



Universidad  
Antonio de Nebrija

*Departamento de Lingüística Aplicada*

# *Memoria MEELE*

**Curso Académico 1999/2000**

*Predicción y solución de dificultades que un alumno de habla  
inglesa puede tener al aprender fonética española.*

*Masterando: María del Carmen González Barrera*

*Tutora: Elena Verdía Llóçó*

## ÍNDICE

<b>1. Introducción</b> .....	<b>3</b>
<b>2. ¿Cómo se adquiere una lengua?</b> .....	<b>6</b>
2.1. La adquisición fonológica de L1: modelos .....	9
2.1.1. Teoría de la marcadez universal .....	9
2.1.2. El Modelo cognitivo .....	10
2.1.3. Teoría de la inmadurez fonética e hipótesis de la autoorganización .....	11
2.1.4. Breve resumen de los modelos .....	11
2.1.5. El Modelo de principios y parámetros.....	12
2.2. La adquisición fonológica de L2: modelos .....	15
2.2.1. El Análisis contrastivo.....	15
2.2.2. Hipótesis de la marcadez diferencial .....	16
2.2.3. El Modelo universalista o natural.....	17
2.2.4. El Modelo cognitivo .....	17
2.2.5. El Modelo de principios y parámetros.....	18
2.3. Diferencias y similitudes entre la adquisición de L1 y L2: situación.....	19
<b>3. El análisis contrastivo entre los sistemas fonológicos español e inglés y predicción de los errores fonéticos de los alumnos angloparlantes que estudian español como lengua extranjera</b> .....	<b>22</b>
3.1. Justificación de las normas de pronunciación escogidas.....	23



3.2. Breve presentación de los sistemas fonéticos de ambas lenguas .....	26
3.2.1. Los fonemas consonánticos .....	27
3.2.2. Los fonemas vocálicos .....	32
3.3. Identificación de los sonidos del español inexistentes en el sistema inglés .....	36
3.4. Diferente realización de un mismo fonema en ambas lenguas.....	38
3.5. Diferente distribución de los fonemas en la sílaba en ambas lenguas.....	42
3.5.1. Consonantes.....	42
3.5.2. Vocales .....	48
3.5.3. Diferente estructura silábica en ambas lenguas.....	54
3.6. Predicciones e hipótesis de dificultades .....	60
3.6.1. Consonantes.....	60
3.6.2. Vocales .....	66
<b>4. Propuesta didáctica .....</b>	<b>70</b>
4.1. Fundamentos metodológicos para la enseñanza de la fonética .....	71
4.2. Aspectos afectivos en el aprendizaje fonético.....	74
4.3. Propuesta de actividades.....	81
<b>5. Conclusión .....</b>	<b>90</b>
<b>6. Relación de tablas .....</b>	<b>92</b>
<b>7. Bibliografía.....</b>	<b>94</b>



## *1. INTRODUCCIÓN*

Tradicionalmente, los profesores de lenguas extranjeras en general y los de español en particular, no han dado demasiada importancia a la enseñanza de la fonética. Esto era debido a varias razones; entre ellas estaba el hecho de que se consideraba primordial el conocimiento de estructuras gramaticales y de vocabulario (conocimientos suficientes para tener una competencia lingüística adecuada). Además, se hacía más hincapié en la enseñanza de la comunicación escrita, ya que ésta era considerada como más prestigiosa. Por otro lado, se pensaba que aunque un alumno tuviese un acento extranjero, esto no tenía por qué impedir o dificultar la comunicación (recordemos para explicar esto como un profesor entenderá mucho mejor a un alumno suyo que un hablante nativo que no esté hecho a hablar con extranjeros, ya que el primero está mucho más acostumbrado a su acento y modo de pronunciar que el segundo). También, como señala Poch Olivé (1999), muchos profesores siguen teniendo la creencia de que para poder corregir aspectos fonéticos han de ser casi expertos en esta área. Y por lo que se refiere al español en particular, siempre se dice de esta lengua que es fonética, es decir, que hay una equivalencia entre grafía y fonema. Esto ha llevado a la falsa creencia de que la fonética española es muy sencilla, y así, si bien su aprendizaje puede resultar más fácil que el de otras lenguas, eso no quiere decir que no tenga su complicación, ya que cada propia lengua tiene sus propios mecanismos y procesos, y el pasar de unos a otros no será tarea sencilla para un hablante de lenguas extranjeras.

Sin embargo, aunque hay siempre variedades individuales, es posible predecir en cierto modo los errores que los hablantes de una lengua determinada pueden cometer. Esto se hará contrastando ambos sistemas fonológicos (aquí se incluyen la diferente distribución de los fonemas en la sílaba en ambas lenguas).

Así pues, lo que intentaremos llevar a cabo mediante este trabajo, es predecir los errores fonéticos que se espera que un alumno angloparlante cometa al adquirir español como lengua extranjera.

Para ello, en primer lugar, haremos un repaso a las diferentes teorías sobre la adquisición, por un lado, del sistema fonológico de una lengua materna y, por otro, de una lengua extranjera. A continuación, veremos en qué contextos se asemeja y se diferencia la adquisición de ambas lenguas.

Acto seguido, pasamos a ver los sistemas fonéticos y la diferente distribución silábica de los fonemas en ambas lenguas, para así poder ver cuáles son las diferencias y similitudes entre ellas: por un lado, veremos qué fonemas presenta el español que no aparecen en la lengua inglesa, también veremos aquellos fonemas compartidos por ambas lenguas pero que muestran diferencias, bien sean articulatorias, combinatorias o de distribución silábica. Y finalmente, veremos la estructura silábica tanto en español como en inglés. Sin embargo, debemos apuntar que no entraremos en una comparación entre ambos sistemas fonológicos en profundidad, sino que nos centraremos en aquellos aspectos que son relevantes para nuestro objeto de estudio. Así pues, contrastaremos aquellas cuestiones que nos llevarán a poder predecir qué errores fonéticos puede cometer el alumno cuya lengua materna es el inglés al adquirir el español como lengua extranjera (no veremos pues, el caso contrario).

Una vez hechas estas hipótesis, intentaremos mostrar una serie de ejercicios que pueden utilizarse para solucionar esos errores. Lo que pretendemos con este apartado es mostrar como se pueden diseñar ejercicios de fonética sin tener que recurrir a la mera repetición mecánica de una serie de sonidos por parte del alumno. Así pues, ejemplificamos esta tipología de ejercicios con la práctica de varios sonidos, aunque se dan indicaciones de cómo se pueden adaptar para cubrir mayor número de casos.



## *2. ¿CÓMO SE ADQUIERE UNA LENGUA?*

Podemos afirmar con total certeza que no se ha prestado demasiada atención al proceso de adquisición de la fonología de una lengua, bien se trate de una lengua primera (L1) o una lengua extranjera (LE). De hecho, la mayor parte de los estudios sobre adquisición tienden a centrarse en el campo de la sintaxis. Este puede ser debido a la dificultad que la fonología puede llegar a entrañar al tener que incluir no sólo los sonidos y combinaciones “propias” de una lengua, sino también a los llamados préstamos lingüísticos, que muchas veces no encajan en los esquemas fonológicos de una L1.

Quizás esta sea una de las razones por las que no haya consenso entre los diferentes autores sobre si se siguen los mismos procesos a la hora de aprender una lengua materna o una lengua extranjera, mientras que en el campo de la sintaxis, tales discusiones parecen ya haberse dejado atrás.

De hecho, hay autores que afirman que el aparato fonador se configura a una edad temprana, lo que dificulta enormemente el aprendizaje de los nuevos sonidos de una lengua segunda (L2) inexistentes en la L1, hecho que sin duda explicaría ese acento extranjero que es tan difícil de erradicar (podemos recordar aquí las teorías de Selinker (1972; citado por Liceras, 1992), para quien sólo un cinco por ciento de los alumnos de una lengua extranjera llegaron a triunfar en el aprendizaje).

Sin llegar a pensar que sólo ese cinco por ciento logrará una adquisición completa, sí que podemos inclinarnos por la postura de que la adquisición de la fonología de una L1 y de una L2 no siguen exactamente los mismos patrones. De hecho, si bien parte de que los procesos que se dan en la adquisición de la L1 se repiten en la de la L2, esto no ocurre con todos, y así, no se produce ni reduplicación, ni armonía ni la elisión de las sílabas átonas.

Además, la producción de un aprendiz de L2 no comienza por estructuras muy simples que sigan el esquema consonante + vocal (en adelante CV), ni se caracteriza por la ausencia de grupos consonánticos.

Por otro lado, y siguiendo a Lleó (1997), hay una serie de procesos que sí son comunes a ambos tipos de Interlengua, tales como las elisiones, las sustituciones, las simplificaciones o las inserciones, aunque no se puede negar que estos se aplican a segmentos diferentes en ambos



casos. Así, en el caso de una Interlengua hacia una L2 suele entrar en juego la fonología de la L1. De hecho, las sustituciones que se producen tienden a afectar a segmentos de la L2 inexistentes en la L1. Además, vemos como la L1 de los hablantes puede llegar a influir ya no sólo en la sustitución de un rasgo por otro o en la elección de un elemento por otro, sino que también en la preferencia de un proceso por otro en la Interlengua. De hecho, dependiendo de la L1 de los hablantes, se escogerá, por ejemplo, la elisión o la epéntesis vocálica para adaptar la estructura silábica a los esquemas de la L1 o a la forma menos marcada, es decir, CV, tal y como defienden autores como Eckman (1977).

Quizás la diferencia mayor y más preocupante entre ambos tipos de Interlengua sea que el sistema lingüístico hacia la L2 tiende a fosilizarse, aspecto que nunca se percibe en el otro, y que es la razón por la que frecuentemente en un alumno con una alta competencia lingüística suela permanecer un acento extranjero, que es el aspecto más difícil de erradicar.

Con todo esto queremos mostrar que si bien es cierto que todas las Interlenguas hacia la misma lengua objeto (LO) seguirán líneas similares, no se puede olvidar el hecho de que dependiendo de cuál sea la L1 de los hablantes se darán una serie de características u otras, de ahí la importancia de utilizar esa información a la hora de diseñar actividades de fonética para nuestros alumnos. Además, este tipo de actividades gozará de una gran importancia para que nuestros alumnos puedan llegar a comunicarse con corrección y que consigan abandonar ese acento extranjero.

Antes de comenzar nuestra exposición sobre los diferentes modelos de adquisición tanto para una lengua materna (LM) como para una L2, creemos necesario dar un breve listado de los procesos que se producen en la Interlengua, ya que en ellos se basarán las diferentes teorías. Para ello seguiremos a Lleó (1997), quien menciona los siguientes:

- *Sustitución*: se sustituyen sonidos independientemente de la lengua materna (LM) siguiendo una jerarquía, es decir, se sustituyen los elementos marcados por aquellos no marcados.
- *Elisión*: tanto de sonidos, de sílabas o de fragmentos de éstas, siguiendo normalmente un criterio de marcadez.
- *Metátesis*: alteración del orden de dos o más sonidos en una secuencia.

- *Inserción*: de sonidos bien sea para adecuar, en el caso de la lengua materna, la estructura de la sílaba a la forma CV, es decir el tipo de sílaba menos marcado, o, en el caso de una lengua extranjera (LE), para amoldar la nueva sílaba a las ya existentes en la L1.
- *Epéntesis*.

## **2.1. La adquisición fonológica de L1: modelos**

Los años 60 han marcado un antes y un después en las teorías sobre la adquisición del lenguaje. Con anterioridad a la aparición de la Gramática generativa, el modelo imperante era el de la Imitación, defendido por autores tan conocidos como Skinner y Pavlov. Estos defienden el hecho de que el aprendizaje de una lengua, y en este caso de la fonética (los estudios de la fonología como tal aún no habían aparecido) se basaban en un proceso de imitación y refuerzo, positivo en el caso de que la imitación hubiera sido acertada, o negativo, si se hubiera dado un error.

Sin embargo, es a partir de la aparición de la Gramática generativa cuando comienza a prestarse mayor atención al proceso de adquisición de una lengua, y así, surgen varios modelos que tratan de dar explicación a esos procesos, tales como las sustituciones o las elipsis, tan frecuentes en el habla infantil. Los modelos a los que nos referimos son: la teoría de la Marcadez universal, el Modelo cognitivo, la Teoría de la inmadurez fonética, y actualmente, el Modelo de principios y parámetros.

### **2.1.1. Teoría de la marcadez universal**

Estas teorías fueron defendidas por autores tan renombrados como es el caso de Jakobson (1941; citado por Lleó, 1997) o Stampe (1969; citado por Lleó, 1997), que consideraban que el sistema está compuesto por una serie de fonemas, y a su vez, estos están formados por rasgos, que se definen negativamente, es decir un fonema o rasgo es lo que no son los otros, están en oposición. Algunos de estos elementos y de las combinaciones fonemáticas son más marcadas que otras, y su presencia en el habla infantil supone la presencia de los menos marcados. Poco a poco, el número de oposiciones va aumentando hasta dar cuenta del lenguaje adulto.

Por otro lado, Stampe (1969; citado por Lleó, 1997) también defiende el que el niño posee una serie de reglas innatas que aplica a la lengua objeto, y esto da cuenta del habla infantil. Este filtro ha de ser superado para lograr la adquisición de la LO.

De cualquier forma, sea cuál sea la variante que escojamos, las oposiciones Jakobsonianas o las reglas innatas de Stampe, hay que decir que en ellas el papel del niño es totalmente pasivo, receptivo, y su única labor es la de filtrar el habla adulta y llegar a transformarla según la estructura de rasgos universales o no marcados.

### 2.1.2. El Modelo cognitivo

Al contrario de las Teorías de la marcadez universal, el Modelo cognitivo asigna un papel activo al niño que aprende su lengua materna. El niño, al nacer, es provisto de una serie de estrategias que deberá utilizar para diseñar una serie de reglas fonológicas que le permitan codificar el lenguaje adulto. El niño elaborará sus propias reglas y deberá contrastarlas con los nuevos datos que vaya recibiendo, para así confirmar o refutar sus propias teorías.

Kisseberth (1970; citado por Lleó, 1997) considera que las estrategias que le permitirán al niño la elaboración de las reglas fonológicas son las siguientes:

- *Selección y esquivamiento*: que se observa cuando el niño evita producir aquellos elementos léxicos que contengan algún fonema o combinación fonemática de difícil producción.
- *Armonía y reduplicación*: que consiste, en el primer caso, en la adaptación de la pronunciación de dos segmentos, de tal modo que su pronunciación sea semejante; y en el de la reduplicación, en la adaptación total, de forma que ambos segmentos resulten iguales. Esta es considerada una estrategia utilizada en el periodo inicial de la producción lingüística.
- *Homonimia*: esta es una estrategia muy productiva ya que con un solo significante se pueden designar varios significados. La explicación a esa estrategia se ha buscado en el hecho de que el niño se enfrenta a un léxico que está continuamente creciendo y al no tener un sistema fonológico completamente desarrollado, ha de recurrir a las mismas formas fonológicas para designar varias “entidades”.

- *Adelantamiento*: que consiste en la ordenación de las consonantes atendiendo a su punto de articulación, de la parte anterior a la posterior de la boca.

Sin embargo, tal y como apunta Lleó (1997), estas estrategias, aún a pesar de ser universales, son tendencias en el sentido de que no se dan en todos los niños por igual. Pero de cualquier forma, hay que verlos como procesos fonológicos que los niños aplican para así simplificar la estructura fonológica de los elementos léxicos que almacenan y producen.

### **2.1.3. Teoría de la inmadurez fonética e hipótesis de la autoorganización**

Al contrario de las teorías anteriores, éstas dos buscan justificaciones en el campo de la actuación, no de la competencia.

La Teoría de la inmadurez fonética, defendida por autores como Smith (1988; citado por Lleó, 1997), parte del supuesto de que un niño percibe correctamente la mayor parte de las características fonéticas de los fonemas, aunque sólo más adelante sea capaz de reproducirlas. Esta incapacidad habrá que buscarla en las características físicas y biológicas del niño, ya que todavía no tiene preparado el aparato fonador y le faltan las rutinas articulatorias.

Así, por ejemplo, justifican las sustituciones en base a la imposibilidad de producir ciertas formas fonéticas, es decir, esta teoría se basa en los aspectos físicos y biológicos de la actuación.

Por el contrario, la Hipótesis de la autoorganización argumenta que el niño no nace con unas ideas innatas o unos universales que guíen la adquisición, sino que es el propio sistema el que se va generando por sí mismo. Así, Lindblom (1984; citado por Lleó, 1997) considera que el niño no hace una segmentación, ni de fonemas ni de rasgos, sino que van surgiendo de forma automática pares mínimos que facilitan la codificación.

### **2.1.4. Breve resumen de los modelos**

Tal y como es predecible, y siguiendo a Lleó (1997), ninguna de las teorías expuestas parece poder explicar por sí misma la adquisición de la fonología de una L1. Sin embargo, una combinación de ellas puede, al menos aparentemente, hacerlo.

Tal y como hemos dicho al referirnos a la Teoría de la inmadurez fonética, un niño no tiene desarrolladas todas sus capacidades de producción. Sin embargo, es probable que tampoco lo estén las capacidades de percepción y almacenamiento. Así, en el supuesto caso de que la percepción sea la correcta, el niño puede tener ciertas limitaciones a la hora de almacenar estas formas.

El niño va creando un *lexicon* de entrada con la información que va recibiendo, y otro de salida con la que es capaz de producir. Para llegar a crear ese *lexicon*, el niño ha de poner en práctica todas esas estrategias que mencionaba el modelo cognitivo, y con ellas irá elaborando sus propias hipótesis de reglas fonológicas, que deberá ir comprobando con los nuevos datos. Después, a la hora de actualizar el *lexicon* de salida, el niño puede tener ciertas dificultades que limiten la producción.

### 2.1.5. El Modelo de principios y parámetros

En la actualidad, el modelo que se está desarrollando es el de principios y parámetros. Comenzó aplicándose a la sintaxis y está empezando a extenderse al campo de la fonología; y aunque aún es pronto para esperar resultados, sí que es cierto que hay buenas expectativas.

La base de esta teoría hay que buscarla en la Gramática universal, planteada por Chomsky (1981; citado por Lleó, 1997), y a partir de la cual se fijan una serie de parámetros o alternativas que cada lengua fijará con un valor positivo o negativo.

El niño, al nacer, está provisto de un *dispositivo de adquisición del lenguaje* (LAD), que será el responsable de que a pesar de las variedades individuales y de los errores de actuación que conforman el *input* al que el niño está sometido, éste puede llegar a adquirir una competencia fonológica de la lengua objeto.

En la actualidad, este modelo es defendido por autores como McCarthy (1989; citado por Lleó, 1997) y Goldsmith (1990; citado por Lleó, 1997).

Como ya hemos comentado, este modelo ha sido aplicado básicamente a la sintaxis, y en el campo de la fonología aún no han sido fijados todos los parámetros, pero a modo de ejemplo podemos señalar los siguientes (Lleó, 1997):

- *La asociación se hace {de izquierda a derecha / de derecha a izquierda}*. En el caso del español, esta asociación se hará de derecha a izquierda, y así vemos, por ejemplo, como la asimilación en punto de articulación se hace en esta dirección (en la palabra *ámba*, vemos como por influencia de la nasal, la vocal adopta rasgos de esta, es decir, se nasaliza).
- *Parámetro de sonoridad del Núcleo (N)*: el grado de sonoridad del núcleo de la sílaba en una lengua puede ser  $N=4$  si va asociada a una vocal,  $N \geq 2$  si el núcleo puede ser formado por una sonorante y  $N \geq 1$  si también permite a las obstruyentes.

El parámetro sería fijado en español en  $N=4$ , ya que sólo las vocales pueden ser núcleo silábico. En inglés, sin embargo, el núcleo silábico adoptará un valor de  $\geq 2$ , ya que además de las vocales, tanto las líquidas como las nasales pueden ocupar esa posición.

Vistas ya unas líneas generales sobre el Modelo de principios y parámetros, vamos a intentar aplicarlo a la adquisición de una L1, y así poder explicar los procesos o estrategias que caracterizan el habla infantil.

Se puede considerar que el balbuceo se corresponde con la producción fonética universal, donde los parámetros poseen un valor no marcado o no han fijado aún su valor. Entre las características que se observan se encuentra la preferencia por los sonidos laríngeos (incluso en aquellas lenguas, como por ejemplo el español, que no los tiene), y después por las bilabiales y coronales, o la preferencia por la estructura silábica CV, como señala Lleó (1997). Sin embargo, la lengua ambiental ejerce su influencia rápidamente y así, los parámetros se van fijando con uno u otro valor.

Una vez que la lengua objeto comienza a influir en las producciones del niño, éste comienza a establecer 2 *lexicones*: uno de entrada y otro de salida. El *lexicon* de entrada será más completo y tendrá mayor número de entradas léxicas que el de salida, lo que explicaría el por qué en muchas ocasiones el niño percibe diferencias fonéticas que aún no es capaz de producir. Así, habrá una serie de reglas de simplificación o reducción de uno a otro de los almacenamientos, y esto será lo que explique procesos tales como la sustitución o la metátesis. En estos *lexicones* se establecen los parámetros con un valor positivo o negativo, y ello dará cuenta tanto de las variantes

individuales de los infantes como de las variaciones tempranas del mismo sujeto, ya que esto dependerá del punto por donde se empiecen a fijar los parámetros.

Siguiendo a Lleó (1997), veamos ahora como explica el Modelo de principios y parámetros los diferentes procesos que caracterizan el habla infantil.

La metátesis se justifica atendiendo al alineamiento, ya que los niños al aprender su lengua materna asocian las consonantes labiales con el margen izquierdo de la sílaba, de ahí que en muchos casos tengan que reordenar la estructura de un elemento léxico.

Por otro lado, la explicación que se da al proceso de elisión concuerda con la tipología de la sílaba no marcada, es decir, CV. En una lengua, en el paso de este tipo de sílaba a aquellas más marcadas, que tienen tanto el ataque como la coda ramificada (como la primera sílaba en la palabra española *prenda*) hay varios grados de marcadez. Así, a la estructura CV le seguirá CVC, y a esta, CCV.

Esto hace que en aquellas etapas en las que el niño sólo puede producir un solo segmento en el ataque, el resto quedarán “flotantes” y no se podrán producir, por lo que se elidirán. Así, un niño español pronunciará *lobo* para referirse al elemento léxico *globo*. La selección de la líquida en lugar de la oclusiva se hará atendiendo a la expansión de los rasgos en español, que se hace de derecha a izquierda, tal y como ya hemos comentado.

Otras veces, en lugar de elidir un elemento, lo que se produce es una amalgama entre los rasgos de ambos segmentos. Esto justifica el hecho de que el lexicón de entrada la caracterización de estos elementos es plena, aunque aún no sea capaz de producirlos.

Otro proceso que frecuentemente utilizado para poder adecuar los elementos fónicos a la estructura silábica que tiene el niño es el de la inserción.

Como resumen al Modelo de principios y parámetros, podemos comentar que si bien aún no está totalmente desarrollado, o al menos en lo que a la fonología se refiere, sí que es cierto que puede aportar justificaciones y explicaciones más convincentes a los procesos que caracterizan el habla infantil.

## 2.2. La adquisición fonológica de L2: modelos

### 2.2.1. El Análisis contrastivo

El análisis contrastivo, planteado por Lado (1957; citado por Lleó, 1997), es todavía hoy en día utilizado, aunque en una versión más débil y con variaciones.

Este modelo argumenta que es posible predecir los errores fonológicos que los hablantes de una L1 cometerán al adquirir una L2. Esta predicción se basa en la comparación entre ambos sistemas, y así resultará más dificultoso adquirir un fonema de la L2 inexistente en la L1 que uno compartido por ambas lenguas. Los errores que se produzcan en la Interlengua serán causados por la interferencia, negativa en este caso, de una lengua en otra.

De este tipo de análisis se deducen dos tipos de transferencia negativa:

- *Convergencia*: cuando en la L1 se da una oposición entre dos fonemas inexistente en la lengua objeto. Así, por ejemplo, en inglés se sigue manteniendo la oposición entre los fonemas /b/ y /v/ (diferenciadas por el rasgo oclusivo o fricativo), ya desaparecida en español.
- *Divergencia*: cuando la oposición se da en la lengua objeto. Como ejemplo podemos señalar la oposición española entre los fonemas /r/ y /r̄/ inexistente en inglés.

Presuntamente, este segundo tipo será el más dificultoso, ya que se considera que es más difícil adquirir una oposición inexistente en la lengua materna que deshacerse de ella. Así, por ejemplo, en español tenemos el caso de la oposición /r/-/r̄/, inexistente en inglés, lo que dificulta enormemente su aprendizaje. Sin embargo, la oposición /θ/-/ð/ inglesa, ausente en español no debería acarrear problemas a estos alumnos, ya que sólo deberían abandonar la forma sonora.

Aunque a primera vista las propuestas del Modelo contrastivo sean acertadas, esta teoría tiene limitaciones, y es que considera a un sistema fonológico como un conjunto de fonemas, sin tener en cuenta sus posibilidades combinatorias, ni su distribución, tal y como apunta Poch Olivé (1992). Este aspecto es, quizás, el que mayor número de dificultades acarrea en la adquisición de



la fonología de una lengua. También olvida las variantes alofónicas que un fonema puede tener en ambas lenguas, lo que sin duda alguna conduce a error. Así, vemos como en español nunca nos encontraremos una oclusiva en posición final de sílaba, sino que en su lugar aparecerá su alófono espirante, fenómeno que no se da en inglés. Así pues, tomando como ejemplo el término anglosajón *football*, o en su versión adaptada al español, *fútbol*, vemos como un angloparlante produciría [ˈfʊt bɔ:l] (es decir, manteniendo las consonantes oclusivas como tales), mientras que en el caso de un hablante de español como L1 nos encontraríamos con [ˈfuθ βol] o [ˈfu βol], donde la oclusiva interdental sorda se ha, o bien articulado como una aproximante, o, incluso, desaparecido (en ambos casos, vemos como el fonema bilabial sonoro pierde su rasgo de oclusividad para ser producido como una consonante aproximante).

En la actualidad, el modelo imperante es el Análisis contrastivo, aunque enmarcado en la teoría generativista. Es decir, el concepto de transferencia sigue funcionando, aunque hoy en día no se considera que se transfieran fonemas, si no reglas fonológicas.

### 2.2.2. Hipótesis de la marcadez diferencial

Eckman (1977; citado por Lleó, 1997) decidió desarrollar el Análisis contrastivo, pero añadiéndole el concepto de los universales. Es decir, para poder predecir las posibles áreas de dificultad al adquirir la fonología de una L2, no es suficiente con comparar las dos lenguas, sino que ha de utilizarse también el grado relativo de dificultad, que es universal, y que se establece atendiendo a la Teoría de la marcadez. Así, aquellos elementos de la L2 que no aparezcan en la L1 y que sean más marcados que los de la L1 entrañarán más dificultad que los no marcados, ya que la presencia de un elemento marcado en una lengua presupone la existencia de uno no marcado, mientras que esto no ocurre en la otra dirección.

Así pues, como interpreta Liceras (1992), Eckman (1997; citado por Lleó, 1997) intenta predecir el origen de los errores que se producen en la LO mediante la comparación de los dos sistemas y de la Teoría de la marcadez.

Este modelo, además de indicarnos las posibles áreas y grados de dificultad para el aprendizaje nos indica, a su vez, los diferentes estadios de desarrollo que un alumno sigue en el aprendizaje

de la L1. Sin embargo, uno de los problemas clave del modelo es que no se tiene constancia de toda la secuencia de etapas que un alumno sigue en la adquisición de una L2.

### **2.2.3. El Modelo universalista o natural**

Autoras como Tarone (1978; citado por Lleó, 1997) o Wode (1980; citado por Lleó, 1997) defienden que el análisis contrastivo no puede dar cuenta de la adquisición de la fonología de una L2. Consideran que en el aprendizaje de la fonología de una L2 se reactivan todos los procesos utilizados en la adquisición de la L1, y justifican su teoría en los estudios hechos en la sintaxis, en la que no parece que la transferencia llegue a jugar un papel muy importante.

En las teorías de ambas autoras, al aprender una L2 se seguirán los mismos procesos que se utilizan al aprender esa misma lengua como L1. Los casos de transferencia de la L1 a la L2 serán mínimos.

Uno de los puntos negativos de este modelo es que nunca se podrá predecir si los errores son debidos a transferencia o son causa del proceso evolutivo. Esto sólo se sabrá una vez producido y analizado el error. Es decir, si seguimos este modelo, no podremos realizar actividades de prevención de errores para nuestros alumnos.

Otro gran inconveniente de este modelo es el hecho de que, como ya hemos comentado, carece de fundamentación empírica, ya que en el caso de la fonología, los datos nos llevan a adoptar el Modelo contrastivo, aunque con variantes. Esto quiere decir que se considera que en el aprendizaje de una L2 no se reactivan los procesos que se siguieron para la adquisición de la fonología de la lengua materna.

### **2.2.4. El Modelo cognitivo**

Este modelo, defendido por Tarone (1978), tal y como señala Liceras (1992), es el responsable de que se empezase a estudiar el componente fonológico de la Interlengua de un alumno hacia la L2 como si fuera el de una lengua natural cualquiera que hubiese que especificar. Esa Interlengua tendrá elementos propios que no coincidirán con los de la lengua objeto, y además, parte de sus características vendrán motivadas por la percepción que este hablante tenga de la lengua objeto en cuestión. Es decir, su LM ejercerá una influencia, y también la ejercerán los

principios universales. Sin embargo, lo que aún no está claro es hasta que punto influye cada uno de estos elementos.

Así pues, ya vemos como la adquisición de la fonología de una L2 en parte puede semejarse a la de la L1, pero esta semejanza es sólo parcial, ya que habrá más elementos que influyan.

### **2.2.5. El Modelo de principios y parámetros**

Como ya hemos comentado al hablar de este mismo modelo en el apartado de la adquisición de la fonología de la L1, la mayor parte de los avances han sido cosechados en el campo de la sintaxis, y especialmente en la de la lengua materna. Así pues, es demasiado pronto para juzgar su importancia en la adquisición de la L2. Sin embargo, sí que podemos comentar las líneas generales por las que se está desarrollando la investigación y mencionar las principales preguntas a las que pretende dar respuesta. Para ello seguiremos a Lleó (1997).

Los defensores del Modelo de principios y parámetros consideran que un niño, al nacer tiene acceso a la Gramática universal, en la que los parámetros adquieren el valor no marcado. Al estar en contacto con una lengua, el niño irá asignando el valor positivo o negativo a estos parámetros. Entonces, lo que se cuestiona es si al aprender una L2 el niño vuelve a tener acceso a esa Gramática universal, es decir, si puede volver a fijar esos parámetros atendiendo al valor de la L2. Para ver esto podemos plantearnos dos casos, tal y como apunta White (1992/94; citado por Lleó, 1997):

1. El parámetro fijado en la L1 es más marcado que el de la L2.
2. El parámetro fijado en la L2 es más marcado que el de la L1

La respuesta que daría a esta pregunta el Análisis contrastivo sería, tal y como ya hemos comentado en ese apartado, que es más fácil pasar de una lengua cuyos elementos sean más marcados a otra menos marcada, ya que es más sencillo aprender lo que es más natural que lo marcado. Sin embargo, el Modelo de principios y parámetros predice precisamente lo contrario, es decir, el caso número dos sería el que favorecería la adquisición. Ello es debido a que partir de un parámetro menos marcado exige solamente datos positivos para poder volver a fijar el parámetro en su valor negativo, mientras que si partimos de un parámetro marcado, necesitaríamos evidencia negativa que nos hiciera volver de nuevo a fijar ese parámetro con su

valor positivo. En este segundo caso habría que volver a crear un nuevo subconjunto de estructuras y eliminar las primeras. Lo más probable es que hubiese una transferencia permanente de la L1, lo que impediría la adquisición de la L2.

Ahora bien, queda por conocer cuáles son los parámetros no marcados para poder llegar a hacer efectivas las predicciones de este modelo. Tampoco se sabe todavía qué elementos de la Gramática universal pueden ser reactivados en la adquisición de una L2 y cómo y hasta qué punto puede llegar a influir la transferencia fonológica de la L1 en la adquisición de la L2.

### ***2.3. Diferencias y similitudes entre la adquisición de L1 y L2: situación***

Un aspecto que no suele tenerse en cuenta cuando se habla del aprendizaje de una lengua es el diferente contexto en el que normalmente se realizan la adquisición de una L1 y una L2. Así, la lengua materna se adquiere generalmente en casa, mientras que la adquisición de la L2 a la que nos estamos refiriendo se lleva a cabo en clase.

Esto no quiere decir que la lengua materna no se aprenda también en el colegio o que la lengua extranjera no se adquiera también en un contexto social. De hecho, a la hora de comparar ambos tipos de adquisición, el de la L1 y el de la L2, lo primero que deberíamos tener en cuenta es el contexto en el que se está llevando a cabo el aprendizaje.

Aquí vemos como la adquisición de la L2, tal y como la estamos tratando, guarda mucho más parecido con el desarrollo de la lengua materna en el colegio que con su propia adquisición, es decir, en un contexto social.

Antes de pasar a hablar del aprendizaje de una lengua en el colegio, creemos que sería conveniente hablar del lenguaje utilizado por los padres del niño.

La llegada de la Gramática generativa transformacional y de su teoría de aprendizaje minimizó el papel que desempeñaba el lenguaje utilizado por los adultos en el desarrollo lingüístico del niño. Sin embargo, en los años 70 se han comenzado a hacer estudios que muestran que el *input* que

proporcionan los padres se adapta de tal forma que facilita la adquisición lingüística por parte del niño.

Entre otras, las características de este lenguaje son las siguientes:

- *simplicidad*
- *claridad*
- *expresividad*
- *busca captar la atención del niño.*

Aunque es difícil establecer una relación causal directa y única entre este tipo de lenguaje y la adquisición de una primera lengua, no se puede negar el hecho de que juega un papel importante en el sentido que es el *input* al que el niño está sometido.

Por otro lado, la llegada del niño al colegio trae consigo una tremenda reordenación de las funciones del lenguaje. El niño, en casa, utiliza el lenguaje como forma de interacción social, para comunicarse. Además, los temas a tratar en el ambiente familiar son de interés personal, lo que hace que la motivación del niño a la hora de aprender una lengua sea muy elevada. Por otro lado, aunque el trabajo se hace en equipo, ya que el niño no está sólo durante el aprendizaje, es el infante el que realiza la mayor parte de la corrección: creando sus propias hipótesis de reglas fonológicas que deberá ir comprobando con los nuevos datos que va recibiendo, para así incluirlas en su *lexicon*, o si no, modificarlas hasta llegar a las reglas correctas.

Sin embargo, al llegar a la escuela, el niño ha de reorganizar las funciones que para él tenía asignadas el lenguaje. Ahora, ya no se utiliza el lenguaje como modo de interacción social, sino que se utiliza como vehículo de expresión de ideas, e incluso para hablar de sí mismo, es decir se usa el metalenguaje. Lo que premia ahora es el conocimiento declarativo y la expresión de ideas, que no se refieren realmente a objetos palpables, a la vista del niño. Además, los modelos de corrección se enfatizan, de ahí que el niño haya de prestar más atención a la hora de comunicarse (sería lo que Krashen (1977, citado por Licerias, J., 1992) identificaría con la monitorización, es decir, estaríamos hablando, según él, de aprendizaje, y no de adquisición).

Por otro lado, el trabajo de aprendizaje es, en su mayor medida, individual, aunque se creen grupos de trabajo; y además, la corrección es llevada a cabo por otras personas, bien sea el profesor o sus propios compañeros. Además de estas, otras diferencias importantes entre ambos contextos de aprendizaje podría decirse que son las siguientes:

1. En la escuela se exigen una serie de demandas psicológicas a las que el niño no está acostumbrado, y así se sigue un orden y una disciplina, hecho que sin duda alguna, endurecerá la labor de adquisición por parte del alumno.
2. En el contexto académico se preseleccionan los datos del lenguaje que el niño ha de aprender, ya que se sigue un currículo planificado. Esto está en clara oposición con lo que el niño está acostumbrado, ya que, además, ha de aprender información que para él carece de importancia y de significación.
3. En el colegio, el profesor presenta las reglas gramaticales, bien sea deductiva o inductivamente, algo que el niño no ha visto hasta entonces.
4. Las situaciones de aprendizaje que se le presentan al niño son situaciones irreales, ya que incluso si se refieren a hechos reales, no lo son. Es decir, son simulaciones. El niño ya no habla de objetos y de realidades palpables.
5. La enseñanza se acompaña de materiales educativos, como son los libros o los cuadernos.
6. Todo esto trae consigo, tal y como es de suponer, que el grado de motivación sea muy inferior cuando se habla de la llegada del niño al colegio.

Por otro lado, tal y como ya hemos comentado, es precisamente este segundo tipo de contexto, el de la escuela, el que debemos relacionar con la adquisición de la L2 a la que nos estamos refiriendo, la guiada. Así pues, tenemos que ser muy cautelosos a la hora de comparar la adquisición de la LM y una L2, ya que debemos ser concientes del contexto al que nos estamos refiriendo en ambos casos.

***3. EL ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE LOS SISTEMAS  
FONOLÓGICOS ESPAÑOL E INGLÉS Y PREDICCIÓN DE LOS  
ERRORES FONÉTICOS DE LOS ALUMNOS  
ANGLOPARLANTES QUE ESTUDIAN ESPAÑOL COMO  
LENGUA EXTRANJERA***

### **3.1. Justificación de las normas de pronunciación escogidas**

Un profesor de lengua extranjera debe plantearse siempre qué variedad de lengua va a enseñar. Esto es debido a que los factores diatópicos, diastráticos y diafásicos son los responsables de que no tengamos un único sistema lingüístico, uniforme. Además, creemos que en el nivel fónico es donde mayor número de diferencias se perciben, y así, en la cadena hablada es donde se observan procesos tales como el yeísmo, el seseo o pronunciaciones más coloquiales o descuidadas, tal como “*arreglao*” o “*tasi*”.

Vamos a intentar describir brevemente en qué consiste cada una de estas variedades citadas y luego intentaremos decantarnos por una u otra variante para enseñar a nuestros alumnos.

**Las variedades diatópicas**, o lo que es lo mismo, las variedades geográficas, son aquellas, tal y como su nombre indica, que se producen en los diferentes territorios en los que se habla la misma lengua.

Así, vemos como el castellano no se habla igual en Andalucía que en Galicia o Madrid, ni el inglés se habla del mismo modo en Escocia que en Liverpool o Londres. Ahora bien, si esto ya ocurre en un territorio relativamente pequeño, España o el Reino Unido, ¿qué ocurrirá con lenguas usadas en diferentes países?

El inglés es la lengua más hablada del mundo después del chino, con un total de hablantes que se acerca a los 490 millones. Además, es lengua oficial en 50 países repartidos por todo el mundo. Es así la lengua hablada oficialmente en mayor número de naciones.

El caso del español no es menos importante. De hecho, su número total de hablantes ronda los 323 millones, que están repartidos por 20 países, situados la inmensa mayoría en América. Es pues, la cuarta lengua a escala mundial.

Evidentemente, y como indica Poch Olivé (1999), la respuesta a la anterior pregunta será que no habrá una única forma homogénea, sino que en cada uno de esos países donde se utilizan estas lenguas, se dará una variante propia, y además, tendremos variaciones dentro del propio territorio nacional, tal y como ocurre, por ejemplo en España.



En el caso del español, la solución clásica había sido considerar al castellano como la variante de prestigio, y el español que se hablaba en el otro continente se agrupaba bajo la denominación “español de América”, título que ocultaba la gran variación diatópica producida allí. La razón para esta clasificación se basaba en criterios históricos, económicos o sociales principalmente, y dotaba a la variante peninsular de la hegemonía lingüística.

El caso del inglés difiere en el sentido de que si bien los Estados Unidos comenzaron como una colonia británica, y que por tanto, extendieron el uso de la lengua inglesa, su supremacía económica y política ha hecho que la variante americana goce de mucha importancia. De hecho, hoy en día se está extendiendo por diferentes territorios mediante los medios de comunicación, principalmente, y es la variedad que se enseña en muchos sitios.

Esto nos hace ver, tal y como señala Poch Olivé (1999), que no son los criterios lingüísticos los que nos hacen optar por una u otra opción, sino que el que una lengua sea o no prestigiosa es debido a causas puramente externas a la lengua en sí.

Por otro lado, como **variedades diastráticas** se conocen las variedades que se producen en los diferentes niveles sociales. Así pues, no esperamos que hable del mismo modo una persona con un elevado nivel cultural que una que no ha ido a la escuela. La opción elegida en ambas lenguas era siempre la culta.

Por otra parte, hay que comentar que este tipo de variación no opera aislado, sino que suele estar en coordinación con los llamados **factores diafásicos**, o situacionales, y así, siempre intentamos adecuar nuestro registro al contexto en el que estamos. Es decir, independientemente de nuestro nivel cultural, no utilizaremos el mismo registro cuando estamos con unos amigos en una cafetería que cuando nos encontramos en una entrevista laboral.

Tal y como podemos observar, una misma lengua es un sistema heterogéneo, en el que se combinan simultáneamente variedades de tipo diatópico, diastrático y diafásico. Ahora bien, si ya hemos comentado que no hay una única forma aceptable, ¿por cuál hemos de inclinarnos como profesores de una lengua extranjera?

La respuesta que da a esta cuestión Poch Olivé (1999) es que el profesor ha de mostrar a sus alumnos que existe un gran marco de variedades lingüísticas, y ha de situar su propia variante en

ese contexto. Esto quiere decir que no ha de adoptar una forma de hablar que no sea la suya propia.

Nosotros, si bien creemos que esta autora está en lo cierto, y que no podemos decir que la variante europea sea más prestigiosa que otra (y más cuando el mayor número de hablantes de ambas lenguas se encuentra fuera del continente europeo), también pensamos que por comodidad expositiva nos inclinaremos por adoptar las dos variantes que todavía hoy por hoy siguen considerándose en cierto modo como la normativa. Además, tampoco creemos que sea producente comparar unos sistemas lingüísticos, como son, por ejemplo, los hablados en América, ya que los desconocemos en el nivel necesario como para hacer tal comparación. Eso sí, en ningún momento nuestra elección pretende establecer niveles de importancia.

Por lo que se refiere a la variante inglesa escogida, ésta se corresponderá con las características que hemos señalado de la española. Así, utilizaremos para la comparación el *RP*, que como señala *Gimson (1975)*, en un principio era la lengua del Sur de Inglaterra, pero hoy en día suele asociarse con mayor frecuencia a las clases altas, ya no sólo de Inglaterra, sino de otros países tales como Irlanda. Es decir, ha dejado de ser una variedad diatópica para convertirse en una diastrática, que hoy por hoy sigue siendo enseñada en escuelas y universidades.

Por lo que se refiere a las otras variedades, es decir, las diastráticas y diafásicas, intentaremos centrarnos generalmente en lo que consideramos un nivel culto en situaciones “neutrales” de habla. Sin embargo, también es cierto que hablando del español, a veces ejemplificaremos con pronunciaci3nes propias de un ambiente relajado e incluso coloquial. La raz3n por la que optamos por tal postura es porque creemos que es la más productiva, al no ir dirigida este trabajo a ningún grupo de alumnos en particular. Será luego labor del profesor adoptar los ejercicios a las necesidades de su clase.

Esto nos lleva a recordar que estando inmersos en un enfoque comunicativo, los intereses y necesidades de los alumnos juegan una labor primordial a la hora de elaborar un curso de lengua extranjera. Así, no tendrá mucho sentido enseñar a unos alumnos español coloquial cuando tienen pensado viajar a España por motivos de negocios, ni tampoco enseñarles la variedad peninsular cuando van a tratar con mexicanos. Así pues, el profesor ha de determinar cuál es la

variedad de español que ha de enseñar a sus alumnos partiendo de los intereses de éstos y de su propia variedad lingüística.

### **3.2. Breve presentación de los sistemas fonéticos de ambas lenguas**

La clasificación que vamos a hacer de los sistemas de ambas lenguas se basa en el criterio articulatorio, en como se producen estos sonidos, ya que como comenta Alarcos (1994) es el modo más simple y claro, y creemos que productivo, de hacerlo.

No entraremos aquí, sin embargo, en una descripción de la fonética articulatoria, ni en una explicación de cómo se producen los diferentes sonidos, ni en una mención de los diferentes órganos ni aparatos que intervienen en su producción, por salirse de nuestro objeto de estudio. Sólo nos referiremos a estos aspectos cuando vayamos a hablar de un fonema existente en ambas lenguas, pero que sin embargo, se articule de modo diferente en ellas.

Hemos visto en apartado referente a la adquisición de la L2 como el Modelo contrastivo ha sido hasta ahora el que mejores resultados ha cosechado en la predicción de errores. Sin embargo, este no tiene en cuenta las diferentes posibilidades combinatorias de un mismo fonema en ambas lenguas, ni tampoco sus variedades alofónicas, aspectos que suelen entrañar mayor número de problemas a un alumno de lengua extranjera. Es por ello por lo que aquí trataremos de aplicar el Modelo contrastivo entre ambas lenguas, el español y el inglés, pero eso sí, sin olvidarnos de estos factores.

Así pues, comenzaremos por hacer una breve descripción de los sistemas fonéticos tanto del inglés como del español, para después poder hacer una comparación entre ambos y ver:

1. Cuáles son los sonidos existentes en español que no aparecen en la otra lengua,
2. La diferente realización fonética que un mismo sonido puede tener en ambas lenguas,
3. Las variedades alofónicas de los fonemas españoles inexistentes en inglés,
4. La diferente distribución fonemática entre ambos sistemas lingüísticos.

Presuntamente, estas serán las mayores dificultades que un alumno de habla inglesa se encontrará al adquirir el sistema fonológico del español.

### 3.2.1. Los fonemas consonánticos

Siguiendo el criterio utilizado por Gimson (1975) entre otros, para definir una consonante se suele atender a dos puntos de vista diferentes:

1. **Fonético:** una consonante es aquel sonido en cuya producción la corriente central de aire sufre una fricción audible o una parada producida por alguno de los órganos móviles.
2. **Fonológico:** una consonante es aquel sonido que no puede ser el núcleo de una sílaba.

Por otro lado, existe otro grupo que tampoco concuerda en la clasificación de vocales y consonantes: las **semiconsonantes**. En inglés, estas se caracterizan por poder funcionar como núcleo silábico en ciertas circunstancias, aunque sus características fonéticas concuerden con las de las consonantes. Nos estamos refiriendo a los fonemas /l/, /r/, /m/ y /n/. Si bien es cierto que esto no ocurre en español, sí que podemos afirmar que el comportamiento de las consonantes líquidas es un tanto peculiar con respecto al resto de las consonantes, y así, su sonoridad se acerca a la sonoridad plena de las vocales. Este hecho es el que permite a /r/ y /l/ poder aparecer en el margen prenuclear con otras consonantes: *plano, cráneo, fleco, Ucrania* o *eclético*. En español también tenemos unos segmentos denominados por autores tales como Alarcos (1994) o Navarro Tomás (1971) como semiconsonantes: /j/ /w/. Sin embargo, sus características no se asemejan mucho al grupo de las semiconsonantes inglesas. De hecho guarda mucho parecido con las semivocales, siendo su única diferencia la de la distribución en los diptongos: las semivocales siguen a la vocal, mientras que las semiconsonantes la preceden. De cualquier forma, no mantendremos la distinción gráfica entre ambos tipos de segmentos, ya que, por un lado, no creemos que sea productiva, y por otro, el propio Alarcos (1994) considera a estas formas variantes de los fonemas vocálicos /i/ y /u/. Así, en este análisis seguiremos a D'Introno et al (1995).

Tanto en inglés como en español, y como señala, por ejemplo Gimson (1975), podemos clasificar las consonantes según los siguientes criterios:

1. Según el **punto de articulación**:

- *Bilabiales.*
- *Labiodentales.*
- *Interdentales.*
- *Dentales.*
- *Alveolares.*
- *Post-alveolares.*
- *Palatales.*
- *Velares.*
- *Uvulares*: esta casilla permanecería vacía al hablar del español, y que éste no posee ningún fonema uvular.

2. Según el **modo de articulación**:

- *Oclusivas.*
- *Africadas*: por lo que se refiere al fonema consonántico /y/, tal y como apunta Alarcos (1994), a causa del proceso conocido con el nombre de yeísmo, la oposición entre este fonema y el lateral /ʎ/, que tenía muy poco valor funcional ya que raramente aparecen en la misma secuencia de habla, está cada vez más en desuso a favor del fonema africado.
- *Fricativas.*
- *Nasales.*
- *Laterales.*
- *Aproximantes*: en el caso del español, es cierto que hay autores como D'Introno et al (1995), que hacen una división entre fonemas fricativos y aproximantes. El

primer grupo se caracterizaría porque en su articulación se produce una fricción del aire en su punto de obstrucción, mientras que las aproximantes, aunque son continuas, en su producción no se produce una fricción. Sin embargo, nosotros adoptaremos la postura de autores tales como Alarcos (1994) o Navarro Tomás (1971), ya que tal distinción no es muy productiva en castellano. En inglés, por el contrario, sí que la mantendremos, ya que caracterizaría el modo de articulación del fonema /r/. Por otro lado, decir queda que en el caso de la lengua anglosajona, dos de los fonemas aproximantes son /w/ y /j/, que si bien desde el punto de vista fonológico funcionan como consonantes, desde el fonético o articulatorio son vocales. Es decir, estamos ante las semivocales.

- *Vibrantes*: en este caso es el inglés, en la variedad que estamos considerando, el que carece de un fonema vibrante.

### 3. Según la **tensión muscular de articulación**:

- *Tensas*: estas consonantes, que presentan una mayor duración y energía que las laxas, se corresponden con las consonantes sordas.
- *Flojas*: las consonantes flojas se corresponden con aquellas en las que se produce una vibración de las cuerdas vocales.

A modo de esquema, vamos a recoger esta información en un cuadro, para que así la comparación entre ambos sistemas fonológicos nos resulte más sencilla.

Aunque en algunos aspectos sigamos el análisis propuesto por Alarcos (1994), en lo que se refiere a la simbología nos separaremos de su propuesta para adoptar la sugerida por el Alfabeto fonético internacional siempre que nos sea posible, ya que es, además, la utilizada al describir el sistema fonológico inglés, de modo que nuestra comparación sea más congruente.

En español, tal y como señala Alarcos (1994), hay un total de 19 fonemas consonánticos que podemos clasificar de la siguiente forma :

	BILABIAL	LABIODENTAL	INTERDENTAL	DENTAL	ALVEOLAR	PALATAL	GLOTALES
<b>Oclusiva</b>	p    b			t    d			k    g
<b>Africada</b>						tʃ        y	
<b>Fricativa</b>		f	θ		s		χ
<b>Nasal</b>		m			n		ɲ
<b>Lateral</b>					l		ʎ
<b>Vibrantes</b>					r    r̄		

Tabla 1. Fonemas consonánticos del español

Cuando en un cuadro hay dos consonantes que comparten los mismos rasgos, estas se diferenciarán por la presencia o ausencia de tensión muscular, o lo que es lo mismo, por el rasgo de sordez o sonoridad. Para clasificarlas, hemos colocado a las consonantes sordas en el margen izquierdo de su recuadro, mientras que a las sonoras en el derecho. Hemos mantenido esta posición incluso en aquellos casos en que el rasgo sonoridad no es distintivo, es decir, que no nos permite distinguir a una consonante de otra, como sería en el caso de las nasales, que son siempre sonoras.

Vamos ahora a presentar la clasificación de los alófonos consonánticos españoles que recogen D'Introno et al (1995)<sup>1</sup>, ya que nos serán de utilidad para desarrollar los siguientes puntos:

	Bilabial	Labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Palatal	Post-palatal	Velar
<b>Oclusiva</b>	p b			t d			c ɟ	k g
<b>Africada</b>						tʃ dʒ		
<b>Fricativa</b>		f	θ ð	ʃ ʒ	s z			χ
<b>Aproximant</b>	β		ð			y		ʏ
<b>Nasal</b>	m	ɱ		ɲ	n	ɲ, ɲ̄		ŋ
<b>Vibrante</b>				r ̄r				
<b>lateral</b>				ɾ	l	l̄, ʎ		

Tabla 2. Alófonos consonánticos del español

<sup>1</sup> Hemos adaptado los símbolos fonéticos a los utilizados por el Alfabeto fonético internacional.





Pasemos ahora a ver la clasificación de los fonemas consonánticos de la lengua inglesa:

	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Post-alveolar	Palatal	Velar	Glottal
<b>Oclusiva</b>	p b			t d			k g	
<b>Africada</b>						tʃ dʒ		
<b>Fricativa</b>		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ		(x)	h
<b>Nasal</b>	m			n			ŋ	
<b>Lateral</b>				l				
<b>Aproximante</b>	w					r	j	

Tabla 3. Alófonos consonánticos del inglés

### 3.2.2. Los fonemas vocálicos

Siguiendo nuevamente a Gimson (1975), para definir una vocal atenderemos a dos puntos de vista diferentes:

1. **Fonético:** una vocal es aquel sonido en cuya producción la corriente central de aire no sufre ninguna fricción audible o parada producida por alguno de los órganos móviles.
2. **Fonológico:** una vocal es aquel sonido que constituye el núcleo de una sílaba.

Sin embargo, existen algunos elementos que comparten las características fonéticas de las vocales, pero no las fonológicas, es decir, no pueden funcionar como núcleo de sílaba. Estos fonemas reciben el nombre de **semivocales**, y en ambas lenguas se corresponderían con: /w/ e /j/

Para definir una vocal se suele atender a los siguientes puntos de vista:

1. Según la **altura de la lengua**, es decir, según el grado de apertura o cierre.
  - *Altas o cerradas.*

- *Medias.*
  - *Bajas o abiertas.*
2. Según la **posición de la lengua**, o el punto de articulación:
- *Anteriores, palatales o agudos.*
  - *Posteriores, velares o graves.*
  - *Centrales.*

En inglés, además, las siguientes características son distintivas al hablar de un fonema vocálico, pero no en español:

3. **Por la cantidad**, en inglés distinguimos entre vocales largas y cortas.
4. Por **el redondeamiento o no de los labios**. En español este no es un rasgo distintivo, ya que todas las vocales posteriores o velares llevan asociadas la característica de labios redondeados. Sin embargo, esto no es así en inglés, y así, tenemos una vocal posterior que se articula sin redondeamiento de los labios. Nos estamos refiriendo a la vocal “a” larga, /ɑ:/.
5. Vamos a ver ahora las vocales de ambas lenguas representadas en un diagrama:

**Sistema vocálico español**

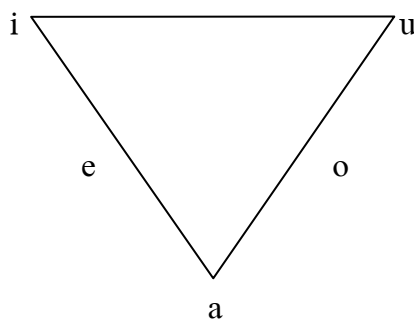


Tabla 4. Fonemas vocálicos del español.

*Sistema vocálico inglés.*

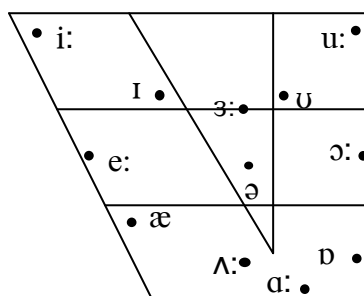


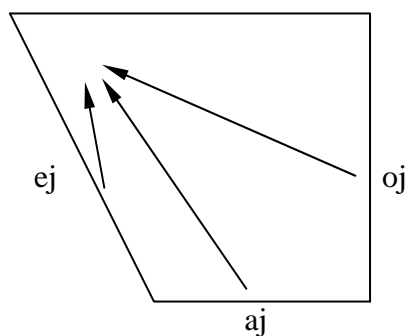
Tabla 5. Fonemas vocálicos del inglés.

Además, hablando de las vocales, nos queda por mencionar otros elementos muy importantes, como son los **diptongos**.

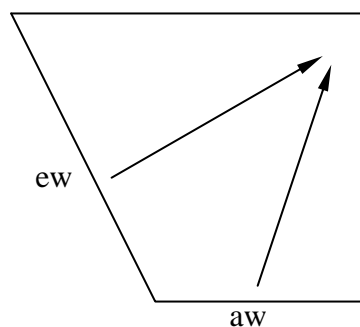
Mientras que en inglés tenemos solamente ocho diptongos, en español hay un total de trece. Sin embargo, esta no es la mayor diferencia entre ambos sistemas, sino el hecho de que mientras que en la lengua anglosajona todos ellos son decrecientes, es decir, la prominencia decrece del primer al segundo elemento, en español los hay decrecientes y crecientes, dependiendo de si la vocal está precedida por una semiconsonante (diptongo creciente: en *hierba* o, *abuelo*), o seguida por una semivocal (diptongo decreciente: en *aire* o *aunque*), como indica Alarcos (1994).

Podemos representar los diptongos españoles de la siguiente forma:

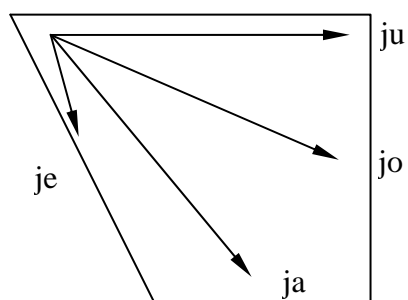
*Diptongos con la semivocal /j/*<sup>2</sup>



*Diptongos con la semivocal /w/*



*Diptongos con la semiconsonante /j/*



*Diptongos con la semiconsonante /w/*

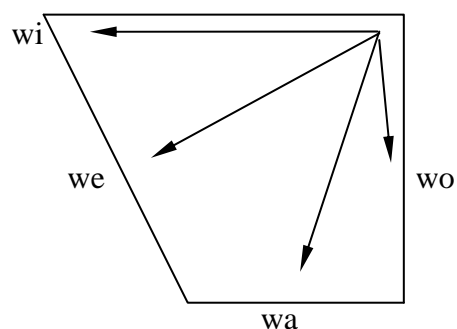


Tabla 6. Diptongos del español.

---

<sup>2</sup> Las flechas representan el movimiento que se produce al articular el diptongo. Así en /ej/, se indica que el punto de articulación se encuentra en la zona del fonema /e/ y que se produce un movimiento hacia la zona de articulación del fonema vocálico /i/.

### **3.3. Identificación de los sonidos del español inexistentes en el sistema inglés**

Al observar las representaciones fonemáticas de ambas lenguas, vemos como el sistema anglosajón presenta mayor número de elementos: veintiséis fonemas consonánticos por diecinueve que hay en español; e igual ocurre con las vocales, ya que mientras que en inglés hay un total de doce, nuestro sistema vocálico se reduce a cinco elementos. Sólo el número de diptongos es inferior en aquella lengua: ocho por trece en español.

Teóricamente, el aprendizaje del español resultaría fácil a los hablantes de inglés como L1, y más aún si tenemos en cuenta el hecho de que, al contrario de lo que ocurre en inglés, nuestro sistema fonológico es ortográfico. Es decir, generalmente, cada grafía en español se corresponde con un fonema, salvo los siguientes casos (adaptados de Poch Olivé (1999) y de Moreno Fernández (2000)):

#### **1. /k/:**

- “c + a, o, u”: casa, codo, cuento.
- “qu”: queso
- “k”: kilo
- x: [ks]: extremo

#### **2. /b/:**

- “b”: banco
- “v”: vacaciones

#### **3. /θ/:**

- “c + e, i”: cesto, cine
- “z”: zapatilla, zueco.

#### 4. /χ/:

- “j + a, o, u”: jaula, jota, jugo.
- “g + e, i”: gesto, gitano.

#### 5. /r̄/:

- “r”: ratón.
- “rr”: carro.

Así pues, tenemos tan solo veintiocho grafías para cubrir nuestro sistema fonológico consonántico.

Por otro lado, se puede señalar que en español tenemos algunos casos de grafías que carecen de representación fonológica, como es el caso de la “h” en casos como “hola”, “alcohol”, etc., que en inglés se corresponderían con el fonema consonántico fricativo uvular sordo, es decir /h/. También dentro de este grupo podemos incluir los grupos “qu” u “gu” representados fonológicamente como /k/ y /g/ respectivamente.

Otro es el caso de los préstamos lingüísticos de otras lenguas, entre ellas, y preferentemente, el inglés, que al tener estructuras silábicas inexistentes en español, éstas se suelen adaptar a nuestro sistema, de ahí la reducción de sonidos: “zinc” /θin/, “bíceps” /biθes/, y otros muchos ejemplos, tal y como señala Alarcos (1994). Sin embargo, aunque nos estamos refiriendo a la representación gráfica de un significante, no es ésta, directamente, la cuestión que estamos tratando aquí, ya que se está dando el caso contrario: un símbolo gráfico que no tiene representación fonética, mientras que en los anteriores nos referíamos a un fonema con varias representaciones ortográficas. Así pues, trataremos estos ejemplos en el apartado 3.4: *Diferente distribución de los fonemas en la sílaba en ambas lenguas*. De cualquier forma, este grupo no es excesivamente numeroso.

Así pues, si comparamos las dificultades que los hablantes de una y otra lengua pueden tener al adquirir la otra, parece que los que estudian español salen beneficiados. Sin embargo, no podemos simplificar tanto la cuestión ya que también los hablantes anglosajones se encuentran con dificultades. Comencemos viendo qué fonemas son “puramente españoles”:

- /r/: consonante líquida, y por tanto, sonora. Vibrante múltiple cuyo punto de articulación es alveolar.
- /ʎ/: consonante líquida, y dentro de estas, pertenece al grupo de las laterales. Se diferencia de la otra de la serie por su punto de articulación, palatal. Como el resto de las líquidas, es una consonante sonora.
- /ɲ/: consonante nasal, por tanto, sonora. Su punto de articulación es palatal. Si bien en inglés tienen una realización del fonema /n/ palatal, en palabras como *onion* o *union*, su articulación es diferente, tal y como indica Moreno Fernández (2000).
- /x/: consonante fricativa sorda y velar.

Por lo que se refiere a las vocales, no podemos decir que aparezca el mismo elemento en ambos sistemas. Es decir, ninguna vocal española se corresponde con las anglosajonas. También se puede agregar que las vocales españolas contienen mucha más información que las inglesas. Así, mientras que en inglés hay muchos más pares mínimos diferenciados por consonantes, en español son las vocales las que generalmente diferencian significados.

### **3.4. Diferente realización de un mismo fonema en ambas lenguas**

Tal y como hemos visto anteriormente, sólo hay once fonemas similares entre ambas lenguas. Además, es frecuente el que nos encontremos con el mismo fonema pero articulado de modo diferente. Para explicar esto, podemos poner el caso del fonema oclusivo sordo /t/, interdental en español, pero realizado como alveolar y aspirado en ciertos contextos en inglés.

Adquirir estos fonemas en la LO será una tarea difícil, ya que el alumno anglosajón ha de despojarse de unos hábitos articulatorios y auditivos para adquirir otros que no es capaz de percibir. Esto se debe a que el hablante de inglés como L1 intentará identificar los elementos de la cadena sonora con aquellos fonemas propios de su sistema lingüístico. Es decir, su propio sistema fonológico actuará como una criba a la hora de percibir el español, como señalan Poch Olivé (1999) y Koster C.J. (1991).

Veamos pues en qué difiere la articulación de estos fonemas en ambas lenguas:

1. /p/ /t/ /k/: o lo que es lo mismo, la serie de consonantes oclusivas sordas. En inglés, tal y como ya hemos mencionado para el fonema /t/, se pronuncian con aspiración en ciertos contextos, tal y como apunta Gimson (1975) entre otros:
  - Cuando aparecen en una sílaba con acento primario se aspiran fuertemente, como en *potatoe*, *tabacco* o *course*.
  - Cuando van en una sílaba que tiene acento secundario, terciario o no están acentuadas, o cuando aparecen en la última sílaba de una palabra, aunque se aspiran, esto no ocurre con tanta fuerza como en el caso contrario: *pathetic*, *aptitude* o *archaic*.
  - No se aspiran después de /s/, como ocurre en *Spain*, *stake* o *scape*.
  
2. /b/, /d/, /g/: este conjunto de fonemas se clasifica bajo el nombre de consonantes oclusivas sonoras y, en principio, es común a ambas lenguas. Sin embargo, en inglés, la sonoridad aparece en la fase de la explosión, mientras que en español es constante durante todo el proceso de producción. Esto, según Navarro Tomás (1971), hará que las producciones de las oclusivas sonoras por parte de los alumnos angloparlantes se asemejen más a las sordas. Sin embargo, esta no es la mayor diferencia que se produce entre ambos grupos fonemáticos, ya que en español tenemos los alófonos aproximantes<sup>3</sup>: [β], [ð], [ɣ], inexistentes en la lengua anglosajona, como indican Hook & Rowell (1982). En inglés, /b/, /d/ y /g/ se realizan siempre como oclusivas. En cambio, según D'Introno et al (1995), en español estos fonemas se realizan:
  - **Como oclusivas:** cuando van seguidas de consonantes nasales (a veces de las líquidas también) o después de pausa.

---

<sup>3</sup> La articulación es diferente en las consonantes fricativas y las aproximantes, ya que aunque en el segundo grupo se aproximan los órganos fonadores, no lo hacen tanto como para llegar a producir una fricción.





- **Como aproximantes:** en todos los demás casos:
  - *un dado:* [ˈdaðo]
  - *a gatas:* [ˈɣatas]; *un gato:* [ˈgato]
  - *a vela:* [ˈβela]; *con vela* [ˈbela]
- 3. **/t/, /d/:** es decir, las consonantes oclusivas dentales. Navarro Tomás (1971) señala que en inglés su punto de articulación es posterior, ya que el ápice de la lengua toca los alveolos.
- 4. **/b/:** en español éste es el fonema que corresponde a las grafías “b” y “v”. Sin embargo, ya se ha perdido la distinción fonética y fonológica entre la oclusiva sonora bilabial, /b/ y la fricativa sonora labiodental, /v/, que aún sigue estando vigente en inglés.
- 5. **/r/:** dos son las diferencias que se producen en este fonema entre ambas lenguas:
  - **Modo de articulación:** en español se trata de una consonante líquida vibrante, mientras que en inglés es una aproximante. Es decir, en el primer caso hay una alternancia entre la apertura y cierre de la cavidad (Alarcos, 1994: 29), y así se produce una vibración. En el segundo caso, el de la articulación aproximante, se produce una salida continua del aire por la cavidad bucal, pero sin llegar a una obstrucción total del aire, ni a una fricción tampoco. La /r/ española es más tensa que la anglosajona.
  - **El punto de articulación:** este es diferente en una y otra lengua. Así, mientras el obstáculo que ha de salvar el aire, en español se encuentra en la zona alveolar, en inglés está más atrasado, en la zona post-alveolar.
- 6. **/l/:** si observamos los cuadros, no parece que haya ninguna diferencia entre ambas lenguas en la realización del fonema /l/, ya que se trata, tanto en un caso como en el otro, de una consonante líquida, por tanto sonora, lateral y alveolar. Sin embargo, hay que buscar esta diferencia en los alófonos del inglés, ya que como muestra Gimson (1975), este fonema presenta dos posibles variantes:
  - **[l]: l clara:** que aparecería delante de las vocales y de la semivocal /j/.

- [ɸ]: **l oscura**: que aparecería en todos los demás casos, es decir, antes de consonante o de la semivocal /w/.

Aunque ambas son alveolares, la diferencia reside en el hecho de que en el primer caso, es el ápice de la lengua el que alcanza la zona alveolar, mientras que en el segundo, la parte central de la lengua se mantiene en una posición alta, retrasada y elevada, y es la parte posterior de la lengua la que se eleva, pero hacia la zona velar.

7. /θ/: tal y como observamos en las representaciones fonemáticas de ambas lenguas, vemos como el punto de articulación de esta consonante fricativa sorda es posterior en el caso del inglés, ya que en esta lengua se realiza en la zona dental, mientras que en español se trata de una consonante interdental, como señala Navarro Tomás (1971).
8. /s/: si bien la articulación de esta fricativa es similar en ambos sistemas, debemos anotar que su punto de articulación es ápico-alveolar en castellano, mientras que en inglés es alveolar.
9. /tʃ/: este símbolo representa a la única consonante africada sorda en ambas lenguas. La diferencia radica en el punto de articulación, ya que en español se trataría de una consonante palatal, mientras que en inglés el obstáculo se interpondría en la zona post-alveolar. Sin embargo, tal y como ocurre con el fonema /θ/, la diferencia no es muy importante. Navarro Tomás (1971) comenta que la fricción que se produce al articular este sonido en español es más breve y aguda que en inglés.
10. /n/: según Moubarik (2000), el punto de articulación de esta nasal es alveolar en inglés, mientras que en español es ápico-alveolar. Sin embargo, al igual que ocurre con la realización de /s/, esto no trae consigo una diferencia importante.
11. En cuanto a **los diptongos**, hay que decir que incluso si a primera vista parece que hay coincidencia entre algunos ellos, la cualidad central del segundo elemento en inglés, hace que sean mucho más cerrados en este idioma. Por otro lado, en la lengua inglesa carecen de los siguientes diptongos españoles: /ew/, /ja/, /je/, /jo/, /ju/, /wi/, /wa/, /we/.

12. /j/: para. Moubarik (2000), la realización de esta deslizada en español se asemeja a la de una aproximante, mientras que en inglés, podemos hablar de una semivocal, o una vocal en cuanto a su modo de articulación se refiere.

13. /w/: la diferencia articulatoria entre ambas lenguas se encuentra en el grado de labialización, que es mucho mayor en el caso del inglés, como indica. Moubarik (2000).

### **3.5. Diferente distribución de los fonemas en la sílaba en ambas lenguas**

#### **3.5.1. Consonantes**

Este punto quizás sea el más problemático ya que muchas veces un determinado fonema cambiará su pronunciación dependiendo del contexto en el que se encuentre. Así pues, no es de mucha utilidad el estudio, exclusivamente, de los fonemas o alófonos de una lengua de forma aislada, ya que estos aparecerán en combinación con otros segmentos. Como ejemplo podemos poner la articulación, y por tanto percepción, del fonema /s/, que será diferente en estos casos:

- /s/ ⇒ [z]: *asno, Lisboa:*
- /s/ ⇒ [ʃ]: *hasta, cesta*
- , /s/ ⇒ [z̞]: *desde*
- /s/ ⇒ [s]: *asa, peso*

Por otro lado, cada lengua tiene su propia estructura silábica, y de esta dependerán las posibles combinaciones fonemáticas aceptables. Esto hace que cuando haya, por ejemplo, un mayor número de fonemas en una sílaba que los aceptados en una lengua, se produzcan una serie de reducciones para amoldarlos a tal esquema, tal y como hemos visto en los ejemplos propuestos por Alarcos (1994).

Estos serán básicamente los dos puntos que trataremos en este apartado. Sin embargo, nos centraremos en la diferente realización que un mismo fonema puede tener en el mismo contexto

en inglés y en español. También compararemos la estructura de la sílaba en ambas lenguas, y a partir de ahí intentaremos ver qué procesos afectan a la sílaba y a las realizaciones fonemáticas españolas que no operan en inglés.

1. Así pues, volvamos al caso del fonema /s/ que hemos mencionado.

En español tenemos tan sólo un fonema fricativo alveolar, y éste es sordo (/s/). Sin embargo, y siguiendo a D'Introno et al (1995), esto no quiere decir que se articule siempre del mismo modo, y así, dependiendo de cuál sea el elemento que le sigue se producirá de una u otra forma:

- /z/: cuando va seguido de una consonante sonora que no sea dental, es decir /d/, como en *asno*.
- /s/: cuando precede a cualquier otro fonema (inclusive vocales), a excepción de las dentales, como en *casa*.
- /z̤/: tal y como indica el diacrítico, se produce una asimilación en el punto de articulación. Es decir, la consonante que le sigue ha de ser dental y sonora: /d/, como en *desde*.
- /s̤/: cuando va seguida de la dental sorda /t/, como en *hasta*.

De todas estas realizaciones lo más interesante, bajo nuestro punto de vista, es la asimilación del rasgo de sonoridad, ya que en las dentales se está produciendo un fenómeno muy común en las lenguas: la asimilación del punto de articulación<sup>4</sup>.

En el caso de la realización [z] sólo se asimila el rasgo de sonoridad cuando la siguiente consonante es sonora, pero este proceso no ocurre cuando la “s” se encuentra en posición intervocálica, a pesar de que las vocales son siempre sonoras: *pasa* ⇒[s].

---

<sup>4</sup> Se anticipa la realización del sonido siguiente.

En inglés, en cambio, en lugar de un solo fonema fricativo alveolar, tenemos dos: el sordo /s/ y el sonoro /z/. En esta lengua es difícil saber en muchos casos qué fonema será el que aparecerá, ya que generalmente se representan con las mismas gráficas. Pero sí que sabemos que cuando la letra “s” está en posición intervocálica, el fonema elegido será generalmente /z/.

Otro aspecto a tener en cuenta en la lengua anglosajona es la realización fonética del morfema de plural, cuya realización adaptamos de Hook & Rowell (1982):

- [ɪz]: cuando la base termina en un fonema sibilante, como en *church-es*.
- [z]: cuando la base termina en un fonema sonoro (incluidas las vocales) a excepción de las sibilantes, como en *dog-s*.
- [s]: cuando la base termina en un fonema sordo, exceptuando las sibilantes, como en *book-s*.

Vemos, pues, como la realización del mismo fonema, en ambas lenguas, variará en un contexto similar. De hecho, en español, el morfema de plural se articulará como [s], o [es], sea cuál sea el fonema precedente. Sólo se realizará como [z] en el caso en que vaya seguido por un fonema sonoro, ya que entonces, el rasgo de sonoridad se anticipará:

*Bodegas buenas* ⇒ [boˈðeyzˈbwenas]

En inglés, como indican Chomsky y Halle (1968), además se produce un proceso conocido con el nombre de palatalización, por medio del cual la fricativa sorda /s/ se convertirá en la palatal [ʃ], y la sonora /z/ en [ʒ], cuando los fonemas alveolares aparecen seguidos de la semivocal /j/, cuyo punto de articulación se encuentra en la zona palatal, como por ejemplo ocurre en *Asia o vision*. En español, sin embargo, se mantiene el sonido alveolar, sea cual sea el sonido siguiente.

2. Pasemos ahora a ver el grupo de las oclusivas sonoras en ambas lenguas: /b/, /d/, /g/.

En inglés, tal y como hemos mencionado en el apartado anterior, las consonantes oclusivas se realizan siempre como tales, como oclusivas. Sin embargo, en español este grupo presenta también un alófono aproximante: [β], [ð], [ɣ].

Veamos ahora las diferentes realizaciones que pueden tener estos tres fonemas en español. Las veremos simultáneamente, ya que funcionan prácticamente igual dado el mismo contexto, y cuando haya alguna diferencia entre ellos, la anotaremos. Para ello seguiremos generalmente a D'Introno et al (1995).

- [b], [d], [g], es decir, la realización oclusiva. Esta tiene lugar después de pausa o consonante nasal. En el caso de [d], habría que añadir la lateral /l/: *un beso, un dado, aldea o un gato*.
- [b<sub>p</sub> ], [d<sub>t</sub> ]: es decir, la realización aproximante en la que se pierde parte del rasgo de sonoridad, como señala Navarro Tomás (1971). Esto ocurre cuando las consonantes “b” y “d” van seguidas de consonante sorda (en el caso de la “d” puede aparecer también cuando va seguida de silencio, es decir, al final de palabra). La razón por la que la /g/ no presenta esta variante hay que buscarla en el hecho de que nunca aparece en este contexto.

Por otro lado, tanto la /b/ como el fonema /d/, pueden asimilarse por completo a la siguiente consonante, y sólo si es nasal en el caso de /b/: [summarino], [ammitir].

D'Introno et al (1995) aún van más lejos en su caracterización de estos sonidos, y dicen que en estos contextos pueden llegar a omitirse. Sin embargo, debemos recordar que este tipo de pronunciación es propio de un ambiente muy familiar y relajado, y quizás sea más productivo enseñar a nuestros alumnos el alófono aproximante, ya que será el que cubra mayor número de casos.

- [θ]: sí que sería conveniente considerar la realización fricativa interdental sorda, que menciona Navarro Tomás (1971) y que ocurre en aquellos casos en los que el

fonema /d/ va al final de sílaba, y preferentemente, al final de palabra. Esto es debido, tal y como comentaremos más adelante a que en el margen posnuclear en español, no pueden aparecer las consonantes oclusivas. Así, esta pronunciación se aplicaría, por ejemplo en casos como *Madrid, David, universidad o adjetivo*.

- Con este mismo fonema /d/ tenemos dos posibles realizaciones en posición intervocálica, siempre y cuando nos refiramos a un ambiente familiar y relajado: [*kaða*], [*ope´raðo*], [*ope´rao*] (esta última realización, sólo es posible después de vocal acentuada).
- Ya sólo nos queda por ver los alófonos aproximantes, [*β*], [*ð*], [*ɣ*], que aparecerán en el resto de casos.

Tal y como hemos visto, la realización oclusiva de los fonemas /b/, /d/, /g/ es poco frecuente, al contrario de lo que ocurre en inglés, donde siempre se articulan como implosivas. Es decir, en esta lengua, sólo aparecerán las pronunciaciones [b], [d], [g], si bien es cierto que Gimson (1975) apunta que en contacto con consonante sorda o silencio sufren un cierto grado de ensordecimiento.

3. Pasemos ahora a ver el comportamiento del otro grupo de oclusivas, las sordas: /p/, /t/, /k/. Lo único relevante aquí es que en posición final de sílaba se relajan y se sonorizan (en el caso de /k/, ésta debe ir seguida, además, por cualquiera de los segmentos siguientes: [n], [s], [t], [θ]), es decir, tendríamos la pronunciación [β], [ð], [ɣ], que señala D' Intronzo et al (1995).

Vemos como las consonantes oclusivas pierden su rasgo distintivo en posición posnuclear y, autores como Alarcos (1994), consideran su realización como variantes del archifonema /B/, /D/, /G/, ya que las oclusivas sordas y sonoras se articulan de igual modo en esta posición.

En inglés, el comportamiento de estos segmentos difiere en gran medida, ya que su estructura silábica permite a las oclusivas aparecer en posición final de sílaba, de ahí que mantengan su rasgo de oclusividad. Además, ya hemos mencionado que las oclusivas sordas se sonorizan en ciertos contextos.

Por lo que respecta al fonema /k/, Poch Olivé (1999) agrega que se asimila en punto de articulación a la consonante siguiente, y así, su pronunciación será diferente en los siguientes casos: “*quiste, quepa, casa, cosa o cuenco.*” (su punto de articulación se va haciendo más posterior dependiendo de la vocal a la que acompañe).

4. El caso de las consonantes **fricativas** no presenta tanta complejidad de realización como las oclusivas. Todos estos fonemas se sonorizan al final de sílaba y ante consonante sonora, tal y como apunta Alarcos (1994: 32) : *afgano, hazme o jazmín.*

En inglés, tenemos la serie de fonemas sordos y sonoros, y esta distinción es pertinente en posición inicial y medial de palabra. Sin embargo, Gimson (1975) señala que no hay reglas para saber qué rasgo operará: no porque el siguiente sonido sea sonoro el fonema fricativo será el sonoro; por ejemplo: *often* [ɒfn̩]. En cambio, al final de palabra, el modo para diferenciarlas será mediante la duración de las vocales. Así, tal y como ocurre con las oclusivas, las consonantes fricativas sonoras aumentarán la duración de la vocal precedente, mientras que las sordas la reducirá.

Para concluir con este grupo, conviene decir que el fonema /ɣ/ se suele elidir al final de palabra en una pronunciación familiar y descuidada: [reˈlɔø], como muy acertadamente indican D'Introno et al (1995).

5. Las **líquidas vibrantes**. Ya hemos comentado la diferente distribución del fonema vibrante simple y el tenso, así que nos limitaremos a comparar el uso de /r/ en inglés y en español. La diferencia la encontramos en posición posnuclear, es decir, después de vocal, ya que en inglés en este contexto no se pronuncia, y en su lugar se alarga la vocal precedente; por ejemplo, *car* [kɑ:]. En este contexto, Gimson señala que el fonema /r/ se producirá sólo si le sigue una vocal, ya que pasará a ocupar la posición de margen prenuclear: *The car is at home* [kɑ:rɪz]
6. En cuanto a la **lateral /l/** se puede decir que en ambas lenguas, cuando va seguida de una consonante dental o alveolar, se asimila en punto de articulación a ésta. Sin embargo, aquí está la diferencia: en español también se asimila a las consonantes palatales, y se articularía como [ʎ], sonido inexistente en inglés: *al llamar o colcha.*



7. /y/. Un aspecto a tener en cuenta de la africada palatal sonora es que tiene dos articulaciones diferentes, según D' Introno et al (1995):

- [dʒ]: cuando sigue a una consonante nasal, lateral, o después de pausa: *un yeso* o *el yate*. En este caso, este alófono se asemejará mucho al fonema africado sonoro inglés [dʒ], aunque el punto de articulación es anterior en esta lengua. Así, mientras en español hablamos de una consonante palatal, en inglés el obstáculo se interpondría en la zona post-alveolar.
- [j]: en caso contrario, se relajará su producción y obtendremos la variante fricativa, como en *haya*.

Ya hemos mencionado al hablar de la consonante lateral palatal /ʎ/ que su uso está perdiéndose a favor de la africada por un proceso conocido con el nombre de yeísmo.

Y antes de pasar a comentar /x/, queda por decir que, tal y como hemos ido viendo en ejemplos, según estos tres autores, las consonantes palatales pierden siempre el rasgo palatal en posición posnuclear en español, ya que la sílaba española es muy restrictiva.

8. De las consonantes nasales sólo queda decir que en ambas lenguas, cuando van seguidas de consonante, se asimilan en punto de articulación a estas:

- Labial: *con Belén*.
- Labiodental: *enfermo*.
- Interdental: *encerar*.
- Dental: *intocable*.
- Velar: *álbum gratis*.
- Dental: *álbum diferente*.

### 3.5.2. Vocales

A las vocales de ambas lenguas, difícilmente las podemos comparar, porque como ya hemos comentado, que no hay mucha semejanza entre ambos sistemas lingüísticos. Lo que sí conviene

agregar es que tanto en inglés como en español, las vocales son los elementos que funcionan como núcleo silábico, aunque en la lengua anglosajona esta posición puede estar ocupada por las semiconsonantes también (siempre que la sílaba sea inacentuada).

Una diferencia fundamental entre los sistemas vocálicos de ambas lenguas es el hecho de que las vocales españolas no se distinguen ni por su duración ni por su tensión articulatoria, tal y como ocurriría en inglés. Por lo tanto, en español, una misma vocal puede articularse con mayor o menor duración, tal y como veremos, pero esto no afecta a su calidad fonológica, es decir, es un elemento fonético.

En el siguiente cuadro mostramos las vocales españolas con las “correspondientes” inglesas:

VOCALES ESPAÑOLAS	VOCALES INGLESAS		
i	ɪ	i:	
e	e	ɜ:	
a	æ	a:	ʌ
o	ɒ	ɔ:	
u	ʊ	u:	
ə	ə		

Tabla 7. Fonemas vocálicos del español y del inglés.

Ya el propio Navarro Tomás (1971) señala, refiriéndose a las vocales posteriores, que en inglés éstas carecen del timbre velar propio de las españolas.

Así pues, lo único que podemos hacer es intentar simplificar las diferentes realizaciones de las vocales españolas que aparecen en D'Introno et al (1995):

1. Todas las vocales, a excepción de la /a/ central, tienen tres posibles realizaciones: abierta, relajada y cerrada. **Las vocales altas** comparten contexto para estas diferentes articulaciones:
  - [i̠], [u̠]: es decir, se alargará su duración cuando aparezca en contacto con /r̄/ o /χ/ o cuando aparezcan en sílaba trabada sin acento: *hijo, mirra, hipnosis, orujo, turra* o *hurto*.
  - [i], [u]: es decir, su articulación será más cerrada cuando aparezcan sin margen posnuclear y en sílaba con algún tipo de acento: *hipo, mito, uno* o *puro*.
  - [i̠], [u̠]: la variante relajada aparecerá en el resto de casos, es decir, al final de sílaba y sin acento: *dificultad, avisar, fabuloso* o *capítulo*.

Las equivalencias más cercanas que podemos encontrarnos en inglés para estas vocales altas se corresponden con los fonema /i:/ y /u:/; sin embargo, debemos darnos cuenta de las grandes diferencias entre ambas: las vocales españolas no se producen con tensión articulatoria, ni son vocales largas, fonológicamente hablando, como nos indica Moreno Fernández (2000).

2. Las **vocales medias**, es decir, /e/ y /o/ tienen las siguientes realizaciones:
  - [e], [o]: su articulación es más cerrada cuando aparecen al final de sílaba y llevan algún tipo de acento. En el caso de /e/, esta puede llevar un margen posnuclear siempre y cuando éste sea dental o nasal: *otro, etnográfico, encerado* o *ese*.
  - [e̠], [o̠]: o lo que es lo mismo, la variante abierta. Esta se producirá cuando estos fonemas están en contacto con /r̄/, /χ/ o la semiconsonante /j/. La /e/ también se alarga cuando va en sílaba trabada por las siguientes consonantes: las líquidas alveolares, las consonantes velares, las oclusivas bilabiales y la fricativa labiodental. El contexto de la /o/ es menos restrictivo, y, así, prácticamente

siempre que vaya en sílaba trabada se alargará su duración: *jota, carro, horrible, hortera, eje, hermético o restar*.

- [ə] [õ]: estos símbolos representan la variante relajada, que aparecerá, como es de esperar en sílaba inacentuada, que puede ser trabada en el caso de /e/, por “s”, por consonante nasal o interdental: *adorar, osito, López, anden o espera*.

En el caso del fonema /e/, tenemos uno similar en inglés que sería /e/, aunque debemos recordar que en la lengua anglosajona su articulación es más cerrada que en el caso del español. Por lo que se refiere a /o/, su articulación estaría entre las inglesas /ɔ:/ y /ɒ/, es decir más cerrada que la primera y más abierta y corta que la segunda, como apunta Moreno Fernández (2000).

3. La **vocal central** /a/ presenta cuatro realizaciones diferentes dependiendo del contexto en el que se encuentre:

- [a]: para que se realice como vocal central ha de aparecer en una sílaba que reciba algún tipo de acento, y además debe seguirle el fonema /k/ o una consonante anterior, es decir, labial, dental o alveolar: *aquí, haces o antes*.
- /a/: se palataliza cuando va seguida de algún fonema articulado en este área: *haya, caña o halla*.
- [ã]: el fonema /a/ se velarizará en contacto con cualquier fonema velar, y también en sílaba trabada por la lateral /l/: *ahorcar, agua, ajo o alto*.
- [ɒ]. utilizaremos este símbolo para representar la variante relajada, que aparecerá en sílaba inacentuada, siempre y cuando no se den ninguno de los contextos anteriores: *pecadora o caballero*.

El fonema vocálico inglés más semejante al español sería /a:/, aunque su duración sería menor en el caso del español y su punto de articulación central, no tan posterior.

La razón por la cual es conveniente conocer los contextos en los que se producen las diferentes variantes vocálicas es porque si no se pronuncian como hemos descrito, adoptarán un timbre diferente.

Hasta ahora hemos visto qué ocurre a las vocales cuando están en contacto con consonantes. Sin embargo, puede darse el caso de que en una misma secuencia coincidan varios segmentos vocálicos, y su articulación se verá también modificada.

Si tenemos dos vocales con el mismo punto de articulación y grado de abertura, una de ellas desaparecerá y la otra puede alargarse. Esto, claro está, en una pronunciación cuidada, no ocurrirá. Ejemplos los encontramos en *zoológico*, *alcohol* o *leer*.

Cuando nos encontramos ante dos vocales de diferente altura, y la más alta está acentuada, no se produce diptongo, ya que estos segmentos se pronuncian como vocales; es decir, nos encontramos con un hiato: *María*, *hacía* o *baúl*.

Por el contrario, si es la otra vocal la que lleva acento, nos encontramos con dos posibles realizaciones: una cuidada, en la que se realizan las dos vocales, y otra más familiar, en la que la vocal alta se articulará como una deslizada, es decir, como semiconsonante o semivocal: *rey*, *suave*, *embrión* o *cruel*.

Alarcos (1994) señala que cabe la posibilidad de que una palabra termine en vocal y la siguiente comience por un elemento vocálico. En ese caso, se producirán los procesos arriba indicados. Cuando es la vocal la que precede a la vocal alta, esta segunda se convertirá obligatoriamente en deslizada, pero si esto ocurre a comienzo de palabra, se puede producir diptongo o realizar ambos segmentos como vocales: en *aire*, la /i/ se convertirá en semivocal, mientras que en *casa humilde*, o *tribu ingrata*, la realización de /u/ dependerá del cuidado con el que se realice la secuencia.

Si aparecen dos vocales altas juntas y una de ellas recibe acento, lo más común es que la otra se convierta en deslizada, aunque también es posible articular las dos como vocales: *huí* o *muy*.

Otro proceso a tener en cuenta es la sinalefa, que consistirá en la elisión de vocales idénticas cuando una de ellas vaya en un monosílabo sin acento, como en *lo otro*, *mi hijo* o *la amiga*. En una pronunciación muy familiar, también se puede producir la elisión de la vocal aunque éstas sean diferentes: *lo envidia* [lenˈbidjo].

Veamos ahora qué ocurre cuando tenemos una secuencia de tres vocales juntas. Para ello mostraremos los ejemplos que proponen Alarcos (1994), Navarro Tomás (1971) o D´Introno et al (1995): *muy alto* o *voy a morir*. Los tres elementos se pueden producir como vocales cuando van seguidos de pausa, o cuando la articulación es muy cuidada. Otra opción esperable es aquella en la que la vocal alta se convierte en deslizada, y así se forma un diptongo con el primer elemento. La tercera variante será aquella en la que la vocal alta se consonantiza y se convierte en una fricativa palatal. Esta forma será la que tengamos cuando se trate de una pronunciación descuidada. Por otro lado, se puede agregar el que estas mismas realizaciones serán posibles también cuando tratemos la conjunción “y”, ya que con ella se producirán los mismos contextos: *hola y adiós*. Así, dependiendo del contexto en que nos encontremos y de nuestra variante de habla, optaremos por una u otra forma.

Decir, queda, que si es la conjunción “u” la que se encuentra en esta posición, su articulación más común será la de deslizada si precede al fonema vocálico /o/: *este u otro*. Esta realización se produce para evitar cacofonía.

El hecho de que estemos mencionando estos casos no quiere decir que no se produzcan en inglés, y más aún cuando ésta se trata de una lengua que tiene un ritmo silábico basado en acentos, lo que hace que unas sílabas se debiliten a favor de otras. Sin embargo, creemos que es conveniente señalarlos, ya que nuestros alumnos pueden esperar encontrarse un fonema realizado siempre del mismo modo, y así pues, pueden encontrarse con problemas de comprensión al interactuar con un nativo.

Para finalizar con el tema referente a las vocales, nos queda por hablar de las deslizadas /j/ y /w/. Comencemos hablando de esta última. En ciertas ocasiones, y cuando no nos referimos a una pronunciación esmerada, pierde sus rasgos vocálicos para adoptar los propios de una consonante. Es decir, se velariza, y se articulará como el alófono consonántico con el que comparte más rasgos [ɣ]. Según Alarcos (1994), esto es debido a que los diptongos crecientes no pueden ir al comienzo de sílaba, de ahí que les preceda la grafía “h”. Así, habrá alternancia de pronunciaciones en palabras tales como:

- *huevo*: [ˈweβo], [ˈwʲeβo], [ˈɣʷeβo]
- *hueso*: [ˈwesɔ], [ˈwʲesɔ], [ˈɣʷesɔ]

En las cuales, según la pronunciación sea más descuidada o familiar, la forma pronunciada será más consonántica. Esto no sólo ocurre cuando el segmento en cuestión va a comienzo de palabra, y así puede aparecer en estas mismas palabras cuando llevan un prefijo, como en *deshuesar*. Podemos mencionar la pronunciación extremadamente familiar del término “*abuelo*” como [awβelo].

Alarcos señala un proceso similar de consonantización de la deslizada /j/ pero en este caso, y como es lógico, adaptará los rasgos de la consonante palatal /y/. Así en una palabra como *rey*, o *ley*, esperaremos que se pronuncie con el diptongo [ej]. Sin embargo, y según este autor, cuando estas palabras van seguidas de vocal, podemos encontrarnos con ambas realizaciones: [ej] o [ey]. Y, obligatoriamente, esta segunda forma será la que nos encontremos cuando se forme el plural: *reyes* o *leyes*.

Por otro lado, Navarro Tomás (1971) señala que en inglés la deslizada /w/ se ensordecera después de las oclusivas sordas.

Como hemos comentado al principio de este apartado, después de hablar de la diferente distribución consonántica y vocálica en ambas lenguas, pasaremos ahora a ver la estructura silábica.

### 3.5.3. Diferente estructura silábica en ambas lenguas

La sílaba española, tal y como hemos ido viendo al hablar de la distribución de los distintos fonemas, es mucho más restrictiva que la inglesa. De hecho, en Alarcos (1994) se señala que la sílaba más característica que nos podemos encontrar es CV.

Además, es en este margen prenuclear la única posición en la que pueden aparecer todos los fonemas consonánticos españoles (eso sí, exceptuando /r/, que ya hemos dicho que nunca comienza una palabra).

Teóricamente, en inglés, y siguiendo a Moubarik (2000), también cualquier sonido puede ocupar esta posición de margen prenuclear (si exceptuamos los fonemas /ŋ/ y /ʒ/, aunque podemos considerar excepciones como *singing* y *leisure*).

En inglés no solemos encontrarnos con esta tipología silábica: CV. De hecho, en monosílabos acentuados nunca aparecen secuencias como \*/pæ/ o \*/te/. La rima ha de ser compleja, bien sea que la coda aparezca cubierta por un margen postnuclear o que el núcleo se ramifique, es decir, que esté formado por un diptongo o una vocal larga (en inglés, tanto si hablamos de la variedad británica, nuestro caso, como de la americana, las vocales largas funcionan, a todos los efectos, como un diptongo (/a:/ equivaldría a /a/ + /a/): como en *te*, /t<sup>h</sup>i:/, *my*, /maɪ/ o *pan* /pæn/)

Otra sílaba frecuente en español es CVC. Sin embargo, el inventario de fonemas que pueden aparecer en ese margen posnuclear es mucho más reducido: nos encontramos los fonemas africados, la fricativa labiodental, /f/, aunque este último no es frecuente si exceptuamos casos como “*uf*” o préstamos lingüísticos como “*puʃ*”, que señala Alarcos (1994). En este mismo contexto, además, las consonantes oclusivas pierden parte de sus rasgos distintivos (sonoridad – no sonoridad, oclusivo-aproximante), y así, se confundirá la articulación de los fonemas /p/-/b/ en lexemas tales como: *cápsula* o *ábside*. De hecho, a la hora de hacer la representación fonológica de este sonido, éste se hace mediante el archifonema /B/, /D/, /G/.

Algo similar ocurre con las nasales en este mismo contexto: su punto de articulación deja de ser un rasgo distintivo y así se representará con el archifonema /N/, ya que no hay ya, diferencia entre los fonemas /m/, /n/, /ɲ/. Su punto de articulación dependerá del que tenga la consonante siguiente, ya que se asimilará a ésta.

En esta misma posición, /r/ y /r̄/ se confunden, y así habrá variación a la hora de pronunciar uno u otro por un mismo hablante en términos como *arco* o *percha*.

Ya hemos visto como no son muchos los fonemas consonánticos que pueden aparecer en el margen postnuclear en español. Pero esta posición es mucho más restrictiva si la secuencia CVC se encuentra a final de palabra. De hecho, sólo nos encontraremos /N/, /L/ (vemos como la marca comercial *Pall Mall*, a pesar de representarse con una “ll”, se pronuncia con [l]), “r”, “d” (ya



hemos hablado de las dos pronunciaciones que el fonema oclusivo dental puede tener a final de palabra: como en *David* o *Madrid*.) o /s/-/θ/.

En préstamos lingüísticos, y sobre todo, provenientes del inglés, podemos encontrarnos con consonantes oclusivas a final de palabra, ya que en esta lengua, las consonantes implosivas pueden aparecer, manteniendo sus rasgos distintivos, en todos los contextos: *pub* (pronunciado en inglés como [pʌb], mientras que en español se intenta adaptar a nuestra estructura silábica [paf]), *footing*<sup>5</sup>, *zig-zag* (en español, la pronunciación de ambas /g/, si se realiza, estaría más cercana a una aproximante [ɣ], que a la oclusiva [g]). En inglés, estos segmentos mantendrían su rasgo de oclusividad.

Mención aparte requiere el préstamo *fútbol*, del inglés *football*, cuyo uso está tan extendido hoy en día en España. Sin embargo, la pronunciación difiere bastante en ambas lenguas: en español nos encontraremos [ˈfuθ βol], o incluso, [ˈfu βol], como recogen D' Intronzo et al (1995). En cambio, en la lengua inglesa las oclusivas se mantendrán como tales: [ˈfʊt bɔ:l]. Estas adaptaciones se deben a que si es posible el segmento "t" en posición postnuclear a mitad de palabra, su articulación resulta extremadamente difícil cuando esta va seguida de otra consonante oclusiva (incluso, en la lengua inglesa, la fase de producción de la primera consonante implosiva no es completa, ya que la explosión no se produce). De ahí que se elimine o se adapte su articulación, haciéndola una fricativa, sonido mucho más común en español.

Sin embargo, las estructuras no son siempre tan sencillas, y así, tanto el margen prenuclear, como el post-nuclear, como el núcleo, pueden ser complejos; es decir, llevar más de un elemento. Veamos cuáles son las restricciones que pueden tener.

---

<sup>5</sup> Aunque este término no exista en inglés, ha sido creado, en español, utilizando la palabra anglosajona *foot*, y los procesos de creación léxica de esa lengua.

Cuando en posición prenuclear nos encontramos con dos segmentos, el primero de ellos será una consonante oclusiva o /f/, y el segundo ha de ser una líquida, /l/ o /r/, ya que estas son las consonantes que comparten más características con las vocales. Ejemplos de esta secuencia serán, por ejemplo, *aprobar, tres, cráneo, hablar, flanco o fresco*.

Por otro lado, Alarcos (1994) señala que hay una serie de elementos léxicos de origen griego, generalmente, y propios de un registro culto, que aunque llevan dos consonantes en este margen prenuclear, una de ellas suele elidirse, incluso a veces en la grafía: *Psicología o psiquiatra*.

Así, mientras que en español el ataque puede estar formado por un número de consonantes que oscila de ninguna a dos, en inglés, el número puede llegar hasta tres. Sin embargo, hay también ciertas limitaciones.

En español son posibles las secuencias “tr” o “pr” seguidas de una deslizada, ya que esta última formará parte del núcleo silábico. Sin embargo, en inglés las deslizadas tienen mucho en común con los elementos consonánticos, y así aparecen en distribución complementaria con las consonantes líquidas: o aparece una o la otra. Es decir, secuencias como *patria o prueba* nunca aparecerán en inglés. Esto hace que las deslizadas inglesas puedan anteceder a la mayoría de las vocales, mientras que en español la /w/ no puede aparecer antes del fonema vocálico /u/, según Moubarik (2000).

Así, cuando nos referimos al margen prenuclear CCV, en inglés una de las opciones es que esté formado por una consonante oclusiva más una líquida (como ocurriría en español) o una deslizada: como en *due*, /dju:/ o *train* /<sup>h</sup>rein/. Sin embargo, no todas las combinaciones de oclusiva más deslizada o líquida son posibles: \*/pw/, \*/bw/, \*/gw/..., mientras que parte de ellas ocurren en español: *bueno*, /bueno/, *puerta*, /<sup>h</sup>pwerta/, *huevo* (ya hemos visto como una de las pronunciaciones frecuentes de esta palabra era [ˈgweβo]).

Por lo que se refiere al margen postnuclear, podemos decir que, nuevamente, esa posición es más restrictiva, como recoge Alarcos (1994). De hecho, cuando tenemos dos consonantes, la segunda ha de ser, obligatoriamente, “s”. Esta secuencia sólo se produce cuando queremos enfatizar o cuando realizamos una articulación esmerada, ya que el primer elemento suele elidirse. Así, por

ejemplo, *cápsula*, *consta* o *transporte* suelen pronunciarse como [ˈkasula], [ˈkosta] y [trasˈporte].

Los préstamos lingüísticos, cuando llevan dos consonantes en el margen postnuclear, también suelen adaptarse a esa estructura silábica. Así pues, si la segunda consonante es una fricativa alveolar sorda, la consonante anterior no se pronuncia (siempre y cuando, claro está, nos refiramos a una pronunciación familiar: como en *bíceps* o *torax*, ([ˈbiθes], [ˈtoras]). En el caso de *zinc*, por ejemplo, se elimina la consonante oclusiva final, que ya hemos dicho que no aparece nunca en esta posición en español.

En total, en español el núcleo puede estar constituido por una vocal, como en *por*, por dos, como en *buen*, o incluso tres, *buey*.

En inglés, ya hemos dicho que las deslizadas no se consideran como núcleo silábico. Sin embargo, a efectos de análisis métrico, sí que podemos decir que el núcleo es complejo cuando está formado por una vocal larga, como en *tree*, /t<sup>h</sup>ri:./

Veamos ahora como afecta esto al número de consonantes postnucleares. Siguiendo a Giegerich (1985), vemos como en inglés, en la rima puede haber un máximo de cuatro elementos (si descontamos los elementos inflectivos, ya que en inglés se consideran extrametricals, es decir, que no cuentan en la sílaba, al contrario de lo que ocurre en español, tal y como vemos, por ejemplo en *buey- bueyes*). Así pues, si el núcleo es complejo, sólo podrá haber un total de dos consonantes funcionando como margen postnuclear, aunque obligatoriamente la segunda ha de ser alveolar (*pint*, /p<sup>h</sup>amt/, *pink* \*/p<sup>h</sup>amk/). Recordemos que en español, sólo podían aparecer dos consonantes, siempre y cuando la segunda fuese una alveolar también, pero fricativa sorda, /s/).

Por lo tanto, si el núcleo es simple, puede haber hasta cuatro elementos consonánticos en la coda, como en *sixths*, /ˈsɪksθs/.

Otra diferencia importante entre el núcleo silábico español e inglés, es que en el primer caso, este ha de estar siempre formado por una vocal, mientras que en la lengua anglosajona, si aparece en sílaba inacentuada, su núcleo puede ser una semiconsonante /l<sub>i</sub>/ o /n<sub>i</sub>/.

Ya sólo nos queda por hablar del núcleo. Este puede estar constituido por una vocal o un diptongo, que puede ser creciente (si está formado por la secuencia semiconsonante más vocal, ya que el grado de sonoridad va en aumento hasta llegar a la vocal) o decreciente (cuando está formado por vocal más semivocal).

Ambos tipos de diptongos tienen limitaciones combinatorias, y así los diptongos decrecientes sólo pueden ir seguidos de los fonemas /s/ o /n/: *tenéis*, *vais* o *treinta*.

Y ya hemos visto como la semivocal se consonantiza cuando va seguida por una vocal, como en el caso de *rey* [rej]- *reyes* [´reyes].

De los diptongos crecientes podemos decir que nunca pueden aparecer al comienzo de una palabra, y así, han de ir precedidos siempre de consonante: *puerto* o *piano*. Esto, tal y como apunta Alarcos, explicaría por qué cuando se encuentran en esta posición, les antecede la grafía “h” y por qué se consonantiza su pronunciación en elementos léxicos tales como *hierba* o *hielo*.

Resumiendo, debemos decir que la sílaba española puede tener, a lo sumo, cinco elementos. En el margen prenuclear pueden aparecer hasta dos consonantes, siempre y cuando la segunda sea una líquida) y una semiconsonante. Las limitaciones del margen postnuclear son mayores, y así, este puede estar constituido por una semivocal y un máximo de dos consonantes (si la primera pertenece a un inventario limitado y la segunda es “s”. Cuando aparecen las dos consonantes, la primera no suele pronunciarse). El núcleo puede estar constituido por tres elementos.

En inglés, la sílaba es mucho más compleja, y así, el ataque silábico puede llevar un máximo de tres elementos, siempre y cuando la primera sea una /s/. Al igual que en español, es también común la secuencia oclusiva seguida de una líquida o una deslizada. La rima inglesa puede estar formada por cuatro elementos (más un morfema inflectivo), con la única limitación que si el núcleo es complejo y hay dos consonantes en la coda, la segunda ha de ser alveolar.

### 3.6. Predicciones e hipótesis de dificultades

#### 3.6.1. Consonantes

Ahora que hemos descrito y visto las diferencias entre los sistemas fonéticos del inglés y del español, vamos a intentar ver cuáles son las mayores dificultades que un alumno anglosajón se puede encontrar al estudiar español como lengua extranjera.

Es fácilmente imaginable que aquellos fonemas españoles inexistentes en inglés (/r̄/, /ɲ/, /ʎ/, /χ/) les causen problemas. Sin embargo, no debemos pensar que esto se soluciona con una práctica de producción, ya que el primer problema que estos alumnos anglosajones tendrán que solucionar será el de la percepción e identificación del fonema correspondiente. Esta será una tarea difícil, ya que en su lengua, estos sonidos carecen de significación. Por otro lado, el problema se agrava si tenemos en cuenta que estos fonemas aparecen en oposición con otros, creando así, pares mínimos capaces de diferenciar significados, por ejemplo, en palabras como *caro-carro*, *año-ano* o *malla-mala*. En la lengua inglesa, sin embargo, al no tener estos fonemas, para ellos las oposiciones que hemos visto carecerán de significado.

Presumiblemente, a la hora de pronunciar estos fonemas, intentarán identificarlos con aquellos de su propio sistema con los que más se asemejen. Así, por ejemplo, el fonema /χ/ lo articularán como su fonema glotal /h/, y Navarro Tomás (1971) indica que producirán, por ejemplo el fonema /ʎ/ como una secuencia de /l/ + /i/, o el fonema palatal /ɲ/ como /n/ + /i/. A la hora de diseñar actividades para nuestros alumnos debemos tener esto en cuenta y partir de esta pronunciación como base.

Otro problema distinto lo representarán aquellos fonemas existentes en ambas lenguas pero con diferencias articulatorias. La naturaleza de la dificultad será diferente en este caso, ya que los alumnos ingleses, al oír, por ejemplo, la palabra *té*, identificarán el fonema /t/ con su propio fonema /t/. Esto trae consigo el que a la hora de volver a pronunciar esta palabra, articulen la /t/ en los alvéolos, y no entre los dientes, como ocurriría en inglés; y además, aspirarán la oclusiva en este contexto. Es decir, producirían una /t/ inglesa y no española.

Por tanto, es esperable que pronuncien las oclusivas sordas, /p/, /t/, /k/, con aspiración en aquellos contextos en los que se produce en inglés: cuando aparecen en sílaba acentuada y no siguen al fonema fricativo /s/, como apunta Moreno Fernández (2000).

Ya hemos dicho también que presumiblemente, retrasarán el punto de articulación de la oclusiva /t/ hacia la zona alveolar; y esto mismo lo podemos extender al fonema sonoro /d/.

Por la diferente articulación que tienen las oclusivas sonoras en ciertos contextos, es de esperar que esto les sea problemático. De hecho, Poch Olivé (1999) señala que en inglés, las oclusivas siempre se pronuncian como tales. Sin embargo, en español, tal y como ya hemos comentado, la realización oclusiva se efectuará sólo cuando estas consonantes aparecen después de pausa, nasal o líquida; y en todos los demás casos, su articulación será aproximante: [β], [ð], y [ɣ]. Sin embargo, como los angloparlantes carecen de estos fonemas o alófonos y como en inglés “b”, “d” y “g” se realizan como oclusivas en todos los contextos, no percibirán la diferencia entre [g] y [ɣ], por ejemplo, y así no la producirán tampoco. Aquí podemos añadir, que aún si tienen el fonema [ð], fricativo, cuya articulación es parecida a nuestro alófono, no perciben la realización de un fonema oclusivo como un aproximante.

Nos gustaría añadir, además, que Moreno Fernández (2000) apunta acertadamente que cuando los alumnos anglosajones son conscientes de la realización aproximante [ð] en posición intervocálica, suelen pronunciarla como el *flap* americano, que consiste en la sustitución de los fonemas /t/ o /d/ intervocálicos por [ɾ] (en palabras como *better*, *rider* o *not at all*), cuya articulación se asemeja mucho más a nuestro fonema /r/ que al aproximante español. Incluso si no es propio de la variante R.P., los hablantes anglosajones, sea cuál sea su dialecto, están muy acostumbrados a su uso. Así, palabras como *todo* o *nada* las pronunciarán como [ˈtoʔo], o [ˈnaʔa]. Por lo tanto, debemos intentar que nuestros alumnos identifiquen el alófono aproximante español [ð] con su fonema fricativo /ð/, ya que su articulación será similar.

Por otro lado, ya hemos comentado como al final de sílaba las oclusivas se confunden entre ellas: *apto*, *abdicar*, de ahí que se represente con un archifonema, /B/ en este caso. En inglés se

mantendrá la distinción entre ambos fonemas, el sordo y el sonoro, por la duración de la vocal precedente, y así cualquier vocal se alarga cuando va seguida de una obstruyente sonora.

Además, las oclusivas en inglés siempre se pronuncian, mientras que en español, cuando van a final de sílaba y preceden a otra consonante se suelen elidir o asimilarse a la consonante siguiente, como en *admitir* o *álbum*. En otros casos, cuando el fonema /d/ va al final de palabra, se pronuncia como el fonema fricativo [θ], como en *Madrid* o *David*. Por ello mismo, es de esperar que nuestros alumnos pronuncien estas obstruyentes en estos contextos.

Bajo nuestro punto de vista, esta diferente articulación y distribución de los fonemas oclusivos no tiene por que traer como consecuencia graves problemas de comunicación. Sin embargo, sí que son los responsables, entre otros, de que se produzca ese acento extranjero. Además, al no impedir la comunicación, fácilmente pueden fosilizarse ya que el alumno no percibe su error.

Otro aspecto a tener en cuenta, por lo menos durante las primeras fases de producción, son las diferentes grafías con las que se corresponde este fonema oclusivo: “b” y “v”. En inglés se sigue distinguiendo entre la obstruyente y la fricativa labiodental sonora, que se corresponde con la letra “v”. Esto nos hace pensar que será el sonido que articularán cuando se encuentren con esta grafía.

Las consonantes líquidas, generalmente, son causa de dificultad para nuestros alumnos, bien sea porque carecen de esos fonemas (como ya hemos visto) o porque su articulación sea diferente.

La consonante líquida /l/ acarrea dificultades a los alumnos anglosajones, incluso si tienen ese mismo fonema en su lengua. Esto es debido a que en inglés tienen un alófono, [ɫ], velarizado, que se utiliza cuando precede a una consonante o a la semivocal /w/, o cuando va a final de palabra. En español, sin embargo, sea cual sea el contexto, se utilizará siempre la variante frontal. Esto hará, que los alumnos de habla inglesa articulen una [ɫ] en aquellos casos en los que lo harían en su lengua materna, como en *sal*, *azul* o, *alto*, como apunta Moreno Fernández (2000).

Por otro lado, en ambas lenguas, este fonema lateral suele asimilarse en punto de articulación a la consonante siguiente. La diferencia está en que en español cuando el fonema siguiente es una

palatal, la /l/ se asimilará a ésta, algo que nuestros alumnos no harán con facilidad en secuencias tales como *al llamar o colcha*.

Otro aspecto a tener en cuenta en las primeras etapas de aprendizaje tiene que ver con la grafía “ll”, que nuestros alumnos producirán inconscientemente como /l/, ya que en su lengua se usa para representar ese fonema.

La líquida vibrante simple, existente en ambas lenguas, es también problemática por las mismas razones. De hecho, ya hemos visto como su punto de articulación es diferente en ambas lenguas: mientras que en español hablamos de una vibrante alveolar, en inglés este fonema se produce como una aproximante y su punto de articulación es posterior, se encuentra en la zona post-alveolar. Así pues, los hablantes anglosajones identificarán el fonema español /r/ con el suyo propio, y será el que producirán. A la hora de enseñar a nuestros alumnos la /r/ española, debemos intentar utilizar la producción del ya mencionado *flap*, ya que su articulación se asemeja más a nuestra vibrante española que el fonema /r/ inglés.

Por lo que se refiere a la distribución de /r/ en inglés, hay que apuntar que no suele producirse después de vocal, a no ser que la siguiente palabra comience por un elemento vocálico. Esto nos lleva a pensar que cuando nos encontremos con palabras como, por ejemplo, *carta*, las articularán como /'ka:ta/, es decir, alargarán la vocal /a/ y omitirán la /r/.

Aunque no tienen demasiada importancia, se pueden agregar otras diferencias articulatorias que se producen en los siguientes fonemas: articularán la /s/ y la /n/ españolas en la zona alveolar en lugar de producirlas como ápico-alveolares, es decir, harán una transferencia del punto de articulación de su lengua materna a la lengua objeto. Por esta misma razón, producirán el fonema /θ/ como dental en vez de interdental, como sería realmente el caso en castellano. Asimismo retrasarán el punto de articulación del fonema /tʃ/ y lo situarán en la zona post-alveolar, mientras que en español se articularían en la zona palatal. Sin embargo, ya hemos dicho que estas diferencias no son importantes, ya que no son muy perceptibles, y no causan ningún problema de comprensión.



Acabamos de ver como un hablante inglés producirá el fonema /s/ español. Sin embargo, no debemos pensar que esta será su máxima dificultad, si no que los mayores problemas que se puede encontrar un angloparlante tienen mucho que ver con el contexto. De hecho, en inglés tienen el fonema sonoro /z/ que en español aparecerá simplemente como una variante. Los contextos en los que se produce una y otra articulación en ambas lenguas son diferentes (en español nos encontramos con [z] sólo cuando le sigue una consonante sonora), y así pues, el alumno de habla inglesa como lengua materna transferirá los contextos en los que en su lengua se produce /z/ al español. Esto traerá como consecuencia que siempre que el fonema /s/ se encuentre en posición intervocálica, lo articule como [z], como en *asa*, *pesa* o *raso*, como menciona Poch Olivé (1999).

Otra confusión, en un primer estadio, se lo pueden acarrear las grafías, ya que el alumno inglés tiende a asociar la letra “z” con el fonema /z/, mientras que en español equivale a /θ/. También es de esperar que la letra “h”, que en español no tiene equivalencia fonológica, la produzcan como el fonema fricativo glotal /h/, que en inglés sí existe.

Además, por lo que se refiere al plural, hemos de decir que los angloparlantes tienen tan internalizada la regla morfo-fonológica de la formación del plural, que es esperable que apliquen este proceso cuando se encuentren con el mismo contexto en español. Así, para la palabra *álbum*, esperaríamos una pronunciación para el plural tal como \*[´albumz], no *álbumes*, que sería la forma correcta, o para *pez*, la forma \*[´peθiz].

Algo similar ocurrirá cuando el mismo alumno se encuentra con el contexto apropiado para efectuar una palatalización, tan extendida en esta lengua. Así, palabras como *Asia*, *televisión*, o *pasión*, las pronunciará con un sonido que se aproxima más a los fonemas /ʃ/ o /ʒ/ que a /s/, y elidirán la deslizada o la vocal [j], o adoptarán la pronunciación del diptongo inglés. Cuando consigan realizar una fricativa alveolar, es de esperar que opten por la sonora.

En cuanto a la estructura silábica se refiere, ya hemos señalado que el margen post-nuclear en español es mucho más restrictivo que en inglés. De hecho, en español pueden aparecer sólo dos

consonantes, siempre y cuando la segunda sea /s/. Además, el primer elemento consonántico suele elidirse si a esta secuencia le sigue otra consonante, como en *extranjero* o *extraño*. En inglés, sin embargo, pueden aparecer hasta cuatro consonantes en esa posición (como en *sixths*), así que, presumiblemente, producirán las tres consonantes en las palabras que ya hemos mencionado. Esto, sin duda, dará a su discurso un marcado acento innatural. Además, en palabras como *examen*, según Navarro Tomás (1971), es de esperar que las articulen con la oclusiva sonora /g/ por transferencia de su LM. Sin embargo, palabras que comiencen por ps-, como en *Psicología*, no les serán problemáticas, ya que en inglés, también se elide la pronunciación de la “p”.

A los alumnos de habla inglesa suele resultarles muy dificultoso el hecho de que en español se puedan formar sílabas con elementos de diferentes palabras. Así, cuando un elemento léxico termina en consonante y el siguiente comienza por vocal, la consonante pasa a formar parte del margen prenuclear de la siguiente sílaba: *cantas y bailas*, *dos a dos*, *mal y bien*, *lo peor es esto o el pan es de leña*. En inglés no es muy común encadenar las diferentes palabras (salvando excepciones como el caso de la “linking r”), ya que suelen separar los diferentes elementos léxicos al hablar, de ahí que eso mismo será lo que hagan al comunicarse en español, tal y como predice Moreno Fernández (2000). Así, debemos hacer que vean la oración española como una cadena en la que los elementos vecinos modifican la pronunciación y articulación de los otros fonemas.

Para resumir este apartado, podemos decir que las mayores dificultades en las consonantes españolas para un alumno angloparlante, tienen que ver con la no percepción de oposiciones entre fonemas que no existen en su lengua, como sería el caso de /r/-/r̄/ en *caro-* *carro*. Es difícil para ellos, además, aprender a encadenar unas sílabas con otras, ya que como hemos apuntado, en su lengua es un fenómeno poco frecuente. Y también, aunque puedan percibir claramente las oposiciones entre las consonantes oclusivas o fricativas, ya que existen en su lengua, no será tarea fácil que aprendan a distinguir las diferencias articulatorias que se producen en estos sonidos entre ambas lenguas, como sería el caso de los fonemas /t/ o /d/, cuyo punto de articulación es dental en español y alveolar en inglés. Y finalmente, les resultará una tarea difícil

despojarse de unas reglas fonológicas y alofónicas para adquirir las propias de la L2, como será la realización aproximante de las oclusivas sonoras en ciertos contextos.

### 3.6.2. Vocales

El sistema vocálico español tiene tan sólo cinco vocales, mientras que el inglés tiene un total de doce elementos. Así pues, a primera vista, parecería lógico que el pasar de un sistema más complejo a uno más simple sería fácil. Sin embargo, este no es el caso. De hecho, las vocales españolas serán los fonemas más problemáticos para un alumno de habla inglesa como lengua materna.

La razón por la que nuestro sistema vocálico es más reducido que el anglosajón hay que buscarla en el hecho de que nosotros no tenemos ni vocales centrales<sup>6</sup> ni vocales largas fonológicamente hablando.

Además, no podemos decir que haya ninguna coincidencia plena entre las vocales españolas y las inglesas, como ya hemos visto en el correspondiente apartado. Sin embargo, aunque esto sea un obstáculo a salvar, la razón principal por la que la producción de las vocales españolas les resulta tan problemática tiene que ver con el diferente ritmo silábico en ambas lenguas, que es una consecuencia directa del diferente tipo de acento. Así, aunque aquí no vamos a tratar los elementos prosódicos, sí que resumiremos brevemente en que consiste el acento en inglés y en español, siguiendo para ello a Moubarik (2000).

El inglés es una lengua acentual, es decir, que el tiempo que transcurre entre una sílaba acentuada y otra ha de ser similar, sin contar para ello el número de sílabas inacentuadas entre ellas. Como consecuencia, en muchas ocasiones, incluso, eliden ciertas sílabas o sustituyen las vocales por [ə], [ɪ], [ʊ], [ɪ̯] y [n̩], que son los elementos que suelen aparecer en las sílabas inacentuadas. Por el contrario, nuestro acento se puede definir como silábico, y así, todas las sílabas tienen una duración aproximada, aunque una de ellas sea la acentuada. Así, ya Navarro

---

<sup>6</sup> Navarro Tomás (1971) las denomina vocales mixtas.

Tomás (1971) indica que nuestras vocales se producen con un timbre constante, hecho que les resulta muy difícil de mantener a los alumnos angloparlantes, ya que transfieren su sistema acentual al nuestro.

Esto hace que los alumnos de habla inglesa reduzcan la duración de las sílabas inacentuadas españolas, e incluso, para ello, sustituyen las vocales españolas por aquellas inglesas propias de esa posición. Así, por ejemplo, para la palabra *teléfono*, es fácil que nos encontremos con una pronunciación tal que [tə'lefənoʊ] (y eso ya sin mencionar el posible cambio de sílaba acentuada). Este hecho aún se agrava más cuando la vocal inacentuada va a en la última sílaba y lleva como margen post-nuclear una consonante nasal, como en *volvieron- volvieron*, cuya pronunciación será [bol'βjerən] para ambos casos, lo que hace que la distinción entre la forma indicativa y subjuntiva se pierda, como indica Moreno Fernández (2000).

Chomsky y Halle (1968) explican el proceso por el cual una vocal alta, no acentuada, en posición final de palabra se hace tensa y a continuación se diptonguiza. Así pues, cuando un angloparlante, que aprende español como lengua extranjera, se encuentra con los fonemas vocálicos españoles /i/, /u/, /e/ y /o/ en el mismo contexto, es de esperar que repita el mismo proceso, como también percibe Navarro Tomás (1971). Entonces, para palabras tales como *toro*, *éste*, o *casi*, nos encontramos pronunciaciones tales como [ˈtorəʊ], [ˈestej] y [ˈkasi:] (debemos recordar que en inglés, una vocal tensa equivale a un diptongo).

Ya hemos visto qué es lo que ocurre con las sílabas inacentuadas. Veamos a continuación el caso contrario, es decir, qué es lo que ocurre cuando un hablante de inglés tiene que producir una vocal española en una sílaba acentuada.

Ya hemos comentado que en inglés los monosílabos acentuados han de tener dos elementos en la rima: bien sea un diptongo, una vocal larga o una consonante. Sin embargo, este no es el caso del español, y así podemos encontrarnos con palabras como: *tú*, *sí*, *sé* o *no*. Así, cuando nuestros alumnos se encuentran con este contexto, diptonguizan o hacen tensas las vocales para poder adaptarlas a su estructura silábica: [tu:], [si:], [seɪ] y [noʊ], como indica Moreno Fernández (2000).

Navarro Tomás (1971) señala que en inglés, la semivocal /w/ se ensordece cuando es precedida por las consonantes oclusivas sordas; así pues transferirán este proceso al español cuando se encuentren con el contexto apropiado: *pueblo*, *tuerto* o *cuenco*, por ejemplo.

Por otro lado, ya hemos dicho que cuando el fonema líquido /r/ sigue a una vocal en inglés, ésta se alarga. Así, incluso cuando nuestros alumnos aprendan a no elidir el fonema /r/, es de esperar que prolonguen la duración de la vocal precedente. Entonces, palabras como *verde*, *cardo*, *ir*, o *hurto*, las pronunciarán con la vocal inglesa correspondiente: [ˈbɜːrde], [ˈkɑːrdəʊ], [iːr], [ˈwɜːrtəʊ].

En español ya hemos mencionado que cuando nos encontramos con vocales iguales adyacentes, es frecuente que una de ellas se omita, aunque la duración de la otra vocal se alargue, como ocurriría, por ejemplo en *mi hijo*, (pronunciado como una sola [i]), *alcohol*, ([o]), *leer* ([e]). Sin embargo, los hablantes de inglés como lengua materna tienden a pronunciar las dos vocales. Así, Moreno Fernández (2000) predice que transferirán esta diferente articulación a la adquisición del español como lengua extranjera. Claro está que este fenómeno no creará problemas de comprensión, pero hará que su discurso no suene de un modo natural.

Y ya, para finalizar el tema de las vocales, nos queda por decir que debido al diferente ritmo silábico entre ambas lenguas, a nuestros alumnos les resulta muy difícil mantener el timbre propio de nuestras vocales, bien sea porque las reduzcan en sílabas inacentuadas, porque las diptonguicen o las hagan más tensas en aquellos contextos en que se hace en su lengua, o porque produzcan una vocal inglesa en vez de una española ya que no se produce una equivalencia entre los dos sistemas vocálicos entre ambas lenguas.

Los diptongos españoles también les resultan problemáticos a los angloparlantes. De hecho, vemos como mientras en inglés hay sólo ocho, todos decrecientes, en español hay trece, en los cuales la prominencia crece o decrece. Así pues, los siguientes fonemas son propios del español: /ew/, /ja/, /je/, /jo/, /ju/, /wi/, /wa/, /we/. Claramente, estos diptongos les causarán problemas, ya que los angloparlantes, al encontrárselos, producirán una secuencia de dos vocales, en vez de un diptongo, como indica Moreno Fernández (2000). Sin embargo, no sólo articularán estos de modo diferente, sino que en los supuestamente compartidos, la cualidad central del segundo

elemento en inglés, hace que sean mucho más cerrados en este idioma. Así, Navarro Tomás (1971) apunta que un español percibirá un sonido más próximo a /e/ que a /i/ cuando un angloparlante produce un diptongo como el que aparece en *aire*.

En español, cuando nos encontramos con el diptongo /we/ al comienzo de palabra, la deslizada se consonantiza, como ocurre, por ejemplo en *huevo*. Sin embargo, en inglés podemos encontrarnos con palabras como *went*, en las que la semivocal mantiene su estatus. En estos casos, debemos esperar que nuestros alumnos mantengan la pronunciación de la deslizada. Además, en inglés no son posibles las combinaciones \*/pw/, \*/bw/, \*/gw/, lo que hará aún más difícil el que pronuncien estos diptongos en palabras como *huevo* o *bueno*, y así nos encontraremos con la pronunciación [´weβo] o [´bweno] (no incluimos en esta transcripción otros posibles errores ya comentados).

También es de esperar que les resulte conflictiva la oposición que se produce, por ejemplo entre *ley-leyes*. Presumiblemente, producirán una secuencia de tres vocales en el segundo caso, o a lo sumo un triptongo, pero no consonantizarán la deslizada.

Ya hemos dicho al hablar de las consonantes, que en inglés no se tiende a enlazar las palabras, mientras que en español esto es un fenómeno frecuente, como indica Navarro Tomás (1971). Así, en los siguientes ejemplos, mantendrán la pronunciación de las dos vocales, sin llegar a diptongarlas: *casa humilde*, o *tribu ingrata*, *hola* y *adiós* o *uno u otro*.

A modo de resumen, podemos decir que presumiblemente, los diptongos españoles les resultarán difíciles a nuestros alumnos, bien sea porque tenemos diptongos de los que ellos carecen, y que por lo tanto, articularán como una secuencia de dos vocales, o porque su naturaleza sea distinta, así que adoptarán la suya propia, o bien sea porque los contextos de realización sean diferentes, de ahí que articulen diptongos cuando nosotros produciríamos una vocal.



## ***4. PROPUESTA DIDÁCTICA***

#### **4.1. Fundamentos metodológicos para la enseñanza de la fonética**

Ya hemos repetido en varias ocasiones que es un hecho frecuente el que un alumno de lenguas extranjeras (cuya lengua materna será el inglés en este caso) identificará los sonidos de la lengua objeto con los de su sistema fonológico. Así pues, es de esperar que perciba el fonema /t/ español como el inglés, y así a la hora de producir una palabra como *todo*, pondrá en marcha su propio sistema de reglas fonológicas, y nos encontraremos con una pronunciación como [ˈtʰɒ dəʊ].

Este no es un fenómeno tan extraño, ya que, por ejemplo, un hablante nativo del español en una palabra como *dado*, [ˈda ðo], identificará ambos sonidos consonánticos como producciones del mismo fonema /d/, aunque no conozca este término lingüístico. Además, si no tiene un conocimiento explícito de fonética o fonología, tampoco percibirá diferencias entre ambos sonidos (aunque si oye las dos pronunciaciones como oclusivas o aproximantes notará algo “raro”). Es decir, tenemos internalizado un sistema fonológico, que consiste en una serie de fonemas y reglas fonológicas por medio de las cuales estos fonemas se articulan en sus alófonos y sonidos correspondientes dependiendo del contexto, y esto hará que al percibir un sonido, inconscientemente, lo identifiquemos con uno de esos elementos de nuestro sistema.

Así pues, cuando un hablante nativo realiza este proceso, es de esperar que nuestros alumnos angloparlantes lo reproduzcan al adquirir el español como lengua extranjera y que, así, identifiquen nuestros sonidos con sus propios fonemas.

Esto nos hace darnos cuenta de la importancia que tiene para un alumno de lenguas extranjeras, una percepción y discriminación adecuada de los diferentes fonemas de la lengua objeto, para así poder producirlos con corrección. De hecho, no podemos pretender que nuestros alumnos sean capaces de articular un sonido adecuadamente cuando no han identificado sus propiedades.

Esto nos lleva a pensar, contrariamente a lo que postulaba “la Teoría de la inmadurez fonética”, que nuestro aparato fonador se encuentra dotado para producir cualquier sonido de otra lengua. Así pues, no creemos que se pueda decir que cuando un hablante nativo de inglés, por ejemplo, no pronuncia adecuadamente el fonema español /t/, esto se deba a una imposibilidad articulatoria



que se incrementa con el paso del tiempo, sino que más bien, debemos buscar su explicación en que no ha sido capaz aún de percibir las diferencias articulatorias y combinatorias del sistema español, y como consecuencia, no ha podido crear su propio sistema fonológico de la LO. Sin embargo, tal y como postulaba la ya citada teoría, sí que creemos que la tarea no resulta fácil, y así, la labor se complica con la edad, ya que el propio sistema fonológico de la lengua materna está demasiado arraigado, y en consecuencia, el aparato fonador ha adquirido una serie de movimientos que le resultan normales, mientras que para la producción de otros, tendrá que adoptar posiciones articulatorias que no le son cómodas o naturales. Así, ha de acostumbrarse a la producción de una nueva serie de sonidos, como apunta Poch Olivé (1999).

Es decir, la primera tarea que debemos afrontar como profesores de fonética española, es la de hacer percibir a nuestros alumnos las diferencias que se producen entre los sistemas fonológicos de las dos lenguas: la suya propia y la lengua materna. Estas diferencias no sólo serán acústicas y articulatorias, sino que también han de tenerse en cuenta las dificultades que puede acarrear una diferente distribución fonemática y un diferente ritmo silábico. Sin embargo, no creemos que el modo adecuado sea una mera repetición de sonidos por parte del alumno, con la consiguiente corrección por parte del profesor. Es decir, no optaremos por el modelo de la imitación, basado en el ensayo-error, o por lo menos no exclusivamente; ya que creemos que, por un lado, resultará aburrido para nuestros alumnos, y por otro, somos de la opinión que una actividad que lleve al alumno a una participación activa, de descubrimiento, creación y comprobación de hipótesis resultará mucho más provechosa. Así pues, optaremos por actividades como las de vacío de información o de creatividad, ya que entonces, por un lado, el propio alumno se dará cuenta de la importancia que tiene una pronunciación adecuada a la hora de comunicarse, y por otro, él mismo será el que vaya percibiendo que el sistema fonológico de la lengua objeto es uno propio, es decir, que no se asemeja por completo al de su lengua materna. Así, deberá ir percibiendo las similitudes y diferencias, e irá creando el sistema fonológico de la lengua objeto a partir de una serie de hipótesis que deberá ir comprobando. Esto le llevará a internalizar el nuevo sistema.

Sin embargo, nuestras actividades no pueden comenzar con una práctica de producción ya que en primer lugar, tal y como ya hemos comentado, el alumno ha de haber percibido las particularidades de los sonidos españoles, ya que si no, su articulación no será la adecuada.

Por otro lado, aunque se pueden hacer generalizaciones dependiendo de la lengua materna del grupo de alumnos, tampoco debemos olvidarnos de que cada individuo es diferente; así, no todos tendrán dificultades en los mismos aspectos, ni solucionarán las dificultades con las que se encuentren del mismo modo, ni tampoco aprovecharán de igual forma una misma actividad. Es decir, aunque estemos tratando con un grupo homogéneo en cuanto a la L1 se trata, no debemos olvidarnos de que una clase está formada por una serie de individuos, cada uno diferente del otro.

Por otro lado, tal y como comenta Tara (1999), no es conveniente dejar la práctica de pronunciación para los minutos finales de clase, tal y como era la costumbre. La razón por la que se hacía esto tenía que ver con el hecho de que estos ejercicios se limitaban a una mera repetición de sonidos, y que por tanto, no exigían una concentración o esfuerzo por parte del alumno.

En cambio, con el planteamiento que estamos formulando, debemos aprovechar los momentos de máxima atención del alumno, ya que será un elemento activo en el proceso de aprendizaje.

A la hora de corregir, el profesor de lenguas extranjeras ha de establecer una serie de prioridades, ya que corregir toda la producción de un alumno puede entorpecer totalmente la comunicación. Así, como Poch Olivé (1992), creemos que lo primero a lo que debe atenderse son aquellos errores que dificulten la interacción, cuando se producen cambios de significados al no haber articulado el fonema correcto, como en *caro-carro*. Y claro está, si queremos que la producción de nuestros alumnos se asemeje en lo posible a la de un hablante nativo, pues después corregiremos aquellos rasgos que llevan a nuestros alumnos a “sonar como extranjeros”. Así, esta corrección no ha de llevarse a cabo solamente cuando se están realizando ejercicios de fonética.

Por otro lado, para saber qué corregir, el profesor de español ha de tener en mente los rasgos que caracterizan a un determinado fonema, como serían, oclusiva sorda dental para la /t/. Así, cuando un alumno angloparlante articula este sonido en la zona alveolar, el profesor sabrá que el error se encuentra en el punto de articulación y así podrá diseñar actividades para adelantar este punto de contacto, o cuando producen una palabra como *hago* con el fonema /g/ como oclusiva, las actividades han de variar el modo de articulación.

Como orientación para el profesor, se puede utilizar el cuadro que presenta Poch Olivé (1999: 87) ya que facilita la labor para conocer que rasgos son los articulados erróneamente por nuestros alumnos:

ENUNCIADO	SONIDO ERRÓNEO	MODO ARTICULACIÓN	PUNTO ARTICULACIÓN	CUERDAS VOCALES	APERTURA (VOCALES)	ANT/POST (VOCALES)

Tabla 8. Corrección articulatoria de los sonidos.

Ya para finalizar este punto, nos queda por decir que creemos que la práctica de fonética, si bien debe realizarse durante todo el proceso de aprendizaje, ha de intensificarse en los primeros estadios, ya que será una herramienta muy importante para la comunicación oral. Además, de ese modo evitaremos en gran medida que el alumno vaya acostumbrándose a producir una serie de sonidos de forma errónea; es decir que su Interlengua hacia el español como lengua extranjera se fosilice (hecho, por otro lado muy frecuente cuando se trata de la fonética, y así es muy común encontrar alumnos con una alta competencia gramatical o léxica, que sin embargo, han fosilizado su competencia fonológica en un estadio muy temprano).

## **4.2. Aspectos afectivos en el aprendizaje fonético**

Claro está, que antes de diseñar cualquier tipo de programa, o de actividad, debemos tener en cuenta las necesidades de nuestros alumnos: tanto objetivas como subjetivas.

### ❖ Necesidades objetivas

Quizás las primeras sean las más fáciles de detectar, ya que el mismo profesor de lenguas extranjeras puede observar cuáles son los errores que cometen sus alumnos al comunicarse. Por otro lado, también debemos tener en cuenta las que los propios alumnos consideran que son sus necesidades: es decir, no se prestará la misma atención a la enseñanza de la fonética para un grupo de alumnos que utilizará mayoritariamente la expresión escrita para comunicarse, que para otro grupo cuyo primordial interés reside en la interacción oral con nativos.

Para detectar estas prioridades, antes de comenzar el curso se puede pasar un cuestionario o hacer una breve entrevista a los alumnos, que contenga preguntas tales como:

1. *Quiero aprender español porque...*
2. *Utilizaré el español para...*
3. *Utilizaré el español para hablar con nativos/ con hablantes de origen inglés/ ...*
4. *Utilizaré sobre todo el español escrito/ el español hablado...*
5. *Necesito/ no necesito tener una buena pronunciación española porque...*

### ❖ Necesidades subjetivas

Las necesidades subjetivas son también muy importantes, ya que de ellas depende en gran medida el éxito del aprendizaje. García Santa-Cecilia (1995) las define como “*aquellos factores de naturaleza psicosocial o cognitiva que influyen en la forma en que los alumnos perciben el proceso de aprendizaje e interactúan con él*”.

Dentro de estas necesidades subjetivas, nos encontramos principalmente dos tipos: las diferencias individuales y el estilo de aprendizaje, ambas muy relacionadas.

1. **Estilo de aprendizaje:** por lo que respecta al estilo de aprendizaje, podemos decir que debe tenerse en cuenta cuáles son las preferencias de nuestros alumnos: si prefieren el trabajo individual, en parejas o en plenaria; si creen que aprenden mejor repitiendo, si les gusta participar en clase y un largo etcétera. Esto no quiere decir que haya de crearse un programa individual para cada sujeto, pero sí que deben tenerse en cuenta en la medida de lo posible, a la hora de diseñar un curso.

2. En las **diferencias individuales**, siguiendo nuevamente a García Santa-Cecilia (1995), englobamos las variables psicosociales y las variables cognitivas.

- **Las variables cognitivas:** por variables cognitivas entendemos el modo que tiene un alumno de estructurar sus conocimientos. Esto está íntimamente relacionado con su modo de ver el mundo. Así, es conveniente para un profesor de lenguas extranjeras conocer estos esquemas para poder organizar la información de tal modo que facilite la adquisición por parte del alumno.
- **Las variables psicosociales:** dentro de esta “etiqueta” abarcamos conceptos tales como:
  - *La ansiedad* que un alumno puede sentir al adquirir una lengua extranjera, sus miedos y temores. Así, la *ansiedad* abarcará dos de los aspectos que según Schumann (1975; citado por Licerias, 1992) condicionarán el grado de distancia social de un alumno al enfrentarse, bien sea, con la lengua objeto o con la cultura objeto; es decir, *el choque de lenguas* y *el choque de culturas*.
  - *La auto imagen y autoestima*, es decir, el concepto que un alumno tiene de sí mismo, lo que considera que es capaz de realizar y cómo se siente durante el proceso de aprendizaje.
  - *El grado de extroversión*, que facilitará el desarrollo de diferentes tipos de actividades y de uno u otro tipo de agrupamiento. Así, por ejemplo, un alumno tímido preferirá, seguramente, realizar ejercicios en los que no tenga que hablar para el resto de sus compañeros. Esta característica está íntimamente relacionada con el grado de seguridad y la toma de riesgos.
  - *El grado de seguridad y la toma de riesgos*, que afectará la medida en la que un alumno compruebe sus hipótesis y revise su Interlengua hacia la LO, y que por tanto, le llevará a la adquisición de una lengua extranjera, ya que su aprendizaje consiste en un constante planteamiento y comprobación de hipótesis, con su consiguiente aceptación o refutación.

A modo de resumen podemos decir que por variables psicosociales nos referimos a aquellos aspectos psicológicos y afectivos del alumno frente al aprendizaje de una lengua extranjera. Por

ello, es de gran importancia que los profesores conozcan estas variables a la hora de programar un curso, para que así, sus actividades cumplan los objetivos deseados. Así pues, un profesor no puede preparar la misma actividad para un grupo de alumnos muy seguros de sí mismos, con una alta autoestima, deseosos de participar, que para otro, lleno de temores y miedos. Lo que sí se debe intentar lograr con las actividades es un equilibrio adecuado, ya que por ejemplo, tampoco es conveniente que un alumno tenga una alta confianza en su dominio de la lengua extranjera en todas las ocasiones, ya que eso puede llevarle a rechazar el aprendizaje.

Por otro lado, Verdía (en prensa) trata también tres variables psicosociales más, como son: la motivación, el grado de aculturación y la teoría de la atribución.

- *Teoría de la atribución:* cuando habla de esta teoría (a su vez adaptada de Weiner) se refiere a aquellos aspectos a los que los alumnos pueden atribuir su éxito o fracaso, es decir: a su capacidad, al esfuerzo, a la suerte, y al grado de dificultad de la tarea. Verdía (en prensa) considera que *en general, la capacidad y el esfuerzo tienden a considerarse como formas de atribución internas, pues surgen de nuestro interior; mientras que la suerte y la dificultad tienden a verse como factores externos y fuera de la influencia o control del sujeto.* Además, como comentan Williams y Burden (1999; citados por Verdía, en prensa), tendemos a externalizar los motivos de los fracasos, es decir, estos se deben a factores tales como la suerte o el grado de dificultad de la tarea, mientras que sin embargo, internalizamos las causas por las que aquellas actividades que se han realizado con éxito; es decir, las consideramos como fruto de nuestra capacidad o de nuestro esfuerzo. Estos autores buscan una explicación a este proceso, y la encuentran en el hecho de que tendemos, bien sea, a salvaguardar nuestra estima, en el primer caso, o a reforzarla, en el segundo.
- *La motivación:* ya Krashen (1977; citado por Liceras, 1992) considera el grado de motivación como un factor muy importante en su hipótesis del filtro afectivo. Una alta motivación bajará el filtro afectivo y así se favorecerá la adquisición y no el aprendizaje. Al diferenciar estos dos conceptos (adquisición y aprendizaje), hace también una distinción entre lo que él denomina como “aptitud” (es decir, relacionada con los conocimientos aprendidos y con la utilización del monitor) y

la “actitud”. Esta última, Krashen la considera importante para llegar a una adquisición, y se refiere a aspectos como la motivación del alumno para integrarse dentro del grupo de hablantes de la lengua objeto, a sus capacidades empáticas o a su actitud favorable hacia el aprendizaje de esa lengua extranjera.

Para Krashen, estos aspectos son de primordial importancia, ya que pueden llevar a un alumno a la adquisición de la lengua objeto, sin la utilización del monitor.

Por otro lado, Verdía (en prensa) distingue dos tipos de motivación: la que viene condicionada por aspectos o metas externas, o la que se deriva de un interés personal por la gente y la cultura. Así, dependiendo de cuál sea el fin por el que un alumno aprende una lengua, la motivación será de uno u otro tipo, o de mayor o menor intensidad. Sin embargo, no entraremos en más detalles, ya que ya hemos tratado este tema al hablar de las necesidades objetivas, con las que está íntimamente relacionado (es el fin del aprendizaje).

- *El grado de aculturación*: este último aspecto que señala Verdía está estrechamente relacionado con la teoría de Schumann (1975; citado por Liceras, 1992), que expone en “El caso de Alberto”.

Smith (1973; citado por Liceras, 1992) señala tres funciones diferentes del lenguaje:

1. *La función comunicativa*: cuando se utiliza el lenguaje para una transmisión de información referencial interpersonal.
2. *La función integradora*: cuando un sujeto utiliza una lengua extranjera para hacerse miembro de una comunidad.
3. *La función expresiva*: cuando con su uso quiere hacerse un miembro valorado.

Un alumno utilizará el lenguaje para cubrir una u otra función dependiendo del grado de distanciamiento social y psicológico que muestre hacia el grupo de la lengua objeto.

Los factores que influyen en el grado de integración social serán, según el citado autor:

1. Cuál sea la lengua dominante y la dominada de las dos.
2. Si se produce una asimilación a la lengua objeto o una preservación de la cultura de la lengua materna.

3. El grado de reclusión de la comunidad de la L1.
4. El grado de cohesión con la LO.
5. El tamaño del grupo de la L1.
6. El grado de similitud entre ambas culturas.
7. La valoración que los hablantes de la L1 hacen sobre la cultura de la LO, es decir, la opinión que tienen sobre sus estereotipos étnicos.
8. El tiempo de residencia en el lugar de habla de la LO.

Aunque Schumann (1975; citado por Liceras, 1992) propuso estos aspectos pensando en una colonia hispana en los EE.UU., de todos modos, podemos aplicarlos a nuestro caso concreto, es decir, un grupo de alumnos angloparlantes.

Por otro lado, los factores que condicionan el grado de distancia psicológica son los que marcan una mayor o menor proximidad del alumno con la cultura objeto, es decir, con los factores afectivos, que Schumann (1975; citado por Liceras, 1992) clasificó en:

1. *El choque entre lenguas*: si hay equivalencia entre los significados y conceptos en ambas lenguas, si el alumno tiene miedo a resultar cómico al utilizar la LO.
2. Si se produce un *choque entre culturas*: lo que puede llevar al alumno a una desorientación, miedo, ansiedad o al rechazo de sí mismo o de la lengua y cultura objeto.
3. *Motivación*: que, como Verdía (en prensa), identifica con las metas que tiene el alumno para aprender una lengua extranjera.
4. *El grado de permeabilidad del ego*: a mayor permeabilidad, menor distancia psicológica y mayor posibilidad de éxito.
5. *El acento*.

Es decir, cuanto más se identifique un alumno psicológica y socialmente con la cultura y el grupo de hablantes de la lengua objeto, mayores posibilidades de éxito tendrá en su proceso de adquisición, ya que su uso de la lengua pasará de la función comunicativa, a la integradora, o incluso, si pretende hacerse un miembro valorado, a la expresiva.



Esto hace que nos demos cuenta nos de que no sólo debemos enseñar a nuestros alumnos aquellos factores que nos indican las “necesidades objetivas”, sino que las subjetivas, y dentro de ellas, las variables psicosociales, son también muy importantes, ya que hemos visto como influirán notablemente en el éxito del aprendizaje. De hecho, debemos intentar descubrir cuáles son los sentimientos y creencias que tiene el alumno, ya no sólo sobre sí mismo y sobre su posibilidades y capacidades, sino que también sobre la lengua, la cultura objeto y sobre su grado de integración en ella.

Para ello, incluimos dos cuestionarios extraídos de la exposición de Verdía (en prensa):

### **EL \_\_\_\_\_(ESPAÑOL)\_\_\_\_\_ Y SU PRONUNCIACIÓN.**

1. *Cuando hablas ese idioma ¿por qué la gente sabe que no eres nativo?*
2. *¿Cómo valoras tu capacidad de pronunciar? (1-10) ¿A qué crees que se debe?*
3. *¿Estas satisfecho con la forma en que pronuncias esa lengua? O ¿te gustaría pronunciar mejor o peor de lo que lo haces ahora?*
4. *¿Crees que puedes hacer algo para mejorar tu pronunciación? ¿Qué?*
5. *¿Te esfuerzas por pronunciar mejor o consideras que lo más importante es que te entiendan?*
6. *¿Te identificas con las costumbres y los hábitos de la cultura-meta y con la forma de hablar y de expresarse de sus hablantes?*

### **EL ESPAÑOL EN MI VIDA**

(Adaptado de Pronunciation de Clement Laroy-OUP).

1. \_\_\_\_\_(amigos o parientes hablan español.
2. A \_\_\_\_\_(amigos o parientes) no les gusta como suena el español porque dicen que \_\_\_\_\_.



3. *En mi vida oigo hablar español en \_\_\_\_\_  
cuando \_\_\_\_\_.*
4. *Conozco a gente ( \_\_\_\_\_ ) que habla español y me gusta  
porque \_\_\_\_\_.*
5. *Conozco a gente ( \_\_\_\_\_ ) que habla español y no me  
gusta porque \_\_\_\_\_.*
6. *Lo que me suena bien del español es \_\_\_\_\_.*
7. *Lo que me suena mal del español es \_\_\_\_\_.*
8. *En el pasado mi país tuvo buenas/malas relaciones con los países de habla hispana  
cuando \_\_\_\_\_.*
9. *En la actualidad la relación entre mi país y los gobiernos de los países de habla hispana  
es buena/mala porque \_\_\_\_\_.*
10. *Me imagino que para mí la pronunciación del español será fácil/difícil porque  
\_\_\_\_\_.*
11. *Cuando hablo español quiero que la gente piense/no piense que soy español/  
sudamericano porque \_\_\_\_\_.*
12. *Cuando hablo español la gente sabe que soy extranjero porque  
\_\_\_\_\_.*
13. *Me gustaría/ no me gustaría vivir en España o en Hispanoamérica  
porque \_\_\_\_\_.*

Y claro está, en caso negativo, intentar cubrir esas necesidades con nuestras actividades.

### **4.3. Propuesta de actividades**

Al comienzo del curso, creemos que sería conveniente grabar a nuestros alumnos, bien sea en una conversación en clase o durante una lectura. Más adelante se les grabará de nuevo y se les mostrará ambas grabaciones para que ellos mismos comparen su producción y se den cuenta de

sus errores anteriores y de su mejoría. Esto también se puede hacer antes y después de haber practicado un determinado sonido.

- **LA HISTORIA DE JUAN**

Tipo de agrupamiento: toda la clase

Material: diccionarios

Preparación: ninguna

Nivel: indeterminado

Procedimiento: El profesor dice una palabra que lleve el sonido /χ/, como *Juan*, enfatizando su pronunciación. Los alumnos han de aportar aquellas palabras que conozcan que lleven ese sonido en cualquier posición. Si no saben muchas, se recomienda que utilicen el diccionario. Si al decir las pronuncian el fonema inglés /h/ en vez de /χ/, el profesor las copia igual. Una vez hecho esto, ha de recalcar la pronunciación de esos términos, mostrando la diferencia entre [χwan] y [hwan], por ejemplo.

A continuación, los alumnos han de crear una historia que comience, por ejemplo, así: “*Juan estaba en el jardín...*” (el profesor dará uno u otro comienzo dependiendo del nivel), y los alumnos, uno a uno, irán continuando la historia, pero para ello han de utilizar una de las palabras escritas en la pizarra, que se irá tachando, y han de repetir toda la historia tal y como ha sido creada hasta el momento por sus compañeros. Además, han de exagerar la pronunciación del fonema /χ/.

Si no consiguen pronunciar este sonido con corrección, podemos partir del fonema inglés /h/, que aunque no suena igual, hará, por lo menos que los alumnos sean entendidos. Además, para facilitarles la pronunciación de /χ/, debemos proporcionarles al principio palabras en las que esté seguido por vocales posteriores, como /o/ o la /u/.

- **LA SILLA, /r/ -/r̄/**

*Tipo de agrupamiento:* toda la clase y por parejas.

*Material:* diccionarios

*Preparación:* ninguna

*Nivel:* indeterminado

*Procedimiento:* El profesor puede comenzar mostrando y explicando a los alumnos la diferencia entre /r/ y /r̄/. Siempre que ponga ejemplos en los que se encuentren estos fonemas, ha de exagerar su articulación para que los alumnos noten su diferencia.

A continuación, se divide la clase en dos grupos y se pide a los alumnos que se pongan en pie. El grupo de la derecha se llamará, por ejemplo, “perro”, y el de la izquierda, “mero”. El profesor comenzará a decir una serie de palabras que contengan uno u otro sonido; el grupo que oiga el sonido con el que se identifica ha de sentarse. Si alguno tarda más de dos segundos, su grupo perderá un punto por persona (y claro está, sumará uno por cada uno que lo haya hecho correctamente), y si alguno del otro grupo se sienta por confusión, su equipo también se descontará un punto. El equipo con mayor puntuación gana.

Una vez que los alumnos ya son capaces de distinguir ambos sonidos, ya pueden pasar a la fase de producción. El profesor irá diciendo una serie de palabras que los alumnos habrán de repetir.

A continuación, u otro día, se colocarán por parejas, y cada uno ha de hacer dos columnas, una para cada fonema. El alumno A dictará una serie de palabras a su compañero (puede siempre utilizar el diccionario), y este las colocará en la columna correspondiente. Después, se intercambiarán los papeles.

Con esta información, se puede hacer también un mural (en el que cada alumno aportará una palabra para cada fonema) que después se colocará en la clase.

- *TRABALENGUAS*

*Tipo de agrupamiento:* toda la clase, en grupos de cuatro o cinco y por parejas.

*Material:* trabalenguas que contengan los fonemas oclusivos y diccionario si fuese necesario

*Preparación:* ninguna

*Nivel:* intermedio, avanzado.

*Procedimiento:* Antes de realizar esta actividad, el profesor puede presentar una frase en la que aparezcan oclusivas sordas o un trabalenguas como (siempre enfatizando la pronunciación):

*Cuando cuentas cuentos cuenta cuántos cuentos cuentas, porque si no cuentas cuántos cuentos cuentas, nunca sabrás cuántos cuentos cuentas tú.*

Y a continuación, uno o dos alumnos leerá lo mismo y se grabarán las pronunciaciones. Acto seguido, los alumnos se repartirán en grupos de cuatro o cinco personas y comentarán cuáles creen que son las diferencias entre la producción del profesor y de los alumnos.

Entonces los alumnos han de buscar en el diccionario si fuese necesario palabras que empiecen por “esp-”, “est” y “esc-”. El profesor las irá escribiendo en el encerado y los alumnos las irán repitiendo. Después, se hará lo mismo con otras palabras que empiecen por oclusiva sorda (el profesor ha de tener cuidado de que no las aspiren).

A continuación, en grupos, repetirán el trabalenguas y se corregirán entre ellos. Cuando lo consigan, lo repetirá toda la clase al unísono, pero cada vez más y más rápido.

Si fuese necesario, también se puede completar la actividad con un ejercicio de vacío de información. A cada alumno se le daría una parte de un trabalenguas (se llevarían a clase la mitad del número de alumnos que haya) y debe encontrar al compañero que tiene la otra parte. Eso sí, para ello ha de repetir o leer la suya. Una vez hechas las parejas, estas han de leer su trabalenguas al resto de la clase. Se escogerá el que más guste y se colocará en un mural en la pared.

Ejemplos de trabalenguas<sup>7</sup> para desarrollar esta actividad serían:

*Quiero y no quiero querer a quien no queriendo quiero. He querido sin querer y estoy sin querer queriendo. Si por mucho que te quiero, quieres que te quiera más, te quiero más que me quieres ¿qué más quieres?, ¿quieres más?*

*Pablito clavó un clavito en la calva de un calvito. En la calva de un calvito, un clavito clavó Pablito.*

*Un podador podaba la parra y otro podador que por allí pasaba le dijo: - Podador que podas la parra, ¿qué parra podas? ¿podas mi parra o tu parra podas? - Ni podó tu parra, ni mi parra podó, que podó la parra de mi tío Bartolo.*

*Parra tenía una perra. Guerra tenía una parra. La perra de Parra subió a la parra de Guerra. Guerra pegó con la porra a la perra de Parra. Y Parra le dijo a Guerra: - ¿Por qué ha pegado Guerra con la porra a la perra de Parra? Y Guerra le contestó:- Si la perra de Parra no hubiera subido a la parra de Guerra, Guerra no habría pegado con la porra a la perra de Parra.*

Esta misma actividad puede utilizarse para practicar la realización del alófono aproximante de los fonemas oclusivos sonoros. Para ello, claro está, habrá que cambiar la presentación de estos sonidos utilizando o bien un trabalenguas, o una palabra tal como *abogado*.

Para acostumbrar a los alumnos a producir el alófono aproximante, se le pueden presentar secuencias que lleven una fricativa, como: *ese, asa, efe, afa, ada, cada*,... (eso sí, será conveniente comenzar siempre por la “d”, ya que al tener en inglés el fonema fricativo /ð/, cuya articulación será muy similar al alófono español, se les facilitará la articulación.)

Y claro está, los trabalenguas deben contener los segmentos que queremos practicar.

---

<sup>7</sup> (Trabalenguas extraídos de la página de [www.club2.telepolis.com/pitufasaltarina/trabalenguas/trabalenguas.htm](http://www.club2.telepolis.com/pitufasaltarina/trabalenguas/trabalenguas.htm)).

También se puede impulsar a nuestros alumnos a crear un trabalenguas parecido tomando como modelo los que han aparecido en clase; y después se escogerá el que más haya gustado al resto de la clase.

- **REFRANERO**

*Tipo de agrupamiento:* toda la clase, en grupos de cuatro o cinco y por parejas.

*Material:* refranes que termine en la vocal /o/ y diccionario si fuese necesario

*Preparación:* ninguna

*Nivel:* intermedio, avanzado.

*Procedimiento:* Debemos intentar que nuestros alumnos se den cuenta de que en español la “o” no diptonguiza en /aw/: para ello, el profesor escribirá una serie de palabras en el encerado, como: “no”, “todo”, “toro”, “como”, “oro”, etc. Pedirá a uno o varios alumnos que lean esas palabras y a continuación, las leerá él. Sus alumnos han de decir en qué se diferencian las vocales, tal y como las ha producido el profesor y sus compañeros.

El profesor las repetirá varias veces. Después, pedirá a sus alumnos que repitan la vocal /o/. El profesor, entonces, hará la división silábica de las palabras e irá diciéndolas así, y sus alumnos han de repetirlo: “to”- “do”, “todo”. Han de tener cuidado de no crear un diptongo.

A continuación, se harán dos grupos de doce personas, y a cada uno del grupo se le entregará una parte del refrán. En total, se repartirá un juego de refranes por grupo. Lo primero que deben hacer, es entender el significado de su texto, y para ello deben utilizar el diccionario. Sólo en aquellos casos excepcionales en los que los alumnos no sean capaces de seguir, él profesor aportará la información necesaria.

Cada grupo ha de intentar reconstruir los doce refranes, pero para ello, no pueden mostrar su texto, es decir, han de leerlo. Cuando hayan “creado” un refrán, han de intentar buscar su significado. Cuando ambos grupos hayan terminado, se contrastarán los refranes, y cada uno ha de intentar defender los suyos (podrán crearse diferentes opciones). Cuando hayan llegado a una conclusión, el profesor dirá las respuestas correctas si hubiese alguna diferencia, y entre todos, han de intentar buscar el significado.

---

<u>Alumno A</u>	<u>Alumno B</u>
<i>A camino largo,</i>	<i>paso corto</i> <sup>8</sup>
<i>A Dios rogando y</i>	<i>con el mazo dando</i>
<i>A hijo malo,</i>	<i>pan y palo</i>
<i>A la mula, con halago;</i>	<i>al caballo con el palo</i>
<i>Al conejo y al villano,</i>	<i>despedazarle la mano</i>
<i>Amigo, viejo;</i>	<i>tocino y vino, añejo.</i>

Para el día siguiente, se puede pedir a cada pareja (los que tenían la parte A y B del mismo refrán), que creen otro refrán siguiendo el modelo del suyo. Después se leerán en clase y se votará el que más haya gustado (se puede colocar en la pared).

Luego pueden crear un contexto o una mini historia en el que ambos refranes sean válidos.

También se puede completar la actividad recomponiendo un poema. Para ello, se formarán parejas y a cada uno se le entregará una copia del poema en el que falten unas palabras y a su compañero otras. Así, deberán dictarse la información para reconstruir el poema<sup>9</sup>: (se debe recordar a los alumnos que no deben producir un diptongo si no lo hay en español, y para ello, los propios alumnos deben corregirse entre sí si fuese necesario):

---

<sup>8</sup> Refranes extraídos de: Junceda L. (1998): *Diccionario de refranes*. Espasa Calpe, Madrid.

<sup>9</sup> Poema extraído de Gaos V. (1993): *Antología del grupo poético de 1927*. Cátedra, Letras Hispánicas, Madrid.



## ALUMNO A

## ALUMNO B

## VEGA EN CALMA

## VEGA EN CALMA

\_\_\_\_\_gris.

Cielo gris\_\_

Suelo\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_rojo...

De un olivo a \_\_\_\_\_

De un \_\_\_\_\_a otro

Vuela el \_\_\_\_\_.

Vuela el tordo\_

(En la tarde hay un sapo

(En la tarde hay un \_\_\_\_\_

De ceniza y de \_\_\_\_\_.)

De ceniza y de oro\_)

Suelo gris\_\_

\_\_\_\_\_gris.

\_\_\_\_\_rojo\_\_\_\_\_

Cielo \_\_\_\_\_...

Quedó la luna enredada

\_\_\_\_\_la luna enredada

En el olivar

En el olivar

¡\_\_\_\_\_la luna olvidada!

¡Quedó la luna olvidada!

(De Tiempo)

(De \_\_\_\_\_)

\_\_\_\_\_Prados.

Emilio Prados

Una vez recompuesto el poema, los alumnos han de leerlo en voz alta, y a continuación debemos animarlos a que creen su propio poema basándose en este, o si no, en otro que ellos conozcan (eso sí, ha de tener el fonema /o/ en última posición). Los poemas se leerán en clase y los alumnos escogerán el que más les haya gustado.

---

Claro está que estas mismas actividades se pueden adaptar para trabajar con aquellos sonidos que diptonguizan al final de palabra en inglés, como /e/, /i/ o /u/.

Ya para finalizar, señalaremos otro par de ejercicios que se pueden realizar con nuestros alumnos: se puede plantear el juego de las **palabras encadenadas** (un alumno dirá una palabra, y el siguiente ha de decir otra que comience por el sonido, o la sílaba por el que acabó la palabra anterior), **la frase encadenada** (cada alumno creará una frase como por ejemplo: *Corre en Roma rompiendo rosas*), o el ya conocido **susurro chino** (se harán grupos en clase de ocho o diez personas, y el profesor les dirá una frase o un trabalenguas que deberán ir contándose al oído. El grupo que termine antes y cuya frase se asemeje más a la original ganará).



## *5. CONCLUSIÓN*

A lo largo de este trabajo hemos ido perfilando diferentes aspectos. Así, hemos comenzado por la adquisición fonológica de las lenguas. Para ello, hemos dado una visión global de los que consideramos los modelos que mejor pueden explicar la adquisición de la fonología tanto de la LM como de una lengua extranjera. Sin embargo, hemos llegado a la conclusión de que ningún modelo por sí mismo puede dar cuenta de todos los procesos. Sin embargo, al referirnos a la adquisición de una L2, sí que hemos optado por el modelo contrastivo, aunque, como ya hemos ido comentando a lo largo de este trabajo, en una versión un tanto más débil y modificada que la propuesta por Lado (1981: citado por Lleó, 1997). Así, hemos tenido en cuenta también las diferentes posibilidades combinatorias de los diferentes fonemas en ambas lenguas y la diferente estructura silábica. Esto no quiere decir que seamos de la opinión de que al adquirir una L2 partamos por completo de una LM, pero sí que es cierto que tenemos internalizadas una serie de reglas fonológicas y hábitos articulatorios que interferirán al adquirir el sistema fonológico de otra lengua. Además, la postura que hemos adoptado, creemos que nos permite predecir con acierto los errores que los angloparlantes pueden cometer al adquirir español como lengua extranjera. Así pues, hemos hecho una comparación entre ambos sistemas fonéticos (el inglés y el español) para así poder ver qué aspectos acarrearán dificultad a nuestros alumnos.

Basándonos en esos posibles errores, hemos intentado crear una serie de ejercicios que cubran esas necesidades. Sin embargo, hemos mostrado como es posible practicar la pronunciación con nuestros alumnos sin que ello tenga porque resultar un ejercicio monótono y aburrido que se limite a una mera repetición por parte del alumno y a una corrección por la del profesor.

Además, hemos visto también que toda práctica de pronunciación debe pasar también por una percepción adecuada de los fonemas en cuestión, hecho que tradicionalmente solía descuidarse.

Y finalmente, hemos visto una serie de técnicas que el profesor de lenguas puede utilizar para la corrección fonética.

Decir queda que, con este trabajo pretendemos reavivar la importancia que se le asigna a la enseñanza de la pronunciación. De hecho, aún hoy en día, su práctica sigue estando un tanto descuidada, aunque sea la base de la comunicación oral y de que los alumnos con una alta competencia gramatical y léxica no pasen a formar parte de ese 5% del que nos hablaba Selinker (1972; citado por Liceras, 1992).



## *6. RELACIÓN DE TABLAS*

## RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1. Fonemas consonánticos del español.....	30
Tabla 2. Alófonos consonánticos del español .....	31
Tabla 3. Alófonos consonánticos del inglés .....	32
Tabla 4. Fonemas vocálicos del español. ....	33
Tabla 5. Fonemas vocálicos del inglés. ....	34
Tabla 6. Diptongos del español. ....	35
Tabla 7. Fonemas vocálicos del español y del inglés.....	49
Tabla 8. Corrección articulatoria de los sonidos. ....	74



## *7. BIBLIOGRAFÍA*

- Alarcos Llorach Emilio, (1994): *Gramática de la lengua española*. Real Academia Española. Colección Nebrija y Bello.
- Chomsky, N. & M. Halle, (1968): *The Sound Pattern Of English*. Harper & Row, New York.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding. The Pisa Lectures*. Foris Publications, Dordrecht.
- D'Introno, F., Teso y Weston, R. (1995): *Fonética y fonología actual del español*. Cátedra, Madrid.
- Eckman, F. R. (1977): "Markedness and the contrastive analysis hypothesis", en *Language Learning* 27 (315-330). (Reimpreso en G. Ioup & S. H. Weinberger, eds. (1987: 55-69): *Inerlanguage Phonology*).
- Fernández, S. (1992): "Estrategias lúdicas para la corrección fonética", en *Cable* n°10. Madrid.
- Gaos, V. (1993): *Antología del grupo poético de 1927*. Cátedra, Letras Hispánicas, Madrid.
- García Santa-Cecilia, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*. Edelsa, Madrid.
- Gimson, G. A. (1975): *A Practical Course of English Pronunciation: A Perceptual Approach*. E. Arnold, London.
- Giegerich, H. J. (1985): *Metrical Phonology and Phonological Structure*. C. U. P., Cambridge.
- Hook, R. and Rowell, J. (1982): *A Handbook of English Pronunciation*. Nelson, Hong Kong.



- Jakobson, R. (1941): *Kindersprache, Aphasie und allgemeine Lautgesetze*. Uppsala: Almqvist & Wiksell.
- Junceda, L. (1998): *Diccionario de refranes*. Espasa Calpe, Madrid.
- Kisseberth, Ch. (1970): *On the functional unity of phonological rules*. *Linguistic Inquiry* 1 (291-306).
- Koster C.J. (1991): “La comprensión oral en una lengua extranjera: reconocimiento de sonidos y palabras”, en *Cable* nº 8. Madrid.
- Krashen, S. (1977): “The monitor model for second language performance”, en Burt & Dulay & Finocchiaro (eds.): *Viewpoints on English as a second language*. Regents, New York. (Traducido en Licerias, J. (1992: 143-152): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de la Interlengua*. Visor, Madrid.).
- Lado, R. (1981): *Linguistics Across Cultures*. Ann Arbor, The University of Michigan Press, Michigan.
- Licerias, J.M. (1992): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de análisis de Interlengua*. Visor, Madrid.
- Lu D. (1999): “Peer Evaluation of Voice Recordings”, en *TESOL Journal*, Volumen 8, nº1.
- Lleó, C. (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Visor Lingüística y conocimiento, Madrid.
- McCarthy, J. (1989): *Linear order in phonological representation*. *Linguistic Inquiry* 20 (71-79).
- Moreno Fernández F. (2000): *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*. Arco/Libros, Madrid.

- Moubarik M. (2000): *Received Pronunciation and the Spanish Learner: An Approximation to the Spanish speaker's phonological competence in English*. Editorial Guadalmena, Sevilla.
- Navarro Tomás T. (1971): *Manual de pronunciación española*. Publicaciones de la revista de filología española. RAYCAR, S.A., Madrid.
- Poch Olivé D. (1992): "The Rain In Spain", en *Cable* nº10. Madrid.
- Poch Olivé, D. (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Edinumen, Madrid.
- Schumann, J. H. (1975): *Second language acquisition: the pidginization hypothesis*. Tesis doctoral, Harvard.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage", en *International Review of Applied Linguistics* 10 (209-231). (Traducido en Liceras, J. (1992: 79-101): *La adquisición de lenguas extranjeras: hacia un modelo de la Interlengua*. Visor, Madrid.).
- Smith, B. L. (1988): "The emergent lexicon from a phonological perspective", en M.D. Smith and Locke J. L. (eds.). (75-106): *The Emergent Lexicon. The Child Language Development of a Linguistic Vocabulary*.
- Smith, D. M. (1973): *Pidginization and language socialization. The role of marking*. Manuscrito inédito. Universidad de Georgetown.
- Stampe, D. L. (1969: 443-454): "The acquisition of phonological development", en *Papers from the fifth Regional Meeting*. Linguistic Society, Chicago.
- Tara, E. (1999): "Pronunciation As Thinking: A Model for Teaching Teenagers and Adults", en *TESOL Journal*, Volumen 8, nº 2.
- Tarone, E.E. (1978): "The Phonology of Interlanguage", en Richards J. (ed.) (15-33): *Understanding Second and Foreign Language Learning*. MA: Newbury

House Publishers, Rowley. (Reimpreso en G. Ioup & S. H. Weinberger, eds. (1987: 70-85): *Interlanguage Phonology*).

- Verdía, E. (en prensa): "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación: reflexión y propuestas" en Sans, N. y Miquel, L. (Coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE-5*, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Fundación Actilibre
- White, L. (1992/94): "Universal Grammar: is it just a new name for old problems?", en Gass, S. M. & Selinker, L. eds. (217-232): *Language Transfer in Language Learning*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam, Philadelphia.
- Williams, M. Y Burden, R. (1999): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press, Madrid.
- Wode, H. (1980): "Phonology in L2 acquisition", en Felix, S. W. (ed.) (123-136): *Second Language development: Trends and Issues*. Gunetr Narr, Tübingen.
- [www.club2.telepolis.com/pitufasaltarina/trabalenguas/trabalenguas.htm](http://www.club2.telepolis.com/pitufasaltarina/trabalenguas/trabalenguas.htm).