

Markéta y las sibilantes. Errores de pronunciación de una estudiante checa de español y algunas posibilidades de corrección

Markéta and the Sibilants. Pronunciation Errors of a Czech Student of Spanish and Some Correction Possibilities

Pablo Lloréns Lloréns
Profesor de ELE. Instituto Cervantes de Praga
pabloirlandes@yahoo.es



Pablo Lloréns Lloréns, natural de Elda (Alicante), es licenciado en Ciencias de la Información y profesor de Español como Lengua Extranjera (ELE). Cuenta con más de 800 horas de formación específica y unas 5000 horas lectivas de experiencia como profesor de ELE. En la actualidad está finalizando el máster universitario en formación de profesores de español como segunda lengua de la UNED y el Instituto Cervantes. Es profesor de ELE en el Instituto Cervantes de Praga (profesor colaborador) y anteriormente ha sido profesor en la Universidad de Alicante, la Universidad Miguel Hernández y la Escuela Oficial de Idiomas del municipio de Praga. Tribunal de exámenes DELE, SIELE y exámenes nacionales checos de traductores e intérpretes. Profesor habitual de los cursos de cultura (cine y música de España e Hispanoamérica) y lengua para extranjeros organizados por la sede central del Instituto Cervantes y la EOI. Asimismo imparte talleres de formación inicial y reciclaje para profesores de español.

Resumen

La enseñanza de la pronunciación en las clases de español como lengua extranjera es un elemento esencial que a menudo es olvidado por profesores y manuales. Este olvido es mayor en contextos como el de la República Checa, donde los estudiantes de español no tienen grandes errores de pronunciación que interfieran en la comprensión ni llamen significativamente la atención al hablante medio.

En este trabajo se analiza la producción oral de Markéta, una estudiante de español que tiene el checo como lengua materna, para detectar sus errores de pronunciación más significativos y plantear soluciones en forma de actividades prácticas que permitan mejorar la pronunciación de la aprendiente y puedan ser válidas para otros estudiantes checos de español.

La investigación parte de la muestra real del hablante, se analizan sus errores fonéticos, así como suprasegmentales, y se sugieren actividades de pronunciación adecuadas para la enseñanza de español como lengua extranjera.

Abstract

Teaching of pronunciation in Spanish classes is an essential element that is often forgotten by teachers and manuals. This forgetfulness is greater in contexts such as the Czech Republic where students of Spanish as a foreign language do not have big pronunciation errors that interfere with understanding or call attention significantly to the average speaker.

This paper analyzes the oral production of Markéta, a student of Spanish as a second language who has Czech as her mother tongue, to detect her most significant pronunciation errors and propose solutions in the form of practical activities that allow improving the pronunciation of the learner and may be valid for other Czech students of Spanish.

The research is based on the real sample of the speaker, analyzes their phonetic errors as well as suprasegmental errors and suggest pronunciation activities characteristics of Spanish as a second language that can amend these errors.

Palabras clave

Competencia fonológica, entonación, errores, español L2, fonética, fonología, interferencias, pronunciación, rasgos suprasegmentales

Keywords

Errors, Interferences, intonation, phonetics, phonological competence, phonology, pronunciation, Spanish as second language, suprasegmental features

Introducción

El objetivo principal de este trabajo es dilucidar qué tipo de errores en pronunciación comete una estudiante checa media de español y si es posible llegar a mejorar su pronunciación y proponer algún ejercicio que contribuya a ello.

Si bien la muestra no es lo suficientemente amplia ni significativa para poder confirmar la hipótesis de trabajo, pues nos centramos en un solo aprendiente, pensamos que con las actividades planteadas puede obtenerse un avance significativo.

Nuestro estudio es relevante, si tenemos en cuenta la poca atención que se presta en general a la pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera en general, y en concreto en el contexto de los aprendientes que tienen el checo como lengua materna. Si bien en el contexto general de la enseñanza del español como lengua extranjera empieza a notarse una mayor presencia de trabajos de investigación y propuestas didácticas en este sentido, es todavía insuficiente, y sin duda una tarea compleja. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, que dedica todo el punto 3 a la pronunciación, señala, en la introducción a este apartado, que:

La enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE. Y ello es así porque la forma en que hablamos, la manera en que estamos habituados a articular los sonidos de nuestra lengua materna, está tan inextricablemente unida a nuestra propia forma de ser, que la adopción de un nuevo sistema y de unos nuevos hábitos perceptivos y articulatorios (en definitiva, físicos) conlleva, como han señalado numerosos estudiosos, una especie de desdoblamiento individual, no equiparable en modo alguno con el proceso que implica la adquisición de otros aspectos de la lengua, como el vocabulario o la sintaxis.

(Instituto Cervantes, 2006).

Para este estudio, además de los autores que citamos directamente, hemos tenido en cuenta las referencias de Quilis (1993), Gil (2007) y Lahoz (2012), algunos de cuyos conceptos generales sobre fonética y fonología, pronunciación del español y su enseñanza están presentes en este trabajo.

En el contexto de la enseñanza del español en la República Checa, donde la mayoría de los estudiantes tienen el checo como L1 y los estudiantes extranjeros que acuden a las clases de español no regladas también tienen en su mayoría una lengua eslava como L1, esta atención a la pronunciación es todavía menor, probablemente debido a la percepción general de que “los checos pronuncian muy bien y no tienen acento” (frase oída a numerosos profesores de español y españoles en general residentes en la República Checa), cuyo sentido es probablemente que no cometen errores que interfieran en la comprensión debido a una serie de elementos que veremos enseguida, como la similitud de los sistemas vocálicos del español y el checo.

Hablamos de esta percepción general y de nuestro punto de vista, pues apenas existen estudios, no ya sobre la pronunciación de los estudiantes checos, sino sobre el aprendizaje y las dificultades en general de los estudiantes checos de español, y esta es la razón por que este trabajo nos parece más relevante. Solo la profesora Cristina Rodríguez escribió un artículo sobre los problemas específicos en general de la enseñanza del español en la República Checa, en el que menciona dos pequeñas “cuestiones de fonética y fonología” a partir de su observación diaria en el aula: “la pronunciación de la grafía <v> como [v]” y “las dificultades para realizar el sonido [θ]” (Rodríguez, 2013: 11-12). La falta de investigación y de propuestas didácticas concretas para trabajar la pronunciación en el contexto de los estudiantes que cuentan con el checo como L1 es significativa dado que, según cifras del Ministerio de Educación checo facilitadas por la Agregaduría de Educación de España en la República Checa, durante el curso escolar 2018-2019 estudiaron español como lengua extranjera, solo en formación reglada, unos 33.000 estudiantes y esta cifra aumenta cada año. Esa percepción general se da en profesores, hablantes de español en contacto con hablantes nativos checos y, en diferente medida, en aprendientes checos de español. Según una encuesta realizada entre estudiantes universitarios de Filología checos y eslovacos, es significativo que un 8’61% consideraban que tenían problemas de pronunciación (Rodríguez, 1997), siendo, en cualquier caso, este aspecto (junto con la pragmática) el que menos problemas les presentaba, según sus propias creencias.

Por las razones expuestas, nos parece adecuada la metodología que exponemos en el siguiente apartado, dado que, aunque parte de una muestra pequeña, va a permitir, tras el oportuno análisis, establecer actividades que enmienden los problemas detectados y ayudar a la aprendiente (y a otros estudiantes checos de español) a adquirir conciencia de sus propios errores de pronunciación, así como a potenciar el germen del aprendizaje fuera del aula. Respecto al sentido del título de nuestro trabajo, *Markéta y las sibilantes*, no quiere decir que el gran problema de la estudiante sea la exagerada pronunciación del sonido [s] sibilante, aunque este es uno de los problemas que presenta; el título escogido nos parece, más bien, que puede tener resonancias cuasi mitológicas y quizás esto pueda hacerlo más atractivo para el lector, del mismo modo que, como profesores, siempre intentamos elegir o crear materiales que desde el principio puedan resultar atractivos a nuestros alumnos; por lo demás, el subtítulo deja claro el contenido de este trabajo.

Terminamos esta introducción con un pequeño análisis contrastivo, no exhaustivo, de los sistemas fonológicos del checo (lengua materna de la aprendiz) y del español, con atención a los aspectos que pueden ser más relevantes. Nos permitirá anticipar algunos aspectos importantes.

Antes de señalar las diferencias, nos parece importante destacar la similitud de los sistemas vocálicos. El checo cuenta con los mismos cinco fonemas vocálicos del español,

por lo que la pronunciación de las vocales no presenta problemas. La mayor diferencia radica en que en checo existen vocales largas, que se escriben con acento diacrítico sobre la vocal (que se sustituye por acento agudo sobre la *ů* en algunos casos), esto es <á é í ý ó ú ů>, mientras que la ausencia de acento caracteriza a las vocales breves, con igual pronunciación que en español. En checo, puede aparecer también un acento circunflejo sobre la <ě>, que indica la palatalización de la consonante precedente, si procede.

Frente a esta similitud vocálica, tan importante para la adecuada pronunciación del español por un hablante checo, existen diferencias significativas entre los dos sistemas fonológicos:

–En checo, existe una diferenciación clara entre los fonemas asociados a las letras y <v>, a diferencia del español actual, si bien sí existía en español antiguo. Por ello, es común que los estudiantes checos pronuncien la <v> española de *vaso* como un sonido más bien labiodental fricativo sonoro [v], diferente del sonido bilabial oclusivo sordo [b] o fricativo [β] del español.

–Pronunciación fuerte de los sonidos oclusivos consonánticos del español asociados a <p> <t> <d> <k> <g> en palabras como *porque, bolso, timón, dado, kilo, gota*.

–Inexistencia del sonido interdental [θ] en checo, sonido característico de diversas variedades del español que solo aparece en 40 de todas las lenguas del mundo (Marrero, 2014), por lo que en algunos alumnos se produce el fenómeno de seseo [θ] → [s], en la pronunciación de palabras como *zorro* o *cinturón*, similar al de algunas variedades del español peninsular y latinoamericano y ajeno a otras variedades del español.

–La <h> tiene una pronunciación fricativa glotal sorda [h], en checo, mientras que es muda, no se pronuncia en español. Por ello, a veces los aprendientes pronuncian incorrectamente palabras como *hotel* o *alcohol*.

–En el nivel suprasegmental, el checo es una lengua de acento fijo en la primera sílaba y el español es una lengua de acento variable, en la que la sílaba tónica aparece en distintas posiciones de la palabra. Por ello, hay tendencia en algunos alumnos checos a pronunciar la mayoría de palabras españolas haciendo tónica la primera sílaba.

–La prosodia característica del checo y el español es por lo general diferente, y con menor variación tonal en checo, por lo que también pueden darse disonancias en este sentido en un hablante checo al expresarse en español.

Nos parece importante resaltar también que el español no es una segunda lengua para la práctica totalidad de los estudiantes checos de español, sino que es su tercera lengua, cuando no su cuarta o quinta lengua, dado que la práctica totalidad de ellos tiene un buen dominio del inglés y muchos también del alemán (hablado en los países vecinos de Alemania y Austria). Esto muestra a los checos como aprendientes familiarizados con el aprendizaje de lenguas, las cuales en ocasiones tienen influencia en su aprendizaje del español, pues ocurre a veces que tienden a asignar al español características de otras lenguas extranjeras que conocen, como el inglés, el alemán o el francés, en este orden de mayor a menor conocimiento entre la población checa. Es este un fenómeno no especialmente investigado, pero que hemos observado en la experiencia docente y lo mencionamos en previsión de su hipotética influencia en la muestra de habla que vamos a analizar.

Metodología

Para el análisis hemos optado por una muestra concreta aunque extensa, una grabación de unas diez mil palabras y unos diez minutos de habla de una aprendiente checa de español como lengua extranjera.

Variables independientes y dependientes: La muestra analizada recoge el habla de Markéta, una estudiante de español checa de 41 años, de clase media y residente en la capital, Praga, del nivel A2 según el MCER. Markéta es una estudiante aplicada, que además tiene amigos españoles con los que se relaciona con cierta frecuencia, lo que debería hacerla permeable a los pormenores de la pronunciación y prosodia del español. Por lo demás, Markéta tiene interés por las lenguas en general, es usuaria competente de alemán y de inglés, y además es profesora de inglés, por lo que se le presupone una cierta conciencia lingüística. Se percibe la necesidad de mejorar la competencia en español del sujeto analizado, en especial su pronunciación en los niveles segmental y suprasegmental, en aras de su progresiva implicación personal (y quizás profesional, según indica) en el mundo del español.

En la grabación se combina el monólogo espontáneo (presentación) con la descripción de imágenes y la lectura de un texto fonéticamente equilibrado como es la fábula de *El viento norte y el sol*, utilizada desde hace largo tiempo por la Asociación Fonética Internacional para ilustrar la pronunciación de distintos idiomas. En este caso, además de la versión tradicional estándar en español, la estudiante también lee la versión alternativa española propuesta por el profesor Germán Coloma, de la Universidad del CEMA de Buenos Aires, ya que es una versión menos difícil para el nivel de español de la estudiante y además “incluye dos fonemas más, tiene menos repeticiones de palabras, está más balanceada fonéticamente, y presenta una distribución de frecuencias de los fonemas que es más cercana a la distribución promedio de dichos fonemas en el lenguaje natural” (Coloma, 2015). En las dos versiones del texto leídas por la estudiante, es interesante comprobar el comportamiento de la aprendiente ante la pronunciación de palabras y secuencias complejas que desconoce, si bien en la segunda versión alternativa la frecuencia de estas palabras y secuencias que desconoce no es tan abundante, pues el nivel de la aprendiente, como ya hemos anticipado, es A2. La propia estudiante decide repetir la lectura durante su grabación una vez que la he leído en voz alta y ya le es más familiar, pues presiente que la va a pronunciar mejor y va a pronunciar todas las letras. Además de la pertinencia para el análisis de que la grabación incluya un fragmento fonéticamente equilibrado, el *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER, o CEFR en inglés) en el apartado 6.4.7, “El desarrollo de las competencias lingüísticas”, especifica, en el punto 6.4.7.9, “La pronunciación”, los siguientes métodos para mejorar la pronunciación por parte de un hablante: “leyendo en alto material textual fonéticamente significativo” y “aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas)”.

Las preguntas de investigación o hipótesis en este trabajo versan sobre las siguientes cuestiones: ¿Qué errores segmentales y suprasegmentales comete el sujeto durante el habla y con qué frecuencia? ¿Cómo influye su lengua materna en esos errores? ¿Puede mejorarse la pronunciación del español de una estudiante checa con propuestas didácticas adecuadas? ¿Cómo solventar sus errores en el aula? ¿Qué actividades pueden ayudar a mejorar la pronunciación de esta aprendiente y de otros estudiantes checos de español?

Análisis de los datos

Antes de comenzar revisando los errores que la estudiante de español pudo cometer en la lectura, se ha de tener en cuenta la diferencia entre competencia fonológica y competencia ortoépica (en el citado MCER, apartado 5.2, aparecen estas competencias por separado): la primera se refiere a la pronunciación oral, por lo que es mucho más espontánea que la segunda, referida a la pronunciación correcta de las formas escritas (Mellado, 2012: 21). Puesto que nuestra muestra contiene habla espontánea y lectura de un texto entregado a la estudiante, ambas han de ser analizadas en este trabajo.

Transcribimos en primer lugar, la versión alternativa del texto que lee la estudiante, tras haber leído la versión clásica:

El viento norte y el sol discutían sobre cuál de ellos era el más fuerte, cuando pasó un extraño viajero envuelto en unas ropas muy abrigadas. Convinieron en que quien antes lograra obligarlo al transeúnte a quitarse el abrigo sería considerado más poderoso. El viento (...) sopló con gran furia, pero cuanto más soplaban, más se ceñía el hombre su ropa al cuerpo. Entonces se dio por vencido, y el sol empezó a brillar con mucha fuerza. Inmediatamente el viajero se despojó de su abrigo; y así ya quedó claro que el sol tenía superioridad respecto del viento.

(Coloma, 2015: 194)

La transcripción fonémica de la primera lectura que hace la estudiante en la grabación de esta versión, que se encuentra a partir del 3'48", es la siguiente:

el 'biento 'norte i el 'sol disku'tian sobre 'kual de 'e'los 'era el 'mas 'fuerte | kuando pa'so un eks'traño bia'xero em'buelto en 'unas 'ropas mui abri'gadas || kombi'nieron en ke kien 'antes lo'grara obli'garlo al transe'unte | a | ki'tarse el a'brigo se'ria konse'rado 'mas pode'roso || el 'biento so'plo kon 'gran 'furia | pero 'kuanto 'mas so'plaba | 'mas se the'nia el 'ombre su 'ropa al 'kuerpo || en'tonthes se 'dio por ben'θido | i el 'sol empe'θo a bri'lar kon 'mutja 'fuerθa || inme'dia'mente el bia'xero se despo'xo de su a'brigo | i a'si ja ke'do 'klaro ke el 'sol te'nia superioridad res'pekto del 'biento ||

Para empezar, destacamos tres errores que pueden considerarse más de lectura que de pronunciación y por tanto los mencionamos antes del análisis de errores propiamente dicho: la estudiante pronuncia /konse'rado/ por /konside'rado/, /inme'dia'mente/ por /inme'diata'mente/ y /bri'lar/ por /bri'lar/. De hecho, si exceptuamos el primero de estos tres errores, en los otros dos casos la estudiante se autocorrigió en la segunda lectura, posterior (5'25" en la grabación), de esta versión, en la que ya pronuncia todos los fonemas en el caso de /inme'diata'mente/ y /bri'lar/, al darse cuenta de que se trata de <ll> y no <l>.

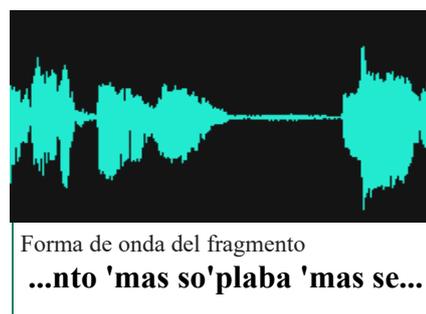
Analizamos en primer lugar los posibles errores de nivel segmental. Son destacables las [s] fricativas sibilantes en exceso y alargadas que la aprendiente pronuncia cuando la <s> va en final de palabra, como en *viejos*, *jóvenes*, *hijos*, y, en algunos casos, <s> muy sibilante, aunque no alargada, cuando es intervocálica, como en *poderoso*; <s> preconsonántica, como en *despojó*; o <s> inicial, como en *sol*. Un análisis cuantitativo nos demuestra que en <s> final de palabra esta ligera deformación de <s> que suena excesivamente sibilante y alargada se da en la práctica totalidad de los casos, tanto en la lectura del texto como en el conjunto de la grabación. La <s> inicial, la aprendiente la pronuncia muy sibilante (que no alargada) en el 57% de los casos. La <s> en el interior de la palabra se pronuncia en la muestra como demasiado sibilante en el 50% de los casos en que aparece como prevocálica, pero es interesante destacar que su frecuencia crece hasta cifras cercanas al 100% cuando precede a una oclusiva, como en *respeto* o *discutir*, siendo también en esos casos algo más alargada. No es este un error grave, pero sí

significativo, sobre todo cuando la <s> es final de palabra y también en los casos en que es inicial de palabra y precede a un fonema oclusivo, por lo que propondremos ejercicios correctores.

Presencia de [s] demasiado sibilante y porcentaje de errores/aciertos		
Pronunciación de <s>	Posición de <s> en la palabra	Porcentaje de error
[s] sibilante y alargada	Final de palabra	97 %
[s] sibilante	Inicial	57 %
[s] sibilante	Intermedia (en general)	66 %
[s] sibilante	Intermedia, precede a vocal	50 %
[s] sibilante	Intermedia, precede a consonante oclusiva	94 %

Una de las razones de este fenómeno puede ser que en checo existen las letras <s> y <š>, correspondientes a los fonemas /s/ y /ʃ/, respectivamente, y, en ambos casos (con mayor incidencia en <s>), su pronunciación es más sibilante que en español, como en *les* o *ples* o en *pliš* o *miš*. Por lo demás, debemos tener en cuenta que los expertos en sonido aseguran que los sistemas de grabación tienden a hacer el sonido [s] más sibilante de lo que el hablante lo pronuncia; sin embargo, en el caso que nos ocupa, aunque el efecto puede haberse ampliado ligeramente, sin ninguna duda ya lo produce la hablante al hacer la fonación y articulación. También, en los casos en que es alargada al final de palabra, la hablante parece alargar el sonido final voluntariamente, en algunas ocasiones, para que su cerebro pueda anticipar las próximas palabras (nos referimos a la parte de monólogo, no a la de lectura).

Como dato ilustrativo, podemos incluso afirmar que, si descomponemos la onda sonora del habla de Markéta en algunos momentos, esas sibilantes exageradas a menudo representan la mayor amplitud de onda: así, en el secuencia / 'kquanto 'mas so'plaba 'mas se/ los dos mayores amplitudes de onda, y por tanto mayor número de decibelios, corresponden a las [s] muy sibilantes del final de las dos apariciones de / 'mas /, con mayor prominencia en la segunda aparición, lo que confirma que este fenómeno debiera ser minimizado.



Otra desviación de la pronunciación se da en la pronunciación de las oclusivas, que suenan más fuertes en boca de la estudiante analizada y de muchos estudiantes checos (produciendo implosión y posterior expulsión de aire, que se asemeja más al término inglés *plosives* para las oclusivas) que en un hablante nativo. Podría decirse que, si analizamos la realización oral de nuestra hablante y de otros estudiantes checos, lo más diferenciador es el momento posterior a la oclusivización: en la forma en que pronunciamos los hablantes nativos, se detiene la salida de aire y se produce una

distensión (posterior la intensión y tensión); en la forma en que lo hace nuestra hablante, la distensión final es menor y se produce una salida de aire más o menos fuerte en la parte final de la articulación. Dicho de otra manera, a menudo la hablante no realiza la aproximante sonora [b] [d̪] [g] sino que pronuncia oclusivas sonoras más puras, o bien, y en este caso el efecto es más claro, aspira las oclusivas sordas [p] [t̪] [k], como en *perro*, *tengo*, *quiero*. La razón, en este caso, no parece ser la influencia del checo, sino de otras lenguas de las que la hablante es usuaria competente, como son el inglés y, en mayor medida, el alemán, lenguas en las que las oclusivas sordas son más tensas y tienden a mostrar una aspiración debida al mantenimiento de la glotis en posición abierta durante la emisión del sonido consonántico. Esto ocurre, y lo hace la hablante a menudo, sobre todo con [p] [t̪] [k] precedidas de vocal. Además, la /p/ y la /b/, oclusivas bilabiales, se realizan en alemán, y también en inglés, con una presión de los labios mayor que en español, por lo cual la sonora /b/ suena de forma más semejante a la sorda, y habría que restarle tensión articulatoria, lo que presenta dificultades para la hablante, habituada a pronunciar estas consonantes como se pronuncian en alemán y en inglés. En el caso de nuestra hablante, realizado un análisis también cuantitativo, el porcentaje de error/acierto se da en el 58% en el conjunto de la grabación, si bien esa mayor tensión o insuficiente pronunciación de la aproximante sonora reviste diversos grados; por lo tanto, hemos considerado como error o problema a solucionar aquellos casos en que la pronunciación produce una cierta extrañeza en el hablante/escuchante nativo. Y es conveniente añadir que el porcentaje de error es ostensiblemente mayor en las oclusivas bilabiales, [p] [b] que en las oclusivas dentales, [t̪] [d̪], o en las oclusivas velares, [k] [g], y además se percibe más claramente como un error por los hablantes nativos, por lo que será precisamente en las bilabiales donde pondremos el foco con ejercicios didácticos para intentar minimizar esta desviación de la pronunciación.

Pronunciación tensa de las oclusivas con implosión y expulsión final de aire	Porcentaje de error
Conjunto de las oclusivas [p] [t̪] [k], [b] [d̪] [g]	58 %
Oclusivas bilabiales [p] [b]	73 %

Por lo demás, la aprendiente pronuncia sin problemas el sonido interdental [θ] característico de diversas variedades del español, aunque este no exista en su lengua materna y es destacable que no hace una diferenciación significativa entre la y la <v>, como hacen algunos estudiantes checos, pues así se hace en el idioma checo.

Por lo que se refiere a los fenómenos silábicos o coarticulatorios, no apreciamos errores significativos en nuestra hablante. De hecho, hay algunos casos en que la hablante hace incluso la resilabación propia del español de “aplicar las mismas reglas a las sílabas en el interior de palabra que a las que se forman por encuentro circunstancial en la construcción de la frase” (Marrero, 2014: 109), en casos tan dificultosos para los hablantes extranjeros como [quienan.tes], o bien no la hace en otros casos como [pa.so.un.ex.tra.ño], sin embargo no consideramos necesario centrarnos en este aspecto por el momento.

Más atención merece lo relativo al nivel suprasegmental: En cuanto al acento o prominencia silábica, hemos visto en la introducción que el checo es una lengua de acento fijo en la primera sílaba; además, la sílaba tónica inicial en esta lengua, puesto que se reconoce mejor y más rápidamente, da al interlocutor la pauta de cuándo empieza la palabra o el grupo acentual. Por ello, en ocasiones la hablante tiende a hacer tónica la primera sílaba, aunque no lo sea en español. En la lectura del texto de nuestra aprendiente de español, son ejemplos de ello *discutían*, *pasó*, *viajero* o *convinieron*.

Palabras en las que la hablante pronuncia incorrectamente como tónica la sílaba inicial	31%
Nota: Quedan excluidas del recuento las palabras monosílabas y aquellas palabras que en español son tónicas en la primera sílaba.	

Por lo que se refiere al ritmo silábico, el español es una lengua donde predomina el ritmo silábico y las sílabas tienen una duración aproximada, mientras que en el checo predomina el ritmo acentual, produciéndose comprensiones temporales para que sean los acentos los que se encuentren a la misma distancia, si bien esto se adapta según la situación o el contexto. Si a ello unimos que el checo cuenta con vocales largas, nos encontramos con algunos casos donde la hablante no sigue un ritmo silábico natural en español o incluso con que puede llegar a pronunciar algunas vocales como largas, en especial cuando la vocal está en la última sílaba de la palabra, casos que escuchamos, en la lectura del texto, en *el sol, pasó, viajero* o *que*. Decimos esto desde la perspectiva de cómo sería una pronunciación óptima, si bien para el nivel de nuestra hablante esto no es tan significativo, sobre todo porque no se da en todas las palabras ni frases, sino con frecuencia irregular.

En algunos casos, la hablante marca en exceso la separación de sílabas (separadas correctamente), pero este hecho no es generalizado y es más frecuente en algunas partes del monólogo espontáneo que en otras de este o en la lectura del texto, por lo que en parte puede ser achacable a una velocidad lenta de habla mientras improvisa su monólogo y no lo consideramos digno de reparación.

Se observa también alguna pausa no natural, achacable al nivel de español de la hablante; así, en la lectura del texto escuchamos /obli'garlo al transe'unte | a | ki'tarse el a'brigo/, haciendo esas pausas antes y después de la <a>. Interesante es también que, en la segunda lectura de esa versión, minimiza esas pausas y sin embargo lee /tran se'unte/ como si se tratara de dos palabras, lo que ocurre también en algún momento del monólogo con prefijos o sílabas que la hablante percibe como prefijos, como en /tran se'unte/.

Hablemos ahora de la entonación. Partimos de nuevo del contraste entre el checo, lengua materna de la hablante, cuya variación tonal y prosódica es, por regla general, menor que en el español. Debido a ello, durante toda la muestra grabada, se percibe una variación tonal menor que la correspondiente a un hablante nativo de español o a un aprendiente de niveles superiores; sin embargo, nos parece que es suficiente para el nivel A2 de la hablante. En cualquier caso planteamos algún ejercicio en este sentido para ir mejorando el habla en un nivel prosódico.

Propuesta didáctica

A partir del análisis de datos realizado, establecemos las estrategias para la corrección de errores, que se centran en experimentación, toma de conciencia y solución en cuanto a los aspectos más significativos y necesarios, con el fin de mejorar la pronunciación de la hablante, esto es: en un nivel fonológico, una pronunciación con menor tensión en las oclusivas (en especial bilabiales), así como la corrección de la <s> excesivamente sibilante; en un nivel suprasegmental, la focalización en la sílaba tónica y, en menor medida, la entonación propia del español. Es por ese motivo que, en este caso, escogemos abordar en primer lugar el plano segmental para posteriormente pasar al suprasegmental.

La secuenciación de las actividades atiende al siguiente orden: 1. Práctica consonántica (segmental), 2. Práctica acentual, 3. Práctica prosódica. En cualquier caso,

una vez hecha la primera focalización consonántica, se procura, siempre que sea posible, la práctica integrada atendiendo a los tres aspectos en la misma actividad.

Las actividades para el aula las explicitamos en los anexos I a V de manera breve, sin detallar la secuencia didáctica concreta ni todos los contenidos, competencias, nociones, funciones y otros aspectos a tener en cuenta, así como sin presentar el diseño gráfico final, siempre conveniente, pues no es objeto de este trabajo.

Las actividades planteadas responden a preguntas de investigación enunciadas en la introducción de este trabajo: ¿Puede mejorarse la pronunciación del español de una estudiante checa con propuestas didácticas adecuadas? ¿Cómo solventar sus errores en el aula? ¿Qué actividades pueden ayudar a mejorar la pronunciación de esta aprendiente y de otros estudiantes checos de español?

Planteamos, asimismo, una serie de propuestas de evaluación en forma de parrillas, incluidas en los anexos, que permitan tanto al profesor (anexo VI) como a los alumnos (anexo VII) tomar conciencia del proceso de aprendizaje y maximizar sus resultados positivos a partir de las actividades que se plantean. En el caso de los alumnos, incluimos dos parrillas, una para autoevaluación y otra para evaluar a compañero/a/s en el aula, con el objetivo de promover la autoevaluación y el aprendizaje colaborativo.

Conclusiones

Al realizar nuestra investigación hemos dilucidado algunos errores significativos de pronunciación (que sin embargo no impiden la comprensión) cometidos por Markéta, la hablante cuya muestra lingüística en español hemos analizado, debidos a la influencia de su lengua materna, el checo, y también de otras lenguas que conoce, como el alemán y el inglés. Los errores más destacados son, en el nivel segmental, la pronunciación implosiva y con expulsión posterior de aire de las oclusivas, en especial de las bilabiales, [p] y [b], así como la pronunciación alargada y demasiado sibilante de la [s], especialmente al final de palabra.

En el nivel suprasegmental, también hemos considerado conveniente que la aprendiente mejore la pronunciación del acento léxico tal como se hace en español y minimice su ligera tendencia a pronunciar algunas palabras con acento fijo en la primera sílaba tal como se hace en su L1, y que, asimismo, vaya perfeccionando su entonación para ajustarla a la prosodia propia del español. Quedan así respondidas las dos primeras preguntas de investigación. Respecto a las otras dos preguntas, cómo solventar sus errores en el aula y qué actividades pueden ayudar a mejorar su pronunciación y la de otros estudiantes checos de español, damos algunas pautas y proponemos someramente algunas actividades, a la vez que dejamos la puerta abierta a futuras y necesarias investigaciones y propuestas didácticas en esta línea.

Bibliografía

COLOMA, G. (2015): "Una versión alternativa de *El viento norte y el sol* en español". *Revista de Investigación Lingüística*, 18, pp. 191-212.

CONSEJO DE EUROPA, Council for Cultural Cooperation Education Committee Language Policy Division, Strasbourg (2002): *Marco europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. ISBN 84-667-1618-1. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf> [28 de febrero de 2020]

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros. ISBN 9788476356456.

INSTITUTO CERVANTES (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Disponible en:
<https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm> [28 de febrero de 2020]

LAHOZ, J.M, et al. (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*. Madrid: Edinumen. ISBN 9788498482416.

MARRERO AGUIAR, V. (2014): "Los sonidos en las lenguas", en ESCANDELL VIDAL, M. Victoria (ed.), *Claves del lenguaje humano*, Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces, pp. 83-120.

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

QUILIS, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos. ISBN 9788424916251.

RODRÍGUEZ, C. (2013): "La enseñanza del español en la República Checa. Problemas específicos", *RedELE*, 25, pp.70-92. ISSN: 1571-4667. Disponible en:
<<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:cd0fed92-89e1-4d34-a7e4-81e4f844a5e6/2013-redele-25-01cristina-rodriguez-pdf.pdf>> [28 de febrero de 2020]

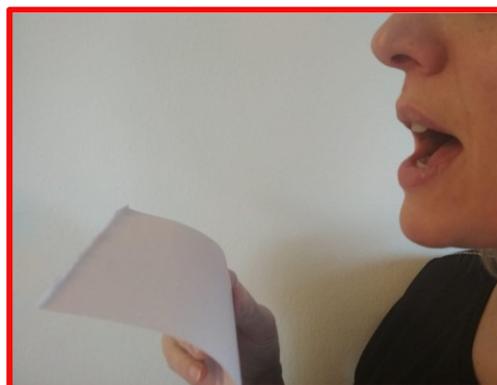
RODRÍGUEZ, C. (2017): "Actitudes y creencias de estudiantes universitarios checos y eslovacos ante la corrección de sus errores en la expresión oral en español", *RedELE*, 29, pp. 67-82. ISSN: 1571-4667. Disponible en
<<http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:db6752ef-df53-4ebd-b0ad-cb7d88876e46/redele2920173rodriguezgarciacristina-pdf.pdf>> [28 de febrero de 2020]

Anexos

Anexo I

Actividad 1: ¡No muevas el papel!¹

Es una actividad¹ de **toma de conciencia**, experimentación y práctica que pone el foco en las diferencias de los diversos procesos articulatorios para la realización de las oclusivas (en especial las bilabiales), como se suele hacer en alemán y también en inglés y como se debería hacer en español. El estudiante solo necesita sostener un papel delante de su boca y una serie de palabras para practicar. El objetivo primero es pronunciar una serie de oclusivas sin que el papel se desplace por efecto de nuestra pronunciación. Posteriormente, la práctica se hará en pequeños grupos.



En la **pronunciación incorrecta** de la [p], como hacen muchos hablantes de checo e inglés, con aspiración de la consonante, se produce una fuerte implosión y la expulsión final de aire, con lo cual **el papel se mueve**.



En la **pronunciación correcta** de la [p], como hace un hablante nativo de español, con menor implosión al juntar los labios y sin expulsión final de aire, **el papel no se mueve**.

¹ Fuente: Actividad clásica de pronunciación escuchada por primera vez a Antonio Orta en su taller “Técnicas teatrales para la enseñanza de la pronunciación”, en el *Encuentro de profesores de ELE de Würzburg* (Alemania), 2009.

Anexo II

Actividad 2: Las sibilantes debilitadas

Esta es una actividad centrada en la toma de conciencia sobre la pronunciación de [s], que muchos checos pronuncian como demasiado sibilante y alargado. Se trata de un ejercicio de lectura y grabación de una frase por parte del estudiante para posteriormente escucharlo y analizarlo, e intentar, en sucesivas realizaciones/grabaciones, que el sonido [s] sea menos alargado (y por tanto la duración de la grabación menor) y menos sibilante.

1. Lee y graba esta frase en audio con un teléfono móvil.

Luis tiene seis hijos jóvenes.
Todos ellos practican muchos deportes.



¡Ojo! Muchos estudiantes pronuncian esta frase de tal manera que suena casi así...

...SSSSSSSSSSSS.
.....SSSSSSSSSSSS.

Fíjate en que es mucho más larga y que suena como un silbido al final de cada palabra.

2. Ahora, vuelve a grabar la misma frase, intentando, al pronunciarlas, que las palabras terminadas en S sean más cortas, y que no silbe la S al final de las palabras que la llevan.

Después, escucha y comprueba.



Si no te convence el resultado, vuelve a intentarlo =)



Anexo III

Actividad 3: La bruja Pancha y sus cuatro planchas

Trabalenguas para práctica de pronunciación consonántica y acentual

Los siguientes trabalenguas populares permiten practicar la adecuada pronunciación de los fonemas problemáticos de forma lúdica, en un primer momento, y el acento tónico, en un segundo momento.

La bruja piruja

La bruja piruja prepara un brebaje,
con cera de abeja,
dos dientes de ajo,
cuarenta lentejas y un pelo de oveja.

La gallina pinta

Yo tengo una gallina pinta, piririnca, piriranca, rubia y titiblanca.
Esta gallina tiene unos pollitos pintos, piririncos, pirirancos, rubios y titiblancos.

Pancha plancha

Si Pancha plancha con cuatro planchas,
¿con cuántas planchas plancha Pancha?

Silba como Silvia

Nadie silba como Silvia silba,
porque el que silba como Silvia,
silba como Silvia le enseñó a silbar.

Las sierras que asierran cipreses

Si cien sierras asierran cien cipreses,
seiscientas sierras asierran seiscientos cipreses.

Trabalenguando trabalenguas

Si al pronunciar
te trabas con las palabras,
practica con trabalenguas,
porque trabalenguando,
trabalenguando,
te irás destrabalenguando.

Anexo IV

Actividad 4: FAN TAS TI CKÝ / FAN TÁS TI CO

Tarjetas con pares de palabras para reconocimiento y práctica del acento tónico

Actividad 4A

En esta actividad se proponen, para su reconocimiento y repetición, ejemplos de tarjetas con pares de palabras que, por su etimología común, son similares en checo y español, pero tienen diferente sílaba tónica.

<u>KON</u> GRES CON <u>GRE</u> SO	<u>KA</u> MU FLÁŽ CA MU <u>FLA</u> JE
<u>FAN</u> TAS TIC KÝ FAN <u>TÁS</u> TI CO	<u>DO</u> KU MENT DO CU MEN <u>TAL</u>
<u>IN</u> FEK CE IN FEC <u>CIÓN</u>	<u>E</u> KO LO GI E E CO LO <u>GÍA</u>
<u>KA</u> LEN DÁŘ CA LEN <u>DA</u> RIO	<u>KU</u> RIO ZI TA CU RIO SI <u>DAD</u>

Actividad 4B

Los ejemplos de tarjetas con pares de palabras de esta actividad permiten sensibilizar sobre las diferencias de significado de palabras de escritura idéntica, pero que difieren en la posición del acento tónico o diacrítico.

<u>pa</u> so	pa <u>só</u>
<u>ca</u> nto	ca <u>ntó</u>
<u>pú</u> blico	pub <u>li</u> co
pub <u>li</u> co	pub <u>licó</u>
<u>ba</u> rrio	ba <u>rrió</u>
<u>trá</u> fico	tra <u>fico</u>
<u>ca</u> lle	ca <u>llé</u>

Esta actividad puede completarse posteriormente con un ejercicio de uso significativo de estas palabras con discriminación de la palabra adecuada.

Actividad 4C

Esta actividad estimula al alumno a escribir palabras que sigan el mismo esquema acentual de la palabra de muestra, a fin de sensibilizarle sobre su adecuada pronunciación, teniendo en cuenta la importancia que tiene la sílaba tónica.

CO RA ZÓN

— — —
 — — —
 — — —
 — — —

FI GU RA

— — —
 — — —
 — — —
 — — —

AT LÉ TI CO

— — — —
 — — — —
 — — — —

CAN TO

— —
 — —
 — —
 — —

CAN TÓ

— —
 — —
 — —
 — —

Anexo V

Actividad 5: Tres bellas

Práctica integrada de entonación significativa, acento tónico y pronunciación de consonantes oclusivas bilabiales y de <s> final partiendo de un poema. Aunque este mismo poema en ocasiones se utiliza para prácticas centradas en la puntuación, el aprovechamiento didáctico en este caso se centrará (tras un pequeño proceso lúdico centrado en el significado y las posibilidades interpretativas) en trabajar la entonación significativa del español según los diversos tipos de oraciones y el contenido del mensaje. Esta actividad integra, además, el aprendizaje colaborativo.

En primer lugar, el profesor expondrá en clase abierta la historia de estos versos (en forma de décima) de autor desconocido, si bien algunas fuentes lo atribuyen a Baltasar del Alcázar (1530-1606). Los versos en cuestión son una declaración amorosa en forma de poema que un joven dirige a tres hermosas chicas (Soledad, Julia e Irene), enamoradas las tres del poeta. El poeta “olvidó” escribir los signos de puntuación, por lo que cada joven, al leer el poema que llegó a su casa, lo puntúa y entona de tal forma que la elegida, la amada por el poeta, no es sino ella misma.

Se divide la clase en tres pequeños grupos (A-Soledad / B-Julia / C-Irene), o número de grupos múltiplos de tres, y se les reparte el texto original del poema, sin puntuar, a los miembros de cada grupo. Cada uno de los grupos debe puntuar, primero, el poema y leerlo, después, con énfasis en la entonación significativa, de modo que la respuesta del poeta muestre que la amada es la joven representada por su grupo.

Texto original del poema	Propuesta de interpretación y entonación del poema según los deseos de Soledad
<p>Tres bellas que bellas son me han exigido las tres que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón si obedezco a la razón digo que amo a Soledad no a Julia cuya bondad persona humana no tiene no aspira mi amor a Irene que no es poca su beldad</p>	<p>Tres bellas, que bellas son, me han exigido las tres que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón. Si obedezco a la razón, digo que amo a Soledad; no a Julia, cuya bondad persona humana no tiene. No aspira mi amor a Irene, que no es poca su beldad.</p>
Propuesta de interpretación y entonación del poema según los deseos de Julia	Propuesta de interpretación y entonación del poema según los deseos de Irene
<p>Tres bellas, que bellas son, me han exigido las tres que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón. Si obedezco a la razón, digo que amo ¿a Soledad? ¡No! A Julia, cuya bondad persona humana no tiene. No aspira mi amor a Irene, que no es poca su beldad.</p>	<p>Tres bellas, que bellas son, me han exigido las tres que diga de ellas cuál es la que ama mi corazón Si obedezco a la razón, digo que amo ¿a Soledad? ¡No! ¿A Julia cuya bondad persona humana no tiene? ¡No! Aspira mi amor a Irene que no es poca su beldad.</p>

Tras el trabajo en pequeños grupos y la puesta en común en gran grupo del sentido y la entonación de cada versión, el profesor indicará que en realidad el poeta no amaba a ninguna y propondrá que todos los grupos puntúen, de nuevo, el poema y lo lean, después, con énfasis en la entonación significativa, de modo que la respuesta del poeta muestre que no ama a ninguna de las jóvenes.

**Propuesta de interpretación y entonación
del poema según los deseos del poeta**

Tres bellas, que bellas son,
me han exigido las tres
que diga de ellas cuál es
la que ama mi corazón
Si obedezco a la razón,
digo que amo ¿a Soledad?
¡No! ¿A Julia cuya bondad
persona humana no tiene?
¡No! ¿Aspira mi amor a Irene?
¡Que no! Es poca su beldad.

Anexo VI

Ficha de evaluación para el profesor

LA / EL ESTUDIANTE ES CAPAZ DE...	Sí	No	Parcial-mente	Observa-ciones
Objetivos: <ul style="list-style-type: none"> - Aprender correctamente la pronunciación de ciertos fonemas en español. - Focalizar la pronunciación en la sílaba tónica de cada palabra. - Acercar la entonación al ritmo prosódico del español. 				
... visualizar y comprender la realización de las oclusivas en español.				
... pronunciar correctamente las oclusivas bilabiales [p] [b] sin implosión exagerada ni expulsión final de aire.				
... visualizar y comprender la realización del fonema /s/ en español				
... pronunciar el sonido [s] sin hacerlo demasiado sibilante ni prolongado.				
... reconocer las sílabas tónicas del español.				
... pronunciar correctamente el acento léxico del español marcando las sílabas tónicas.				
... realizar una entonación clara y diferenciada entre frases afirmativas, interrogativas y exclamativas.				
...realizar una pronunciación significativa y cercana a la prosodia propia del español.				
Valoración del progreso:				

Anexo VII

Fichas de evaluación para el alumno
(coevaluación y autoevaluación)

Ficha de coevaluación

MI COMPAÑERO / A _____ ES CAPAZ DE...	¿Eso es checo?	Regular	Bien	Muy bien	¿Como un nativo!	Comentarios
...pronunciar la [p] y la [b] en español correctamente y sin expulsar aire.						
...pronunciar correctamente [t̪] [k] [b] [d̪] [g] en español.						
...pronunciar la [s] en español sin silbido ni alargada.						
...reconocer y pronunciar la sílaba tónica de cada palabra en español.						
...hablar con la entonación y las variedades tonales propias del español.						
Valoración del progreso:						

Ficha de autoevaluación

SOY CAPAZ DE...	Fatal	Regular	Bien	Muy bien	¿Como un nativo!	Comentarios
... pronunciar la [p] y la [b] en español correctamente y sin expulsar aire.						
... pronunciar correctamente [t̪] [k] [b] [d̪] [g] en español.						
... pronunciar la [s] en español sin silbido ni alargada.						
... reconocer y pronunciar la sílaba tónica de cada palabra en español.						
...hablar con la entonación y las variedades tonales propias del español.						
Valoración del progreso:						