciación figura como una de las competencias recogidas en el apartado 5.1., concretamente en el apartado *control fonológico*.

Dentro de la sección de control fonológico, el MCER estipula que “la descripción de la fonología en la sección 5.2.1.4. del [...] 2001 es clara, exhaustiva y lo suficientemente amplia como para abarcar reflexiones [...] sobre cuestiones fonológicas en la educación de lenguas extranjeras/segundas lenguas.” (*MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN* (2001). Secretaría General Técnica Del MEC-Subdirección General De Información Y Publicaciones, Grupo ANAYA, S.A. Y Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte, Subdirección General De Cooperación Internacional, pp. 147) Esto viene dado por el hecho de que el programa ha experimentado modificaciones para mejorarlo, pues el Marco también reconoce que el programa no estaba bien enfocado al principio, es decir, no adaptó la teoría a la práctica, y el plan establecido para alcanzar los objetivos deseados fue calificado como “poco realista”, especialmente en los niveles B1 y B2. Según quedó registrado al crearse el primer programa, “la escala de fonología fue la menos exitosa de las que se calibraron en la investigación original que dio lugar a los descriptores publicados en 2001.” (MCER, 2001: 147) El motivo por el que el enfoque no fue bien recibido reside en que la institución defiende el alcance de la inteligibilidad por delante de adquirir una pronunciación culta. El programa sentaba sus bases en modelos poco prometedores, los cuales “[...] ignoran la retención del acento extranjero [y] no tienen en cuenta aspectos contextuales y sociolingüísticos, así como tampoco las necesidades de los aprendientes.” (MCER, 2001: 147)

El Marco Común divide la enseñanza de competencias en niveles: usuario básico para niveles A1-A2, usuario independiente en el caso de B1-B2 y usuario competente atribuido al C1-C2.

En cuanto al contenido fonológico a ser adquirido, el MCER se centra en una serie de categorías: control fonológico en general, la articulación de sonidos y fonemas y los

rasgos prosódicos (entonación, acento y ritmo). Teniendo en cuenta la importancia de la inteligibilidad, se centra la atención a su vez en el esfuerzo que le requiere al interlocutor descodificar el mensaje del otro hablante; la capacidad de influencia de otras lenguas habladas, y el control de los sonidos y los rasgos prosódicos.

Los objetivos a alcanzar fijados por el programa del MCER del 2001, y también reflejados en la última actualización, son la capacidad de distinguir y producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas; de percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos; de convertir, como oyente, una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos, y de comprender los procesos de percepción y producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.

A continuación, conviene indagar en los objetivos fijados para cada nivel de dominio con mayor especificidad, en función de las tres categorías mencionadas anteriormente.

Dentro del nivel A1 y en torno al control fonológico general, se pretende que la pronunciación limitada de palabras y frases adquiridas permita que el alumno sea entendido con cierto esfuerzo por interlocutores acostumbrados a interactuar con hablantes con dominio avanzado en la lengua. Además, se espera que el estudiante reproduzca un repertorio limitado de sonidos correctamente, al igual que el acento de palabras simples y conocidas. En cuanto a la articulación de sonidos, el alumno debe ser capaz de reproducir sonidos de la lengua con ayuda para guiarle, además de articular un número limitado de sonidos, de manera que su discurso sea entendido sólo si su interlocutor le ayuda. En relación con los rasgos prosódicos, el aprendiente debe utilizar un repertorio limitado de estos rasgos en palabras de formas inteligible, a pesar de la fuerte influencia del acento, el ritmo y entonación de otras lenguas que hable. En esta parte su interlocutor también debe prestarle apoyo.

En lo relativo al nivel A2, se busca que, dentro del control fonológico general, la pronunciación del alumno sea lo suficiente clara para que sea comprendido, aunque sus oyentes puedan necesitar que repita su mensaje en ocasiones. Es necesario tener

en cuenta que la influencia del acento de otras lenguas puede afectar a la comprensión, aunque la pronunciación de palabras conocidas es clara. Resulta aún necesario que los oyentes colaboren para garantizar una conversación inteligible. En cuanto a la articulación de sonidos, la pronunciación debe ser en general inteligible a la hora de comunicarse en situaciones cotidianas de habla sencillas. Aunque puedan producirse errores en la pronunciación de fonemas, esto no incapacita la comprensión. Todo esto es posible teniendo en cuenta que el oyente colabora para garantizar una buena interacción y comprensión. En relación a los rasgos prosódicos, se espera que los utilice de manera comprensible en palabras cotidianas, a pesar de la influencia de otras lenguas en cuanto al acento, la entonación y el ritmo.

Para el nivel B1, se espera una pronunciación inteligible en general, y una garantía de que la entonación y el acento no impidan la comprensión, aunque estos se vean influidos por otras lenguas en las que el usuario sea competente. En la parte de articulación de sonidos, se busca que todo su discurso se comprenda, aunque existan errores de pronunciación de sonidos aislados y de términos que no conoce. Para la parte de los rasgos prosódicos, el alumno debe transmitir el mensaje de manera comprensible a pesar de la influencia de entonación de otras lenguas.

Si el usuario presenta un nivel B2, ello quiere decir que presenta una entonación adecuada, coloca el acento correctamente y articula los sonidos con claridad. Su acento tiende a verse influenciado por otras lenguas en las que es competente, pero ello casi no afecta a la comprensión del mensaje. En relación con la articulación de sonidos, el hablante debe articular una gran cantidad de sonidos de forma clara en muestras de habla un tanto prolongadas, y debe ser inteligible en todo momento a pesar de la presencia de ciertos errores. A la hora de pronunciar términos que desconoce, es esperable que tienda a realizar generalizaciones a partir de palabras que ya conoce como base. También hace uso de rasgos prosódicos para apoyar el mensaje que transmite con influencia de otras lenguas en las que posee dominio.

Para el nivel C1, es esperable que el usuario posea un control suficiente de los rasgos fonológicos para garantizar su inteligibilidad en todo su discurso y, aunque se perciban

acentos de otras lenguas, esto es superfluo a la hora de comprender. En cuanto a la articulación de sonidos, el hablante debe producir casi todos los sonidos de la lengua con gran nivel de dominio, tendiendo a corregirse cuando se da cuenta de que ha cometido algún error. Además de esto, debe producir un discurso oral fluido con sólo descuidos ocasionales en la pronunciación, lo cual no afecta a la comprensión del mensaje. De hecho, es esperable que sepa variar su pronunciación para expresar una intención con su mensaje.

En el nivel C2, es esperable que el hablante haga uso de los rasgos fonológicos con un alto grado de conocimiento, estableciendo calidad y precisión. Los posibles restos de acentos de otras lenguas no se ven en absoluto afectados a la hora de comprender los mensajes emitidos. La efectividad y precisión se transmiten a la articulación y a la producción de sonidos, permitiendo crear matices de entonación diferentes para transmitir mensajes con una determinada intención.

En el caso del Plan Curricular del Instituto Cervantes, la institución presenta un informe titulado “Niveles de referencia para el español”, con versión actualizada en el 2006. Este viene a estar fundamentado en previos referentes, véase los documentos del nivel umbral (datado de 1975-2001), la primera versión del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2001) y la primera versión de la propia entidad, el PCIC. El Plan Curricular utiliza los niveles de referencia para el español como así lo estipula el Consejo de Europa en el año 2001.

El contenido tratado en el Plan Curricular se adecúa a los diferentes niveles de aprendizaje de la lengua, divididos en cuatro bloques: niveles A1 y A2, atribuibles a la etapa básica o de iniciación; niveles B1 y B2, relativos a la etapa intermedia o de uso independiente de la lengua, nivel C1 o avanzado y nivel C2 o superior.

Las metas marcadas de esta institución en lo referente a la fonológica y la pronunciación se basan en discriminar sonidos en palabras aisladas y en enunciados, así como patrones acentuales en cada palabra; reconocer variaciones acentuales y el uso de la prominencia en enunciados; comprender los patrones de entonación;

producir sonidos en palabras aisladas y enunciados de forma fluida, y utilizar la prominencia y la entonación con intención comunicativa. Estas metas se alcanzan de manera progresiva según el estudiante asciende en nivel de conocimiento de la lengua, por lo que se plantean de manera diferente en cada nivel.

En todos los niveles, los contenidos se plantean en base a cinco apartados temáticos: la base de articulación; la entonación; la sílaba y el acento; el ritmo, las pausas y el tiempo, y los fonemas y sus variantes.

En el caso del nivel A1-A2, el inventario del Plan Curricular recoge en el primer tema la caracterización general del español, centrándose en el modo normal de fonación; el grado de tensión del español en comparación con otras lenguas, centrado en la pureza de las vocales, la ausencia de africación en las consonantes o el mantenimiento del timbre en vocales inacentuadas; el movimiento marcado de los labios, la reducida importancia fonológica de la nasalización, la base articulatoria creciente, el predominio de articulaciones alveolares y palatales en base central-anterior, la noción de acento y datos sobre la variedad del español en el mundo en función de la articulación de sonidos.

En el segundo tema, el contenido se subdivide en apartados. En el apartado 2.1., se trata la segmentación del discurso en unidades melódicas, centrándose en la correspondencia entre estas y el sistema de puntuación (el punto, la coma y signos de interrogación y exclamación). Además de esto, se establece hincapié en la extensión de la unidad melódica en la secuencia hablada, pasando de la unidad mínima de habla a la segmentación en unidades más extensas. Este aspecto en español es también contrastado con el de otros idiomas, véase el francés, italiano o inglés. Aparte de esto, otro aspecto tratado en el sub-apartado es la identificación y producción de patrones melódicos de las estructuras sintácticas básicas, siendo estos la entonación del vocativo, las enumeraciones, las oraciones complejas coordinadas, y las oraciones simples de siete u ocho sílabas o más de quince.

El apartado 2.2. se centra en la identificación y producción de patrones melódicos

correspondientes a la entonación enunciativa, comparando el caso del español en España y en Hispanoamérica. El apartado presta atención a los patrones melódicos al principio de una unidad enunciativa, concretamente en la inflexión de la voz en cuanto a tono grave medio y contrastándolo con otras lenguas; en el cuerpo de la unidad enunciativa en cuanto a la entonación uniforme, y en el final, centrado en la localización de la zona de mayor relevancia significativa; las sílabas finales a partir de la sílaba con el último acento,; la producción del fonema de cadencia, anticadencia o suspensión, y la importancia del valor expresivo en la inflexión final.

La sección 2.3. trata los patrones melódicos en la entonación interrogativa, focalizándose en la sensibilización hacia la variedad de entonaciones, la entonación de la interrogativa absoluta en contraste a la de la interrogativa relativa, la entonación de la interrogativa introducida por pronombre interrogativo y semejanzas y diferencias entre la entonación de una interrogativa simple y la primera parte de una enunciativa.

El sub-apartado 2.4. se enfoca en los patrones melódicos de los distintos actos de habla, es decir, los asertivos, exclamativos y expresivos orientados hacia el hablante y los interrogativos e imperativos hacia el oyente.

En el tema tres, el contenido se subdivide en dos apartados. El primero está centrado en el reconocimiento, la identificación y la producción de la estructura silábica. Comienza por tratar las características principales de la sílaba predominante, prestando atención a las sílabas abiertas o libres y las cerradas o trabadas, la incapacidad de los fonemas consonánticos para constituir núcleo silábico, la capacidad de fonemas vocálicos para constituir núcleo silábico simple y complejo, las sílabas monofonemáticas y polifonemáticas, la inexistencia de sílabas largas y breves y las estructuras predominantes de CV, CVC, CCV, VC. A su vez, trata el resilabeo, concretamente el principio de delimitación silábica.

El segundo sub-apartado estudia el reconocimiento, identificación y producción del acento. En primer lugar, se tratan las características del acento (tónico, durativo e intensivo), la posición libre del acento en español en comparación con otras lenguas y

la variabilidad del acento léxico en las diferentes variedades del español. En segundo lugar, se centra la atención en la identificación del acento léxico con valor fonológico, como en los cambios de significación de palabras. En tercer lugar, se trata la clasificación de palabras por la posición del acento, es decir, palabras agudas, llanas, esdrújulas, sobreesdrújulas y con dos acentos. En último lugar, se enfoca la atención en los esquemas acentuales del español, es decir, verbales y no verbales.

La unidad cuatro está formada por dos secciones. La primera sección trata la percepción y producción del ritmo en la lengua hablada, concretamente el rasgo de lengua silábicamente acompasada y la ausencia de ritmo enteramente silábico o acentual, comparándolo a su vez con otras lenguas. La segunda sección se concentra en la percepción y producción de las pausas y del grupo fónico, clasificadas en obligatorias como las enumerativas, virtuales (creando dos oraciones separadas) y llenas (vocal de duda, consonante de duda nasal, demostrativos desemantizados y alargados, marcadores discursivos o interjecciones). Además de esto, la unidad aborda la extensión del concepto de grupo fónico.

Al tema cinco lo conforman tres subtemas. Por un lado se encuentra la identificación y producción de fonemas vocálicos. Dentro del mismo, el contenido se reparte en otras tres subcategorías. La primera se centra en las características articulatorias. Esto se refiere al timbre de los fonemas vocálicos, la uniformidad del timbre y la homogeneidad, la pronunciación precisa de vocales sin relajación, la ausencia de vocales anteriores con redondeamiento labial y de vocales mixtas o diptongadas, la escasa nasalización vocálica, la posición de la lengua al pronunciar sonidos vocálicos, la consecuente apertura de la mandíbula y la acción de las cuerdas vocales.

La segunda subcategoría trata la caracterización comparada de las vocales, es decir, centrales, palatales y velares. La tercera parte estudia los diptongos, concretamente su presencia frente a hiatos, el grupo formado por unión de i o u con otra vocal, los diptongos crecientes y decrecientes y el grupo formado por la unión de i con u. La cuarta subcategoría se enfoca en los triptongos e hiatos, y hace mención a la tendencia del español de reducir vocales agrupadas a una sola sílaba, al paso gradual de una



vocal a otra y a la tendencia a no utilizar el hiato en el habla coloquial, comparándolo también con la tendencia en países hispanoamericanos.

El segundo subtema está dedicado a la identificación y producción de fonemas consonánticos. Este está conformado por la relación entre sonidos y grafías y por la identificación y reproducción del sistema consonántico. En este último, se tratan las consonantes oclusivas y fricativas, sordas y sonoras, la nasal palatal sonora «ñ», la palatal africada sorda «ch», la palatal central «y» y la lateral palatal «ll», las consonantes líquidas, la pronunciación de la [x] y las consonantes interdentales.

El tercer y último subtema son los sonidos agrupados o enlace de los sonidos en el grupo fónico. Este se divide en dos partes: el enlace de las vocales, concretamente en los casos de sinéresis y sinalefa o reducción, y el sirrema o ausencia de pausa en su interior. En este último, se presta atención a la facilidad de unión fonética de los vocablos en español, en contraste con otras lenguas.

Para el nivel B1-B2, se abordan temas y sub-temas iguales a los del nivel anterior, en ocasiones suprimiendo algunos aspectos y en otros añadiendo nuevos contenidos a los ya establecidos.

En el tema 1, se añade, en la parte de precisiones sobre el acento idiomático, muestras de diferentes acentos de las variedades de la lengua en España e Hispanoamérica, además de información sobre la variedad de las grandes zonas del español en el mundo en cuanto a articulación de sonidos.

En el caso del tema 2, en la primera sección, se trata la correspondencia entre unidades melódicas y el sistema de puntuación, centrándose en los dos puntos, el punto y coma, los puntos suspensivos, el paréntesis y el corchete. Además de esto, se trata la identificación y producción de patrones melódicos en ciertas estructuras sintácticas, véase la anteposición de complementos y del verbo al sujeto, la exigencia de división de unidades entre subordinante y subordinado en oraciones subordinadas y la entonación de cláusulas reducidas y construcciones en posiciones parentéticas.

En la segunda sección del tema dos se trata el principio de la unidad enunciativa focalizado en el tono bajo o alto de inflexión de voz. En el cuerpo de la unidad

enunciativa se habla del perfil horizontal del contorno tonal y, al final de la unidad enunciativa, de la producción de tonemas con matizaciones de cadencia, semicadencia, anticadencia, semianticadencia y suspensión. En la parte de identificación y producción de patrones melódicos con diversos tipos de aseveración, se estudia la aseveración ordinaria, categórica, insinuativa y con tono de incertidumbre y las enumeraciones. Dentro de las enumeraciones, se resaltan la completa y la incompleta final de frase, la descriptiva y la distributiva.

En la tercera sección del tema, se trata la entonación de las oraciones interrogativas aseverativas, aseverativas con rasgo de cortesía y las alternativas o disyuntivas. En la cuarta parte, referente a los actos de habla, se menciona la entonación volitiva, el tonema desiderativo, los saludos y expresiones de cortesía, actos de habla interrogativos e imperativos, patrones entonativos básicos y exclamaciones de mandato, entonación exclamativa de urgencia, recomendaciones o mandatos atenuados, exclamaciones de mandato irónico y saludos y expresiones de cortesía más complejas.

En la primera parte del tema tres, se trata el silabeo de estructuras silábicas complejas, centrado en las consonantes entre dos vocales, dos consonantes entre dos vocales y sus tipos, tres o más consonantes entre dos vocales y categorías, contacto de dos vocales no altas o cerradas, de una vocal baja/ media y otra alta o viceversa, contacto de vocal no cerrada átona y vocal cerrada tónica y triptongos. Además de esto, también se trabaja el resilabeo con delimitación silábica.

En la segunda parte del tema, dentro de la realización gráfica de formas acentuadas se tratan, aparte de los tipos de palabras ya presentes en el nivel básico, los hiatos de dos vocales abiertas y de vocal abierta o media más cerrada o cerrada más abierta o media. Además, se establece énfasis, dentro de la relación entre expresión fónica y categorías gramaticales, en las categorías gramaticales tónicas y las átonas.

En el tema cuatro, en el primer apartado, se tratan los fenómenos de secuencia hablada relacionados con el perfil rítmico del español, concretamente la inexistencia

de reducción vocálica, y la producción de secuencias sencillas rítmicas, véanse los refranes, poemas y canciones populares. En el segundo apartado, se estudian las agrupaciones que no admiten pausas (artículo y nombre, nombre y adjetivo, adjetivo y nombre, etc.), la correspondencia entre la distribución de pausas y la estructura sintáctica, como en la distinción entre relativas especificativas y relativas explicativas, y la identificación y producción del tempo predominante en español (tempo sosegado o andante).

Dentro del tema cinco, se indaga en mayor profundidad sobre fonemas vocálicos y consonánticos, a partir de los rasgos ya tratados en el nivel inicial. Además de esto, se añade un apartado de sonidos agrupados, tratándose el enlace de vocales iguales, vocales diferentes y palabras donde existe fluctuación entre hiatos y sinéresis. En cuanto a las consonantes, se tratan consonantes fricativas alveolares sordas, las nasales alveolares, las vibrantes y las laterales alveolares.

En el nivel avanzado y el superior, se conservan los mismos contenidos en el tema uno. En el tema dos, se estudia la entonación en la lectura más los casos de ambigüedad en unidades melódicas y producción de patrones con orden marcado en la primera parte. En la segunda parte, en lo referente a la entonación enunciativa, se trata la inflexión inicial y tono enfático más el reforzamiento de artículos, adverbios y preposiciones en el principio de unidades enunciativas. Al final de estas unidades, se focaliza la atención en la enumeración interior, la acumulativa, la intensificativa, la calificativa, la valorativa y la enfática.

En la tercera parte, se indaga en la entonación interrogativa restrictiva, la reiterativa, la exclamativa, la hipotética y la compuesta por varios grupos melódicos, la entonación del paréntesis interrogativo y la entonación del vocativo en posición parentética dentro de una interrogativa. La última sección cubre la entonación afectiva y emocional (exclamaciones de resignación, de protesta, de extrañeza, etc.), el énfasis articulatorio y los saludos y expresiones más elaborados.

La primera parte de la unidad tres indaga en la ausencia de ataque duro en vocales y su

influencia en el proceso de resilabeo, en los casos en los que este último afecta al significado y en los casos en los que recoge información morfológica. La segunda parte trata los elementos acentuados en razón del énfasis, véase la conjunción 'pero', artículos y sustantivos habitualmente átonos, además de las categorías gramaticales que pueden ser átonas o tónicas según su función, como por ejemplo los sustantivos y adverbios no acentuados o las preposiciones acentuadas.

En la primera sección del tema cuatro, se añade a los contenidos vistos para el nivel intermedio la lectura en prosa para tratar reproducción de modelos rítmicamente regulares, así como canciones con desplazamientos acentuales para tratar las alteraciones rítmicas más frecuentes. El segundo apartado se enfoca en los usos paralingüísticos de las pausas, concretamente la carga emocional generada con las pausas en la secuencia y, además, en la adaptación del ritmo y tempo a las estructuras, se centra en el tempo sosegado y en el tempo rápido en las oraciones parentéticas.

La unidad cinco estudia en su primer apartado las características articulatorias de los fonemas vocálicos, concretamente la hiperarticulación vocálica en contraste con la hipoarticulación; la pérdida de características vocálicas más definitorias en habla espontánea; los tipos de nasalización; alteraciones en el timbre vocálico a raíz de las sínéresis del habla espontánea y la centralización o pérdida de propiedades de todas las vocales en posición final, ante pausa o en interior de palabra entre sílabas tónicas.

La segunda sección trata los tipos de fonemas consonánticos en mayor profundidad que en los anteriores niveles. La tercera, por otro lado, se centra en los casos de reducción de grupos vocálicos a una sola sílaba y, la cuarta, por último, en la fonosintaxis. En esta parte, se estudia la sirrema en pronunciación enfática del elemento átono y la concurrencia de sonidos homólogos en pronunciación lenta o enfática.

Definitivamente, ambas instituciones cubren con gran precisión el aspecto fonológico de la lengua, lo cual sirve de guía para docentes en la enseñanza. Sin embargo, resultaría de gran utilidad que a estos contenidos se sumasen métodos de enseñanza o

maneras de enfocar el aprendizaje, pues el contenido se limita a un marco teórico a modo de manual. En este sentido, sería conveniente que figurasen en los manuales de estas instituciones contextos de enseñanza para aplicar esta teoría de manera práctica y realista.

### **3. EL SISTEMA FONÉTICO ESPAÑOL EN CONTRASTE CON EL SISTEMA FONÉTICO ANGLOSAJÓN. CASO ILUSTRATIVO EN UNA ESTUDIANTE AMERICANA SOBRE LOS ERRORES QUE COMETE AL PRONUNCIAR.**

Una vez abordado el tema de la pronunciación desde un marco teórico, conviene focalizar la atención en un caso práctico a modo ilustrativo. En este caso, se centrará la atención en la comparación entre dos sistemas fonéticos con similitudes pero también muchas diferencias, y reflejando estas disociaciones en una muestra de habla por parte de una estudiante estadounidense.

#### **3.1. Características principales del sistema fonético español comparado con el inglés.**

En español, la pronunciación de vocales viene dada por una serie de factores. El primero es el modo de pronunciación, que depende de la altura de la lengua y la abertura de la mandíbula. Así, se pueden encontrar vocales altas o cerradas, cuando la lengua se acerca al paladar duro o blando, como en el caso de [i] – [u]; medias, cuando la lengua se coloca en posición intermedia [e]- [o] y bajas cuando la lengua está posicionada en el punto más bajo de la cavidad, hacia la garganta [a]. El segundo sería el punto de articulación, basado en el lugar al que se dirige la lengua dentro de la boca y clasificando los sonidos en anteriores, centrales o posteriores. Las primeras tienen lugar cuando la lengua ocupa el paladar duro o parte delantera de la boca, dando lugar a los fonemas [i]- [e]; si esta se aproxima al paladar blando tienen lugar los sonidos posteriores [o]- [u], y si la lengua se posiciona en la parte central de la boca se da la vocal central [a]. La producción de vocales de manera nasalizada u oral es otro aspecto a tener en cuenta. La nasalización tiene lugar cuando el paladar bucal está en baja

posición, generando el sonido en “una zona intermedia entre la lengua y la pared de la faringe [...]” (HIDALGO, A., & QUILIS, M. (2012). *La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*. Valencia: Tirant Humanidades, pp. 141)

Otro rasgo a tener en cuenta es el de las cuerdas vocales. Este no es pertinente para las vocales, pues todas son sonoras y la vibración se trata de “un rasgo inherente de los sonidos vocálicos que sólo se pierde en el cuchicheo.” (Hidalgo & Quilis, 2012: 142). Sí es importante, sin embargo, para las consonantes, cuya vibración determina la categoría a la que pertenecen. Como cabe esperar, las vocales sonoras son aquellas que generan vibración en las cuerdas al pronunciarse, mientras que las sordas no producen dicha vibración. En inglés, el sistema de clasificación de vocales se rige de la misma manera que en español, aunque se añaden vocales clasificadas como semi-cerradas en el modo de articulación.

Desde el punto de vista vocálico, la primera diferencia entre las dos lenguas reside en el número, pues mientras que en español disponemos de cinco, en inglés se presentan doce. Las vocales presentan alófonos y pueden darse en diferentes circunstancias.

La vocal española /a/ puede figurar como vocal posterior, abierta y velar [ ] antes de /x/ (ajo), seguida de /o/ y /u/ (aorta) o en sílaba trabada por l (calma); como anterior, abierta y palatalizada en el diptongo /ai/ y en contacto con sonido palatal (calle). También aparece como vocal abierta nasalizada [ ] o central abierta oral en el resto de casos.

En inglés, la /a/ tiene varias representaciones, por lo que a un hablante anglosajón le puede resultar más sencillo pronunciar en español este fonema. La variación /ae/ es más cerrada que la /a/ española y más abierta que la /e/; /a:/ suena distinta a la a española por ser posterior, y /a/ presenta un sonido que no es equivalente a ninguno existente en español.

El fonema español /e/ puede figurar como nasal o como vocal anterior semiabierta. En este último caso, aparece en contacto con /r/ (cerro), en el diptongo /ei/, antes de

sonido /x/ (dejar), o en sílaba trabada excepto por /d, Z, m, n, s/ (verdad). En el resto de casos, tiene lugar como sonido anterior semicerrado. En inglés esta vocal es muy parecida a la española, pero nunca en posición final absoluta. En ese caso, resulta ser más abierta que la inglesa. Esto puede ocasionar confusión en hablantes ingleses.

La vocal española /i/ puede darse en posición anterior abierta ( ) en contacto con /r/ (risa), antes del sonido /x/ (lijar) o en sílaba trabada ('silbar'). Puede también figurar como sonido nasalizado ( ), es decir, apareciendo entre consonantes nasales (niña) o después de una pausa y seguido de nasal ('incendio'). En el resto de situaciones, aparece como vocal anterior cerrada [i].

La vocal inglesa /i:/ es cerrada y anterior, igual que la /i/ española, pero al pronunciarse "con los labios más extendidos le da una cierta tensión característica que la hace diferente." (SÁNCHEZ, F. (2000). *Manual de pronunciación inglesa comparada con la española. Colección Estudios de Lengua Inglesa*. Granada: Comares. Pp.17) En el caso de la /ɪ/ inglesa, esta es más abierta que la española, pero no tanto como la /e/, posicionándose entre estas dos.

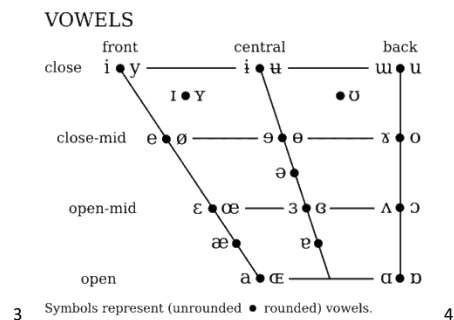
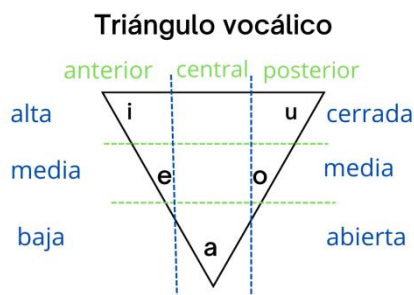
El fonema español /o/ figura como posterior semiabierto en contacto con /r/ (carro), en el diptongo /oi/, antes de /x/ (cojo), en sílaba trabada (portal) y en la combinación /a/ + /o/ + /l, r/ (ahora). También puede darse como nasalizada y como posterior semicerrada en el resto de casos, por ejemplo en lote.

En inglés, la vocal /o:/ es más profunda y larga que la o española, "parecida un poco a la exclamación "¡Oh!" (Sánchez, 2000: 28). La /o/ es más abierta que la versión española, pronunciándola con los labios meno redondeados y con una mayor separación de mandíbula.

La vocal /u/ puede aparecer como posterior y abierta, figurando en contacto con /r/ (urna), seguida de /x/ (rugido) o en sílaba trabada (atún), también nasalizada o como posterior cerrada en el resto de casos (utensilio).

La vocal /u/ inglesa es más abierta que la española y se redondean menos los labios al producirla. Según Sánchez (2000:30), en comparación con la /u/ inglesa “puede servir de guía la u de la palabra española “humo”, pronunciada con los labios poco redondeados y algo relajada.” Además de esta, se encuentra la /u:/, un poco más larga y tensa que la española.

Además de estas vocales, existen otras dos restantes que no figuran en español. Una es /ɜ:/, como en el término ‘word’, y otra es /ʌ/, que puede tenderse a comparar con la /a/ española, pero la primera es menos abierta y ello le aporta un timbre menos claro.



Aparte de estos, cabe destacar la presencia de diptongos, formados por un núcleo silábico o vocal con mayor energía articulatoria que se percibe con mayor facilidad, y un margen silábico o sonido de transición desde la vocal fuerte hacia los demás fonemas. En el caso del español, figuran tres tipos de diptongos crecientes, es decir, “[...] agrupaciones en las que se produce un desplazamiento de los órganos articulatorios de una posición cerrada hacia una más abierta.” (Hidalgo & Quilis, 2012: 152) Estos diptongos presentan el núcleo silábico en segunda posición, mientras que en la primera figura el margen prenuclear, predominado por una semiconsonante (vocal /i/ o /u/ transcrita

<sup>3</sup> <https://www.aula.uni-saarland.de/index.php/portfolio-items/test/>

<sup>4</sup> <https://www.pngegg.com/es/png-cmnil>



como [j] y [w]). Estos resultan ser alófonos de /i/ y /o/ respectivamente. Los diptongos crecientes en cuestión son /ia/ como en *patria*, /ie/ en *siete*, /io/ en *vio*, /ua/ en *agua*, /ue/ en *bueno* y /uo/ en *superfluo*.

Además de los crecientes, figuran también diptongos decrecientes o con entonación descendente, es decir, aquellos en los que “se produce un desplazamiento desde el cierre hacia la abertura articulatoria [...]” (Hidalgo & Quilis, 2012:153) En este caso, el núcleo silábico se encuentra en primer lugar, mientras que en la segunda posición se encuentra una semivocal como margen silábico, concretamente [ɨ] y [ɥ]. Los tipos de diptongos decrecientes vienen a ser /ai/ en *aire*, /ei/ en *reina*, /oi/ en *oigo*, /au/ en *automático*, /eu/ en *neurona* y /ou/ en *Lourdes*.

En el caso del inglés, predominan los diptongos decrecientes frente a los crecientes, por lo que a la hora de pronunciar un diptongo en español que sea creciente, la hablante puede aportar una pronunciación que no sería propia de un nativo español. Estos diptongos son /eɪ/ (*lake*), /aɪ/ (*time*), /ɔɪ/ (*coin*), /əʊ/ (*know*), /aʊ/ (*now*), /ɪə/ (*hear*), /eə/ (*air*) y /ʊə/ (*tour*). El primer diptongo se pronuncia de manera parecida a su equivalente en español, pero con el fonema /i/ más ligero. El segundo suena similar a su versión en español pero resulta necesario no recalcar el segundo formante del diptongo. El diptongo /ɔɪ/ resulta parecido a /oi/ pero recae mayor énfasis en el primer formante que en el segundo. El sonido /əʊ/ resulta muy diferente de su versión española, pues el hablante hispano tendería a alargar el segundo formante, cuando en inglés es más breve. /aʊ/ es similar a su versión española pero se establece mayor énfasis en el primer formante que en el segundo. El diptongo en el término *hear* es decreciente, por lo que no puede compararse con el español que resulta ser creciente, y lo mismo sucede con el diptongo /ʊə/. El caso de /eə/ puede resultar parecido al sonido ‘ea’ es español, pero se pronuncia mucho más suave y con una sola sílaba.

Tras haber abordado las vocales y los diptongos, resulta crucial tratar las consonantes. Estas son clasificadas por lugar y modo de articulación, así como por las vibraciones de las cuerdas vocales.

Al organizar las consonantes, se encuentra la bilabial oclusiva sorda [p] y la bilabial oclusiva sonora [b] (*buscar*), dadas por unión o acercamiento de los dos labios y cierre total de los órganos en algún lugar del tracto vocal labiodentales. La consonante bilabial fricativa sonora [β] (*beber*) se crea por el acercamiento de los órganos en cierto punto de la cavidad pero sin llegar al contacto, formando un estrechamiento a través del cual el aire pasa con fricción. La bilabial nasal sonora [m] (*madre*) se produce por la circulación del aire a través de la cavidad nasal de manera continuada.

La consonante labio-dental fricativa sorda [f] (*furia*) es pronunciada mediante el acercamiento del labio inferior a los dientes incisivos superiores y el acercamiento sin contacto de los órganos en la cavidad. El sonido labiodental nasal [ɱ] se produce igual que el anterior pero con la circulación del aire a través de la cavidad nasal.

El fonema interdental fricativo sonoro [ð] (*dedo*) se lleva a cabo colocando la lengua entre los incisivos superiores e inferiores y por la cercanía de los órganos en la boca, y lo mismo sucede con el interdental fricativo sordo [θ] (*zapato*). La consonante interdental nasal sonora [ɲ] (*no*) se produce de la misma manera que las anteriores pero dejando pasar el aire por la cavidad nasal. El sonido interdental lateral sonoro [ʎ] (*dulce*) implica que existe un obstáculo en el centro de la boca y el aire sale por los lados de esta, colocando la punta de la lengua entre los dientes.

La consonante dental oclusiva sorda [t] (*tiempo*) y sonora [d] se producen colocando la lengua detrás de los incisivos superiores con un cierre total de los órganos en una parte del tracto bucal. El fonema dental nasal sonoro [ɲ] (*diente*) tiene lugar gracias a la circulación de aire en la cavidad nasal. El sonido dental lateral sonoro [ʎ] (*molde*) tiene lugar al apoyar la punta de la lengua en la parte interior de los incisivos superiores.

El sonido alveolar fricativo sordo [s] (*saco*) se da a cabo cuando la punta de la lengua se aproxima a los alveolos, y lo mismo sucede con el alveolar fricativo sonoro [ʃ] (*asno*). El fonema alveolar nasal sonoro [ɲ] (*nariz*) es posible gracias al paso del aire por la cavidad nasal, y el alveolar lateral sonoro [ʎ] (*lámpara*) tiene lugar por el paso del aire a

los lados de la cavidad. Otras consonantes problemáticas que resultan problemáticas para los hablantes anglófonos son la alveolar vibrante simple sonora [r] (*aparato*) y la alveolar vibrante múltiple sonora [r̄] (*perro*), pues la segunda no existe en el sistema fonético inglés. Estas se producen entre la punta de la lengua y los alveolos, creando una o varias vibraciones muy breves.

El sonido palatal fricativo sonoro [j] (*Mayo*) se lleva a cabo posicionando la lengua en el paladar y aproximando los órganos articulatorios sin llegar a tocarse. El fonema palatal africado sordo [tʃ] (*chupete*) se forma a través de una oclusión con la punta de la lengua en la zona alveolo-palatal y estrechamiento en la zona. Lo mismo sucede con el palatal africado sonoro [tʃ̄] (*allá*). Cabe también destacar la consonante palatal nasal sonora [nʲ] o [ɲ] (*nido*) y la palatal lateral sonora [lʲ] o [ʎ] (*pollo*), siendo muy próxima a [j].

Por último, cabe mencionar las consonantes velares oclusivas sordas [k] (*casa*) y sonoras [g] (*agua*), articuladas en el velo del paladar y creando un cierre total de los órganos en un punto de la boca. Los fonemas velares fricativos sordo [x] (*ojo*) y sonoro [χ] (*llegar*) se crean colocando el post-dorso de la lengua en el velo del paladar y aproximando los órganos bucales en un cierto punto de la cavidad. El sonido velar nasal sonoro [ŋ] (*rincón*) tiene lugar gracias a la corriente de aire que se mueve por la cavidad nasal.

El sistema fonético inglés presenta diferencias y similitudes en sus consonantes en comparación con el español. La /p/ española no es aspirada jamás, y la inglesa lo es excepto detrás de s. Además, la p española no aparece en posición final excepto en palabras extranjeras, y no produce la plosión nasal porque nunca va seguida de n. En el caso de la /b/, esta es fricativa en posición media y oclusiva en posición inicial absoluta, mientras que la inglesa es oclusiva independientemente del lugar que ocupe. Otra diferencia que debe remarcar es que en español no se establece diferencia fónica entre /b/ y /v/, llevando a pronunciar palabras con ambos grafemas como /b/.

La /t/ inglesa es alveolar, mientras que la española es dental; es siempre aspirada, al

contrario de la española, y cabe destacar que el sonido 'tr' inglés, de rasgos africados, no es percibido igual que en español, lo cual desconcierta a los españoles; no suele figurar en posición final en español, excepto en palabras de origen extranjero, como figura en la muestra de habla que se analizará más adelante (*ballet*), y no aparece seguida de /l/ o consonante nasal, y así no se dan plosiones lateral o nasal de la /t/. Centrándonos en la /d/, este fonema es dental en español y alveolar en inglés y, al igual que la consonante anterior, su sonido africado desconcierta a hablantes españoles; es siempre oclusiva en inglés, mientras que en español es fricativa en posición media y oclusiva al principio de palabra o detrás de /n/ o /l/. Al igual que con la /t/, la /d/ no posee representaciones plosivas laterales o nasales, al no ir nunca seguida de /l/ o consonante nasal.

En el caso de la /k/, esta es aspirada en inglés, pero no es el caso en español; la /k/ en inglés es muy común en posición final, y en español sólo figura en palabras de origen extranjero. Además, la /k/ en español nunca acompaña a una consonante nasal o /l/ en posición final y, por ello, palabras en inglés que terminan en 'kl' o 'km' resultan confusas para hablantes españoles. La /g/ nunca se da en posición final en español, pero en inglés es muy usual; en español puede ser fricativa en medio de palabra y en inicio de palabra no absoluto, y oclusiva detrás de consonante nasal o en posición inicial absoluta, pero en inglés siempre figura como oclusiva. Añadido a esto, en español no ocurre plosión nasal como en inglés, y en caso lateral o posición final resulta aún más raro.

Las diferencias más llamativas en el caso de consonantes fricativas reside, en primer lugar, en /ð/, que no figura como fonema en el sistema fonético español, pero sí existe como alófono de /d/ en posición media. En segundo lugar, la /θ/ suele asimilarse por hablantes ingleses como /s/, pues les resulta más sencillo al pronunciar, a pesar de que también presentan este sonido en su lengua. En tercer lugar, se encuentran las dos variantes de la r, que en español puede ser vibrante simple /r/ (*pero*) o vibrante múltiple /r/ (*carro*), mientras que en inglés sólo figura el múltiple, utilizado para representar tanto un sonido fuerte como suave. Esto suele causar confusión entre hablantes anglosajones, pues la pronunciación de la r fuerte no es algo común para ellos.

La /tʃ/ española figura como palatal, llevando a pronunciarla más atrás en la boca que a inglesa, al ser palatoalveolar. Cabe mencionar que, a su vez, no se da el caso de palabras españolas terminadas con este sonido, mientras que en el inglés son comunes.

Entre las consonantes nasales, la /n/ es la única que puede generar dificultades, pues presenta un sonido relajado en posición final en español y va precedida por una vocal nasalizada, y en inglés el sonido se vuelve alveolar.

Existen cuatro consonantes y dos semivocales que no figuran en español, lo cual desconcierta al estudiante anglófono cuando tiene que hablar español. La primera es la post-alveolar fricativa sorda [ʃ] (*shoes*), que tiende a confundirse con /tʃ/ o /s/. La segunda sería la post-alveolar fricativa sonora [ʒ] (*television*), y la tercera la post-alveolar africada sonora [dʒ] (*jeep*), que puede parecerse a [j], pero debe recordarse que la primera es palato-alveolar y la segunda linguo-palatal. Además de estas, se encuentra la glotal fricativa sonora [h], en el sentido de tener un ligero sonido, cuando en español es muda (*hope* vs. *hospital*). Por último, tampoco existe en español el fonema alveolar fricativo sonoro [z], aunque sí figura como alófono de [s] delante de una consonante sonora (*chispa*). En cuanto a la semivocales, estas son la /j/ y la /w/. La primera no figura en el sistema fonético español, pero sí aparece como alófono de /i/ en diptongos crecientes. Lo mismo sucede con la segunda, que figura como alófono de /u/ en diptongos crecientes como /ue/ y /ua/.

	Bilabial		Labio-dental		Inter-dental		Dental		Alveolar		Palatal		Velar	
	SOR	SON	SOR	SON	SOR	SON	SOR	SON	SOR	SON	SOR	SON	SOR	SON
Oclusiva	p	b					t	d					k	g
Fricativa		β	f		θ	ð			s	ʃ		j	x	ɣ
Africada											ç	ʝ		
Nasal		m		ɱ		ɳ		ɲ		n		ɲ	ɲ	ŋ
Lateral						ɬ		ɭ		l		ɭ	ʎ	
Vibrante simple										r				
Vibrante múltiple										r				

5

	bilabial	Labio-dental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	p b			t d			k g	
Fricativas		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			h
Africadas					tʃ dʒ			
Nasal	m			n			ŋ	
Lateral				l				
Aproximantes	w				r	j		

6

En cuanto a la entonación y los acentos, aunque ambos idiomas presentan acento libre, al contrario del francés por ejemplo, la principal diferencia a destacar es la falta de acento ortográfico en sílabas fuertes en inglés, y que “[...] las sílabas no acentuadas [...] pierdan intensidad, pronunciándose casi siempre con las vocales débiles [ə] o [ɪ].” (Sánchez, 2000:124)

### 3.2. Perfil de la informante, transcripción y principales errores.

La informante en cuestión se llama Hope Borsic, una joven de veinticuatro años que

<sup>5</sup> [https://joaquimllisterri.cat/phonetics/fon\\_esp/fonetica\\_espanol\\_segmental.html](https://joaquimllisterri.cat/phonetics/fon_esp/fonetica_espanol_segmental.html)

<sup>6</sup> <https://pronunciaciondelingles3.wordpress.com/2021/10/16/10-las-consonantes-del-ingles-segun-la-manera-de-articulacion/>

está residiendo en Oviedo durante un año como auxiliar de conversación. Natural de San Francisco, pero nómada incansable a lo largo de su vida, reside desde hace unos años en Nueva York, donde acudió a la universidad para formarse como profesora de español. Su nivel en esta lengua no está especificado, ya que en su país no existe un sistema de referencia para clasificar niveles de dominio en lenguas extranjeras. La joven declara presentar dificultades para hablar en español, y ello es palpable en ocasiones en su ritmo y fluidez. Siendo esta la primera vez que vive fuera de su país, y concretamente en un país de habla hispana, ha conseguido mejorar mucho su dominio en la lengua. Su exposición a hablantes nativos de español ha demostrado ser una herramienta muy útil para su aprendizaje, pero cabe destacar que esta joven poseía una base que había aprendido en los Estados Unidos. Una vez más, resulta lógico argumentar que sin esa base, tanto a nivel léxico y gramatical como a nivel fónico, ella no habría adquirido el desarrollo que posee ahora mismo.

#### Muestras de habla de la informante

Para este proyecto, se llevó a cabo una entrevista con la informante. En esta parte, se resaltarán las contribuciones más remarcables de esta, comparando sus rasgos de pronunciación con los de un hablante nativo de español, para así descubrir los errores a solventar:

‘He estudiado inglés y educación.’

Nativo: /'e estu'ðjaðo ñŋ'gles i eðuka'θjon/

Informante: /'e estu'ðjaðo ñŋ'gleθ i eðuka'θjon/

‘Soy una auxiliar de conversación’.

Nativo: /'soi 'ũa awksi'ljar ðe kõmbersa'θjõn/

Informante: /'soi 'ũa a:ksi'ljar ðe kõmberθa'θjõn/

‘Quiero Asturias.’

Nativo: /'kjero as'turjas/

Informante: /'kjero æs'turjas/

‘Porque es más diferente de Asturias, hay [...] una cultura diferente y también [...] la universidad de Barcelona.’

Nativo: /'porke 'ez 'maz ðife'rēnte ðe as'turjas | 'ai 'ũa kul'tura ðife'rēnte i tam'bjēn la wniβersi'ðad ðe βarθe'lōna/

Informante: /'porke 'ez 'maz ðefe'rēnte ðe æs'turjas | 'ai 'ũa kl'l'tura ðefe'rēnte i tam'bjēn la wniβersi'ðad ðe βarθe'lōna/

‘Me gusta viajar [a] otras ciudades en España.’

Nativo: /me 'ɣusta βja'xar 'otras θju'ðaðes ěn es'pãna/

Informante: /me 'ɣusta βja'xar 'otras sju'ðaðes ěn es'pãna/

‘Me gusta bailar’.

Nativo: /me 'ɣusta βaj'lar/

Informante: /me 'ɣusta βaj'lar/: a pesar de ser decreciente, el segundo formante del diptongo /ai/ se pronuncia más suave, de manera que casi no se aprecia, a diferencia de cómo lo produciría un español nativo.

‘Cuando era una niña bailaba ballet.’

Nativo: /'kwãndo 'era 'wna 'nĩna βaj'laβa βa'let/

Informante: /'kwãndo 'era 'wna 'nĩna βaj'laβa βa'le/

‘No soy una profesional’.

Nativo: /no 'soi 'ũa profesjō'nal/

Informante: /no 'soi 'ũa PROFEθjō'nal/

‘Yo enseño [...], hacer actividades para hablar mucho.’

Nativo: /'jo ěn'sēno | a'θer aktiβi'ðaðes 'para a'βlar 'mutʃo/

Informante: /'jo ěn'sēno | a'ser aktiβi'ðaðes 'para a'βlar 'mutʃo/

‘[Cojo] un autobús para una hora y media’.



Nativo: / 'ũn awto'βus 'para 'wna 'ora i 'meðja/

Informante: / 'ũn a:to'βus 'para 'wna 'ora i 'meðja/

'[Vivo] en el centro, cerca de calle Gascona.'

Nativo: /ẽn el 'θẽntro | 'θerka ðe 'kaʎe ɣas'kõna/

Informante: /ẽn el 'sẽntro | 'serka ðe 'kaʎe ɣas'kõna/

'Me gusta la música pop.'

/me 'ɣusta la 'musika 'pop/

/me 'ɣusta la 'musika 'pɒp/

'¿Qué se llama un tipo muy popular aquí?'

/'ke se 'ʎãma 'wn 'tipo 'mui popu'lar a'ki/

/'ke se 'ʎãma 'wn 'tipo 'mui popju:'lar a'ki/

En relación con la entonación, cabe destacar que la informante presentó un ritmo de pronunciación descendente por lo general, pues sus contribuciones estaban centradas en responder a preguntas con aseveraciones que la entrevistadora le formulaba. El único momento en el que la entonación era ascendente tenía lugar cuando la joven formulaba una pregunta por no haber comprendido el mensaje lanzado por la emisora, bien fuese una pregunta con respuesta directa (sí/no), para formular la petición a la entrevistadora de repetir su pregunta o al producir oraciones que no sabe dónde terminarán.

### Principales errores

Los principales fallos que comete al pronunciar son la sustitución de /s/ por /θ/, la casi eliminación del segundo formante en diptongos decrecientes como /ai/, la reducción del diptongo /au/ en /a:/, eliminación de /t/ final en un extranjerismo, cambio de /u/ por /ʌ/, la sustitución de /i/ por /e/ en la palabra *diferente* y la producción de /æ/ por /ɑ:/ en inicio de palabra.

### 3.3. Ejercicios propuestos para solventar los errores.

#### Actividad modelo I

**Error específico:** seseo, confusión entre el sonido [s] con [z].

La primera parte del ejercicio se basaría en repasar con la informante la manera de pronunciar el sonido /θ/, y en qué contextos no puede corresponderse con /s/.

Después, se aportarían una serie de palabras con diferente significado para practicar la pronunciación del sonido, las cuales deben ser pronunciadas en voz alta varias veces, y la informante deberá descubrir la diferencia de significado entre los términos. Las palabras están recogidas en SÁNCHEZ, A., & MATILLA, J. A. (1974). *Manual Práctico de Corrección Fonética del Español*. Madrid: Sociedad General Española De Librería, S.A., pp. 51.

Poso- pozo

Seno- ceno

Cosido- cocido

Masa- maza

Asar- azar

Rasa- raza

Casada- cazada

Sueco- zueco

Asada- azada

Casa- caza

Caso- cazo

#### Actividad modelo II

**Error específico:** Diptongo decreciente /ai/ y /au/

En esta tarea, se proporcionará una revisión sobre cómo se pronuncian estos diptongos en español, y se aportarán una serie de frases para que la informante las pronuncie varias veces en voz alta. Después, se reproducirá de nuevo la grabación de la muestra de habla, y ella misma deberá identificar los errores que ha producido en relación con estos sonidos. Si ella lo desea, es posible recurrir a realizar otra grabación con las frases que produjo erróneamente donde figuraban esos sonidos, para recrearlos correctamente. Dicha grabación le serviría a la joven para contrastar la diferencia y para practicar de manera autónoma estos sonidos.

### Frases con /au/

1. Paula no posee la autonomía para conducir por la autopista.
2. Aurora es la autora del libro 'Aura'.
3. Mi madre toca la flauta con mucha audacia.
4. Su hermana tiene un trauma con el automóvil.
5. El joven acudirá tarde a la audición a menos que busque un autobús.

### Frases con /ai/

1. Amaia quiere ir al baile pero no encuentra a nadie.
2. El aire del mar es una maravilla, y el paisaje es también fenomenal.
3. La música de Jamaica amaina a las fieras.
4. Aitana está aislada debido a un virus muy fuerte que ha contraído.
5. "Ainara, hay que ser más agradable con la gente".

### Actividad modelo III

**Errores específicos:** cambio de /u/ por /ʌ/, la sustitución de /i/ por /e/ en la palabra *diferente* y la producción de /æ/ por /ɑ:/.

La informante recibirá un resumen sobre las formas de articulación de estos sonidos, y a continuación visualizará este vídeo donde figuran términos con estos fonemas. La joven debe reconocer cuatro palabras con cada fonema, apuntarlas y, una vez haya finalizado el vídeo, pronunciarlas en voz alta. El recurso puede ser reproducido todas las veces que ella lo necesite. Tras esto, se le planteará que localice los errores que cometió en la grabación de la entrevista, para poder así autocorregirse.

A continuación, figura el vídeo para la actividad: BBC NEWS MUNDO. (2024, 27 abril). *¿Qué efecto tiene el café en el cuerpo?* | BBC Mundo [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IFx8eABfivg>

## CONCLUSIÓN

Hablar una lengua forma parte de la identidad, y esta tiende a formarse en torno a un grupo de hablantes con ciertos rasgos en común. En el uso de un idioma, ser capaces de pronunciar correctamente resulta indiscutiblemente primordial para todo ser humano, pues sin ello los riesgos de sufrir rechazo son más elevados, tanto a nivel personal como profesional. A medida que la sociedad se vuelve consciente de la necesidad de convivir entre diferentes nacionalidades en un mundo intercultural como el nuestro, se han ido derribando barreras y fomentando la empatía por aquellas personas que buscan integrarse en un grupo social. En el proceso de adaptación, conocer los rasgos generales de pronunciación en una lengua resulta útil, pero no desde una perspectiva teórica y de estudio investigador, sino enfocada en un campo práctico. Es en este punto donde la presencia de profesores de Español como Lengua Extranjera resulta crucial, y concretamente con conocimientos sobre fonética española. Sin conocimiento base en este ámbito, ayudar a allegados extranjeros a pronunciar resulta una tarea perdida.

Como cualquier otra rama de aprendizaje en la enseñanza de idiomas, la pronunciación con todos sus rasgos prosódicos es un aspecto que no puede dejarse de lado. Adquirir una entonación perfecta ha sido siempre una tarea inalcanzable para muchas personas interesadas en aprender un idioma, y los campos de estudio destinados a indagar en la presencia de la pronunciación en el Aula de Idiomas requieren de un mayor impulso. A pesar de estas circunstancias, el progreso que paulatinamente se ha ido llevando a cabo a lo largo de los años resulta ser motivo para tener esperanza, comenzando por el Plan Curricular del Instituto Cervantes y el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas.

Según se realizan más estudios, más claro resulta entre docentes que adquirir una pronunciación perfecta en una lengua no siempre es posible, pero que existen herramientas para alcanzar un buen nivel en esta. En dicho proceso, resulta

importante, por encima de todo, saber que todo alumno en una lengua debe poseer una base de conocimientos en el ámbito de la pronunciación, y que aportar la excusa de que sólo pueden aprender realizando una estancia en el extranjero no es válido. Prueba de ello se encuentra reflejada en el caso de la informante escogida para este proyecto, cuyos avances en pronunciación fueron fructíferos debido a su base inicial en conocimiento acerca del español y los fonemas que lo componen.

Teniendo en cuenta la influencia en nuestros días del tema tratado en este proyecto, conviene continuar indagando en la investigación sobre el mismo, del cual aún queda información y conclusiones por alcanzar, datos por contrastar y avances por aportar. Esto seguirá viéndose motivado por la creciente globalización y la demanda por el aprendizaje de español, en el cual las nuevas tecnologías contribuirán enormemente. Sin embargo, no debe perderse el enfoque en un aspecto: alcanzar la inteligibilidad siempre prima por encima de la perfección.

## BIBLIOGRAFÍA

- BBC NEWS MUNDO. (2024, 27 abril). *¿Qué efecto tiene el café en el cuerpo? | BBC Mundo* [Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IFx8eABfig> (12/06/2024)
- 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 / International Journal of Foreign Languages*.  
<http://revistes.publicacionsurv.cat/index.php/rile> (28/02/2024)
- CERVANTES, C. C. V. (2024). *CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. 3. *Pronunciación y prosodia. Inventario. A1-A2*. [Cvc.cervantes.es](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm).  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/03\\_pronunciacion\\_inventario\\_a1-a2.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_a1-a2.htm) (04/05/2024)
- EL-MADKOURI, M. (2001, 30 Marzo) *Idioma, causa y efecto de integración social*. Nueva revista. <https://www.nuevarevista.net/idioma-causa-y-efecto-de-integracion-social/> (09/02/2024)
- EQUIPO PEDAGÓGICO NEBRIJA (1997) *Historia de las metodologías de lenguas extranjeras*. Fundación Antonio Nebrija.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ & GONZÁLEZ NÚÑEZ (2017) "EL EXTRAÑO SÍNDROME DEL ACENTO EXTRANJERO."  
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/8837/El%20extrano%20Sindrome%20del%20Acento%20Extranjero.pdf?sequence=1&isAllowed=y>  
(10/02/2024)

- HIDALGO, A., & QUILIS, M. (2012). *La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*. Valencia: Tirant Humanidades.
- IZAOLA, A., & ZUBERO, I. (2015). La cuestión del otro: forasteros, extranjeros, extraños y monstruos. *Papers. Revista de Sociologia*, 100(1), 105.  
<https://doi.org/10.5565/rev/papers.649> (05/02/2024)
- MARCO COMÚN EUROPEO DE REFERENCIA PARA LAS LENGUAS: APRENDIZAJE, ENSEÑANZA, EVALUACIÓN (2001). Secretaría General Técnica Del MECD-Subdirección General De Información Y Publicaciones, Grupo ANAYA, S.A. Y Ministerio De Educación, Cultura Y Deporte, Subdirección General De Cooperación Internacional.  
[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) (02/05/2024)
- MORÁN ARROYO, B. (1988). *¿Es necesario enseñar fonética para que el extranjero que aprende nuestra lengua adquiera una correcta pronunciación?* ASELE. Centro Virtual Cervantes.
- MULA FRANCOS, A. (1993) *De la inmigración a la integración: problemas sociolingüísticos*. Universidad de Alicante.  
[https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiYho\\_GioWFaxVATKQEHaYCBf0QFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Frua.ua.es%2Fdspace%2Fbitstream%2F10045%2F3757%2F1%2FMula-Franco-Antonio-t-1.pdf&usg=AOvVaw2PTUR3m33kF3xndD80bllK&opi=89978449](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiYho_GioWFaxVATKQEHaYCBf0QFnoECA8QAQ&url=https%3A%2F%2Frua.ua.es%2Fdspace%2Fbitstream%2F10045%2F3757%2F1%2FMula-Franco-Antonio-t-1.pdf&usg=AOvVaw2PTUR3m33kF3xndD80bllK&opi=89978449) (04/02/2024)
- PERERA IZQUIERDO, S. & MONREAL BOSCH, P. (2013) «Identidad, sentimientos y lengua: ¿nos definimos por lo que sentimos o por lo que hablamos?» *Universitat de Girona. Revista Philologica Romanica*. Vol. 13, issue 1 (2013): 23–31

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwik8JnRv4KEAxVfVqQEHTI8AyYQFnoECCsQAQ&url=https%3A%2F%2Fdiainet.unirioja.es%2Fdescarga%2Farticulo%2F6316438.pdf&usg=AOvVaw0EKqWuBb7ftaGZZWTZSVL7&opi=89978449> (23/02/2024)

- RECAJ NAVARRO, F. (2008). *Factores que influyen en el acento extranjero: Estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español*. Universidad de Salamanca.  
[https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/22438/DLE\\_Factores%20que%20influyen%20en%20el%20accento%20extranjero.pdf?sequence=1](https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/22438/DLE_Factores%20que%20influyen%20en%20el%20accento%20extranjero.pdf?sequence=1)  
(02/02/2024)
- RUIZ, K., MONTAÑO, V., VEGA, T. (2017). *BILINGÜISMO E IDENTIDAD: Varias maneras de ser y reconocernos a través de las lenguas*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C.  
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/34095/BILING%20%20CISMO%20E%20IDENTIDAD.pdf?sequence=6&isAllowed=y> (12/02/2024)
- SABAS ELÍAS, M. (2013). «La pronunciación: La gran olvidada en el aula ELE.» *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 13.
- SÁNCHEZ, A., & MATILLA, J. A. (1974). *Manual Práctico de Corrección Fonética del Español*. Madrid: Sociedad General Española De Librería, S.A.
- SÁNCHEZ, F. (2000). *Manual de pronunciación inglesa comparada con la española. Colección Estudios de Lengua Inglesa*. Granada: Comares.
- SIMMEL, G., SCHÜTZ, A., ELIAS, N., CACCIARI, M., & SABIDO RAMOS, O. (2012). *El extranjero. Sociología del extranjero*. Ediciones Sequitur.  
[https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/14396/mod\\_resource/content/0/200360523-Simmel-Georg-El-Extranjero.pdf](https://eva.fhce.udelar.edu.uy/pluginfile.php/14396/mod_resource/content/0/200360523-Simmel-Georg-El-Extranjero.pdf) (10/02/2024)



- USÓ VICIEDO, L. (2009). «Creencias de los profesores en formación sobre la pronunciación del español. Cultura, Lenguaje Y Representación.» *MarcoELE. Revista De Didáctica ELE*. ISSN 1885-2211, núm 8.
- USÓ VICIEDO, L. (2013). Pronunciación en lengua extranjera e identidad. *Cultura, Lenguaje Y Representación*, ISSN 1697-7750(11), 145–163.  
<https://doi.org/10.6035/clr.2013.11.9> (02/02/2024)
- VILLAESCUSA ILLÁN, I. (2009). La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. *Universidad de Hong-Kong, Congreso de Español como Lengua Extranjera en Asia-Pacífico*.



Universidad de Oviedo

## Máster en Español como Lengua Extranjera

Estudiante: Cecilia Fernández Suárez

DNI: 53523243N

Teléfono de contacto: 692540906

Correo electrónico: ceciliafdez19@gmail.com

### Sobre el plagio

La falta de honestidad académica, puesta de manifiesto, entre otras prácticas, en el plagio, es un asunto muy serio. Por esta razón, el uso fraudulento de fuentes ajenas, que no sean adecuadamente reconocidas como tales bajo el formato de cita, puede suponer el suspenso en el trabajo.

*(Vid. Reglamento de evaluación de los resultados de aprendizaje y de las competencias adquiridas por el alumnado, Capítulo VIII: Uso de materiales o medios ilícitos)*

### Declaración

Exceptuando las ocasiones en que he citado a otros autores, este trabajo es fruto de mi esfuerzo, está expresado con mis propias palabras y no ha sido entregado anteriormente.

Firma:

Fecha:

24/06/2024