

ENSEÑAR ESPAÑOL EN LA ACTUALIDAD

CONTRIBUCIONES
DIDÁCTICAS

MARÍA LUISA AZNAR JUAN
ELENA GAMAZO CARRETERO

COORDINADORAS

IMPRESA DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA
COIMBRA UNIVERSITY PRESS

**LA PRONUNCIACIÓN DE LOS SONIDOS DE
UNA LENGUA EXTRANJERA:
EL CASO DEL ESPAÑOL**

Dolors Poch Olivé
Universidad Autónoma de Barcelona (España)

ABSTRACT

This study investigates the main factors involved in the learning process of the pronunciation of Spanish as a foreign language and diverse strategies are provided to teachers, which make it possible to influence the students' inadequate pronunciations and bring students' pronunciations closer to the speech execution of native speakers.

Keywords: *phonetic acquisition, foreign accent, spanish pronunciation.*

RESUMEN

En este trabajo se estudian los principales factores que intervienen en el proceso de aprendizaje de la pronunciación del español como lengua extranjera y se proporcionan a los profesores diversas estrategias que permiten incidir sobre las pronunciaciones

inadecuadas de los alumnos y acercarlas a las realizaciones de los hablantes nativos.

Palabras clave: *adquisición del sistema fonológico, acento extranjero, pronunciación del español.*

INTRODUCCIÓN

Los problemas que plantea la adquisición del sistema fonológico de una lengua nueva vienen siendo estudiados desde hace un siglo por diversos autores que han tratado de desentrañar los procesos mentales que se desencadenan en quienes se enfrentan al aprendizaje de una lengua extranjera. Los alumnos tienen dificultades de diverso orden en la expresión oral y en la comprensión auditiva que se manifiestan bajo la forma de estructuras entonativas inadecuadas, colocación incorrecta de los acentos y pronunciación aproximada de los sonidos. En determinadas situaciones ello conduce a la incompreensión entre los participantes en un acto de habla y, en otras, a la percepción de un fuerte “acento extranjero” por parte de los nativos. Estas situaciones se dan en el aprendizaje de cualquier lengua extranjera pero los problemas de los alumnos son diferentes en función de su perfil lingüístico y de las características de la lengua que estudian. Dichas diferencias suelen desembocar en la formulación de prejuicios o de creencias por parte de los profesores que, en ocasiones, dificultan la labor de enseñanza de la pronunciación (Orta, 2007 & 2009).

No existen lenguas intrínsecamente “fáciles” ni lenguas intrínsecamente “difíciles” como defienden algunos tópicos. Los estudiantes perciben que un idioma es “fácil” cuando posee características semejantes a las de las lenguas que hablan y creen que una lengua es “difícil” cuando deben aprender el funcionamiento de fenómenos

gramaticales o fónicos que no conocen. El concepto de “distancia lingüística” (Poch Olivé & Igarreta, 2014) explica que cuanto mayor es la diferencia entre las características de las lenguas que conoce el alumno y las de la lengua que estudia más complejo es el aprendizaje. Así lo indica Lu Jingsheng (2008) refiriéndose a la adquisición del español por parte de sinohablantes:

[...] en términos generales se puede decir que en la secuencia de distancia interlingüística, el chino como prototipo de las lenguas analíticas o aislantes y el español como ejemplo de las flexivas se encuentran en los dos extremos, entre ellos se halla el inglés y entre éste y el español se pueden situar las lenguas francesa, italiana y portuguesa, entre otras. (p.47)

Así, para comprender cómo afronta un alumno la adquisición de un sistema fonológico nuevo es importante que el profesor sea capaz de sensibilizar al alumno a esta cuestión puesto que dichas creencias constituyen un prejuicio que suele dificultar el aprendizaje.

El otro gran tópico que perturba la adquisición de un nuevo sistema fonológico consiste en ligar la enseñanza de la pronunciación a la ortografía. Es éste un viejo prejuicio (Yagüello, 1988; Tusón, 1988) que consiste en pensar que “el español se escribe como se habla” y que es posible, por tanto, asociar de forma biunívoca un sonido determinado a una grafía específica. Es bien sabido que la ortografía es una convención en todas las lenguas (Alarcos, 1965) y en inglés o en francés, por ejemplo, es frecuente que un mismo sonido se represente ortográficamente mediante tres o cuatro grafías diferentes. El español no escapa a este principio, de forma que la primera consonante de las palabras *vino* y *bueno* es idéntica pero se representa mediante dos grafías distintas, la primera consonante de las palabras *Juan* y *género* es idéntica pero se representa mediante dos grafías distintas y la primera consonante de las palabras *queso*,

casa y *kilo* es también la misma pero se representa mediante tres grafías distintas. El prejuicio surge, probablemente, porque en español se dan muchos menos casos de grafías distintas para un mismo sonido que en otras lenguas como el francés o el inglés pero el español tampoco se escribe como se habla y, por tanto, la ortografía no puede ser el báculo en el que apoyarse para pronunciar adecuadamente porque no es un fiel reflejo de la pronunciación sino una convención aceptada históricamente y respetada por los hablantes.

Debe añadirse también que el profesor de español como lengua extranjera (E/LE) no debe ser un especialista en Fonética, como tampoco es un especialista en Léxico o en Sintaxis, sino que debe poseer una serie de conocimientos básicos sobre los aspectos fónicos de la lengua española y sobre el proceso de adquisición de una lengua extranjera desde una perspectiva psicolingüística. Si posee estas bases, comprenderá rápidamente los principios en los que se basan los ejercicios de pronunciación y será capaz de preparar todas las actividades que necesite para mejorar la de sus estudiantes. En este trabajo se pondrán de manifiesto los principales problemas que plantea la adquisición del sistema fonológico del español y se esbozarán estrategias que pueden ser utilizadas por los profesores para conseguir que las destrezas orales de los alumnos mejoren hasta conseguir que su comportamiento fónico sea similar al de los hablantes nativos.

1. El sistema fonológico del español

El profesor de E/LE, como se ha apuntado, debe conocer bien las características del sistema fonológico de la lengua que enseña lo que implica que debe ser consciente de que la denominación “pronunciación” suele englobar los fenómenos que afectan tanto a los sonidos como a la realización de las estructuras entonativas.

La bibliografía tradicional en la que los profesores de E/LE pueden apoyarse para recordar o adquirir estos conocimientos es muy amplia pero vale la pena destacar los trabajos de Hualde (2005), Navarro Tomás (1918, reeditado en numerosas ocasiones durante el siglo XX), Navarro Tomás (1945, reeditado en diversas ocasiones) y Quilis (1981, reeditado en 2003). No obstante, el material publicado más recientemente y mejor adaptado a las necesidades de los profesores y alumnos del siglo XXI es el DVD *Las voces del español. Tiempo y espacio* (RAE, 2011) que acompaña al tercer volumen de la *Nueva Gramática de la Lengua Española* publicada por la Real Academia Española en 2009 (volúmenes 1 y 2) y 2011 (volumen 3). La Fonética es una de las disciplinas lingüísticas que más ha podido beneficiarse de los avances tecnológicos recientes y dicho DVD contiene una descripción multimedia del español de España así como del hablado en los veinte países de América Latina sintetizada en textos brevísimos que se apoyan en imágenes, grabaciones y animaciones que facilitan la comprensión de los rasgos fonéticos de la lengua tanto en los aspectos referentes a los sonidos como en los tocantes al acento y a la entonación. Los profesores y los alumnos de E/LE pueden encontrar, además, en él, muestras de entonaciones, de habla culta y de habla coloquial de todos los países hispanohablantes.

Como se estudia en Poch Olivé (2010), para poder determinar en qué consisten los errores en las realizaciones fónicas de los alumnos extranjeros es imprescindible poseer un punto de referencia con respecto al cual una pronunciación puede calificarse de “inadecuada”. Así, el conocimiento del inventario de sonidos del español y de sus características articulatorias y acústicas se revela como un instrumento básico para la corrección como puede apreciarse en el siguiente ejemplo: un hispanohablante realiza la secuencia *mañana es lunes* como [ma'ɲanaez'lunes] mientras que es muy posible que un estudiante extranjero la realizara como [ma'ɲ̩anaes'lunes]. Para poder corregir esta pronunciación del alumno no basta con que

el profesor perciba que su estudiante “no pronuncia bien” o que “tiene problemas” pues sólo podrá preparar actividades que consigan aproximarle a la pronunciación hispanohablante si es capaz de “diagnosticar” que la consonante nasal palatal [ɲ] ha sido realizada como una consonante nasal seguida de una paravocal [ɲ̃] y que la última consonante de *es* ha sido realizada como sorda [s] cuando es habitual que los hispanohablantes, en este contexto, la realicen sonora [z]. Este razonamiento es el que permite al profesor determinar qué debe enseñar a producir a sus estudiantes.

Es sabido que los alumnos francófonos suelen tener dificultades para realizar las consonantes róticas del español [r] y [ʀ] y también es sabido que ambos sonidos constituyen un problema para los estudiantes orientales. En el caso de los alumnos francófonos, cuya realización de la consonante rótica suele corresponderse con la de una fricativa uvular [R], el profesor de E/LE deberá enseñarles a pronunciar un sonido vibrante alveolar mientras que su tarea será diferente cuando trabaje con estudiantes orientales pues estos, al carecer sus lenguas de consonantes róticas, tienden a realizar, en su lugar, la consonante lateral [l]. Así pues, el profesor debe trabajar de forma diferente para conseguir, por un lado, adelantar el punto de articulación (en el caso de los estudiantes francófonos) y, por otro, conseguir que los alumnos realicen la consonante vibrante (en el caso de los estudiantes orientales).

Igualmente, en el caso de la entonación, percatarse de que el alumno no realiza una interrogativa o una imperativa con el perfil adecuado no es suficiente para preparar ejercicios que corrijan la realización del estudiante. El “diagnóstico” debe precisar si la inadecuación de la curva entonativa es debida a que el final del enunciado no ha sido realizado como lo haría un hispanohablante (por ejemplo el alumno extranjero ha realizado un perfil ascendente en un punto en el que los hispanohablantes realizan un descenso melódico) o a si, por el contrario, este tipo de problema radica en otro punto de la curva melódica.

En Poch Olivé (2004) y (2010) se señala que la lengua española, que es la propia de casi 500 millones de hablantes (Poch Olivé & Igarreta, 2014), al igual que las demás lenguas naturales, no se habla de manera uniforme en toda su geografía sino que presenta algunos fenómenos que el profesor de español debe conocer porque afectan directamente a la enseñanza de la pronunciación. Tal vez el más relevante a este respecto sea el denominado “seseo”. Se utiliza el término “seseante” para hacer referencia a la pronunciación de los hispanohablantes cuyo inventario de consonantes fricativas comprende cuatro unidades: [f] como en *fe*, [s̺] como en *si*, [j] como en *ya* y [x] como en *ja*. Estos hablantes, que son la inmensa mayoría (una parte de España y toda América), realizan las palabras *casa* y *caza* como [ˈkaʃa]. El resto de hispanohablantes, la minoría (el centro y el Norte de España), posee un inventario de consonantes fricativas que comprende cinco unidades: [f] como en *fe*, [θ] como en *azul*, [s̺] en *si*, [j] como en *ya* y [x] como en *ja* y pronuncian *casa* como [kaʃa] y *caza* como [kaθa]. Es imprescindible que el profesor de E/LE tome conciencia de la existencia de estos dos subsistemas, especialmente el profesor español que habla una variedad que distingue [θ] y [s̺], para que no transmita a sus alumnos la idea de que para hablar español adecuadamente es necesario que aprendan a realizar el sonido [θ] prejuicio que, lamentablemente, sigue estando muy extendido. Los trabajos de F. Moreno (1996) y (2000) muestran la importancia que tiene, en la formación del profesor de E/LE, el conocimiento de esta clase de fenómenos de variación.

Moreno (2005) trata la cuestión de las modificaciones que sufre la pronunciación de los sonidos del español en función del grado de formalidad de la situación de comunicación pues las realizaciones son siempre más cuidadas y tensas en una situación formal que las que emiten los mismos hablantes en una situación informal. Fenómenos como la aspiración son muy significativos a este respecto pues un mismo hablante disminuirá el número de aspiraciones que realiza si

se encuentra en una situación formal mientras que lo aumentará si percibe que, en un contexto determinado, puede expresarse de forma totalmente coloquial y puede prescindir de “prestar atención” a su forma de pronunciar.

Además de los fenómenos de variación relacionados con la geografía o con la situación de comunicación, las realizaciones de los sonidos del español (igual que los de las demás lenguas) están sometidas a modificaciones relacionadas con factores intrínsecos a la lengua. Así por ejemplo, las realizaciones del fonema /n/ presentan diferentes características fonéticas en las palabras *Ana*, *ancho* o *blanco*. En el primer ejemplo, la realización es alveolar (la lengua entra en contacto con los alvéolos), en *ancho* la realización es palatal (la lengua entra en contacto con la bóveda del paladar) y en la palabra *blanco* la realización es velar (la parte posterior de la lengua toca el velo del paladar durante la pronunciación de la consonante). Otro ejemplo significativo es el de las realizaciones del fonema vibrante /r/: en la palabra *Rita* el punto de articulación de la consonante es alveolar mientras que en la palabra *ruso*, por influencia de la vocal [u], posterior, la lengua se desplaza hacia atrás y el punto de articulación de la consonante es mucho más atrasado que durante la pronunciación de *Rita*. Este fenómeno se denomina asimilación, afecta a la realización de todos los sonidos y se describe en todos los manuales de fonética. El profesor de E/LE debe ser consciente de que, además de constituir un fenómeno interesante que debe ser estudiado en profundidad, la asimilación es un proceso importante para la corrección fonética, como se precisará en otro apartado de este trabajo, puesto que es la manifestación de que la pronunciación de los sonidos se modifica bajo determinadas condiciones y la labor de corrección fonética tiene como objetivo modificar la pronunciación inadecuada por parte de los estudiantes de las realizaciones de un nuevo sistema fonológico que están aprendiendo.

La entonación, por su parte, presenta manifestaciones distintas en el conjunto de las variedades del español como se aprecia en el trabajo de Hualde (2005) mencionado más arriba así como en RAE (2011) y es, por tanto, importante que el profesor de E/LE conozca también los fenómenos más importantes relacionados con las distintas manifestaciones de la entonación del español por cuanto la cantidad y el tipo de información vehiculada por la melodía de un enunciado desempeña una función fundamental en la intercomprensión entre los hablantes.

En relación con estas reflexiones se plantea la “cuestión” de la “pronunciación correcta” (Poch Olivé, 2004). El profesor de E/LE se ve siempre confrontado al problema de qué pronunciación debe enseñar. La solución no conduce, ni mucho menos, a estimar que existen formas “buenas” (o correctas) y “malas”(o incorrectas) de pronunciar el español sino a considerar las diferencias en términos de prestigio pues algunas variedades son mejor aceptadas por los hablantes que otras. El concepto de “prestigio” es muy diferente del concepto de “corrección” puesto que los factores que lo establecen no suelen ser lingüísticos sino que son de carácter histórico, económico y social (Lara, 1976). Ninguna lengua o variedad lingüística presenta más interés científico que otra y todas son estudiadas por los lingüistas que intentan desentrañar su estructura y su funcionamiento independientemente de si los hablantes las consideran prestigiosas o no. La explicación de las razones que han conducido a que una variedad de la lengua reciba mayor consideración social que otra suele encontrarse en la historia de dicha lengua que muestra que una determinada forma de hablar ha comenzado a adquirir prestigio en el momento en que la región o la zona en la que se hablaba ha sufrido un desarrollo económico y político importante y superior al de las regiones vecinas.

Cada profesor de español, en función de sus orígenes geográficos y sociales, habla una variedad determinada de la lengua que

enseña y, por lo tanto, será esa la que presente a sus estudiantes. No debe exigírsele al profesor de E/LE que hable de una determinada forma. Lo único de lo que debe ser capaz el profesor es de situar su variedad en el conjunto de las del español. Así por ejemplo, todos los profesores de E/LE que poseen, en su inventario fonológico, la consonante fricativa interdental han pasado por la experiencia de tener alumnos seseantes debido, en general, a que otros profesores que les han dado clase procedían de países latinoamericanos y no tenían, por tanto, dicho sonido en su sistema. Ante ello, la reacción instintiva del profesor distinguidor consiste en corregir al alumno indicándole que “no debe sesear” porque en español no se dice [sa'pato]. Lógicamente, este tipo de correcciones son más que discutibles puesto que la mayor parte de los hablantes de español presentan esta característica en su pronunciación lo cual significa que corregir el seseo es desacreditar una forma de hablar mayoritaria en el colectivo de los hispanohablantes. Si el profesor es capaz de situar su variedad en el conjunto de las de la lengua percibirá inmediatamente qué clase de pronunciaciones de los alumnos constituyen un error y cuáles se corresponden con una variedad determinada.

Así, en lo tocante a la formación fonética del profesor de E/LE, las reflexiones precedentes ponen de manifiesto que, como se ha indicado, el profesor de español no debe ser un especialista en Fonética sino que debe solamente conocer bien las características fónicas de la lengua que enseña y los rasgos principales de las distintas variedades para poder juzgar la adecuación de la pronunciación del estudiante y determinar qué debe corregir.

2. La criba fonológica del estudiante

Como señala Poch Olivé (2010) la mayor parte del material didáctico que se encuentra en el mercado y que presta atención

a la enseñanza de la pronunciación al estudiante de E/LE basa las actividades de enseñanza y aprendizaje de esta destreza en dos operaciones: escuchar y repetir. Diríase, en efecto, que la teoría sobre la que se basa la enseñanza de la pronunciación postula que se aprende a realizar el sistema fónico del español (o de cualquier lengua extranjera) por medio de la imitación. La primera actividad, escuchar, requiere que el alumno preste extrema atención a los estímulos que oye para ser capaz después de realizar adecuadamente la segunda actividad, repetir los sonidos que ha escuchado de la forma en que el material didáctico o el profesor los han emitido. La realidad muestra, en cambio, que en la mayor parte de los casos, por mucha atención que el estudiante preste durante la operación de escuchar, la mera imitación no da como fruto una realización adecuada.

El proceso mediante el cual el alumno de E/LE (o de otra lengua extranjera) adquiere el sistema fonológico de la lengua que aprende fue ya explicado por N. Trubetzkoy en el siglo pasado. En sus *Principios de Fonología* (1939) este autor explica

El sistema fonológico de una lengua es semejante a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. Sólo quedan en la criba las marcas fónicas pertinentes para individualizar los fonemas. Cada hombre se habitúa desde la infancia a analizar así lo que se dice y este análisis se hace de una forma automática e inconsciente. Pero, por otra parte, el sistema de cribas, que hace posible este análisis, se construye de diferente forma en cada lengua. El hombre se adapta al sistema de su lengua materna. Pero si quiere hablar otra lengua, emplea involuntariamente para analizar lo que oye la 'criba fonológica' de su lengua materna, que le es familiar. Y como esta criba no conviene para la lengua extranjera oída, se producen numerosos errores e incomprendiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta, puesto que se les hace pasar por la criba fonológica de la propia lengua. (p. 328)

La referencia de Trubetzkoy al concepto de “interpretación fonológica” implica que, ante los enunciados de la lengua extranjera, en la mente del alumno se desencadena un proceso de carácter lingüístico que comporta una operación de comparación entre los estímulos sonoros propios de la lengua que está aprendiendo y los patrones sonoros correspondientes a su o a sus lenguas propias que tiene almacenados y estructurados en su mente. De esta forma, cualquier sonido emitido por el estudiante es fruto de la activación de una serie de procesos que desembocan en una realización que posee unas características determinadas, a veces totalmente inadecuadas. Por esta razón, el autor hace hincapié en el concepto de “interpretación” y no en el de “imitación” puesto que este último no presupone el procesamiento de la información recibida. Parece obvio, pues, que si bien la audición desempeña una función determinante en las realizaciones de los estudiantes extranjeros, la imitación no es el mecanismo que guía la producción de los sonidos de la nueva lengua. El mismo principio de “interpretación” es válido para todo lo que afecta a los elementos suprasegmentales (acento y entonación) pues aunque todas las lenguas poseen marcas acentuales y todas las lenguas poseen un sistema entonativo, tanto el acento como la entonación, se manifiestan de forma diferente en cada sistema de tal forma que el alumno de E/LE debe siempre modificar sus estructuras mentales (las propias de las lenguas que habla) para acercarlas a las de la nueva lengua que está aprendiendo.

Numerosos autores cronológicamente posteriores a N. Trubetzkoy han estudiado el proceso de adquisición del sistema fonológico de una lengua nueva. Son especialmente relevantes en este sentido los trabajos de James E. Flege que se extienden desde (1980) hasta sus contribuciones más recientes de (2011) pasando por los artículos publicados en (1987), (2003), (2004) y (2006). Flege se ha interesado siempre por la adquisición de la pronunciación de las lenguas extranjeras y ha tomado en consideración numerosas combinaciones

lingüísticas que constituyen un buen exponente de la influencia ejercida por la distancia lingüística en el aprendizaje del sistema fonológico. Otro de los centros de interés de los estudios de este autor es el problema del denominado “acento extranjero”, es decir, la pervivencia de marcas fónicas de las lenguas propias del alumno en la lengua aprendida. La labor de Flege muestra que si bien los avances en la teoría lingüística así como en la tecnología, que permite estudiar los fenómenos de una forma cada vez más precisa, han conducido a los investigadores contemporáneos a reformular algunos aspectos de los planteamientos de Trubetzkoy el principio de que el estudiante de lengua extranjera adquiere el sistema fonológico nuevo a través de la realización de una serie de operaciones de interpretación fonológica sigue siendo uno de los motores de las investigaciones que se están realizando en la actualidad.

Conocer estos procesos es de vital importancia para el profesor de E/LE pues, sólo sabiendo cómo se enfrenta la mente del hablante a un sistema fonológico nuevo, es posible desarrollar actividades o ejercicios que conduzcan al estudiante a conseguir que el resultado de sus operaciones mentales de “interpretación fonológica” sea la identificación del sonido adecuado de la lengua que aprenden. Así pues, la percepción desempeña una función vital en el proceso de adquisición de un sistema fonológico nuevo pero no en el sentido de “escuchar para imitar”. La percepción debe contribuir a que el alumno incorpore un nuevo sistema a la estructura fonológica ya establecida en su mente y aunque, en algunos casos, las unidades fónicas de las lenguas que habla coincidirán con las unidades de la nueva lengua, en otros casos, necesitará incorporar nuevas unidades y su labor de “interpretación fonológica” consistirá en diferenciarlas de las que ya posee de tal forma que lleguen a consolidarse como las referencias mentales del nuevo sistema. Si sitúa su reflexión en este marco, el profesor de E/LE será capaz de preparar ejercicios

de percepción que ayuden al estudiante a realizar esta tarea y que no sean meras actividades auditivas que conduzcan a la imitación de los estímulos oídos: la enseñanza de la pronunciación comienza por un trabajo sobre la audición pero un trabajo orientado a unos fines distintos a la mera imitación.

Una concepción simplista de la criba fonológica, el tradicional análisis contrastivo, ha llevado a pensar que la comparación del inventario de unidades fónicas de los sistemas fonológicos de la lengua materna del alumno y de la lengua que está aprendiendo permite determinar cuáles son los sonidos que plantearán problemas en función de las “casillas” que, en dicho inventario, aparezcan llenas en la lengua extranjera y vacías en la lengua materna. En efecto, aquellos sonidos que son nuevos para el alumno acarrearán dificultades en su pronunciación pero los sistemas fonológicos son mucho más complejos y otros fenómenos que se dan en la lengua extranjera y no se dan en la materna pueden también ser fuente de interferencias en la pronunciación: así por ejemplo, el hecho de que en inglés aparezcan ciertas consonantes en posición final de sílaba hace que los alumnos de español tengan problemas con su pronunciación porque las mismas consonantes existen en español pero ocupan otras posiciones en la cadena fónica, es decir, presentan distinta distribución; igualmente, el hecho de que en inglés las consonantes oclusivas posean la característica de ser aspiradas en determinados contextos hace que los alumnos de lengua materna inglés las aspiren también cuando hablan español, lo cual es un evidente error de pronunciación. El hecho de que si bien en francés y en español, por ejemplo, existe el fonema /s/ pero la “realización fónica” del mismo es distinta en ambas lenguas y, como consecuencia de ello, el alumno de lengua materna francés que habla español lo hace produciendo un sonido más agudo que el que producen los hispanohablantes constituye también una fuente de interferencia.

Como puede verse, es posible predecir las dificultades con las que se enfrentan los estudiantes extranjeros en el aprendizaje del E/LE pero para hacerlo no es suficiente establecer el inventario de elementos que existen en español y no existen en las lenguas que integran el perfil lingüístico de los alumnos sino que deben considerarse tres fuentes distintas de interferencia fonética:

- la que tiene su origen en los sonidos que existen en E/LE y no existen en las lenguas de los alumnos;
- la provocada por los sonidos que presentan una diferente distribución en la lengua extranjera y en la lengua materna, es decir, que aparecen en distintas posiciones silábicas en una y otra lengua;
- la que se relaciona con los fonemas que presentan distinta “realización fónica” en español y en la lengua de los estudiantes.

Teniendo en cuenta estos tres factores es posible predecir los problemas de pronunciación que tendrá un estudiante de español sea cuál sea su lengua materna y sistematizar los errores haciendo que dejen de ser una especie de magma en el que floten todos en una mezcla indiferenciada. El funcionamiento de la criba fonológica y la previsión de los problemas con los que se puede encontrar el estudiante en función de las lenguas en presencia y de la distancia lingüística que mantienen ayudan al profesor a comprender las razones que explican las dificultades de los alumnos.

3. El sistema de errores de los alumnos

Dada la influencia que ejerce el perfil lingüístico del alumno sobre los problemas que le plantea la adquisición del sistema

fonológico de la lengua nueva puede afirmarse sin reservas, y la experiencia así lo demuestra, que los errores en la pronunciación no son iguales para todos los alumnos. Así, la primera tarea que debe realizar el profesor de E/LE es establecer el “diagnóstico” de los que presentan sus estudiantes. Elaborar el diagnóstico no consiste solamente en establecer qué sonidos son pronunciados de forma inadecuada sino en describir en qué consiste el error. Para ello, como se ha indicado en el apartado 2 de este trabajo, el profesor puede recurrir a los conceptos utilizados en la descripción del sistema del español: abertura del maxilar y posición de la lengua para las vocales y modo y zona de articulación y sonoridad para las consonantes. De esta forma es posible describir en qué consiste la inadecuación en la pronunciación, es decir, es posible explicar por ejemplo que la vocal /o/ no “suena bien” porque el estudiante ha emitido una realización muy abierta frente a la propia de los hispanohablantes o que la consonante /r/ no ha sido bien pronunciada porque la realización del estudiante ha situado la zona de articulación en la parte posterior de la boca y no detrás de los dientes como lo hacen habitualmente los hispanohablantes. Es importante describir los errores en estos términos porque ello proporciona indicaciones sobre qué se debe conseguir en la fase de corrección: cerrar una vocal demasiado abierta o adelantar la zona de articulación de una consonante. Ello permite adecuar la pronunciación de los estudiantes extranjeros a la de los hispanohablantes nativos tal como plantea el Marco Común de Referencia (Ahumada, 2010).

Por otra parte, de la misma forma que los sonidos de la lengua se organizan en clases que comparten diferentes rasgos, los errores son también sistemáticos. Ello significa que, si un estudiante realiza la consonante [p] del español de forma aspirada, pronunciará también como aspiradas las consonantes [t] y [k]. Es decir, si uno de los elementos de una clase plantea dificultades los demás elementos de la misma clase se verán afectados por las mismas dificultades. Concebir la lengua y

los errores como un sistema permite establecer, con gran precisión, las dificultades de los estudiantes ante el nuevo sistema fonológico.

El proceso de “diagnóstico” finaliza cuando el profesor decide el orden en el que aborda la corrección de los problemas de pronunciación. Dado que los sistemas de errores de los estudiantes son diferentes no es posible establecer que la corrección de la pronunciación en E/LE debe empezar siempre por tal o cual sonido. Es fundamental establecer el criterio que debe aplicarse para determinar el orden que se seguirá en la corrección porque el criterio que se aplica sí es el mismo para todos los “diagnósticos” y los sistemas de errores. Se debe comenzar siempre por corregir los errores más graves y lo que determina si un error es grave o no es la medida en la que cometerlo perturba la inteligibilidad de lo que expresa el alumno. Este criterio permite la flexibilidad de abordar uno u otro problema en función del sistema de errores detectado a la vez que tiene carácter universal en la medida en que puede ser aplicado a cualquiera de los “diagnósticos” elaborados en función del perfil lingüístico de los alumnos y de la distancia lingüística entre las lenguas que se confrontan.

4. La corrección de la pronunciación

Las técnicas que permiten incidir sobre la pronunciación de los alumnos para modificarla en el sentido de acercarla lo máximo posible a las realizaciones de los hispanohablantes son variadas y parten de distintas orientaciones pero unas son más eficaces que otras porque se basan en los factores lingüísticos que producen habitualmente modificaciones en la pronunciación de los sonidos para servirse de ellos en la dirección que sea necesaria para realizar la corrección (Renard, 1977). En este sentido, el método verbo-tonal, desarrollado por P. Guberina a mediados del siglo XX (Guberina, 2008), constituye un sistema de modificación de la pronunciación que toma en cuenta

las relaciones entre la producción y la percepción y propone técnicas muy eficaces para ayudar a los alumnos a realizar adecuadamente los sonidos de la lengua extranjera. Los trabajos de Poch Olivé (1999), Padilla (2007) y (2010) muestran cómo puede aplicarse dicho método a la enseñanza de la pronunciación a los alumnos de E/LE.

Los factores que influyen en la obtención de realizaciones adecuadas de los elementos de un nuevo sistema fonológico son los siguientes:

4.1. El control de la audición sobre la producción

Además de lo expuesto en el apartado 3, una demostración del tipo de relaciones que mantienen la audición y la percepción se encuentra en el hecho de que los niños sordomudos en general no hablan porque no oyen, es decir, no pueden controlar lo que producen porque no lo pueden percibir; otro ejemplo de ello se aprecia cuando alguien trata de comunicarse con los demás llevando auriculares en los oídos. En este caso el hablante suele hablar en voz mucho más alta de lo necesario y vuelve a su comportamiento habitual en cuanto se quita los auriculares y su audición vuelve a controlar sus producciones.

Aplicado al aprendizaje de lenguas extranjeras ello quiere decir que difícilmente los estudiantes podrán producir adecuadamente los sonidos de la lengua nueva si no son capaces, en primer lugar, de discriminarlo auditivamente. Así, siguiendo a Trubetzkoy (1939) la primera dificultad que debe superarse en el aprendizaje del sistema fonológico de una lengua extranjera es la referente a la capacidad de percibir sus sonidos (Poch Olivé, 1999) y ello debe realizarse mediante ejercicios sistemáticos que orienten la percepción del estudiante hacia los fenómenos que deben aprender a distinguir. Si los alumnos no son capaces de discriminar auditivamente los sonidos de la nueva lengua difícilmente podrán realizarlos de forma adecuada.

4.2. La entonación

La entonación y, en general, los elementos suprasegmentales cumplen el papel de integradores de los diversos factores que inciden en la pronunciación y, por tanto, actúan tanto sobre la audición como sobre la producción. Considerar que para obtener una buena pronunciación de la lengua extranjera es suficiente con corregir los sonidos uno por uno es una visión simplista pues los sonidos no se dan aislados y las características de un sonido varían según esté situado en la parte más aguda de la curva entonativa, al final de la misma o al principio del perfil melódico: ello influye en la percepción de los sonidos y, por tanto, en su posterior producción.

Por otra parte, los elementos suprasegmentales en sí mismos presentan también características distintas en cada lengua y deben recibir mucha atención para conseguir que su realización por parte de los alumnos sea lo más parecida posible a la de los hispanohablantes (Poch Olivé, 1999, p. 93-97).

4.3. La fonética combinatoria y la pronunciación matizada

De los conceptos expuestos hasta ahora se desprende una consecuencia lógica: no hay “trucos” para corregir la pronunciación. Las distintas actuaciones pedagógicas del profesor de E/LE sobre la pronunciación de sus estudiantes deben basarse en el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los aspectos fónicos de la lengua que se enseña y en el estudio del proceso de adquisición del sistema fonológico de una lengua nueva.

Como se ha indicado, los factores de variación intrínsecos a la lengua influyen muy directamente en la realización de los sonidos y, por tanto, desde la óptica de la corrección, de la modificación de la pronunciación, deben dejar de ser considerados como meros

“fenómenos interesantes que se deben conocer y estudiar” para servir-se de ellos como instrumentos imprescindibles para la corrección. Así la asimilación, que describe las influencias que ejercen unos sonidos sobre otros, permite desarrollar actividades basadas en la fonética combinatoria que el profesor puede y debe manejar para incidir sobre las realizaciones inadecuadas de sus estudiantes de forma que si un profesor necesita, por ejemplo, adelantar el punto de articulación de la consonante vibrante debe preparar actividades en las que conduzca a su alumno a realizar palabras que contengan el sonido que se pretende corregir en un entorno de sonidos anteriores: las vocales [i] y [e] facilitarán un avance en la zona de articulación mientras que las vocales posteriores [o] y [u] producirán el efecto contrario sobre la consonante. En su clásico trabajo de 1977 R. Renard presenta, de forma sistematizada, qué tipo de influencia ejercen unos sonidos sobre otros, de qué forma las vocales pueden modificar la pronunciación de las consonantes e, igualmente, cómo inciden éstas en la realización de las vocales y expone cómo usar la asimilación para corregir la pronunciación mediante el uso de la fonética combinatoria y de una segunda técnica: la “pronunciación matizada”.

La “pronunciación matizada” se basa, igual que la fonética combinatoria, en la influencia que los sonidos ejercen sobre los sonidos vecinos. Su objetivo es distinto pues pretende sensibilizar al alumno al sonido que se quiere que reproduzca exagerando el modelo que se le propone. Dicha exageración debe llevar en el sentido contrario al de la falta que realiza el estudiante para conseguir que así, apartándose el máximo posible de ella, llegue a pronunciar el sonido que se le ha propuesto. Podría decirse que la pronunciación matizada exagera las influencias que ejercen unos sonidos sobre otros para “forzar” inconscientemente al alumno a realizar la pronunciación adecuada. Pueden verse algunos ejemplos de esta técnica aplicada a la corrección de los sonidos del español en Poch Olivé (1999, p. 102-104).

En su obra ya citada, R. Renard (1977), analiza diversos métodos de corrección fonética y aboga por los planteamientos que conduzcan al alumno a realizar ejercicios o actividades que incidan sobre su pronunciación sin obligarle a reflexionar en términos “fonéticos”, es decir, sin que el aprendizaje pase por estudiar fonética de forma consciente analizando las distintas posiciones que adoptan los órganos fonatorios para la realización de cada sonido:

Le tort d'une description trop précise [...] est surtout de laisser croire à l'élève que la position de la langue ou des lèvres se règle comme celle d'une commande mécanique et que le problème de la correction du son est alors résolu. Le processus articulatoire est plus complexe, et le fait qu'une même voyelle puisse s'articuler avec des positions buccales et labiales très différentes, prouve que des compensations articulatoires au niveau du larynx entrent en jeu. Le véritable contrôle est auditif [...]. (p. 35)

Como ya se ha mencionado, las características específicas de cada realización dependen, en buena medida, de factores relacionados con la propia mecánica de la articulación y, por tanto, es el oído el que regula sus variaciones. Ello implica que los conocimientos fonéticos que posee el profesor sobre los sonidos y los elementos suprasegmentales de la lengua que enseña no deben ser transmitidos a los alumnos como se haría en una clase de Fonética del español dirigida a alumnos hispanohablantes en la que se utilizara el metalenguaje para explicar las características fónicas de la lengua propia. Al contrario, el profesor de E/LE debe “pedagogizar” (si es lícito utilizar este neologismo) sus conocimientos y ello significa que debe convertir su “saber” en un “saber hacer” por parte de los alumnos y, para alcanzar este objetivo, debe poder diseñar ejercicios y actividades que adecúen la pronunciación de los alumnos a la de los hispanohablantes en el caso de los sonidos y también en el caso de las estructuras entonativas.

Los trabajos de E. Santamaría (2007) y (2010) ofrecen un panorama general de los materiales y recursos existentes sobre la enseñanza de la pronunciación del español y constituyen un excelente punto de partida para la ampliación de la formación del profesor de E/LE puesto que no sólo proporcionan referencias bibliográficas sino que clasifican y comentan los distintos materiales cuyas referencias recogen. Son también interesantes los estudios de Arroyo (2009) y Barajas (2011). El primero de ellos se interesa por la aplicación del método verbo-tonal a la enseñanza del E/LE a italo-fonos y el segundo trata la enseñanza de la pronunciación del E/LE mediante el mismo método a estudiantes coreanos.

4.4. La tensión

Es ésta una noción considerablemente difícil de definir que está relacionada con el esfuerzo articulatorio que se realiza al pronunciar los sonidos del habla. Así por ejemplo, las consonantes oclusivas son más tensas que las fricativas puesto que al pronunciarlas se realiza un esfuerzo muy superior. Aplicado este concepto al dominio del aprendizaje de lenguas extranjeras, se puede apreciar que muchas de las faltas que cometen los alumnos son debidas a problemas de tensión.

Un ejemplo relativamente claro de cómo la tensión puede afectar la pronunciación puede verse en el hecho de que los estudiantes de lengua materna alemán, francés e inglés tienen dificultades, por regla general, ante las realizaciones de /b/, /d/ y /g/ entre vocales en español ya que en esta lengua dichos sonidos se realizan como aproximantes mientras que en las respectivas lenguas maternas de los alumnos la realización es siempre oclusiva. Se trata, en este caso, de un problema de tensión que nada tiene que ver con la zona de articulación puesto que esta no varía. Para corregir la pronunciación

de estos sonidos, por tanto, hay que enseñar a los alumnos a realizarlos con menos esfuerzo articulatorio utilizando para ello, en una primera etapa de la corrección, en lugar de los sonidos que se están enseñando otros que sean mucho más laxos: consonantes fricativas, por ejemplo, para sustituirlas después por las aproximantes adecuadas. La técnica que emplea la “pronunciación matizada” consiste en relajar la pronunciación mucho más de lo necesario para llegar después al grado de tensión adecuado. Se trata, por tanto, de aprovechar los recursos de los que dispone ya la lengua y que modifican la pronunciación de forma espontánea para conseguir los efectos deseados también en lo referente al grado de tensión necesario en las realizaciones.

CONCLUSIONES

Como conclusión de este trabajo puede afirmarse que el profesor de lengua extranjera no necesita ser un especialista en fonética sino que debe conocer tan solo algunas nociones fundamentales en este dominio de la lingüística para conseguir que sus alumnos produzcan realizaciones adecuadas de las unidades fónicas de la lengua que están aprendiendo. También le es posible al profesor de lengua extranjera predecir los problemas de pronunciación que presentarán sus alumnos tomando en cuenta los sonidos que existen en la lengua extranjera y no existen en la lengua materna, la diferente distribución que presentan los sonidos en la lengua extranjera y la distinta “realización fónica” de los mismos. Finalmente, para la preparación de los ejercicios de corrección fonética el profesor puede apoyarse en aquellos factores que en la comunicación habitual inciden directamente en la pronunciación de los sonidos para utilizarlos en el proceso de modificación de las realizaciones de sus estudiantes: el hecho de que la audición regula la producción; el papel de los elementos suprasegmentales como

integradores; las modificaciones en la producción originadas por los fenómenos de fonética combinatoria y “pronunciación matizada” y el efecto de la tensión en las realizaciones de los sonidos del habla.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahumada, G. P. (2010). *La enseñanza de la pronunciación en ELE: una asignatura pendiente*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en vue de l'obtention du grade de maîtrise en Études hispaniques, Université de Montreal.
- Alarcos, E. (1965). Representaciones gráficas del lenguaje. *Archivum*, 15, 5-58.
- Arroyo, I. (2009). Tensión y cantidad en la corrección fonética con italofonos: una propuesta para el aula de ELE. *RESLA*, 22, 59-75.
- Barajas, D. (2011). Estrategias correctivas en la pronunciación de consonantes: una aplicación del método verbo-tonal a la enseñanza de español a coreanos. *Iberoamérica*, 13-1, Universidad de Estudios Extranjeros de Busan, 389-432.
- Flege, J. E. (1980). Phonetic Approximation in Second Language Acquisition. *Language Learning*, 30 (1), 117-134.
- Flege, J. E. (1987). The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: evidence for the effect of equivalence classification. *Journal of Phonetics*, 15, 47-65.
- Flege, J. E. (2003). Interaction between the native and second language phonetic subsystems. *Speech Communication*, 40, 467-491.
- Flege, J. E. (2004). Perceived phonetic dissimilarity and L2 speech learning: the case of Japanese /r/ and English /l/ and /r/. *Journal of Phonetics*, 32, 233-250.
- Flege, J. E. (2006). Degree of foreign accent in English sentences produced by Korean Children and adults. *Journal of Phonetics*, 34, 153-175.
- Flege, J. E., Piske, T. & MacKay, I. R. A. (2011). Investigating native and non-native vowels produced in conversational speech. In M. Wrembel, M. Kul & K. Dziubalska-Kořaczyk (Eds.), *Achievements and perspectives in the acquisition of second language speech: New Sounds*, Vol. 2, (195-205). Bern: Peter Lang.
- Guberina, P. (2008). *Retrospección* (edición en español y prólogo de J. Murillo). Editions du CIPA: Mons.
- Hualde, J. I. (2005). *The Sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lara, L. F. (1976). *El concepto de norma en lingüística*. México: El Colegio de México.
- Lu, Jingsheng (2008). Distancia interlingüística: partida de reflexiones metodológicas del español en el contexto chino. *México y la Cuenca del Pacífico*, 11(32), 45-56.
- Moreno, F. (1996). *¿Qué español enseñar?* Madrid: Arco Libros.
- Moreno, F. (2000). *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco Libros.
- Moreno, F. (2005). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Barcelona: Ariel.

- Navarro Tomás, T. (1918). *Manual de pronunciación española*. Madrid: Espasa Calpe (numerosas ediciones posteriores).
- Navarro Tomás, T. (1945). *Manual de entonación española*. Madrid: Guadarrama (numerosas ediciones posteriores).
- Orta Gracia, A. (2007). *La enseñanza explícita de la pronunciación: creencias de los profesores y sus repercusiones en el aula de ELE*. Memoria de Investigación, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universidad de Barcelona.
- Orta Gracia, A. (2009). Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula. *PHONICA*, 5, 48-73.
- Padilla, X. (2007). El lugar de la pronunciación en clase de ELE. *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2, XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera* (ASELE), vol. 2, (871- 888). Logroño: Universidad de Logroño.
- Padilla, X., Gironzetti, E., Martínez, I. & Pastor, A. (2010). Una caza del tesoro para aprender la pronunciación del español. *Grupo Pronuncia bien*. Alicante: Universitat d'Alacant (publicación digital en el blog: Accedido el 5 de marzo de 2015, en <http://blogs.ua.es/xose/>).
- Poch Olivé, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Síntesis.
- Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. *RedELE*, 1 (revista electrónica).
- Poch Olivé, D. (2010). La enseñanza de la pronunciación en clase de ELE: la formación del profesor, *II Encuentros ELE Comillas. El profesor de ELE: metodología, técnicas y recursos para el aula* (124-133). Madrid: Ministerio de Educación – Fundación Comillas.
- Poch Olivé, D. & Igarreta, A. (2014). Tender puentes: distancia lingüística y pronunciación. In B. Ferrús & D. Poch Olivé (Eds.), *El español entre dos mundos* (139-159). Madrid: Iberoamericana Vervuert.
- Quilis, A. (1981). *Principios de fonética y fonología españolas*. Madrid: Gredos (numerosas reediciones posteriores).
- Real Academia Española (2011). *Nueva Gramática de la Lengua Española: Fonética y Fonología* y el DVD *Las voces del español: tiempo y espacio*. Madrid: Espasa.
- Renard, R. (1977). *La méthode verbo-tonale de correction phnétique*. Bruxelles: Didier.
- Santamaría Busto, E. (2007). Enseñar prosodia en el aula: Reflexiones y propuestas. In E. Balmaseda (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2. XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera* (ASELE) Vol. 2, (1237-1250.). Logroño: Universidad de Logroño.
- Santamaría Busto, E. (2010). Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE. *RedELE*, 20 (revista electrónica).
- Trubetzkoy, N. (1939). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel (numerosas reediciones posteriores).
- Tusón, J. (1988). *Mal de llengües. A l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries. Versión en español: (1997). *Los prejuicios lingüísticos*. Barcelona: Octaedro.
- Yagüello, M. (1988). *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris: Seuil.